

Volumen 2

UNED

PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

DESDE LA INFANCIA A LA VEJEZ

Coordinadora
Begoña Delgado Egido



**Mc
Graw
Hill**

Psicología del desarrollo

Volumen 2

Desde la infancia
a la vejez

Psicología del desarrollo

Volumen 2 Desde la infancia a la vejez

Coordinadora

Begoña Delgado Egido



**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 • SAN LUIS • TOKIO • TORONTO**

PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO. Volumen 2: Desde la infancia a la vejez

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.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, 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: 978-84-481-6871-1
Depósito legal: M.

Editor: Cristina Sánchez Sáinz-Trápaga
Técnico editorial: María León Alonso
Preimpresión: Nuria Fernández Sánchez
Compuesto en: Gráficas Blanco, S. L.
Impreso en:

IMPRESO EN ESPAÑA - PRINTED IN SPAIN

Autores

Ángeles Brioso Díez

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

Antonio Contreras Felipe

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

M.^a Carmen Díaz Mardomingo

Departamento de Psicología Básica I
Facultad de Psicología
UNED

Marta Giménez Dasí

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

Isabel Gómez Veiga

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

Alfredo Oliva Delgado

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Facultad de Psicología
Universidad de Sevilla

Inmaculada Sánchez Queija

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

Contenido

Prefacio	xiii
-----------------------	------

Bloque IV

La segunda infancia: desde los seis a los doce años

Capítulo 11. Desarrollo cognitivo y lingüístico	3
Introducción	5
1. El pensamiento operatorio concreto	6
1.1. Rasgos del pensamiento operatorio concreto: el surgimiento de la lógica	7
1.2. El desarrollo de la conservación	9
1.3. El desarrollo de la clasificación	14
1.4. El desarrollo de la seriación	15
1.5. Comprensión de la secuencia numérica	16
1.6. Objeciones a la explicación piagetiana del razonamiento basado en operaciones concretas	17
2. El procesamiento de la información	18
3. El desarrollo lingüístico durante la segunda infancia	21
3.1. El desarrollo del lenguaje oral	22
3.2. La adquisición del lenguaje escrito	23
3.2.1. Las habilidades básicas de descodificación	27
3.2.2. Las habilidades de comprensión del significado	29
4. Conclusiones	31
Lecturas complementarias	32
Actividades	32
Soluciones a las actividades	33

Capítulo 12. Desarrollo social y emocional	35
Introducción	38
1. El desarrollo de la comprensión emocional en la segunda infancia	39
1.1. Los principales logros en comprensión emocional	41
1.1.1. La comprensión de la relación entre creencias y emociones	41
1.1.2. La distinción entre emoción real y emoción manifiesta y la capacidad para ocultar emociones	41
1.1.3. La comprensión de la ambivalencia emocional	43
1.1.4. Nuevos elementos en la comprensión de emociones	44
2. El desarrollo de estrategias de afrontamiento	44

3. Factores que influyen en el comportamiento emocional	46
4. La importancia de los iguales en el desarrollo social.....	47
5. Las interacciones entre iguales: características, patrones de cambio y surgimiento de los grupos.....	49
6. El estatus sociométrico.....	52
6.1. El niño popular.....	53
6.2. El niño rechazado y el niño ignorado.....	54
6.2.1. Rechazo, amistad e intervención en competencia social.....	56
6.3. El niño promedio y el niño controvertido	57
7. La amistad en los años escolares.....	57
8. El auto-concepto.....	59
8.1. El auto-concepto entre los 5-8 años.....	60
8.2. El auto-concepto entre los 8-12 años.....	60
9. El desarrollo moral	63
9.1. El desarrollo moral según Kohlberg: la moral convencional	63
Lecturas complementarias.....	64
Actividades.....	65
Soluciones a las actividades.....	66

Capítulo 13. Alteraciones en el desarrollo infantil: los trastornos del espectro de autismo

Introducción.....	69
1. La primera descripción del autismo.....	71
2. Diferentes concepciones del autismo.....	74
2.1. El autismo: un trastorno emocional severo (1943-1963)	74
2.2. El autismo: un trastorno cognitivo (1963-1983).....	75
3. Claves actuales para la comprensión del autismo.....	76
3.1. El autismo: un trastorno del neurodesarrollo	76
3.2. El autismo se manifiesta en un amplio espectro de trastornos	76
3.2.1. Los Trastornos Generalizados del Desarrollo	77
3.2.2. Los Trastornos del Espectro de Autismo	80
3.3. El conocimiento que nos proporcionan las teorías actuales.....	82
3.3.1. Déficit específico en Teoría de la Mente.....	83
3.3.2. Déficit en la coherencia central.....	84
3.3.3. Teorías alternativas	85
3.4. La necesidad de adoptar una perspectiva evolutiva.....	87
3.4.1. Patrón evolutivo típico.....	87
3.4.2. Indicadores tempranos del autismo.....	90
4. Conclusiones.....	91
Lecturas complementarias.....	92
Actividades.....	92
Soluciones a las actividades.....	93

Bloque V El desarrollo en la adolescencia

Capítulo 14. El desarrollo del pensamiento

Introducción.....	99
1. La llegada del pensamiento formal	99
2. Críticas a la visión de Piaget.....	104

3. Cambios cognitivos y sensaciones adolescentes.....	108
Lecturas complementarias.....	111
Actividades.....	112
Soluciones a las actividades.....	113
Capítulo 15. El desarrollo socio-emocional del adolescente.....	115
Introducción.....	117
1. Modelo de cambio individual: la teoría de Erikson.....	117
1.1. Los estatus de identidad: J. Marcia.....	118
2. Autoconcepto y autoestima.....	119
2.1. Autoconcepto.....	119
2.2. La autoestima.....	120
3. Relaciones familiares.....	121
3.1. El mito de los continuos conflictos familiares.....	122
3.2. Continuidad entre las relaciones familiares en la infancia y en la adolescencia.....	123
4. Relaciones con los iguales.....	125
4.1. La amistad íntima en la adolescencia.....	125
4.1.1. La amistad y otras relaciones cercanas.....	126
4.2. La influencia de los amigos.....	128
4.3. Relaciones de pareja y sexuales.....	129
4.3.1. Las relaciones de pareja.....	130
4.3.2. Las relaciones sexuales.....	131
Lecturas complementarias.....	134
Actividades.....	134
Soluciones a las actividades.....	135
Capítulo 16. Problemas psicosociales durante la adolescencia.....	137
Introducción.....	140
1. Principios generales acerca de las conductas problemas del adolescente.....	141
2. Síndromes y trastornos depresivos.....	142
2.1. Prevalencia y evolución de los trastornos depresivos.....	143
2.2. Factores de riesgo de los trastornos depresivos.....	144
2.2.1. Factores genéticos y biológicos.....	144
2.2.2. Factores cognitivos.....	144
2.2.3. Factores estresantes.....	145
2.3. Intervención sobre los trastornos depresivos.....	145
3. Suicidio adolescente.....	145
3.1. Prevalencia y diferencias de género en la conducta suicida.....	146
3.2. Factores de riesgo de la conducta suicida.....	147
3.3. Intervención sobre la conducta suicida.....	148
4. Trastornos de la conducta alimentaria.....	149
4.1. Prevalencia de los trastornos de la conducta alimentaria.....	150
4.2. Consecuencias y factores de riesgo relacionados con los trastornos de la conducta alimentaria.....	150
4.3. Intervención sobre los trastornos de la conducta alimentaria.....	151
5. Conductas de asunción de riesgos.....	152
5.1. Factores relacionados con las conductas de asunción de riesgos durante la adolescencia.....	152

X Contenido

5.1.1. Las ventajas evolutivas de las conductas de asunción de riesgos	153
5.2. Intervención sobre las conductas de asunción de riesgos	154
6. Consumo de sustancias.....	154
6.1. Prevalencia y trayectorias evolutivas del consumo de sustancias	155
6.2. Consecuencias y factores de riesgo del consumo de sustancias	157
6.3. Intervención sobre el consumo de sustancias.....	158
7. Conducta antisocial.....	159
7.1. Prevalencia y trayectorias evolutivas de la conducta antisocial	159
7.2. Factores de riesgo relacionados con la conducta antisocial.....	161
7.3. Intervención sobre la conducta antisocial.....	162
Lecturas complementarias.....	163
Actividades	163
Soluciones a las actividades.....	163

Bloque VI
La edad adulta y la vejez

Capítulo 17. El desarrollo psicológico durante la vida adulta 167

Introducción.....	169
1. Las tareas de la vida adulta	170
2. Los avances cognitivos durante la vida adulta.....	171
3. Los avances en el campo de la vida personal	174
4. El desarrollo epistemológico durante la vida adulta.....	176
4.1. Los hechos y las teorías.....	179
5. El ciclo vital como un proceso de ganancias y pérdidas.....	180
6. Las preguntas últimas.....	180
Lecturas complementarias.....	183
Actividades	183
Soluciones a las actividades.....	184

Capítulo 18. El desarrollo social durante la edad adulta y la vejez 185

Introducción.....	187
1. Progresismo y conservadurismo ante el fenómeno familiar.....	188
2. La emancipación de la mujer y sus repercusiones en la familia.....	189
3. Varones y mujeres en la vida adulta.....	189
4. La violencia en la familia.....	191
5. Matrimonio, conflicto y separación.....	192
6. Amor y matrimonio.....	194
7. El adulto en el mundo actual.....	195
Lecturas complementarias.....	196
Actividades	197
Soluciones a las actividades.....	197

Capítulo 19. Principales trastornos en la edad adulta y en la vejez 199

Introducción.....	201
1. Concepto de edad adulta y vejez.....	202
2. Envejecimiento biológico-psicológico	202

3. Trastornos mentales.....	204
3.1. Trastornos afectivos: depresión.....	204
3.2. Trastornos de ansiedad.....	205
4. Deterioro de memoria asociado a la edad (DMAE).....	205
5. Deterioro cognitivo ligero (DCL).....	206
6. Demencias.....	207
6.1. Demencia tipo Alzheimer.....	208
6.2. Demencias vasculares.....	209
7. Programas de intervención psicológica.....	209
Lecturas complementarias.....	211
Actividades.....	211
Soluciones a las actividades.....	212
Capítulo 20. El desarrollo integrado.....	213
Introducción.....	215
1. Las dualidades inevitables.....	215
1.1. Individuo-sociedad.....	216
1.2. Aprendizaje-genes.....	217
1.3. Afecto-cognición.....	218
1.4. Desarrollo-aprendizaje.....	219
1.5. Modularidad-interconectividad.....	222
2. La mente humana como sistema abierto.....	223
3. La relación entre la edad en la que se realiza una obra y la obra misma.....	224
3.1. La experiencia de la mediación humana.....	226
4. La función del error en el ciclo vital.....	226
5. La búsqueda de la identidad.....	228
Lecturas complementarias.....	232
Actividades.....	232
Soluciones a las actividades.....	233
Referencias.....	235

Prefacio

Este volumen, segunda parte de la obra titulada *Psicología del desarrollo*, explora el desarrollo humano en el período comprendido entre la segunda infancia y la vejez. Junto con el primer volumen, constituye el manual de referencia básico para los alumnos de la UNED que estudian el grado de Educación Social. Por este motivo, la obra se complementa con información y trabajos adicionales elaborados en soporte audiovisual, disponibles en la plataforma virtual de enseñanza de la UNED.

Pese a que el texto corresponde a un curso universitario, su contenido combina el tratamiento formal de los distintos aspectos del desarrollo con un cierto carácter divulgativo. En este sentido, su lectura está al alcance del entendimiento y disfrute de cualquier lector interesado en conocer algunos asuntos fundamentales del desarrollo humano.

Como en el primer volumen, la aproximación al desarrollo se hace distinguiendo tres grandes etapas formadas, en esta ocasión, por la segunda infancia o infancia tardía (*Capítulos 11, 12 y 13*), la adolescencia (*Capítulos 14, 15 y 16*) y la adultez y vejez (*Capítulos 17, 18, 19 y 20*). Asimismo, el desarrollo vuelve a abordarse escindido en dos planos que distinguen el desarrollo intelectual del socio-afectivo. Evidentemente, esta distinción es artificial y responde a la necesidad de acotar los temas de estudio de forma que su abordaje sea más operativo. No obstante, puesto que el desarrollo es holístico, alentamos al lector a descubrir los nexos que median entre unos capítulos y otros y que, por su importancia, en ocasiones aparecen destacados en el propio texto.

Una característica distintiva de este segundo volumen es su intento por avanzar desde el desarrollo normativo al alterado. Como el lector puede imaginar, cada persona a lo largo de su desarrollo recorre un camino vital, más o menos estándar, que puede quedar representado o aquilatado en los capítulos que tratan *la niñez, la adolescencia y la adultez*. Sin embargo, más allá de este patrón normativo, existen vías alternativas que representan caminos mucho menos visitados. Los Capítulos 13, 16 y 19 informan sobre esas rutas de desarrollo menos conocidas, aportándonos datos esenciales sobre las condiciones que nos pueden diferenciar, de modo fundamental, de ese vago recorrido común.

Por último, cabe reseñar que en este segundo volumen han participado nueve autores, cada uno de ellos con su propio estilo y biografía académica. Su diferente vocación y su personal manera de enfocar la investigación y la docencia convierten este libro en un amplio abanico que, de forma natural, muestra la amplitud de miras y formas de hacer de nuestra disciplina. No se trata, por tanto, de un libro escrito con un único hilo argumental o una sola voz. Esta característica, a nuestro juicio, redundará en interés de la obra y de sus lectores.

LA SEGUNDA INFANCIA: DESDE LOS SEIS A LOS DOCE AÑOS

BLOQUE

IV



Este primer bloque de capítulos ahonda en los cambios que se producen entre los 6 y los 12 años. El primer capítulo trata los avances que se producen en el ámbito intelectual y lingüístico y el siguiente los que se operan desde el punto de vista del desarrollo 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. Por otro lado, la capacidad oratoria del niño, sobre todo en vocabulario, avanza enormemente apoyada en la que, sin duda, es una de las grandes conquistas de esta etapa: la capacidad de leer y escribir de forma fluida. En adelante, el interés por leer todo tipo de textos, impresos o en formato digital, potenciará una amplia gama de aprendizajes, muchos de los cuales podrán ser totalmente autónomos. Por su parte, en el Capítulo 12 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.

Finalmente, el Capítulo 13, rompe por completo con el desarrollo normativo y nos traslada hacia una realidad mucho menos conocida: el desarrollo alterado. Cualquier momento del desarrollo es adecuado para abrir un punto de inflexión y considerar si todos los niños o los adultos disponen de las mismas posibilidades cognitivas y de similares interacciones sociales. Evidentemente, la respuesta es negativa y por ello este último capítulo nos acerca a los trastornos del desarrollo que se inician tempranamente y que, aunque se modifican y en muchos casos mejoran, nunca llegan a desaparecer. Este capítulo es de especial interés pues es el único que trata este tipo de alteraciones de los patrones normativos. Sin duda, este capítulo puede ser visto como la puerta de entrada hacia una realidad de investigación, desarrollo, afectos y pensamientos, tan interesante, si no más, que la formada por el desarrollo típico.

SUMARIO

CAPÍTULO 11. Desarrollo cognitivo y lingüístico

1. El pensamiento operativo concreto
2. El procesamiento de la información
3. El desarrollo lingüístico durante la segunda infancia
4. Conclusiones

CAPÍTULO 12. Desarrollo social y emocional

1. El desarrollo de la comprensión emocional en la segunda infancia
2. El desarrollo de estrategias de afrontamiento
3. Factores que influyen en el comportamiento emocional
4. La importancia de los iguales en el desarrollo social
5. Las interacciones entre iguales: características, patrones de cambio y surgimiento de los grupos
6. El estatus sociométrico
7. La amistad en los años escolares
8. El auto-concepto
9. El desarrollo moral

CAPÍTULO 13. Alteraciones en el desarrollo infantil: los trastornos del espectro de autismo

1. La primera descripción del autismo
2. Diferentes concepciones del autismo
3. Claves actuales para la comprensión del autismo
4. Conclusiones

Desarrollo cognitivo y lingüístico

11

ISABEL GÓMEZ VEIGA

Esquema resumen

Objetivos

Introducción

1. El pensamiento operatorio concreto
 - 1.1. Rasgos del pensamiento operatorio concreto: el surgimiento de la lógica
 - 1.2. El desarrollo de la conservación
 - 1.3. El desarrollo de la clasificación
 - 1.4. El desarrollo de la seriación
 - 1.5. Comprensión de la secuencia numérica
 - 1.6. Objeciones a la explicación piagetiana del razonamiento basado en operaciones concretas
 2. El procesamiento de la información
 3. El desarrollo lingüístico durante la segunda infancia
 - 3.1. El desarrollo del lenguaje oral
 - 3.2. La adquisición del lenguaje escrito
 - 3.2.1. Las habilidades básicas de descodificación
 - 3.2.2. Las habilidades de comprensión del significado
 4. Conclusiones
- Lecturas complementarias
- Actividades
- Soluciones a las actividades

Esquema resumen

1. El pensamiento operatorio concreto

Desde la perspectiva piagetiana, los principales avances cognitivos que se producen en este período evolutivo se deben a que lo que prima es el conocimiento de carácter operatorio, cuyos rasgos más destacables son: descentración, distinción entre apariencia y realidad, pensamiento reversible y capaz de seguir la transformación de una misma realidad. Se trata, pues, de un pensamiento que, más allá de los datos puramente perceptivos y de representaciones simbólicas aisladas, es capaz de construir relaciones lógicas entre objetos o fenómenos concretos: conservación, clasificación, seriación, secuenciación. Esta actuación es posible merced a que las representaciones mentales se organizan en estructuras de conjunto, lo que permite comprender que, a pesar de ciertas transformaciones aparentes, algunas propiedades de los objetos permanecen invariantes, así como establecer correspondencias y relaciones espacio-temporales.

2. El procesamiento de la información

Enfoque que explica el progreso cognitivo que acontece a lo largo de la infancia como un aumento de las capacidades cognitivas para procesar y analizar la información de modo más complejo y eficaz. Tres son los cambios fundamentales que se producen en el desarrollo cognitivo durante la infancia tardía: a) progresiva adquisición y flexibilización de nuevas estrategias, así como un uso más eficaz de las mismas a través de la práctica y el dominio de las tareas; b) aumento y mayor organización de los conocimientos en diferentes ámbitos; c) incremento en el conocimiento de las propias capacidades cognitivas y del control sobre éstas.

3. El desarrollo lingüístico durante la infancia tardía

Durante la infancia tardía, se consolida la adquisición de las formas fonológicas más tardías y de las estructuras sintácticas más complejas, mientras se amplía notablemente el vocabulario y el conocimiento semántico-pragmático de la lengua.

El hito más sobresaliente es la adquisición del lenguaje escrito. Desde la perspectiva cognitiva, leer equivale a comprender e interpretar un texto, proceso en el que interactúan tres dimensiones fundamentales: el lector, el texto y la actividad de comprensión que realiza aquél sobre éste. Para lograr una competencia lectora experta es preciso desarrollar las habilidades básicas de descodificación y las habilidades de comprensión del significado.

Objetivos

- Conocer e identificar, a partir de las respuestas ante diferentes tareas piagetianas, los principales rasgos del pensamiento infantil entre los 6 y 12 años, así como las operaciones mentales implicadas.
- Integrar en un patrón evolutivo los logros del pensamiento operatorio concreto con respecto al preoperatorio.
- Comprender la explicación del desarrollo cognitivo en términos del enfoque del procesamiento de la información.
- Valorar y comparar la teoría piagetiana con el enfoque del procesamiento de la información, teniendo en cuenta sus aportaciones y sus deficiencias.

- Conocer los principales logros en el desarrollo del lenguaje oral a lo largo de la infancia tardía.
- Analizar los factores que interaccionan en la tarea cognitiva compleja que supone comprender un texto y conocer qué habilidades son necesarias para el desarrollo de la competencia lectora.

Introducción

Las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje constituyen un campo de estudio psicológico controvertido, por cuanto siguen existiendo enfoques y explicaciones dispares que no logran aportar respuestas unánimes. Sin embargo, actualmente, parece claro que se trata de funciones psicológicas distintas pero relacionadas entre sí, por lo que el acuerdo es generalizado al asumir que, aun implicando capacidades distintas, mantienen importantes relaciones en el curso del desarrollo humano.

En particular, el estudio del desarrollo cognitivo y lingüístico a lo largo de la infancia ha puesto de relieve los importantes cambios y logros que se producen entre los 6 y 12 años, lo que ha permitido definir y describir un nuevo período evolutivo con características propias que, claramente, lo diferencian del período precedente. Como tratamos de exponer en este capítulo, los niños y las niñas de estas edades adquieren un nuevo modo de pensamiento, más conocimientos y estrategias de solución de tareas en los diversos entornos educativos en los que se mueven, al tiempo que desarrollan mayor capacidad de procesamiento de la información y mejor control de sus propios recursos cognitivos.

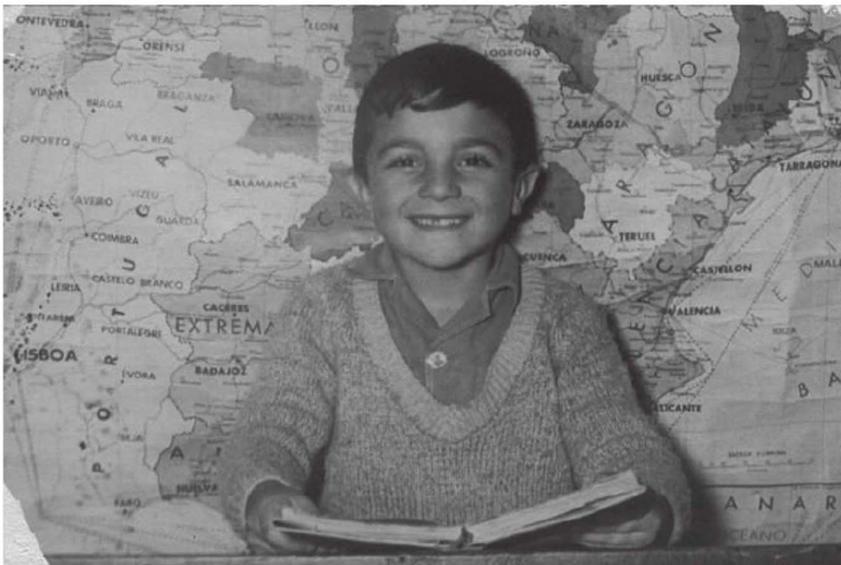


Figura 11.1. Los entornos educativos promueven la adquisición de nuevos conocimientos y estrategias de procesamiento de la información.

Este capítulo pretende ofrecer una visión necesariamente simplificada de lo más relevante en torno a estos aspectos, centrándonos en dos de los enfoques teóricos que han abordado su estudio y que se definen por una concepción distinta. En primer lugar, tomaremos como marco de referencia la teoría piagetiana para describir los principales logros en el denominado **período de las operaciones concretas**. Desde esta visión, el uso de reglas lógicas para resolver problemas constituye la piedra angular sobre la que se edifica la inteligencia infantil y marca la diferencia con el estadio anterior (período preoperatorio). Desde otra vertiente, el enfoque del procesamiento de la información nos permitirá explicar la transición a la infancia tardía en términos de cambios en la capacidad de procesamiento de la información, por lo que dedicaremos un segundo apartado a señalar lo más relevante aportado desde esta perspectiva. Por último, presentaremos sucintamente el desarrollo lingüístico en la infancia tardía, comenzando con los logros más destacables en relación al lenguaje oral. Aunque la importancia de lo oral queda fuera de toda duda, nos detendremos luego en la adquisición del lenguaje escrito, por constituir éste una herramienta básica de construcción del conocimiento a lo largo de toda la escolarización.

1. El pensamiento operatorio concreto

Como el lector habrá podido comprender tras la lectura del Capítulo 2, el desarrollo cognitivo es entendido, en términos piagetianos, como la transición hacia formas de pensamiento cada vez más complejas que culminan con el logro del pensamiento formal. Desde este posicionamiento, las **operaciones mentales**¹ constituyen la esencia del pensamiento y la inteligencia del individuo. Podemos entenderlas como actividades mentales que permiten organizar y reorganizar las representaciones mentales² de los objetos, dando lugar a estructuras lógicas (Flavell, Miller y Miller, 2001). Precisamente, el hecho de que esas transformaciones mentales se integren en sistemas o agrupamientos con propiedades estructurales bien definidas es lo que confiere identidad al denominado **período de las operaciones concretas**. Son ejemplos de operaciones: la clasificación, la seriación de objetos atendiendo a cierto criterio, la correspondencia entre los elementos de dos conjuntos, etc.

La ingente cantidad de estudios realizados por Piaget y los teóricos de la escuela de Ginebra nos permitirá desvelar los principales avances cognitivos que supone el logro del pensamiento operatorio concreto, el cual podemos calificar, en términos generales, como más flexible, lógico y organizado que el preoperatorio (*véase Capítulo 8*). Para ello, basaremos nuestra exposición en la descripción de la conducta y de las explicaciones verbales de los niños y las niñas cuando abordan la realización de las ya clásicas tareas piagetianas, diseñadas para indagar y caracterizar el paso del pensamiento preoperatorio al operatorio concreto. Posteriormente, reseñaremos algunas de las principales críticas

¹ Piaget define una **operación mental** como una acción interiorizada —efectuada mentalmente—, de carácter reversible —se puede llevar a cabo en un sentido y en su contrario—, que se combina con otras operaciones para formar estructuras de conjunto denominadas **agrupamientos** (*véase Capítulo 2*).

² La denominación **representación mental** se refiere a un «sustituto o modelo interno» de la realidad, que permite «hacer real» en nuestra mente lo que «no lo es». Para ello, es preciso transformar la información procedente del medio en algún tipo de código que pueda ser procesado por el sistema cognitivo humano. Como se vio en el Capítulo 5 según Piaget las primeras imágenes surgen al final del período sensoriomotor.

que, desde posiciones teóricas más recientes, se han planteado a la teoría piagetiana sobre el pensamiento operatorio.

1.1. Rasgos del pensamiento operatorio concreto: el surgimiento de la lógica

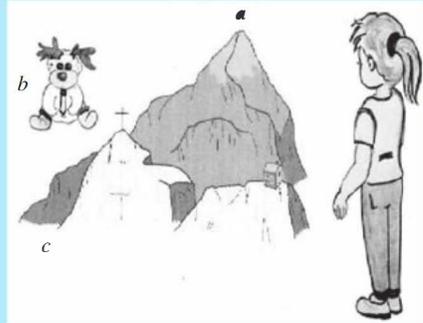
Una vez que se ha abierto el pensamiento a las representaciones mentales en el período preoperatorio, el principal cambio cognitivo que confiere identidad al período que nos ocupa es que, con la llegada a la infancia tardía, se desarrolla una nueva forma de pensar capaz de realizar operaciones mentales basadas en la lógica, si bien se trata de una lógica cuyo punto de partida es, de momento, la realidad concreta inmediata (Carey, 1990). A partir de los 6 o 7 años³, por término medio, los niños y las niñas pueden llegar a conclusiones lógicas manipulando representaciones mentales y lo hacen, además, con la misma facilidad que si lo hiciesen con objetos (Siegler, 1991). Para ilustrar esta idea, consideremos el siguiente ejemplo: al principio, es frecuente observar que los niños que están aprendiendo a contar lo hagan emparejando físicamente sus dedos con los objetos que cuentan; posteriormente, el proceso se interioriza y llegan a contar mentalmente sin necesidad de apoyarse en los dedos. De este modo, el individuo «opera» mentalmente sobre la realidad —la transforma, la cambia—, pero lo que es propio de la operación, a diferencia de la intuición, es que se trata de una acción interiorizada e integrada en un sistema de acciones, en el sentido de que una acción puede anular o compensar otra acción anteriormente ejecutada, o que dos acciones pueden combinarse en una nueva acción. La teoría piagetiana sostiene que este avance cognitivo se debe a la emergencia de una nueva capacidad intelectual en el individuo que le permite operar mentalmente sobre una realidad ligada, de momento, a hechos tangibles. Veamos, a continuación, cuáles son los rasgos más sobresalientes que, a juicio de Piaget, caracterizan al pensamiento humano durante este período evolutivo.

Un primer elemento definitorio atañe a la **descentración** del pensamiento. En efecto, a lo largo de la infancia tardía se desvanece a todas luces la centración propia del pensamiento preoperatorio, de modo que, a partir de los seis o siete años, los niños y las niñas son capaces de tener en cuenta simultáneamente más de una dimensión de un objeto, de atender a diferentes propiedades de la realidad, así como de considerar el punto de vista de otras personas, además del propio. Recordemos que a edades más tempranas analizaban y comprendían su entorno atendiendo a un solo rasgo del objeto, con frecuencia, el más sobresaliente, aunque fuese irrelevante (véase Capítulo 8). A lo largo del período operatorio, sin embargo, ya coordinan dos dimensiones de la entidad que observan para resolver una situación o tarea. Por ejemplo, un escolar de Educación Primaria puede considerar simultáneamente tanto la forma del vaso como el nivel que alcanza el líquido en el mismo cuando debe escoger, entre varios, el que contiene más refresco. Asimismo, un ejemplo ilustrativo del avance cognitivo que supone la capacidad de considerar diferentes puntos de vista fue puesto de manifiesto por Piaget e Inhelder (1948) en la ya famosa *tarea de las tres montañas* (véase Cuadro 11.1).

³ En relación a la edad, debemos precisar que lo relevante de la teoría de Piaget es el orden en que se suceden las distintas etapas que, según señala el autor, es invariable para todos los individuos, y no las edades que se utilizan para definir un estadio evolutivo (véase Capítulo 2).

Cuadro 11.1. Tarea de las tres montañas (Piaget e Inhelder, 1948)

Como se ha descrito en el *Capítulo 8*, la solución de la tarea requiere seleccionar, entre un conjunto de diez vistas posibles que se presentan en otras tantas tarjetas, cuál es la perspectiva que, en cada caso, tendría un muñeco situado en diferentes lugares (*a*, *b*, *c*) alrededor de una maqueta y que no coincidan con la posición que ocupa el niño o la niña. A partir de los 8-9 años, los niños son capaces de imaginar y seleccionar la perspectiva que tendría el muñeco desde cada posición. Ello se debe a que, llegados al estadio de las operaciones concretas, la denominada por Piaget «ley de la descentración» les permite ir tomando conciencia, progresivamente, de que hay más perspectivas válidas y que, además de la propia, las demás personas pueden, asimismo, tener otras experiencias diferentes con los objetos. No obstante, estudios posteriores al realizado por Piaget e Inhelder (1948) revelaron que las dificultades que plantea esta tarea a escolares preoperatorios pueden deberse más a una falta de habilidad de cálculo espacial que a un pensamiento egocéntrico, por lo que apuntan que ya a edades más tempranas —5 años— son capaces de imaginar la perspectiva del otro (véase, i. e., Donaldson, 1978).



El segundo rasgo del pensamiento operatorio concreto concierne a la **distinción entre apariencia y realidad**. Si bien en el período preoperatorio los niños y las niñas están sesgados por la apariencia perceptiva inmediata de las cosas, en el período operatorio consiguen dominar la distinción entre apariencia y realidad, por lo que son capaces de inferir conclusiones que van más allá de los datos observables. Por ejemplo, si presentamos a un niño de Educación Primaria un cuadrado de cartón que reposa sobre uno de sus lados, junto a un cuadrado idéntico girado y apoyado solamente sobre uno de sus vértices, ante la pregunta: «¿La segunda figura es un cuadrado?», probablemente, nos dirá que ambas figuras, a pesar de parecer diferentes, en realidad, son un cuadrado porque, en ambos casos, tienen los cuatro lados iguales (Piaget, Sinclair y Bang, 1968). Este mismo ejemplo nos permite poner de manifiesto que el avance cognitivo que supone este hecho se ve reflejado, asimismo, en la calidad de los juicios que aportan los escolares entre los 6 y los 12 años cuando abordan tareas en las que deben razonar y argumentar sin dejarse llevar, erróneamente, por la percepción o apariencia. Así, mientras que en las respuestas del niño preoperatorio hallamos, con frecuencia, ideas inconexas e, incluso, contradictorias, sin embargo, en la infancia tardía el discurso se organiza con mayor coherencia en torno a deducciones lógicas propias.

La tercera característica relevante del pensamiento durante este período evolutivo es su mayor grado de flexibilidad con respecto al descrito para el estadio preoperacional. La adquisición del pensamiento operatorio ayuda a los niños y a las niñas a tener una comprensión más compleja y, en consecuencia, más exacta de la realidad, merced a que ahora, dentro de un conjunto de operaciones mentales internamente consistentes, el pensamiento es **reversible**. Progresivamente, comprenden que, ante un fenómeno determinado, puede haber unas acciones que o bien anulen o nieguen los efectos de su acción inversa —**reversibilidad por inversión**—, conduciendo al punto de partida, o bien compensen los efectos de otra acción —**reversibilidad por reciprocidad o compensación**. Este logro cognitivo se pone de manifiesto de forma especialmente clara en la habilidad para

solucionar correctamente las ya clásicas *tareas de la conservación*, que veremos con más detalle en el siguiente apartado. Recordemos el ejemplo de la tarea de conservación del líquido o de la cantidad continua, en la que, como ya se dijo (véase Capítulo 8), los niños preoperatorios concluyen que la cantidad no se conserva cuando se trasvasa a un recipiente de distinta forma. Lo que en este momento nos interesa destacar es que, hacia los siete años, aproximadamente, esos mismos niños concluyen que el líquido —necesariamente— se conserva (véase Cuadro 11.2). Y los argumentos que dan son, precisamente, el de la reversibilidad por inversión: «puedo verter de nuevo el líquido en el vaso de partida y, así, el líquido volverá a estar como antes», o el de reversibilidad por reciprocidad o compensación de las relaciones: «el líquido llega más alto al echarlo en este segundo vaso, pero éste es más estrecho que el inicial, así que la cantidad permanece igual». Por tanto, hacia los siete años la mente infantil no suele tener dificultades para considerar la existencia de una posible acción que anula o compensa la transformación efectuada previamente y devuelve la situación a su estado inicial. Además, puede aducir una de estas posibilidades en su juicio de conservación. Ahora bien, aun siendo un pensamiento más flexible que el preoperatorio, sin embargo, todavía se encuentra limitado por la necesidad de operar sobre objetos concretos y experiencias directas con el entorno. Habrá que esperar hasta la adolescencia para que se desarrolle la capacidad de pensar en abstracto (véase Capítulo 14).

Por último, citemos otro rasgo propio del pensamiento operatorio que, a juicio de Piaget, marca una clara diferencia con los estadios anteriores de la inteligencia: el pensamiento operatorio concreto es capaz de seguir y de tener en cuenta las **transformaciones** de una misma entidad. Así, en este estadio, las personas son capaces de imaginar que, potencial o realmente, existen estados y transformaciones relacionados entre sí. Dicho de otro modo, alcanzan a entender que toda transformación supone un proceso de cambio y, en lugar de fijarse solamente en los estados inicial y final —actuación más propia de los niños preoperatorios—, pueden seguir el proceso y poner en relación el estado actual con otros pasados o futuros. Por ejemplo, se dan cuenta de que el número de elementos (véase Cuadro 11.2) no varía aunque sí lo haga la longitud de la fila en la que se disponen, puesto que siguen la transformación que supone el distanciamiento de tales elementos.

En suma, la idea relevante es que todos estos avances se deben a que en este período evolutivo lo que prima es el conocimiento de carácter operatorio, es decir, un pensamiento que, más allá de los datos puramente perceptivos y de representaciones simbólicas aisladas, es capaz de construir relaciones lógicas entre objetos o fenómenos concretos. Esta actuación es posible merced a que las representaciones mentales se organizan en **estructuras de conjunto**, lo que permite comprender que, a pesar de ciertas transformaciones aparentes, algunas propiedades de los objetos —i. e., masa, longitud, volumen o peso— permanecen invariantes, así como establecer correspondencias y relaciones espacio-temporales entre objetos y fenómenos concretos. Al análisis un poco más detallado de estos aspectos dedicaremos los próximos apartados.

1.2. El desarrollo de la conservación

Como es sabido, para lograr una mejor comprensión y conocimiento del mundo es preciso entender que los objetos poseen propiedades que permanecen invariables, a pesar de que se produzcan ciertos cambios irrelevantes en su apariencia; es lo que Piaget denomi-

nó **invariantes cognitivas** (véase *Capítulo 2*). Estas invariantes cognitivas se desarrollan paulatinamente desde el período sensoriomotor, en el que se logra la «permanencia del objeto», pasando por la construcción de la «identidad» en el período preoperacional, hasta llegar a la construcción de la «conservación» en el período de las operaciones concretas. Desde la perspectiva piagetiana, posiblemente, el mejor indicador de la llegada a este nuevo estadio sea que los niños y las niñas adquieren la noción de **conservación**⁴ y la aplican correctamente a diversas magnitudes, entre otras, longitud, peso y volumen. Ello supone comprender que las relaciones cuantitativas entre dos objetos permanecen invariables (i. e., se conservan), aunque se produzcan cambios irrelevantes en la apariencia de los mismos. En este sentido, debemos aclarar que una transformación se considera irrelevante cuando se refiere a cualquier cambio que no implique la adición o la sustracción de una cantidad cualquiera a la original. Por ejemplo, dos recipientes de forma diferente pueden contener el mismo volumen de líquido, por lo que éste se conserva cuando se trasvasa de uno a otro.

La comprensión de esta noción requiere que los niños dispongan de dos operaciones lógicas básicas: la **identidad** y la reversibilidad. La identidad significa que si no se añade ni se resta nada a un «todo», entonces éste permanece igual. La reversibilidad, como hemos visto, significa que si se efectúa una transformación en un sentido y, a continuación, se realiza en sentido contrario una transformación que la anula o compensa, entonces el «todo» permanece igual. Estas dos operaciones lógicas, reunidas, forman un agrupamiento lógico y constituyen, a su vez, la base de la noción de conservación.

Para ilustrar este logro cognitivo consideraremos una de las primeras conservaciones que se adquieren: la conservación de la cantidad continua o líquido (véase *Cuadro 11.2*). Esta tarea comienza presentando al niño o a la niña idénticas cantidades de líquido en dos recipientes idénticos: A y A'. Una vez que manifiesta su conformidad con que ambas son iguales, se vierte —a la vista del menor— todo el líquido de uno de los recipientes en un tercer vaso, B, más estrecho y más alto. A continuación, se le pregunta si, después del cambio, las cantidades de líquido son iguales o diferentes en los vasos A y B. Por último, se realizan preguntas y sugerencias en contra de su afirmación, a fin de constatar la argumentación que subyace al juicio lógico emitido. Además de la cantidad de materia, Piaget y sus colaboradores sistematizaron un grupo de tareas de conservación aplicada a diferentes contenidos o magnitudes, que sirvieron, asimismo, para caracterizar el paso del pensamiento preoperatorio al operatorio concreto (véase, *asimismo*, *Cuadro 11.2*).

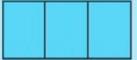
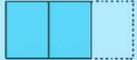
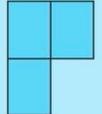
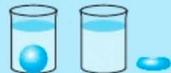
Este tipo de tareas, cuya solución correcta planteaba dificultades durante la primera infancia, se resuelven correctamente en esta nueva etapa evolutiva gracias a que los niños ya comprenden la noción de conservación y de identidad. Así, a partir de sus respuestas, sabemos que infieren que, si no se ha añadido o quitado ninguna cantidad, entonces la cantidad inicial debe ser, necesariamente, la misma (argumento de identidad). De igual modo, invirtiendo mentalmente la secuencia de pasos, por ejemplo, imaginando que el agua se vierte de nuevo en el recipiente original, los niños llegan a la conclusión de que hay la misma cantidad porque, al volver a la situación inicial, se comprueba que hay lo mismo (argumento de reversibilidad); o bien, se basan en la compensación de las dos

⁴ En términos generales, la «conservación» se define como la invarianza de una característica, a pesar de las transformaciones aparentes del objeto que posee dicha propiedad.

Cuadro 11.2. Tareas piagetianas de conservación y edad, aproximada, a la que se resuelven correctamente (elaborado a partir de Vasta, Haitz y Miller, 1992)

Conservación	Edad	Estado inicial	Transformación	Estado final
Cantidad de líquido	7-8 años	 <p>¿Hay la misma cantidad de líquido en A y A', o uno tiene más que otro?</p>	 <p>A la vista del niño o niña, se vierte el contenido de A' en B.</p>	 <p>¿Hay la misma cantidad de líquido en A y B, o uno tiene más que otro? ¿Por qué piensas eso?</p>
		 <p>¿Hay la misma cantidad de bolas en A y A', o uno tiene más que otro?</p>	 <p>A la vista del niño o niña, se vierte el contenido de A' en B.</p>	 <p>¿Hay la misma cantidad de bolas en A y B, o uno tiene más que otro? ¿Por qué piensas eso?</p>
Número de elementos	7-8 años	 <p>¿Tienen las dos filas el mismo número de monedas, o una tiene más que la otra?</p>	 <p>A la vista del niño o niña, se desplazan y separan las monedas de la fila inferior.</p>	 <p>¿Tienen las dos filas el mismo número de monedas, o una tiene más que la otra? ¿Por qué piensas eso?</p>
		 <p>¿Hay la misma cantidad de plastilina en cada bola, o una tiene más que la otra?</p>	 <p>A la vista del niño o niña, se aplasta una bola.</p>	 <p>¿Hay la misma cantidad de plastilina en cada bola, o una tiene más que otra? ¿Por qué piensas eso?</p>

Cuadro 11.2. Tareas piagetianas de conservación y edad, aproximada, a la que se resuelven correctamente (elaborado a partir de Vasta, Haitch y Miller, 1992) (continuación)

Conservación	Edad	Estado inicial	Transformación	Estado final
Longitud	7-8 años	 <p>¿Estos dos palos son igual de largos, o uno es más largo que otro?</p>	 <p>A la vista del niño o niña, se desplaza un palo.</p>	 <p>¿Estos dos palos son igual de largos, o uno es más largo que otro? ¿Por qué piensas eso?</p>
		 <p>¿Pesan igual las dos bolas de arcilla, o una pesa más que la otra?</p>	 <p>A la vista del niño o niña, se aplasta una bola.</p>	 <p>¿Pesan igual las dos bolas de arcilla, o una pesa más que la otra? ¿Por qué piensas eso?</p>
Área	9-10 años		 <p>A la vista del niño o niña, se desplaza un cuadrado.</p>	 <p>Ahora, ¿ocupan el mismo espacio que antes el grupo de cuadrados?</p>
		 <p>¿El nivel del líquido es el mismo en ambos vasos? ¿Estas dos bolas desplazan la misma cantidad de agua al introducirlas en el vaso?</p>	 <p>A la vista del niño o niña, se extraen las dos bolas y se aplasta una bola.</p>	 <p>¿El nivel del líquido será el mismo cuando se introduzca de nuevo la bola aplastada?</p>

dimensiones —largo y ancho— para justificar que la cantidad permanece invariante (argumento de compensación).

¿Qué ponen de manifiesto este tipo de respuestas? A juicio de Piaget, los argumentos esgrimidos por los niños para justificar sus conclusiones nos muestran que comprenden tanto la reversibilidad de las acciones como las transformaciones asociadas que se observaron. Las operaciones mentales de identidad y reversibilidad les permiten, por una parte, comprender que el «todo» permanece invariante y, por otra, representar mentalmente la posibilidad de realizar una transformación y su inversa. Este cambio es el que permite a Piaget sostener que nos encontramos ante un nuevo estadio en el desarrollo cognitivo infantil.

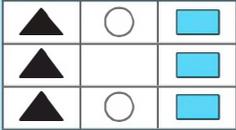
Las tareas relativas a la conservación de diversas magnitudes, aunque tengan la misma estructura subyacente, son resueltas correctamente a distintas edades dependiendo del contenido que se manipule (véase Piaget, 1964): la conservación de la cantidad —líquido o bolas— es la primera que se adquiere, aproximadamente, a los 7 u 8 años; hasta los 9 ó 10 años no se admite la conservación del peso; y no será hasta los 11-12 años cuando se reconozca la conservación del volumen (véase Cuadro 11.2). A esta falta de sincronía en la adquisición de la noción de conservación para distintos contenidos es a lo que Piaget denominó **desfases horizontales**. La existencia de estos desfases pone de manifiesto, por una parte, la influencia del contenido en la realización correcta de la tarea de conservación y, por otra, la dependencia de unas conservaciones con respecto a otras: la conservación de la cantidad —líquido o bolas— parece ser un requisito para entender la conservación del peso y, ésta, para la conservación del volumen. En cualquier caso, los desfases subrayan la dependencia entre la operación (i. e., estructura lógica) y el contenido concreto sobre el que se aplica.

Ahora bien, a pesar de la constatación de estos desfases horizontales, se han descrito tres estadios o fases características en la adquisición de la noción de conservación, por las que pasan todos los niños y niñas:

- **Estadio I: no conservación.** En el estadio preoperacional, el razonamiento y la conclusión se basan en una sola dimensión de los objetos a considerar, por lo que, cuando se realiza alguna transformación perceptiva sobre un objeto, los individuos tienden a responder que la relación cuantitativa que existía ha variado, si así le induce a pensar la apariencia de las cosas. Por ejemplo, los niños menores de seis años suelen decir que hay más monedas en la fila de mayor longitud (véase Cuadro 11.2, *tarea de conservación del número de elementos*).
- **Estadio II: reacciones intermedias.** Los niños, en esta fase, algunas veces conservan y otras no, dependiendo de lo llamativa que sea la transformación desde el punto de vista perceptivo. En principio, pueden ser conservadores, pero son sensibles a sugerencias en contra o cambian de opinión cuando ven que la deformación perceptiva es grande.
- **Estadio III: conservación.** En este estadio, los niños predicen la conservación antes de la realización de la tarea y, contra toda sugerencia, comprenden y afirman que las relaciones cuantitativas entre dos objetos se conservan, aunque se produzcan cambios irrelevantes en la apariencia de los mismos. Se corresponde, pues, con el período de las operaciones concretas.

Además de la conservación, Piaget sistematizó otro grupo de tareas que, asimismo, sirvieron para caracterizar el paso del pensamiento preoperatorio al operatorio concreto, a las que dedicaremos las próximas líneas.

Cuadro 11.3. Tareas piagetianas utilizadas para estudiar la construcción del pensamiento operatorio

Tarea	Clasificación	Inclusión de clases	Seriación
			
	<i>¿Qué color y qué forma tiene el objeto que falta para completar la matriz?</i>	<i>En este grupo, ¿hay más tulipanes o más flores?</i>	<i>¿Puedes ordenar estas varillas de la más corta a la más larga?</i>
	En el período de las operaciones concretas, las niñas y los niños pueden clasificar objetos atendiendo simultáneamente a dos dimensiones.	En el período de las operaciones concretas, los niños y las niñas diferencian el conjunto y los subconjuntos.	En el período de las operaciones concretas, el niño o la niña puede ordenar una serie de elementos por su longitud o tamaño.

1.3. El desarrollo de la clasificación

La **clasificación** se refiere a la ordenación jerárquica de los objetos en clases o categorías supraordenadas y subordinadas. Es decir, clasificamos objetos cuando los agrupamos en función de algún criterio de semejanza, de modo que es preciso aprender a establecer relaciones de clase o de pertenencia entre los elementos y los conjuntos en que se incluyen. Por tanto, para lograr el dominio de la operación de clasificación, es preciso: *a)* comprender que un objeto no puede ser miembro de dos clases opuestas; *b)* elaborar un criterio de clase, por ejemplo, la forma de los objetos, y entender que los miembros de una clase son semejantes en algo; *c)* saber que una clase se puede describir enumerando todos los elementos que la componen; y, *d)* comprender los distintos niveles de una jerarquía.

A fin de indagar acerca del desarrollo de la operación de clasificación, Piaget utilizó dos tipos de tareas: la *tarea de clasificación libre* y la *tarea de inclusión jerárquica de clases* (véase Cuadro 11.3). La primera de ellas consiste en presentar al niño o niña un conjunto de objetos, por ejemplo, un conjunto de figuras geométricas de distintas formas, colores y tamaños, y solicitarle que «ponga juntas las figuras que son semejantes». La segunda, comienza mostrando un conjunto de elementos, por ejemplo, flores —tulipanes y narcisos— y, a continuación, se le pregunta si hay más elementos pertenecientes a una subclase —tulipanes— o a una clase —flores.

A partir de estos dos tipos de tareas y de las respuestas ofrecidas por los participantes, Piaget y sus colaboradores han identificado tres fases en el desarrollo de la clasificación:

- **Fase I:** etapa de las *colecciones figurales*. Es la fase propia de los menores de 5 años, en la que, en lugar de clasificar los objetos teniendo en cuenta las semejanzas,

los agrupan sin ningún tipo de plan e, incluso, pueden ir cambiando de criterio de agrupación a medida que se incorporan nuevos objetos a la colección. Es más, tienden a dejarse llevar por el conjunto perceptivo que forman las piezas unidas y lo asimilan a un objeto conocido. Por ejemplo, un triángulo situado sobre un cuadrado, «es una casa» (Delval, 1994).

- **Fase II:** etapa de las *colecciones no figurales*. Hasta los 7 u 8 años, los niños tienden a agrupar los objetos en función de una semejanza de atributos. Por ejemplo, agrupan figuras geométricas en función de la forma o del color. Sin embargo, tienen dificultades para cambiar de criterio una vez realizada una clasificación, así como para comprender las relaciones de inclusión entre clases.
- **Fase III:** etapa de *inclusión jerárquica de clases*. En esta fase se comprenden las relaciones de «inclusión de clases», un aspecto del razonamiento deductivo basado en el conocimiento de que una clase superior —flores— siempre es mayor que las clases básicas —tulipanes, narcisos. De este modo, alrededor de los ocho años, los menores ya entienden que estas cuestiones se refieren a diferentes aspectos del problema: al conjunto y al subconjunto, y pueden realizar sin dificultad clasificaciones jerárquicas.

1.4. El desarrollo de la seriación

La operación de **seriación** consiste en agrupar y ordenar objetos en función de ciertas diferencias apreciables en alguna de sus propiedades; es decir, se trata de realizar la ordenación unidimensional de un conjunto de elementos fijándose en las diferencias que se dan entre los objetos a seriar. La comprensión de la noción de seriación requiere el dominio de:

- las **relaciones asimétricas** unidireccionales que se dan entre los elementos de un conjunto: «si A es más alto que B, entonces B no puede ser más alto que A»; y,
- las **relaciones transitivas**: «si A es mayor que B y B es mayor que C, entonces, A es mayor que C».

Por tanto, adquirir la lógica de la seriación es lo que permite a los escolares de primaria conseguir dos nuevas conquistas: las nociones de **tiempo** y de **espacio** y, con ello, la capacidad de ordenar los objetos de acuerdo con dimensiones espaciales —la altura, el ancho, la longitud— y conforme a un orden temporal. Esto sólo es posible una vez que el individuo sea capaz de considerar que un objeto puede ser, a la vez, mayor y menor que otros. Así, hacia los 8 años, se coordinan las relaciones de orden temporal —antes y después—, con las duraciones —más o menos tiempo—, y ello facilita la elaboración de la noción de tiempo común para todos los movimientos. Con respecto al espacio, se empiezan a estructurar las relaciones cuantitativas de longitud, superficie, elaboración de un sistema de coordenadas, etc.

Veamos como ejemplo ilustrativo la *tarea de seriación* utilizada por Piaget. Para llevar a cabo esta tarea (véase Cuadro 11.3), se muestra un conjunto de varillas de distinta longitud para que sean ordenadas, por ejemplo, de menor a mayor; esto es, ha de construirse una serie ordenada, pero tomando como referencia una diferencia entre los objetos. Ante esta tarea, los niños operacionales —a diferencia de los preoperacionales— ya sa-

ben que una varilla puede ser más larga que otra y, al mismo tiempo, más corta que una tercera, conocimiento que les permitirá construir correctamente la serie.

Esta tarea nos sirve, asimismo, para ilustrar los tres tipos de respuestas o fases en el desarrollo de la seriación que han constatado los estudiosos piagetianos:

- En una **primera fase**, los niños preoperatorios sólo son capaces de hacer grupos de dos o tres varillas ordenadas entre sí, sin llegar a construir la serie, o de alinear la parte superior —o la inferior— de las barras, ignorando la longitud.
- En un segundo **momento de transición**, ya son capaces de construir la serie mediante un procedimiento de tanteo o ensayo-error. Esta forma de actuar demuestra que no existe todavía un dominio de la reversibilidad y de la transitividad; de hecho, si se les pide que coloquen una nueva varilla, vuelven a empezar toda la serie o comparan la nueva varilla con todas las anteriores. Además, la ordenación se realiza en una sola dirección, es decir, toman un único criterio y son incapaces de seriar los dos extremos.
- Finalmente, en la etapa de las **operaciones concretas**, los escolares que han construido la lógica de relaciones utilizan un método sistemático para construir la serie: primero, buscan el elemento más pequeño o el más grande y, sucesivamente, completan la serie con este sistema. Además, intercalan directamente un nuevo elemento de la serie, sin tanteo, y comparan elementos tomando como referente cualquiera de los extremos.

Así pues, la seriación supone la comprensión de la reversibilidad recíproca y de la transitividad (i. e., dos acciones sucesivas que se coordinan en una sola: las comparaciones sucesivas $A < B$ y $B < C$ se coordinan en una sola $A < C$). De esta manera, es posible realizar la seriación completa. No obstante, el esquema de la transitividad sólo se aplica a estas edades cuando se puede ver y manipular los objetos, no cuando el problema se presenta verbalmente.

1.5. Comprensión de la secuencia numérica

La **numeración** surge a partir de la combinación de la clasificación y la seriación. Según sostiene Piaget, clases, series y números son dominios cognitivos que se desarrollan de forma sincrónica e interdependiente. En este sentido, cabe recordar que, durante la primera infancia, los niños tienen alguna comprensión de la noción de número y pueden contar pequeños conjuntos de objetos. Sin embargo, Piaget sostiene que el principal avance en el período de las operaciones concretas es que la seriación y la clasificación permiten comprender los números como una secuencia y clasificarlos como un conjunto de clases y subclases, lo que, a su vez, proporciona las bases para la multiplicación y la división. Por ejemplo, un grupo de ocho elementos puede verse como dos grupos de cuatro elementos, o cuatro grupos de dos.

En suma, la capacidad para resolver satisfactoriamente la diversidad de tareas que hemos expuesto revela, a juicio de Piaget, que se ha producido un cambio crucial en el pensamiento humano: se agrupan en un todo organizado las relaciones que se habían adquirido a nivel intuitivo en el período anterior, lo que permite el desarrollo de ciertas

habilidades lógicas ligadas, de momento, a la presencia física de los objetos. Como ya hemos señalado, pese a los avances que supone con respecto al período preoperatorio, el razonamiento infantil todavía sigue teniendo muchas limitaciones: por una parte, opera sobre lo concreto y, por tanto, está todavía muy ligado a la acción; por otra, este razonamiento puede resultar más difícil con unos contenidos que con otros, lo que da lugar a los denominados desfases horizontales.

1.6. Objeciones a la explicación piagetiana del razonamiento basado en operaciones concretas

Antes de finalizar el epígrafe, hemos de referirnos a las controversias suscitadas a partir de los trabajos de Piaget y su caracterización del desarrollo cognitivo. Como ya hemos subrayado, sus investigaciones han permitido explicar numerosos aspectos del desarrollo y, al mismo tiempo, inspiraron una cantidad ingente de investigaciones que abordaron el desarrollo cognitivo durante la infancia, así como trabajos posteriores sobre el modo en que los niños razonan sobre distintos aspectos de la realidad que les rodea. Analizando de manera global las aportaciones piagetianas, podemos afirmar que el pensamiento operatorio concreto es una consecución universal del final de la infancia.

Sin embargo, los estudios posteriores de replicación —dentro y fuera de la Escuela de Ginebra— muestran que las niñas y los niños tienen más capacidades de lo que Piaget y colaboradores les suponían (véase, i. e., Brainerd, 1978). De las críticas efectuadas a la teoría piagetiana, destacamos los siguientes argumentos (Carriedo, Gutiérrez y García Madruga, 2002):

- Piaget basa su conceptualización teórica en la observación de la ejecución en determinadas tareas y, a partir de ahí, infiere la presencia —o la ausencia— de ciertas competencias en los niños y niñas cuya edad está comprendida en determinado rango o período. Sin embargo, se ha comprobado que algunos factores relacionados con la tarea, como la adecuada comprensión de las instrucciones o de la demanda, la familiaridad con el material, la presentación de la situación como un juego, etc., tienen efectos notables en el resultado. De hecho, cuando las tareas se simplifican en esta línea, la ejecución mejora significativamente.
- La capacidad para comprender y producir el lenguaje puede verse reflejada en el tipo de respuestas de los niños y niñas, por lo que es posible que sepan resolver la tarea y, sin embargo, no sepan justificarla verbalmente.
- Las tareas utilizadas por Piaget pueden ser demasiado difíciles para evaluar el desarrollo cognitivo de los niños y niñas a estas edades (véase Capítulo 8).

La psicología cognitiva actual ofrece alternativas a la explicación piagetiana, tratando de superar algunas de sus limitaciones, entre otras, la consideración de la influencia de los contenidos o de factores culturales en la ejecución de la tarea. Entre esas alternativas, revisaremos brevemente el enfoque del procesamiento de la información.

2. El procesamiento de la información

Una perspectiva diferente a la teoría piagetiana nos la proporciona el enfoque del **procesamiento de la información**⁵, cuyo objetivo es estudiar cómo las personas obtenemos información a partir del medio, la procesamos, la codificamos en nuestra memoria y cómo la recuperamos y utilizamos para resolver problemas y tareas diversas (véase, i. e., Atkinson y Shiffrin, 1968). Desde esta óptica, el desarrollo cognitivo se explica en términos de un aumento de las capacidades cognitivas para procesar y analizar la información de modo más complejo y eficaz. Concretamente, durante los años escolares, las niñas y los niños disponen de más recursos cognitivos —atención y memoria— cuando se enfrentan a una tarea o problema, recuerdan más información y tienen, asimismo, mayor nivel de conocimiento sobre un tema, en particular, y el mundo, en general. En este período, además, adquieren mayor conciencia de sus puntos fuertes y débiles a nivel intelectual. Por tanto, como veremos a continuación, los principales logros se vinculan al desarrollo de la atención selectiva y la memoria, a la adquisición de conocimientos más amplios, al incremento en la capacidad y velocidad de procesamiento, así como a la capacidad para pensar sobre su propio pensamiento.

El primer componente cognitivo que marca, claramente, diferencias notables con respecto a los períodos evolutivos anteriores es la **atención selectiva**⁶, es decir, la habilidad para atender y centrarse en la información relevante e ignorar la irrelevante o distractora. Con la edad aumenta la posibilidad de prestar atención y de relacionar simultáneamente más unidades de información, lo que hace posible que los niños se puedan implicar en actividades cognitivas cada vez más complejas (Klahr, 1992). Por ejemplo, es fácil comprobar que, en un grupo de niños y niñas que participan en un «cuentacuentos», los más pequeños —3 o 4 años— suelen distraerse y tienen dificultades para seguir atentamente todo el relato y las instrucciones de participación en la actividad; sin embargo, los mayores de seis años ya controlan mejor su atención, se centran en el argumento de la historia y participan más activamente conforme se les indica. La tendencia que observamos es que la capacidad para atender a lo relevante de la tarea y llevarla a cabo sin distracciones —ya sea en el ámbito escolar o en el extraescolar— es mayor a partir de los 7 u 8 años, aunque todavía cometen errores; será en la adolescencia cuando esta capacidad mejore significativamente (Flavell, Miller y Miller, 2001). En términos generales, podemos decir que, a medida que aumenta la edad, los escolares tienden a buscar más rápidamente y con más exactitud el estímulo al que deben atender, posiblemente, porque aprenden a utilizar cierta información que dirige su búsqueda de modo eficaz.

El segundo componente que se afianza durante los años que corresponden, en nuestro sistema educativo, a la Educación Primaria es el refinamiento de las estrategias⁷ para memorizar y recordar información (Schneider, 2002). Las **estrategias de codificación** o

⁵ Los psicólogos que trabajan desde este enfoque asumen la metáfora que equipara la mente humana con un procesador de información de capacidad limitada, similar a un ordenador. En este sistema, la atención es limitada y la información se procesa a través de diversos sistemas de memoria con funciones específicas.

⁶ La atención (i. e., la asignación que una persona hace de sus recursos cognitivos a una tarea) está muy limitada (Just y Carpenter, 1987), fenómeno que se suele denominar *capacidad de procesamiento limitada*, y prueba de ello es que sólo podemos atender a un reducido número de cosas al mismo tiempo.

⁷ Una estrategia se define como el conjunto de actividades cognitivas y conductuales que se realizan para alcanzar determinado objetivo o meta, cuya aplicación controla la persona deliberadamente.

almacenamiento (véase *Tabla 11.1*) son procedimientos para codificar adecuadamente y mantener más tiempo la información en la memoria. La información a recordar no siempre se codifica de la misma manera, por lo que es preciso aprender que, en función de las características de la misma, unas estrategias son más adecuadas que otras para facilitar el recuerdo. Por ejemplo, no es lo mismo tener que recordar una lista de palabras, que estudiar un tema para superar un examen.

Tabla 11.1. Principales estrategias de memoria

Estrategias de codificación	Repaso	Repetir el material a recordar, a sí mismo o a otros. Por ejemplo, para memorizar una lista de palabras, se repite varias veces cada una de ellas.
	Organización	Agrupar o categorizar semánticamente el material antes de estudiarlo y memorizarlo. Por ejemplo, para facilitar el recuerdo de una lista de sustantivos, se pueden agrupar y memorizar, por un lado, los nombres de animales, por otro, los de prendas de vestir, etc.
	Elaboración	Identificar un referente común o un significado compartido entre la información que se debe memorizar, o entre la información a aprender y otra que ya se conoce. Por ejemplo, utilizar alguna de las mnemotecnias, entre otras, apoyarse en imágenes, rimas, retahílas o gestos para formar asociaciones. En el caso de información compleja, se facilita su codificación si se activa el conocimiento previo y se elabora, por ejemplo, un esquema de los contenidos nuevos.
Estrategias de recuperación	Búsqueda	Procedimientos de búsqueda sistemática de información en la memoria. Por ejemplo, para recordar una lista de letras, se puede hacer una búsqueda en la memoria siguiendo el alfabeto y, así, recordar qué letras fueron presentadas aleatoriamente y memorizadas previamente.

Aunque no existe una edad clave para adquirir determinada estrategia, sin embargo, es posible vislumbrar un patrón en el desarrollo de las estrategias de codificación. La tendencia es que, mientras que los niños más pequeños intentan almacenar información de manera muy simple y poco eficaz, por ejemplo, mirar y remirar un conjunto de elementos para recordarlo (véase *Cuadro 8.2* en el *Capítulo 8*), los escolares de primaria ya empiezan a utilizar estrategias, en principio, las más sencillas. La primera que aparece evolutivamente es la *repetición* o *repaso* de la información a recordar, a sí mismos o a otras personas, si bien esta estrategia no se utiliza de manera sistemática hasta los 9 años, aproximadamente. Antes, a los 5 años, podemos observar que los niños la utilizan cuando se les insta a ello, pero todavía no la ponen en marcha espontáneamente por iniciativa propia (Keeney, Cannizzo y Flavell, 1967). Progresivamente, la estrategia de repetición se irá combinando con otras más complejas, como la *organización* o categorización de la información de acuerdo con algún criterio que facilite su recuerdo posterior. Así, a medida que se avanza en la escuela primaria, se incrementa el uso espontáneo de esta estrategia y los criterios de agrupación se van haciendo cada vez más complejos y sofisticados. Por último, la estrategia más sofisticada y tardía es la *elaboración* del material a recordar,

con la que se establecen nuevas relaciones y significados. La investigación sugiere que, en la medida en que se ayuda a los niños a utilizar su conocimiento previo y se les pide que se ocupen del significado de la información nueva, mejoran tanto la codificación en la memoria como el recuerdo posterior (McDaniel y Einstein, 1989, para una revisión). En cualquier caso, todas estas estrategias de codificación deben ser objeto de enseñanza y aprendizaje, así como de práctica constante y deliberada a fin de lograr el uso espontáneo y eficaz de las mismas.

Por otra parte, una vez codificada o almacenada la información en la memoria, es preciso tenerla disponible y acceder a ella cuando realizamos una tarea. En este caso, intervienen las **estrategias de recuperación** o recuerdo de lo que hemos aprendido con anterioridad. Recordemos que, a partir de los seis años, la capacidad para operar con representaciones mentales permite almacenar y recordar (i. e., recuperar de la memoria) objetos y situaciones que no están presentes. A partir de los 9 ó 10 años, se van consolidando procedimientos para recorrer mentalmente una situación o un espacio, así como para tratar de recuperar los aspectos relevantes de un hecho que se intenta recordar. Con la edad, se va afianzando esa capacidad de «buscar algo en la memoria» de forma eficaz y flexible. En este sentido, cabe destacar que, aunque los niños de estas edades reconstruyen el recuerdo de una forma semejante a la de los adultos (Ceci, Ross y Togli, 1987), sin embargo, el contenido de estos recuerdos puede ser modificado o sugerido con relativa facilidad a partir de las preguntas procedentes de adultos con autoridad (Alonso Quecuty, 2001).

En tercer lugar, es preciso subrayar que, a lo largo de un continuo, se va produciendo un incremento notable del **conocimiento** del individuo, de manera que los escolares progresan a través de un sistema que les permite *aprender significativamente* en los diversos ámbitos del conocimiento; es decir, asocian la nueva información a aprender con lo que ya saben al respecto y, de ese modo, **construyen** su bagaje cultural. Al mismo tiempo, con carácter general e independientemente de la edad, una buena base de conocimientos (lingüísticos, matemáticos, físicos, geográficos, sociales, etc.) facilita la comprensión de la nueva información, la selección de la relevante y su posterior recuerdo. Es evidente, con ello, la compleja relación que se establece entre el desarrollo de la memoria, la amplitud y calidad del recuerdo y el conocimiento sobre un tema determinado. En este sentido, resulta clarificador el estudio llevado a cabo por Chi (1985), quien comparó el recuerdo de expertos frente a novatos con respecto a la posición de las fichas en un tablero de ajedrez. Los resultados pusieron de manifiesto que los expertos recordaban mucho mejor que los novatos las posiciones de las fichas, pero lo más destacable es que esos expertos eran niños en edad escolar, frente a los adolescentes y adultos novatos en este juego. Además, los niños solían agrupar las distintas posiciones de las fichas de forma más eficaz que los adultos, lo que pone de manifiesto la relación existente entre el conocimiento previo y la utilización correcta y eficaz de algunas estrategias de codificación de la información en la memoria.

Por lo dicho anteriormente, es fácil comprender que un avance importante que se produce con la llegada de la infancia tardía es el incremento en la velocidad y en la capacidad de procesamiento del sistema cognitivo. De un lado, el sustrato biológico madura y, de otro, la mente funciona con más eficacia a medida que adquiere más práctica y experiencia. Esta mayor capacidad de procesamiento permite explicar, por ejemplo, la solución de las tareas de conservación, en las que es preciso atender a varias dimensiones

simultáneamente e inferir que, a pesar de las apariencias —información no esencial—, la magnitud no varía.

Por último, es de destacar el desarrollo del conocimiento metacognitivo o **metacognición**, es decir, el conocimiento que tienen las personas sobre sus propios procesos de pensamiento. De acuerdo con la descripción efectuada por Ann Brown (1987), podemos señalar dos vertientes relacionadas en el concepto de metacognición: la primera se refiere a lo que conocemos sobre la cognición (*conocimiento de la cognición* o *metaconocimiento*); la segunda, a cómo regulamos el funcionamiento de esa cognición (*regulación de la cognición*). Así, hablar de progreso en la metacognición a partir de los seis años significa, por una parte, que son más conscientes de sus propios progresos cognitivos que los niños y niñas menores: se percatan de cómo piensan y qué piensan, son más capaces de evaluar la tarea que deben realizar (i. e., su grado de dificultad) y de adaptar mejor las estrategias pertinentes para llevarla a cabo (i. e., ajustar su esfuerzo a la dificultad de la tarea), evalúan mejor su propio rendimiento y son más conscientes de lo que han aprendido, de sus fallos y de sus propios conocimientos. Por otra, los escolares de Educación Primaria desarrollan mayor capacidad para regular y controlar su propia actuación cognitiva: planifican mejor sus acciones antes de abordar un problema, harán un seguimiento más preciso de sus acciones y podrán evaluarlas y, si es preciso, corregirlas con estrategias adecuadas para solucionar correctamente la tarea. Al respecto, es preciso subrayar el papel crucial y favorecedor que la escolarización y los programas de instrucción desempeñan en el desarrollo de las habilidades metacognitivas (véase, i. e., Cole y Cole, 1989). Como ha defendido Ann Brown, el conocimiento de la propia cognición se establece y desarrolla relativamente tarde en la infancia. Si consideramos el metaconocimiento de la memoria, por ejemplo, es habitual que a los escolares de Educación Infantil tengamos que indicarles e insistirles en que deben recordar ciertas cosas (i. e., llevar la mochila a la escuela al día siguiente); sin embargo, los de Educación Primaria, ya saben que algo puede ser tan importante como para recordarlo y, además, utilizan alguna estrategia que se lo facilite (i. e., dejar la mochila al lado de la puerta).

En suma, podemos decir que son tres los cambios fundamentales que se producen en el desarrollo cognitivo durante la infancia tardía:

- Progresiva adquisición y flexibilización de nuevas estrategias, así como un uso más eficaz de las mismas a través de la práctica y el dominio de las tareas.
- Aumento y mayor organización de los conocimientos en diferentes ámbitos.
- Incremento en el conocimiento de las propias capacidades cognitivas y del control sobre éstas.

3. El desarrollo lingüístico durante la segunda infancia

El hito más sobresaliente concerniente al desarrollo de la competencia lingüística en la edad escolar se ha vinculado, en gran medida y desde siempre, con la adquisición del lenguaje escrito, adquisición que en nuestro sistema educativo se impulsa desde la Educación Infantil y cuyo desarrollo continúa a lo largo de toda la escolarización. Si bien en los primeros niveles educativos el objetivo es familiarizarse con el código alfabético, en los siguientes, el propósito fundamental es utilizar el lenguaje escrito para aprender, co-

nocer y comunicarse mediante la lectura y la escritura. Por ello, le dedicaremos especial atención en este epígrafe, no sin antes revisar muy brevemente los principales avances que, durante la infancia tardía, se siguen produciendo en la comprensión y producción del lenguaje oral. Como veremos, aunque al final de la primera infancia esté prácticamente adquirido el lenguaje oral (véase *Capítulo 9*), lo cierto es que durante los años siguientes todavía están en proceso de adquisición y consolidación algunos de sus elementos.

3.1. El desarrollo del lenguaje oral

Por lo que respecta al **desarrollo fonológico**, cabe recordar que, durante la primera infancia, los niños y las niñas han ido adquiriendo de forma progresiva todos los sonidos del habla, de modo que al llegar a la infancia tardía los dominan casi en su totalidad. Sin embargo, dependiendo de diferencias individuales tanto en el ritmo como en la secuencia de adquisición de los fonemas, es posible que la adquisición de ciertas formas fonológicas más tardías como, por ejemplo, el fonema /r/ (ca *rretilla*), se alargue hasta los 7 años. Asimismo, es posible que todavía observemos alguna dificultad de pronunciación en el caso de palabras largas, compuestas o con ciertas combinaciones de consonantes especialmente difíciles (Galeote, 2000). Pese a ello, en torno a los 10 años se suele dar por concluida la adquisición del sistema de fonemas del lenguaje.

En cuanto al **desarrollo gramatical**, a lo largo de la escolarización primaria se consolida el conocimiento y uso de las estructuras sintácticas más complejas de la lengua, como es el caso de las oraciones pasivas y de las subordinadas de relativo. Así, hasta los 9 ó 10 años no se alcanza la plena comprensión de las primeras, coincidiendo con la comprensión de que un mismo hecho puede describirse desde dos puntos de vista diferentes: «el carpintero *construye* una mesa» y «la mesa *es construida* por el carpintero». En cuanto a las segundas, los escolares todavía deben ir superando sus dificultades para utilizar oraciones en las que el pronombre relativo tiene una función sintáctica diferente del antecedente, por ejemplo, «el libro *que* compramos en la librería es un cuento» (véase, Aparici, Capdevila, Serrat y Serra, 1996), así como para utilizar pronombres relativos en los sintagmas preposicionales, por ejemplo, «la pintura *con la que* pinté el dibujo» (Zorriquet, 1998), cuya adquisición no suele consolidarse hasta los 12 o 14 años. Otras construcciones sintácticas que tampoco se producen espontáneamente hasta edades relativamente tardías —7 u 8 años— son las oraciones concesivas —«aunque»— y las condicionales —«sí», «a menos que»— (García Madruga y Moreno, 1998). Incluso, habrá que esperar hasta la adolescencia para lograr una buena comprensión y razonamiento a partir de enunciados condicionales contrafácticos⁸ y semifácticos⁹ (Moreno y García Madruga, 2002). Finalmente, cabe destacar que, entre los 6 y 11 años, se consolida tanto el uso correcto de las conjunciones, los pronombres y la concordancia, tanto dentro de la propia oración —sujeto y verbo— como entre los tiempos de la oración principal y la subordinada (Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici, 2000), como el empleo de las excepciones de las reglas sintácticas y morfológicas —entre otras, los verbos irregulares.

⁸ En los enunciados contrafácticos, el antecedente y el consecuente son contrarios a la realidad. Por ejemplo: «si hubiera llovido, no habría ido a la fiesta».

⁹ En los enunciados semifácticos, el antecedente es falso y el consecuente es verdadero. Por ejemplo: «aunque hubiera llovido, también habría ido a la fiesta».

Ahora bien, de los diferentes componentes del lenguaje, el que experimenta mayor avance durante los años escolares es, probablemente, el **desarrollo semántico**. De hecho, es espectacular el incremento del vocabulario¹⁰ y la reorganización de los términos en campos semánticos cada vez más amplios y complejos a medida que el hablante acumula conocimientos sobre el mundo físico, social, económico, etc. Entre otros, mejora significativamente la comprensión de términos relativos a relaciones espaciales, temporales y familiares, si bien la adquisición de ciertos adjetivos dimensionales —ancho, estrecho— o de parentesco —bisabuelo— todavía puede demorarse hasta los 9 o 10 años (Galeote y Checa, 2006). Con todo, al final de la infancia suele lograrse el dominio de esta terminología.

Al mismo tiempo, progresan las habilidades necesarias para iniciar y para mantener el flujo de la conversación y otros tipos de discurso extendido (narraciones, explicaciones, argumentaciones, etc.), cada vez más amplios y mejor conectados. Al respecto, no debemos dejar de mencionar de nuevo el papel sobresaliente que, en el desarrollo lingüístico, desempeña la escuela y el tipo de tareas que en ella se llevan a cabo, junto con la participación creciente de los niños y niñas en diversos contextos socioculturales.

3.2. La adquisición del lenguaje escrito

La relación entre la adquisición del lenguaje escrito y el desarrollo cognitivo actúa en un doble sentido: por una parte, el estudio del proceso evolutivo que subyace a la adquisición de la lectura y la escritura pone de manifiesto, de forma especialmente clara, las características y limitaciones de la mente humana; por otra, la propia adquisición de las habilidades de comprensión y composición de textos tiene una influencia real en el funcionamiento cognitivo del ser humano. En este marco, tanto la lectura como la escritura constituyen procesos interpretativos de marcado carácter sociocultural, a través de los cuales se construyen significados y se amplía el conocimiento del lector/escritor. Para tratar de mostrar esta naturaleza con un poco más de detalle nos vamos a centrar en el proceso de lectura.

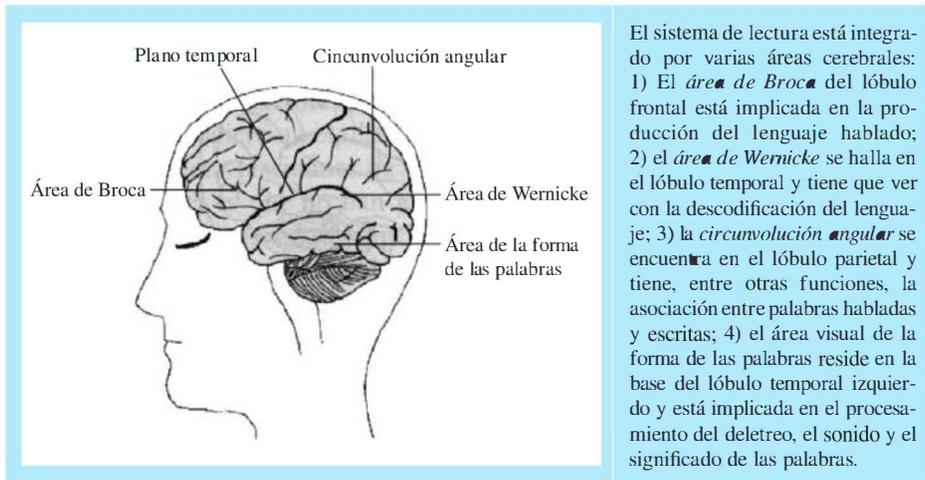
Cuadro 11.4. El cerebro alfabetizado

Una de las cuestiones que ha suscitado numerosas investigaciones en las últimas décadas es si el cerebro alfabetizado es distinto al de la persona no alfabetizada y hasta qué punto la aparición y extensión de la escritura ha modificado el modo de razonar, memorizar o conceptualizar de los seres humanos. En este sentido, los resultados nos indican que, efectivamente, el cerebro de quien sabe leer y escribir es distinto del de un analfabeto.

En efecto, en una lengua alfabética, es preciso aprender las correspondencias entre el habla y los símbolos escritos, aprendizaje que tiene un impacto duradero en el cerebro. De hecho, cuando a un lector adulto se le presenta una palabra escrita, recupera espontáneamente el significado almacenado en su memoria y reconoce dicha palabra de manera automática, aunque no sea su intención leerla. Otro tipo de evidencia en este sentido nos la aportan investigadores como Luz Cary y José Morais, quienes llevaron a cabo una serie de experimentos con dos grupos de adultos: uno integrado por personas analfabetas y, el otro, por personas alfabetizadas. Sus resultados pusieron de manifiesto que, en cuanto aprendemos a leer y dominamos el principio alfabético, cambia nuestra percepción global del habla: somos conscientes de que es posible descomponer las palabras en los sonidos constituyentes.

¹⁰ Por término medio, podemos decir que entre los 6 y 12 años el vocabulario infantil puede llegar a cuadruplicarse (Anglin, 1993).

Cuadro 11.5. Áreas cerebrales implicadas en el sistema de lectura



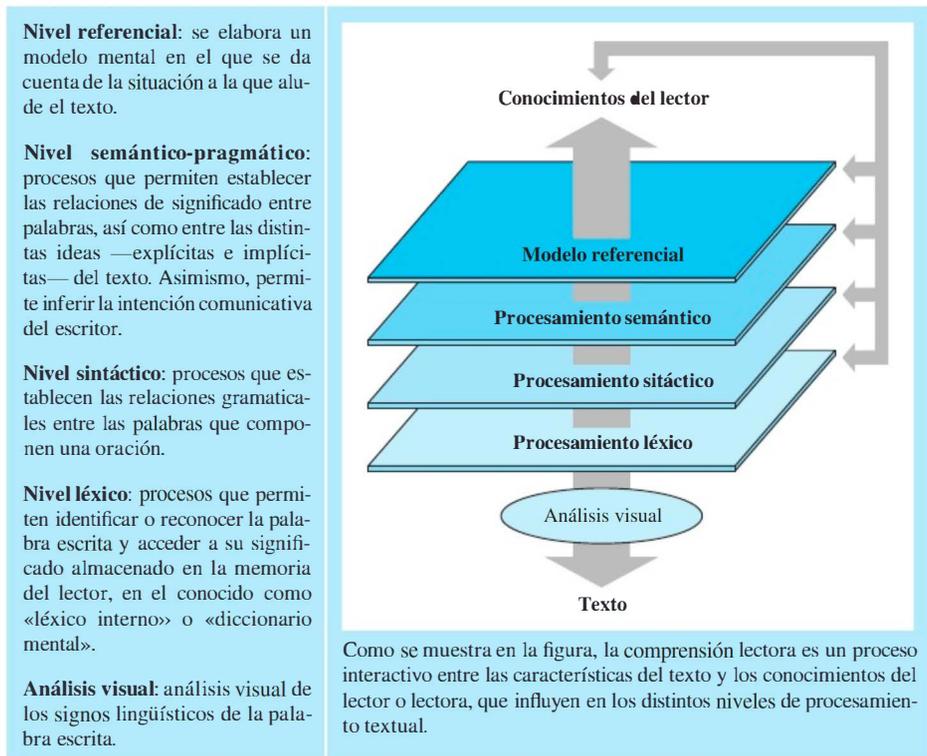
El sistema de lectura está integrado por varias áreas cerebrales: 1) El *área de Broca* del lóbulo frontal está implicada en la producción del lenguaje hablado; 2) el *área de Wernicke* se halla en el lóbulo temporal y tiene que ver con la descodificación del lenguaje; 3) la *circunvolución angular* se encuentra en el lóbulo parietal y tiene, entre otras funciones, la asociación entre palabras habladas y escritas; 4) el área visual de la forma de las palabras reside en la base del lóbulo temporal izquierdo y está implicada en el procesamiento del deletreo, el sonido y el significado de las palabras.

Desde una perspectiva cognitiva y psicolingüística, **leer equivale a comprender e interpretar un texto**, más allá de la acepción simple y meramente instrumental que identifica la lectura con la descodificación de palabras escritas. De acuerdo con esta concepción, la **comprensión lectora** se define como una actividad cognitiva compleja, en la que tanto la información que proporciona el texto como la que aporta el propio lector a partir de su bagaje cultural previo se integran a fin de atribuir un significado al texto. Fue Bartlett (1932) quien primero destacó el papel relevante que cumple la comprensión en la lectura y posterior recuerdo de los contenidos del texto. De sus estudios se deduce que lo que el lector recuerda viene determinado por lo que comprende; y lo que comprende depende, a su vez, de los conocimientos previos que aquél posee y aporta a la lectura. Esta idea es retomada por las concepciones cognitivas actuales, desde las que se subraya que la comprensión implica, necesariamente, tres dimensiones fundamentales que sólo adquieren su pleno sentido dentro del contexto sociocultural que las engloba: el **lector**, el **texto**, y la **actividad de comprensión** que aquél realiza sobre éste (Snow y Sweet, 2003). Con respecto al lector, su implicación se refiere, más concretamente, a las capacidades propias del sistema cognitivo humano, a los conocimientos —lingüísticos y generales del mundo— y a las estrategias de comprensión que posee y que aporta a la lectura. En cuanto al texto, que sea comprensible depende de la claridad y coherencia del contenido, de que posea una estructura retórica organizada y reconocible (cuento, ensayo, artículo científico, etc.) y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna tengan un nivel aceptable. Por último, en la actividad del lector destacan tres elementos básicos: el propósito con que aborda determinada lectura, los procesos mentales que pone en marcha y las consecuencias que la comprensión tiene en términos de aprendizajes y experiencias. En este marco, la complejidad que entraña la comprensión lectora se deriva, indudablemente, de la interacción entre todos estos factores.

En efecto, el fin último de la lectura es la comprensión, en un camino que va del lenguaje al pensamiento. Dicho trayecto no es inmediato, a pesar de la aparente rapidez y

sencillez con que habitualmente procede un buen lector; todo lo contrario, exige operar con los significados de las palabras en unidades cada vez más amplias y elaboradas. Así, el origen lo constituye el patrón gráfico¹¹ del texto (i. e., las letras agrupadas en palabras y, éstas, en oraciones), de modo que, a partir del conjunto de signos lingüísticos, el lector debe poner en funcionamiento diferentes niveles de procesamiento de la información textual (véase Cuadro 11.6). La actuación coordinada de todos ellos permite llevar a cabo operaciones como las siguientes: acceder a la memoria y recuperar el significado de cada palabra del texto; extraer las ideas expresadas por cada enunciado lingüístico; identificar las ideas esenciales que transmite el escritor y conectarlas coherentemente a fin de establecer el hilo conductor —progresión temática— del discurso escrito; inferir ideas que no se expresan en el texto, pero que son relevantes para comprenderlo; y, progresivamente, construir significados cada vez más elaborados hasta atribuir un significado global al texto. Para ello, en todos los niveles de procesamiento señalados en el Cuadro 11.6 se ven

Cuadro 11.6. Niveles de procesamiento textual (elaborado a partir de García Madruga, Gómez Veiga y Carriedo, 2002).



¹¹ Este patrón gráfico sigue una serie de pautas culturales que, en Occidente, se corresponden con un mismo grupo básico de letras y una disposición del texto a lo largo de la página, de izquierda a derecha y de arriba a abajo. Otros sistemas de escritura siguen otras pautas, por ejemplo, la escritura china o japonesa.

implicados los conocimientos del lector acerca del lenguaje, del tema tratado por el escritor y, en general, del mundo de referencia que ambos comparten. Por ejemplo, conocer las letras permite identificar el patrón gráfico de la palabra, el vocabulario proporciona el acceso al significado de las palabras; el conocimiento gramatical es preciso para analizar sintácticamente una oración; los conocimientos previos sobre el tema tratado por el autor y sobre las estructuras textuales facilitan la identificación de las ideas principales y la inferencia¹² de otras ideas no explícitas en el texto. De este modo, se integra lo expresado en el texto y los conocimientos previos del lector. Como resultado final de la comprensión, el lector representa en su memoria el significado global que atribuye al texto, es decir, un **modelo mental** (Johnson-Laird, 1983) o **situacional** (van Dijk y Kintsch, 1983) acerca de la situación —real o imaginaria— evocada a partir de la lectura del escrito.

A lo largo de todo el proceso, el lector debe aplicar de manera activa y eficaz diversas estrategias que conducen al fin último de ésta (véase *Tabla 11.2*). En todo momento, debe determinar si está comprendiendo o no, cuál puede ser el origen de sus dificultades, si es el caso, y emplear los mecanismos adecuados para alcanzar una buena comprensión del texto.

De todo ello, nos puede ilustrar la lectura del siguiente ejemplo adaptado de Miller (1977): *Los Díaz vieron los Picos de Europa mientras volaban hacia Inglaterra*. Probablemente, la mayor parte de los lectores logren una interpretación adecuada de la oración anterior: los Díaz son una familia que viaja en avión hacia Inglaterra y, a través de la ventanilla, ven una parte de la cordillera cantábrica española: «los Picos de Europa». Fue preciso descodificar las palabras y recuperar su significado almacenado en el léxico interno del lector, así como analizar sintácticamente la oración. El conocimiento semántico-pragmático ha permitido resolver la ambigüedad sintáctica que se produce con respecto al sujeto del verbo «volaban» (¿los Díaz?, ¿los Picos de Europa?), determinando quiénes realizan dicha acción. Además, ni el aparato denominado «avión», ni la ventanilla o la presencia de una azafata y otros pasajeros, por ejemplo, se mencionan en el texto, pero, posiblemente, formen parte del modelo de la situación elaborado por quienes hayan inferido esta información a partir de su conocimiento general del mundo. La representación mental de esa situación (personajes, lugares, estados, objetos, etc.) constituye el modelo mental o situacional, la interpretación, que el lector guarda en su memoria.

Este mismo ejemplo nos sirve para ilustrar otro rasgo importante de la comprensión: lo que normalmente recordamos de un texto no es su expresión literal —a no ser que ése sea el objetivo— sino únicamente la **esencia semántica** del mismo, es decir, las ideas extraídas a partir de los enunciados y no las palabras utilizadas por el escritor. Por ejemplo, es posible que, pasados unos minutos, usted recuerde que la idea leída es «los Díaz viajaban hacia Inglaterra en avión» y no «los Díaz volaban hacia Inglaterra».

Pues bien, teniendo en cuenta todo lo precedente, es evidente que la comprensión lectora es una actividad cognitiva de alto nivel en la que intervienen un conjunto de ha-

¹² En las situaciones comunicativas ordinarias, el discurso no hace explícitas todas las ideas necesarias para comprenderlo, solamente aquéllas seleccionadas por su relevancia y coherencia en el mensaje. Otras ideas, aún siendo necesarias o convenientes para comprender, se dan por supuestas y conocidas por el lector o lectora. Los *procesos de inferencia* aportan esos significados o ideas que no se expresan, pero que se incorporan a partir del conocimiento previo del lector. Por ejemplo, al leer la oración: «Después de la ducha, el futbolista se secó y vistió su atuendo azul y blanco», posiblemente, usted ha inferido que el futbolista se ha secado con *una toalla*.

bilidades lingüísticas y cognitivas del lector en interacción con el texto. Lograr el uso competente del lenguaje escrito a través de la lectura supone superar dos retos importantes de diferente naturaleza. El primero de ellos consiste en adquirir las destrezas más básicas y específicas del lenguaje escrito: las **habilidades de reconocimiento de la palabra** (Coltheart, 1987), que permiten acceder al significado de la misma. El segundo reto supone adquirir las **habilidades de comprensión**¹³, que conducen al significado global del texto. Este logro requiere el desarrollo de recursos retóricos y cognitivos sofisticados que se asientan en, y a la vez trascienden, las competencias lingüísticas orales (Kintsch, 1998). En todo caso, han de desarrollarse desde el principio ambos tipos de habilidades para lograr una buena competencia como lectores.



Figura 11.2. El placer de la lectura se contagia leyendo juntos.

3.2.1. Las habilidades básicas de descodificación

Nos vamos a referir, a continuación, al desarrollo de los procesos relacionados con el reconocimiento de las palabras escritas, primer objetivo del aprendizaje lector por cuanto constituyen una parte limitada pero imprescindible de la comprensión.

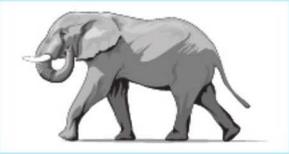
Es obvio que las características de cada idioma guardan una estrecha relación con los procesos de reconocimiento de la palabra y, en consecuencia, con la adquisición de la lectura y la escritura. Así, en una lengua alfabética como el castellano, la adquisición de la lectoescritura exige entender el **principio alfabético**, es decir, que hay una relación sistemática entre las unidades ortográficas —grafemas¹⁴— y las unidades fonológicas —fonemas— de la lengua. Por ejemplo, los niños y las niñas que aprenden a leer han de

¹³ Habilidades de composición de textos, en el caso de la escritura.

¹⁴ El grafema es la parte más pequeña del lenguaje escrito que representa un fonema en la forma escrita de una palabra. Un grafema puede ser una sola letra, como B, o pueden ser varias, como CH o LL.

ser conscientes de que las palabras «mar» y «par» comienzan por letras diferentes que corresponden, a su vez, a fonemas diferentes: /m/ y /p/, respectivamente, pero que ambas palabras tienen, no obstante, la misma terminación ortográfica (-ar) y fonológica (/ar/). A este respecto, la investigación psicolingüística (véase, i. e., Bradley y Bryant, 1983; Carrillo, 1994) ha constatado que un componente fundamental que favorece el reconocimiento de la palabra escrita y que está presente en el desarrollo del aprendizaje de la lectoescritura es la habilidad para analizar las unidades sublexicales de la lengua, como la sílaba, el fonema, la rima, etc. En particular, cobra especial importancia el desarrollo de la **conciencia fonológica** o metafonología, es decir, la habilidad que permite realizar operaciones con las unidades fonológicas de la palabra (Alegría, 2006). Por ejemplo, reconocer que las palabras «mar» y «bar» tienen tres fonemas y que se distinguen sólo por el primero, es una actividad metafonológica que implica la reflexión consciente, en este caso, sobre los fonemas del lenguaje (véase Cuadro 11.7). Esto significa que, para acometer el aprendizaje del código alfabético, es preciso haber desarrollado previamente el lenguaje oral a un nivel tal que, entre los 4 y 8 años, emerjan las habilidades metalingüísticas¹⁵ del niño o la niña. La razón fundamental estriba en que dicho aprendizaje

Cuadro 11.7. Metaconocimiento de la palabra

<p>Identificar, aislar y operar con diferentes unidades lingüísticas en la palabra supone la adquisición de diferentes niveles de conocimiento metalingüístico de la palabra:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Captar que dos palabras riman (plato – gato), implica tener metaconocimiento de la rima. • Identificar la estructura silábica de una palabra (pla-to), requiere utilizar el metaconocimiento silábico. • Ser capaz de aislar el grupo consonántico inicial de una sílaba (pl), de la vocal (a), indica que se ha adquirido un metaconocimiento <i>intrasilábico</i>. • Operar con los fonemas (añadir, suprimir, contar, reemplazar) implica utilizar la <i>conciencia fonológica</i>. 	<p>Taller «jugar con las palabras». Ejemplo de actividad metafonológica.</p> <p><i>Nota:</i> Educador/a = Ed/; niño/a = N/.</p> <div data-bbox="632 879 921 1033" style="text-align: center;">  </div> <p>Ed/.—¿Qué animal es el de la lámina? N/.—un elefante Ed/.—Muy bien, un eee-le-fan-te. Repite conmigo. Ed/.—¿Qué es lo primero que suena? N/.—/eee/ Ed/.—Muy bien, la /e/, es el primer sonido y la primera letra «e» de la palabra «elefante». Ed/.—Ahora vamos a jugar al «veo, veo». N/.—¿Qué ves? Ed/.—Una cosita. N/.—¿Y qué cosita es? Ed/.—Empieza por... /e/</p> <p>[Deberán decirse una serie de palabras que empiezan por e-.]</p> <p>Ed/.—Ahora vamos a contar sílabas y a marcar una casilla por cada «trozo» (sílaba) de cada palabra que acabamos de decir.</p>
---	---

¹⁵ Las habilidades metalingüísticas son las que nos permiten reflexionar sobre el lenguaje como objeto de conocimiento, de análisis y observación, tanto en lo que respecta a los aspectos fonológicos como a las funciones y características formales del lenguaje escrito.

exige segmentar la palabra, identificar los fonemas y establecer correspondencias entre las unidades sonoras del habla y las representaciones gráficas del código escrito (i. e., aplicar sistemáticamente las **reglas de correspondencia grafema-fonema**¹⁶). En este sentido, la experiencia cotidiana y temprana con diferentes sonidos y con diversas estructuras rítmicas, por ejemplo, mediante juegos de rimas, canciones, etc., permite conocer algunas de las unidades en que se segmenta la palabra, incluso, antes de iniciarse la enseñanza formal de la lectoescritura. Paralelamente, el hecho de aprender a leer y a escribir contribuye, a su vez, al desarrollo de la conciencia fonológica, por lo que podemos decir que se trata de una relación causal bidireccional (Alegría, 2006) que se prorroga durante la Educación Primaria.

Al mismo tiempo que se aprende y se atiende a las regularidades grafo-fonológicas del código alfabético, desde muy pronto se reconocen visualmente de manera global y directa un conjunto de palabras sencillas con las que el lector principiante esté familiarizado (i. e., su nombre propio, logotipos, título de un cuento, etc.). Progresivamente, con la práctica lectora, cobran más relevancia tales procedimientos de reconocimiento visual y directo de las palabras que habitualmente encuentra escritas en textos y objetos de su entorno. Aunque seguirán coexistiendo a lo largo de toda la vida ambos procedimientos de reconocimiento de la palabra —fonológico y visual—, el punto de inflexión en que suele cobrar más relevancia este segundo se sitúa en torno a los 9 ó 10 años (Defior, Justicia, Martos, 1998).

En línea con lo anterior, el segundo aspecto que nos interesa destacar con respecto al desarrollo de las habilidades básicas de reconocimiento de la palabra es la necesidad de automatizar tales procesos, lo cual va ligado, indefectiblemente, a la práctica lectora. Si, por el contrario, se realizan muy lentamente y con mucho esfuerzo, probablemente, se produzcan errores y dificultades de integración de significados. No es extraño observar que algunos niños y niñas que no llegan a adquirir una buena descodificación pierden el gusto por la lectura; en consecuencia, leen menos y ello les lleva, a su vez, a perder oportunidades de adquisición de vocabulario, de aprendizaje de estructuras sintácticas más complejas, de contacto con distintos tipos de textos y, en definitiva, de acceso al conocimiento y la mejora de su competencia lectora. En este sentido, uno de los principales logros que deben haberse adquirido al final de la infancia es leer con suficiente **fluidez** o velocidad, de manera que sea posible no sólo entender el contenido del texto sino también realizar su lectura en voz alta prestando atención a la puntuación y a la entonación.

3.2.2. Las habilidades de comprensión del significado

Como hemos visto, la concepción de la comprensión lectora que venimos sosteniendo la identifica con una tarea cognitiva en la que intervienen diferentes procesos y niveles de representación mental. Dada la complejidad cognitiva que implica y el carácter secuencial de la lectura, el lector debe hacer uso de diversas estrategias que le permitan comprender el texto. Es preciso aclarar que la lectura es, en todo momento y desde el inicio de su adquisición, descodificación más significado, por lo que el desarrollo de la com-

¹⁶ *Reglas de conversión grafema-fonema*: tras separar los grafemas que componen la palabra, se asigna a cada grafema el fonema correspondiente y, luego, se combinan todos esos fonemas para recuperar la pronunciación de dicha palabra y acceder a su significado.

petencia lectora va ligado a la incorporación de las **estrategias de comprensión** (véase *Tabla 11.2*) que permitan abordar textos cada vez más complejos, desde sencillos cuentos hasta los textos expositivos del conocimiento disciplinar. Las estrategias de comprensión son procedimientos que, de manera consciente y deliberada, utiliza el lector antes, durante y después de la lectura a fin de lograr una interpretación del texto acorde con el propósito con que aborda el texto. Estas estrategias deben aprenderse y, por tanto, deben ser *enseñadas y practicadas de manera sistemática* desde edades tempranas. La enseñanza debe incorporarse de manera simultánea a la introducción de contenidos lingüísticos en cualquier nivel educativo, si bien atendiendo a las limitaciones que el desarrollo imponga en cada momento. Por ejemplo, interpretar un cartel, anticipar el contenido de una carta, imaginar el contenido de un cuento con ilustraciones, son actividades de comprensión lectora y, al mismo tiempo, de introducción al código, que responden al interés por promover un aprendizaje significativo de la lectura y una actitud activa frente a la misma.

Tabla 11.2. Estrategias de comprensión lectora

Antes de leer	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar el objetivo que guiará la lectura: por qué y para qué leeré el texto. Por ejemplo, obtener información y aprender, leer en voz alta a otros, seguir instrucciones, etc. • Activar el conocimiento previo relevante sobre el tema tratado en el texto.
Durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la estructura retórica en que se organiza el texto (narración, exposición de una secuencia temporal, causal, de un problema y su solución, etc.). • Reconocer las relaciones semánticas entre las ideas textuales (i. e., conectar unas ideas con otras de modo coherente). • Identificar las ideas principales: <ul style="list-style-type: none"> — <i>Supresión</i> de contenidos triviales y redundantes. — <i>Selección</i> de las ideas relevantes que vienen dadas en el texto. — <i>Generalización</i> de conjuntos de conceptos, hechos o acciones por un concepto supraordinado que los incluya. — <i>Construcción</i> de una nueva frase-tema que sintetice varias ideas del texto. • Clarificar dudas, plantearse preguntas sobre lo que se ha leído, formular predicciones sobre el párrafo siguiente. • Supervisar la comprensión: revisar, comprobar que se ha entendido y tomar decisiones para optimizar la comprensión.
Después de leer	<ul style="list-style-type: none"> • Resumir las ideas principales. • Releer todo o parte del texto. • Revisar, recapitular. • Evaluar la comprensión en función del objetivo con que se ha planteado la lectura.

Existen diferencias en cuanto al momento evolutivo en el que se van desarrollando cada una de las estrategias de comprensión señaladas en la *Tabla 11.2*, dependiendo de la complejidad de la estrategia y de que, en algunos casos, es preciso haber adquirido otra previa. Por ejemplo, un buen resumen requiere que, previamente, se identifiquen las ideas principales; para identificar las ideas relevantes, es más fácil seleccionar las que ya están explícitas en el texto que construir una nueva o generalizarla a partir de otras; y, a todo ello, contribuye que se reconozcan las estructuras textuales (narrativas, expositivas, etc.).

Asimismo, existen diferencias en cuanto a la práctica y experiencia que se necesitan para consolidar la utilización adecuada de cada una de ellas, pero, en cualquier caso, el patrón evolutivo se describe de acuerdo a tres fases (Garner, 1987): en la primera fase, el lector no posee la estrategia, por lo que es incapaz de utilizarla; en la segunda, aplica la estrategia, pero de modo ineficaz y no hace un uso espontáneo de la misma, sólo cuando así se le requiere; y, finalmente, el lector reconoce la demanda de la tarea y utiliza la estrategia de forma consistente, flexible, eficaz y espontáneamente. En otras palabras, el salto cualitativo importante es el paso de una lectura pasiva a una lectura activa y estratégica. Habitualmente, los lectores comienzan a aplicar sus estrategias de comprensión a fragmentos cortos y bien organizados, con ideas y relaciones explícitas y, progresivamente, las incorporan a la comprensión de textos más complejos. La adquisición y control progresivos de las estrategias de comprensión y composición escrita se debe, en buena medida, al desarrollo metacognitivo del lector. No obstante, sabemos que entre los 8 y los 12, son frecuentes todavía las dificultades para detectar lagunas e inconsistencias en el texto (Mateos, 1991), así como para ser consciente de los propios fallos de comprensión. Se produce, en muchos casos, la «ilusión de la comprensión», a pesar de no haber interpretado correctamente un fragmento textual. No será hasta la adolescencia, por término medio, cuando despeguen, definitivamente, la fluidez lectora y la comprensión estratégica (García Madruga, 2006).

4. Conclusiones

En este capítulo hemos tratado de presentar la descripción y explicación que, desde diferentes perspectivas, se ofrecen acerca de los cambios que se producen a nivel cognitivo y lingüístico en los niños y niñas durante la infancia tardía o segunda infancia. En este período, su pensamiento y su lenguaje van progresando de forma continua hasta que, con la llegada a la adolescencia, desarrollarán un pensamiento formal y consolidarán el conocimiento y uso del lenguaje oral y escrito.

Como hemos tratado de mostrar, a partir de los seis años se comienza a manejar la realidad como un todo, se va descubriendo la complejidad del mundo y se establecen múltiples interrelaciones entre los objetos y los eventos. En este sentido, la perspectiva del procesamiento de la información ha permitido analizar el modo en que el sistema cognitivo humano va siendo capaz de manejar distintas variables de manera simultánea y de abordar más información y de manera más flexible, es decir, se va consolidando como un sistema capaz de realizar procesos cognitivos cada vez más complejos. Esta explicación permite complementar la visión aportada por la teoría piagetiana, la cual atribuye los logros cognitivos de esta etapa a una nueva forma de pensar basada en la agrupación de operaciones mentales que tienen por objeto representaciones mentales de objetos y situaciones tangibles. Pese a las críticas de su metodología de estudio, así como la forma en que se explican los cambios evolutivos y la universalidad de las etapas, la teoría piagetiana ha inspirado numerosas investigaciones y prácticas educativas.

Por su parte, el desarrollo del lenguaje adquiere una nueva dimensión a través de lo escrito como medio de comunicación y de construcción del conocimiento. Su evolución cursa en estrecha conexión con el desarrollo de las habilidades lingüísticas, metalingüísticas y cognitivas, en un camino trazado entre el lenguaje y el pensamiento. Si asumimos

que la lectura y la escritura son procesos de construcción de significados, tan importante es familiarizarse con el código escrito como actuar como un lector o un escritor estratégico que interactúa con el texto. Como hemos visto, este aprendizaje se asienta en, y a la vez trasciende, las competencias lingüísticas orales que se consolidan a lo largo del período evolutivo que nos ocupa.

Lecturas complementarias

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

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

García Madruga, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.

García Madruga, J. A., y Lacasa, P. (1990). Procesos cognitivos básicos. Años escolares. En: Palacios, J., Marchesi A. y Coll, C. (eds.). *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.

Piaget, J. (1964/1985). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Planeta.

Actividades

1. Realice la siguiente actividad práctica.

Si tiene acceso a niños o niñas de diferente edad, unos menores de seis años y otros mayores, le proponemos que les muestre un lápiz en posición vertical. Luego, a la vista del menor, tumbe el lápiz y colóquelo en posición horizontal sobre la mesa. A continuación, pídale que dibujen el lápiz en diferentes posiciones por las que va pasando desde la vertical a la horizontal (como alternativa, puede presentarles las diferentes posiciones ya dibujadas en unas tarjetas). Indague a qué edad consideran tanto la posición inicial y final, como las intermedias. Anote las respuestas y edad de cada participante. Analice los resultados en función de la teoría piagetiana.

1.1. En segundo lugar, le proponemos que realice alguna de las tareas piagetianas con un niño o niña de edad comprendida entre los 7 y los 10 años (*véase Cuadro 11.2*). Compare el nivel de ejecución en las tareas cuando se llevan a cabo con objetos físicos (*situación 1*) y cuando se presentan y desarrollan verbalmente —sin objetos físicos— (*situación 2*). ¿Aprecia diferencias en los resultados obtenidos en ambas situaciones?

2. Realice la siguiente actividad práctica.

Prepare un texto (i. e., un cuento) o un conjunto de instrucciones que contengan, en cualquier caso, una serie de contradicciones, omisiones y ambigüedades. Proponga su lectura a estudiantes de 8 y 12 años, aproximadamente. A continuación, indague sobre los siguientes aspectos en cada edad: ¿Han detectado las contradicciones, omisiones y ambigüedades que se incluían en el texto? ¿Considera el lector o lectora que ha comprendido el texto? ¿Considera usted que ha comprendido el texto (i. e., ha seguido correctamente las instrucciones leídas)? ¿Qué recuerdan en cada caso? ¿Qué diferencias se aprecian en relación a la edad? ¿Qué se puede concluir con respecto a los procesos metacognitivos?

3. Decida y señale si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

	V	F
i. Las estrategias de recuperación son procedimientos para codificar adecuadamente y mantener más tiempo la información en la memoria.		
ii. El conocimiento metalingüístico puede ser tanto un factor favorecedor como una consecuencia del aprendizaje de la lectura.		
iii. La automatización de los procesos básicos de reconocimiento de la palabra escrita es una condición necesaria y suficiente para lograr una comprensión lectora adecuada.		
iv. El resultado de la comprensión lectora depende tanto de las propiedades del texto como de las capacidades y conocimientos previos del lector, así como del objetivo con que afronte la tarea de lectura.		
v. La teoría piagetiana explica el desarrollo cognitivo en términos de un aumento de las capacidades cognitivas para procesar y analizar la información de modo más complejo y eficaz.		

Soluciones a las actividades

1. Si Piaget estaba en lo cierto, cabe esperar que, a partir de los seis años, los niños y niñas sean capaces de seguir la transformación y pasos intermedios entre la posición vertical y horizontal del lápiz. La actuación más propia de los menores es fijarse solamente en los estados inicial y final, lo que les dificulta seguir el proceso de cambio.

Por otra parte, cabe esperar que en la segunda situación, cuando las tareas sólo se presentan y desarrollan de manera verbal, el nivel de dificultad sea mayor que en la situación en la que se apoyan en objetos concretos.

2. Posiblemente, compruebe que los lectores de menor edad tienen dificultades para detectar contradicciones, omisiones y ambigüedades en el texto, así como para ser conscientes de sus lagunas de comprensión. En consecuencia, es posible que observe que no ponen en marcha algún tipo de estrategia para solucionar sus problemas de comprensión (i. e., relectura, formular preguntas aclarativas, incorporar lo que sabe al respecto para solventar la laguna, etc.). Falla, en ese caso, la regulación metacognitiva durante la comprensión del texto. Por otra parte, si la comprensión del texto no es adecuada, cabe esperar que tampoco lo sea su recuerdo.

3. Respuestas correctas: *i)* F (son estrategias de codificación); *ii)* V; *iii)* F (es condición necesaria pero no suficiente); *iv)* V; *v)* F (esa explicación se propone desde el enfoque del procesamiento de la información).

Desarrollo social y emocional

12

BEGOÑA DELGADO EGIDO Y ANTONIO CONTRERAS FELIPE

Esquema resumen

Objetivos

Introducción

1. El desarrollo de la comprensión emocional en la infancia tardía
 - 1.1. Los principales logros en comprensión emocional
 - 1.1.1. La comprensión de la relación entre creencias y emociones
 - 1.1.2. La distinción entre emoción real y emoción manifiesta y la capacidad para ocultar emociones
 - 1.2. La comprensión de la ambivalencia emocional.
 - 1.3. Nuevos elementos en la comprensión de emociones
2. El desarrollo de Estrategias de afrontamiento
3. Factores que influyen en el comportamiento emocional
4. La importancia de los iguales en el desarrollo social
5. Las interacciones entre iguales: características, patrones de cambio y surgimiento de los grupos
6. El estatus sociométrico
 - 6.1. El niño popular
 - 6.2. El niño rechazado y el niño ignorado
 - 6.2.1. Rechazo, amistad e intervención en competencia social
 - 6.3. El niño promedio y el niño controvertido
7. La amistad en la segunda infancia
8. El auto-concepto
 - 8.1. El auto-concepto entre los 5-8 años
 - 8.2. El auto-concepto entre los 8-12 años
9. El desarrollo moral
 - 9.1. El desarrollo moral según Kohlberg: la moral convencional

Lecturas complementarias

Actividades

Soluciones a las actividades

Esquema resumen

1. El desarrollo de la comprensión emocional en la infancia tardía

Los logros cognitivos detallados en el capítulo previo, van a permitir una mejoría notable en la comprensión emocional de los niños. Dicha mejoría viene marcada por la posibilidad de entender los factores internos que subyacen a las emociones —i. e., las creencias— y por la facultad de atender a múltiples informaciones sobre un mismo suceso. Al final de la infancia la comprensión emocional del niño será muy similar a la de cualquier adulto.

2. El desarrollo de estrategias de afrontamiento

El manejo de nuestras emociones es fundamental para no quedar presos de ellas. En este epígrafe se explican algunas de las estrategias más usadas por niños de entre 6 y 12 años. También se detallan algunas de las diferencias que se establecen con relación al uso que se hacía de las mismas al inicio de la infancia (2-6 años).

3. Factores que influyen en el comportamiento emocional

Nuestra capacidad para controlar y vehicular las emociones de un modo positivo va a depender de muchos factores. Entre ellos, destacan la edad, el temperamento, la educación emocional recibida y el contexto socio-cultural en el que tiene lugar el desarrollo.

4. La importancia de los iguales en el desarrollo social

Los iguales constituyen agentes de socialización fundamentales en estos años, pues, dada la naturaleza simétrica de las relaciones entre iguales, el niño podrá aprender habilidades socio-emocionales sofisticadas que no puede proporcionar el entorno familiar.

5. Las interacciones entre iguales: características, patrones de cambio y surgimiento de los grupos

Los niños pasan más tiempo en compañía de sus iguales, y se amplía el espectro de contextos de interacción con los mismos.

Se producen importantes cambios en el conjunto de interacciones lúdicas, agresivas y prosociales, debidos entre otros factores, a las capacidades cognitivas propias de esta edad. Emerge el juego de reglas, que se hará más versátil conforme se avance en la comprensión del carácter convencional de la regla. Las manifestaciones violentas de carácter físico decrecen y dejan paso a la agresión verbal. Por su parte, la conducta prosocial parece aumentar en estos años. Se incrementa el interés y preocupación por formar parte de un grupo, hacia el que se experimentan sentimientos de pertenencia, y conforme al cual sus miembros comparten una serie de conductas, valores y normas.

6. El estatus sociométrico

Cuando se evalúa el grado en que los niños son queridos y/o rechazados por su grupo de iguales, se obtienen cinco categorías sociométricas, con importantes repercusiones para el bienestar presente y futuro del niño. Se ha investigado acerca del patrón conductual y socio-cognitivo que caracteriza dichas categorías, y especialmente el rechazo. Dentro de éste, debe distinguirse entre el subtipo *rechazo-agresivo* y *rechazo-retraído*, con perfiles muy diferentes: mientras que en el primer caso el niño muestra una conducta disruptiva y agresiva e importantes distorsiones cognitivas (entre otras, sesgos en el procesamiento de la información social y emocional y una dificultad para comprender el impacto de su conducta en los otros), en el segundo caso, la competencia cognitiva

que subyace a la adaptación social no se encuentra dañada, si bien el niño tiene problemas para llevar a la práctica los cursos de acción adecuados. Su conducta, lejos de ser agresiva, se caracteriza por la timidez y el retraimiento, que en estos años escolares acaban suscitando el rechazo de los iguales.

7. La amistad en los años escolares

Existe una relación clara entre amistad y competencia social: los niños con más amistades correspondidas son aquellos que gozan de un mejor repertorio de habilidades de relación social.

El concepto de amistad experimenta importantes cambios en estos años. Se incrementa progresivamente el número de atributos internos y psicológicos para describir al amigo. La conciencia de reciprocidad inherente a la amistad se instala primeramente en un nivel muy concreto e instrumental, para adoptar después, a partir de los 10-11 años un formato menos tangible, en el que se alude al intercambio de contenidos mentales.

La selección de los amigos se realiza en función de la similitud con los mismos en una amplia gama de características físicas y psicológicas. Con los amigos, los niños despliegan más conductas positivas, y ante los conflictos, se buscan soluciones constructivas que no dañen el curso de la amistad.

8. El auto-concepto

La evolución del auto-concepto se produce a un nivel tanto estructural como de contenidos. Mientras que al principio el niño *sólo* es capaz de conectar aspectos antes aislados, a partir de la infancia intermedia puede realizar una mayor integración de los rasgos personales y generalizaciones de orden superior. Junto a la visión del Yo en diferentes dominios, se construye también una valoración global del mismo. El paso de las comparaciones intrapersonales a las interpersonales acentúa la importancia de los *otros significativos* en la construcción del auto-concepto y genera cambios en su contenido, dotándolo de un mayor realismo.

9. El desarrollo moral

Según Piaget, el contacto continuado con los iguales favorece que el niño razone sobre los asuntos morales con mayor independencia, avanzando hacia explicaciones más basadas en su sentido personal de la justicia (lo que se conoce como moral autónoma) que en la presión adulta (lo que se conoce como moral heterónoma). Desde otro punto de vista, Kohlberg plantea que, en esta edad, la toma de conciencia de las normas como reguladoras de los intercambios sociales, incita a los niños a adoptar una perspectiva moral de tipo convencional que consiste, fundamentalmente, en el respeto a las normas de convivencia.

Objetivos

- Conocer los avances que se producen en comprensión emocional durante la infancia tardía.
- Discriminar las principales estrategias de afrontamiento de emociones adversas.
- Analizar los factores fundamentales que influyen en el comportamiento emocional: edad, temperamento, educación y cultura.

- Advertir la importancia de la regulación emocional en el desempeño social.
- Percatarse del papel diferencial y complementario que cumplen en el desarrollo infantil la familia y los iguales.
- Descubrir la importancia de unas relaciones saludables con los coetáneos en el funcionamiento presente y futuro del niño en edad escolar.
- Analizar los patrones conductuales y sociocognitivos de las categorías sociométricas, comprendiendo la génesis de aquellas más desfavorecidas.
- Esbozar líneas de actuación orientadas a promover la adaptación social.
- Comprender la naturaleza y dirección de la relación existente entre amistad y competencia social.
- Analizar los comportamientos característicos de la amistad en la edad escolar y percatarse de la naturaleza idiosincrásica y diferencial de los mismos respecto a los iguales no amigos.
- Detectar los cambios que se producen en el autoconcepto a lo largo de la infancia.
- Advertir los avances en el razonamiento moral de los niños.

Introducción

Entre los 6 y los 12 años se producen cambios significativos en el desarrollo cognitivo, social y emocional del niño. Estos avances se traducen en una mejor y más realista comprensión de las emociones, una integración más cabal y profunda de los rasgos personales y unas amistades más sólidas e íntimas que las de la primera infancia. Todo ello redundará en una mayor autonomía personal y un reajuste profundo del auto-concepto.

Un aspecto clave de esta etapa es el avance en la **comprensión mentalista**. Aunque los niños de 4 años saben que las acciones se explican mejor en función de variables internas como los deseos y las creencias, pocas veces los niños pequeños se paran a considerar estos aspectos ocultos. En cambio, los niños de entre 6 y 12 años son más conscientes y sensibles a los motivos que subyacen a las acciones, lo que explica que las opiniones y los juicios de los demás tengan ahora más importancia que en la etapa anterior.

Junto a los avances en teoría de la mente, la posibilidad de **diferenciar e integrar** los distintos aspectos de la realidad, es otro de los rasgos definitorios de esta segunda infancia. A diferencia de los preescolares que se perciben como un todo homogéneo y competente, el escolar se ve a sí mismo en términos de competencias en muy distintos ámbitos (i. e., familiares, deportivos, académicos, sociales, etc.), y parte de su tarea vital, que empieza ahora, será integrar todos esos aspectos en un Yo único.

Desde el desarrollo psicosocial, Erikson (1963) definió la etapa escolar como la etapa de la **laboriosidad** frente a la **inferioridad**. Según Erikson, los escolares procuran por todos los medios aprender las habilidades que son valoradas en su cultura. El objetivo de este período es ganarse el respeto y la consideración de adultos e iguales, y para ello el niño debe desempeñar con éxito las tareas que son relevantes en cada cultura, lo que se conoce como ser *productivo*. La motivación hacia la productividad coincide con el crecimiento de nuevas demandas, tanto escolares como sociales y de autonomía personal, a las que el niño mayor debe hacer frente.

La exposición a un clima más exigente por parte de padres, profesores e iguales, unida a la mayor sensibilidad a las críticas, hace que la **percepción de eficacia** sea un as-

pecto muy relevante en el ámbito emocional del niño. El escolar se expone a nuevos contextos sociales y en cada uno de ellos evalúa su desempeño. Si el balance final es negativo la autoestima se verá resentida y ello podrá tener consecuencias para el futuro si las circunstancias, o la percepción de las mismas, no varía.

El ajuste del niño a las nuevas condiciones de desarrollo dependerá de muchas variables pero hay dos que resultan muy significativas: el temperamento y la educación familiar. El **temperamento**, entendido como la propensión biológica a reaccionar con mayor o menor prontitud e intensidad, se relaciona con el desempeño social, especialmente en sus niveles más extremos. Por otro lado, la **educación emocional** que el niño haya recibido desde la familia, repercute en su regulación emocional y en su forma de abordar los conflictos. Consciente o inconscientemente, los padres modulan la emotividad del niño actuando como modelos frente a ellos. De hecho, cuando se evalúan los niveles de manifestación y de control de las emociones que muestran los niños se observa que éstos suelen ser similares a los que manifiestan sus padres. Por otro lado, el comportamiento social que se exhibe en la infancia parece relacionarse con el sistema de apego establecido en la primera infancia. Así, la inhibición, la seguridad o la ansiedad que definen los distintos tipos de apego se asocian, en muchos casos, a comportamientos similares en la infancia tardía.

Por último, el **contexto cultural** en el que se desarrolla la infancia y el **género** de los niños son otras de las variables fundamentales que influyen en los patrones emocionales y de comportamiento.

En este capítulo abordaremos algunos de los aspectos aquí mencionados, atendiendo de forma especial a las relaciones sociales entre iguales. Sin negar la importancia de la familia, no podemos olvidar que en este período, los iguales se instalan definitivamente como espejo en el que medir nuestra valía, y constituyen una fuente muy rica y necesaria de aprendizajes vinculados con el desenvolvimiento en los contextos interpersonales, así como con la adquisición de criterios morales próximos a la autonomía.

A continuación, y partiendo de lo que ya sabemos sobre el desarrollo intelectual y lingüístico, revisamos los logros fundamentales en la comprensión emocional del niño para, seguidamente, abordar todos los aspectos sociales y de identidad a los que nos hemos venido refiriendo.

1. El desarrollo de la comprensión emocional en la segunda infancia

El estudio de las emociones ha interesado desde siempre a escritores, filósofos y humanistas en general, sin embargo, durante mucho tiempo las emociones han ocupado un segundo plano en la investigación psicológica, debido, fundamentalmente, a sus dificultades de medición y a la creencia, más o menos implícita, de que se trataba de epifenómenos de los procesos cognitivos. No obstante, el último Handbook sobre emociones, publicado en 2006, destaca una notable progresión en el número de estudios en las últimas décadas. Las mejoras en las técnicas de medición —aplicadas al rostro, la voz y la acción— han facilitado el acercamiento empírico a las emociones, además de un mejor examen de los vínculos con otros procesos de interés de tipo cognitivo, perceptivo, social o de autorregulación.

En este sentido, podemos mencionar algunas aportaciones recientes de especial interés, como la de Eisenberg *et al.* (2004) quienes analizaron los vínculos entre el control voluntario y el reactivo —entendido éste como la tendencia relativamente inflexible a la reactividad o a la inhibición— y la presencia de problemas de conducta en niños de entre cuatro y diez años. Sería muy complicado analizar todos sus resultados, pero merece subrayar la asociación encontrada entre la impulsividad —o insuficiente control voluntario— y la presencia de **problemas conductuales**, una relación que se hacía aún más dramática en aquellos niños catalogados por sus maestros como con disposición a la ira.

Igualmente, merece destacar que en edades tempranas —hacia los tres años— los datos apuntan hacia lo que se conoce como el «doble riesgo» y que supone la convergencia de dos factores: altos niveles de expresión negativa y bajos niveles de atención. De forma reiterada, este perfil se ha asociado con **niveles bajos de desarrollo intelectual** y problemas de conducta en el futuro (Lawson y Ruff, 2004).

Por otro lado, un buen número de estudios sugiere que los niños que son más conscientes de sus expresiones emocionales, tienden a ser **mejores negociadores** y se desenvuelven mejor en las situaciones que implican intercambios emocionales. Similares resultados se alcanzan cuando se considera la habilidad del niño para discernir adecuadamente las expresiones de los demás (para profundizar en este tema puede consultarse la revisión de Halberstadt, Denham y Dunsmore, 2001).

Los ejemplos anteriores, avalan la indefectible conexión entre la comprensión emocional y el desarrollo de comportamientos saludables tanto desde el punto de vista intelectual como comportamental o social. Al mismo tiempo, estos ejemplos nos sirven para introducirnos en el tema que nos ocupa.

Actualmente, las destrezas más directamente relacionadas con el ámbito emocional se agrupan bajo el constructo de **competencia emocional** que, de manera sencilla, se define como el nivel de eficacia que demuestra quien se emplea en interacciones sociales de índole emocional. La Tabla 12.1, recoge las habilidades que normalmente se incluyen bajo este constructo, algunas de las cuales serán desarrolladas en los siguientes epígrafes.

Tabla 12.1. Principales habilidades incluidas en el constructo de competencia emocional (adaptado de Saarni, Campos, Camras y Witherington, 2006)

- Conciencia del estado emocional de uno mismo.
- Discernimiento de las emociones de los otros.
- Empleo del vocabulario de términos y expresiones emocionales.
- Capacidad para experimentar empatía y simpatía.
- Comprensión de que el estado interno de emoción no necesariamente se corresponde con la expresión externa.
- Habilidad en el afrontamiento adaptativo de emociones adversas y circunstancias estresantes.
- Conciencia de la influencia de la comunicación emocional sobre la cualidad de las relaciones interpersonales.
- Capacidad de auto-eficacia emocional, cuando uno acepta su experiencia emocional y vive conforme a su propia teoría sobre las emociones y su sentido moral.

1.1. Los principales logros en comprensión emocional

Antes de familiarizarnos con los nuevos desarrollos en comprensión emocional conviene recordar lo que han sido los avances más significativos desde el punto de vista cognitivo. Como se ha visto, una característica esencial de este período es la facultad de integrar informaciones de modo coherente, con la posibilidad añadida de realizar operaciones lógicas (véase *Capítulo 11*). Asimismo, hay ya cierta destreza en el manejo de representaciones que versan sobre estados mentales, lo que permite a los niños profundizar en lo que los otros creen o piensan. Este aspecto resultará esencial ya que, para algunos: «La comprensión infantil de la emoción forma parte de la comprensión mucho más general de los estados psicológicos de los demás» (Harris, 1989, p. 77).

Precisamente, un logro fundamental que se consolida hacia los seis años es la comprensión de la relación entre los estados mentales de creencia y las emociones, pero como veremos hay otros muchos desarrollos. Todos ellos, conseguirán situar al niño mayor en un nivel de comprensión emocional muy cercano al del adulto.

1.1.1. La comprensión de la relación entre creencias y emociones

Comprender que las emociones dependen de las **creencias** que, naturalmente, pueden o no ser ciertas es un aspecto crucial. Como explicaba Paul Harris, si durante la noche alguien oye ruidos extraños en su casa y *cre*e que hay un ladrón, sentirá miedo, y lo sentirá con independencia de que el ruido provenga de un ladrón o de un pájaro que se ha colado furtivamente en una de las habitaciones. De esta sencilla forma Harris nos conducía hacia la importancia de considerar que las emociones dependen de lo que creemos y no de «*lo que es*». Pero... ¿a qué edad se empieza a entender esto?

Un conocido estudio de Harris, Johnson, Hutton, Andrews y Cooke (1989) indica que los niños de seis años, pero no así los de cuatro, predicen las emociones basados en lo que otro cree de una situación. En concreto, los niños más mayores pronosticaban que un personaje sediento que viese una botella de su bebida favorita se sentiría alegre, con independencia de que la botella guardase el líquido que aparenta o la bebida que más aborreciese el personaje. En cambio, los niños de cuatro años, cuando sabían que el contenido real de la botella no era el que aparentaba, predecían que el personaje no se pondría alegre al verla. Es decir, los más pequeños ignoraban la creencia errónea que mediaba en la emoción y atendían, únicamente, a la congruencia entre los deseos del personaje y el contenido real de la botella.

1.1.2. La distinción entre emoción real y emoción manifiesta y la capacidad para ocultar emociones

Otro importante logro de la segunda infancia es el relativo a la distinción entre emoción manifiesta y emoción real. Según la revisión de Harris (1989), aquellos estudios donde se sorprende a los niños con presentes que no son los deseados encuentran que, incluso con sólo cuatro años, los niños responden con una tímida sonrisa y, en ocasiones, con un educado «gracias» (Cole, 1986, Saarni, 1984). Reacción que es muy distinta de la cara de sorpresa y desilusión que expresan cuando el adulto no está delante en el momento de

abrir el regalo (Cole, 1986)¹. Esto indica que desde los cuatro años los niños hacen uso de lo que se denomina *normas de expresión*, es decir, ponen en marcha las expresiones que son adecuadas a determinadas situaciones, aunque, en ocasiones, ello no indique su verdadera emoción. Ahora bien, según Harris esto no significa que los niños comprendan, explícitamente, que hay emociones manifiestas que no se corresponden con las vividas. Más aún, no considera que a esta edad los niños entiendan que el adulto no advirtió su desilusión debido a su comportamiento expresivo. De forma más parsimoniosa, Harris plantea que los niños pequeños disponen de un repertorio de conductas apropiadas para según qué contextos —por ejemplo, dar las gracias ante un presente—. Y cree que seguir este guión aprendido puede dar la impresión errónea de que ha habido un engaño propositivo cuando, a su juicio, el niño ni siquiera es plenamente consciente de los efectos engañosos de su actuación.

En cambio, hay múltiples datos que demuestran que entre los seis y los diez años los niños comprenden que lo expresado puede diferir de lo sentido. Por ejemplo, Holodynski (2004) observó que niños de entre seis y ocho años que debían enfrentarse al funcionamiento caprichoso de una máquina de golosinas, variaban su expresión en función de si había o no un adulto a su lado. En concreto, mientras a solas la minimizaban, en presencia del adulto la amplificaban. De modo congruente, otros han observado que tras escuchar diferentes historias en las que, por distintos motivos, un personaje fingía una emoción, estos niños identificaban a la perfección la emoción real y la distinguían de la manifiesta (Harris, Donnelly, Guz y Pitt-Watson, 1986; Parker *et al.* 2001; Casey, 1993), una elaboración que no se ha podido encontrar en niños pequeños.

Los datos anteriores parecen bastante estables considerando incluso el peso de la cultura. Estudios transculturales han comparado sociedades occidentales, como la americana o la inglesa, con la cultura oriental japonesa, donde se exhorta a los niños a no manifestar emociones negativas a fin de no herir sentimientos ajenos. Pese a esta diferencia, los niños nipones, al igual que los occidentales, no diferencian con nitidez lo que se expresa frente a lo que se siente antes de los cinco o seis años (Gardner, Harris y Hamazaki, 1988).

Según esto, hacia los seis años se despliega la competencia de falsear la emoción propositiva o conscientemente, esto es, de ocultar las verdaderas emociones a sabiendas del efecto que ello comporta. Lógicamente, este avance permite establecer una notable frontera entre lo que se siente y lo que se deja ver a los demás, lo que supone un paso titánico hacia la protección de lo estrictamente privado.

La explicación de este avance es compleja. Holodynski (2004) recuerda que el lenguaje egocéntrico se interioriza hacia los seis años (*véase Capítulo 7*), y cree que este hecho podría estar relacionado con una vivencia más íntima y privada de las emociones. Por su parte, Harris plantea que la ocultación y disimulo de emociones presupone la capacidad de simultanear dos puntos de vista, dos representaciones de la realidad —la propia y la de un observador externo—. Y cree que este logro mentalista podría estar empujado por experiencias previas. En concreto, destaca que los adultos solemos reaccionar coherentemente a la emoción expresada por el niño —incluso, si creemos que no

¹ En todos estos estudios, tras anotar la reacción del niño, todos los participantes eran obsequiados con un verdadero regalo.

coincide con la vivida—, actitud con la que, accidentalmente, contribuiríamos a esclarecer la diferencia entre lo que uno experimenta y lo que otro ve y entiende.

Por último, aludimos a los motivos que llevan a los niños a disimular sus expresiones. Tradicionalmente, se ha enfatizado que la protección de uno mismo —la autoestima— y de los otros son los dos motivos centrales para disimular las emociones. No obstante, Saarni, Mumme y Campos (2006) recogen, también, la obtención de resultados positivos inmediatos y las convenciones sociales de cada cultura como motivos para la ocultación de emociones.

También es importante notar que hay diferencias de género asociadas a todos estos motivos. Entre las más conocidas se cuenta la tendencia, algo más femenina, a ocultar las emociones de cólera, y también a falsear sus emociones para conseguir beneficios inmediatos. Los niños, en cambio, tenderían más a ocultar sus emociones de miedo o de tristeza, mostrando así actitudes más estoicas encaminadas, aparentemente, a preservar su autoestima (Fuchs y Thelen, 1988; Salisch, 1991, 1996).

1.2. La comprensión de la ambivalencia emocional

Un logro representativo del final de esta etapa es el relativo a la comprensión de la ambivalencia emocional, un estado que se define por la confluencia de sentimientos opuestos como la tristeza y el alivio, o la alegría y la preocupación. Por ejemplo, el protagonista del ejemplo de Harris (1989) posiblemente se sintió avergonzado y aliviado cuando, según continúa el ejemplo, la policía, avisada por él, abrió la sala de la que provenían los ruidos descubriendo allí a un asustado petirrojo. Puesto que en la vida cotidiana estos sentimientos son abundantes, es de especial relevancia comprenderlos en uno mismo y en los otros.

Aunque la ambivalencia emocional puede experimentarse tempranamente², a nivel conceptual no suele entenderse antes de los diez o doce años. La primera investigadora que estudió este aspecto de forma metódica fue Susan Harter, y sus resultados han ganado apoyos con las réplicas (Harter, 1977, 1983; Harter y Budín, 1987).

De modo general, se admite que entre los **tres y cinco** años los niños conciben que una situación provoque una emoción pero no dos, por lo que no hay resquicio para estados emocionales contradictorios. De modo distinto, entre los **cinco y ocho** años, los niños razonan que se pueden experimentar emociones distintas, aunque de forma consecutiva. Únicamente cuando nos acercamos a los **diez años** observamos que los niños comienzan a considerar que dos emociones contrarias pueden darse simultáneamente.

Por tanto, aunque la ambivalencia está presente desde temprano, las explicaciones que atestiguan una verdadera integración de emociones no se observan hasta cerca de los diez años.

La secuencia descrita por Harter ha sido ratificada por estudios que han puesto en juego variaciones de distinta índole. Por ejemplo, mientras Harter pedía a los niños que imaginasen situaciones susceptibles de generar una o más emociones —*pruebas de recuerdo*— otros, han facilitado la tarea proporcionando a los niños historias ya elaboradas y pidiéndoles, simplemente, que describiesen los sentimientos que podría experimentar

² Como sabemos, hay incluso un tipo de apego infantil, llamado apego ambivalente, marcado precisamente por la tendencia contradictoria del niño a demandar y rechazar a la madre.

el personaje —*pruebas de reconocimiento*— (Meerum, Terwogt, Koops, Oosterhoff y Olthof, 1986). Sin embargo, este control, que elimina la dificultad añadida de construir una historia, no ha aportado cambios esenciales. La integración de emociones contrarias es un fenómeno que, al menos de forma explícita no parece comprenderse antes de los diez años. No obstante, como apunta Ortiz (1989), podemos encontrar algunas matizaciones en esta secuencia. Por ejemplo, parece que la ambivalencia se entiende antes con relación a las situaciones que con relación a las personas. Es decir, es más fácil entender que una circunstancia suscite sentimientos contrapuestos, que asumir que se pueden tener sentimientos contradictorios hacia alguien.

1.3. Nuevos elementos en la comprensión de emociones

Finalmente, hay que decir que a medida que avanza la infancia la comprensión emocional se va haciendo permeable a otros muchos factores. Por ejemplo, los estudios de Gnepp de los ochenta indicaron que, hacia los seis años, se desarrolla la capacidad de considerar la *información pasada*, y no sólo la actual, en la predicción de una emoción (Genpp y Chilamkurti, 1988; Genpp y Gould, 1985). En concreto, Genpp y Gould narraron a niños de entre 5 y 10 años una historia en la que un niño era rechazado por su mejor amigo con el que, más tarde, se encontraba en el parque. Los participantes más jóvenes solían responder en función de la información más reciente (i. e., el protagonista se sentirá contento por ver a su amigo). En cambio, los mayores tendían a responder respetando la experiencia previa (i. e., se sentirá triste porque va a ver a quien le ha rechazado).

De forma similar, ya desde los seis años, e incluso antes, los niños consideran los *valores y normas* de una cultura como reguladores de la emoción (i. e., los niños comprenden que los motivos que desencadenan los sentimientos de culpa, orgullo, o envidia pueden variar de un lugar a otro). También, hacia los 10 años se consolida la influencia de *la personalidad*, afianzándose la idea de que cada persona reacciona a los hechos en función de su propia idiosincrasia.

2. El desarrollo de estrategias de afrontamiento

En el ámbito del desarrollo emocional se estudian también las estrategias de afrontamiento de emociones negativas y sus cambios a lo largo del desarrollo. Es evidente que muchas de estas emociones tienen importantes funciones adaptativas, por ejemplo, la ira se ha considerado como un antídoto ante la depresión y el miedo tiene una importante función de alerta. Sin embargo, de forma incontrolada estas emociones pueden conducirnos a la paralización o a la agresión.

En concreto, la ira es una respuesta defensiva que busca la restitución de una pérdida o la defensa de los derechos personales, y que es muy común en los niños. Como recuerda Del barrio (2002): « En la famosa encuesta de Lapouse y Monk (1959) llevada a cabo sobre 482 niños de la población general, entre 6-12 años, aparecía que los ataques de ira ocurrían en un 10 % de la muestra» (p. 152). Por su frecuencia y especial relación con la agresión, muchas estrategias de afrontamiento han tenido como marco de referencia el control de la cólera.

Las técnicas de control emocional evolucionan en la infancia, donde se observa una tendencia que va desde intentar abordar la situación que causa la emoción indeseada a intentar abordar la emoción misma. También se aprecia una tendencia a controlar la emoción por medios mentalistas y no sólo conductuales³. No obstante, es arriesgado hablar de una frontera radical en la regulación de los niños menores y mayores, por ejemplo, la *agresión*, la *distracción* o la *búsqueda de apoyo social* son estrategias que pueden darse en todas las edades, si bien, con la edad, cambia sustancialmente la cualidad de estas estrategias⁴. En la Tabla 12.2, se describen las principales estrategias de control emocional:

Tabla 12.2. Principales estrategias de regulación emocional

1. **La distracción.** Los niños menores de seis años recurren con frecuencia a la *distracción conductual*, que supone contrarrestar la emoción con un cambio de actividad. Por ejemplo, ante un conflicto de la pareja el niño puede hacer juego simbólico, esconderse bajo la cama o mirar hacia otro sitio. En cambio, hacia los ocho años, los niños advierten que lo verdaderamente importante es «no pensar», «no tener en la mente», el acontecimiento que provoca la emoción indeseada. De este modo, a la distracción conductual se une la *distracción cognitiva* que consiste sencillamente en redirigir la atención internamente.
2. **La reinterpretación.** Es un recurso útil para controlar emociones negativas, en especial, las desencadenadas por factores incontrolables. La reinterpretación exige considerar un problema desde distintas perspectivas por lo que no es habitual antes de los ocho años. No obstante, hay conatos de la misma en preescolares, si bien, sus reinterpretaciones suelen ser poco realistas y en muchos casos recurren a una reposición de la pérdida o a hechos fantásticos.
3. **La búsqueda de apoyo social.** Es una estrategia de afrontamiento común. Lógicamente, cuanto más pequeños son los niños más necesitan de la protección y soporte de sus padres. De hecho, el sistema de apego, se entiende por la búsqueda del adulto en las situaciones de riesgo. Sin embargo, a medida que aumenta la edad, también lo hace la independencia y, los niños de entre 8 y 10 años, a diferencia de los más pequeños, buscarán el apoyo de los iguales.
4. **La selección de un contexto afín.** En la edad que nos ocupa los niños desarrollan su red social, sus amistades, y en este empeño es común que traten de rodearse de compañeros y contextos afines a uno mismo, lo que disminuye la probabilidad de asumir riesgos y desajustes emocionales*.

* Más adelante veremos que hacia los seis años los niños comienzan a ser cuidadosos en sus elecciones de compañeros. La estrategia se conoce como de selección de contextos adecuados y afines a uno mismo.

La capacidad de afrontamiento de situaciones y emociones adversas es una habilidad relacionada, no sólo con la competencia emocional (véase *Tabla 12.1*), sino también con la competencia social, como veremos en las interacciones sociales entre iguales. Muchos autores han señalado que los niños capaces de tutelar su activación emocional tienen más interacciones positivas, afrontan mejor la frustración, son más capaces de retrasar la satisfacción, y muestran más conductas prosociales. Alternativamente, quienes abusan de las estrategias menos constructivas como la agresión, o el dar rienda suelta a la emoción,

³ Esta evolución también se da en la agresión, así mientras el preescolar arremete empujando o pegando, el escolar lo hará en mayor medida por medio de sarcasmos y burlas.

⁴ Nótese que, según aumenta la capacidad de introspección y se incrementa la habilidad para discernir cuando un acontecimiento puede ser incontrolable, más opciones habrá de utilizar estrategias centradas en la emoción y de corte mentalista.

suelen puntuar negativamente en aspectos relacionados con la competencia social y tener mayores índices de rechazo.

Ahora bien, el control emocional, o su inverso, el dar rienda suelta a la emoción, depende de muchos factores, entre los que se encuentran las circunstancias contextuales, el temperamento, la educación emocional recibida y el contexto cultural. A continuación nos ocupamos de estos aspectos.

3. Factores que influyen en el comportamiento emocional

Es evidente que la edad influye en los recursos de interpretación y control de la emoción. Sin embargo, parece imposible hablar de emociones sin aludir también al temperamento y a la socialización de emociones por parte de agentes tan importantes como la familia, los iguales o los profesores.

Aunque no es un constructo fácil de definir, Saarni *et al.* (2006) presentan el **temperamento** como las disposiciones que caracterizan un estilo de respuesta, y que se miden en parámetros como la reactividad, la intensidad, la latencia, o la duración de las respuestas emocionales. Suele admitirse que estas disposiciones temperamentales tienen un soporte bio-fisiológico y cierta base genética. Dicho esto parece evidente que las disposiciones temperamentales influyan en la expresión y control emocional⁵. Son muchos los estudios que encuentran relación entre un temperamento difícil (marcado por la alta reactividad, la dificultad para adaptarse a los cambios y la manifestación de respuestas muy intensas) y problemas de conducta, que suelen incluir problemas de atención y una mayor tendencia a la cólera y la agresividad. Un ejemplo de ello lo encontramos en un reciente estudio sobre población española en el que fueron evaluados 293 niños con una edad media de 11,13 años de edad. De forma clara, los datos mostraron que los temperamentos difíciles se asociaban en mayor medida con las emociones de ira y un menor control de la agresividad (Carrasco y Del Barrio, 2006).

No obstante, las disposiciones temperamentales pueden ser guiadas por el contexto social y educativo. En este sentido, la mayor o menor habilidad de los progenitores para limar los aspectos temperamentales más desadaptativos de sus hijos puede ser fundamental para evitar que se produzca un círculo vicioso. En general los estudios encuentran que un estilo parental dominado por la expresión negativa, la persistencia de conflictos en la pareja, o la falta de seguridad aportada a los hijos —con la consiguiente aparición de apegos inseguros— son factores que, de forma reiterada, se han asociado, entre otros aspectos negativos, con un desarrollo insuficiente de estrategias de regulación emocional y con sesgos en la interpretación de las expresiones ajenas. Sesgos que, como veremos más adelante, interfieren negativamente en las interacciones con los iguales.

Las primeras influencias de la familia las encontramos a través del sistema de apego. Las investigaciones tienden a constatar que los niños y adolescentes con apego seguro toleran mejor las circunstancias adversivas y recurren en mayor medida a estrategias de

⁵ Como señalan estos autores, el temperamento puede entenderse, de modo metafórico, como la estación del año, mientras las emociones serían los cambios ambientales que demandan un ajuste día a día.

afrontamiento constructivos. Por el contrario, los niños con apegos evitantes parecen haber aprendido a minimizar su emoción; su afrontamiento activo de los problemas y su búsqueda de apoyo parecen haber sido cortocircuitados en la infancia.

Asimismo, hay numerosos estudios que encuentran relaciones notables entre la expresividad de los padres y la experiencia y control emocional de los hijos. Los estudios más nombrados indican una asociación significativa entre niveles altos de afecto negativo en los padres (cólera o tristeza) y diferentes aspectos en los hijos como elevadas expresiones de ira o tristeza, escasa capacidad empática y dificultades de control emocional. Igualmente, son innumerables los trabajos que encuentran relación entre la conducta de los padres y la de los hijos. En especial, la ira parece ser una emoción fácilmente imitable por los niños.

Como indica Del Barrio (2002) a los esfuerzos de los padres por educar a sus hijos se suma su papel como modelos a seguir, lo que en psicología se conoce como **aprendizaje vicario** o por observación. Lógicamente, este aprendizaje por simple exposición contribuye enormemente a la perpetuación de los patrones emocionales y conductuales de los progenitores.

Por último hay que considerar el peso de **la cultura y el género** en el análisis de la expresión y control emocional de los niños. Más allá de las familias, en las sociedades mismas, existen normas más o menos implícitas y arraigadas que regulan el comportamiento de unos y de otras y que se filtran en prácticamente todos los contextos educativos. Como recoge Perinat (2003), los antropólogos han dado cuenta de muchas de estas variedades. Por ejemplo, el autor se hace eco de los trabajos que mostraron cómo en muchas culturas de Asia Oriental y del Pacífico se presiona a los individuos a no exteriorizar sus emociones, en especial las de ira o malestar, que pudieran dañar a lo demás. De forma contraria, otras culturas como el pueblo de los ilongot en las Islas Filipinas premia y favorece las exhibiciones de cólera en los hombres.

Como decimos, muchas normas sociales están, además, sexualmente tipificadas. Por ejemplo, en culturas occidentales se ha observado una tendencia, fundamentalmente femenina, a buscar el apoyo social como medio de afrontamiento y a cuidar, en mayor medida, de no herir los afectos de los otros. Por el contrario, los niños tenderían a ocultar sus emociones de miedo o de tristeza.

En definitiva, nuestro comportamiento emocional responde fundamentalmente a un compendio de factores entre los que se encuentra la edad y los recursos cognitivos disponibles, el temperamento, los patrones culturales en que se está inmerso y los modelos que se ofrecieron en el seno de la familia.

4. La importancia de los iguales en el desarrollo social

Como se vio en los capítulos previos (*véanse Capítulos 7 y 10*), la familia constituye el primer núcleo de socialización infantil, en el que los niños realizan numerosos aprendizajes incardinados en las distintas áreas de su desarrollo. No obstante, ya en los primeros años entran en escena los iguales, que, de forma complementaria a la familia, contribuyen, a la adecuada adaptación social del niño. Familia e iguales cumplen funciones diferentes e insustituibles. La función de la familia fue analizada en los capítulos ya mencio-

nados. A continuación nos centraremos en resaltar la función de los iguales, en cuanto que resultan progresivamente más determinantes a lo largo de los años escolares.

Diversos estudios longitudinales encuentran una relación entre la naturaleza de la interacción mantenida con los iguales en la infancia y la adaptación psicológica, académica y social presente y futura. Así, las dificultades de relación social en la infancia se vinculan con problemas escolares (bajo rendimiento, absentismo escolar, abandono prematuro del sistema educativo); problemas externalizados en la adolescencia, como conducta antisocial y delincuencia en el caso de aquellos niños que han sido rechazados en la infancia por su conducta agresiva y disruptiva; y problemas internalizados durante el ciclo vital, incluyendo baja autoestima, problemas de ansiedad, soledad, y síntomas depresivos en aquellos niños caracterizados por un patrón de retraimiento y ansiedad en los años escolares.

Aunque son datos de naturaleza correlacional, y resulta arriesgado establecer relaciones causales a partir de ellos, parece razonable subrayar la importancia de establecer una relación satisfactoria con los coetáneos. Baste decir que, durante la infancia, los iguales se convierten en un apoyo emocional de primer orden, como se ha visto al hablar de las emociones.

¿Qué tipo de aprendizajes por tanto realizan los niños en interacción con sus iguales para sostener la importancia de éstos en su desarrollo presente y futuro?

En la edad escolar, los iguales proporcionan el contexto en que aprender habilidades socioemocionales sofisticadas; habilidades supeditadas al **principio de la reciprocidad**, piedra angular del proceso de socialización e inherente a la mayoría de las relaciones sociales. El aprendizaje de la reciprocidad—y las habilidades sociales relacionadas—resulta difícil de realizar en el seno de la familia, donde las relaciones son claramente asimétricas. Por el contrario, las relaciones entre iguales, por ser simétricas, ofrecen el contexto idóneo para aprender a cooperar, negociar, regatear, intercambiar, resolver los conflictos de una forma creativa y constructiva o construir principios morales más cercanos a la **autonomía moral**. El hecho de que estas habilidades sofisticadas se aprendan en el seno de los iguales, ha conducido a calificar, desde el marco de la psicopatología evolutiva, la interacción con estos como una tarea evolutiva crítica a partir de los seis años.

Los iguales resultan también fundamentales para el desarrollo del yo (*véase Apartado 8*), y el desarrollo de sentimientos de pertenencia al grupo. Estos logros, al igual que ocurría con el aprendizaje de las habilidades sociales a que nos hemos referido, difícilmente pueden efectuarse en el contexto familiar. Es más, los iguales no sólo permiten desarrollar funciones complementarias a las desempeñadas por la familia. La interacción con coetáneos en los años escolares resulta fundamental para *corregir o subsanar* «condiciones generadoras de handicap» (Sullivan, 1953, citado en Rubin, 1980), esto es, situaciones familiares que pueden provocar inadaptación social. Pensemos por ejemplo en el niño que carece de límites en su familia o en el que, por el contrario, ha sido educado para evitar confrontaciones, y aceptar, sin ningún atisbo de autoafirmación y de forma sumisa, las directrices dadas por los demás. En tales casos, los iguales aportan un contexto idóneo para el desarrollo de la regulación emocional.

5. Las interacciones entre iguales: características, patrones de cambio y surgimiento de los grupos

En la infancia intermedia, y dando continuidad a lo ya comenzado en la etapa anterior, los niños diseñan y se involucran activamente en un mundo social propio, el de sus iguales, separado del mundo adulto (no en vano, señalábamos antes cómo los coetáneos y la familia cumplen funciones complementarias e insustituibles). Durante los años escolares, los niños aumentan de forma significativa el tiempo de interacción con sus iguales a la vez que disminuye la supervisión adulta de dichas interacciones.

No sólo se produce un cambio en la cantidad de interacción con los iguales, también en la cantidad y diversidad de los contextos en que éstas se producen. Mientras que los niños preescolares interactúan en los hogares, centros educativos, o zonas de juego, en la edad escolar, los niños van ampliando el rango de lugares y formas de comunicarse, participando en actividades y grupos extraescolares, como equipos deportivos o campamentos de verano; contactan a través del ordenador (mensajes electrónicos, chateo), o del teléfono (téngase en cuenta el uso generalizado de la telefonía móvil a edades cada vez más tempranas, con el abanico de posibilidades que permite —conversar, enviar mensajes—). Especialmente interesante es el estudio de Zarbatany, Hartmann y Rankin (1990), por cuanto que vincula las diversas situaciones de interacción propias de la infancia intermedia y preadolescencia con distintas funciones: las actividades no competitivas facilitan la socialización y el desarrollo de relaciones, y las competitivas contribuyen a la construcción del autoconcepto.

El juego de ficción y el juego desordenado, típicos de la primera infancia, dejan paso ahora a otras situaciones de interacción en las que el componente verbal cobra una importancia cada vez mayor. Es común observar en los recreos de los cursos de primaria grupos de niños charlando y compartiendo cotilleos o rumores acerca de los demás. No obstante, las actividades lúdicas no desaparecen, aunque sí adoptan ahora otra forma: surge el denominado **juego de reglas** (por ejemplo, el escondite, las canicas, los juegos de mesa, etc.), en el que el niño está motivado para ganar y ha de seguir una serie de reglas. Un análisis evolutivo acerca de la comprensión de las reglas y cómo entienden los niños que deben cumplirlas, desvela que, en los primeros años escolares, los niños consideran las reglas como prescripciones inmutables e inmodificables, y se exige el cumplimiento escrupuloso de las mismas. Después, a partir de los ocho años aproximadamente, los niños comprenden la naturaleza convencional de la regla y la posibilidad de modificar ésta de una forma consensuada si los jugadores lo consideran oportuno. Una vez establecidas las reglas del juego, es exigible su cumplimiento a todos los jugadores, de los que se espera lealtad.

Son también destacables los cambios que se producen en el conjunto de interacciones relacionadas con la agresión. Las agresiones físicas son sustituidas progresivamente por agresiones verbales (insultos, amenazas, chismes, ironías, burlas, hacer de rabiar). Y, frente a la agresión instrumental, característica de los años preescolares y dirigida a lograr un fin no agresivo, como arrebatar objetos interesantes (generalmente juguetes); en los años escolares, esta agresividad va a ser sustituida por otra de carácter más hostil, en la que las manifestaciones agresivas no constituyen un medio para lograr algo, sino que tienen como objetivo causar daño a otro. Estos cambios en la expresión de la agresividad están directamente vinculados con los avances en la socialización, que



Figura 12.1. La capacidad de negociar las normas de los juegos (en este caso, en el juego de los «tazos»), es un aspecto muy característico de las relaciones sociales en la infancia tardía.

implican una mayor capacidad de autorregulación conductual e inhibición de los impulsos primitivos, y también con los avances en la cognición. En este sentido, el diseño de respuestas verbales hostiles, caracterizadas progresivamente por la mayor sutileza y la focalización en aquellos aspectos especialmente dolorosos para la víctima, requiere del niño una importante capacidad de toma de perspectiva social. La capacidad para representarse los estados mentales ajenos, que tiene su comienzo, como ya se vio en el Capítulo 10, en los años preescolares, se desarrolla de un modo importante en la edad escolar, tanto en lo que se refiere a contenidos cognitivos como emocionales. Así, los niños ahora son más capaces de representarse el contenido de los pensamientos ajenos, o de identificar las intenciones que subyacen a los cursos de acción de los demás (lo que provoca que pongan en marcha acciones vengativas o revanchas cuando perciben que algún acto dirigido hacia ellos tiene una intención hostil). Este desarrollo evidente en la comprensión de los demás y en el conocimiento del funcionamiento psicológico propio y ajeno, puede ser utilizado como vemos para agredir de un modo cada vez más *efectivo*, pero también puede estar al servicio de la prosocialidad. Antes de describir someramente el curso evolutivo de las conductas prosociales en los años escolares, concluimos el apartado de interacciones agresivas resaltando el fenómeno del *bullying* (véase Tabla 12.3).

Las **conductas prosociales** parecen aumentar durante estos años. Ahora bien, no es fácil realizar una afirmación tajante al respecto en la medida en que, como ocurría con las conductas agresivas, las prosociales también adoptan formas más sutiles (una tenue sonrisa puede proporcionar gran estímulo a otro niño en una situación concreta) que dificultan su registro en los estudios al respecto. A pesar de los posibles cambios vinculados con la edad en la conducta prosocial infantil, parece haber una estabilidad interindividual

Tabla 12.3. Características del maltrato entre iguales (*bullying*)

El maltrato entre iguales en el ámbito escolar, o fenómeno *bullying*, como es conocido internacionalmente, consiste en una situación de acoso sufrida por un escolar, quien recibe agresiones de distinta naturaleza de un modo intencionado y sistemático por otro alumno o grupo de alumnos. El fenómeno fue descrito por Olweus en 1978, y ha suscitado un interés creciente (recientemente, en el año 2007, se ha celebrado en España el I Congreso Internacional sobre Violencia Escolar —*Bullying*—).

La nota característica del *bullying*, que lo diferencia de otras manifestaciones agresivas, consiste en su especificidad: el agresor no actúa de forma indiscriminada, sino que agrede a un compañero que se convierte en su víctima habitual, quien se encuentra indefensa.

El maltrato se produce de un modo reiterado en el tiempo (puede durar años incluso), y las conductas agresivas adoptan diversas formas: física, verbal (poner mote, ridiculizar, insultar, amenazar) e indirecta (se propagan rumores y difamaciones sobre la víctima entre el grupo de compañeros, contribuyendo a su aislamiento).

El perfil psicosocial del agresor y la víctima es muy diferente, sin embargo, ambos comparten el hecho de sufrir inadaptación social.

Entre las características de los **AGRESORES**:

- Fuerte tendencia a la conducta agresiva
- Escaso control sobre sus impulsos agresivos
- Apariencia física más fuerte que la víctima
- Baja tolerancia a la frustración
- Dificultad para adoptar la perspectiva de los demás
- Actitud negativa hacia la escuela y bajo rendimiento escolar
- Escasas habilidades sociales
- Escasa capacidad de autocritica
- Han carecido de una relación afectiva cálida y segura por parte de los padres

En relación a la víctima, es preciso diferenciar entre la víctima pasiva y la activa. Mientras que la timidez y retraimiento social son rasgos fundamentales de la primera, la víctima activa provoca, mediante comportamientos irritantes a su agresor. Siguiendo la descripción de Olweus (1993), recogida en Moreno (2002), una y otra víctima se caracterizan por:

VÍCTIMA PASIVA

- Pueden ser físicamente más débiles que sus compañeros (especialmente en los varones)
- Pueden manifestar aprensividad, miedo a que se les haga daño o herirse
- No son físicamente eficaces en las actividades de juego, deportes o luchas
- Tienen una pobre coordinación física, especialmente en el caso de los varones
- Son precavidos, impresionables, infelices, angustiados, con pobre autoestima
- Tienen dificultades para afirmarse en el grupo
- A menudo se relacionan mejor con los adultos (padres, maestros) que con los iguales

VÍCTIMA ACTIVA

- Pueden ser físicamente más débiles que sus compañeros
- Pueden manifestar cierta aprensividad física
- Son precavidos, impresionables, infelices, angustiados, ansiosos y con pobre autoestima
- Tienen mal genio e intentan responder cuando son atacados o insultados, pero a menudo de forma poco efectiva
- Pueden ser hiperactivos, inquietos, no se concentran, pueden ser torpes, pesados e inmaduros, con hábitos que sacan de quicio
- Pueden ser claramente no queridos también por los adultos, incluyendo el maestro
- Pueden intentar a su vez, maltratar a otros compañeros más débiles

La intervención es necesaria con objeto de frenar el asedio que experimenta la víctima y evitar la continuidad de la conducta antisocial del agresor. En este sentido, una intervención centrada, no sólo en la víctima y el agresor, sino también en la clase y el centro educativo, así como en el contexto familiar, combate de un modo más efectivo el *bullying*. La intervención debería incluir, no sólo el afrontamiento del problema cuando ya existe, sino también una labor preventiva. En esta línea, se han desarrollado importantes programas de intervención educativa en nuestro país, como los Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en Jóvenes o el Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar (SAVE), dirigidos respectivamente por María José Díaz-Aguado y Rosario Ortega.

considerable en los niveles de prosocialidad. Côte, Tremblay, Nagin, Zoccolillo y Vitaro (2002, citado en Eisenberg, 2006), al examinar la continuidad de trayectorias de la conducta de ayuda, encontraron que los niveles específicos de ayuda que mostraban los niños en los años preescolares eran similares a los mostrados cuando finalizaban la escuela primaria.

Es en estos años cuando los niños se organizan en grupos sociales, con unas señas de identidad propias (en términos de comportamientos, actitudes, valores y normas) y basados en la amistad. Los grupos llevan a cabo actividades lúdicas y deportivas, y se convierten en núcleos de socialización fundamentales hacia los que el niño desarrolla fuertes sentimientos de pertenencia y una conciencia de la misma.

Un rasgo básico de los grupos es el referido a la jerarquía de popularidad dentro del mismo, lo que nos obliga a distinguir entre **popularidad percibida** y sociométrica (Rubin, Bukowski, y Parker, 2006). La primera hace referencia al estatus percibido que otorga el grupo a un miembro del mismo (*¿quién crees que es el niño más popular de la clase?*). Se trata por tanto de prestigio o estatus social. Por su parte, la **popularidad sociométrica** se vincula directamente con el grado de aceptación por parte de los iguales, a quienes se pregunta de forma directa y explícita a qué compañeros acepta y rechaza en función de determinados criterios. Se trata por tanto de una evaluación directa del grado en que un niño es querido o rechazado por sus iguales. Pero esta cuestión, de vital importancia en la dinámica grupal y el funcionamiento individual, se aborda en el siguiente apartado, introduciéndonos de lleno en la consideración del estatus sociométrico.

6. El estatus sociométrico

La aceptación de los iguales o estatus sociométrico hace referencia al grado en que los niños son queridos o rechazados por sus compañeros. La preocupación por ser aceptado en el grupo de iguales, que es diferente de la amistad, aumenta considerablemente en la infancia intermedia, y hace que los niños empleen muchos recursos mentales y mucho tiempo para la interacción con sus iguales. Considerando conjuntamente el grado en que el niño es aceptado, junto al rechazo que suscita entre sus iguales, se obtienen las cinco categorías sociométricas en que podemos situar al niño (*véase Tabla 12.4*).

Llegados a este punto, cabe preguntarse qué factores, propios y ajenos, controlables y no controlables por el niño, condicionan la adscripción de éste a una u otra categoría sociométrica. El abordaje de esta cuestión debe considerar a su vez el hecho de que las categorías expuestas no pueden considerarse actualmente homogéneas. Por el contrario, existen subtipos de niños dentro de categorías específicas (un claro ejemplo lo constituyen los subtipos rechazo-agresivo y rechazo-retraído). Estos subtipos, aun siendo homogéneos respecto al grado de aceptación/rechazo de que gozan, difieren notablemente en aquellos elementos responsables de su estatus sociométrico.

En sintonía con lo dicho en el Capítulo 10, la **competencia social** es también en los años escolares un elemento clave en la conformación del estatus sociométrico. El repertorio de: 1) habilidades sociales, y 2) la competencia cognitiva necesaria para la interacción social que posee un niño, determina en gran medida su adscripción a una u otra categoría sociométrica.

Tabla 12.4. Categorías sociométricas

El empleo de técnicas sociométricas, y concretamente la nominación de pares, permite conocer las elecciones y rechazos que cada niño recibe por parte de sus compañeros (en función de un determinado criterio interpersonal, como jugar o trabajar en clase). Se calcula entonces una medida de *deseabilidad* general, denominada preferencia social (resultado de restar a las nominaciones positivas las negativas) y de *visibilidad* en el grupo o impacto social (resultado de sumar ambos tipos de nominaciones). De este modo, pueden diferenciarse cinco categorías sociométricas:

	Acceptación	Rechazo	Preferencia	Impacto
Populares	Alta	Bajo	Alta	Alto
Rechazados	Baja	Alto	Baja	Alto
Controvertidos	Alta	Alto	Media	Alto
Ignorados	Baja	Bajo	Media	Bajo
Promedio	Media	Medio	Media	Medio

El segundo elemento a que nos referimos —competencia cognitiva— sostiene que los pensamientos y sentimientos vinculados con la esfera social conllevan cursos de acción determinados que, a su vez, provocan aceptación o rechazo en los iguales. Los esfuerzos por identificar los factores cognitivos de la adaptación social y conocer así cuáles son los déficits cognitivos que presentan los niños con una situación sociométrica negativa, fundamentalmente los rechazados (categoría sociométrica con peor pronóstico), pueden agruparse fundamentalmente en dos líneas de investigación: una de ellas vinculada con el procesamiento de la información social y los sesgos cognitivos asociados al mismo (Crick y Dodge, 1994; Rubin y Rose-Krasnor, 1992); y otra relacionada con conocimientos conceptuales y procedimentales, como los principios que regulan las interacciones sociales, o el conocimiento de estrategias sociales, necesarias para un adecuado desenvolvimiento con los iguales. A continuación, apuntamos algunos rasgos definitorios del patrón conductual y socio-cognitivo de las cinco categorías sociométricas.

6.1. El niño popular

Los niños populares muestran una habilidad para colaborar con sus iguales, intercambiando el estatus de la relación, así como para iniciar y mantener relaciones positivas. Se muestran sensibles a las interacciones iniciadas por otros y generalmente aceptan las propuestas de los iguales. Demuestran una adecuada **competencia comunicativa**, conversan con frecuencia y despliegan habilidades de escucha hacia los otros. Son niños cálidos, cooperativos, sociables, serviciales y con alta probabilidad de convertirse en líderes. No interrumpen la actividad del grupo, y participan en las actividades escolares, sin mostrar una dependencia del profesor. Resuelven de un modo competente los conflictos, poniendo en marcha estrategias como la negociación, la cooperación o el *regateo*, alejadas de conductas propias de los primeros años, como agredir o pedir ayuda a un

adulto. No se muestran agresivos, pero tampoco pasivos: pueden desarrollar conductas asertivas, que en cualquier caso no interfieren con las acciones e intenciones de otros. Algunos estudios han apuntado la existencia de dos subtipos de niños populares: uno caracterizado por los atributos prosociales, y otro por la convivencia de rasgos tanto prosociales como de dominancia social. No obstante, estos estudios por lo general evalúan la popularidad percibida más que sociométrica, lo que no permite afirmar de un modo rotundo la existencia de ambos subtipos cuando lo que se evalúa es el grado de atracción y rechazo interpersonal (Gifford-Smith y Brownell, 2003).

6.2. El niño rechazado y el niño ignorado

Mientras que la prosocialidad es un rasgo fundamental del niño popular, la conducta agresiva se convierte en el principal predictor del rechazo infantil. Los niños rechazados manifiestan una conducta disruptiva y mantienen frecuentes conflictos con sus iguales. No están adaptados al contexto escolar y muestran dificultades para colaborar, queriendo asumir constantemente el rol dominante. Lejos de adaptarse a la dinámica del grupo, estos niños intentan acaparar la atención de los demás hacia ellos mismos, interrumpiendo las actividades colectivas y ni cooperan ni ayudan a los otros. Las características apuntadas corresponden al subtipo rechazo-agresivo. Sin embargo, rechazo y agresión no siempre confluyen, pues existen otras razones por las que los niños pueden sufrir rechazo en la edad escolar. Y por otra parte, las conductas agresivas pueden no ser motivo de rechazo. La severidad de la agresión, las razones por las que se agrede o las normas que establecen los grupos respecto a en qué contexto, con quiénes y en qué situaciones es adecuado responder con agresión, explican la mayor o menor tolerancia de los iguales a la misma. Pero volvamos ahora al niño que hemos incluido en el subtipo rechazo-agresivo con objeto de delimitar el patrón socio-cognitivo que podría subyacer a sus conductas inadaptadas y que explica en último término el rechazo. Estos niños presentan claras diferencias cualitativas con los niños populares en toda una serie de elementos sociocognitivos que pasamos a describir. Los motivos por los que el niño desea interactuar con los iguales impiden el transcurso saludable de la relación social (i. e., está motivado para ganar a los demás en el juego, en lugar de buscar la diversión con ellos). Estos niños poseen estrategias de interacción social poco elaboradas, que no les permiten conseguir aquello que desean y que deterioran la relación con el otro (i. e., amenazar para conseguir un objeto).

Los niños rechazados presentan importantes déficits en el procesamiento de la información social. Cometan sesgos atribucionales al adscribir intenciones hostiles a los demás en situaciones ambiguas en las que sufren un percance y no está claro el motivo. En tales casos, el niño no concede al otro el *beneficio de la duda*. Si, por ejemplo, el niño es empujado por detrás, no pensará en la posibilidad de que se trate de un hecho accidental, sino que atribuirá una intención hostil a quien ha sido responsable del empujón. Estas interpretaciones sesgadas hacia la hostilidad incitan al niño a actuar de forma agresiva, lo que deteriora aún más sus interacciones sociales (como puede verse hay un continuo efecto de retroalimentación entre los aspectos conductuales, emocionales y cognitivos). Junto al sesgo en el procesamiento de información social, no es de extrañar que estos niños sesguen también la información emocional, interpretando erróneamente la emoción ajena. Por otro lado, presentan una distorsión que les impide comprender el impacto de

su conducta en los otros, no percatándose quizá de que sus estilos de interacción social son percibidos negativamente por sus iguales. Esta distorsión cognitiva puede explicarse en función de las consecuencias diferenciales que obtienen al emplear estrategias agresivas y positivas (estas últimas escasas), lo que hace que el niño aprenda a esperar mejores resultados de las primeras frente a las segundas, pues al fin y al cabo, la agresión se convierte en un medio efectivo para conseguir sus objetivos de interacción (Vernberg, Jacobs y Hershberger, 1999). Dicho de otro modo:



Los escasos intentos positivos de aproximación a los compañeros (...) suelen ser sistemáticamente ignorados o rechazados por éstos. Por el contrario, cuando gasta bromas, interrumpe la actividad encomendada o protagoniza alguna disputa o conflicto, sí suele recibir la atención de los otros niños; atención que, aunque sea de carácter negativo (...) puede convertirse en un premio debido a su gran necesidad de protagonismo. (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992, vol. 4, p. 78)

Este **reforzamiento diferencial** que le propinan los iguales está en la base por tanto de la distorsión cognitiva a que antes aludíamos, pues, al carecer de atención positiva que pueda ser comparada con la negativa, el niño no discrimina adecuadamente el impacto que su conducta tiene en los demás. Lo cual, entre otros factores, podría explicar por qué resulta tan estable esta categoría sociométrica: aun cuando los niños rechazados se esfuerzan por mejorar sus conductas sociales, estos esfuerzos pasan desapercibidos por los iguales. En realidad, una vez logrado un estatus sociométrico, el grupo tiende a interpretar las conductas del niño conforme a dicho estatus, siendo más benévolo con el niño que goza de un buen estatus, y más *desconfiado* con el niño rechazado. Así, las conductas negativas de éste constituyen para el grupo otro ejemplo más de su personalidad, mientras que, detrás de las positivas, el grupo percibe intenciones ocultas y poco honestas (i. e., ahora está más simpático porque quiere que le dejemos nuestro material).

Más arriba adelantábamos que no todos los niños rechazados presentan el perfil conductual y socio-cognitivo descrito. Algunos niños pueden ser rechazados debido a su conducta inmadura, infantil o atípica. Otra causa del rechazo en la edad escolar es el retraimiento social. Se trata de niños tímido-retraídos y con dificultades internalizadas. En realidad, es un patrón social que se ha ido forjando ya en la etapa preescolar. En aquellos años, estos niños son **ignorados**, pasan desapercibidos entre su grupo de iguales y permanecen aislados. Se caracterizan por su escasa sociabilidad y su bajo nivel de interacción con los iguales, lo que hace que no sobresalgan ni en conductas negativas, como la agresión, ni en conductas prosociales. Estos niños son percibidos de diferente forma por los iguales y los profesores, siendo la percepción de estos últimos más positiva que la de los compañeros; y ello porque se adecuan al patrón motivacional y conductual que la escuela espera de los niños (son *buenos*, no interrumpen la clase). Aunque en la etapa preescolar estos niños no son rechazados —*sólo* ignorados, cuando el aislamiento se perpetúa y se evidencia aún más el patrón relacional deficiente en los años escolares, los iguales se percatan de las conductas retraídas y tímidas y pueden rechazar al niño, con argumentos del tipo: «es tan soso, nunca dice nada», etc. Estos niños constituyen el subtipo rechazo-retraído. Un examen atento a sus características socio-cognitivas revela que son capaces de procesar adecuadamente la información social y pensar de un modo competente cuan-

do se enfrentan a situaciones hipotéticas o dilemas interpersonales. El problema del niño rechazado-retraído estriba en su dificultad para lograr sus objetivos sociales en situaciones *reales*. Así, al observar su conducta, se comprueba que realizan menos propuestas a sus iguales, y además son poco asertivas. Estos niños son desairados con frecuencia por sus compañeros, y tienden a realizar atribuciones internas de sus fracasos sociales; valoran negativamente sus habilidades sociales, experimentan soledad y sentimientos de culpabilidad, y tienen un alto riesgo de convertirse en una víctima pasiva del maltrato entre iguales (véase *Tabla 12.2*).

6.2.1. Rechazo, amistad e intervención en competencia social

El rechazo sociométrico tiende a perpetuarse: el déficit en habilidades para relacionarse adecuadamente provoca el rechazo de los iguales, situación que priva al niño de experiencias sociales con las que mejorar su repertorio de habilidades relacionales, cronificando así la puesta en escena de los repertorios de conductas poco habilidosas (o, si como ya se ha dicho más arriba, el niño realiza intentos de mejora, el grupo las sesga, interpretándolas negativamente). Esta situación no mejora de forma espontánea; al contrario, se perpetúa, y como se señaló en el Apartado 4, se desarrollan desajustes psicosociales de diversa naturaleza con el paso de los años.

Dado el funcionamiento desadaptativo presente y futuro asociado al rechazo, ¿existen factores que amortigüen la situación o incluso permitan paliarla? Dos elementos, interrelacionados, emergen a modo de respuesta: la importancia de tener un buen amigo y los programas de intervención en competencia social. Lo primero constituye un factor de protección, dado que puede amortiguar los problemas asociados al rechazo en años posteriores. Por su parte, la *Tabla 12.5* recoge, de un modo resumido algunos enfoques en que agrupar diferentes programas de intervención en competencia social (Fuentes, 2001). Intervención que, con carácter general, se justifica por la carencia actual de una instrucción y enseñanza intencional de las habilidades de interacción social desde el marco familiar y escolar (Monjas, 2000).

Tabla 12.5. Programas de intervención en competencia social (adaptado de Fuentes, 2001)

Estos son algunos enfoques que agrupan diferentes programas de intervención en las relaciones sociales:

- Programas de intervención destinados a promover el desarrollo de las capacidades necesarias para establecer relaciones sociales, como la empatía o la toma de perspectiva social.
- Programas de entrenamiento para la resolución de problemas sociales. Intentan ayudar a los niños a idear formas socialmente aceptadas y creativas de resolver los conflictos.
- Programas de intervención para modificar las atribuciones que realizan los niños sobre los compañeros. El objetivo es entrenar a los niños para que perciban e interpreten las intenciones y acciones de los otros con mayor precisión.
- Programas de entrenamiento en habilidades sociales. Así, aprender a iniciar una conversación, acercarse a un desconocido, saber cuándo intervenir o preguntar.
- Intervenciones de apoyo. Hace referencia a las diversas actuaciones de los profesionales destinadas a combatir la mala imagen que pueda tener el niño entre sus compañeros.

6.3. El niño promedio y el niño controvertido

Los niños promedio constituyen la categoría sociométrica más frecuente. Muestran un nivel medio tanto de conductas positivas como negativas.

Por su parte, los niños controvertidos, altamente visibles, manifiestan características de los niños populares, pero también de los niños del subtipo rechazo-agresivo. Muestran comportamientos positivos de ayuda y cooperación y a menudo son percibidos como líderes. Sin embargo, también despliegan conductas agresivas y antisociales, aunque estas conductas son percibidas generalmente por los iguales y no por los profesores, lo que cabría pensar que, en presencia de los adultos, estos niños parecen inhibir el comportamiento hostil.

7. La amistad en los años escolares

Numerosos autores han subrayado la importancia de las amistades infantiles en cuanto que «tener amigos es un logro social significativo, un indicador de competencia social y un signo de buena salud mental» (Hartup, 1995, p. 408) o «la diferencia entre un niño con amistades íntimas y otro que desea tener amigos pero no lo consigue, puede equivaler a la que existe entre un niño que es feliz y otro que acusa malestar en un amplio sector de la vida» (Rubin, 1980, p. 23). La primera cita indica ya un elemento a tener en cuenta en el abordaje de la amistad en estos años escolares, cual es la competencia social, a la que nos hemos referido extensamente en apartados anteriores. Gifford-Smith y Brownell (2003), señalan un conjunto de estudios que revelan cómo los niños con amistades correspondidas tienen mayores niveles de competencia social que los niños sin amigos.

Señalábamos antes que la competencia social del niño es una variable fundamental para explicar su estatus sociométrico. Pues bien, las destrezas y características sociales por las que un niño es aceptado en su grupo de iguales no son diferentes de aquellas por las que es elegido como amigo. Existe todo un conjunto de **habilidades socioemocionales y sociocognitivas**, como la adopción de perspectivas ajenas, la comprensión de los estados mentales de los otros (deseos, creencias, intenciones) o la habilidad para procesar adecuadamente la información social, que se vinculan de un modo directo con el establecimiento y continuidad de las amistades infantiles. En esta línea, las habilidades sociales, comunicativas y autorreguladoras del niño serían fundamentales para establecer y mantener amistades recíprocas (Hartup, 1996).

Sin embargo, ¿existe una única dirección entre competencia social y amistad? Tradicionalmente se ha enfatizado cómo una función de los iguales, y especialmente de los amigos, es el fomento de habilidades sociales —de una mayor complejidad y sofisticación en estos años escolares—. En esta línea, los amigos socialmente competentes fomentan en el otro la conducta adaptativa, cooperativa y prosocial. Parece más adecuado por tanto postular una interacción recíproca entre amistad y competencia social.

Por último, antes de abordar otros aspectos de la amistad, nos parece importante señalar que, el hecho de que los niños con mayor competencia social sean los más elegidos como amigos, no significa que aquellos con un estatus sociométrico negativo —especialmente los rechazados— carezcan necesariamente de amigos. Aunque la incompetencia social se relaciona con el rechazo por parte de los iguales, también señalábamos en su momento cómo para estos niños, tener un buen amigo constituye un factor de protección.

Si bien la investigación no es aún muy concluyente, la revisión de Rubin y cols. (2006) indica cómo los niños rechazados de los subtipos rechazo-agresivo y rechazo-retraimiento no carecen de amigos; otra cuestión es la referida a la calidad de la amistad. Así, los niños agresivos tienen en su mayoría una buena amistad mutua, pero sus amigos son más agresivos y la amistad se torna inestable. En último término, las conductas agresivas podrían afectar negativamente a la calidad de la amistad. Por su parte, aunque el retraimiento y la timidez no parecen influir en la formación, prevalencia y mantenimiento de las relaciones de amistad en la infancia, sin embargo, las amistades de los niños retraídos son vistas como relativamente carentes de diversión, intimidad, ayuda y afecto.

La amistad en estos años experimenta importantes cambios respecto a la etapa previa, tanto en lo referente a los patrones y naturaleza de la participación en las amistades (se tornan más estables y recíprocas) como al concepto mismo de amistad. Como señala Hartup (1995), con la edad, aumentan, entre otros aspectos, el número de constructos interpersonales, la flexibilidad y la precisión con la que éstos se utilizan, así como la complejidad y la organización de la información y de las ideas acerca de los amigos.

Durante estos primeros años, hasta los ocho aproximadamente, los niños pueden adoptar aún una percepción concreta e instrumental de la amistad, que enfatiza las posesiones del amigo y la convergencia en las actividades lúdicas, y aún no existe una conciencia de la naturaleza recíproca de la amistad. Por el contrario, el apoyo se concibe de un modo unidireccional (i. e., me ayuda, me deja las cosas que trae al cole). Esta concepción evoluciona a lo largo de la segunda infancia y la adolescencia temprana, y emerge a partir de los ocho años la conciencia de reciprocidad, aunque en un principio restringida a intercambios basados en hechos específicos o instrumentales (nos ayudamos a hacer los deberes, nos dejamos los juegos) y no referida a la amistad en sí misma. **La reciprocidad**, entendida en un sentido menos tangible y más psicológico, emerge a partir de los 10-11 años. Es entonces cuando, en la descripción de los amigos, se alude al intercambio de contenidos mentales (sentimientos, pensamientos) y se reconoce la importancia de una compatibilidad con el amigo en los valores y en la esfera de la comprensión social. La alusión a los atributos psicológicos de los amigos cobra una importancia cada vez mayor en la descripción de éstos, y comprobamos cómo, a partir de los ocho años, se observan referencias a rasgos psicológicos compartidos con el amigo. Aunque el concepto de amistad aún debe experimentar cambios importantes en la adolescencia, comprobamos que, en relación a la etapa preescolar, la noción de amistad de los escolares progresa significativamente, y lo hace, según Rubin (1980) en: la capacidad para asumir el punto de vista del otro; la consideración de los demás, no sólo como entidades físicas, sino también psicológicas —en su dimensión descriptiva y explicativa—; y el paso de considerar las relaciones sociales como interacciones de momento, a contemplarlas como sistemas sociales que perduran durante cierto período de tiempo.

Nos adentramos a continuación en los criterios que guían la elección de los amigos, así como las conductas que los niños despliegan con sus amigos. En relación a la primera cuestión, los niños en edad escolar se hacen amigos de otros similares a ellos en características como el género, edad, etnia, o apariencia física. Pero también es importante la afinidad en otras características, más allá de las físicas, como el humor, nivel de inteligencia, cortesía, sensibilidad, sociabilidad, conducta antisocial y prosocial, timidez, estilo y complejidad del juego, motivación y logro académico y aceptación del grupo (tengamos en cuenta que los progresos cognitivos en estas edades le permiten al niño

realizar comparaciones sociales acerca de atributos psicológicos y disposiciones comportamentales). En definitiva, cuando se trata de hacerse amigos en la edad escolar, la similitud de los niños en un amplio rango de características físicas y psicológicas resulta determinante, y «no hay evidencia de que los contrarios se atraigan» (Hartup y Abecassis, 2002, citado en Rubin y cols., 2006).

¿Cómo se comportan los niños con sus amigos? ¿En qué se diferencia su comportamiento respecto a otros niños no amigos? El metaanálisis de Newcomb y Bagwell (1995) mostró que los niños despliegan más conductas positivas con los amigos que con otros niños no amigos. Asimismo, los niños adscriben características positivas a sus interacciones con los amigos, y existe una mayor reciprocidad afectiva, intensidad y comprensión emocional entre los mismos. Durante los años escolares, se produce entre los amigos un incremento en sus esfuerzos por apoyarse y consolarse mutuamente (Eisenberg, 1992).

Al analizar cómo colaboran los amigos en la realización de diversas tareas académicas, se ha comprobado que aumenta la eficacia y productividad al solucionar los problemas.

Por último, atendiendo al conjunto de investigaciones focalizadas en cómo afrontan los amigos los conflictos, estos están tan presentes entre las parejas de amigos como de no-amigos. Sin embargo, una mirada atenta al transcurso de lo que ocurre cuando se genera un conflicto, permite identificar una interacción idiosincrásica, diferente de la que ocurre entre parejas de niños-no amigos. Los amigos están más preocupados en alcanzar una solución equitativa al conflicto. Se pretende resolver éste de modo que no haya un balance negativo para el transcurso de la amistad y pueda asegurarse la continuidad de la misma. Por ello, los conflictos son menos intensos y se recurre a cursos de acción constructivos, generando soluciones más precisas y efectivas. El proceso de resolución del conflicto entre amigos, dado que se produce en un contexto de expresión y regulación del afecto —y las estrategias que se generan emanan de este contexto— constituye una auténtica oportunidad de crecimiento en el manejo de situaciones interpersonales conflictivas.

Abriamos este apartado de la amistad en los años escolares enfatizando la importancia de los amigos en el desarrollo infantil. Aunque esto sea innegable, la amistad no siempre tiene efectos positivos; en ocasiones puede ser fuente de inseguridad, resentimiento, conflicto o traición. Las características de los amigos pueden modular la cualidad de la amistad. Así, cuando los niños eligen amigos con características antisociales, que resuelven los conflictos con violencia, el niño aprende estas formas. Además, cuando niños con un perfil antisocial o poco hábiles socialmente desarrollan una amistad, ésta es más conflictiva, menos íntima y más coercitiva, y además se refuerza y exacerba la conducta antisocial de los niños (Kupersmidt, DeRosier y Patterson, 1995). Una sobrevaloración de la importancia de la amistad en el desarrollo infantil puede estimular el desarrollo de relaciones superficiales en detrimento de una auténtica intimidad; pasar por alto las diferentes necesidades y estilos sociales de los niños, obviando la necesidad de vida privada y soledad de muchos de ellos; o valorar la cantidad a costa de la calidad (Rubin, 1980).

8. El auto-concepto

El auto-concepto, o representación que posee el individuo de sí mismo tiene una naturaleza multidimensional, en cuanto que la persona se auto-evalúa en dominios particulares de experiencia (físico, social, cognitivo, etc.). Se trata de una construcción cognitiva y

social. **La dimensión social** del auto-concepto, señala la influencia que tienen los otros significativos en la conformación de los contenidos y valencia del auto-concepto, mientras que **la influencia cognitiva** define la estructura u organización que adoptan dichos contenidos.

Como se verá a continuación, la organización del auto-concepto experimenta importantes cambios con el desarrollo, evolucionando desde una estructura en la que se diferencian los diversos dominios de experiencia, a una estructura en la que prima la integración y las abstracciones de nivel superior, y que otorga una mayor coherencia a la visión personal.

Por su parte, siguiendo a Harter (2006), la autoestima puede definirse como la evaluación que hace el individuo de su valía como persona (i. e., soy una persona que merece la pena).

8.1. El auto-concepto entre los 5-8 años

La definición de uno mismo en el tramo que abarca de los 5-6 a los 7-8 años contempla una reciente capacidad para discriminar entre diferentes dominios de experiencia. Aunque aún el niño no logra integrar los diversos aspectos del «*Self*», el avance cognitivo se plasma en que consigue coordinar o conectar aspectos que hasta entonces estaban parcelados. Así, el niño puede manifestar que se comporta bien en casa, en el colegio, con los vecinos, etc.

En sus definiciones es aún patente un **pensamiento del tipo todo-nada** que se refleja en el empleo frecuente de opuestos (es especialmente relevante el empleo de los términos bueno-malo). Como señala Harter (2006), esta estructura todo-nada facilita que el niño se adscriba atributos positivos —y no negativos—. De hecho, como ocurría en la etapa anterior (véase *Capítulo 10*), la representación que tiene el niño de sí mismo en estos años está sesgada hacia lo positivo, con una constante sobre-estimación de sus posibilidades.

Añadamos también que, junto al tipo de pensamiento todo-nada, otros factores perpetúan la imagen positiva del niño. En concreto, la dificultad para internalizar las evaluaciones que los otros hacen de él —pese a que el niño puede percatarse de que los demás le están evaluando— y la realización de **comparaciones intra-personales** en las que el niño toma como elemento de referencia su actuación cuando era más pequeño⁶.

Por último, destacamos en las definiciones del niño la inclusión paulatina de contenidos internos y psicológicos, aspecto que se hará más palpable a partir de la infancia intermedia.

8.2. El auto-concepto entre los 8-12 años

Entre los 7-8 años y los 11-12 se producen importantes cambios en lo que se refiere a las habilidades intelectuales y el entorno social de los niños que tendrán consecuencias importantes tanto para el auto-concepto como para la autoestima.

⁶ A esta edad, puede observarse cierta capacidad para compararse con los demás, pero la información que se extrae de tales comparaciones no está al servicio de la auto-evaluación, sino de otros fines (i. e., si un adulto dispensa premios, el niño puede compararse con sus iguales para comprobar que el reparto ha sido justo).

La creciente habilidad para integrar informaciones particulares permitirá al niño mayor construir una **percepción más compleja** de sí mismo. Esto significa que las competencias que el niño se auto-atribuye (académicas, deportivas, sociales, etc.) estarán fundamentadas en logros específicos que son adecuadamente reflejados en un nivel superior. De igual forma, el niño exhibe ahora un mejor tratamiento de los aspectos positivos y negativos de sus emociones, pudiendo abordarlos de forma integrada (i. e., estaba contento porque iba a recibir un regalo, pero preocupado porque no fuese lo que yo quería —Traducido de Harter, 2006). Asimismo, aparece por primera vez una valoración global de la valía personal, un logro propio del final de la infancia⁷.

No obstante, muchos de los nuevos cambios evolutivos van a propiciar una visión menos positiva del Yo. Algunas habilidades conducirán al niño hacia una visión más negativa y realista de sus atributos. En concreto, a esta edad se fortalece la capacidad para comparar su punto de vista con el de los otros, lo que fomenta la **comparación social**. En consecuencia, frente a la comparación con su nivel de ejecución pasado, que arrojaba un balance positivo, el nuevo contraste con los iguales resulta mucho más demoledor. Además, los padres, que en la primera infancia reforzaban con generosidad las acciones del niño, se vuelven más exigentes y comienzan a fomentar la comparación con los iguales.

Las crecientes demandas de padres e iguales se combinan con una mayor sensibilidad a los puntos de vista ajenos. El niño es capaz de hacer valoraciones más exactas de las opiniones de los otros, y se muestra más preocupado por los juicios de aquellos. Esta sensibilidad también queda reflejada en su tendencia a definirse mediante rasgos psicológicos e internos.

Finalmente, al término de la infancia, aumenta la permeabilidad a las normas y valores sociales, de modo que los prototipos de cada cultura se convierten en otra importante fuente de comparación que, en la mayoría de los casos, contribuye a la discrepancia entre el yo real y el yo ideal.

En resumen, como balance de esta etapa, encontramos que, al final de la infancia, el auto-concepto es una construcción sólida, donde los rasgos aparecen integrados en competencias (i. e., académicas, de apariencia, deportivas etc.), con cierta inclinación a utilizar como descriptores los rasgos internos, y donde un número importante de auto-atracciones se define por las comparaciones con los iguales. Sin olvidar que es ahora cuando emerge la autoestima como valoración global de la valía personal. La Tabla 12.6 recoge algunas de las diferencias fundamentales en el autoconcepto de los niños al principio y al final de la niñez.

Antes de terminar, dedicamos un último espacio a la inter-independencia de los componentes sociales y cognitivos del auto-concepto. Esta co-evolución queda reflejada en el Cuadro 12.1, en el que se aprecia cómo el entorno puede entorpecer incluso ciertos desarrollos normativos.

⁷ Como se avanzó en la introducción un aspecto esencial para conseguir una buena autoestima será la percepción de auto-eficacia en ámbitos concretos (i. e., académico, deportivo, familiar, etc.). Un trabajo reciente, con una amplia muestra de niños españoles de entre 8 y 15 años de edad, ha confirmado que la percepción de autoeficacia en dichos ámbitos correlaciona negativamente con la depresión y la agresividad. Alternativamente, la percepción de una baja autoeficacia se relaciona con un número significativo de desórdenes conductuales (Carrasco y Del Barrio, 2002).

Tabla. 12.6. Principales rasgos que diferencian la visión de sí mismo de los niños entre los 5-8 años y los 8-12 años

5-8 años	8-12 años
Coordinación de rasgos (i. e., «soy bueno en el fútbol, en natación y en inglés»).	Integración de rasgos (i. e., «soy un buen defensa pero un pésimo delantero») y generalizaciones de nivel superior (i. e., «soy un buen deportista»).
Sobre-estimación de rasgos particulares.	Valoración global y más realista.
Escasa interiorización de las valoraciones ajenas.	Preocupación por las valoraciones de los otros.
Comparaciones intra-personales.	Comparaciones sociales.

Cuadro 12.1. Influencia de los factores sociales en el auto-concepto

Tal y como se ha dicho, el auto-concepto es una construcción social, por ello, la influencia de los padres y de los iguales resulta muy relevante en la visión final que el niño construye sobre sí mismo. La investigación confirma que tener un apego seguro o ser educado en un modelo que favorece la aceptación, se relaciona con auto-conceptos más saludables en la infancia. Aparentemente, los niños interiorizan este apoyo familiar en forma de auto-evaluaciones más positivas y benévolas. Pero lo contrario también sucede. Cuando el niño ha sufrido abusos severos y crónicos, o cuando no hay ningún apoyo familiar y el niño recibe únicamente respuestas negativas, el auto-concepto puede resentirse en su estructura y sus contenidos. En estos casos, la imagen de uno mismo, incluso entre los 8 y los 12 años, puede permanecer en el nivel del pensamiento de todo-nada. La ausencia de experiencias y valoraciones positivas puede frenar el desarrollo normativo del auto-concepto, que debería avanzar hacia una mayor integración de atributos positivos y negativos. En esta visión en blanco y negro, la valoración general del niño queda sesgada hacia lo negativo. En los casos más severos, esta visión pesimista puede conducir a la depresión e incluso a la desesperación y el suicidio.

Desde otro punto de vista, los patrones sociales también pueden acentuar las diferencias con un Yo ideal hasta el extremo de deteriorar la auto-imagen y ocasionar problemas de conducta. Según Kiang y Harter (2004), la interiorización y seguimiento de los modelos sociales de apariencia puede conducir a una baja autoestima que predice tanto la depresión como los desórdenes de la conducta alimenticia.



Figura 12.2.

Al final de la niñez el niño habrá elaborado ideas muy ajustadas sobre quién es él, cómo le gustaría ser y cómo le ven los demás.

9. El desarrollo moral

Como se vio en el Capítulo 10, los niños pequeños poseen una moral heterónoma, caracterizada por el acatamiento de un conjunto de reglas obligatorias y coercitivas, basadas en el deber y la obediencia al adulto. Sin embargo, la interacción con los iguales va a propiciar la emergencia progresiva de la **moral autónoma**, basada en la igualdad. Ahora, el niño reflexiona sobre las normas, las discute y las reelabora, escapando a la esclavitud que supone la aceptación ciega de las normas externas (véase al respecto la evolución en la comprensión de las reglas presentes en los juegos, en el Apartado 5). ¿Qué provoca el paso de una moral heterónoma a otra autónoma? Aparte de los avances en el campo cognitivo, Piaget otorga a los iguales un papel fundamental en el progreso del razonamiento moral. Como ya se indicó en otra parte, los iguales proporcionan un contexto simétrico, de igualdad, donde ningún niño tiene más derechos que otro y no cabe hablar de relaciones de subordinación. Propiciado por los descensos en los niveles de egocentrismo, el niño se percató de las similitudes que comparte con los demás respecto a su forma de pensar y actuar, lo que acentúa la necesidad de establecer un respeto mutuo. Con los iguales, el niño tiene la oportunidad de embarcarse en relaciones colaborativas y actos de reciprocidad, indispensables para transformar las relaciones unilaterales —de sumisión hacia el adulto— en relaciones recíprocas en las que los niños construyen su propia realidad moral, y que va más allá de la evitación del castigo y la obediencia ciega.

Un buen resumen de lo dicho, lo encontramos en una cita de Piaget, en su libro *El criterio moral en el niño* (1932), que constituye un referente obligado en el razonamiento moral en la infancia: «La autonomía aparece con la reciprocidad cuando el respeto mutuo es lo bastante fuerte para que el individuo experimente desde dentro la necesidad de tratar a los demás como él querría ser tratado» (p. 165).

9.1. El desarrollo moral según Kohlberg: la moral convencional

Los trabajos de Kohlberg suponen una ampliación y profundización de los de Piaget. En este sentido, Kohlberg (1968, 1982) también sostuvo que el desarrollo intelectual y la adopción de perspectivas era un requisito, para avanzar en el razonamiento moral.

En sus investigaciones, Kohlberg enfrentó a niños, adolescentes y adultos con diferentes dilemas hipotéticos que ponían en litigio valores fundamentales (i. e., por ejemplo, el valor de la vida frente al del trabajo, o el de la justicia frente al de la honestidad), observando que las repuestas de estos grupos mostraban una evolución a lo largo de tres niveles que denominó: moral preconventional, moral convencional y moral posconventional.

Según Kohlberg, las respuestas propias de la moral **preconventional** están centradas en el beneficio del propio sujeto y su objetivo fundamental es la evitación de castigos y la obtención de refuerzos, coincidiendo básicamente con las características de la moral heterónoma descrita por Piaget.

La moral de tipo **convencional** comenzaría a manifestarse hacia los diez años y se articula sobre los ejes de la comprensión y la aceptación de la importancia de las normas sociales. Desde un punto de vista evolutivo, los avances en la capacidad de adoptar perspectivas ajenas y de negociar con los otros favorecen que el niño descubra el verdadero sentido de las normas y también su pertinencia y la necesidad de mantenerlas. Esta evo-

lución también se deja notar en los juegos, en los que muchas veces los niños pactan la forma en que se aplicarán las normas que, más tarde, todos deberán respetar. De la misma manera, a los diez años muchas de las respuestas a los dilemas morales de Kohlberg evidencian la necesidad de cumplir con las normas como única manera eficaz de mantener el orden social. Aunque en un primer momento, el respeto a las reglas sociales está muy ligado a los refuerzos que ello pueda acarrear (como una influencia residual de la moral heterónoma o preconventional), más adelante, las normas se acatan con el convencimiento de hacer lo debido.

Por último, hacia la adolescencia y, más aún, en la adultez, los valores y normas que hasta el momento han regulado el comportamiento social y moral podrán ser evaluados en función de principios morales autónomos e independientes de la autoridad. Para entonces, el sujeto podrá haber construido su propia escala de valores y será capaz de contemplar los conflictos desde preceptos universales basados no en las normas establecidas sino en la justicia, la equidad, y la búsqueda del bien en general. Este avance requiere de importantes logros cognitivos relacionados con la capacidad de abstracción (i. e., verse a sí mismo sólo como uno más), el pensamiento dialéctico (i. e., conciliar y entender múltiples puntos de vista) y el pensamiento lógico-formal (i. e., organizar y jerarquizar los valores en pugna, por ejemplo, lo justo por encima de lo legal). Esto es lo que se conoce como moral **posconvencional**⁸.

En suma, al final de la infancia se asientan las bases del autoconcepto, de la amistad y de la justicia social. En adelante, estos tres aspectos se desarrollan profundamente primero en la etapa de la adolescencia y, más adelante, en la madurez y la vejez.

Lecturas complementarias

- Costa, M. y López, E. (1991). *Manual para el Educador Social. Vol. I. Habilidades de comunicación en la relación de ayuda*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Costa, M. y López, E. (1991). *Manual para el Educador Social. Vol.II. Afrontando situaciones*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Del Barrio, M. V. (2002). *Emociones infantiles: evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámide.
- Harris, P. (1989). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Word, R. P. y Kazdin, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

⁸ La lectura de los capítulos sobre adultez podrá ayudar a entender los logros personales e intelectuales que acompañan al razonamiento posconvencional.

Actividades

1. Partiendo del ejemplo ficticio que figura en el Cuadro 12.2, invente tres respuestas que representen los principales avances que se dan entre los cinco y los diez años en la comprensión de la ambivalencia emocional.

Cuadro 12.2. Ejemplo ficticio

Imaginemos que le decimos a un niño lo siguiente: «un señor, tras una intensa carrera, pierde el autobús con el que llega a tiempo al trabajo. Mientras espera al siguiente, se encuentra con un amigo al que hace tiempo que no ve. ¿Cómo se siente este señor?».

2. Elija la alternativa correcta

- 2.1. Pedro, de 8 años, permanece aislado en el recreo, evitando las interacciones sociales con iguales. Nunca interrumpe en clase, mostrando una conducta ejemplar en opinión del profesor. Un análisis sociométrico refleja que Pedro no es elegido por ninguno de sus compañeros, y es rechazado por cuatro. Podemos inferir que Pedro pertenece a la categoría sociométrica:
 - a) Rechazo-agresivo.
 - b) Rechazo-retraído.
 - c) Ignorancia.
- 2.2. Unos niños juegan al parchís. Ante la sugerencia de uno de ellos de que cada uno disponga de dos fichas en lugar de cuatro, y de que, en lugar de 20 casillas, adelanten 30 tras *comer* la ficha de otro jugador, todo ello con objeto de acortar el juego, los niños disienten bruscamente, argumentando que así no se juega al parchís. Lo más probable es que estos niños tengan una edad aproximada de:
 - a) 4 años.
 - b) 6 años.
 - c) 9 años.
- 2.3. Unos padres están totalmente pendientes y solícitos a las necesidades de su hijo, le sobreprotegen y le evitan en la medida de lo posible cualquier fuente de frustración. Un amigo de la familia, al ver la interacción entre los padres y el hijo piensa: «Ya se encargarán los otros niños de ponerle en su sitio». Este pensamiento podría reflejar el hecho de que los iguales y la familia:
 - a) Intercambian funciones básicas en el desarrollo.
 - b) Cumplen funciones complementarias pero intercambiables.
 - c) Cumplen funciones complementarias e insustituibles.

Soluciones a las actividades

1. Solución al primer ejercicio

Ejemplos ficticios sobre el desarrollo de la comprensión de la ambivalencia emocional

Etapa	Respuesta prototípica
3-5 años	El protagonista simplemente está contento porque se ha encontrado con un amigo.
5-8 años	El protagonista primero se sintió triste por perder el autobús y después alegre por ver a su amigo.
8-10 años	El protagonista está contento por haber visto a su amigo pero también está preocupado por haber perdido el autobús.

2. Solución al segundo ejercicio

- 2.1. La alternativa correcta es la *b*), dado que Pedro muestra el patrón conductual propio de este subtipo de rechazo.
- 2.2. La alternativa correcta es la *b*), pues hasta los 8-9 años, los niños no son capaces de flexibilizar el uso de la regla para introducir, de forma consensuada, variaciones en la dinámica del juego.
- 2.3. La alternativa correcta es la *c*). Los padres no pueden suplir a los iguales en el aprendizaje de todo un conjunto de habilidades de regulación socio-emocional.

Alteraciones en el desarrollo infantil: los trastornos del espectro de autismo

13

ÁNGELES BRIOSO DÍEZ

Esquema resumen

Objetivos

Introducción

1. La primera descripción del autismo (1943-1963)
2. Diferentes concepciones del autismo (1963-1983)
 - 2.1. El autismo: un trastorno emocional severo
 - 2.2. El autismo: un trastorno cognitivo
3. Claves actuales para la comprensión del autismo
 - 3.1. El autismo: un trastorno del neurodesarrollo
 - 3.2. El autismo se manifiesta en un amplio espectro de trastorno
 - 3.2.1. Los Trastornos Generalizados del Desarrollo
 - 3.2.2. Los Trastornos del Espectro de Autismo
 - 3.3. El conocimiento que nos proporcionan las teorías actuales
 - 3.3.1. Déficit específico en Teoría de la Mente
 - 3.3.2. Déficit en la Coherencia Central
 - 3.3.3. Teorías alternativas
 - 3.4. La necesidad de adoptar una perspectiva evolutiva
 - 3.4.1. Patrón evolutivo típico
 - 3.4.2. Indicadores tempranos del autismo
4. Conclusiones

Lecturas complementarias

Actividades

Soluciones a las actividades

Esquema resumen

1. La primera descripción del autismo

Leo Kanner describió por primera vez el autismo como un síndrome definido por un conjunto de alteraciones en tres áreas del desarrollo: las relaciones interpersonales, la comunicación y el lenguaje; y el comportamiento inflexible y estereotipado, aunque las diferencias individuales en la manifestación de esas alteraciones eran importantes.

Las relaciones interpersonales están cualitativamente alteradas en todas las personas que presentan este tipo de trastorno, lo mismo ocurre con la comunicación y el lenguaje. Pero, la variada sintomatología autista se puede manifestar desde el aislamiento social y la incomunicación absoluta que observamos en las personas que no tienen ninguna intención comunicativa, hasta aquellas otras que tienen motivación para relacionarse con los demás y que adquieren el lenguaje, pero que encuentran serias dificultades porque no comprenden las reglas que regulan las interacciones sociales ni el uso comunicativo del lenguaje. También las alteraciones que existen en el comportamiento se manifiestan de manera muy diferente, desde el predominio de conductas estereotipadas y ritualistas que vemos en algunas personas, hasta manifestaciones de inflexibilidad —como son las ideas obsesivas, rígidas y perseverantes— que caracterizan el comportamiento de otras.

Esta situación se vuelve más compleja porque al tratarse de un trastorno del desarrollo —que acompaña al individuo a lo largo de toda su vida— esas manifestaciones cambian en el propio sujeto de un momento evolutivo a otro.

2. Diferentes concepciones del autismo

El autismo se ha presentado, desde el principio, como un trastorno que plantea múltiples interrogantes acerca de su naturaleza (¿qué procesos están alterados y cuáles se encuentran intactos?), de su origen (¿se trata de un trastorno psicógeno o está biológicamente causado?). Las respuestas a esos interrogantes han sido muy diferentes en distintas épocas y han generado concepciones del trastorno que han tenido repercusiones enormes porque han determinado la manera de enfocar la intervención. En este apartado analizaremos las más importantes.

3. Claves actuales para la comprensión del autismo

En los últimos años, como consecuencia de la investigación y de las experiencias de la intervención psicoeducativa en el autismo, se han abierto nuevas vías de conocimiento que nos están proporcionando claves necesarias, aunque todavía no suficientes, para comprender esas diferentes y peculiares formas de desarrollo que presentan las personas con autismo.

En este apartado revisaremos las claves más relevantes que nos ayudarán a entender el autismo como un trastorno del neurodesarrollo, que puede manifestarse en un amplio espectro de trastornos que se caracterizan por perfiles muy disarmónicos de desarrollo, en los que coexisten capacidades alteradas y preservadas. Se analizarán las aportaciones que diferentes teorías explicativas actuales nos ofrecen sobre este tipo de trastornos, proporcionándonos información muy útil para trazar el perfil psicológico de las personas que se incluyen bajo la actual denominación de Trastornos del Espectro Autista. Y, para finalizar, presentaremos el patrón evolutivo con el que se manifiestan los síntomas autistas y los cambios que acontecen durante el ciclo vital.

Objetivos

- Identificar las áreas de desarrollo que se alteran cualitativamente en el autismo.
- Conocer los cambios que se han producido en la concepción del autismo desde que L. Kanner lo definiera por primera vez.
- Diferenciar las distintas teorías explicativas.
- Conocer las aportaciones y limitaciones de las propuestas explicativas actuales para entender las alteraciones que presentan las personas con autismo.
- Reflexionar acerca de la utilidad del concepto de «Trastornos de Espectro de Autismo» (TEA).
- Conocer las dimensiones psicológicas que se alteran en los TEA y sus diferentes manifestaciones.
- Identificar el patrón evolutivo típico en la aparición de los síntomas del autismo.
- Conocer los marcadores tempranos del autismo.

Introducción

El lector en los capítulos precedentes ha ido conociendo cómo es y cómo se produce el desarrollo durante la infancia. Pero, ese desarrollo habitual o típico no se produce en todas las personas debido a diferentes causas que pueden ser de tipo biológico y/o psicosocial, en esos casos el desarrollo no sigue esos patrones típicos sino que cursa por vías diferentes.

Pensemos en las personas con Retraso Mental, se caracterizan por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media (un CI por debajo de 70) y por una capacidad deficitaria para adaptarse a las exigencias que les plantea el medio. En general, las personas con Retraso Mental van a seguir los patrones típicos de desarrollo pero con un desfase cronológico y con una limitación clara en la capacidad de aprender, de generalizar y de transferir los nuevos aprendizajes; no consiguiendo llegar a los niveles de adquisición que llegan las personas que tienen un desarrollo habitual. La evolución que siguen los diferentes procesos psicológicos es lenta y disarmónica. El origen de este trastorno, aunque es desconocido en el 30-40 % de los casos, puede ser biológico: alteraciones cromosómicas (síndrome de Down), alteraciones estructurales y/o funcionales del sistema nervioso, alteraciones metabólicas (fenilcetonuria), procesos infecciosos (meningitis, rubeola...), dificultades en el momento del parto, etc. Pero, también puede tener un origen psicosocial como es el caso de deprivaciones sociales y ambientales muy intensas.

Existen otros trastornos del desarrollo en los que no se afecta el desarrollo global de la persona sino que la alteración se produce en procesos específicos, este es el caso de los Trastornos Específicos de la Adquisición del Lenguaje. Son trastornos que se caracterizan por la alteración de los mecanismos de adquisición del lenguaje, tanto en los procesos de comprensión como de expresión, en personas con una inteligencia no verbal normal, que no presentan alteraciones sensoriales o neurológicas detectables y que han recibido una estimulación adecuada. Esos trastornos forman un continuo en función de la gravedad de sus manifestaciones. En el «polo más grave» se sitúan los síndromes disfasicos, que constituyen retrasos graves del lenguaje en los que aparecen desviaciones respecto a las fases y pautas normales de adquisición. En esos síndromes se incluyen

desde aquellos casos en los que no se adquiere el lenguaje oral, hasta aquellos otros en los que se adquiere pero con gran afectación de todos los componentes lingüísticos: estructural (adquisición muy lenta del sistema fonológico, las combinaciones de palabras no suelen aparecer antes de los cuatro años, agramatismos, etc.), semántico (limitación cuantitativa del léxico, problemas para evocar palabras, etc.) y pragmático (uso restringido de las funciones comunicativas y dificultades con las reglas que regulan la conversación). En el «polo menos grave» del continuo se sitúa el llamado Retraso Simple del Lenguaje que consiste exclusivamente en un desfase cronológico al realizar las adquisiciones lingüísticas. Estos retrasos suelen remitir hacia los seis años, y a veces de manera espontánea, sin necesidad de intervención directa.

Por otra parte, ciertas deficiencias sensoriales (sordera, ceguera) van a limitar o a imposibilitar (dependiendo del grado de la afectación y del momento evolutivo en el que ocurra) que el niño pueda acceder a los sistemas de información auditiva y visual que son de gran importancia —como se ha visto en capítulos anteriores— para el desarrollo psicológico humano. Los niños con sordera y los niños con ceguera tienen que utilizar vías o rutas alternativas, basadas en los sistemas sensoriales que tienen intactos, para construir el conocimiento acerca del mundo físico y del mundo social. Como consecuencia de ello, sus procesos y ritmo de desarrollo no van a ser idénticos a los de los niños videntes y oyentes.

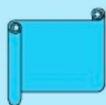
En el caso de las personas sordas, la dificultad mayor a la que se enfrentan es adquirir el lenguaje oral de manera natural. Se observa un retraso global en la adquisición y un desarrollo no homogéneo de los diferentes sistemas que configuran el código oral: fonología, morfología, léxico y sintaxis.

Los niños con ceguera tienen que utilizar sistemas sensoriales (oído y tacto) que proporcionan una información más fragmentaria y secuencial que la visión y, por tanto, menos eficaz para construir el conocimiento acerca del espacio y de los objetos. Pero, para la construcción del mundo social disponen de vías alternativas (la atención selectiva a la voz de la madre, el conocimiento y reconocimiento táctil de los rostros, los juegos de intercambios con el adulto de sonidos, ritmos y movimientos corporales) que de alguna manera compensan el papel que desempeña la visión en los primeros intercambios comunicativos y afectivos de los niños videntes.

Esas situaciones de desarrollo diferente que acabamos de presentar, no agotan todas las alteraciones que pueden presentarse en el desarrollo durante la infancia. Pero no es nuestra intención ofrecer un catálogo descriptivo de todas esas posibles alteraciones, sino que hemos optado por una estrategia más comprensiva. Por ello, hemos elegido una «familia» de trastornos, que actualmente se denominan Trastornos del Espectro de Autismo, que nos va a permitir acercarnos a unas formas de desarrollo que difieren significativamente de los patrones típicos. Por otra parte, el conocimiento de estos trastornos, que frecuentemente se asocian con el retraso mental, y que se caracterizan por presentar alteraciones cualitativas en la comunicación y en el lenguaje, en el desarrollo de las capacidades de relación interpersonal y en el comportamiento, puede proporcionarnos información acerca de esos otros trastornos que se definen por la alteración y/o el retraso en alguna de esas áreas de desarrollo.

1. La primera descripción del autismo

En 1943 Leo Kanner propuso la existencia de un síndrome infantil al que denominó «Autismo Infantil Precoz». Su propuesta se basaba en las observaciones de los comportamientos de un grupo de niños que presentaban alteraciones que afectaban gravemente a su desarrollo y que no habían sido descritas hasta ese momento. Una de esas niñas era Elaine, tenía 7 años:



Su lenguaje siempre tiene la misma cualidad. Su habla nunca va acompañada de expresiones faciales o gestos. No mira a la cara. Su voz tiene una peculiar falta de modulación, como áspera; articula las palabras de forma abrupta. Su gramática es inflexible. Utiliza las frases tal y como las oye, sin adaptarlas gramaticalmente a la situación del momento. Cuando dice quiero que yo dibuje una araña quiere decir quiero que tú dibujes una araña. Afirma repitiendo una pregunta literalmente, y niega no haciendo caso. Su habla raramente es comunicativa. No tiene relación con otros niños, nunca ha hablado con ellos para entablar amistad o para jugar. Se mueve entre ellos como un ser extraño, como uno se mueve entre los muebles de la habitación. Insiste siempre en repetir la misma rutina. Su interrupción es una de las causas más frecuentes de las rabietas. Sus propias actividades son simples y repetitivas. (Kanner, 1943, p. 20.)

Kanner agrupa las alteraciones que configuran este síndrome en tres grandes áreas:

1. Alteraciones en el área de la interacción social

Lo más llamativo en el comportamiento de estos niños es su incapacidad para relacionarse de manera adecuada con las personas y situaciones. Esa dificultad para la relación se puede manifestar de forma muy variable. En algunos niños no se observa intención alguna de relación con los otros (no miran, no responden a la voz, no se dirigen al otro mediante gestos o verbalizaciones, etc.). En cambio, hay otros niños que manifiestan claramente interés por relacionarse con los demás, pero que encuentran serias dificultades para interactuar debido a su falta de empatía y de conocimiento de las reglas que regulan las interacciones sociales.

2. Alteraciones en el área de la comunicación y del lenguaje

La comunicación intencional prelingüística no sigue el curso evolutivo típico. Algunos niños con autismo no van a comunicarse intencionalmente con los demás de ninguna manera. Otros no van a ser capaces de usar gestos comunicativos —que como hemos visto en el *Capítulo 6*, implican atención conjunta—, pero van a transmitirnos su intención, de querer o de rechazar algo, a través de **conductas instrumentales** que consisten en la manipulación física directa del otro (cuando Juan quiere agua agarra la mano de su madre y, sin mirarla, la conduce hasta el grifo). En otros niños, sí observamos conductas comunicativas intencionales preverbales aunque sus funciones se limitan a producir cambios en el mundo físico, como pedir objetos, son los denominados **gestos protoimperativos** (Óscar quiere su oso que está en la estantería, fuera de su alcance, para conseguirlo mira a su padre, mira al oso dirigiendo la mano hacia él y vuelve a mirar a su padre). Sin embargo, los llamados **gestos protodeclarativos** suelen estar ausentes. Los niños con

autismo no señalan un objeto o situación que les gusta o les ha llamado la atención para compartir esa experiencia con el otro.

No sólo la comunicación prelingüística está alterada, el lenguaje oral también lo está y en sus dos vertientes: la comprensión y la expresión.

Las alteraciones de la comprensión del lenguaje son muy variables. Hay niños con autismo que no comprenden nada del lenguaje oral y por ello lo ignoran, no respondiendo a nuestras emisiones verbales y actuando como si padecieran una especie de «sordera central» que les impidiera procesar la información lingüística. Hay otros que comprenden los enunciados verbales pero de manera muy literal y poco flexible. Y por último, los que están más levemente afectados, entienden las conversaciones y los discursos pero manifiestan grandes dificultades para distinguir el significado intencional del literal, de ahí que tengan enormes problemas para entender las bromas, los chistes, las ironías y las metáforas.

La expresión verbal también se encuentra alterada en todas las personas con autismo, aunque no de la misma manera. Aproximadamente el 50 % de ellos no va a adquirir ni aprender el lenguaje oral, en estos casos, tendremos que plantearnos la enseñanza de sistemas alternativos al lenguaje oral para dotar al niño de algún sistema de comunicación y de representación. Otros niños con autismo pueden aprender palabras sueltas o frases aisladas para comunicarse (Pedro dice «agua» cuando quiere beber agua; Ana le dice a su madre: «quieres hacer un puzzle», cuando es ella la que quiere hacerlo), esas palabras o frases suelen coexistir con ecolalias. La **ecolalia** consiste en la reproducción de la emisión producida por otra persona, el niño puede repetir de forma inmediata la emisión o reproducirla después de un intervalo variable de tiempo. Aunque algunas emisiones ecolálicas no tienen un carácter comunicativo sino autoestimulatorio —como ocurre en aquellos casos en los que el niño repite una palabra o frase que ha oído en alguna parte y que no guarda ninguna relación con el contexto— existen otras a las que podemos atribuir intencionalidad comunicativa, como en el caso de Ana del ejemplo anterior. Personas con autismo que tienen intencionalidad comunicativa pero graves dificultades para procesar el lenguaje y construir emisiones lingüísticas usan las emisiones ecolálicas para comunicarse.

Una consecuencia de la ecolalia es la **inversión pronominal**, que se refiere a la sustitución del pronombre personal de primera persona por el de segunda persona. Al tratarse de un lenguaje «copiado» la copia se hace en segunda persona, como puede apreciarse en el ejemplo de la emisión de Ana mencionado más arriba.

En aquellos casos en los que la afectación es más leve, las personas con autismo pueden mantener conversaciones y construir discursos, no observándose alteraciones estructurales significativas en cuanto al manejo del código lingüístico. Sin embargo, aparecen déficits importantes de tipo **pragmático**, es decir, alteraciones que tienen que ver con el uso comunicativo del lenguaje, porque tienen dificultades para inferir las intenciones del hablante y no comprenden las reglas que regulan las conversaciones. Tampoco saben respetar los turnos de habla y adaptar el tema a los intereses de su interlocutor.

Además, se observan alteraciones prosódicas: el tono y la entonación de las emisiones resultan extraños.

3. Alteraciones en el área del comportamiento

Kanner decía que la conducta de estos niños parecía estar guiada por un deseo ansiosamente obsesivo por mantener la igualdad, la invarianza del ambiente que lo rodeaba, que nadie

excepto el propio niño podía romper en raras ocasiones. En las personas con autismo las actividades espontáneas son muy limitadas, y el comportamiento se caracteriza por ser monótonamente repetitivo. Todo lo que suponga un cambio de rutinas, de disposición de las cosas, del orden en el que se realizan las actividades puede provocarles una enorme ansiedad.

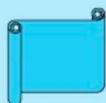
Pero, también en esta área nos encontramos con una gran variabilidad en la manifestación de esas alteraciones. En algunos casos —los más gravemente afectados— el repertorio conductual es muy restringido, repiten los mismos comportamientos una y otra vez y tienen muchas dificultades para anticipar conductas, incluso algunas muy simples (Yago, no extiende los brazos y las manos cuando se le tira la pelota para recogerla porque no anticipa esa situación). En otros casos —con una afectación menos grave— esa inflexibilidad se manifiesta más en el lenguaje y en el pensamiento que en el comportamiento. Tienen intereses muy obsesivos y siempre quieren hablar de los mismos asuntos (Álvaro, con 9 años, está profundamente interesado por los temas bélicos de los que tiene tal cantidad de información que resulta inapropiada para su edad. Pero, sus conversaciones, sus dibujos, su juego se centran casi exclusivamente en ese tipo de contenidos).

Además de las alteraciones en esas tres áreas de desarrollo que acabamos de describir, y que definen el síndrome del Autismo Infantil Precoz, Leo Kanner señaló otras características que compartían esos niños y que presentamos en la Tabla 13.1.

Tabla 13.1. Otras características comunes que observa Kanner

- **Excelente memoria mecánica.** Buena e incluso excelente capacidad para recordar determinados materiales (fechas, páginas enteras de libros, nombres zoológicos, etc.), que constituyen ejercicios de recuerdo sin un valor funcional o significativo.
- **Falta de imaginación.** Limitación en las actividades imaginativas, que se manifestaba en la pobreza de contenidos simbólicos y en el carácter repetitivo de sus juegos.
- **Fisionomías normales** que Kanner califica incluso de «*sorprendentemente inteligentes*».
- **Buenas potencialidades cognitivas.** Esta primera apreciación de Kanner respecto al potencial cognitivo de los niños, aunque fue posteriormente cuestionada por él mismo, ha sido uno de los factores que más ha contribuido a una concepción mítica y errónea del autismo.

Otro factor común que destaca, y que comentamos por las enormes repercusiones que ha tenido en la comprensión del autismo, se refiere al entorno familiar de los niños: todos procedían de familias muy inteligentes caracterizadas por una gran preocupación por cuestiones de naturaleza intelectual y por un limitado interés por los demás. Según él, eran padres muy «poco cálidos en el contacto afectivo». No obstante, concluyó el artículo en el que describe el autismo diciendo:



[...] la soledad de los niños desde el nacimiento hace difícil atribuir el cuadro general exclusivamente al tipo de relaciones parentales tempranas con nuestros pacientes. Y por tanto, debemos asumir que estos han llegado al mundo con una incapacidad innata para formar el contacto afectivo normal con las personas, biológicamente proporcionado (op. cit., p. 20).

La descripción que hizo Kanner del autismo tiene un valor innegable. La definición del síndrome en términos de conductas observables supuso un hito de gran importancia en ese momento porque hasta entonces los trastornos que presentaban los niños eran contemplados desde una perspectiva adultomórfica, es decir, se interpretaban como manifestaciones tempranas de enfermedades mentales adultas: «demencia precoz» (De Sanctis, 1908), «esquizofrenia infantil» (Bender, 1956). Además, muchas de sus propuestas siguen siendo actuales. Las áreas alteradas que, según él, definen el síndrome —la alteración de la relación interpersonal, de la comunicación y del lenguaje y la inflexibilidad— constituyen los criterios para el diagnóstico de este trastorno en las clasificaciones psiquiátricas vigentes. Sin embargo, y como veremos más adelante, Kanner erró en otras apreciaciones, que determinaron durante demasiados años concepciones falsas sobre el autismo, nos referimos a las observaciones que hizo sobre los padres y sobre el potencial cognitivo de los niños con autismo.

2. Diferentes concepciones del autismo

Desde que se definió el autismo, este trastorno ha sido entendido de manera muy diferente en distintos momentos, y esas concepciones han tenido unas repercusiones enormes porque han determinado la manera de enfocar la intervención. Por ello, y siguiendo a Rivière (2001), vamos a detenernos, aunque sea brevemente, en algunas de ellas.

2.1. El autismo: un trastorno emocional severo (1943-1963)

Las observaciones de Kanner acerca de la extrema soledad de los niños con autismo, de su buen potencial cognitivo y de las características de sus padres, propició que las primeras concepciones del autismo fueran de corte psicodinámico.

Desde esas posiciones teóricas, se consideró al autismo como un trastorno emocional severo que se producía en niños que eran potencialmente normales, como consecuencia de conflictos emocionales provocados por relaciones afectivas anómalas con las figuras de crianza, especialmente con la madre. Pero ¿cuáles podían ser esas vivencias emocionales que de alguna manera bloqueaban o impedían el desarrollo del niño? Los autores que sostenían esas tesis propusieron varias hipótesis: la vivencia por parte del niño de estrés temprano muy intenso provocado por situaciones como la depresión post-parto de su madre, la separación de las figuras de crianza, las disarmonías familiares, etc. (Szurek *et al.*, 1956; Tustin, 1972).

Esa primera concepción del autismo provocó una serie de ideas falsas que han persistido durante mucho tiempo y que han impedido un acercamiento adecuado a la comprensión e intervención en este trastorno. Algunas de esas falsas ideas son: *a)* La existencia de un potencial cognitivo y lingüístico intacto en los niños con autismo. *b)* Situar la causa del trastorno en la madre o en los padres. *c)* Considerar al autismo como trastorno exclusivamente de tipo emocional.

Además, desde esa concepción del autismo el tratamiento que se proponía era la utilización de psicoterapias de corte psicodinámico para deshacer ese supuesto bloqueo emocional que sufría el niño, y posibilitar de esa forma el establecimiento de vínculos afectivos y la manifestación de sus supuestas competencias cognitivas y comunicativas.

A mediados de los años sesenta confluyeron una serie de hechos que provocaron un cambio en esa concepción del autismo:

- No se confirmaron, en estudios empíricos, las hipótesis que culpabilizaban a los padres como responsables de la aparición del trastorno (Cantwell, Baker y Rutter, 1978).
- Se fueron acumulando numerosas pruebas acerca de la asociación del autismo con diversas alteraciones biológicas como: la serotoninemia, rubeola, etc. (Coleman, 1976).
- Se puso de manifiesto, en diversas investigaciones, que en la mayor parte de los casos, aproximadamente en un 75 %, el autismo se asociaba con la deficiencia mental (Alpern, 1967; DeMyer *et al.*, 1974).
- Los tratamientos terapéuticos de tipo psicodinámico no se mostraban eficaces en la intervención de los niños con autismo.

2.2. El autismo: un trastorno cognitivo (1963-1983)

Esos datos, unidos a los hallazgos revelados por las numerosas investigaciones empíricas realizadas durante esos años, provocaron un cambio en la concepción del autismo, que pasó a ser considerado como un trastorno cognitivo: las alteraciones cognitivas y no las afectivas son las que tienen una importancia decisiva y primaria en el trastorno y explicarían las dificultades de relación, comunicación y comportamiento de los niños con autismo. Además, se pensaba que tenía que existir algún tipo de disfunción biológica, aún no determinada en esa época, que causara las alteraciones cognitivas que presentaban estos niños.

El problema fundamental que se planteó durante esta segunda etapa en el estudio del autismo fue que, a pesar de las numerosas investigaciones realizadas, no se encontró una alteración cognitiva específica, que por sí sola, permitiera explicar todas las características esenciales que definen el síndrome. Aunque se hallaron diversas alteraciones cognitivas implicadas en el trastorno, que fueron decisivas para comenzar a comprender esa peculiar forma de desarrollarse que tienen los niños con autismo (véase *Tabla 13.2*).

Tabla 13.2. Algunas de las alteraciones cognitivas más importantes halladas en la segunda etapa de estudio del autismo

- La existencia de un déficit simbólico global (Wing, 1972) que dificultaría la construcción de símbolos en las personas con autismo.
- Una alteración específica de los mecanismos que subyacen a la comprensión del lenguaje (Rutter, 1966; Churchill, 1972), que explicaría los problemas en el lenguaje y secundariamente en el comportamiento.
- Dificultades graves en los procesos de asociación e integración intermodal (Hermelin y O'Connor, 1970), que dificultan el procesamiento de la información.
- Alteraciones en la imitación y en la integración sensorial y senso-motora (DeMyer, 1974), que limitan los procesos de aprendizaje y de construcción del conocimiento acerca del mundo físico y social.

El análisis del autismo que se hizo durante esta etapa tuvo consecuencias muy importantes. De hecho, el síndrome de «Autismo Infantil Precoz» pasó a ser considerado como

un Trastorno del Desarrollo biológicamente causado, es decir, un trastorno que se inicia en los primeros años de la infancia, que cambia en sus manifestaciones a lo largo del ciclo vital y que afecta a la persona durante toda su vida, y en cuya génesis no están implicados los padres sino la biología. Esa concepción del autismo fue asumida por las diferentes clasificaciones diagnósticas de esa época (DSM III, 1980).

La nueva manera de entender el trastorno influyó decisivamente en la intervención, que se aborda desde un enfoque psicoeducativo, y planteándose un doble objetivo: por una parte, favorecer la construcción de diferentes competencias (comunicativo-lingüísticas, cognitivas, sociales...) en los niños; y por otra, disminuir los comportamientos negativos que podían interferir en los procesos de aprendizaje.

3. Claves actuales para la comprensión del autismo

En los últimos años, como consecuencia de la investigación y de las experiencias de la intervención psicoeducativa en el autismo, se han abierto nuevas vías de conocimiento que nos están proporcionando claves necesarias, aunque todavía no suficientes, para comprender esas diferentes y peculiares formas de desarrollo que presentan las personas con autismo.

En este apartado revisaremos las claves más relevantes que nos ayudarán a entender el autismo como un trastorno del neurodesarrollo que puede manifestarse en un amplio espectro de trastornos, caracterizados por perfiles muy disarmónicos de desarrollo, en los que coexisten capacidades alteradas y preservadas, y para cuya comprensión es necesario adoptar una perspectiva evolutiva.

3.1. El autismo: un trastorno del neurodesarrollo

Actualmente se considera que el autismo es un trastorno del neurodesarrollo, es decir, en algún momento del desarrollo del sistema nervioso se producen alteraciones en vías y centros específicos relacionados con procesos psicológicos superiores. La hipótesis más plausible, y que está recibiendo más apoyo empírico, sitúa su origen en una predisposición genética compleja y multifactorial (Sánchez y Ruiz, 2008). La alta concordancia de autismo en los gemelos monozigotos (95,7 %), y la elevada incidencia del trastorno en las familias en las que ya hay un hijo con autismo, apuntan en esa dirección.

Probablemente, como ya señalaba Frith (1989) la diversidad que caracteriza a las manifestaciones del autismo sea precisamente consecuencia de esa etiología compleja y multifactorial, del momento concreto del desarrollo del sistema nervioso en el que se produzca la lesión, y de la extensión de las vías y centros concretos que resulten afectados.

3.2. El autismo se manifiesta en un amplio espectro de trastornos

Otra de las claves actuales para entender el autismo es que puede manifestarse en un amplio espectro de trastornos, los llamados Trastornos del Espectro de Autismo (TEA). Pero, aunque esa es la concepción y denominación asumida por la mayor parte de los investigadores y profesionales, no es la que se recoge —todavía— en la clasificación de

trastornos más utilizada en nuestro país, nos referimos al DSM-IV-TR (2002). Por ello, vamos a presentar, en primer lugar, cómo se define el autismo en esa clasificación y algunos de los problemas que se plantean y, a continuación, vamos a proponer como alternativa la noción de trastornos del espectro de autismo.

3.2.1. Los Trastornos Generalizados del Desarrollo

En el DSM-IV-TR (2002) (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales) de la Asociación Americana de Psiquiatría, se incluye el «trastorno autista» en la categoría diagnóstica de los trastornos generalizados del desarrollo (TGD), categoría a la que también pertenecen el «trastorno de Asperger», el «trastorno de Rett», el «trastorno desintegrativo de la niñez» y los «Trastornos generalizados del desarrollo no especificados».

Estos trastornos, que describiremos brevemente a continuación, se caracterizan por presentar alteraciones en varias áreas de desarrollo: alteración cualitativa de las interacciones sociales, de la comunicación y del lenguaje, y comportamientos ritualizados y estereotipados. La mayor parte de ellos suelen asociarse a algún grado de deficiencia mental, pero las alteraciones que presentan las personas con este tipo de trastornos no se explican por su nivel de desarrollo mental. Son trastornos que aparecen durante los primeros años, y persisten a lo largo de toda la vida aunque las manifestaciones concretas de las alteraciones puedan variar de una etapa evolutiva a otra.

El trastorno autista

En la Tabla 13.3 se presentan los criterios que propone el DSM-IV-TR (2002) para la definición del trastorno autista. Como puede comprobarse recoge los aspectos fundamentales de la descripción del síndrome que hizo Leo Kanner en 1943, que presentamos en el primer apartado de este capítulo. Los criterios diagnósticos incluyen las alteraciones específicas que tiene que manifestar un niño para poder ser diagnosticado con este tipo de trastorno.

El trastorno autista puede asociarse con otros tipos de trastornos o discapacidades (retraso mental, discapacidades sensoriales, hiperactividad, síndrome del X Frágil, trastornos neurológicos, etc.). Aunque hay que tener claro que los síntomas que definen al autismo no se pueden explicar por la coexistencia de esas otras alteraciones y que su presencia no implica el desarrollo de autismo.

Con respecto a la prevalencia de este trastorno, en los últimos años diversos estudios han puesto de manifiesto una prevalencia más alta de lo que se creía (4,5 casos de cada 10.000 niños). Sugiyama y Abe (1989) y Gilbert *et al.* (1991) encuentran, respectivamente, 13 y 11,6 casos de cada 10.000 niños. Esos datos son coincidentes con los hallados en un estudio realizado en la Comunidad de Madrid (Belinchón *et al.*, 2001), que señalan una prevalencia media de 12,14 por 10.000 habitantes. Ese aumento no quiere decir necesariamente que actualmente el trastorno autista se produzca con mayor frecuencia, pues en los últimos años ha habido un enorme avance en el conocimiento y la difusión del trastorno que han hecho posible una detección más temprana y un diagnóstico más preciso del autismo.

Otro dato de interés es que la incidencia es mayor en los niños que en las niñas, aproximadamente en una proporción de 4 a 1, pero, aunque hay menos niñas con trastorno autista, están más gravemente afectadas.

Tabla 13.3. Criterios diagnósticos del trastorno autista (DSM-IV-TR)

- A) Un total de 6 (o más) ítems de 1), 2) y 3), con por lo menos dos de 1), y uno de 2) y de 3):
- 1) Alteración cualitativa de la interacción social, manifestada al menos por dos de las siguientes características:
 - a) Importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales, como son contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social.
 - b) Incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros adecuadas al nivel de desarrollo.
 - c) Ausencia de la tendencia espontánea para compartir con otras personas disfrutes, intereses y objetivos.
 - d) Falta de reciprocidad social o emocional.
 - 2) Alteración cualitativa de la comunicación manifestada al menos por dos de las siguientes características:
 - a) Retraso o ausencia total del desarrollo del lenguaje oral (que no se compensa con modos alternativos de comunicación).
 - b) En sujetos con un habla adecuada, alteración importante de la capacidad para iniciar o mantener una conversación.
 - c) Utilización estereotipada y repetitiva del lenguaje o lenguaje idiosincrático.
 - d) Ausencia de juego de ficción espontáneo, variado, o de juego imitativo social propio del nivel de desarrollo.
 - 3) Patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados, manifestados por lo menos mediante una de las siguientes características:
 - a) Preocupación absorbente por uno o más patrones estereotipados y restrictivos de interés que resulta anormal, sea en su intensidad, sea en su objetivo.
 - b) Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos no funcionales.
 - c) Estereotipias motoras (sacudir o girar manos o dedos, o movimientos complejos de todo el cuerpo).
 - d) Preocupación persistente por partes de objetos.
- B) Retraso o funcionamiento anormal en por lo menos una de las siguientes áreas, que aparece antes de los tres años de edad: 1) interacción social; 2) lenguaje utilizado en la comunicación social, o 3) juego simbólico o imaginativo.
- C) El trastorno no se explica mejor por la presencia de un trastorno de Rett o de un trastorno desintegrativo infantil.

El trastorno de Asperger

Los criterios que propone el DSM-IV-TR para el trastorno de Asperger son los mismos que para el trastorno autista en lo que respecta a las alteraciones cualitativas de la interacción social y a la existencia de patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidas, repetitivas y estereotipadas. Sin embargo, los diferencia respecto al desarrollo del lenguaje y al desarrollo cognitivo. Según esa clasificación, en el trastorno de Asperger no hay retraso del lenguaje —mientras que muchas personas con autismo nunca llegan a adquirirlo—, ni hay retraso del desarrollo cognitivo —ya se ha señalado que el autismo se asocia en el 75 % de los casos con la deficiencia mental.

Esos criterios para la definición del trastorno de Asperger resultan problemáticos para la mayor parte de los investigadores y de los profesionales del autismo porque no recogen: 1) La existencia de retraso en la adquisición del lenguaje, ni hacen mención a las alteraciones pragmáticas y prosódicas que se observan en las personas que se diagnosti-

can con trastorno de Asperger. 2) Tampoco incluyen la alteración motora, cuando en todas las descripciones del trastorno aparecen alusiones directas a la torpeza motora (tanto a nivel de motricidad gruesa como de motricidad fina) y a la apariencia desmañada o descoordinada de las personas que presentan ese trastorno.

Un problema a la hora de distinguir el trastorno autista del trastorno de Asperger es que esas diferencias —en el desarrollo comunicativo-lingüístico y cognitivo— desaparecen o se mitigan cuando estamos ante personas con autismo con un nivel alto o normal de funcionamiento cognitivo, es decir las personas con autismo que no tienen asociada deficiencia mental. Por ello, aunque el DSM-IV-TR separa y diferencia ambos trastornos, no todos los autores admiten esa posición. Para Uta Frith (1989): *«el término síndrome de Asperger tiende a reservarse a los pocos autistas casi normales, que poseen buenas capacidades intelectuales y buen desarrollo del lenguaje»* (p. 31).

El trastorno de Rett

Hoy sabemos que se trata de un trastorno neurológico de base genética, provocado por la mutación de un gen (MeCP2) situado en el cromosoma X, que se presenta casi exclusivamente en niñas. El trastorno de Rett se caracteriza por la aparición de múltiples déficits específicos después de un breve período de desarrollo normal, los primeros seis meses de vida.

En el desarrollo de las niñas que presentan un trastorno de Rett se pueden distinguir diferentes estadios (Negrón y Núñez, 1997):

- Estadio 1. Abarca, aproximadamente de los 6 a los 18 meses. Durante ese período el desarrollo motor se lentifica, se observa pérdida de atención, falta de interés por el juego y comienzan a aparecer estereotipias manuales.
- Estadio 2. Esta etapa caracteriza el desarrollo de las niñas entre 1 y 3 años de edad. Es el período más dramático porque se produce un deterioro general del desarrollo con pérdida de las habilidades adquiridas (aislamiento, pérdida del lenguaje, y del uso funcional de las manos) y aparecen problemas motores de falta de coordinación en la marcha, y de hiperventilación, también pueden aparecer convulsiones.
- Estadio 3. Puede abarcar desde la edad preescolar hasta los 11 años y se caracteriza por una estabilización del desarrollo y una mejora en el contacto emocional con los otros. Continúan las alteraciones de la motricidad y la hiperventilación.
- Estadio 4. Durante este período lo más sobresaliente es la mejoría del contacto emocional. Los problemas motores se agravan impidiendo en algunos casos la marcha.

Trastorno desintegrativo infantil

Este trastorno generalizado del desarrollo, se caracteriza por una pérdida de funciones que el niño ha adquirido previamente. Es decir, tras un período —no menor de dos años ni mayor de diez— de desarrollo aparentemente normal en distintas áreas: comunicación y lenguaje, relaciones sociales, motricidad, juego, adaptación social y control de esfínteres, se produce una marcada regresión al menos en dos de ellas.

Al igual que en el trastorno autista, los niños que presentan este trastorno manifiestan alteraciones cualitativas de la interacción social, de la comunicación, patrones estereoti-

pados de comportamiento e inflexibilidad y rigidez mental. También suele asociarse a retraso mental grave, y es más frecuente en varones.

Trastorno del desarrollo no especificado

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

3.2.2. Los Trastornos del Espectro de Autismo

La definición y delimitación de los Trastornos Generalizados del Desarrollo que propone la DSM-IV-TR plantea numerosos problemas a los profesionales porque si bien es cierto que nos encontramos con algunos casos prototípicos (de autismo, de Asperger, de Rett...), también es igual de cierto que en la mayor parte de las ocasiones nos encontramos ante personas que no se ajustan claramente a los criterios y categorías propuestos, porque existe una enorme variabilidad en la manifestación de las alteraciones. Esa variabilidad se explica porque son trastornos del desarrollo y en las personas que los presentan se producen cambios como consecuencia de la edad y de variables que tienen que ver con los contextos de desarrollo. Además, son trastornos que se pueden presentar asociados a cualquier nivel de inteligencia y a otros trastornos y discapacidades.

A la vista de los problemas que plantea la concepción categorial del autismo, Wing (1988) propone la utilidad de considerar al autismo, no como una categoría diagnóstica cerrada o bien delimitada, sino como un continuo o un «espectro» en el que se alteran una serie de dimensiones psicológicas. Rivière (1997, 2001) desarrolló la propuesta de Wing diferenciando 12 dimensiones psicológicas que siempre se alteran en los llamados **Trastornos del Espectro de Autismo (TEA)** (véase *Tabla 13.4*).

El concepto de «espectro de autismo» desarrollado por Rivière es muy interesante y útil desde distintas perspectivas. Por una parte, permite recoger la presencia de rasgos o características autistas no como una categoría cerrada o bien definida, sino como un continuo que puede presentarse en distintos trastornos del desarrollo. Por otra, especifica las 12 dimensiones psicológicas que se encuentran cualitativamente alteradas en distintas áreas de desarrollo: social (dimensiones 1, 2 y 3), comunicación y lenguaje (4, 5 y 6), anticipación y flexibilidad (7, 8 y 9), y simbolización (10, 11 y 12). Es decir, plantea la necesidad de pasar del estudio de los síntomas conductuales al análisis los procesos psicológicos de desarrollo, recogiendo la idea de Vygotski de que no hay que dejarse atrapar por la variabilidad y aparente dispersión de los síntomas comportamentales, sino que hay que descubrir las regularidades internas, la lógica que subyace a esos desarrollos diferentes.

Y recoge, además, cómo pueden variar los síntomas en función de su gravedad. Los síntomas que se sitúan en los primeros niveles 1 y 2 expresan mayor gravedad del trastorno y son característicos de las personas con niveles mentales más bajos y también de los niños más pequeños; mientras que los niveles 3 y 4 expresan menor gravedad y son característicos de las personas con niveles de inteligencia más normalizados.

Tabla 13.4. Dimensiones alteradas en los Trastornos del Espectro de Autismo (Rivière, 2002)

1. Relaciones sociales:

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

2. Capacidades de referencia conjunta:

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

3. Capacidades intersubjetivas y mentalistas:

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

4. Funciones comunicativas:

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

5. Lenguaje expresivo:

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

6. Lenguaje receptivo:

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

7. Anticipación:

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

8. Flexibilidad:

1. Predominan las estereotipias motoras simples.
2. Predominan los rituales simples. Resistencia a cambios mínimos.

Tabla 13.4. Dimensiones alteradas en los Trastornos del Espectro de Autismo (Rivière, 2002) (*continuación*).

3. Rituales complejos. Apego excesivo a objetos. Preguntas obsesivas.
4. Contenidos obsesivos y limitados de pensamiento. Intereses poco funcionales y flexibles. Rígido perfeccionismo.

9. Sentido de la actividad:

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

10. Ficción e imaginación:

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

11. Imitación:

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

12. Suspensión (capacidad de crear significantes):

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

Los Trastornos del Espectro de Autismo se caracterizan, por tanto, por la alteración en todas esas dimensiones, e incluyen a las personas con trastorno autista, a las personas que presentan otros trastornos generalizados del desarrollo y a todas aquellas personas que presentan ese conjunto de dimensiones psicológicas alteradas. Es la concepción del autismo que se está imponiendo en la actualidad (Martos, *et al.*, 2005), y tiene consecuencias muy importantes para la planificación de recursos porque los TEA tienen una prevalencia de 60 casos por cada 10.000 habitantes (Fombonne, 2005).

3.3. El conocimiento que nos proporcionan las teorías actuales

Las teorías explicativas actuales nos ofrecen una vía imprescindible para conocer y comprender las características psicológicas de las personas que presentan Trastornos del Espectro de Autismo (TEA).

El objetivo que ha guiado la investigación en los últimos años ha sido la búsqueda del **déficit psicológico** que permita explicar las graves alteraciones que manifiestan las personas con autismo y que, al mismo tiempo, explique por qué en muchas de estas personas se encuentran preservadas determinadas áreas de funcionamiento: memoria mecánica, habilidades visoespaciales, desarrollo estructural del lenguaje, etc.

Como veremos a continuación, cada una de esas teorías nos explica algún aspecto importante para poder entender las dificultades que encuentran las personas con TEA en su desarrollo, pero los interrogantes que continúan abiertos son muchos. Vamos a completar esa visión teórica con la visión del «autismo desde dentro», es decir, con las informaciones que nos proporcionan personas con autismo, que tienen un alto nivel de funcionamiento cognitivo, sobre su experiencia.

3.3.1. Déficit específico en Teoría de la Mente

Una de las teorías psicológicas que más interés ha suscitado en los últimos años ha sido la propuesta por Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985). Estos autores sostienen que en los niños con autismo existe un déficit específico en la Teoría de la Mente que permite explicar tanto las alteraciones como las habilidades que presentan. La Teoría de la Mente (véase Capítulo 8, en el que se describe con detalle) se refiere a la capacidad que nos permite atribuir, a los demás y a nosotros mismos, estados mentales inobservables, tales como creencias, deseos, pensamientos, etc. Atribución que nos posibilita poder predecir y entender la conducta propia y la de los otros. Es decir, es la capacidad de darnos cuenta de que lo que los demás hacen, y lo que hacemos nosotros mismos, depende del conocimiento, los deseos, los sentimientos, que tenemos en la mente. Esta teoría predice que los sujetos, al carecer o tener dificultades en esa capacidad de TM, de pensar sobre los pensamientos o de mentalizar, presentarán problemas en todas las áreas que requieran de esa capacidad, pero no tienen por qué presentarlos en áreas en cuyo desarrollo no está implicada la TM (memoria mecánica, habilidades visoespaciales, desarrollo estructural del lenguaje, etc.). Así pues, el déficit mentalista permite explicar las alteraciones en:

- La comprensión de la propia mente y de la ajena.
- La comprensión de las reglas que regulan la interacción social.
- El uso comunicativo del lenguaje.
- El juego simbólico.

Temple Grandin, una persona con autismo y con alto nivel de funcionamiento cognitivo, describe las dificultades que tiene para mentir:



Las personas con autismo tienen dificultades para mentir porque en el engaño están involucradas emociones muy complejas. A mí me genera mucha ansiedad el hecho de tener que decir una mentira sin poder pensarla detenidamente. Para poder contar la mentira más inocente necesito ensayarla en mi mente muchas veces antes de poder contarla. Me imagino, a modo de vídeos, todas las preguntas que la otra persona podría hacerme. Si me hace una pregunta que no me esperaba me entra pánico (cit. en Peters, 2001, p. 96).

A pesar del potencial explicativo y predictivo de la Teoría de la Mente en el autismo, existen diversos aspectos que no reciben explicación, que no encajan en la teoría. Uno de estos aspectos se refiere a la presencia de otras alteraciones en el comportamiento de las personas con autismo, como son las actividades o intereses restringidos, repetitivos y estereotipados y el deseo de invarianza del ambiente. Esas alteraciones que como hemos visto se encuentran universalmente alteradas en los trastornos del espectro de autismo no se explican desde las dificultades de mentalización.

3.3.2. Déficit en la coherencia central

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

Frith ha matizado dicha propuesta y, últimamente, sostiene que es más correcto hablar de **estilo cognitivo** y no de déficit. Las personas con autismo no tienden a procesar la información en totalidades coherentes sino en elementos independientes de contexto. Se trata de un procesamiento de detalles, porque captan y retienen los detalles a costa de una configuración global y de un significado contextualizado, y esa forma de procesar la información dificulta que puedan elaborar conceptos o categorías. Ese estilo cognitivo de «débil coherencia central» podría explicar, entre otros, los problemas que tienen las personas con autismo para:

- Diferenciar la información relevante de la irrelevante.
- Procesar la información de forma contextualizada.

Van Dale, otra persona con autismo y alto nivel de funcionamiento cognitivo, describe las dificultades que tiene para procesar la información:



He descubierto a través de los años que mi forma de percibir las cosas es diferente. Por ejemplo, cuando tengo delante un martillo, lo que veo inicialmente no es un martillo, sino simplemente un conjunto de piezas que no tienen relación entre sí: veo una pieza cúbica de hierro que casualmente tiene al lado una pieza de madera. Después de haber prestado atención de la coincidencia de la cosa de hierro con la de madera, soy capaz de tener una percepción unificada de algo que tiene la configuración parecida a un martillo. El nombre «martillo» no surge inmediatamente tras la búsqueda sino que aparece sólo una vez que dicha configuración se ha estabilizado lo suficiente en el tiempo (cit. en Peters, 2001, p. 77).

Pero esa manera de procesar información no sólo plantea dificultades sino que puede resultar ventajosa para la realización de algunas tareas concretas (descubrir figuras enmascaradas, hacer puzzles...).

Temple Grandin (1995), persona con autismo con alto nivel de funcionamiento cognitivo, dice que las personas que tienen ese trastorno son pensadores visuales, que la información que procesan mejor es la que se obtiene a través de la visión, el procesamiento del lenguaje siempre les resulta complejo y difícil:



A diferencia de la mayoría de las personas, mi pensamiento se mueve como una cinta de vídeo, imágenes específicas para generalizaciones y conceptos. Por ejemplo, mi concepto de perro está inextricablemente relacionado con cada uno de los perros que he conocido. Es como si tuviese un catálogo con las imágenes de todos los perros que he visto, el cual aumenta continuamente como si añadiese más ejemplares a mi vídeo-librería (cit. en Peters, 2001, p. 78).

El conocimiento de esa forma peculiar de procesar la información y de la facilidad con la que procesan la información visual frente a la lingüística ha determinado que, en los últimos años, en los programas de intervención se incluyan diferentes tipos de ayudas visuales (fotos, pictogramas, agendas), para enseñarles determinadas habilidades y para facilitarles la anticipación y la comprensión de los acontecimientos.

3.3.3. Teorías alternativas

Se han propuesto otras teorías que son alternativas al déficit en Teoría de la Mente, Francesca Happé (1998) las agrupa de la siguiente manera:

1. Teorías que aceptan el déficit mentalista en las personas con autismo, pero que rechazan que éste sea el trastorno primario o nuclear

Porque no es universal y porque puede derivarse de otro trastorno primario. Estas teorías se apoyan en el hecho de que existen déficits prementalistas en muchos niños con autismo. Es decir, en esos niños están alterados comportamientos sociales que se desarrollan antes de que aparezcan en el niño con desarrollo típico los primeros indicadores de Teoría de la Mente (Mundy y Sigman, 1989; Klim *et al.*, 1992). Peter Hobson (1995, 2005) sostiene que el déficit mentalista es una consecuencia de una alteración más básica: una **incapacidad innata para interactuar emocionalmente** con los demás. Esa incapacidad impide que el niño se implique en los primeros intercambios sociales que son necesarios para el desarrollo del conocimiento social y permite explicar, entre otras, las siguientes alteraciones:

- La falta de comprensión del papel que desempeña la mirada en los intercambios sociales.
- Los problemas que tienen para comprender y expresar las emociones.
- Las dificultades que presentan para implicarse en conductas que requieren atención conjunta.
- La ausencia o alteración de la imitación.

Marc Segar y Annemie, personas con autismo y alto nivel de funcionamiento cognitivo, expresan —respectivamente— lo difícil que resulta para ellos mirar al otro y entender las expresiones faciales:



Es muy complicado establecer el contacto visual adecuado ya que es muy difícil saber, al mismo tiempo, que la otra persona te está hablando, si estás estableciendo demasiado contacto visual o demasiado poco» (cit. en Peters, 2001, p. 90).

[...] Las personas no utilizan un lenguaje estandarizado, ni expresiones faciales o entonaciones estandarizadas... Yo necesito conocer a las personas de una en una» (cit. en Peters, 2001, p. 92).

Pero, en esas teorías también hay piezas que no encajan o interrogantes abiertos. Como veremos más adelante, los primeros síntomas autistas aparecen con mucha frecuencia durante el segundo año de vida, después de un período de desarrollo aparentemente normal. ¿Cómo se puede postular, entonces, un déficit primario en las capacidades sociales y emocionales que aparecen desde el principio del desarrollo? Estas cuestiones no tienen una respuesta fácil, Klim *et al.* (1992) señalan que la diversidad que encontramos en las manifestaciones de los síntomas autistas puede deberse a que bajo la etiqueta del autismo se incluyan distintos subgrupos con procesos etiopatogénicos diferentes.

2. Teorías que no aceptan el déficit mentalista como explicación del autismo.

Russell *et al.* (1991) proponen que el fracaso en las tareas de Teoría de la Mente es la consecuencia de otro tipo de trastorno, de un déficit bastante específico para inhibir las respuestas no eficaces y para planificar la acción. Esta propuesta coincide con la teoría de que el autismo implica un déficit en las **funciones ejecutivas** (Ozonoff *et al.*, 1994), funciones cognitivas que son interdependientes y que están implicadas en los procesos de planificación y de toma de decisiones dirigidas a la consecución de metas. Ese déficit explicaría:

- Las dificultades para entender los cambios.
- Los problemas para definir metas y planificar acciones.
- Las dificultades para anticipar y prever el futuro.
- La existencia de conductas repetitivas, estereotipadas, e intereses muy restringidos.

Sean Barrow y Temple Grandin, personas con autismo y alto nivel de funcionamiento cognitivo, explican por qué tienen comportamientos y preguntas repetitivas:



Lo que quería era ser libre. Me inventé una serie de juegos repetitivos ya que de esa forma no podría fracasar en las cosas que yo mismo había elegido (cit. en Peters, p. 81).

Tenía una imperiosa necesidad de hacer preguntas sobre los diferentes estados porque sentía que no podía hablar de la misma manera en la que lo hacían las personas normales, no podía tomar parte en sus conversaciones, ya que no podía entenderlos. Tenía que hacer algo para compensar aquella carencia, y qué mejor manera que demostrando a la gente que yo me sabía los 50 estados (cit. en Peters, 2001, p. 83).

A pesar de que todas esas teorías explicativas dejan interrogantes abiertos acerca de la naturaleza del autismo, nos proporcionan informaciones muy útiles para comprender las características psicológicas de las personas con TEA. Pero, como decíamos al principio, no todo el desarrollo está alterado en estas personas, hay capacidades bien desarrolladas que es necesario conocer, porque la intervención va a apoyarse en ellas para tratar de construir esas otras que se encuentran alteradas. Nos referimos, específicamente, a: la discriminación y la comprensión viso-espacial, la memoria mecánica y asociativa, el razonamiento lógico de leyes fijas, y algunos aprendizajes (lectura, música...).

3.4. La necesidad de adoptar una perspectiva evolutiva

Considerar al autismo como un trastorno del desarrollo supone reconocer la existencia de desviaciones cualitativas importantes del desarrollo habitual o típico en las personas que presentan este trastorno. Eso implica que hay que adoptar una **perspectiva evolutiva** para intentar comprenderlo porque el conocimiento de cómo es el desarrollo típico del niño nos va a permitir encontrar los mecanismos o procesos psicológicos básicos que están alterados en el caso del autismo. Pero, al mismo tiempo, el conocimiento de las capacidades, procesos, o mecanismos que se alteran en el caso del autismo y de cuáles son sus consecuencias para el desarrollo nos ayudan a comprender la importancia que tienen determinadas capacidades en el desarrollo del niño que sigue un curso habitual o típico. Y eso es precisamente lo que está ocurriendo, son numerosos los ejemplos que podríamos citar (las conductas de atención conjunta, la imitación, la Teoría de la Mente...). Esos hechos apoyan la idea de que para entender el desarrollo hay que tener en cuenta tanto el desarrollo típico como el desarrollo alterado.

Pero no se trata de una idea nueva, ya Vygotski (1927/97) defendió que la psicología de los niños que presentan alteraciones o trastornos en su desarrollo debía estar incluida en una teoría general del desarrollo humano. Esa postura era absolutamente coherente con su concepción del desarrollo como proceso dialéctico, complejo e irregular que no puede ser considerado como un camino de vía única. Para él, el desarrollo —normal o alterado— se rige por las mismas leyes. En este sentido, la «ley genética del desarrollo cultural» constituye el punto de partida para comprender tanto el desarrollo completo o habitual como el desarrollo incompleto de las funciones psicológicas superiores que presentan las personas que sufren alteraciones en su desarrollo (*véase Capítulo 3*).

En este apartado vamos a tratar de analizar cómo y cuándo se manifiesta el autismo y, al final, presentaremos algunas recomendaciones e instrumentos que pueden facilitar una detección temprana del trastorno.

3.4.1. Patrón evolutivo típico

Aunque Kanner pensaba que el autismo aparecía desde el comienzo de la vida, investigaciones realizadas en los últimos años han revelado que el autismo, en un alto porcentaje de los casos, puede aparecer después del nacimiento y siguiendo un curso evolutivo bastante típico. En una investigación realizada por Rivière (2001), se analizaron los informes retrospectivos de 100 padres de niños con autismo. Los resultados pusieron de manifiesto un patrón evolutivo en la manifestación de las alteraciones (*véase Tabla 13.5*).

Tabla 13.5. Patrón evolutivo típico en la manifestación de los síntomas del autismo (a partir de Rivière, 2001)

Hasta los 9 meses	Desarrollo aparentemente normal, acompañado —con cierta frecuencia— de una característica de «tranquilidad expresiva» que los padres interpretan como rasgo temperamental del niño y no como signo de una alteración de su desarrollo.
Entre los 9 y los 18 meses	Ausencia (que con cierta frecuencia no perciben los padres) de algunas conductas de comunicación intencional prelingüística, de falta de iniciativa en las relaciones y de repuestas al lenguaje.
A partir de los 18 meses	Manifestaciones claras de la existencia de una alteración cualitativa del desarrollo, que se pone de manifiesto en la ausencia o limitación de la comunicación y del lenguaje, en la ritualización creciente de la actividad, en la ausencia de competencias de ficción.

Durante **el primer año**, los síntomas tienen un carácter poco claro. En algunos casos, lo primero que llama la atención es la pasividad, indiferencia e insensibilidad del niño hacia el entorno de personas y objetos que lo rodean. En otros casos, los niños se muestran inquietos y excitados, con continuos lloros para los que desde fuera no se encuentra motivo. Estas primeras manifestaciones producen en los padres una cierta inquietud porque sospechan que algo en el niño no va bien. La sospecha va aumentando cuando observan que el niño no responde cuando se le habla o cuando se le llama por su nombre, no mira, no les sonrío, no participa en los típicos juegos infantiles de intercambio de vocalizaciones, de actividades motoras. No utiliza, como hacen otros bebés de 9 y 10 meses gestos para señalar cosas. Y sus acciones cada vez son más limitadas, más rígidas y repetitivas. En muchas ocasiones los padres observan que el niño hace movimientos extraños con las manos, con los dedos, y con su cuerpo, y que los repite una y otra vez. O que se queda fascinado ante algunos estímulos como un grifo abierto o los giros de la lavadora. Son frecuentes, también las rabietas cuando se producen cambios en el entorno o en las rutinas del niño, aunque dichos cambios sean muy sutiles.

Estos primeros síntomas pueden acompañarse de otro tipo de problemas: de alimentación, de sueño, de miedos inexplicables a personas o sonidos.

Hacia **los 18 meses**, en algunos casos, esos primeros síntomas se muestran con mayor claridad, y en otros comienzan a manifestarse las primeras alteraciones que suponen una pérdida de habilidades de relación y de comunicación.

En el estudio antes mencionado sólo uno de cada cuatro niños con autismo manifestaba alteraciones claras en el primer año. Pero, en el segundo año de vida, en concreto alrededor de los 18 meses, las alteraciones cualitativas del desarrollo se manifiestan con claridad, el 57 % de los padres situaban en esa edad la aparición de los síntomas. La incidencia del trastorno disminuye notablemente a partir de los dos años y medio.

A unas conclusiones similares respecto a la edad crítica de los 18 meses en la aparición de los síntomas que definen el trastorno llega G. Lösche (1990), pero utilizando una metodología diferente basada en la observación de las filmaciones domésticas de bebés que posteriormente son diagnosticados de Trastorno Autista.

Entre **los 18 meses y los 5 años** nos encontramos el período más dramático para los niños con autismo, es cuando los síntomas se manifiestan con mayor claridad y crudeza.

Pueden permanecer durante horas absortos en sus estereotipias, aislados de todo lo que ocurre a su alrededor, no juegan, no se comunican o lo hacen de forma muy limitada y extraña, aumentan las rabietas, pueden aparecer autoagresiones, se muestran inquietos y muy excitables. Se trata por tanto de una fase crítica en el desarrollo del autismo:



El autismo es la sombra que deja en el desarrollo una dificultad o imposibilidad para construir ciertas funciones psicológicas cuyo momento crítico de adquisición se extiende entre el año y medio y los cinco o seis años (Rivière, op. cit, p. 40).

También en el desarrollo habitual se trata de una fase crítica, si el lector recuerda los contenidos de capítulos precedentes, el niño en esos años: adquiere el lenguaje, es capaz de crear ficciones, va construyendo una teoría de la mente, etc. Es decir, va construyendo, a través de su relación con el otro y con los objetos, una serie de funciones psicológicas que:

- Son universales y específicamente humanas.
- Se aprenden incidentalmente, sin un aprendizaje explícito.
- Integran componentes cognitivos y socio-emocionales.

Entre los 5 años y el inicio de la adolescencia los niños con autismo, en general, entran en una etapa más estable coincidiendo con la intervención psicoeducativa que



Figura 13.1. En la adolescencia los síntomas de autismo pueden haber mejorado significativamente.

suelen estar recibiendo, que les ayuda a entender mejor a su entorno y a poder actuar sobre él. Aunque los cambios y los aprendizajes que se produzcan van a depender, en gran medida, del nivel intelectual del niño y de la gravedad del trastorno.

La adolescencia es un período donde la evolución del trastorno es muy desigual. En algunos casos, chicos con autismo y deficiencia mental moderada asociada, puede haber un agravamiento de los síntomas e incluso aparición de nuevas dificultades como son las crisis epilépticas. Mientras que en otros casos lo esperable es que se mantenga la evolución positiva.

En **la edad adulta** la mayor parte de las personas con autismo va a seguir necesitando ayuda, muy pocas van a poder vivir de forma autónoma.

3.4.2. Indicadores tempranos del autismo

En los últimos años, se han realizado diversos intentos para encontrar indicadores tempranos del autismo, con la esperanza de que una identificación precoz del trastorno permita una atención temprana y el pronóstico pueda ser más favorable. En este sentido, es de destacar la propuesta de Baron-Cohen *et al.* (1992, 1997). Estos autores diseñaron un instrumento, el CHAT (Checklist for Autism in Toddlers), para identificar la presencia de indicadores psicológicos de riesgo de autismo a los 18 meses, en la consulta pediátrica que se hace cuando el niño tiene esa edad. Dicho instrumento fue aplicado a una muestra de 16.000 niños de 18 meses, del sudeste de Inglaterra. Las predicciones de los autores, realizadas a partir de un estudio anterior con niños de alto riesgo, eran que los niños de esa edad que fallaran en tres ítems: 1) empleo de gestos protodeclarativos; 2) seguimiento de mirada, y 3) juego de ficción, tendrían alto riesgo de recibir con posterioridad un diagnóstico de autismo. Los resultados obtenidos en la investigación citada confirman esas predicciones: el fracaso conjunto en esos tres ítems del CHAT a los 18 meses de edad indica una probabilidad del 83,3 % de riesgo de autismo. El CHAT es un instrumento de fácil aplicación que consta de dos partes, la primera contiene una serie de preguntas que tienen que contestar los padres sobre comportamientos de su hijo, y la segunda consiste en observaciones que el pediatra realiza sobre el niño. El inconveniente del instrumento es su falta de sensibilidad para detectar niños con autismo con alto nivel de funcionamiento cognitivo.

Un instrumento de detección temprana que mejora la sensibilidad del CHAT es el M-CHAT (Modified Checklist for Autism in Toddlers, Robins *et al.*, 2001) diseñado para ser aplicado en la consulta pediátrica de los 24 meses. Se trata de un cuestionario que los padres cumplimentan en la sala de espera de la consulta. Actualmente se está realizando una investigación en nuestro país para adaptarlo y validarlo (Canal *et al.*, 2007).

A pesar, de que contamos con instrumentos para la detección temprana de este tipo de trastornos, la situación en España deja bastante que desear porque, aunque las familias detectan los primeros síntomas del trastorno a una edad media de 22 meses, el diagnóstico específico se realiza a la edad media de 4 años y tres meses (GETEA, 2005).

El GETEA (Grupo de Estudio de los Trastornos de Espectro Autista), del Instituto de Salud Carlos III del Ministerio de Sanidad y Consumo propone una serie de recomendaciones sobre el proceso de detección que debe realizarse a tres niveles (véase *Tabla 13.6*).

Tabla 13.6. Niveles de detección, objetivos y servicios implicados (a partir de las recomendaciones del GETEA, 2005)

<p>NIVEL DE ANÁLISIS 1: Vigilancia del desarrollo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Servicios de atención primaria. • Escuelas infantiles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar aspectos prenatales y perinatales de riesgo: <ul style="list-style-type: none"> — Existencia de algún familiar con el trastorno. — Niños adoptados sin antecedentes biológicos conocidos. — Síndromes genéticos relacionados con el autismo. • Considerar los motivos de preocupación de la familia (alteraciones de la comunicación, de las relaciones sociales...). • Valorar los parámetros del desarrollo comunicativo. • Controlar que el desarrollo sigue su curso habitual. • Valorar la presencia de señales de alerta.
<p>NIVEL DE ANÁLISIS 2: Detección específica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Servicios de atención primaria y de salud mental. • Equipos de valoración de los servicios sociales. • Equipos de atención temprana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar instrumentos de detección temprana (CHAT, M-CHAT).
<p>NIVEL DE ANÁLISIS 3: Diagnóstico especializado y atención temprana.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Servicios interdisciplinarios especializados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación diagnóstica específica y diseño de los programas de intervención.

4. Conclusiones

En este capítulo hemos tratado de presentar cómo pueden alterarse cualitativamente los patrones habituales de desarrollo, dando lugar a unos desarrollos diferentes que actualmente se denominan Trastornos del Espectro de Autismo. Hemos ido viendo cómo ha cambiado a lo largo del tiempo la concepción de estos trastornos y de qué claves disponemos hoy día para comprenderlos, pero continúan muchos interrogantes planteados porque, a pesar de lo que se ha avanzado en la explicación psicológica de estos trastornos, carecemos de una teoría que permita explicar, a la vez, las diversas alteraciones que los caracterizan (en el desarrollo de las relaciones interpersonales, en el desarrollo de la comunicación y del lenguaje, y en el comportamiento) y las áreas de funcionamiento que se encuentran preservadas (habilidades visoespaciales, memoria mecánica, en algunos casos desarrollo estructural del lenguaje, etc.).

En definitiva, ¿qué significa ser una persona con autismo?



Ser autista no significa no ser humano. Significa ser un extraterrestre. Significa que lo que es normal para mí, no lo es para el resto de las personas. En cierto sentido estoy terriblemente desprovisto del equipo necesario para poder sobrevivir en este mundo, soy como un extraterrestre que se encuentra en la tierra sin ningún manual de supervivencia... (J. Sinclair, persona con autismo y alto nivel de funcionamiento cognitivo, cit. en Peters, 2001, p. 98).

La comprensión y explicación de cómo se produce el desarrollo de personas que presentan limitaciones tan importantes en sus capacidades de relación interpersonal y en sus capacidades intersubjetivas y mentalistas continúa constituyendo un importante reto para la Psicología Evolutiva actual.

Lecturas complementarias

Frith, U. (1992). *Autismo: Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza Psicología Minor.

Hobson, P. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza.

Rivière, A. (2001). *Autismo*. Madrid: Trotta.

Sigman, M. y Capps, L. (2000). *Niños y niñas autistas*. Madrid: Morata.

Actividades

1. El autismo, en la mayor parte de los casos, aparece:
 - a) Desde el nacimiento.
 - b) Durante el segundo año de vida.
 - c) En cualquier momento del ciclo vital.
2. Los niños con autismo presentan alteraciones en la comunicación intencional prelingüística que se manifiestan fundamentalmente en:
 - a) En el uso de gestos protoimperativos.
 - b) En el uso de gestos protodeclarativos.
 - c) En la ausencia de contacto ocular.
3. La noción de «continuo o espectro autista» implica entender el autismo desde una concepción:
 - a) Dimensional, como conjunto de dimensiones del desarrollo que se alteran de forma cualitativa.
 - b) Categorical, como un trastorno claramente definido y delimitado en función de una serie de criterios diagnósticos.
 - c) Multiaxial, caracterizado por la alteración cualitativa en cinco ejes del desarrollo.
4. Los Trastornos de Espectro Autista (TEA):
 - a) Incluyen a todos los trastornos del desarrollo.
 - b) Es una denominación alternativa para referirse a los Trastornos Generalizados del Desarrollo.
 - c) Incluyen a todos aquellos trastornos en los que se alteran, de manera variable, una serie de dimensiones psicológicas.
5. Señale la afirmación correcta:
 - a) Aproximadamente un 75% de las personas con autismo tienen asociado un retraso mental.
 - b) Las personas con autismo son inteligentes aunque no puedan manifestarlo.
 - c) Las alteraciones de las relaciones interpersonales son idénticas en todas las personas con autismo.

6. Los comportamientos que se describen en la columna de la izquierda son manifestaciones concretas de algunas de las dimensiones que se alteran en los Trastornos del Espectro de Autismo que se presentan en la columna de la derecha. Tomando el IDEA como referencia, establezca las correspondencias adecuadas.

1. C. con los juguetes se limita a ponerlos en fila de manera repetitiva, o coge algunos para acercárselos y retirárselos de los ojos, para olerlos o para hacerlos girar.	A. Ficción e imaginación Nivel 1
2. J. anda de puntillas con los brazos extendidos, y hace movimientos raros con las manos que repite una y otra vez.	B. Funciones comunicativas. Nivel 2
3. A. sólo se comunica con los padres cuando quiere conseguir algo y lo hace «tirando de la mano» del adulto, sin mirar, y colocándola en la dirección del objeto.	C. Flexibilidad. Nivel 1
4. P. está en el grupo rodeado de niños de su edad pero permanece ajeno a ellos y no responde a sus iniciativas de juego o de relación, sólo tiene un cierto vínculo afectivo con sus padres.	D. Funciones comunicativas. Nivel 2

7. Annemie, una persona con autismo de alto nivel de funcionamiento cognitivo, dice:

«*Mi mente sólo es capaz de guardar aquello que es verdad*» (cit. en Peters, 2001, p. 96). ¿Qué teoría permite explicar esa dificultad?:

- El Déficit en Teoría de la Mente.
- La teoría de Débil Coherencia Central o de Estilo Cognitivo de Débil Coherencia Central.
- El Déficit en Funciones Ejecutivas.

Soluciones a las actividades

- La respuesta correcta es la *b*. Aunque Kanner pensaba que el autismo aparecía desde el comienzo de la vida, investigaciones realizadas en los últimos años han puesto de manifiesto que las alteraciones que caracterizan al trastorno autista pueden aparecer, en un alto porcentaje de los casos, algunos meses después del nacimiento y siguiendo un curso evolutivo bastante típico. Que se caracteriza por un desarrollo aparentemente normal hasta los nueve meses. Por la ausencia, entre los 9 y 18 meses, de ciertas conductas de comunicación intencional, de falta de iniciativa en las relaciones y de repuestas al lenguaje. Y a partir de los 18 meses, aparecen las manifestaciones claras de la existencia de una alteración cualitativa del desarrollo: ausencia o limitación de la comunicación y del lenguaje, ritualización de la actividad y la ausencia de competencias de ficción.

2. La respuesta correcta es la *b*. En el autismo existe una alteración específica en el uso de protodeclarativos, gestos que utiliza el niño para conseguir compartir la atención del adulto respecto a un objeto señalado. En este caso el objeto es el medio y compartir la atención del adulto la finalidad perseguida por el niño. La alternativa *a* es incorrecta porque muchas personas con autismo pueden usar gestos protoimperativos, mediante los cuales se utiliza al adulto para conseguir algún fin, algún objeto deseado. Suelen ser peticiones de objetos, de acciones, de ayuda, etc. Y la alternativa *c* es incorrecta porque las personas con autismo pueden establecer contacto ocular con los otros, es el uso de la mirada en los intercambios comunicativos lo que se encuentra alterado en este trastorno.
3. La respuesta correcta es la *a* (véase *Apartado 3.2.2*).
4. La respuesta correcta es la *c* (véase *Apartado 3.2.2*).
5. La respuesta correcta es la *a* (véanse *Apartados 2 y 3.2.1*).
6. Las correspondencias correctas son: 1-A; 2-C; 3-D; 4-B.
7. La respuesta correcta es la *a* (véase *Apartado 3.3*).

EL DESARROLLO EN LA ADOLESCENCIA



Este quinto bloque comienza con un capítulo 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 merece conocer 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.

Por su parte, el Capítulo 15 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.

Finalmente, el Capítulo 16 hace un recorrido por los riesgos que se ciernen sobre los adolescentes. Durante la adolescencia la persona se expone a múltiples desafíos (académicos, intelectuales, afectivos, de autonomía personal, etc.), cuya complejidad y demanda pueden facilitar la aparición de problemas emocionales o comportamentales. A este respecto, el Capítulo 16 aporta datos precisos sobre las tasas de prevalencia o las trayectorias evolutivas de aquellos trastornos que de manera especial afectan a la adolescencia. Estos datos permitirán al lector extraer una idea representativa de su incidencia y su curso de desarrollo en la población adolescente. Asimismo, también se analizan los principales factores de riesgo (biológicos, familiares o sociales) implicados en cada uno de estos problemas.

SUMARIO

CAPÍTULO 14. El desarrollo del pensamiento

1. La llegada del pensamiento formal
2. Críticas a la visión de Piaget
3. Cambios cognitivos y sensaciones adolescentes

CAPÍTULO 15. 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

CAPÍTULO 16. Problemas psicosociales durante la adolescencia

1. Principios generales acerca de las conductas problemas del adolescente
2. Síndromes y trastornos depresivos
3. Suicidio adolescente
4. Trastornos de la conducta alimentaria
5. Conductas de asunción de riesgos
6. Consumo de sustancias
7. Conducta antisocial

El desarrollo del pensamiento

14

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 14.1 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.

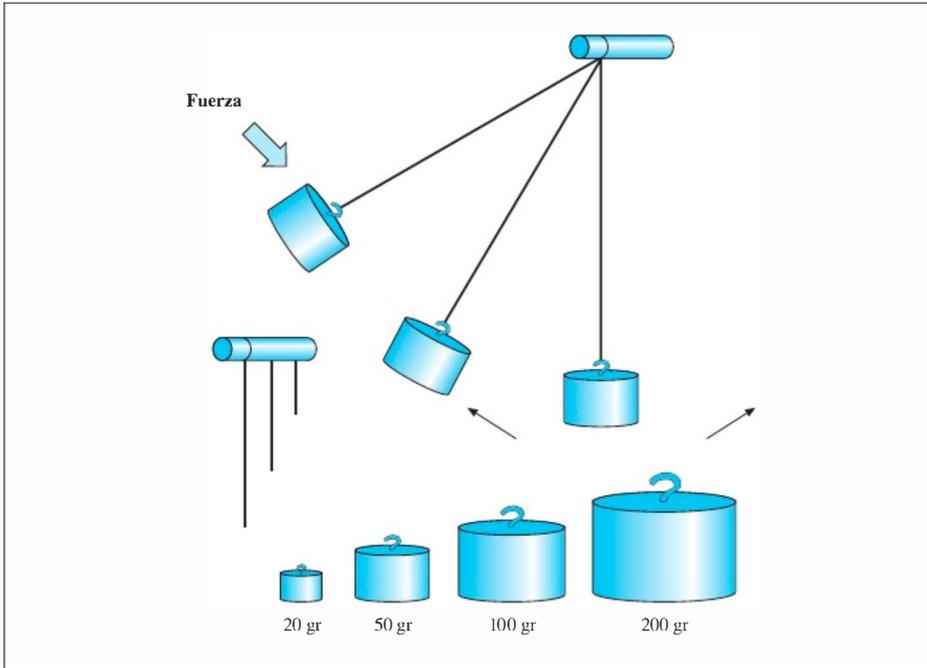


Figura 14.1. Elementos para resolver la tarea del péndulo.

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 factores para mantener uno constante e ir variando el resto. 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 14.1 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 14.1. 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 11*). 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**» que aparece en la adolescencia. 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 disociar factores. Es decir, establecer combinaciones necesita que se aíslen 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 variando 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 14.1 son un buen ejemplo 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 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 y su verdad o falsedad no depende de la realidad, sino 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 11*). 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 14.2*).

Tabla 14.2. 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 (véase Capítulo 2). Recordemos que, por ejemplo, Dulit (1972) realizó un estudio en el que planteó dos de las tareas de pensamiento formal utilizadas por Piaget a sujetos 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 sujetos 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 20*). 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. Recordemos asimismo el trabajo de Douglas y Wong (1977) en el que 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 (véase *Capítulo 2*). 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. Como ya vimos, la tarea de selección de Wason es un buen ejemplo de cómo afecta el contenido a la resolución del problema (véase *Capítulo 2*). Veamos a continuación otro ejemplo de cómo influye esta variable. (Véase el cuadro «Con los pies en la tierra» de la página siguiente.)

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


**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.

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.

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 desfases¹. 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, muchos más resolverán la tarea de las plantas que la tarea del péndulo. De forma similar, muchos más sujetos resuelven correctamente la tarea de selección de Wason cuando se formula con un contenido familiar que cuando se formula de forma abstracta. 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 con-

¹ Recordemos que, también en otras etapas, se ha demostrado la influencia crítica del contenido y las instrucciones de la tarea (véanse *Capítulos 8 y 11*).

sistente ante cualquier tarea que lo requiera, sino que existen ciertas variables 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 constituye 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 17*).

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



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.

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 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 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 rebele 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 8*), 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 desprenderse 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, irreplicable 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 irrepitibles. 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 irreplicable también explica, en parte, que el adolescente se perciba como mucho más relevante de lo que es y, de ahí, que se sienta per-

manentemente 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 advertírsele, 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 Delval, J. (ed.), *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 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 tarea de selección de Wason o 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 lo que se produce es una «poda» de las conexiones que no se utilizan. 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

15

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. 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. Las 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

Los primeros trabajos que analizaron la etapa de la adolescencia lo hacían desde la perspectiva del cambio individual. Desde este paradigma trabajaron Piaget o Freud, y también Erikson quien propuso que el principal objetivo del adolescente es encontrar su propia identidad tras los vertiginosos cambios que ocurren en su 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. Posteriormente Marcia desarrolla la teoría de Erikson y establece 4 etapas en el logro de la identidad, etapas que no son lineales ni universales.

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.

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.

4. Relaciones con los iguales

Con la llegada a la adolescencia el contexto de los iguales cobra una fuerza especial, ya que las relaciones con los amigos adoptarán nuevas características (compromiso, lealtad, autorrevelación, resolución de problemas, etc.) y se convertirán en centrales durante esta etapa evolutiva.

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 sexuada 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 investigaciones 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). Esta 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 15.1.

Tabla 15.1. Etapas del desarrollo según Erikson (1980)

Etapa	Descripción	Cualidad desarrollada
Confianza frente a desconfianza básica (0-1 año)	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.	Confianza en los otros
Autonomía frente a vergüenza y duda (2-3 años)	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.	Voluntad Libertad dentro de los límites impuestos por la sociedad.
Iniciativa frente a culpa (3-6 años)	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.	Propósito Permite perseguir objetivos significativos.
Diligencia frente a inferioridad (6/7-12 años)	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.	Competencia Capacidad para utilizar las herramientas culturales.
Identidad frente a confusión de roles (adolescencia)	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.	Fidelidad, lealtad
Intimidad frente a aislamiento (adulto joven)	La persona debe arriesgar su identidad para lograr el vínculo de intimidad con otra persona, la fusión de identidades pero manteniendo la propia identidad.	Capacidad de amar
Generatividad frente a estancamiento (adulto medio)	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.	Productividad, cuidado
Integridad del Yo frente a desesperanza (adulto viejo)	La persona debe estar de acuerdo con las decisiones vitales adoptadas, considerando la propia vida como un todo significativo.	Sabiduría

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 15.2*).

Tabla 15.2. 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 que 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 14.

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*s no produzcan sentimiento de incongruencia e insatisfacción (véase *Tabla 15.3*).

Tabla 15.3. Ejemplos de autoconcepto (adaptado de Palacios, 1999)

Adolescencia inicial (11-14 años)
«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.»
Adolescencia media-tardía (15-17 años)
«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.»
Adulthood emergente (18 - 21 años)
«Soy una chica flexible: seria y formal para trabajar, pero jaranera para divertirme.» «Me interesan muchas cosas, pero soy algo indeciso.»

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 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 psicológico y menos visible de los adolescentes: 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 adoles-

encia, 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 componentes¹ 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 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 que 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 con-

¹ 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.

flictivo 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 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

Tal y como describe Oliva, cuando un chico o una chica llega a la adolescencia, está sufriendo importantes cambios cognitivos (*véase Capítulo 14*) 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 de la Juventud en España 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 consi-

deran 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 interrupciones 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 vertiente 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 15.4).

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 establecido durante la niñez tiende a ser estable, y aquellos chicos y chicas que establecieron un vínculo seguro con sus madres y padres, a priori mantendrán ese mismo tipo de apego (véase Capítulo 7). 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

Tabla 15.4. Grupo de discusión con chicos y chicas adolescentes I*.

Sobre los conflictos en la familia y el cambio de la adolescencia (13 años)
<p>Chica 1: tenemos más edad, pensamos diferente...</p> <p>Moderadora: ¿que pensáis diferente?</p> <p>Chica 1: 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>Moderadora: y vuestros padres, ¿qué pasa?, ¿que no os dejan despegaros del todo?</p> <p>Chica 1: quizá, yo qué sé, ellos creen que todavía somos sus niños chicos.</p> <p>Murmullo</p> <p>Chica 3: 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>Moderadora: y eso entonces qué es un motivo conflicto, o al revés, de mejoría.</p> <p>Chica 3: 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>Chica: 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>Chico 1: 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>Chico 2: ¡es verdad!, ¡es verdad! Por eso yo no les digo a mis padres dónde voy.</p> <p>Moderadora: ¿y por qué crees que tu padre se pasa por allí?</p> <p>Chico 1: 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 Alfredo Oliva. (Financiado por Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: BS02022-03022.)

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, 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 10*) 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 fami-

lia 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. 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 elevado 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 15.5*).

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 (véase *Capítulo 12*). 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 15.1*).

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:

Tabla 15.5. Grupo de discusión con chicos y chicas adolescentes II*

Sobre la comunicación con padres y amigos (15 años)
<p>Moderadora: pero aparte de las relaciones así con chicos/as, ¿qué cosas no podéis contarles a los padres?</p> <p>Chica 1: 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>Moderadora: 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>Chico 1: a mi madre.</p> <p>Chica 2: yo se lo cuento a mi madre.</p> <p>Chico 2: yo también.</p> <p>Chica 1: yo a mi madre y a mi hermana.</p>
Sobre la importancia de los amigos (13 años)
<p>Moderadora: vamos a ver, ¿qué ocurriría si un día te quedas sin amigos?, ¿en qué cambiaría la vida?</p> <p>Chico 1: 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>Moderadora: ¿y vosotras?, ¿en qué cambiaría la vida si un día os quedáis sin amigos?</p> <p>Chica 2: en todo.</p> <p>Moderadora: en todo, ¿por qué?</p> <p>Chica 2: porque si tú no puedes estar con tus amigos por la tarde, no les puedes confiar nada, no puedes hablar con ellos...</p> <p>Chico 2 (interrumpiendo): 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).



Figura 15.1. María y amigas.

ansiedad ante la separación, base segura que permite la exploración, búsqueda de proximidad y refugio emocional. 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.*, en prensa).

Hace ya décadas que Kandel (1978) describió tras un estudio empírico 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 parecen 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 la pandilla y cada vez se parecerán más unos a otros.

Estudiando el consumo de drogas durante la adolescencia (véase Capítulo 16), 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 se parecen. 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 responde que sus amigos consumen más que él cuando se le pregunta, 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* parecidos 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 opuesto² 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

² Debido a la limitación de espacio nos referiremos exclusivamente a las relaciones heterosexuales.

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 traspasan los componentes del apego de unas figuras a otras. Efectivamente, parece que 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 más probabilidad hay 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 7*). 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 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 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 en 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 fundamental 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 expensa 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 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, 2005), siendo considerar una conducta como normativa uno de los principales factores que llevan a hacerla.

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, 2003) (véase *Tabla 15.6*).

Tabla 15.6. 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"> • Aumentar la conciencia de riesgo si se tienen prácticas inseguras. • Informar de las prácticas seguras.
Generar la educación sexual en las escuelas, de forma que se reciban: <ul style="list-style-type: none"> • Informaciones adecuadas. • Visión positiva de la sexualidad. • Reconocimiento de las diferentes biografías (tanto de quien tiene relaciones como del que no). • Conocer los riesgos reales de embarazo, ETS, etc. • Entrenarles en prácticas simuladas, en prácticas sobre sexo seguro (p. ej., cómo poner un preservativo). • Poner a su disposición información sobre los recursos materiales y asistenciales (p. ej., centros de asesoramiento a jóvenes).
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.

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 compañeros; 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, 2003; Zani y Cicognani, 2006): El primero de ellos es quizá el más obvio, la *necesidad de satisfacer el deseo sexual*, 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., Weiner, I. B. (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Madrid: Ariel.
- 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.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1999). *Desarrollo psicológico y educación. Volumen 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.

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 qué 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 ayudarlo 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.

Problemas psicosociales durante la adolescencia

16

ALFREDO OLIVA DELGADO

Esquema resumen

Objetivos

Introducción

1. Principios generales acerca de las conductas problemas del adolescente
2. Síndromes y trastornos depresivos
 - 2.1. Prevalencia y evolución de los trastornos depresivos
 - 2.2. Factores de riesgo de los trastornos depresivos
 - 2.2.1. Factores genéticos y biológicos
 - 2.2.2. Factores cognitivos
 - 2.2.3. Factores estresantes
 - 2.3. Intervención sobre los trastornos depresivos
3. Suicidio adolescente
 - 3.1. Prevalencia y diferencias de género en la conducta suicida
 - 3.2. Factores de riesgo de la conducta suicida
 - 3.3. Intervención sobre la conducta suicida
4. Trastornos de la conducta alimentaria
 - 4.1. Prevalencia de los trastornos de la conducta alimentaria
 - 4.2. Consecuencias y factores de riesgo relacionados con los trastornos de la conducta alimentaria.
 - 4.3. Intervención sobre los trastornos de la conducta alimentaria
5. Conductas de asunción de riesgos
 - 5.1. Factores relacionados con las conductas de asunción de riesgos durante la adolescencia
 - 5.1.1. Las ventajas evolutivas de las conductas de asunción de riesgos
 - 5.2. Intervención sobre las conductas de asunción de riesgos
6. Consumo de sustancias
 - 6.1. Prevalencia y trayectorias evolutivas del consumo de sustancias
 - 6.2. Consecuencias y factores de riesgo del consumo de sustancias
 - 6.3. Intervención sobre el consumo de sustancias

7. Conducta antisocial
 - 7.1. Prevalencia y trayectorias evolutivas de la conducta antisocial
 - 7.2. Factores de riesgo relacionados con la conducta antisocial
 - 7.3. Intervención sobre la conducta antisocial

Lecturas complementarias

Actividades

Soluciones a las actividades

Esquema resumen

1. Principios generales acerca de las conductas problemas del adolescente

Aunque la mayoría de chicas y chicos atraviesan la adolescencia sin experimentar especiales dificultades, el hecho de que se trate de una etapa en la que tendrán que afrontar muchos cambios va a hacer que algunos adolescentes desarrollen algunos problemas emocionales o comportamentales. Entender las causas de estas dificultades no será una tarea sencilla, ya que se trata de trastornos en los que están implicados muchos factores de riesgo, tanto individuales como familiares y sociales.

2. Síndromes y trastornos depresivos

Los síndromes y trastornos depresivos, que son más frecuentes entre las chicas, suelen aumentar con la llegada de la pubertad, probablemente porque hay cambios hormonales y un incremento de situaciones estresantes (por ejemplo, inicio de relaciones de pareja, comienzo de la educación secundaria). Hay diversos factores de riesgo relacionados con la depresión, algunos son individuales, como los estilos cognitivos muy negativos y pesimistas, y otros son contextuales, como algunos acontecimientos estresantes que pueden ocurrir en la familia o en la escuela.

3. Suicidio adolescente

Las conductas suicidas están muy relacionadas con los trastornos depresivos, y también tienden a aumentar con la llegada de la adolescencia. Pueden diferenciarse entre tres tipos de conductas suicidas, las ideas suicidas, las tentativas de suicidio y el suicidio consumado. El hecho de que estas conductas hayan aumentado durante las últimas décadas pone de manifiesto el papel que desempeñan los factores sociales. Otros factores de riesgo son la depresión, los estilos de pensamiento rígido y obsesivo, o las relaciones familiares conflictivas y poco afectuosas.

4. Trastornos de la conducta alimentaria

Los trastornos de la conducta alimentaria más frecuentes son la anorexia nerviosa y la bulimia nerviosa. La anorexia se caracteriza por una pérdida acentuada e intencionada de peso y una intensa preocupación por engordar. La pérdida de peso puede deberse tanto a una dieta muy restrictiva o la realización de ejercicio físico muy intenso, como a las purgas. En la bulimia no hay pérdida de peso, y el comportamiento de la persona

bulímica se caracteriza por la alternancia de atracones de comida y purgas posteriores. La frecuencia de estos trastornos es más elevada entre el sexo femenino, y suelen estar generados por la combinación de factores individuales y familiares, junto a la presión cultural por mantenerse delgadas.

5. Conductas de asunción de riesgos

Las conductas de asunción de riesgos son un subtipo de las conductas de búsqueda de sensaciones y suelen ser más frecuentes en la adolescencia que en cualquier otro momento del ciclo vital. Investigaciones recientes han revelado el papel que desempeñan los cambios cerebrales que tienen lugar durante la adolescencia en su aparición. Estas conductas, más frecuentes entre los chicos, pueden suponer riesgos evidentes para la salud, pero también son una oportunidad para madurar y aprender.

6. Consumo de sustancias

El consumo de sustancias es una de las conductas de asunción de riesgos más frecuentes entre los adolescentes, y suele iniciarse a una edad muy temprana. El alcohol, el tabaco y el cannabis son las sustancias más consumidas en la sociedad occidental, sin que se aprecien diferencias de género significativas en su consumo. Tampoco hay datos que permitan afirmar que su consumo haya aumentado en las últimas décadas. El consumo abusivo puede ocasionar graves daños para la salud y, además, está relacionado con el fracaso escolar, los problemas depresivos, la conducta antisocial y los accidentes de tráfico.

7. Conducta antisocial

La conducta antisocial genera una gran preocupación social y se refiere a las conductas dañinas para la sociedad que infringen reglas y expectativas sociales, siendo en muchos casos constitutivas de delito. La mayoría de los estudios encuentran que las conductas antisociales suelen aumentar entre los 10 y los 18 años, para estabilizarse y descender bruscamente al final de la adolescencia o comienzo de la adultez. Hay muchos factores de riesgo implicados en la conducta antisocial, desde variables genéticas o psicológicas, hasta variables sociales, no obstante, las variables familiares parecen tener una especial importancia.

Objetivos

- Conocer los problemas emocionales y comportamentales más frecuentes durante la adolescencia.
- Tener información sobre las tasas de prevalencia y sobre las trayectorias evolutivas de cada uno de estos problemas.
- Conocer los factores de riesgo relacionados con la aparición y mantenimiento de estos problemas.
- Entender la importancia que tienen estos problemas para la salud y el desarrollo del adolescente.
- Conocer las estrategias de intervención utilizadas con más frecuencia para la prevención y el tratamiento de estos problemas.

Introducción

La concepción de la adolescencia como una etapa conflictiva, problemática e incluso dramática ha estado presente en la literatura, la filosofía y la psicología durante la mayor parte del siglo pasado. No obstante, tendríamos que remontarnos mucho tiempo atrás para encontrar las primeras descripciones del adolescente como un individuo poco racional que agitado por sus emociones se deja conducir ciegamente por sus instintos. Autores como Sócrates, Aristóteles, Rousseau o Shakespeare, ya presentaron una imagen apasionada y turbulenta del adolescente, aunque tal vez tengamos que situar en Goethe, y concretamente con su obra *Las desventuras del joven Werther*, el inicio de la concepción moderna de la adolescencia como período de tormenta y drama (véase Cuadro 16.1). Esta visión negativa se extendió más tarde a la psicología con la etiqueta de «*storm and stress*» (tormenta y tensión) en el mundo anglosajón, de forma que las primeras teorías que surgieron sobre esta etapa evolutiva destacaron los aspectos más conflictivos y patológicos (Casco y Oliva, 2005a). A finales del siglo pasado algunos autores como John C. Coleman, utilizando datos procedentes de las investigaciones realizadas hasta la fecha, cuestionaron firmemente esa concepción dramática, llegando a afirmar que la psicopatología durante esta etapa no era superior a la de otras etapas del ciclo vital.

Hoy día no podemos afirmar que esa imagen negativa haya desaparecido pues sigue estando presente entre la gente de la calle, en gran parte por la influencia de los medios de comunicación que tienden a presentar una visión muy sensacionalista del comportamiento de jóvenes y adolescentes.

Cuadro 16.1. La imagen negativa de la adolescencia en la literatura

Un ejemplo de la concepción negativa en la literatura anglosajona lo encontramos en el texto que figura a continuación, extraído del drama de William Shakespeare, *Un cuento de invierno*.

«Mejor fuera que no hubiese edad entre los 13 y los 20 años, o que la juventud se aletargara, porque no hay otra cosa en ella que cargar a las mozas con niños, perjudicar las costumbres, robar, pelear...»

Shakespeare (*Un cuento de invierno*)

En lo que se refiere a la psicología actual, la concepción del *storm and stress* ha sido reformulada a partir de los datos y conocimientos disponibles, y aunque no puede sostenerse la imagen de la adolescencia como un período de conflictos y dificultades generalizadas, hay suficiente evidencia empírica que apunta a un aumento durante la adolescencia de la conflictividad familiar, la inestabilidad emocional y los comportamientos de riesgo (Arnett, 1999). Resulta paradójico que en un momento en el que aumentan la fuerza muscular, la resistencia física, la fortaleza del sistema inmunológico y las habilidades para razonar, la morbilidad y mortalidad aumenten entre un 200 % y un 300 % con el paso de la infancia a la adolescencia. Una gran parte de la responsabilidad de este incremento tiene que ver con problemas relacionados con el control de las emociones y la conducta, tales como accidentes de tráfico, suicidios, homicidios, depresión, consumo de sustancias y trastornos de la conducta alimentaria.

Este desajuste en los años que siguen a la pubertad puede entenderse si tenemos en cuenta que durante este período de transición tienen lugar muchos cambios físicos, psi-

cológicos y sociales, que exigen a chicos y chicas muchos recursos y una gran capacidad adaptativa. Así, por ejemplo, los cambios hormonales pueden acentuar las tendencias depresivas o agresivas de algunos adolescentes. Las modificaciones de la apariencia física son también acusadas y pueden exacerbar la timidez o la susceptibilidad a la anorexia de ciertos jóvenes. Por otra parte, estos cambios suelen tener lugar en un momento en el que tiene lugar un relativo alejamiento de los padres, por lo que pueden ser menores el apoyo y la supervisión parental que habían estado presentes durante la infancia, y, por tanto, mayor la vulnerabilidad del adolescente. Cuando los cambios son muy acentuados y escasos los recursos disponibles para hacerles frente, es probable que surjan algunas dificultades. No obstante, conviene destacar que a pesar de que muchos adolescentes pueden experimentar dificultades y trastornos más o menos importantes, no se trata de algo generalizado, ya que la mayoría de chicos y chicas transitan por esta etapa con total normalidad sin mostrar desajustes o desequilibrios especiales.

1. Principios generales acerca de las conductas problemáticas del adolescente

Antes de pasar a describir los principales problemas que pueden aparecer durante estos años de transición, expondremos algunos principios de carácter general, relativos a una **concepción sistémica** o ecológica del desarrollo, que será importante tener en cuenta en su conceptualización y caracterización (Haugaard, 2001).

- **Los problemas del adolescente suelen estar causados por múltiples factores**, y aunque tenemos la tendencia a buscar una causa concreta como explicación del surgimiento de cualquier trastorno, no suele haber respuestas sencillas y basadas en un único factor. Así, la mayoría de los problemas que describiremos en este capítulo son el resultado de la combinación de una serie de factores individuales y contextuales.
- **Los mismos factores no afectan de la misma forma a todos los sujetos**. Así, mientras que un adolescente puede desarrollar síntomas depresivos como resultado de una combinación de influencias estresantes, otro saldrá más o menos indemne de esa situación. Determinados factores biológicos presentes en el primer caso y ausentes en el segundo pueden marcar los diferentes resultados sobre el ajuste emocional del adolescente. Factores contextuales, como el apoyo social, también pueden proteger al adolescente de los efectos emocionales del estrés.
- **Las influencias pueden interactuar entre sí e influirse mutuamente**. Esta es una de las características principales de los modelos sistémicos, y sirve para explicar el desarrollo de muchas conductas problemáticas. Por ejemplo, si en el surgimiento de la conducta agresiva están implicados tanto factores biológicos como familiares, es muy probable que en algunos momentos estos factores se hayan influido mutuamente. Así, un niño con un temperamento difícil y con un alto nivel de actividad puede generar en sus padres mucho estrés, que les llevará a mostrar hacia el niño un estilo muy coercitivo y autoritario con el uso de castigos físicos, lo que a su vez podrá influir en el surgimiento de comportamientos agresivos del menor hacia los iguales.

- **Muchas conductas problemas pueden darse conjuntamente.** Las razones de esta co-morbilidad tienen que ver con el hecho de que los factores de riesgo implicados en el surgimiento de alguna conducta problema, como el consumo abusivo de sustancias, pueden también contribuir al desarrollo de otros desajustes comportamentales, como las conductas sexuales de riesgo, las conductas suicidas y la delincuencia juvenil. Además, en bastantes casos un problema puede ser un factor de riesgo fundamental para otro. Este sería el caso de la influencia de un trastorno depresivo sobre el consumo de sustancias o sobre la tentativa de suicidio.
- **Las conductas problemáticas suelen presentarse en un continuo.** La mayoría de los problemas que describiremos en este capítulo (i. e., los trastornos depresivos o el consumo de sustancias) no suelen ser un asunto de todo o nada, ya que suelen ser comportamientos que se presentan en mayor o menor grado en muchos chicos y chicas sin que lleguen a constituir un problema. Esta circunstancia supone que en muchos casos habrá que decidir a partir de qué grado un determinado comportamiento puede ser considerado problemático, lo que en muchas ocasiones no será una tarea fácil.

2. Síndromes y trastornos depresivos

La preocupación social que generan los problemas externos del adolescente, como el consumo de drogas, está fuera de toda duda, sin embargo, no podemos decir lo mismo con respecto a los problemas internos o emocionales, que debido a su menor visibilidad pueden pasar inadvertidos. La elevada incidencia de estos trastornos a partir de la pubertad, y la circunstancia de que aparecen asociados a problemas tan graves como las tentativas de suicidio o la anorexia, demandan un mayor interés por su detección y tratamiento y un esfuerzo por equilibrar la atención prestada a la salud física y al bienestar emocional de los adolescentes.

Para empezar es conveniente aclarar qué se entiende por depresión, ya que bajo esa etiqueta pueden englobarse situaciones muy diferentes, desde la tristeza y los cambios de humor, hasta los síntomas intensos de depresión o irritabilidad que llegan a interferir con actividades cotidianas como las tareas escolares o las relaciones con los iguales, y que pueden indicar un problema psicopatológico serio.

La mayoría de los autores coinciden en establecer tres niveles de intensidad o gravedad (Graber, 2004; Petersen, Compass, Brooks-Gunn, Stemmler y Grant, 1993). En el extremo más leve estaría el **humor depresivo**, que supone un bajo estado anímico acompañado de sentimientos de tristeza, cambios bruscos de humor, baja autoestima y ansiedad, y que suele ser relativamente frecuente durante la adolescencia. Un mayor nivel de gravedad conllevarían los **síndromes depresivos**, que requieren la ocurrencia conjunta de varios síntomas y conductas, pero que no alcanzarían la gravedad necesaria para ser catalogados clínicamente como un **trastorno depresivo mayor**. Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV), el trastorno depresivo mayor requiere la presencia de al menos un episodio depresivo intenso caracterizado por sentimientos de depresión, tristeza o apatía, de al menos dos semanas de duración, junto a la presencia de 4 o más síntomas de los que figuran en la Tabla 16.1.

Tabla 16.1. Síntomas que en un número superior a 3 deben estar presentes para diagnosticar un trastorno depresivo mayor

- Pérdida importante de peso o apetito.
- Alteración del sueño.
- Agitación o retardo psicomotor.
- Fatiga o disminución de energía.
- Sentimientos de inutilidad o culpa.
- Dificultades de concentración.
- Ideas recurrentes de muerte o pensamientos suicidas.

2.1. Prevalencia y evolución de los trastornos depresivos

Las dificultades en la detección de estos trastornos hacen que no exista un gran consenso sobre su **incidencia real**. En nuestro país, un informe publicado en el año 2003 por la Dirección General de Salud Pública indica un porcentaje del 4 % de depresiones mayores entre los 12 y los 17 años y un 9 % entre los jóvenes de 18. Los datos de Estados Unidos recopilados por Petersen *et al.* (1993) a partir de 14 estudios realizados sobre población no clínica informan de un 7 % de adolescentes que experimentan trastornos depresivos mayores. Mucho más frecuentes son los síntomas depresivos, ya que algunos estudios ofrecen cifras comprendidas entre el 20 y el 50 % de adolescentes que declaran haber experimentado síntomas depresivos (Alsaker y Dick-Niederhauser, 2006). No obstante, y a pesar de las diferencias, podríamos afirmar que mientras que los trastornos depresivos mayores afectan a un porcentaje de adolescentes en torno al 5 %, los síntomas depresivos alcanzan una incidencia que ronda el 40 %.

En cuanto a la **trayectoria evolutiva** que siguen los trastornos depresivos, la mayoría de los estudios encuentran un aumento a partir de la pubertad, con diferentes trayectorias para chicos y chicas a partir de ese momento. Así, mientras que entre ellas la prevalencia de la depresión aumenta a lo largo de la adolescencia, los datos son menos claros con respecto a los chicos, ya que mientras que algunos estudios no encuentran cambios otros hallan un ligero aumento (Angold y Costello, 1995). En cualquier caso, la adolescencia no es la etapa en la que se observa la mayor prevalencia, ya que esta tendencia ascendente no toca techo hasta los 50 o 55 años. Aunque la mayoría de estudios indican que es mayor el porcentaje de chicas que de chicos que sufren depresión, esta diferencia de género sólo se observa a partir de la pubertad, ya que en los años de la infancia la prevalencia es algo más alta entre los varones (Ge, Conger y Elder, 2001). El aumento de los síntomas depresivos como consecuencia de la transición a la adolescencia puede obedecer a la combinación de una serie de factores como los cambios hormonales, la modificación del aspecto físico, la acumulación de estresores o la disminución del apoyo parental.

Para explicar la **mayor incidencia y prevalencia entre el sexo femenino** se han sugerido diversas hipótesis. El hecho de que esta mayor prevalencia se manifieste a partir de la pubertad ha sugerido influencias hormonales, concretamente se ha apelado a la mayor relación que las fluctuaciones en hormonas femeninas como los estrógenos tendrían con la inestabilidad emocional, mientras que la testosterona aparece más vinculada al comportamiento agresivo. Otra hipótesis se refiere al mayor número de factores estresantes que tienen que afrontar las chicas con la llegada a la adolescencia, en parte debido a prácticas de socialización que tienden a favorecer a los chicos y ser más exigentes con ellas. Final-

mente, hay que aludir a las distintas estrategias de afrontamiento que utilizan unas y otros frente a situaciones estresantes, ya que si bien las mujeres tienden a la introspección, a rumiar continuamente los problemas y a tener pensamientos negativos sobre sí mismas, los varones suelen emplear estrategias distractoras o volcar su malestar en conductas agresivas o en el consumo abusivo de sustancias (Alsaker y Dick-Niederhauser, 2006).

2.2. Factores de riesgo de los trastornos depresivos

2.2.1. Factores genéticos y biológicos

El debate acerca de las influencias genéticas sobre los trastornos depresivos continúa abierto, ya que aunque los hijos de padres depresivos tienen tres veces más probabilidades de desarrollar un trastorno depresivo, y los estudios realizados en el campo de la genética de la conducta han encontrado **cierta heredabilidad** en la depresión, ésta es más bien moderada, especialmente en el caso de los trastornos depresivos mayores, aunque algo mayor cuando se trata de trastornos menos severos (Rende, Plomin, Reiss y Hetherington, 1993). Jacobson y Rowe (1999) encontraron una mayor influencia genética sobre la depresión entre chicas que entre chicos, lo que puede sugerir que las diferencias hormonales entre sexos llevan a una mayor expresión conductual de los genes relevantes entre las mujeres.

En cuanto a los mecanismos fisiológicos implicados en el desarrollo de la depresión aún queda mucho por descubrir, aunque una gran parte de la investigación está centrada en el estudio de sistemas cerebrales relacionados con la regulación de las emociones. Estos sistemas pueden verse afectados por las situaciones prolongadas de estrés. Así, algunos estudios recientes con humanos y con animales han demostrado que las experiencias de privación afectiva en la infancia, como puede ocurrir en hijos de madres depresivas, pueden alterar el desarrollo normal del **sistema límbico**, lo que favorecerá el surgimiento de síntomas de ansiedad y depresión (Boccia y Pedersen, 2001).

2.2.2. Factores cognitivos

Algunos autores han destacado la influencia en el surgimiento y mantenimiento de los trastornos depresivos de los estilos cognitivos caracterizados por los pensamientos negativos, la tendencia a la desesperanza, el pesimismo y la auto-culpabilización (Beck, 1976). Como ejemplos de estilos de **pensamiento disfuncional** tenemos la visión negativa que las personas depresivas tienen de ellas mismas —«no valgo para nada»—, del mundo —«siempre es igual, todos están en mi contra y nadie me aprecia»— y del futuro —«nada tiene solución»—. Esta forma de pensar hace más probable una interpretación sesgada de los sucesos y experiencias, lo que refuerza su visión negativa y aumenta la probabilidad de seguir deprimidos.

Al mismo tiempo, las personas con síntomas depresivos se sienten con muy poco control sobre las cosas que les ocurren, atribuyendo los sucesos negativos a características personales y difíciles de cambiar, y los positivos a factores inestables y externos, como la suerte o el azar. No obstante, como hay evidencia tanto a favor de la influencia de los factores cognitivos sobre la depresión como a favor la influencia contraria, no es fácil determinar el sentido causa-efecto de esta relación.

2.2.3. Factores estresantes

Los factores genéticos y cognitivos pueden situar al adolescente en una situación de vulnerabilidad, pero será necesario que entren en escena algunos factores contextuales para el desarrollo de un trastorno depresivo. Estos factores pueden ser acontecimientos aislados como la muerte de un familiar o la ruptura de una relación de pareja. Pero también puede tratarse de situaciones estresantes de menor intensidad pero prolongadas en el tiempo, como unas relaciones familiares conflictivas, un estilo parental autoritario y poco afectuoso, una situación de pobreza o el rechazo y la victimización por parte de los iguales. Estas situaciones estresantes tienen un efecto acumulativo, de forma que cuando se dan conjuntamente aumenta la probabilidad de que aparezca un trastorno depresivo (Grant *et al.*, 2003).

Si algunos factores externos pueden favorecer la depresión, otros pueden actuar como factores de protección, entre ellos destacan el apoyo social proporcionado tanto por unos padres afectuosos como las relaciones estrechas con los iguales (Fergus y Zimmerman, 2005). Este apoyo puede ejercer la protección a través de diversos mecanismos, como por ejemplo aumentando la confianza del adolescente en su capacidad para afrontar las dificultades o modificando el sesgo pesimista de su estilo cognitivo.

2.3. Intervención sobre los trastornos depresivos

El tratamiento de la depresión en adolescentes es muy similar al de los adultos, y los terapeutas emplean un abanico amplio de enfoques, como el uso de fármacos antidepresivos, la psicoterapia cognitiva, el entrenamiento en habilidades sociales o la terapia familiar.

La psicoterapia cognitiva trata de identificar y cambiar los pensamientos negativos asociados a la depresión, mientras que con el entrenamiento de habilidades sociales se pretende mejorar la capacidad del chico o chica para establecer relaciones con los iguales, ya que en muchas ocasiones se trata de adolescentes que suelen ser poco aceptados y que tienden a evitar las situaciones sociales, por lo que tienen pocas ocasiones de desarrollar su competencia social. Finalmente, la terapia familiar trata de cambiar los patrones de relaciones familiares que están contribuyendo a los síntomas depresivos del adolescente (Petersen *et al.*, 1993).

La prevención también es importante, y puede resultar más efectiva que los tratamientos individuales una vez que el trastorno se ha desarrollado. Se pueden utilizar estrategias como el entrenamiento en habilidades para la vida que permita a los adolescentes afrontar situaciones estresantes, el apoyo a padres de adolescentes, o la detección precoz para intervenir antes de que los síntomas vayan a más.

3. Suicidio adolescente

Muy relacionados con los trastornos depresivos se encuentran las conductas suicidas, que son aquellos actos mediante los que un sujeto persigue el objetivo de procurarse la muerte. No obstante, en bastantes ocasiones el adolescente no busca realmente morir, y el intento de suicidio es un acto de desesperación, ira, o búsqueda desesperada de ayuda.

La mayoría de autores establecen tres categorías dentro de la conducta suicida:

- Las **ideas suicidas**, que son pensamientos frecuentes y recurrentes acerca de la inutilidad de la vida, y del suicidio como una forma de huir de una situación de sufrimiento considerada insoportable.
- Las **tentativas de suicidio** son aquellas acciones mediante las que el adolescente intenta acabar con su vida pero que no tienen éxito. Algunos autores diferencian entre las tentativas reales de suicidio y el gesto suicida, que aunque puede causar algún daño tiene poca probabilidad de provocar la muerte, y más bien se trata de un intento por parte del adolescente de llamar la atención sobre su situación.
- El **suicidio consumado** se refiere a toda muerte que es causada de forma intencional y con pleno conocimiento por el sujeto. La asociación entre ideas, tentativas y suicidio consumado no está clara, aunque algunos autores sugieren que se trata de conductas situadas en un continuo y diferenciadas sólo por el grado de intensidad.

3.1 Prevalencia y diferencias de género en la conducta suicida

Aunque el suicidio es un hecho bastante inusual en la niñez, con la llegada de la adolescencia la incidencia del suicidio sube de forma llamativa, hasta el punto de convertirse en la segunda o tercera causa de mortalidad entre adolescentes y jóvenes, muy por detrás de los accidentes de tráfico, y casi igualada con los tumores. No obstante, su incidencia sigue aumentando durante la adultez, y el suicidio es una causa de muerte más frecuente entre adultos y ancianos que entre jóvenes, aunque las tentativas sí son más usuales entre adolescentes, especialmente entre las chicas.

No es fácil conocer las cifras reales sobre incidencia y prevalencia del suicidio, entre otras razones porque muchas muertes causadas por accidentes son en realidad un suicidio encubierto. Las tasas de incidencia varían mucho entre países, así, en Europa países como Finlandia y Hungría tienen las tasas más elevadas, mientras que Italia y España tienen las más bajas. Los datos del Instituto Nacional de Estadística (2005) indican que 10 de cada 100.000 adolescentes españoles con edades entre los 13 y los 19 años muere por suicidio. La incidencia de las ideas suicidas es bastante más alta, y se estima que entre el 20 y el 30 % de adolescentes tienen cada año ideas suicidas, y un porcentaje que ronda el 5 % puede cometer alguna tentativa. En Estados Unidos un 10 % de adolescentes ha intentado suicidarse en algún momento de su vida. Afortunadamente la gran mayoría de las tentativas de suicidio —entre un 90 y un 98 %— no consiguen su objetivo, lo que parece indicar que se trata más bien de gestos suicidas con los que se pretende conseguir ayuda por parte de familia y amigos.

La mayoría de estudios encuentran una mayor incidencia de suicidios consumados entre el sexo masculino, mientras que las tentativas son más frecuentes en las chicas, que duplican o triplican los intentos de los chicos. Aunque no están claras las causas de estas diferencias, tal vez los diferentes métodos empleados pueden aportar alguna explicación, ya que mientras que ellas optan por métodos más pasivos como el envenenamiento o la ingesta de píldoras, ellos utilizan métodos más violentos y letales como el ahorcamiento, arrojarse al vacío, o las armas de fuego, este último sobre todo en Estados Unidos.

3.2. Factores de riesgo de la conducta suicida

Muchos autores consideran que la mejor explicación de por qué un adolescente se implica en una conducta suicida es la **acumulación de estresores** que experimenta. Cuando estos estresores sobrepasan los recursos del chico o chica para afrontarlos se sentirá tan desbordado por la situación que podrá pensar en el suicidio como una vía de escape.

La **depresión** es sin duda una de los principales factores de riesgo, y la mayoría de los estudios encuentran una tasa mayor de depresión entre adolescentes que han realizado alguna tentativa de suicidio (Seroczynski, Jacquez y Cole, 2003). No obstante, es importante destacar el papel de la co-morbilidad, ya que cuando la depresión aparece asociada a otros problemas como el consumo de sustancias, la ansiedad o la conducta disruptiva, la posibilidad de suicidio es mayor.

A pesar de esa fuerte asociación entre la depresión y las conductas suicidas, no siempre se cumple el estereotipo del joven suicida como una persona retraída, aislada y deprimida. El análisis realizado por Shaffer (1985) de los suicidios cometidos por adolescentes en Inglaterra durante un período de 12 años reveló que dos tercios de los suicidas presentaban impulsividad, agresividad y problemas de conducta. Cairns y Cairns (1994) han sugerido varias explicaciones de esa fuerte asociación entre problemas externos y suicidio, como que ambas conductas son manifestaciones de un pobre control de los impulsos y una baja tolerancia al estrés, o que la agresividad puede ser una manifestación externa de la irritabilidad que suele acompañar a la depresión. A partir de estos datos puede decirse que existen dos patrones o tipos de conductas suicidas, uno en el que predominan los sentimientos depresivos y las conductas pasivas y evitativas y otro dominado por los sentimientos de ira y las conductas agresivas.

Teniendo en cuenta la fuerte asociación entre la depresión y las ideas y tentativas de suicidio, no es de extrañar que las **variables cognitivas** sean consideradas como un importante factor de riesgo. Muchos estudios han encontrado en los jóvenes con tendencias suicidas un estilo de pensamiento rígido y obsesivo con una escasa flexibilidad para ver la realidad desde otro punto de vista o para encontrar soluciones alternativas a una determinada situación problemática para el sujeto. Con frecuencia se trata de un pensamiento fuertemente dicotomizado que tiende a ver el futuro como una elección entre dos únicas salidas sin soluciones intermedias, o la vida perfecta o la muerte. El pesimismo o visión negativa de la realidad suele estar también presente en estos chicos y chicas, que suelen percibir de una forma sesgada sólo los aspectos negativos de la realidad que les rodea.

Sin duda, y al igual que ocurría con la depresión, los **factores familiares** desempeñan un papel fundamental en el desencadenamiento de las conductas suicidas, pues son numerosos los estudios que encuentran que los suicidas tienen familias caracterizadas por los conflictos, la falta de afecto y apoyo, los estilos parentales muy autoritarios y la carencia de comunicación. Las situaciones de negligencia, malos tratos físicos o abusos sexuales suelen estar presentes en muchas familias, y pueden impulsar al menor a buscar una salida desesperada a la situación. En ocasiones la falta o pérdida de un progenitor puede acrecentar la vulnerabilidad del adolescente ante otros estresores. Más controversia existe acerca de la influencia que el suicidio de familiares puede tener sobre los intentos de suicidio. Aunque algunos estudios han encontrado un contagio conductual o imitación tras el suicidio no sólo de familiares o amigos sino incluso de personajes famosos, otros estudios hallan un aumento de la ansiedad y los síntomas depresivos pero no de las conductas suicidas (Pfeffer *et al.*, 1997).

La importancia de los **factores sociales de riesgo** se apoya en el hecho de que la tasa de suicidios haya aumentado espectacularmente durante las últimas décadas en la mayoría de países occidentales —triplicándose en Estados Unidos y Australia y duplicándose en Canadá (Stewart, Manion y Davidson, 2002). Así, algunas explicaciones que se han ofrecido sobre este incremento tienen que ver con el aumento de las rupturas matrimoniales, la exposición crónica a la violencia, la disminución de la cohesión social, el escaso empoderamiento o la incertidumbre sobre el futuro. La mayor competitividad entre jóvenes, tanto a nivel académico como en cuanto al acceso al mundo laboral, aparece relacionada con la incidencia de conductas suicidas, así en algunas universidades fuertemente competitivas las tasas de suicidio son muy elevadas. Algo que también ocurre en sociedades más individualistas y que ponen mucho énfasis en el éxito personal, como la norteamericana o la japonesa. La falta de apoyo o el aislamiento social durante los años de la adolescencia pueden dejar al chico o chica en una situación de mayor vulnerabilidad ante el estrés generado por algunos acontecimientos vitales o situaciones de riesgo.

Las actitudes homofóbicas de rechazo de la homosexualidad, aún presentes en nuestra sociedad, pueden explicar que algunos estudios hayan encontrado una incidencia de suicidios consumados 2 ó 3 veces mayor entre adolescentes homosexuales, probablemente por el sufrimiento que experimentan estos chicos y chicas ante el rechazo de quienes les rodean (Remafredi, 1999).

3.3. Intervención sobre la conducta suicida

Las estrategias dirigidas a la prevención del suicidio son variadas, algunas son de carácter general, mientras que otras se centran en aquellos adolescentes que se encuentran en una situación de mucho riesgo. Entre las primeras cabe destacar los esfuerzos educativos encaminados a que los adolescentes sean capaces de identificar en ellos mismos o en sus compañeros ideas suicidas, advertirles de su peligrosidad y animarles a buscar ayuda, (véase *Tabla 16.2*). También se han llevado a cabo programas para formar a aquellos adultos que están en un contacto más estrecho con adolescentes, como padres, educadores o monitores deportivos y culturales, para que sean capaces detectar adolescentes en situación de riesgo e intervenir de forma adecuada. Los programas dirigidos a formar a padres y madres, de forma que puedan ofrecer a sus hijos un estilo más afectuoso y comunicativo, son una alternativa para reducir los factores familiares de riesgo y aumentar el apoyo al adolescente vulnerable. Las líneas telefónicas en las que los adolescentes con ideas suicidas puedan solicitar orientación y ayuda también han sido utilizadas, aunque su eficacia es más bien reducida (Mann, *et al.*, 2005; Speaker y Petersen, 2000).

La intervención con adolescentes que han realizado alguna tentativa de suicidio es importante si tenemos en cuenta que hay una alta probabilidad de que los intentos se repitan (véase *Tabla 16.3*). Las estrategias utilizadas van desde la psicoterapia hasta la hospitalización en los casos de mayor riesgo. Los tratamientos psicoterapéuticos en combinación con antidepresivos pueden ser eficaces para reducir las ideas y tentativas de suicidios. Estos tratamientos tratan de modificar los estilos cognitivos, mejorar la visión que los adolescentes tienen de sí mismo y de su futuro, identificar y reducir los elementos que están causando el dolor y mejorar las relaciones familiares. En algunos casos en los que las tendencias suicidas son muy intensas y se desconfía de la capacidad de la familia para monitorizar al chico o chica, la hospitalización puede ser una opción necesaria (Stewart *et al.*, 2002).

Tabla 16.2. Algunos mitos erróneos acerca del suicidio adolescente

- *Las personas que siempre están diciendo que se van a suicidar nunca lo hacen.* Al contrario, las amenazas repetidas son una señal clara de que el chico puede estar contemplando la posibilidad de suicidarse. Pueden ser una llamada de atención y una búsqueda de ayuda ante una situación difícil. Es conveniente animar al adolescente a que hable de sus problemas.
- *Debido a la culpa y al dolor asociados a un intento de suicidio, no lo volverá a intentar.* No es cierto. Las tentativas recurrentes son muy frecuentes. Si el adolescente ha intentado suicidarse y no lo ha conseguido, es probable que lo intente de nuevo.
- *Una repentina mejoría del estado de ánimo significa que ha desaparecido la probabilidad de suicidio.* Aunque no ocurrirá siempre, en algunas ocasiones una repentina recuperación puede indicar que, tras un período de dudas, ha tomado ya la decisión de suicidarse, y por ello parece más tranquilo. Además, esa relativa recuperación puede darle la energía y determinación de la que carecía cuando se encontraba más abatido.
- *Las chicas se suicidan más que los chicos.* Aunque se dan más intentos de suicidio entre las chicas, ellos lo consiguen con mayor frecuencia.

Tabla 16.3. Signos de alerta para la detección de conductas suicidas

- Amenazas o comentarios directos sobre quitarse la vida.
- Anteriores intentos de suicidio.
- Interés por todo lo relacionado con la muerte.
- Tristeza excesiva y persistente tras la muerte de alguien cercano.
- Visión pesimista de la realidad.
- Falta de ilusión por todo.
- Aislamiento respecto a familiares y amigos

4. Trastornos de la conducta alimentaria

Tal vez los trastornos de la conducta alimentaria sean menos frecuentes que la mayoría de los problemas tratados en este capítulo, sin embargo la gravedad de sus consecuencias, junto al incremento de su prevalencia, han generado una enorme preocupación social al respecto. Los trastornos alimentarios más frecuentes son la anorexia y la bulimia.

La **anorexia nerviosa** se caracteriza por una pérdida acentuada e intencionada de peso, que se sitúa un 15 % por debajo del mínimo considerado normal para una persona de la misma talla y edad; una intensa preocupación por engordar; una percepción distorsionada de la imagen corporal junto a una gran importancia de dicha imagen para la autoestima personal; una negación de la delgadez extrema; y en las mujeres un retraso en el inicio de la menstruación o una pérdida de la misma durante al menos 3 meses consecutivos. Según el Manual diagnóstico de los trastornos mentales DSM IV, se pueden distinguir dos subtipos en la anorexia nerviosa:

- *Tipo restrictivo:* este subtipo describe cuadros clínicos en los que la pérdida de peso se consigue siguiendo una dieta estricta, ayunando o realizando ejercicio intenso. Estas personas no recurren a atracones ni purgas.
- *Tipo compulsivo/purgativo:* este subtipo se utiliza cuando el individuo recurre regularmente a atracones y purgas (o ambos). La mayoría de los individuos que pasan por los episodios de atracones también recurren a purgas, provocándose el vómito o utilizando diuréticos, laxantes o enemas de una manera excesiva.

La **bulimia nerviosa** es otro trastorno de la conducta alimentaria que se caracteriza por la alternancia de atracones de comida y conductas purgativas o compensatorias con las que se pretende evitar la ganancia de peso (vómitos, uso de laxantes, ejercicio físico intenso). En la bulimia nerviosa hay una excesiva preocupación por la comida y un trastorno en el control de los impulsos, con una gran dificultad para evitar los atracones o acabarlos, consumiendo grandes cantidades de comida en períodos cortos de tiempo. Los chicos y chicas con este trastorno, a diferencia de los anoréxicos, son conscientes de que su comportamiento alimentario no es normal y que su preocupación por su imagen corporal es exagerada, es decir, tienen conciencia de que sufren un trastorno. Por otro lado, no presentan problemas de peso que pongan en peligro sus vidas ya que la mayoría suele mantener un peso normal. Al igual que en el caso de la anorexia, pueden considerarse dos tipos de bulimia, una de tipo purgativo, que incluye vómitos o uso de laxantes y diuréticos, y otra no purgativa, en la que se acude al ayuno o al ejercicio intenso para compensar los atracones.

4.1. Prevalencia de los trastornos de la conducta alimentaria

Las cifras de prevalencia en la mayoría de los países del mundo occidental han experimentado un notable aumento en las últimas décadas, especialmente entre las chicas de menos de 20 años. En el caso de la anorexia la prevalencia se sitúa algo por debajo del 1 %, mientras que la bulimia oscila entre el 1 y 3 % (Peláez, Labrador y Raich, 2005). Hay una proporción más elevada de chicas que de chicos que sufren estos trastornos, de forma que por cada chico con anorexia hay 10 chicas con ese problema; en el caso de la bulimia la proporción es de 5 a 1. Teniendo en cuenta esos datos, se puede afirmar que los trastornos de la conducta alimentaria constituyen hoy día la tercera enfermedad crónica entre la población femenina adolescente y juvenil en países occidentales.

En cuanto a la edad de inicio, la anorexia nerviosa comienza muy pronto, generalmente en torno a la adolescencia inicial o media, aunque se observan algunos casos antes de la pubertad (Field *et al.*, 1999). Con frecuencia aparece tras un período en que se ha seguido una dieta que ha ido intensificándose. La bulimia suele comenzar algo más tarde, hacia el final de la adolescencia o comienzo de la adultez temprana. Muchas chicas que desarrollan un trastorno bulímico tenían sobrepeso y los primeros atracones aparecieron en un momento en el que estaban siguiendo una dieta de adelgazamiento. Muchas adolescentes con trastornos alimentarios llegan a recuperarse totalmente después de un único episodio, otras presentarán un patrón fluctuante de ganancia de peso seguida de recaídas, mientras que en algunos casos se observa un deterioro progresivo crónico a lo largo de los años, de muy difícil curación.

4.2. Consecuencias y factores de riesgo relacionados con los trastornos de la conducta alimentaria

Tanto la anorexia como la bulimia nerviosas pueden tener consecuencias físicas muy graves, especialmente en el caso de niños y adolescentes. La anorexia puede provocar trastornos digestivos, disminución de la densidad ósea, trastornos hormonales, cambios en neurotransmisores, pérdida de la menstruación y retraso en el crecimiento. Algunos de estos cambios suelen ser considerados marcadores biológicos de la depresión, lo que

sugiere que el estado de ánimo depresivo presente en muchas adolescentes que siguen dietas muy estrictas puede deberse a la reducción de la ingesta de alimentos.

La bulimia también tiene secuelas graves, como los problemas en boca, dentadura y esófago, como consecuencia de la exposición repetida a los ácidos gástricos. Los daños estomacales y las hernias de hiato son también frecuentes. En algunos casos, tanto la anorexia como la bulimia pueden causar la muerte, así algunos estudios encuentran porcentajes comprendidos entre el 3 y el 6 % de fallecimientos tras períodos prolongados (de 5 a 12 meses) de anorexia. De esas muertes la mitad corresponden a suicidios, mientras que la otra mitad son debidas a problemas de salud originados por la anorexia (Neumarcker, 1997).

De todas las conductas problemáticas presentadas en este capítulo, quizá sean los trastornos en la conducta alimentaria los que hayan generado un mayor número de teorías explicativas sobre su **etiología**. Los factores de riesgo abarcan desde los modelos culturales hasta los biológicos; entre los primeros se ha destacado la importancia que se otorga en nuestra cultura al atractivo físico y a estar delgado, que lleva a muchas chicas a sentirse muy poco satisfechas con un cuerpo que ha podido ganar peso como consecuencia de la pubertad, lo que explicaría la mayor incidencia de anorexia tras los cambios puberales. Las presiones por estar delgadas pueden venir del entorno familiar por parte de padres que quieren tener hijos e hijas físicamente atractivos o que se muestran preocupados por su propio peso (Attie y Brooks-Gunn, 1989). Muchas chicas anoréxicas provienen de familias de nivel económico y educativo alto que valoran mucho el esfuerzo, la competitividad y los logros. Estas chicas suelen ser perfeccionistas y fijarse unos objetivos muy elevados, y se muestran muy estresadas cuando no son capaces de alcanzarlos. A veces la presión para estar delgada o seguir una dieta viene del grupo de iguales, cuando estos otorgan mucho valor al aspecto físico y rechazan a los chicos y chicas con sobrepeso.

En relación con los factores biológicos, en la actualidad se está estudiando el papel que desempeñan algunos neurotransmisores que controlan el hambre, el apetito y la digestión. Por otro lado, la importancia de los factores genéticos se pone de manifiesto en el hecho de que con mucha frecuencia los trastornos de la conducta alimentaria se presentan en varios miembros de una familia.

4.3. Intervención sobre los trastornos de la conducta alimentaria

La mayoría de los programas de prevención primaria que tratan de evitar que surjan trastornos de la conducta alimentaria suelen comenzar en la adolescencia temprana y van dirigidos a compensar los efectos negativos de algunos factores de riesgo. Estos programas preventivos, que suelen formar parte de un currículum más amplio relacionado con la salud, incluyen información sobre dietas saludables y no saludables, análisis del papel que desempeñan los medios de comunicación en el establecimiento de estándares físicos casi imposibles de alcanzar y estrategias encaminadas a aumentar la autoestima y la aceptación del propio cuerpo. Desafortunadamente, existe poca evidencia empírica acerca de la eficacia de estos programas, ya que aunque consiguen aumentar la información acerca de los trastornos alimentarios, no parecen reducir su incidencia. Incluso, en algunos casos se han encontrado efectos contraproducentes, aumentando los trastornos a medio plazo (Carter, Stewart, Dunn y Fairburn, 1997). Otros esfuerzos se dirigen a detectar adolescentes que sufran anorexia o bulimia y derivarlos a servicios de tratamiento (véase *Tabla 16.4*).

El **tratamiento** de estos trastornos requiere un enfoque multidimensional que incluye el aumento de peso y la estabilización de funciones metabólicas, el cambio de los patrones de alimentación, la reducción de las emociones negativas y de los patrones de pensamiento destructivo y la mejora de las relaciones familiares. Algunos terapeutas de familia consideran que el trastorno es el resultado de un funcionamiento familiar conflictivo y que es necesario cambiar dicho funcionamiento para suprimir el trastorno alimentario del chico o chica adolescente (Minuchin, Rosman y Baker, 1978). La hospitalización puede ser necesaria en casos de anorexia nerviosa de extrema gravedad, cuando la desnutrición es severa y las complicaciones para la salud son importantes, y también cuando el adolescente presenta una depresión profunda y hay sospechas de que puede realizar alguna tentativa de suicidio.

Tabla 16.4. Señales de alerta para la detección de la anorexia nerviosa

- Preocupación excesiva por el peso y la imagen.
- Mirarse al espejo y negar que se está delgada.
- Perder mucho peso en muy poco tiempo.
- Tener miedo a engordar.
- Si es chica, no aparece o le falta la regla durante varios meses (amenorrea).
- Evitar las situaciones sociales en las que tiene que comer.
- Realizar ejercicio físico de forma muy intensa.

5. Conductas de asunción de riesgos

Aunque algunos autores no establecen diferencias entre conductas de asunción de riesgos y de búsqueda de sensaciones, puede decirse que las primeras son un subconjunto de las segundas. Así, la **búsqueda de sensaciones** es la necesidad de nuevas experiencias que conllevan una activación fisiológica y una excitación psicológica. Algunas actividades y comportamientos como la escalada, el esquí, el consumo de alcohol, las relaciones sexuales sin protección o el robo en grandes almacenes, pueden considerarse conductas de búsqueda de sensaciones, ya que una de las principales razones para implicarse en ellos es la excitación fisiológica derivada de su práctica. Muchas de estas conductas no suelen entrañar demasiado riesgo —esquiar, montar en la montaña rusa—, y podemos considerarlas conductas de búsqueda de sensaciones sin más. Sin embargo, la implicación en otras actividades como conducir bajo los efectos del alcohol, mantener relaciones sexuales sin protección o robar, puede conllevar una alta probabilidad de consecuencias negativas sociales o personales a corto o medio plazo.

5.1. Factores relacionados con las conductas de asunción de riesgos durante la adolescencia

Aunque ambos tipos de comportamientos pueden encontrarse en sujetos de todas las edades, son mucho más frecuentes durante los años de la adolescencia (Arnett, 1992), por lo que su prevención requiere una atención especial en esta etapa evolutiva. Son variadas las razones que distintos autores han propuesto para explicar esta mayor implicación de los adolescentes en conductas de riesgo, y algunas de ellas son de carácter cog-

nitivo. Por ejemplo, la tendencia del adolescente a considerarse invulnerable, y sus limitaciones para el razonamiento probabilístico que le lleva a una infravaloración del peligro derivado de su implicación en conductas arriesgadas (véase *Capítulo 14*). Por otro lado, para el adolescente las consecuencias inmediatas de su comportamiento pesarán más en sus decisiones que los probables resultados a largo plazo (Gardner, 1993). Esta forma de pensar suele verse reforzada por los compañeros que suelen mostrar estilos cognitivos similares, y que van a admirar a aquellos chicos y chicas que asumen más riesgos, por lo que la presión del grupo de iguales va a ejercer en muchos casos una influencia decisiva.

Los modelos explicativos basados en los **déficits cognitivos** del adolescente han sido complementados recientemente por algunos estudios realizados en el campo de las neurociencias. Las investigaciones realizadas en este área durante los últimos años han revelado que la corteza prefrontal, que tiene un papel destacado en la planificación de acciones, la toma de decisiones y la autorregulación del comportamiento se encuentra aún inmaduro al comienzo de la adolescencia, ya que hasta final de esa etapa o la adultez temprana no alcanzará su madurez definitiva, lo que puede llevar al adolescente a decisiones impulsivas y arriesgadas (Oliva, 2007).

El alcohol y otras **drogas** van a favorecer también de forma clara la implicación en conductas de riesgo y temerarias. Por una parte van a alterar la capacidad del adolescente para evaluar los peligros potenciales de una determinada conducta y le llevará a centrarse en los beneficios inmediatos (Arnett, 1992). Pero, además, el alcohol es un depresor del sistema nervioso, por lo que el adolescente que se encuentre bajo sus efectos va a necesitar asumir una mayor riesgo para experimentar el mismo nivel de excitación (Apter, 1992).

Por lo general, los hombres se implican en conductas de riesgo más que las mujeres a todas las edades, aunque las diferencias son menores en la adolescencia temprana que en la tardía (Byrnes, Miller y Schafer, 1999). Algunos autores han señalado como causa de estas diferencias el hecho de que en condiciones normales las mujeres tienen niveles más altos de activación fisiológica, por lo que cualquier añadido puede resultar incómodo, y esta activación extra sería percibida más como ansiedad que como excitación. En cambio, en el caso de los varones, sus niveles más bajos de activación les llevarían a buscar experiencias arriesgadas que son vividas de forma positiva (Zuckerman, 1990). Por otra parte, los factores culturales también ejercerán su influencia sobre estas **diferencias de género**, ya que la socialización ejerce presiones diferentes sobre chicos y chicas: de ellos se espera que sean atrevidos y arriesgados, y de ellas prudentes y cautas.

5.1.1. Las ventajas evolutivas de las conductas de asunción de riesgos

A pesar de las evidentes consecuencias negativas de estas conductas, también podríamos pensar en los beneficios derivados de la asunción de riesgos o retos. Así, nos atrevemos a afirmar que asumir determinados riesgos conlleva ventajas desde el punto de vista evolutivo, y por lo tanto, existirían razones para su mantenimiento. La conceptualización de Erikson de la adolescencia como una etapa de moratoria psicosocial, en la que la experimentación con ideas y conductas —dentro de unos límites— es un requisito para el logro de la identidad y de la autonomía personal, apuntaría en esta dirección. Frente a la concepción de la asunción de riesgos como un problema, especialmente durante la adolescencia, tendríamos que admitir la idea del riesgo como una oportunidad para el desa-

rollo y el crecimiento personal, y algunas conductas temerarias del adolescente pueden funcionar como indicadores de la transición a un estado más maduro. Para apoyar esta idea no faltan los estudios longitudinales que encuentran que conductas de riesgo, como el consumo moderado de ciertas drogas durante la adolescencia, están relacionadas con un mejor ajuste psicológico en la adultez temprana (Oliva, Parra y Sánchez-Queija, 2008; Shelder y Block, 1990). Es posible que una actitud adolescente conservadora y de evitación de riesgos esté asociada a una menor incidencia de algunos problemas comportamentales y de salud, sin embargo, también es bastante probable que esa actitud tan precavida conlleve un desarrollo deficitario en algunas áreas, como el logro de la identidad personal, la creatividad, la iniciativa personal, la tolerancia ante el estrés o las estrategias de afrontamiento (Oliva, 2004).

5.2. Intervención sobre las conductas de asunción de riesgos

Si tenemos en cuenta que algunos de los factores relacionados con las conductas de riesgo tienen que ver con las características del pensamiento adolescente, es importante hacer conscientes a chicos y chicas de sus procesos de pensamiento y de cómo esos procesos pueden conducirlos a una serie de consecuencias negativas a largo plazo. Por ejemplo, puede ser muy eficaz ayudarlos a analizar algunas de las estrategias publicitarias utilizadas para promover el uso del alcohol o del tabaco. Muchos anuncios dirigidos a los jóvenes contrarrestan el anuncio que las cajetillas deben incluir sobre las consecuencias negativas que el tabaco conlleva para la salud, con una apelación a los beneficios inmediatos de este hábito —prestigio social, excitación derivada de la implicación en una conducta de riesgo—, y una infravaloración del peligro a largo plazo, lo que encaja bien con las características cognitivas de los adolescentes.

Otra estrategia diferente para reducir estas conductas consiste en dar a los adolescentes algunas alternativas más saludables para lograr los mismos objetivos que pueden obtener mediante las conductas temerarias. Así, es posible asumir riesgos de forma menos peligrosa a través de actividades como, por ejemplo, participar en competiciones deportivas, en cursos de escalada o de esquí. Estas actividades deportivas o de ocio, no sólo proporcionan excitación y activación fisiológicas, sino que permiten al adolescente sentirse competente y fomentar su identidad y autonomía.

6. Consumo de sustancias

El consumo de drogas es probablemente una de las conductas de asunción de riesgos más frecuentes durante la adolescencia, y aunque la simple experimentación no tiene por qué suponer una amenaza para la salud y el ajuste psicológico de chicos y chicas, en algunos casos el uso esporádico se convertirá en un consumo habitual o abusivo que interferirá con las obligaciones familiares, escolares o laborales del adolescente. Si tenemos en cuenta que en nuestra sociedad el consumo de sustancias como el alcohol está ampliamente aceptado y forma parte del estilo de vida de la mayoría de adultos, no resulta extraño que su consumo sea considerado por muchos adolescentes como un indicador del acceso a la adultez y sea utilizado para demostrar su madurez y aumentar el prestigio frente al grupo.

Como ocurre con otros problemas propios de la adolescencia, existen muchos estereotipos al respecto que no siempre guardan relación con la realidad. Entre ellos se encuentra la idea generalizada de que los jóvenes actuales consumen sustancias en mayor proporción que los de generaciones anteriores, que este consumo se debe fundamentalmente a la presión de los iguales, o que es el responsable de la mayoría de los problemas propios de esta etapa. Como vamos a exponer más adelante estas afirmaciones no siempre se corresponden con la realidad, y se basan en creencias generalizadas pero con poco apoyo empírico.

6.1. Prevalencia y trayectorias evolutivas del consumo de sustancias

En la actualidad disponemos en nuestro país de estudios sólidos que nos informan periódicamente del consumo de sustancias entre adolescentes, como el Health Behaviour in School Aged Children (HBSC; Moreno, Muñoz, Pérez y Sánchez-Queija, 2005; Moreno *et al.*, en prensa) o la encuesta del Plan Nacional de Drogas sobre el uso de drogas entre estudiantes de secundaria (Ministerio de Sanidad y Consumo, 2007), que cada 2 y 4 años respectivamente recogen información de adolescentes españoles escolarizados. Estos estudios coinciden en señalar que el tabaco y el alcohol son las drogas legales más consumidas entre los adolescentes. Entre las drogas ilegales el cannabis es con mucha diferencia la más consumida, ya que aproximadamente la cuarta parte de los adolescentes la han consumido alguna vez. El porcentaje de quienes han consumido cocaína es inferior al 5 %, y el de quienes han consumido éxtasis o alucinógenos baja del 2 %, aproximadamente (véase Figura 16.1). Los datos de consumo en Estados Unidos (Johnston, O’Malley y Bachman, 2003) y en otros países europeos (HBSC, 2001/2002) presentan un panorama semejante en cuanto a cuáles son las sustancias consumidas, aunque el consumo en algunos de estos países es algo más elevado que en España. El hecho de que sean el alcohol y el tabaco las drogas más consumidas indica que desde el punto de vista de la salud, los programas de prevención deben centrarse de forma prioritaria en estas sustancias.

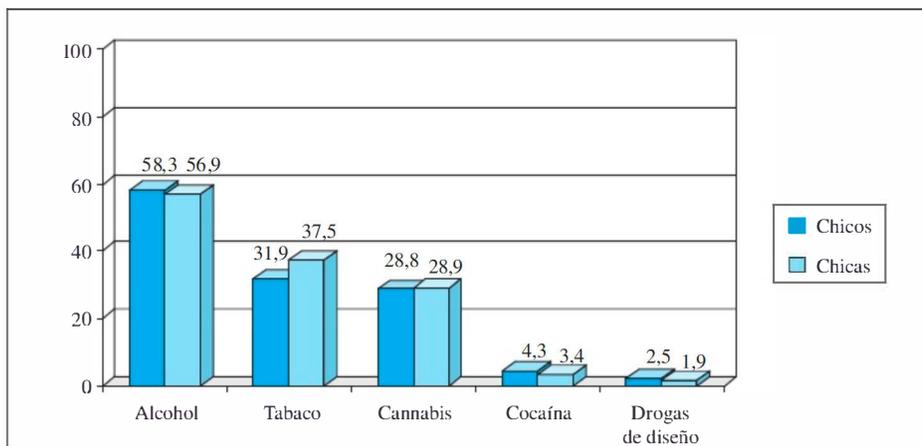


Figura 16.1. Porcentaje de chicos y chicas que han consumido alguna vez cada una de las siguientes sustancias. Fuente: Estudio HBSC-2006 (Moreno *et al.*, en prensa).

En cuanto a la **tendencia histórica** que ha seguido el consumo de estas sustancias, los datos del Plan Nacional de Drogas indican un decremento más o menos continuo del consumo de alcohol, una cierta estabilización en el caso del tabaco, y una tendencia ascendente entre 1994 y 2004, con un descenso en 2006, en el consumo de cannabis. El informe Juventud en España 2004 (Aguinaga *et al.*, 2005) coincide en la disminución del consumo de alcohol y en un adelanto en la edad de iniciación. No existen datos fiables referidos al consumo antes de 1994, por lo que cualquier referencia a un menor consumo en generaciones anteriores se basará necesariamente en apreciaciones subjetivas y poco rigurosas. En países, como Estados Unidos, con registros que se remontan más tiempo atrás, tampoco se observa un aumento claro en el consumo, ya que aunque aumentó hasta mediados de los setenta luego comenzó a descender para volver a aumentar a principios de los noventa y estabilizarse posteriormente. Estas fluctuaciones en la prevalencia de consumo parecen estar relacionadas con los cambios en la percepción que tienen los adolescentes del daño que provocan las drogas, lo que pone de manifiesto la importancia de los mensajes que padres, educadores y medios de comunicación dirigen a la juventud acerca del uso de drogas (Johnston *et al.*, 2003).

En cuanto a las **diferencias de género**, en España, al igual que en otros países occidentales, el mayor consumo entre varones que se observaba hace años ha ido desapareciendo, de forma que en la actualidad los niveles de consumo de tabaco, alcohol y cannabis son muy parecidos en chicos y chicas, sobre todo en la adolescencia inicial y media. Aunque es ligeramente superior entre ellos el consumo de algunas drogas ilegales, y entre ellas el de tabaco (Moreno *et al.*, en prensa).

Si atendemos a la relación entre consumo de sustancias y **la edad**, la iniciación suele tener lugar entre los 11 y los 16 años, aumentando el consumo en frecuencia y cantidad durante los años de la adolescencia hasta tocar techo en torno a los 25 años, momento en que comienza a disminuir, probablemente debido a la asunción de los roles y responsabilidades propias de la adultez (Chassin *et al.*, 2004; Gil y Ballester, 2002). Algunos estudios longitudinales han analizado las diferentes trayectorias evolutivas que sigue el consumo de sustancias, identificando a un grupo de adolescentes que muestra una iniciación precoz seguida de una escalada pronunciada en el consumo y consecuencias muy negativas a largo plazo. Sin embargo, no coinciden todos los estudios en considerar al grupo de iniciación precoz como el de más riesgo, ya que en algunos casos, son los adolescentes que comienzan algo más tarde, pero cuyo consumo sigue una clara trayectoria ascendente, quienes muestran en la adultez temprana los niveles más altos de abuso y desajuste psicológico. También suele aparecer un grupo de chicos y chicas que muestran un consumo muy bajo o nulo a lo largo de toda la adolescencia (Hill, White, Chung, Hawkins y Catalano, 2000; Oliva, Parra, y Sánchez-Queija, 2008).

Los investigadores también han mostrado interés por **la secuencia** que sigue el consumo de distintas drogas, que generalmente comienza con el consumo de cerveza, seguido del consumo de alcohol de más alta graduación, tabaco y cannabis. En algunos casos, después se entrará en contacto con drogas como la cocaína o el éxtasis. Aunque esa suele ser la secuencia más común de consumo, ello no quiere decir que el alcohol lleve inevitablemente al cannabis, y después a la cocaína, ya que la gran mayoría de adolescentes no irá más allá del alcohol o la experimentación ocasional con el cannabis. No obstante, es altamente improbable que quien no haya consumido alcohol o cannabis se convierta en consumidor habitual de otras drogas (Chen y Kandel, 1995).

6.2. Consecuencias y factores de riesgo del consumo de sustancias

Las consecuencias físicas del consumo de sustancias como el tabaco o el alcohol están sólidamente documentadas. Así, si el consumo habitual del tabaco está relacionado con enfermedades tan graves como el cáncer o el enfisema pulmonar, en el caso del alcohol los datos disponibles son igualmente concluyentes. El inicio precoz en el consumo de alcohol es uno de los principales predictores del consumo abusivo posterior (Grant y Dawson, 1997), aunque algunos estudios longitudinales cuestionan esta relación. Por otra parte, cada vez son más los estudios que revelan que el consumo de alcohol y de otras drogas durante la adolescencia puede alterar el desarrollo neurológico normal del cerebro, lo que tendría un importante impacto a nivel psicológico y comportamental (Spear, 2002). En cuanto al cannabis, su consumo abusivo puede generar daños en las vías respiratorias semejantes a los ocasionados por el tabaco (Iversen, 2005).

Si las consecuencias físicas parecen claras, menos consenso existe en relación con las consecuencias psicológicas y comportamentales del consumo de sustancias. Los efectos a corto plazo son evidentes y están relacionados con las intoxicaciones agudas y con la distorsión que ocasionan en los juicios de evaluación de situaciones de riesgo, que pueden llevar a la conducción temeraria o a las conductas sexuales de riesgo (Apter, 1992). Sin embargo, las consecuencias a largo plazo están menos claras, y es necesario diferenciar entre el consumo experimental u ocasional y el consumo abusivo, ya que muchos estudios encuentran que los adolescentes que experimentan moderadamente con algunas sustancias se convierten en adultos con un ajuste psicológico igual o superior al de quienes se abstienen por completo (Shedler y Block, 1990; Oliva *et al.*, 2008). Aunque este mejor ajuste puede parecer sorprendente, como ya hemos tenido ocasión de comentar, las conductas de experimentación y asunción de riesgos pueden ayudar al adolescente a aumentar su autoestima y a lograr su identidad. Por otra parte, es posible que los adolescentes más ajustados y con más competencia social participen más que los desajustados en actividades sociales en las que el consumo de alcohol y otras sustancias suele ser habitual, por lo que sería la competencia la que llevaría a una vida social más intensa y a un mayor consumo.

En cuanto al **consumo abusivo**, muchos estudios encuentran que está relacionado con fracaso o abandono escolar, problemas conductuales y actividades delictivas, síntomas depresivos, implicación en conductas sexuales de riesgo y consumo abusivo de alcohol en la adultez temprana (Chassin *et al.*, 2004; Johnson *et al.*, 2000). Además, el alcohol y otras drogas suelen estar asociados con los accidentes de tráfico, que representan la principal causa de mortalidad durante estos años. El hecho de que la mayoría de estudios que encuentran relación entre abuso de sustancias y desajuste psicológico sean transversales hace que sea difícil saber si se trata de consecuencias o de precursores del consumo.

Los factores de riesgo son numerosos y pueden ser psicológicos, familiares y sociales. Entre los primeros se ha encontrado que los adolescentes más impulsivos, con más dificultades académicas, con tendencias depresivas, y que tienen actitudes más tolerantes hacia el uso de drogas muestran un consumo mayor. También algunas capacidades cognitivas, especialmente las que tienen que ver con la función ejecutiva: habilidades de planificación, organización, atención selectiva, toma de decisiones, etc., suelen ser deficitarias en los consumidores abusivos.

Los adolescentes con relaciones familiares distantes, hostiles o conflictivas son más propensos al consumo abusivo que quienes viven en familias cariñosas. Los estilos parentales negligentes o permisivos también aparecen asociados al consumo excesivo, al igual que el consumo por parte de algún familiar, especialmente cuando este consumo interfiere con la relaciones familiares aumentando el estrés en casa y disminuyendo la monitorización parental (Chassin *et al.*, 2004).

Los adolescentes que consumen sustancias suelen tener amigos que también consumen, aunque esta relación se debe tanto al hecho de que chicos y chicas tienden a imitar el comportamiento del grupo de iguales, como a que seleccionan a sus amistades de acuerdo con ciertas similitudes en valores y comportamientos, lo que tiende a crear un círculo vicioso que perpetúa el consumo abusivo (Sánchez-Queija, Moreno, Muñoz y Pérez, 2007). La relación con el nivel socio-económico del vecindario no parece clara ya que los resultados son contradictorios y algunos estudios han encontrado un mayor consumo entre adolescentes residentes en barrios de mayor nivel económico (Leventhal y Brooks-Gunn, 2000). Por último, otros factores sociales y culturales son muy relevantes, como por ejemplo vivir en un contexto social en el que se tiene un fácil acceso a las drogas, o en que se promueve su consumo a través de los medios de comunicación.

6.3. Intervención sobre el consumo de sustancias

Los esfuerzos para prevenir el consumo de sustancias entre adolescentes han utilizado dos tipos de estrategias, las dirigidas a influir sobre algunas características y competencias de los potenciales consumidores y las que pretenden modificar el contexto del adolescente y su acceso a las drogas. Entre las primeras hay que situar los programas escolares de prevención del consumo, que tratan de informar a los adolescentes sobre los riesgos de las drogas y de promover el desarrollo de habilidades sociales y de toma de decisiones. Estos programas se basan en el supuesto de que una mayor conciencia de los riesgos, y una mayor competencia para la toma de decisiones, como, por ejemplo, para oponerse a la presión que ejercen los iguales, conllevará una disminución del consumo. Sin embargo, la evidencia empírica acerca de la eficacia de estos programas no es muy esperanzadora ya que los datos procedentes de Estados Unidos indican que estos programas no consiguen prevenir o reducir el consumo, probablemente porque la educación por sí sola, ya sea a través de la información racional o de técnicas emocionales que pretenden asustar al consumidor, no resulta suficiente (West y O'Neal, 2004).

Las estrategias dirigidas al contexto social y cultural del adolescente parecen mostrarse más eficaces (Reyna y Farley, 2006), y suelen incluir medidas legislativas como aumentar las penas relacionadas con el tráfico de drogas ilegales, prohibir la publicidad y el consumo en determinados espacios públicos de tabaco y alcohol, subir la edad para su consumo legal, o aumentar mediante impuestos su precio.

Probablemente, sean más eficaces las **intervenciones de carácter multimodal** que conllevan medidas legislativas e incluyen programas preventivos, y que implican no sólo al adolescente sino también a sus padres, iguales y educadores. Finalmente, hay que destacar que retrasar la edad de inicio también debe ser un objetivo importante de la prevención, sobre todo si tenemos en cuenta que en la adolescencia temprana el desarrollo cerebral muestra aún una inmadurez que sitúa a chicos y chicas en una situa-

ción de mucho riesgo y vulnerabilidad para desarrollar un consumo de carácter adictivo (Oliva, 2007).

7. Conducta antisocial

Aunque muchos autores utilizan el término de delincuencia juvenil, siguiendo a Rutter, Giller y Hagel (1998) hemos optado por hablar de conducta antisocial para referirnos a uno de los problemas propios de los adolescentes que generan una mayor preocupación social. La delincuencia juvenil es una categoría legal referida a aquellos sujetos de edades comprendidas entre los 14 y 18 años que hayan cometido una o más acciones punibles definidas como tales en el código penal, por tanto, requiere de la comisión de un delito. En cambio, la **conducta antisocial** comprende las acciones lesivas y dañinas para la sociedad que infringen reglas y expectativas sociales, con independencia de que constituyan un delito, por ejemplo, vandalismo, hurtos, agresiones, etc. Aunque hay un claro solapamiento entre ambos términos, en algunos casos los comportamientos antisociales no constituirán un delito, bien por su baja intensidad, bien porque hayan sido cometidos por un niño o niña de menos de 14 años, que en nuestro país es la edad mínima de imputabilidad, es decir, la edad a partir de la cual se aplican las sanciones penales. No obstante, aunque a partir de los 14 años un menor puede ser imputado, la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores, establece una normativa sancionadora específica para los menores con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años.

También hay que diferenciar la conducta antisocial del concepto utilizado en psicología clínica de trastorno de conducta o trastorno disocial (*conduct disorder*), descrito en el DMS IV-TR como un patrón repetitivo y persistente de conducta en el que los derechos básicos de otras personas o las principales normas sociales adecuadas a una edad son violadas. De acuerdo con el criterio diagnóstico deben estar presentes 3 o más conductas desviadas y conllevar un deterioro significativo del funcionamiento en casa o en la escuela. Por lo tanto, muchos adolescentes que manifiesten conductas antisociales, por ejemplo que cometan un único acto delictivo, quedarán fuera de esta definición y no podrá atribuírseles un trastorno de conducta (Farrington, 2004).

7.1. Prevalencia y trayectorias evolutivas de la conducta antisocial

Conocer la prevalencia real de comportamientos antisociales o delitos reviste una gran complejidad, y no es fácil llegar a conclusiones fiables al respecto. Las razones de estas dificultades tienen que ver con las diferencias existentes entre las fuentes de información utilizadas. Así, podemos referirnos a cifras oficiales, como los datos procedentes de detenciones policiales o de registros judiciales. Pero, además de esas cifras referidas a la delincuencia oficial, algunos estudios se llevan a cabo preguntando a la población general sobre su experiencia como víctimas de delitos, o aplicando cuestionarios anónimos a la población adolescente en los que se recoge información acerca de su implicación en la comisión de delitos. En estos últimos casos estaríamos hablando de delincuencia sumergida o no detectada, ya que la mayoría de los adolescentes que reconocen haber cometido algún delito, no ha entrado en contacto con los sistemas policial o judicial.

A pesar de esas dificultades, podemos ofrecer algunos datos de prevalencia referidos a distintos países, así Farrington (2004) indica que un 15 % de chicos y un 3 % de chicas fueron detenidos antes de los 18 años en Inglaterra, mientras que en Estados Unidos estas cifras fueron claramente superiores: 33 % y 14 %. Si se analizan las cifras de delincuencia sumergida basada en auto-informes, la prevalencia es más elevada, situándose en torno al 50 % el porcentaje de adolescentes que reconocen haber cometido algún delito, aunque en algunos estudios esta cifra sube hasta el 70-80 %. En cuanto al porcentaje de delitos que son cometidos por menores, las cifras oficiales indican que en estos países, entre un cuarto y un tercio de los delitos son cometidos por adolescentes de menos de 18 años. La mayoría de estos delitos están relacionados con robos y hurtos, y sólo un 10 % representan delitos violentos (Rutter *et al.*, 1998).

Las **diferencias de género** son una constante en todos los países, ya que las estadísticas indican una mayor prevalencia de delitos y comportamientos antisociales en varones, diferencias que son menores al inicio de la adolescencia y que van aumentando con la edad. Además, como señalan Rutter *et al.* (1998), existen diferencias entre el tipo de delitos cometidos por chicos y chicas, ya que los primeros se implican en delitos más graves y con uso de violencia y suelen reincidir más. No obstante, las diferencias de género son menores si analizamos los datos de delincuencia sumergida. Las diferencias entre las cifras referidas a delincuencia sumergida y delincuencia oficial no se refieren exclusivamente al género, ya que también aparecen en las cifras oficiales más adolescentes procedentes de minorías étnicas y clases más desfavorecidas. Estas discrepancias reflejan un claro sesgo en las estadísticas oficiales, y se deben tanto a la mayor gravedad de los delitos cometidos por varones y por jóvenes de grupos sociales desfavorecidos, como al hecho de que estos adolescentes reciben un trato discriminatorio y más duro por parte de la policía y el sistema judicial (Poe-Yamagata y Jones, 2000).

En cuanto a la **tendencia histórica** sobre la evolución de la prevalencia de los delitos cometidos por menores, la evidencia indica un claro aumento desde los años cincuenta hasta los noventa en la mayoría de los países, España entre ellos (Rutter *et al.*, 1998). Sin embargo, desde mediados de los años noventa, la tendencia es mucho menos clara ya que parece que se ha frenado la epidemia de violencia juvenil que se había observado en las últimas décadas del pasado siglo, y en muchos países se ha estabilizado o ha descendido la incidencia de la mayoría de delitos (Pleiffer, 2004; Koops y Orobio de Castro, 2006).

En términos generales, la adolescencia es una etapa de mucha incidencia de conductas antisociales y delictivas, y existe un consenso generalizado entre investigadores con respecto a la tendencia que sigue el comportamiento antisocial a lo largo del ciclo vital, y en aceptar lo que se ha denominado la curva de edad del crimen (Tremblay, 2000). Así, si durante la infancia son más frecuentes las conductas agresivas de poca importancia, con la llegada de la adolescencia disminuyen esos comportamientos para dar paso a conductas antisociales de mayor gravedad, que seguirán aumentando hasta tocar techo al final de la adolescencia y descender de forma acusada durante la adultez temprana. No obstante, algunos estudios longitudinales han diferenciado entre dos tipos de trayectorias evolutivas, una de mayor gravedad, aunque mucho menos frecuente, que comienza en la infancia y se extiende a lo largo de todo el ciclo vital, y otra que se limita a la adolescencia, tendiendo a desaparecer en la medida en que el sujeto empieza a asumir las responsabilidades propias de la adultez (Moffitt, 1993; Farrington, 2004). Este segundo tipo es el más habitual.

7.2. Factores de riesgo relacionados con la conducta antisocial

A la hora de analizar las causas del comportamiento antisocial y delictivo habrá que tener en cuenta el tipo de patrón delictivo, ya que los factores relacionados con el patrón más grave y persistente son algo diferentes a los que se asocian con la conducta antisocial limitada a la adolescencia. En el caso de los adolescentes que limitan su actividad delictiva a la adolescencia, algunos de los factores de riesgo son semejantes a los relacionados con las conductas de asunción de riesgos, pues estas conductas antisociales son en muchos casos un tipo de conductas de búsqueda de sensaciones y de asunción de riesgos, y por ello serían más frecuentes durante esta etapa evolutiva. Ciertos factores familiares se relacionan con la conducta antisocial limitada a la adolescencia, en concreto los padres de estos chicos y chicas presentan un estilo parental caracterizado por la falta de control o supervisión (Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch, 1994). El rol que desempeña el grupo de iguales también es muy relevante, y algunos estudios indican que estos comportamientos son más frecuentes en situaciones grupales en las que el adolescente se ve presionado por sus amigos (Rutter *et al.*, 1998).

En cuanto a los adolescentes que muestran el patrón antisocial más severo, el predictor más potente es la existencia en la infancia de agresividad y problemas de conducta durante un período prolongado de tiempo, no obstante, hay que hacer referencia a la confluencia de una serie de factores de riesgo, tanto individuales como contextuales, que operando de forma conjunta favorecen el surgimiento de estos comportamientos. Entre las **variables individuales**, las influencias genéticas sobre la mayoría de conductas antisociales son significativas aunque de moderada magnitud, siendo la agresión especialmente heredable (Plomin y Asbury, 2005). Algunos estudios han encontrado en los menores antisociales una mayor impulsividad, problemas de auto-regulación y dificultades para controlar la ira, y una mayor incidencia de trastornos de hiperactividad y déficit de atención, problemas todos ellos que parecen asociados a una falta de maduración de la corteza prefrontal (Patterson, DeGarmo y Knutson, 2000). Las bajas puntuaciones en los tests de CI junto a un rendimiento académico muy bajo es otra constante en estos adolescentes, que además suelen mostrar sesgos cognitivos atribucionales muy hostiles, que les llevan a interpretar de forma amenazante y hostil comportamientos y actitudes neutras de sus compañeros, y a reaccionar de forma agresiva (Lochman, Phillips y Barry, 2003). El consumo de drogas aparece con frecuencia asociado al comportamiento delictivo, probablemente porque comparten factores de riesgo, aunque también porque el consumo provoca desinhibición y distorsiona la valoración de los riesgos derivados del comportamiento delictivo.

Las **variables familiares** han sido consideradas como claves para el desarrollo de la conducta antisocial severa, ya que según muestran numerosos estudios estos adolescentes provienen de familias muy desorganizadas y conflictivas, con padres que se muestran hostiles o negligentes, y que fracasan a la hora de ofrecer a sus hijos modelos comportamentales apropiados (Patterson *et al.*, 2000). Por otra parte, también es frecuente por parte de estos padres el empleo de estrategias disciplinarias muy coercitivas con la aplicación de castigos físicos que en algunos casos se pueden considerar situaciones de maltrato. De hecho el comportamiento antisocial es una de las consecuencias más frecuentes del maltrato infantil y adolescente, probablemente porque el abuso severo, al

igual que otras experiencias infantiles traumáticas provoca modificaciones en la estructura y funcionamiento cerebral (Oliva, 2002; 2007). Los factores familiares y los genéticos pueden interactuar de cara a generar un comportamiento desajustado; como se ha puesto de manifiesto en un estudio longitudinal llevado a cabo en Nueva Zelanda por Caspi *et al.* (2002), aquellos niños que habían experimentado malos tratos se convirtieron en adolescentes y adultos violentos sólo cuando tenían una versión de baja actividad del llamado gen de la Mono Amino Oxidasa A, pero no cuando tenían la versión activa del gen.

Entre los **factores sociales** de riesgo, se encuentran la pobreza o las situaciones muy desfavorecidas. No obstante, la relación entre la clase social y el comportamiento antisocial es muy débil e incluso no aparece en algunos estudios recientes, además cuando es significativa, se trata de una influencia indirecta que se ejerce a través de la depresión de los padres y el conflicto familiar. Es decir, las situaciones de pobreza harían más probable tanto la conflictividad marital como la depresión parental, lo que llevaría que los padres mostraran unas estrategias disciplinarias menos eficaces y los menores un comportamiento más desajustado (Buehler *et al.*, 1997). La relación con un grupo de iguales con altas tasas de actividades delictivas es otro claro factor de riesgo, especialmente cuando aparece relacionado con unas malas relaciones familiares, aunque también es cierto que los adolescentes antisociales tienden a elegir como amigos a otros chicos y chicas que también muestran comportamientos desviados.

7.3. Intervención sobre la conducta antisocial

La mayoría de programas preventivos suelen incluir la formación de padres desde la primera infancia para que puedan seguir estilos de crianza más positivos y manejen el comportamiento disruptivo de sus hijos sin utilizar métodos coercitivos. En casos de familias de riesgo también pueden incluir el apoyo a los padres mediante visitas domiciliarias. Estos programas se han mostrado eficaces para reducir la disciplina coercitiva y los malos tratos físicos, que como ya hemos comentado son unos de los principales factores de riesgo de la conducta antisocial (Kazdin, 1997).

Los programas llevados a cabo en los centros educativos para evitar el maltrato y la victimización entre iguales se muestran también eficaces a nivel preventivo, y tratan de formar a los educadores para que puedan detectar e intervenir en situaciones de riesgo. Otros programas también realizados en escuelas persiguen el objetivo de enseñar a niños y adolescentes a resistir la presión de los iguales para implicarse en comportamientos antisociales o delictivos (Farrington, 2004).

En cuanto al tratamiento de adolescentes antisociales, las técnicas centradas en el entrenamiento de habilidades sociales interpersonales se han mostrado eficaces. Se trata de técnicas que intentan modificar el pensamiento egocéntrico e impulsivo de los chicos y chicas antisociales, enseñarles a pensar antes de actuar, a buscar alternativas para solucionar problemas interpersonales, o a considerar el impacto de su comportamiento sobre otras personas (Ross y Ross, 1995).

Lecturas complementarias

- Oliva, A. (2007). Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*; 25:239-254.
- Rutter, M., Giller, H. y Hagell, A. (2000). *La conducta antisocial de los jóvenes*. Madrid: Cambridge University Press.
- Santrock, J. W. Problemas adolescentes. En: Santrock, J. W. (ed.). *Adolescencia*. Madrid: McGraw-Hill.

Actividades

1. Conteste a las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué aumentan los trastornos depresivos con la llegada de la adolescencia?
2. Describe los tres tipos de conductas suicidas que existen.
3. ¿En qué se diferencian la anorexia y la bulimia nerviosas?
4. ¿Pueden tener consecuencias positivas para el adolescente algunas conductas de asunción de riesgos, como por ejemplo el consumo de sustancias?
5. Describe los dos tipos de patrones delictivos existentes y su trayectoria evolutiva.
6. Indica cuáles podrían ser las actividades que podrían incluirse en un programa dirigido a la prevención de conductas de riesgo (conducta antisocial, consumo de sustancias).

Soluciones a las actividades

1. El aumento de los trastornos depresivos con la llegada de la pubertad se debe fundamentalmente a dos factores, los cambios hormonales puberales, que pueden tener una repercusión a nivel emocional, y la acumulación de estresores durante estos años: cambios en la apariencia física, comienzo de la educación secundaria, inicio de las relaciones de pareja, etc. Si a esos cambios normativos se unen algunos acontecimientos vitales estresantes, como el divorcio de los padres, la muerte de un familiar o el rechazo o victimización por parte de los iguales, la probabilidad de desarrollar un trastorno depresivo será mayor.
2. Las tres categorías de conducta suicida son: Las ideas suicidas, o pensamientos frecuentes acerca del suicidio como una forma de huir de una situación de sufrimiento considerada insoportable; las tentativas de suicidio, que son aquellas acciones mediante las que el adolescente intenta acabar con su vida pero que no tienen éxito, y el suicidio consumado, que se refiere a toda muerte que es causada de forma intencional y con pleno conocimiento por el propio sujeto.
3. Aunque tanto la anorexia como la bulimia son trastornos de la conducta alimentaria, en la persona anoréxica hay una pérdida importante de peso que puede poner en peligro su vida, algo que no se da en la bulímica. Por otra parte, en la bulimia hay una consciencia de que el comportamiento alimentario no es normal y de que es exagerada la preocupación por la imagen corporal. En ambos tipos de trastornos puede haber atracones y purgas mediante vómitos y laxantes, o una práctica intensiva de ejercicio físico.

4. Aunque estas conductas suponen un riesgo evidente para la salud, algunos estudios encuentran que aquellos adolescentes que se implican en más conductas de asunción de riesgos pueden tener una mayor autoestima, una identidad más lograda y una mayor madurez social y emocional, probablemente porque la experimentación representa un aprendizaje útil y una especie de transición a la adultez.
5. Existen dos patrones delictivos, uno es el más habitual y está limitado a la adolescencia, en el que la actividad antisocial comienza con la adolescencia, aumenta hasta el final de esta etapa y disminuye en la adultez temprana. El otro patrón sería más grave y menos frecuente y comenzaría con problemas de conducta en la infancia que se convertirían en actividades claramente delictivas en la adolescencia, y que se mantendrían a lo largo de la adultez.
6. Un programa preventivo debería ser multimodal e incluir estrategias dirigidas a los distintos factores de riesgo, tanto individuales como familiares y sociales. Así, algunas actividades se podrían incluir en los currículos escolares e ir encaminadas a promover en los adolescentes habilidades sociales y de toma de decisiones e informarles sobre las consecuencias negativas de muchas de estas conductas. Teniendo en cuenta el papel de las familias, también deberían dirigirse actividades a los padres, con el objetivo de promover en ellos un estilo parental más democrático y apoyarles en sus esfuerzos educativos. Otras medidas deberían ser de carácter más general, como, por ejemplo, una legislación más restrictiva con respecto al consumo de sustancias o una mayor oferta de actividades de ocio que puedan satisfacer el deseo de nuevas sensaciones de los adolescentes.

LA EDAD ADULTA Y LA VEJEZ

BLOQUE

VI



En la adultez 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 17 aborda buena parte de los logros intelectuales de este periodo, 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.

Por su parte, el Capítulo 18 analiza 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.

El Capítulo 19 describe los trastornos que más directamente afectan a las personas adultas, y en especial a las más cercanas a la vejez. El capítulo ofrece una descripción básica de los trastornos más frecuentes, sus síntomas y sus posibles causas. De este modo, el lector podrá conocer las diferencias más importantes entre los distintos tipos de deterioros asociados a la edad.

Finalmente, el Capítulo 20 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, buena parte de este último bloque 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 17. El desarrollo psicológico durante la vida adulta

1. Las tareas de la vida adulta
2. Los avances cognitivos durante la vida adulta
3. Los avances en el campo de la vida personal
4. El desarrollo epistemológico durante la vida adulta
5. El ciclo vital como un proceso de ganancias y pérdidas
6. Las preguntas últimas

CAPÍTULO 18. El desarrollo social durante la edad adulta y la vejez

1. Progresismos y conservadurismo ante el fenómeno familiar
2. La emancipación de la mujer y sus repercusiones en la familia
3. Varones y mujeres en la vida adulta
4. La violencia en la familia
5. Matrimonio, conflicto y separación
6. Amor y matrimonio
7. El adulto en el mundo actual

CAPÍTULO 19. Principales trastornos en la edad adulta y en la vejez

1. Concepto de edad adulta y vejez
2. Envejecimiento biológico-psicológico
3. Trastornos mentales
4. Deterioro de memoria asociado a la edad (DMAE)
5. Deterioro cognitivo ligero (DCL)
6. Demencias
7. Programas de intervención psicológica

CAPÍTULO 20. El desarrollo integrado

1. Las dualidades inevitables
2. La mente humana como sistema abierto
3. La relación entre la edad en la que se realiza una obra y la obra misma
4. La función del error en el curso vital
5. La búsqueda de la identidad

El desarrollo psicológico durante la vida adulta

17

ANTONIO CORRAL ÍÑIGO

Esquema resumen

Objetivos

Introducción

1. Las tareas de la vida adulta
2. Los avances cognitivos durante la vida adulta
3. Los avances en el campo de la vida personal
4. El desarrollo epistemológico durante la vida adulta
 - 4.1. Los hechos y las teorías
5. El ciclo vital como un proceso de ganancias y pérdidas
6. Las preguntas últimas

Lecturas complementarias

Actividades

Soluciones a las actividades

Esquema resumen

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

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. El ciclo vital como un proceso de ganancias y pérdidas

A lo largo del ciclo vital hay una relación dinámica entre la biología y la cultura. En este sentido, no hay cambio que no vaya acompañado de alguna ganancia y alguna pérdida. Por tanto, el desarrollo supone un proceso dinámico de optimización de la capacidad adaptativa del psicoorganismo a las demandas biológicas, psicológicas, culturales y medioambientales.

6. Las preguntas últimas

El desarrollo a medida que progresa se abre a las últimas preguntas, a la búsqueda del sentido de las cosas, de la realidad y de la propia vida. En ese campo cada uno se enfrenta con el fondo insobornable de su ser y debe decidir. Ahí ya no hay teorías. La escalera que nos ha llevado hasta arriba ha desaparecido y ya está cada uno solo con su propia conciencia.

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 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.

Introducción

Como ya hemos visto a lo largo del primer volumen, durante la infancia y la adolescencia se producen profundos cambios en el funcionamiento cognitivo. ¿Qué sucede durante la etapa adulta?

Parece que 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.

Veamos un ejemplo de problema que es estrictamente de orden lógico-matemático, que entraña una enorme dificultad pero que para comprenderlo no se necesita haber estudiado ni lógica ni matemáticas:

Dice un cretense: «Todos los cretenses son unos mentirosos». Si ese cretense dice la verdad entonces tiene que mentir y si miente entonces dice la verdad, lo que es siempre contradictorio: no se puede ser veraz y mentiroso al mismo tiempo. Esto es una paradoja.

Hay muchos problemas de este tipo. Ésta es una situación muy problemática, de las peores, ya que no implica matemáticas muy sofisticadas, ni definiciones complicadas, nada fuera de lo ordinario; las paradojas se sustentan sólo en las más básicas ideas de conjunto y pertenencia a un conjunto.

Dicho de un modo menos solemne por el propio B. Russell: «Este barbero afeita a todos los individuos del pueblo que no se afeitan ellos mismos: ¿se afeita el barbero a sí mismo?»

Problemas de este tipo, que exigen un pensamiento lógico-formal de segundo orden, son difíciles de «visualizar» durante la adolescencia. Esto quiere decir que, aunque esta forma de razonar se desarrolle fuertemente durante este período (véase *Capítulo 14*), 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 lógi-

co-formales. Como dice Jean Améry (2001) 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» (p. 117).

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 corporal 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 (por ejemplo 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 que ya no inventa nada aunque explota y utiliza lo que ha logrado hasta ese momento, 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 tendencias, una de las cuales es superior con respecto a la otra que sería inferior. En estos casos se pone en juego el mantenimiento de una determinada escala de valores. 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.

Veamos un ejemplo de lo que dice Piaget. Un adulto de poca fuerza física mientras que pasea por una calle solitaria observa cómo una chica está siendo asaltada por un hombre fuerte que la está haciendo sangrar. Según su escala de valores él debe arriesgar su seguridad física por salvar a la chica del brutal ataque. Pero tiene miedo de ser dañado a su vez. El valor superior siempre es proteger la debilidad y el inferior es proteger la propia seguridad. Se produce una lucha interna: si pasa de largo la chica podría ser masacrada. Si intenta salvarla pone en riesgo su integridad. Es débil pero es consciente de su miedo. Si pasa de largo los remordimientos de conciencia le taladrarán toda su vida. Si se queda y hace frente a su miedo habrá fortalecido su voluntad para posteriores situaciones conflictivas.

Desde otro punto de vista, Jung afirma que durante la vida adulta tendría lugar lo que él 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*¹.

Veamos un ejemplo. Un famoso médico abortista que había practicado miles de abortos, muchos de ellos inconcebibles e inaceptables desde cualquier punto de vista, sufrió una crisis brutal cuando cayó en la cuenta de lo que significaba lo que estaba haciendo, cosa que nunca se había parado a pensar. Esto le llevó a un replanteamiento, no sólo de esta práctica sino de toda su vida. En la vida adulta una crisis parcial: familiar, laboral, personal puede llevar aparejada una crisis total que provoca una reorganización de toda la personalidad y de todo el sentido de la vida.

2. Los avances cognitivos durante la vida adulta

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. Veamos un ejemplo, del que se hace eco Vigotski, tomado de la novela de Tolstoi, *Ana Karenina*:



«Hace tiempo que quiero preguntarte algo.»

«Hazlo, por favor.»

«Esto», dijo él, y escribió las iniciales: *C r e n e p, q d z e o n?* Estas iniciales significaban: «Cuando respondiste: eso no es posible, querías decir ¿entonces o nunca?» Parecía imposible que ella pudiera comprender la complicada frase.

«Comprendo» dijo ella sonrojándose.

«¿Qué palabra es ésa?» señaló él, indicando la *n* que significaba «nunca».

«La palabra es «nunca» —contestó ella—, pero eso no es verdad.» Él borró rápidamente lo que había escrito, le alcanzó la tiza y se levantó. Ella escribió: *E y n p c d o m.*

¹ En el último capítulo veremos que, en cierto sentido, el desarrollo humano puede entenderse como un avance en la gestión de fuerzas contrarias.

Su rostro se alegró súbitamente, había comprendido. Quería decir: «Entonces yo no podía contestar de otra manera.»

Ella escribió las iniciales: p q p o y p l q h s. Esto significaba: «Para que pudieras olvidar y perdonar lo que había sucedido.»

El tomó la tiza con dedos tensos y trémulos, la partió y escribió las iniciales de los siguientes: «No tengo nada que olvidar y perdonar. Nunca dejé de amarte.»

«Comprendo», susurró ella. Él se sentó y escribió una larga frase. Ella la comprendió toda, y sin preguntarle si estaba equivocada, tomó la tiza y contestó de inmediato. Por un largo rato él no pudo descifrar lo que ella había escrito y permaneció mirándola a los ojos. Su mente estallaba de felicidad. No era capaz de descifrar las palabras de ella; pero en sus ojos radiantes y felices leyó todo lo que necesitaba saber. Entonces escribió tres letras. Antes de que él hubiera terminado, ella leyó por debajo de su mano y terminó por sí misma la frase, escribiendo «sí». Todo quedó dicho en esta conversación: que ella lo amaba, y que anunciaría a su padre y a su madre que él los visitaría por la mañana.»

¿Qué podemos observar en esta inaudita conversación que, quizás, hubiera sido imposible que se diera entre dos enamorados adolescentes, por ejemplo, Romeo y Julieta? Los dos personajes atisban el estado mental uno del otro. Pero no tienen completa seguridad sobre ello. La declaración directa entraña muchos riesgos. Una posible estrategia para salir de la duda es establecer un tipo de comunicación elíptica, utilizando sólo las iniciales de las palabras que forman las frases. Eso no compromete, porque sólo alguien que está en ese mismo estado mental podría comprender mediante tales indicios el sentido profundo de la declaración. Es decir, es imposible, que alguien que no esté también enamorado, esto es, en el mismo estado afectivo que el emisor, pueda ser capaz de desentrañar el mensaje criptado. Si no siente lo mismo no puede comprender el mensaje y, por tanto, el riesgo que corre el emisor es nulo. Aquí se da una conjunción entre razonamiento lógico y emoción afectiva. Ambas se interpenetran mutuamente y se retroalimentan. Ahora bien, ¿cómo es posible que dos hablantes puedan deducir (o abducir) un mensaje tan complejo sintácticamente, a partir de las meras iniciales de las palabras? ¿Qué capacidad intelecto-afectiva se está poniendo de manifiesto? Parece a todas luces que es una capacidad distinta tanto de la inducción como de la deducción.

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.

La **abducción** es una forma de llegar a algún descubrimiento o de lograr la mejor explicación sobre unos datos. En la abducción no inferimos una regla a partir de hechos similares —*razonamiento inductivo*—, ni predecimos un hecho particular a partir de una ley universal —*razonamiento deductivo*—. De modo distinto, con la abducción se intenta relacionar un hecho particular con una hipótesis explicativa. Eso sí, una vez formulada, la abducción suele ir seguida de procesos deductivos dirigidos a contrastar la hipótesis propuesta. Es lo que decimos que hacen los amantes de Tolstoi.

La abducción es necesaria cuando la información es incompleta. No obstante, la inferencia abductiva es de menor certeza que la inductiva y la deductiva y debe combinarse con las otras dos (véase Cuadro 17.1).

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 pro-

cedimental). Asimismo, al perfeccionarse 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.

Cuadro 17.1. Definición de abducción (tomado parcialmente de Wikipedia, la enciclopedia libre)

Razonamiento abductivo

La **abducción** (del latín *abductio*: *ab* — desde lejos — *ducere* —llevar—) es un tipo de razonamiento inicialmente puesto en evidencia por Aristóteles en su *Analytica priora* (II,25); tal razonamiento opera con una especie de silogismo en donde la premisa mayor es considerada cierta mientras que la premisa menor es sólo probable, por este motivo la conclusión a la que se puede llegar tiene el mismo grado de probabilidad que la premisa menor. Según el filósofo Charles Sanders Peirce, la abducción es algo más que una suerte de silogismo; es una de las tres formas de razonamiento junto a la deducción y la inducción.

En la abducción a fin de entender un fenómeno se introduce una regla que opera en forma de hipótesis para considerar dentro de tal regla al posible resultado como un caso particular.

En otros términos: en el caso de una deducción se obtiene una Conclusión «**q**» de una Premisa «**p**», mientras que el razonar abductivo consiste en explicar «**q**» mediante «**p**» **considerando a p como hipótesis explicativa**. De este modo la abducción es la operación lógica por la que surgen hipótesis *novedosas*.

En muchos casos las abducciones se tratan de las conjeturas espontáneas de la razón. Para que esas hipótesis surjan se requiere el concurso de la imaginación y del instinto. La abducción es como un destello de comprensión, un saltar por encima de lo sabido; para la abducción es preciso de dejar libre a la mente. Peirce habla en ese sentido del *musément*, un momento más instintivo que racional en el que hay un flujo de ideas, hasta que de pronto se ilumina la sugerencia, según el mismo Peirce la «abducción es el primer paso del razonamiento científico» (*Collected papers* 7.218) ya que desde el inicio se efectúa una restricción de hipótesis aplicables a un fenómeno.

Por estar fundamentada en el juego de hipótesis probables, es que Peirce ha considerado a la abducción «como la única forma de razonar que es realmente susceptible de incrementar nuestro saber, o, mejor dicho, al hipotetizar, crear **nuevas ideas** y prever. En lo real las tres formas de inferencia lógica (abducción, deducción, inducción) permiten incrementar la consciencia, aunque en orden y medida diferentes; al respecto opina Peirce que sólo la abducción está totalmente dedicada al enriquecimiento cognitivo... aunque al precio de un cierto riesgo de error.

La abducción, como la inducción, no contiene en sí una validez lógica y debe ser confirmada, la confirmación sin embargo jamás podrá ser absoluta sino sólo probable, existirá una abducción correcta si la regla elegida para explicar la conclusión se confirma tantas veces que la probabilidad prácticamente equivale a una razonable certeza y si no existen otras reglas que expliquen igualmente bien o mejor los fenómenos en cuestión.

Para el semiótico Umberto Eco el razonar abductivo es el «razonar del detective» en cuanto en ella se pueden relacionar diversos indicios dentro de una hipótesis explicativa válida.

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 aplicarlo en otros. Así, se intenta relacionar entre sí informaciones distantes para lograr una mejor com-

prensión de los fenómenos. Por ejemplo, la división de la luz en siete colores (rojo, naranja, amarillo, verde, azul, añil y violeta) ha sido motivo de inspiración para el descubrimiento de otros hechos de la naturaleza como la transmisión de los caracteres hereditarios.

Vemos que, aunque con la edad y el envejecimiento, pudiera perderse velocidad de procesamiento o disminuyese el número de elementos que pueden ser considerados al mismo tiempo, estas pérdidas, como seguiremos viendo más adelante, se compensan con la mejora en las estrategias de afrontamiento de los problemas y las situaciones.

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 universal².

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. Escribe Carlo Frabetti (2006) en *El cuarto purgatorio*:



La necesitabas [se refiere a la madre] más y la querías menos, la querías peor. A los veinte años, la necesitabas menos y la querías más, la querías mejor. El verdadero afecto no está hecho de necesidad, evita la dependencia (...) [intenta superar] la cobarde evitación del esfuerzo de crecer, la mórbida añoranza de la morbilidad del claustro materno (...) Querer a alguien exige valor y esfuerzo. Querer de verdad exige valor y esfuerzo, sí.

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. Esta habilidad, repercute necesariamente en nuestra visión de nosotros mismos, esto es, en el auto-concepto y en la identidad. En este sentido, el mismo Frabetti afirma:



Todos deberían escribir su autobiografía, al menos por tres razones. En primer lugar, como medida básica de introspección e higiene. Los profesores deberían explicar sus respectivas materias a partir de sus experiencias personales. ¿Y las otras dos razones? Las relaciones interpersonales se facilitarían notablemente si se generalizara la costumbre de intercambiarse autobiografías. ¿Y la tercera razón? Todos serían escritores, todos aprenderían el oficio de contar y de expresar, de decir y de sugerir.

² Este aspecto fue tratado por Kohlberg en su teoría sobre el desarrollo moral (véase Capítulo 12).

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 considerable³. Ernesto Sabato (2000), un escritor formidable, escribe en su *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 obli-

³ Quienes ha estudiado la sabiduría, aunque no arrojan una definición unitaria, coinciden en destacar que ésta no es una consecuencia directa de la edad, la inteligencia o la creatividad. La sabiduría se define, más bien, como la función del yo que permite negociar con los aspectos problemáticos de la realidad. Se trata de poder integrar de forma armoniosa, los múltiples de la personalidad (i. e., las aspiraciones profesionales, las familiares, las personales, las intelectuales, etc.). La sabiduría supone además cierta capacidad para anticipar consecuencias lejanas y poco evidentes, y una conciencia nítida de la propia ignorancia. A veces, todo ello se refleja en un manejo muy eficaz de los aspectos prácticos de la vida (para un revisión del tema puede consultarse Sternberg, 1990).

garle 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 pequeñoburgueses 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 los 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 más pluridimensionales. Concretamente, 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 consigo mismo. Veamos algunos ejemplos de este relativismo simple:

«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. Decía Wittgenstein, «no se puede cagar desde más arriba del culo». 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.

Aunque la afirmación relativista por excelencia es: «Todo es subjetivo». El relativista piensa que todo es subjetivo salvo, precisamente, esa afirmación. 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 decía que todo era relativo. Desplazaba la importancia desde las variables espaciotemporales (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. El relativista racional no llega a afirmar que «la verdad es lo que nuestros contemporáneos permiten que imponamos».

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 por la conjunción: la luz es onda y partícula. Ahora se necesita crear un nuevo concepto que reconcilie ambos aspectos contradictorios. 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, 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, 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 patear y organiza un buen número.

¿Cómo se explicaría la conducta del niño desde cada una de estas perspectivas o metáforas?

1. **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.
2. **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.
3. **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 porque Miguel prosiga su desarrollo.
4. **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 Noel 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.

4.1. Los hechos y las teorías

La afiliación de las personas a unos u otros marcos de referencia cobra especial importancia si consideramos la estrecha relación existente entre 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. Ante un cambio «aparente» de forma, los niños creen que se modifica también la cantidad subyacente de materia (*véanse Capítulos 10 y 11*). 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. 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 físicas que no es la que tienen 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.

5. El ciclo vital como un proceso de ganancias y pérdidas

Por último, y llegando ya al final del capítulo, merece reflexionar sobre los cambios que presenta la vejez. Los teóricos del ciclo vital sostienen que la postura más razonable sobre el desarrollo es asumirlo como un complejo proceso de ganancias y pérdidas. Como dicen Baltes, Lindenberger y Staudinger (1998), la biología no es una buena amiga de la vejez; después de la madurez física, el potencial biológico del organismo humano declina. Con la edad el material genético asociado a los mecanismos genéticos y a la expresión genética resulta menos eficaz y menos capaz de generar o mantener unos niveles altos de funcionamiento. De aquí se sigue que la necesidad de los recursos que proporciona la cultura (materiales, sociales, económicos y psicológicos) aumenta con la edad, en la medida que la persona quiere mantener niveles altos de funcionamiento. El futuro de las personas mayores dependerá de la habilidad que tengamos para generar y emplear la cultura y la tecnología para compensar la limitada arquitectura biológica y para desarrollar puentes entre el hueco que se abre, a lo largo de la vida, entre la mente y el cuerpo.

Desde esta perspectiva se entiende que a lo largo del ciclo vital hay una relación dinámica entre la biología y la cultura. En este sentido, no hay cambio que no vaya acompañado de alguna ganancia y alguna pérdida. Por tanto, el desarrollo supone un proceso dinámico de optimización de la capacidad adaptativa del psicoorganismo a las demandas biológicas, psicológicas, culturales y medioambientales.

En este proceso de adaptación continua se pueden distinguir tres mecanismos (selección, optimización y compensación) que bien usados contribuyen a la optimización de las capacidades y la compensación de las pérdidas. La **selección** permite especificar objetivos, jerarquizarlos, centrarse en los más importantes y buscar objetivos alternativos. Requiere, en definitiva, elegir dentro de un conjunto de posibilidades. La **optimización** demanda esfuerzo y energía, prestar atención y dedicar tiempo a la práctica de las habilidades poseídas y motivación por el propio desarrollo. La **compensación**, por último, exige establecer nuevos medios para lograr los mismos objetivos o cambiar los propios objetivos por otros más accesibles.

Podemos resumir este epígrafe con la idea de que estos tres elementos (selección, optimización, compensación) constituyen los procesos fundamentales que rigen los cambios en la capacidad de adaptación motivados por la edad.

6. Las preguntas últimas

Durante la etapa adulta, y en la vejez, también se plantean las llamadas preguntas últimas. Esas que no tienen una respuesta conocida. ¿Qué puedo conocer? ¿Qué me cabe esperar? ¿Qué debo hacer? ¿Qué es el hombre? El 29 de septiembre de 1910, Miguel de Unamuno (1864-1936) cuando contaba 46 años escribió el siguiente soneto:



En mi cuadragésimo sexto aniversario

*Ahora que ya por fin gané la cumbre,
a mis ojos la niebla cubre el valle
y no distingo a dónde va la calle
de mi descenso. Con la pesadumbre
de los agujeros vuelvo hacia la lumbre
que mengua la mirada. Que se acabe
te pido esta mi ansión y que tu dalle
siegue al cabo, Señor, toda mi herrumbre.*

*Cuando puesto ya el sol contra mi frente
me amaguen de la noche las tinieblas,
Tú, Señor de mis años, que clemente
mis esperanzas con recuerdos pueblas
confortame al bajar de la pendiente;
de las nieblas salí, vuelvo a las nieblas.*

Todos estos análisis se refieren a procesos cognitivos que no viven en el vacío. Cada persona los aplica a su vida personal, familiar, laboral, social y política. Alguien que se plantea preguntas existenciales tendrá una existencia personal más rica. La vida familiar también se ve afectada por el nivel de inteligencia emocional y social de sus miembros. La vida laboral puede verse enriquecida por estos progresos señalados. La participación en actividades cívicas, sobre todo políticas, será más fértil si los individuos son cada vez más críticos, menos dogmáticos y tratan de formarse un juicio propio sobre la realidad histórica en la que están insertos, sin esperar a que los medios de comunicación dicten la doctrina correspondiente.

Estamos pensando en todo momento en personas que eligen un programa de vida constructivo. Desgraciadamente no todas las personas lo hacen así. Otras, por las más variadas razones, se afilian a un programa de vida degenerativo donde es difícil observar progreso alguno. ¿Cómo explicar de otro modo las terribles matanzas y el exterminio que los *hutus* infringieron a sus conciudadanos los *tutsis* en Ruanda, donde participaron activa y voluntariamente miles de *hutus*? Pancrace una de estas personas que se dedicó al exterminio sistemático de los *tutsis* declara a preguntas de Jean Hatzfeld (2004):



Pero sí que me acuerdo de la primera persona que me miró, en el momento de asestarle el golpe sangriento. Eso sí que fue algo. Los ojos de la persona a la que matas son inmortales si te miran de frente en el momento fatal. Son de un color negro terrible. Impresionan más que los chorreones de sangre y que los estertores de las víctimas, incluso entre un barullo grande de muerte. Los ojos de los asesinados son una calamidad para el asesino si los mira. Son el reproche del muerto.

Los verdugos, los genocidas, tienen una incapacidad insuperable para reconocer su culpa, para pedir perdón. No se dan cuenta del mal —absoluto— que cometen. En esta

declaración el verdugo sigue preocupándose sólo de sí mismo. No revive en él el sufrimiento infinito de todo inocente que es exterminado precisamente por ser inocente. (Eso es el mal absoluto: el que alguien sea masacrado en razón de su inocencia.) El verdugo se sigue protegiendo. Lo que le preocupa no es el mal causado a otro ser humano por su acción perversa, sino la impresión que ello deja en su memoria. Quiere olvidar, aunque los ojos de su primera víctima no le dejan. Eso es lo que teme: su memoria. No teme a su conciencia. De hecho, los ojos de sus víctimas posteriores los ha olvidado todos. Sigue preocupado sólo por sí mismo. Es justo lo contrario de lo que proponía Sócrates: *Prefero sufrir la injusticia antes que cometerla.*

Este ejemplo nos sirve de recordatorio de que la vida personal está siempre inmersa en un contexto interpersonal más amplio: «Yo soy yo y mi circunstancia y si no la salvo a ella no me salvo yo», según la afortunada expresión de Ortega y Gasset.

Muchas veces en la historia la realización personal de los individuos requiere una oposición radical al caos moral, a la mentira institucionalizada y a la brutalidad ejercida sobre los débiles, como ocurrió durante las experiencias totalitarias de Hitler y Stalin. Primo Levi (1919-1987) escribió un testimonio estremecedor sobre su vida en un campo de exterminio nazi, *Se questo è un uomo*. El libro viene encabezado por este poema:



Si esto es un hombre

*Los que vivís seguros
En vuestras casas caldeadas
Los que os encontráis, al volver por la tarde,
La comida caliente y los rostros amigos:
Considerad si es un hombre
Quien trabaja en el fango
Quién no conoce la paz
Quién lucha por la mitad de un panecillo
Quién muere por un sí o por un no.
Considerad si es una mujer
Quién no tiene cabellos ni nombre
Ni fuerzas para recordarlo
Vacía la mirada y frío el regazo
Como una rana invernal.
Pensad que esto ha sucedido:
Os encomiendo estas palabras.
Grabadlas en vuestros corazones
Al estar en casa, al ir por la calle,
Al acostaros, al levantaros;
Repetídselas a vuestros hijos.
O que vuestra casa se derrumbe,
La enfermedad os imposibilite,
Vuestros descendientes os vuelvan el rostro*

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. Es el caso de Pertr Ginz que empezó a escribir su diario cuando tenía trece años y dejó de hacerlo a los catorce, antes de ser deportado a un campo de exterminio nazi. En una anotación se puede leer:



*Por la mañana hice deberes. Por lo demás no pasa nada especial. En realidad pasan muchas cosas, pero no se notan. **Lo que resulta ahora totalmente corriente, hubiera sido motivo de escándalo en una época normal.** Los judíos, por ejemplo, no pueden comprar fruta, gansos y aves en general, queso, cebolla, ajo y muchas otras cosas. No les dan cartillas de racionamiento de tabaco a los presos, a los locos y a los judíos. No pueden viajar en el vagón delantero de los tranvías, en los autobuses y en los trolebuses; no pueden pasear por la orilla del río, etc., etc.*

Esa frase en negrita marcada por mí es espeluznante y denota una comprensión de lo que está sucediendo más propia de un adulto que de un adolescente.

Lecturas complementarias

- Corral, A., Pardo, P. (2001). *Psicología Evolutiva I. Introducción al desarrollo*. Madrid: UNED.
 Corral, A. (2002). El desarrollo de la inteligencia en la edad adulta y en la vejez. En: Gutiérrez, F., García, J. A, Carriedo, N. *Psicología Evolutiva II. Desarrollo cognitivo y lingüístico*. Madrid: UNED.

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 esta 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.

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 la 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.

El desarrollo social durante la edad adulta y la vejez

18

ANTONIO CORRAL ÍÑIGO

Esquema resumen

Objetivos

Introducción

1. Progresismo y conservadurismo ante el fenómeno familiar
2. La emancipación de la mujer y sus repercusiones en la familia
3. Varones y mujeres en la vida adulta
4. La violencia en la familia
5. Matrimonio, conflicto y separación
6. Amor y matrimonio
7. El adulto en el mundo actual

Lecturas complementarias

Actividades

Soluciones a las actividades

Esquema resumen

1. Progresismo y conservadurismo ante el fenómeno familiar

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 largo de los siglos. Los conservadores, por su parte, pretenden que la familia siga siendo lo que siempre ha sido.

2. La emancipación de la mujer y sus repercusiones en la familia

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 de su 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.

3. Varones y mujeres en la vida adulta

Las orientaciones 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.

4. 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.

5. 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.

6. Amor y matrimonio

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 reequilibrio definitivo. Todo el mundo debería hacer una reflexión personal sobre qué es el amor y cómo darle cobijo.

7. 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

- 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 la complejidad del fenómeno amoroso al estar soportado en dos subsistemas: uno biológico y otro romántico, que podrían, en principio, ser, relativamente, independientes uno del otro.
- Reflexionar sobre las dificultades que las modernas sociedades poscapitalistas les plantean a los individuos que las padecen.

Introducción

En este capítulo vamos a tratar la vida adulta desde una perspectiva social. Debido a las limitaciones de espacio, se han escogido algunos temas que resultarán centrales para la mayoría de los adultos como las demandas de la vida en pareja, las diferencias de género y las presiones que la cultura moderna impone a la individualidad.

Como veremos, hay datos empíricos que apuntan hacia formas de pensar y actuar diferentes entre hombres y mujeres. Por ejemplo, en el ámbito del desarrollo moral, las mujeres parecen conducirse guiadas por una moral basada en el cuidado y no tanto en un análisis formal y abstracto de los valores en pugna. Serían caminos diferentes que desembocan, quizás, en el mismo punto. También en el ámbito de la pareja las habilidades y estrategias de comunicación difieren entre hombres y mujeres, si bien, en ambos casos están guiadas por lo que uno espera del otro.

En un segundo plano, se analizan los efectos de la cultura pos-capitalista en el desarrollo adulto. En poco tiempo, muchas sociedades han avanzado hacia la modernidad, pero no queda claro que los modelos sociales y económicos estén en armonía con las

necesidades intelectuales y afectivas del hombre. La sociedad avanza, pero lo hace a costa de grandes sacrificios individuales, como la pérdida del sentido comunitario, que antaño fue la base de instituciones protectoras y amables —como la familia o el vecindario— y de grandes movimientos sociales.

En la actualidad, la creciente crisis de ideas y valores, la inestabilidad laboral y la pérdida de vínculos familiares y emocionales dejan al hombre indefenso y volcado en un consumismo feroz que arraiga con el empuje de una droga paliativa. Los efectos de esta situación se dejan sentir más en las capas más desfavorecidas, pero nos afectan a todos. Por ejemplo, se ha comprobado que el nivel de estrés que soporta cada uno de los miembros de la pareja es uno de los principales predictores de problemas en el seno de la misma. Por otro lado, la inestabilidad, laboral, económica y emocional abonan la emergencia de nuevas enfermedades psico-sociales, sin que exista ningún plan institucional que pueda paliar o frenar su desarrollo. En este contexto, que ha roto por completo con la estabilidad y con muchos de los grandes valores sociales, el ser humano tiene que enfrentarse con el desafío ineludible de construir su relato vital.

1. Progresismo y conservadurismo ante el fenómeno familiar

En este capítulo vamos a hablar del desarrollo de la persona adulta en 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.

En el último siglo el **pensamiento revolucionario** ha observado con sospecha las dos instituciones básicas a las que aludíamos: la familia y la propiedad. Esa mirada crítica llevó a ensayar experiencias revolucionarias que transgredieron las convenciones constituidas a lo largo de los siglos con respecto a las dos. Por una parte, la abolición de la propiedad privada fue ensayada, con poco éxito, por anarquistas y comunistas, y, por otro, la creación de comunas donde el concepto de familia fue trastocado, tampoco tuvo éxito.

En el mundo actual parece que la propiedad privada ha sido de nuevo aceptada sin reticencias, una vez que el pensamiento revolucionario ha quedado reducido a mero pensamiento progresista. El **pensamiento reaccionario**, a su vez, ha devenido en pensamiento conservador. La experiencia totalitaria de nazis y estalinistas ha dejado exhausta la causa revolucionaria.

El debate sobre la familia se ha trasladado ahora a otro campo: el pensamiento progresista, que ahora es lo políticamente correcto y el pensamiento conservador que ahora representa lo escandaloso, dirimen sus diferencias en el campo de las distintas concep-

ciones sobre la familia. Los progresistas quieren ampliar la noción de familia hasta incluir a todas las modalidades posibles o realmente existentes, mientras que los conservadores quieren mantener bien delimitado el territorio familiar al constituido por un varón y una mujer y los posibles hijos.

Probablemente ambos necesiten una dosis de sentido de la realidad. Pero en eso no vamos a entrar.

Acabe como acabe este debate, lo cierto es que 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.

2. La emancipación de la mujer y sus repercusiones en la familia

La emancipación de las mujeres producida, al menos en Europa y América del Norte, después de la segunda guerra mundial, ha sido una de las buenas noticias que nos ha dejado la pasada centuria. Los cambios que esta emancipación ha provocado en el seno de la institución familiar han sido notables: control de la natalidad, reparto más equitativo de las cargas familiares entre el varón y la mujer: cuidado de los niños y tareas caseiras, sobre todo; implicación de la mujer en las tareas laborales fuera del hogar. En definitiva, un cambio de status de la mujer en el seno de la familia.

Esta situación no se ha generalizado a todos los países. En muchas sociedades las mujeres siguen padeciendo una discriminación con respecto a los varones, intolerable. Nos hemos hecho conscientes de esta situación, en buena parte, por efecto de las corrientes inmigratorias. En muchos de los países de origen de nuestros inmigrantes, la poligamia es aceptada, los matrimonios impuestos, los derechos civiles negados, etc. ¿Aceptará la sociedad occidental donde toda esa infame situación contra las mujeres ha quedado arrumbada, que se implanten en su interior bolsas de intolerancia y de opresión hacia las mujeres? ¿En su delirio progresista, los líderes de lo políticamente correcto, para cumplir con el relativismo multiculturalista en boga, legalizarán, por ejemplo, la poligamia? ¿Aceptarán como un hecho cultural diferencial que a las adolescentes de 14 o 15 años les asignen maridos sus padres? El relativismo mal entendido, el multiculturalismo acrítico, un progresismo pueril y banal pueden estar ya conspirando contra las conquistas que las mujeres han logrado en el marco de las sociedades abiertas.

3. Varones y mujeres en la vida adulta

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 encontró que cuando las mujeres respondían a los dilemas morales contruidos por Kohlberg sus respuestas, a diferencia de las de los varones, no reflejaban un análisis lógico-formal de los valores en pugna sino una ética de la devoción y el cuidado a los otros. En consecuencia, ella ha sostenido que la aproximación de la mujer en el campo del desarrollo moral es distinta del enfoque general que le dan los varones. A su juicio, aunque tanto unos como otras llegan a **niveles postconvencionales** de razonamiento moral¹, 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.

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. 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. En definitiva, 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.

¿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 otros de forma inevitable, más allá de las influencias educativas, culturales o sociopolíticas? En cualquier caso, parece que el desarrollo de las mujeres podría delinear 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 (*véase Cuadro 18.1*).

Cuadro 18.1. Secuencia de etapas en el desarrollo moral según Gilligan

- I. En una primera etapa la decisión se centra en el yo. La preocupación es pragmática. Se prima la supervivencia.
- II. Aparecen los conceptos de egoísmo y responsabilidad. Se privilegia el apego. Es muy importante la conexión con los otros.
- III. Se centra la atención en los conceptos de bondad y verdad.
- IV. Se llega ya a la responsabilidad y al cuidado. No se trata de derechos. No se trata de un relativismo moral sino de una comprensión del hecho moral reconstruido a partir de esas bases.

¹ Recordemos que el nivel posconvencional marca la última etapa en los niveles de desarrollo moral propuestos por Kohlberg.

Conviene tener estas cosas claras a la hora de entender los conflictos que se pueden dar en la convivencia familiar. Ya hemos visto en el capítulo precedente 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.

4. 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.

5. 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 pa-

reja 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 aquellos 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 y mantienen una relación afectuosa (Lansford, Malone, Castellino, Dodge, Pettit y Bates, 2006). En cualquier caso el divorcio de los padres no afecta 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 que indudablemente tiene. Por ejemplo, Howard, Lefever, 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.

6. Amor y matrimonio

Hasta ahora hemos hablado de relaciones interpersonales, de ajuste emocional, de conflictos en el seno de la pareja, incluso de violencia, del cuidado de los hijos, de estabilidad matrimonial... Sin embargo, no hemos hablado de lo principal, esto es, del amor. Ya sabemos que amor y matrimonio no son sinónimos pero, a veces, el matrimonio es el resultado de un encuentro amoroso previo. Si el matrimonio es la mejor forma de dar cobijo al amor o no, nos llevaría muy lejos y lo dejaremos para otra ocasión. ¿Pero sabemos, acaso, qué es el amor? ¿Sabemos qué relación hay entre el deseo sexual y los sentimientos amorosos?

Tendemos a pensar que el deseo sexual al ser más biológico y más genético es más fácil de investigar, desde un punto de vista científico, que el amor romántico.

Diamond (2003) ha desarrollado un modelo que integra los dos componentes básicos del amor: el **deseo** y el **amor**, propiamente dicho. Ella hace tres asunciones previas: 1) los procesos que subyacen al deseo sexual, por una parte, y, a los lazos afectivos, por otra, son funcionalmente independientes, lo que implica que uno puede enamorarse sin experimentar deseo sexual y viceversa; 2) los procesos que subyacen a las inclinaciones afectivas no están intrínsecamente orientados ni hacia el otro sexo ni hacia el mismo sexo, lo que implica que las personas pueden enamorarse de cualquier otra persona, independientemente de su orientación sexual, y 3) los lazos bioconductuales entre amor y deseo son bidireccionales, lo que supone que los individuos pueden desarrollar deseos sexuales novedosos, incluso contradiciendo su orientación sexual, como resultado del enamoramiento.

Aunque esto no es más que un modelo y se necesitaría una considerable cantidad de investigación para validarlo, parece razonable pensar que si hay dos subsistemas, como afirma Diamond, entonces los conflictos personales y de pareja, en buena parte, pueden provenir de la dificultad de integrar ambos subsistemas en un sistema general. Si sólo existiera el deseo biológico o sólo existiera el amor romántico sin deseo sexual, las cosas serían considerablemente más sencillas. Pero existen los dos aspectos y con los dos hay que convivir. Y ahí están los potenciales conflictos.

¿Cuáles son esos conflictos? Fundamentalmente, todos los que revolotean en torno a la fidelidad. Por ejemplo, alguien que sin dejar de seguir enamorado de su pareja, se enamora de otra persona. Eso le plantea problemas morales, afectivos, sociales y cognitivos de difícil, si no imposible, solución. Menos contradictoria es la situación de quien no se enamora, en el sentido romántico, pero sí desea tener encuentros eróticos al margen del matrimonio. Éste no ve inconveniente en tener relaciones sexuales abiertas en las que no se implica afectivamente. Todavía menos contradictoria sería la situación de quien, además, tolerara que su pareja hiciera lo mismo.

Vivimos en un mundo muy permisivo, muy tolerante y comprensivo, con todo este tipo de conductas. Bauman ha acuñado la expresión «amor líquido» para dar cuenta de esta característica de la posmodernidad con respecto a las relaciones afectivas. Él, en cambio, propone concebir al otro de forma distinta, como un misterio para, así, no banalizar las relaciones amorosas:



La caricia es la mejor metáfora, acariciar amorosamente los contornos del cuerpo del otro teniendo cuidado de no apretar demasiado, de no agarrar al acariciado demasiado firme e inconfortablemente, de no amenazar con deformar su silueta, masculina o femenina. El yo y la alteridad están condenados a encontrarse, aunque permanezcan en universos diferentes. No son commensurables, de la misma manera que nada que, como el yo transitorio y mortal, sea finito puede sondear, y menos agotar, el infinito. No podemos saciar nuestro deseo, pero tampoco podemos evitar tratar de hacerlo. Ahí reside la belleza pasmosa y el drama estremecedor de la difícil condición del yo moral. El Otro, en tanto uno se aproxima a él o ella como a un ejemplar de la alteridad, pertenece a la misma familia que Dios o el futuro.

Se trataría de preservar el misterio de por sí inalcanzable que subyace a todo encuentro radical entre dos seres, que eso es el amor. Evitar por todos los medios convertir lo más hermoso en lo más trivial.

7. El adulto en el mundo actual

Sennett 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 desafío 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 (véase *Capítulo 17*), además, estamos orgullosos de tener habilidades para hacer cosas específicas y, también, valoramos las experiencias por las que hemos pasado. Por lo 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.

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.

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.

Los aspectos que han afectado más directamente a la vida de la gente son, a juicio de Sennett: 1) la transferencia del poder en las grandes compañías, que pasó de la dirección a los accionistas; 2) los inversores, potenciados, quieren resultados a corto plazo antes que a largo plazo; 3) el desarrollo de nuevas tecnologías de la comunicación y de la fabricación. La automatización.

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.

Podemos apreciar tres déficits en lo que corresponde a la cohesión social: una baja lealtad institucional; la disminución de la confianza informal entre los trabajadores y un debilitamiento del conocimiento institucional.

La vida mental de los seres humanos se ha superficializado y estrechado. La referencia social, el razonamiento sensato y la compresión 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

Harry, G. Frankfurt (2004). *Las razones del amor. El sentido de nuestras vidas*. Paidós.

Richard Sennett (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama.

Zygmunt Bauman. *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica, 2003/2006.

Actividades

1. 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.
2. 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.
3. El amor es una experiencia muy compleja que se sustenta en dos sistemas:
 - a) un sistema biológico que domina el campo del deseo sexual y que se impone sobre el otro sistema, un sistema afectivo que gobierna la atracción y el enamoramiento;
 - b) un sistema gobernado por los genes y otro gobernado por el medio cultural donde se vive;
 - c) un sistema biológico que domina el campo del deseo sexual y que interactúa con un sistema afectivo que gobierna la atracción y el enamoramiento.
4. 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. 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.
2. 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 inco-

municación. 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.

3. No hay un modelo definitivo que explique el misterio del amor. Novelistas, poetas, directores de cine, músicos, escultores y místicos han tratado de profundizar en sus enigmas. Parece haber dos aspectos: el deseo y el amor; el eros y el ágape; lo dionisiaco y lo apolíneo; la pasión y la necesidad; el enamoramiento y la complicidad. En cualquier caso, son subsistemas que interactúan en ambas direcciones.
4. Los seres humanos necesitamos dar sentido a nuestras vidas. Saber por qué hacemos las cosas. Tener una orientación general, una idea general de hacia a 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.

Principales trastornos en la edad adulta y en la vejez

19

M.^a DEL CARMEN DÍAZ MARDOMINGO

Esquema resumen

Objetivos

Introducción

1. Concepto de edad adulta y vejez
2. Envejecimiento biológico-psicológico
3. Trastornos mentales
 - 3.1. Trastornos afectivos: depresión
 - 3.2. Trastornos de ansiedad
4. Deterioro de memoria asociado a la edad (DMAE)
5. Deterioro cognitivo ligero (DCL)
6. Demencias
 - 6.1. Demencia tipo Alzheimer
 - 6.2. Demencias vasculares
7. Programas de intervención psicológica

Referencias bibliográficas

Lecturas complementarias

Actividades

Soluciones a las actividades

Esquema resumen

1. Concepto de edad adulta y vejez

La Psicología Evolutiva determina con precisión y claridad los años que corresponden a la niñez y a la juventud, sin embargo, no sucede lo mismo cuando se trata de establecer la duración de la etapa en la que una persona es adulta y, aún más el inicio de la vejez. Las ciencias sociales en general delimitan estos conceptos en función de los intereses de su disciplina. La necesidad de categorización en el ser humano hace que también en este campo haya que establecer unos límites para poder manejar la realidad, aun siendo conscientes de que la frontera entre la edad adulta y la vejez no deja de ser imprecisa.

2. Envejecimiento biológico-psicológico

En el proceso de envejecimiento se producen cambios físicos y biológicos que afectan en mayor o menor medida a la persona y que pueden tener su repercusión en su comportamiento social y psicológico. Los estudios longitudinales son necesarios para estudiar qué ocurre a lo largo de este proceso y poder determinar cuáles son los cambios o déficit que se dan con más frecuencia. Uno de esos cambios está relacionado con el enlentecimiento del procesamiento de la información que repercute en todas las áreas cognitivas.

3. Trastornos mentales

La edad adulta no está exenta de trastornos que también inciden en otras etapas de la vida como son los trastornos afectivos y del estado de ánimo, y los trastornos de ansiedad, en sus distintas formas clínicas. La depresión, es el trastorno afectivo con una mayor prevalencia frente a otros síndromes como la manía, por ello, es una patología que debe conocerse y diferenciarse de otras. En cuanto a los síntomas de ansiedad, es frecuente que en las personas mayores vayan asociados a diversas patologías y que las causas que los provocan sean múltiples.

4. Deterioro de Memoria Asociado a la Edad (DMAE)

En la literatura neuropsicológica pueden encontrarse distintos conceptos que aluden al deterioro cognitivo que conlleva principalmente problemas de memoria en las personas mayores que, por otra parte, se desenvuelven con normalidad en su medio habitual. Uno de los conceptos que recoge este problema es el DMAE referido en los estudios anglosajones como *Age-associated Memory Impairment* (AAMI).

5. Deterioro Cognitivo Ligero (DCL)

El síndrome denominado Deterioro Cognitivo Ligero (DCL) en el anciano es una de las entidades que más interés despierta entre los investigadores por su posible vinculación con las demencias. Es un concepto aún impreciso que puede tener multitud de causas y que en algunos casos constituye una fase previa a una demencia, por tanto, se considera que su estudio es de máxima importancia.

6. Demencias

Existen multitud de enfermedades o patologías que pueden provocar demencia, por tanto, es un concepto genérico que alude a una disminución global y progresiva de las funciones cognitivas que dificulta el desenvolvimiento funcional de la persona. Por su importancia en cuanto al número de personas afectadas se destaca la enfermedad de

Alzheimer, al ser la más frecuente de las demencias degenerativas, y las demencias de origen vascular dentro de las demencias secundarias.

7. Programas de intervención psicológica

La puesta en marcha de programas de intervención cognitiva se dirige a las personas mayores sanas con dos objetivos prioritarios como son la prevención del deterioro cognitivo y el mantenimiento de un nivel cognitivo en función de la edad y el nivel educativo. También se realizan programas de psicoestimulación de las funciones cognitivas dirigidos a personas que padecen algún tipo de demencia, como la enfermedad de Alzheimer, con el fin de retrasar al máximo la evolución de la enfermedad.

Objetivos

- Conocer las características propias de la edad adulta y la vejez y su diferenciación de las del resto de grupos de edad.
- Comprender algunos de los cambios biológicos y psicológicos más importantes que suceden durante la madurez y el envejecimiento.
- Entender los trastornos mentales que con más frecuencia ocurren en la vejez como son la ansiedad y la depresión como trastorno afectivo.
- Conocer el concepto de deterioro cognitivo y valorar su intensidad para diferenciar el envejecimiento sano del patológico.
- Definir el Deterioro Cognitivo Ligero y comprender su relación con las demencias.
- Aprender algunos aspectos básicos relacionados con las principales enfermedades que cursan con demencia como son la enfermedad de Alzheimer y las de origen vascular.
- Conocer las principales intervenciones psicológicas que se ponen en marcha en los mayores tanto de carácter preventivo como paliativo.

Introducción

El envejecimiento poblacional es una de las tendencias demográficas mejor establecidas, por ello, uno de los grandes retos de las sociedades occidentales es el de la atención a las personas de mayor edad dentro del conjunto de la población. Las necesidades y demandas de este grupo de población precisan ser atendidas de una forma integral y pluridisciplinar, pero previamente es importante conocer algunas de las características propias de este grupo de edad. A lo largo de este capítulo se describen los cambios más reseñables que suceden en la etapa adulta y en la vejez y, en concreto, se detallan algunos de los principales trastornos con más prevalencia entre los mayores. Por un lado, los trastornos mentales, y por otro, las demencias, sin olvidar ciertos síndromes que cursan con problemas cognitivos como el Deterioro Cognitivo Ligero (DCL).

En el área de los trastornos mentales es imprescindible, al menos, conocer las tasas de prevalencia, la sintomatología y los factores de riesgo de los trastornos de ansiedad y de la depresión, así como la relación existente entre los trastornos afectivos y los problemas cognitivos.

Dado que uno de los principales objetivos que tiene la investigación médica y psicológica actual es detectar de forma temprana las demencias con el propósito de intervenir lo más tempranamente posible, la evaluación y seguimiento de las personas que presentan o un deterioro de memoria asociado a la edad (DMAE) o el síndrome DCL es de vital importancia pues, en algunos casos, sobre todo el DCL, puede ser una etapa previa a una demencia. También se exponen los criterios diagnósticos y las principales características de la demencia tipo Alzheimer y de las demencias vasculares. Por último, se recogen en este capítulo algunos de los programas preventivos y paliativos de carácter psicológico dirigidos a personas con quejas de memoria o problemas cognitivos en general.

1. Concepto de edad adulta y vejez

Conceptos como el de edad adulta y envejecimiento son objeto actualmente de multitud de estudios desde diversas disciplinas dado el aumento de la esperanza de vida en las sociedades occidentales, y esto plantea dos cuestiones básicas: ¿Desde qué edad podemos hablar de persona adulta? y ¿a partir de qué edad comienza el envejecimiento?

Si la Psicología, y en concreto la Psicología Evolutiva, determina con precisión los años correspondientes a la etapa de la niñez y la adolescencia así como los rasgos propios que definen dichas etapas, no sucede lo mismo con la etapa de la vida a la que nos referimos en este capítulo.

Se considera que a partir de los 18 años una persona es adulta desde un punto de vista legal, y el período que sigue a la juventud y que se corresponde con la edad adulta suele referirse a la segunda mitad de la vida. Erikson en su teoría sobre el desarrollo (1982) determina dos períodos en la segunda mitad de la vida con tareas evolutivas diferentes en cada uno de ellos, uno que se extiende desde los 30 a los 60 años y otro a partir de los 60 años. En los últimos años ha surgido el término de cuarta edad o vejez avanzada que se refiere al ciclo vital que transcurre a partir de los 80 u 85 años de edad en adelante.

En la mayoría de los estudios relacionados con el envejecimiento los participantes que constituyen las muestras de estudio suelen ser personas con 60/65 años en adelante. Este aspecto hace que se engloben en el mismo grupo, por ejemplo, personas con 64 años y otras con 93, sin tener presente la enorme variabilidad que puede haber entre ellos. Las diferencias entre unas personas y otras quizá sean mayores que en ninguna otra etapa evolutiva, es lo que se conoce como heterogeneidad del grupo, lo que conlleva que no sea adecuado tratar de modo uniforme a la población entre 60 y 90 años (Román y Sánchez, 1998).

Dada la imprecisión que nos encontramos por fijar unas edades que se correspondan exactamente con lo que denominamos edad adulta y vejez, quizá lo más adecuado sería especificar bien las características demográficas del grupo o muestra de participantes que formen parte de las investigaciones.

2. Envejecimiento biológico-psicológico

Es evidente que el proceso del envejecimiento conlleva cambios y alteraciones biológicos/físicos y psicológicos que, con frecuencia, tienen repercusiones importantes en el desenvolvimiento cotidiano del mayor aunque en muchas ocasiones esos cambios pueden controlar-

se o corregirse. Modificaciones en cuanto al cambio del color del cabello o la pérdida de éste, o las que se producen en la piel con la aparición de las arrugas son signos evidentes del paso de los años que no todas las personas aceptan de igual modo y pueden tener consecuencias en su esfera psicológica. Los cambios pueden convertirse en problemas y hacer que el mayor se vuelva más inseguro, dependiente, retraído y que en casos graves pierda la capacidad para desenvolverse por sí mismo. Aun asumiendo la enorme variabilidad en esta etapa de la vida queremos reseñar algunos de los cambios más importantes:

1. **Cambios sensoriales:** repercuten en el procesamiento de la información, principalmente a nivel visual y auditivo.
 - *Visuales:* algunos de los problemas que se evidencian en el envejecimiento son:
 - Vista cansada o presbiopía, debido a que el cristalino se vuelve más inflexible las personas tienen dificultad para la visión de objetos cercanos. El uso de gafas corrige este problema.
 - Cataratas. El cristalino se vuelve opaco y por ello disminuye mucho la entrada de luz que alcanza la retina. La cirugía es un tratamiento eficaz en la mayoría de los casos.
 - Glaucoma. El aumento de la presión intraocular provoca la atrofia del nervio óptico y anomalías en el campo visual.
 - *Auditivos:* la presbiacusia o pérdida de audición con la edad es muy frecuente entre los mayores y la mayoría se debe a cambios degenerativos de la cóclea, el principal receptor neurológico para la audición. Las pérdidas de las frecuencias medias y altas dificulta la audición en situaciones con ruido de fondo. El audífono puede ser la solución para las personas que se adaptan bien a él.
2. **Cambios musculares, óseos y articulatorios:** son responsables de la lentitud en los movimientos y en la imprecisión de los mismos. Algunos de ellos son:
 - La fuerza muscular disminuye a partir de los 40 años de forma progresiva y se acelera a partir de los 70, esto es debido a la pérdida de masa muscular o la atrofia de las fibras. El ejercicio físico es la terapia recomendada para retrasar este problema.
 - La osteoporosis es la pérdida de densidad de los huesos con un aumento de la fragilidad y probabilidad de fracturas. Las personas con este problema pueden sufrir fracturas óseas si tienen caídas con la consiguiente reducción de la movilidad.
 - La osteoartritis es el desgaste del cartílago que protege las articulaciones. Conlleva la aparición de dolor e inflamaciones. Tiene repercusión en el desenvolvimiento de la persona en sus actividades básicas.

En cuanto a otros aspectos relacionados con la **esfera psicológica** conviene destacar que hay ciertos cambios que se producen con el paso de los años, con gran incidencia en el rendimiento cognitivo de la persona. Uno de ellos, y quizá el más importante al afectar a todo el comportamiento, es la disminución en la velocidad de procesamiento de la in-

formación. Al igual que sucede con los movimientos motores, las personas mayores necesitan más tiempo que los jóvenes para realizar actividades de tipo cognitivo. Cuando se compara el rendimiento de personas jóvenes con otras de más edad, es preciso tener en cuenta las diferencias en la velocidad de procesamiento, pues la limitación de tiempo para la ejecución de las tareas puede perjudicar a las personas mayores.

La posibilidad de conocer cómo va evolucionando la persona al transcurrir el tiempo nos la ofrecen las investigaciones de tipo longitudinal, es decir, el seguimiento de una muestra de sujetos a lo largo del tiempo permite analizar los cambios en cuanto a su rendimiento o ejecución ante ciertas pruebas cognitivas, por ejemplo de aprendizaje, memoria, atención, etc.

Asimismo, podemos recordar que en el Capítulo 17 se nos indican algunas vías para compensar estas pérdidas y optimizar el rendimiento de los recursos disponibles

3. Trastornos mentales

Al igual que en otras etapas de la vida, en la edad adulta y en la vejez pueden aparecer trastornos afectivos y de ansiedad, aunque también puede suceder que esos trastornos ya estuvieran presentes en la vida de la persona y al llegar a una determinada edad volvieran a surgir. A continuación se describen dos de los trastornos mentales con más prevalencia entre los mayores, como son la depresión y la ansiedad.

3.1. Trastornos afectivos: depresión

La depresión es el trastorno de la afectividad más frecuente, con una prevalencia de entre el 5 % y el 15 %. Las tasas de prevalencia de depresión entre las personas mayores en España se sitúan en el 10,3 % (5,8 % hombres y 13,7 % mujeres) según el Informe del Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO, 2005). En el caso de mayores que viven en residencias las cifras de prevalencia se sitúan en el 12,4 % para los criterios de depresión mayor y hasta un 30,5 % para la sintomatología depresiva.

En líneas generales podemos referirnos a la **depresión** como un estado de ánimo triste, con pérdida de interés por todas las actividades, disminución de la vitalidad, que suele acompañarse de síntomas somáticos y cognitivos con una persistencia de al menos dos semanas¹. En las personas mayores la depresión puede no manifestarse de forma típica y quedar enmascarada por síntomas atípicos como la desesperanza, las quejas de fatiga o síntomas de ansiedad entre otros. En ocasiones la dificultad diagnóstica de este trastorno sucede por la co-morbilidad con enfermedades somáticas, los problemas cognitivos y la presencia de acontecimientos vitales negativos en las personas mayores (Sable, Dunn y Zisook, 2002). Se sugiere al lector acudir al DSM-IV-TR (2002) y a la CIE-10 (1995) donde se recogen las formas clínicas de la depresión.

Hay una serie de variables o factores que se consideran de riesgo, entre otros están los de tipo psicosocial, como los sucesos vitales negativos, por ejemplo, la muerte de seres queridos, la pérdida de poder adquisitivo o la falta de apoyo emocional que pueden ir asociados a sentimientos de impotencia y pérdida de control; y de tipo biológico como

¹ Esta definición puede ampliarse con lo expuesto en el Capítulo 16.

la disminución de los neurotransmisores, los accidentes cerebro vasculares o el tratamiento con algunos fármacos.

Debemos mencionar el alto grado de vinculación entre la depresión y las demencias, pues son trastornos que a veces se solapan, lo que da lugar a problemas de diagnóstico. Si bien las personas mayores con depresión pueden tener déficit cognitivos —atencionales y de memoria—, que mejoran con el tratamiento, también los enfermos con demencia pueden padecer depresión como consecuencia de las alteraciones bioquímicas. La depresión, o ciertos síntomas depresivos, en ocasiones son el primer indicio de la enfermedad de Alzheimer y preceden a su diagnóstico. En la clínica se diagnostica también de «pseudodemencia depresiva» ante la presencia de cuadros depresivos en los que hay una gran implicación de problemas cognitivos.

3.2. Trastornos de ansiedad

Suele ser frecuente que la ansiedad en el anciano aparezca asociada a otros trastornos, como la depresión o las demencias, más que como entidad única, y este aspecto puede ser el responsable de que la literatura indique tasas menores de prevalencia de trastornos de ansiedad en los mayores que en otras edades.

Las tasas de prevalencia halladas en el estudio de Saz y col. en el año 1995 en nuestro país son de 0,7% para los trastornos obsesivos, 1,8% para la hipocondría, 0,1% para las fobias y 2,4% para la ansiedad en general. Montorio *et al.* (2001) hallan una tasa de 7,2% para el trastorno de ansiedad generalizada en una muestra de personas mayores de la Comunidad Autónoma de Madrid.

La **ansiedad** es un estado emocional que se caracteriza por tensión, aprensión y preocupación excesiva que se inicia por una amenaza —potencial, imaginada o real— y que hace que la persona se vea incapaz de controlar la situación. Cuando se dirige a un objeto concreto se denomina fobia o miedo. La persona con ansiedad suele manifestar trastornos somáticos como sudoración, taquicardia, trastornos del sueño, etc.

Entre los factores de riesgo podemos citar algunos de tipo psicosocial como la pérdida de seres queridos, las enfermedades crónicas, las personas con el locus de control externo y las más introvertidas socialmente; y de tipo biológico como el tener antecedentes familiares de trastornos de ansiedad.

Al igual que en la depresión las formas clínicas más frecuentes pueden consultarse en el DSM-IV-TR (2002) y en la CIE-10 (1995). En la clínica la evidencia es que el trastorno de ansiedad generalizada tiene una alta comorbilidad con la depresión, siendo el trastorno más frecuente.

4. Deterioro de memoria asociado a la edad (DMAE)

El envejecimiento conlleva necesariamente una pérdida cognitiva que es el reflejo de los cambios cerebrales subyacentes. El rendimiento se ve afectado en tareas de memoria, en la velocidad de procesamiento mental, en la capacidad de concentración, en las funciones visuoespaciales, visuooperceptivas, visuconstructivas y ejecutivas. Aunque el lenguaje parece estar conservado, sin embargo, también son frecuentes las dificultades de producción verbal principalmente en la evocación de nombres. La pérdida de memoria

es uno de los aspectos más estudiados quizá porque es un indicador de inicio de demencia tipo Alzheimer. En los años sesenta Kral propuso la dicotomía: pérdida de memoria asociada al envejecimiento de tipo benigno y maligno. El tipo benigno u olvido senescente benigno se refiere a la pérdida normal de memoria durante el envejecimiento no patológico y que se caracteriza por dificultades en recordar acontecimientos cotidianos tales como dónde se ha dejado un objeto, o dificultades en recordar hechos no guiados por la motivación. El olvido senescente maligno va asociado a la demencia y afecta a los aspectos relevantes para el sujeto el cual no es consciente de sus problemas. Este segundo tipo es lo que actualmente cumple criterios diagnósticos de enfermedad de Alzheimer o demencia multiinfarto.

A partir de la dicotomía propuesta por Kral, surge en los años ochenta el término *Age-associated memory impairment* (AAMI) traducido como Deterioro de memoria asociado a la edad (DMAE). Describe un cuadro que afecta a personas a partir de 50 años con quejas de memoria en actividades de la vida diaria, que es medido objetivamente con tests de memoria y que presentan un rendimiento por debajo de una desviación típica de su grupo normativo educacional. Conservan el funcionamiento intelectual y no padecen demencia (Crook *et al.*, 1986). Esta entidad forma parte del envejecimiento normal y la prevalencia de esta afectación puede situarse en torno al 48 % de los sujetos con quejas de memoria para las actividades de la vida diaria.

5. Deterioro cognitivo ligero (DCL)

El Deterioro Cognitivo Ligero (DCL) es un síndrome en el que sus síntomas son muy difíciles de delimitar con claridad. Puede situarse en el límite entre la salud y la demencia y en algunos casos se considera como un estadio predemencial. El DCL puede definirse como un rendimiento intelectual defectuoso, que se ha deteriorado en comparación con un estado previo, con un nivel de conciencia normal. La intensidad del deterioro no interfiere de forma significativa en el desenvolvimiento laboral, social o familiar de la persona y no afecta a su rendimiento cognitivo global ya que sino estaríamos ante un diagnóstico de demencia. Así como el diagnóstico clínico de la enfermedad de Alzheimer (EA) no presenta hoy día ningún problema, sí lo presenta el diagnóstico de DCL, dado el solapamiento con esta entidad, por un lado con el envejecimiento sano y por otro con la EA. Existen una gran cantidad de trabajos que, a día de hoy, pretenden hallar los marcadores del DCL que en algunos de sus tipos podría ser un precursor de la demencia.

Uno de estos predictores del DCL podría ser el de los estilos de vida que pueden influir o bien en el desarrollo de una demencia o bien actuar como factores de protección. Se ha constatado que niveles altos de actividad física están asociados con una reducción de los riesgos de padecer deterioro cognitivo o demencia (Laurin, Verreault, Lindsay, Macpherson y Rockwood, 2001). Un mejor predictor es la actividad cognitiva específica y sobre todo la relacionada con el razonamiento, la toma de decisiones y el lenguaje. En cuanto al sexo, en general se afirma que los patrones de deterioro cognitivo y la incidencia de la EA son parecidos en hombres y mujeres de edad avanzada, y las mayores cifras de incidencia se deben a una mayor longevidad por parte de las mujeres. Otros estudios se han centrado en la edad y el nivel educativo y su relación sobre el rendimiento en

pruebas psicométricas que implican procesos de atención viso-espacial focalizada y psicomotores. En general se ha hallado que las habilidades atencionales, la función ejecutiva y el control de la inhibición y la velocidad en la ejecución de tareas cognitivas disminuyen a medida que aumenta la edad.

Las manifestaciones principales de las personas con DCL son quejas subjetivas de declinar cognitivo, ratificadas por un informador fiable. Según el grupo pionero de Petersen de la Clínica Mayo (Petersen *et al.* 1999; 2003) las características son las que aparecen en el Cuadro 19.1:

Cuadro 19.1. Criterios del grupo de Petersen sobre DCL.

- Las quejas se refieren básicamente al sistema de memoria.
- Se constata objetivamente que hay problemas de memoria en diferentes pruebas.
- El rendimiento del sujeto en las pruebas de memoria está por debajo de la edad y nivel educativo de referencia.
- La función cognitiva general es normal.
- Las actividades de la vida diaria están preservadas y no hay demencia.

Sin embargo, hay otras líneas de investigación, como la del Grupo de Demencias de la Sociedad Española de Neurología (SEN) (Robles, del Ser, Alom y Peña-Casanova, 2002), que caracterizan el DCL de modo más amplio y describen tres tipos clínicos de DCL.

- **Tipo amnésico**, en el que el único proceso cognitivo deteriorado es la memoria, conservando intactos el resto de procesos.
- **Tipo mixto**, en el que están afectadas múltiples facetas cognitivas como la atención y las funciones ejecutivas, por ejemplo.
- **Tipo no amnésico**, en el que la afectación es de un solo proceso cognitivo distinto al de la memoria.

En nuestro país han surgido diversos estudios sobre el DCL como el de Gómez Isla *et al.* (2005) —grupo TRIMCI—, el de Antúnez *et al.* (2005) y el de Peraita (Peraita, 2006; Díaz y Peraita, en prensa). Este último estudio, de tipo longitudinal, puesto en marcha en la Comunidad Autónoma de Madrid desde el año 2004, surge con el propósito de detectar precozmente el DCL, analizar los subtipos de DCL así como estudiar su posible conversión a la demencia.

6. Demencias

La demencia se considera que está caracterizada por un deterioro intelectual global respecto a un nivel cognitivo previo, de intensidad suficiente como para interferir en las actividades de la vida diaria. Puede considerarse como un síndrome que puede aparecer por multitud de causas, de ahí que pueda decirse que existen muchos tipos de demencias teniendo en algunos casos un curso reversible y en otros irreversible.

El DSM-IV TR establece los criterios de demencia (véase Cuadro 19.2).

Cuadro 19.2. Criterios de demencia según el DSM-IV TR

- A) Déficit cognitivo manifestado por:
- Deterioro de la memoria.
 - Una o más de las siguientes alteraciones cognitivas:
 - Afasia.
 - Apraxia.
 - Agnosia.
 - Alteraciones ejecutivas (abstracción, planificación, secuenciación).
- B) Los déficit cognitivos del apartado A causan un deterioro significativo en la actividad social y/o laboral, y suponen una merma con respecto al nivel funcional previo del paciente.
- C) Comienzo **gradual** y curso continuado.
- D) Los déficit no se deben a: otra enfermedad del SNC, ni enfermedades sistémicas ni estados inducidos por sustancias.
- E) Los déficit no aparecen de manera exclusiva en el curso de un delirium.

En función de la etiología de las demencias se pueden clasificar en: demencias degenerativas primarias, secundarias y mixtas.

- Las demencias **degenerativas** primarias están causadas por un trastorno que afecta principalmente al sistema nervioso central y cuya causa se desconoce, siendo la más frecuente la EA.
- Las demencias **secundarias** surgen como consecuencia de algún proceso patológico intra o extracerebral de etiología definida no degenerativa. Las más frecuentes son las demencias vasculares.
- Las demencias **mixtas** son aquellas en las que pueden aparecer conjuntamente una demencia vascular y degenerativa u otros tipos.

6.1. Demencia tipo Alzheimer

La enfermedad de Alzheimer es la más frecuente con más del 50 % de los casos clínicos de demencia (Bermejo y Trincado, 2003). La EA en general es propia de la edad avanzada, es decir que afecta a las personas a partir de 65 años y a partir de esa edad las cifras de incidencia y prevalencia se incrementan exponencialmente. Hasta el momento la única manera de confirmar un diagnóstico definitivo de EA es mediante el examen histopatológico del cerebro una vez que el paciente ha fallecido, sin embargo, el diagnóstico en vida se realiza, no sólo por exclusión de otras causas de demencia, sino también en función de los síntomas y manifestaciones propias de la EA. Los criterios ampliamente aceptados para el diagnóstico son los del *National Institute of Neurological and Communicative Disorders and Stroke and the Alzheimer's Disease and Related Disorders Association* (NINCDS-ADRDA) que en función de la certeza diagnóstica distingue tres categorías diagnósticas:

- **Definitiva:** si cumple criterios de EA probable y hay evidencia de hallazgos histológicos obtenidos en autopsia.
- **Probable:** la demencia debe estar definida por la historia clínica y tests neuropsicológicos. Con evidencia de trastornos progresivos de memoria y otras capacidades

cognitivas y ausencia de cualquier trastorno general que pudiera explicar los déficit cognitivos. La edad de inicio debe estar entre los 40 y 90 años.

- **Posible:** demencia con variaciones en el inicio, presentación o curso clínico. Ocurrencia de enfermedad general que puede producir demencia, pero que no sea la causa de ésta. Déficit cognitivo aislado, progresivo y grave en ausencia de otra causa identificable.

La EA tiene un curso progresivo, es decir, que poco a poco va afectando todas las capacidades cognitivas de la persona y en función de la severidad de la demencia se distinguen tres fases: leve, moderada y severa. La pérdida de memoria, suele ser la manifestación más precoz, pero en el curso de la enfermedad se añaden otros trastornos cognitivos, pudiendo surgir alteraciones conductuales en las fases más avanzadas.

6.2. Demencias vasculares

La demencia vascular se caracteriza por un deterioro cognitivo global secundario a lesión/es vascular/es cerebral/es, tanto isquémicas como hemorrágicas. Existe mucha variabilidad en los síntomas dependiendo de las localizaciones y tamaños de las lesiones vasculares. Suele ser frecuente que un mismo paciente sufra lesiones vasculares y degenerativas con un cuadro de demencia, que es lo que se conoce como «demencias mixtas».

Los criterios NINCDS-AIREN sobre demencia de perfil vascular son:

- **Demencia vascular definitiva:** demencia vascular probable, lesiones vasculares demostradas histológicamente y ausencia de otras lesiones degenerativas y enfermedades patológicas significativas.
- **Demencia vascular probable:** trastorno de memoria y al menos dos funciones cognitivas más, objetivado por pruebas neuropsicológicas, en ausencia del nivel de conciencia, afasia o trastornos sensoriales-motores graves que impidan la evaluación cognitiva.
- **Demencia vascular posible:** demencia con ausencia de imagen confirmatoria, o no relación temporal clara demencia-ictus, o inicio insidioso y curso variable.

También hay una serie de aspectos que deben tenerse en cuenta para el diagnóstico como son: la existencia de trastornos tempranos de la marcha, incontinencia y urgencia urinarias, depresión, abulia e incontinencia emocional, enlentecimiento psicomotor, cambios de personalidad y estado anímico, inestabilidad y caídas frecuentes y parálisis pseudobulbar.

Pese a la variabilidad en el perfil clínico hay dos patrones que suelen ser los de mayor prevalencia, el de demencia vascular cortical y el subcortical. Para ampliar este tema recomendamos la lectura de Del Ser Quijano (2000).

7. Programas de intervención psicológica

Dado que los problemas cognitivos en las personas mayores, en concreto la pérdida de memoria, constituye una de las principales preocupaciones para este grupo de población, los psicólogos y los clínicos en general, apuestan por la puesta en marcha de programas

que se dirigen a la estimulación y mantenimiento del estado cognitivo. La protección de ciertas patologías neurodegenerativas puede abordarse con este tipo de programas y no sólo con el descubrimiento de fármacos protectores cognitivos. El tratamiento psicológico, aparte de que es inocuo y no tiene ningún tipo de consecuencia desfavorable hacia el individuo, genera beneficios, no sólo de tipo cognitivo, sino también de tipo emocional y afectivo. Estos programas están fundamentados en la idea de que la participación de los mayores en actividades cognitivamente estimulantes contribuye a la reserva cognitiva, entendiendo por reserva cognitiva la capacidad de activación progresiva de redes neuronales en respuesta a demandas crecientes. Además, se ha descrito que las personas mayores activas cognitivamente presentan niveles más bajos de degeneración cognitiva y menor riesgo de padecer una EA que aquellos otros que tienen una menor actividad cognoscitiva (Wilson *et al.*, 2003). Por ello, existen en nuestro país diversos programas de estimulación cognitiva, entre otros el de Estévez-González y García-Sánchez (2000), y los Programas Grador desarrollado por la Fundación INTRAS (Franco y Orihuela, 1998) y el Smart-Brain de la Fundación ACE y Educamigos (Tárraga *et al.*, 2005), que tienen como objetivo el entrenamiento de las diversas funciones cognitivas a través una herramienta informática.

Muchos de los programas se ponen en marcha gracias a iniciativas de ámbito municipal o de comunidad autónoma que contemplan la asistencia al mayor, no sólo desde el punto de vista físico, sino también psicológico. La mayoría de estos programas de intervención cognitiva cumplen varios objetivos:

1. Informar a los mayores sobre el proceso del envejecimiento.
2. Evaluar el estado cognitivo de cada individuo.
3. Transmitir a los participantes la necesidad de prevenir ciertas patologías neurodegenerativas.
4. Estimular su funcionamiento cognitivo y con ello superar determinados problemas.
5. Fomentar la participación de los mayores a través de grupos de trabajo.

Uno de los programas pioneros en la evaluación y entrenamiento de memoria denominado «Método UMAM» dirigido por el Dr. Pedro Montejo (Montejo, Montenegro, Reinoso, De Andrés y Claver, 1997), en funcionamiento desde el año 1994 por la Unidad de Memoria del Ayuntamiento de Madrid, va orientado a personas mayores de 65 años del Municipio de Madrid. Otra iniciativa dirigida a los mayores con quejas de memoria denominada «Programa de evaluación y de entrenamiento cognitivo», elaborado e impartido por un grupo de profesionales de la Psicología, especializados en neuropsicología y problemas asociados al envejecimiento² (Díaz, Martín y Peraita, 2006), se desarrolla desde el año 2002 en los centros de mayores de Las Rozas y Las Matas pertenecientes a la Concejalía de Igualdad de Oportunidades, Servicios Sociales y Familia del Ayuntamiento de Las Rozas en Madrid.

En el caso de personas mayores diagnosticadas de algún tipo de demencia, sobre todo en la fase leve de la enfermedad, la participación en talleres de psicoestimulación puede contribuir a retrasar el avance de la enfermedad. Las ventajas y beneficios de un progra-

² Este programa ha sido coordinado por la Dra. Peraita, Catedrática del Dpto. de Psicología Básica I de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

ma deben consistir no sólo en promover un mejor funcionamiento cognitivo, de lo que se deriva un mayor tiempo de autonomía del paciente, sino también en la mejora de su autoestima y sentimiento de valía.

Tres de los programas de intervención pioneros en España son: el Programa de Psicoestimulación Integral (PPI) puesto en marcha en Cataluña por el Dr. Tárraga en 1998 (Boada y Tárraga, 2000), el proyecto «Activemos la mente» del Dr. Peña-Casanova (1999) y el Programa de Neuropsicoestimulación Cognitivo Conductual de Ruiz-Adame, (Ruiz-Adame y Portillo, 1996) en Sevilla.

Las técnicas más frecuentes implementadas en este tipo de programas son: la orientación a la realidad, la reminiscencia, la psicomotricidad y la terapia cognitiva específica.

Lecturas complementarias

- Ballesteros, S. (2007). *Envejecimiento saludable: aspectos biológicos, psicológicos y sociales*. Madrid: Dykinson.
- Díaz, C., Martín-Quilis, Y., Peraita, H. (2007). *Intervención cognitiva en personas sanas de la tercera edad. Un estudio piloto en Las Rozas de Madrid*. Madrid: UNED.
- Díaz, C. (2007). Insensibilidad social y desprotección asistencial en la detección precoz del deterioro cognitivo En: *La protección de los mayores*. Lasarte Álvarez, C. Madrid: Tecnos.
- Fernández-Ballesteros, R. (2004). *Gerontología social*. Madrid: Pirámide.
- Peraita, H. (2006). *Envejecimiento y enfermedad de Alzheimer*. Madrid: Trotta.
- Triadó, C., Villar, F. (2006). *Psicología de la vejez*. Alianza Editorial.

Actividades

1. El concepto de cuarta edad o vejez avanzada se refiere:
 - a) Al ciclo vital que transcurre a partir de los 80 u 85 años.
 - b) Al ciclo vital que transcurre a partir de los 60 años.
 - c) A los mayores que pierden autonomía.
2. Los grupos de personas mayores se caracterizan entre otras cosas por:
 - a) La ausencia de variabilidad entre sus miembros.
 - b) Su enorme variabilidad o heterogeneidad entre sus miembros.
 - c) La homogeneidad entre los miembros.
3. La osteoartritis es uno de los cambios articulatorios que puede repercutir en la autonomía de la persona:
 - a) No, porque es una enfermedad que sólo afecta a la infancia.
 - b) Aunque afecta a las personas mayores no tiene relación con su autonomía.
 - c) Sí, pues es una alteración que tiene consecuencias en el desenvolvimiento de la persona en sus actividades de la vida cotidiana.
4. Según los datos estadísticos españoles qué cifras de prevalencia dan en cuanto a la depresión en las personas mayores:
 - a) 10,3 % al 12 %.
 - b) 20,5 % al 30 %.
 - c) 50 % al 60 %.

5. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de depresiones que no cumplen todos los criterios diagnósticos y que se suelen acompañar de trastornos conductuales y psicóticos, tendencia al aislamiento, con quejas cognitivas y mayor frecuencia de sintomatología somática?
- a) Distimias.
 - b) Depresiones recurrentes.
 - c) Depresiones enmascaradas.
6. El envejecimiento conlleva pérdidas a nivel cognitivo.
- a) Sí.
 - b) No.
 - c) Únicamente de memoria.
7. El deterioro de memoria asociado a la edad (DMAE) forma parte del envejecimiento normal.
- a) No
 - b) Sí.
 - c) Sólo en su primera fase.
8. Cuando decimos que la intensidad del deterioro cognitivo afecta al rendimiento cognitivo global de la persona e interfiere en el desenvolvimiento cotidiano, hablamos de:
- a) DEMA.E.
 - b) DCL.
 - c) Demencia.
9. ¿Qué alternativa recoge los tres subtipos de DCL según la Sociedad Española de Neurología?
- a) Amnésico, mixto y no amnésico.
 - b) Amnésico, mixto y ejecutivo.
 - c) Amnésico, no amnésico y práxico.
10. Señale la alternativa correcta:
- a) Todas las demencias son irreversibles.
 - b) Las demencias vasculares y tipo Alzheimer tienen un curso progresivo.
 - c) La demencia tipo Alzheimer tiene un curso progresivo e irreversible.

Soluciones a las actividades

1.a)	2.b)	3.c)	4.a)	5.c)	6.a)	7.b)	8.c)	9.a)	10.c)
------	------	------	------	------	------	------	------	------	-------

El desarrollo integrado

20

ANTONIO CORRAL ÍÑIGO

Esquema resumen

Objetivos

Introducción

1. Las dualidades inevitables
 - 1.1 Individuo-sociedad
 - 1.2 Aprendizaje-genes
 - 1.3 Afecto-cognición
 - 1.4 Desarrollo-aprendizaje
 - 1.5 Modularidad-interconectividad
2. La mente humana como sistema abierto.
3. La relación entre la edad en la que se realiza una obra y la obra misma.
 - 3.1. La experiencia de la mediación humana
4. La función del error en el curso vital
5. La búsqueda de la identidad

Lecturas complementarias

Actividades

Soluciones a las actividades

Esquema resumen

1. Las dualidades inevitables

Este epígrafe alude a los debates que ha estado y están presentes en nuestra disciplina. Es importante enfrentarse a ellos no como alternativas necesariamente excluyentes, sino como planteamientos a los cuales se puede dar una solución de síntesis. En el análisis que se realiza de cada una de estas dualidades se insiste en la importancia de considerar los dos polos e integrarlos.

2. La mente humana como sistema abierto

La mente humana es la modulación de muchas «voces» en un todo armónico. Es una orquesta sabiamente dirigida. Pero que hay que aprender a dirigirla. Conocer las distintas dimensiones, conocer las dificultades de afinación y de armonización entre ellas es la tarea de la educación, y la psicología del desarrollo puede ser una ciencia auxiliar para lograrlo.

3. La relación entre la edad en la que se realiza una obra y la obra misma

Como mejor se entiende el fenómeno cognitivo es contemplándolo a la luz de su génesis, de su desarrollo y de su parcial culminación, pues el desarrollo cognoscitivo, por su propia naturaleza, no finaliza nunca, sino que es una marcha continua en pos de nuevos hallazgos dentro de lo real.

Es curioso observar cómo ya desde los primeros filósofos de la antigüedad se tenía una clara noción de la importancia de las distintas etapas en el curso de la vida. Que si bien el ser humano siempre es el mismo, a pesar de sus transformaciones, no obstante, no es siempre lo mismo. A cada edad le conviene una característica. Muchos pensadores han tratado de señalar las propiedades intrínsecas de cada edad.

4. La función del error en el curso vital

Si imposible resulta no cometer errores, hagamos de la necesidad virtud. El error vital no hay que mirarlo sólo desde el punto de vista negativo, pues de los errores se puede aprender y de hecho se aprende. El error es la otra cara de la moneda del progreso personal. Caerse y levantarse sin darse nunca por acabado, he ahí la tarea del héroe de nuestro tiempo.

5. La búsqueda de la identidad

Si hay algo que todos buscamos afanosamente desde muy temprano es nuestra propia identidad, saber quiénes somos. Es una tarea agotadora porque cuando ya creemos haber llegado a saberlo, y alcanzado un nuevo equilibrio, la vida, que es un juego constante de pérdidas y de ganancias, de desequilibrios y de equilibraciones sucesivas, se encarga de sacarnos del ensueño. Pero no importa, lo importante en el camino del propio conocimiento no es llegar sino el propio camino. Hay que pedir y desear que el camino sea largo.

Objetivos

- Adquirir una visión del desarrollo humano como un proceso global que integra distintas dimensiones.
- Comprender la mente humana no como algo liso, llano y uniforme sino como un sistema compuesto de muchas dimensiones.
- Reflexionar sobre las características globales de cada una de las etapas de la vida.
- Aprender a ver el error vital como fuente de transformación y de crecimiento personal.
- Conocer la importancia del proceso de identidad personal y las dificultades que comporta.

Introducción

En este último capítulo vamos a tratar de ofrecer una visión unificada del desarrollo humano a lo largo de la vida. Es un intento por ir más allá de una presentación del desarrollo compartimentada, escindida o hecha de meras yuxtaposiciones. Realmente el desarrollo es un proceso único. Para su mejor estudio se analizan por separado sus tres columnas principales: lo afectivo, lo social y lo cognitivo. Y así se presentan. Pero en cualquier cosa que nos sucede, en cualquier hecho humano, están los tres aspectos integrados. Es sólo el intento de comprenderlo mejor, lo que hace que sus elementos, que en la realidad se dan unidos, se segreguen de un modo artificial.

Habría que establecer, además, un principio general: la realidad que tiene vida, es **intrínsecamente dualista**. Siempre que queremos conocer algo de ella, siempre, si lo hacemos con la suficiente profundidad, encontramos un par dialéctico, que es una de las formas que adopta el dinamismo fundamental de la realidad cuando emerge en forma de organismo vivo. Veremos a continuación los principales contrarios que afectan el desarrollo del ser humano y que han estado implícitos en todos los capítulos anteriores.

En segundo lugar presentamos las reflexiones de varios pensadores sobre la importancia de la edad que se tiene, cuando se formula una obra creativa. En este sentido, quizá habría que precisar una especie de ley general, la más general si se quiere: la realidad, toda realidad, es **dinámica**. Cada etapa de la vida tiene su propia característica y ésta lo inunda todo o lo informa todo. Este carácter global influiría y se dejaría ver en la misma obra, dotándola de sus propias características.

En tercer lugar analizamos cómo un error vital puede condicionar toda la vida de la persona. Lo hacemos analizando el caso de un famoso personaje que se vio envuelto en una experiencia de este tipo y cómo para salir de esa situación crítica tuvo que poner en marcha todos los recursos de su persona: intelectuales, afectivos y sociales.

Finalmente, consideramos el proceso de búsqueda de la identidad desde la perspectiva de diferentes autores. Para ello, proponemos al lector diversas citas comentadas.

1. Las dualidades inevitables

Cuando se intenta no sólo describir sino también explicar el desarrollo humano surgen un conjunto de dificultades que tornan difícil la tarea. Por ejemplo, dónde hemos de po-

ner la «carga de la prueba», en el desarrollo endógeno de las personas o en las influencias sociales o culturales que reciben de la comunidad donde están situadas. ¿Qué es lo principal cuando tratamos de predecir el desarrollo individual, la riqueza de todo tipo de estímulos proporcionada por el medio ambiente o la calidad de la herencia genética recibida? Por lo que respecta a las distintas dimensiones del desarrollo, ¿qué debemos primar a la hora de caracterizar la evolución individual, el componente afectivo, emocional y social o, por el contrario, el cognitivo o intelectual. Y, por último, cuál de estas afirmaciones se acerca más a la verdad: el aprendizaje fomenta el desarrollo e incluso lo acelera, o, el desarrollo permite o es el motor del aprendizaje.

Una salida fácil a estos dilemas podría ser decir que hay que tomar en consideración ambos polos de la disyunción. Es decir, en lugar de verlos en términos de una disyunción excluyente, sería mejor contemplarlos como una disyunción incluyente. El problema en este caso es de integración: cómo lograr una síntesis y no una mera suma o agregación de las distintas partes. Trataremos de revisar en este apartado las disyunciones planteadas.

1.1. Individuo-sociedad

Cuando tratamos de entender el desarrollo humano nuestro punto de mira, indudablemente, es el desarrollo de personas concretas. Lo que ocurre es que si nos olvidamos de que este desarrollo se produce, obligatoriamente, en el marco de un contexto social (relaciones interpersonales, relaciones familiares, grupales e institucionales) podemos incurrir en una suerte de reduccionismo de carácter solipsista (individualista). ¿Realmente podemos hablar de un individuo aislado, situado al margen, por encima o por debajo de la sociedad en la que crece? La famosa película de Truffaut, *El pequeño salvaje*, que cuenta la historia verídica de un niño encontrado en estado salvaje, es una apología del poder civilizador de la sociedad a través de la educación y una ilustración de que el sujeto humano solo, es inviable. Del mismo modo, la película de Penn, *El milagro de Ana Sullivan*, basada en un hecho histórico, es una ilustración de cómo las relaciones humanas pueden suplir, incluso, las gravísimas carencias de una niña que es sordomuda y ciega de nacimiento, pero que finalmente, gracias al trabajo de su tutora es capaz de comunicarse y desarrollarse de un modo que parece milagroso.

Cada persona pertenece a una generación específica (tiempo generacional), está inmersa en una determinada cultura (tiempo sociológico) y cada generación, en su conjunto, está en deuda con un particular período histórico (tiempo histórico). Es un mito pseudocientífico pretender estudiar al individuo aislado de todas estas influencias. El individuo aislado es una ficción. El *cogito ergo sum* (pienso luego existo) de Descartes es una inversión forzada del hecho de que me encuentro enfrentado a distintas tareas vitales y para resolverlas necesito actualizar o desplegar todas mis potencialidades.

El juego infantil, por ejemplo, es un dominio privilegiado para ilustrar la importancia del contexto social en el desarrollo individual y de la integración entre lo individual, lo afectivo y lo social.

Además, la influencia del mundo social en el desarrollo humano hace que se convierta, por sí mismo, en un dominio de conocimiento de enorme importancia para el niño. Tanto el conocimiento social como el conocimiento moral son ejemplos de la actividad constructiva desplegada por el niño y ejemplos de desarrollo a lo largo de toda la vida. De modo que podemos contemplar el contexto social desde dos puntos de vista: por un

lado, como variable de importancia decisiva a la hora de explicar el desarrollo humano y, por otro, como objeto de conocimiento que está sometido, al igual que cualquier otro dominio, a un lento proceso de adquisición no exento de dificultades.

1.2. Aprendizaje-genes

El debate entre las posturas innatistas y ambientalistas parece inacabable. Los estudios llevados a cabo con gemelos univitelinos (monozigóticos) y bivitelinos (dizigóticos), con hermanos y con niños adoptados (tanto criados juntos como separados en todos los casos) parecen indicar que el 60 % de la variación entre las personas en competencia verbal y el 50 % en competencia espacial se debe a la genética. El término «heredabilidad» es una medida estadística de la contribución genética a las diferencias individuales. La heredabilidad nos dice en qué proporción las diferencias individuales en el seno de una población, es decir; la varianza, han de adscribirse a los genes. Al afirmar que un carácter presenta una heredabilidad del 50 % indicamos que la mitad de la varianza en dicho rasgo está ligada a la herencia. En general, si la heredabilidad de un rasgo es elevada, la influencia de los genes sobre dicho rasgo será también muy intensa.

Ahora bien, una cosa es la influencia de los genes en la explicación de las diferencias individuales y otra, muy distinta, la afirmación del carácter innato de las capacidades psicológicas. Alguien puede afirmar que la capacidad lingüística, por ejemplo, es innata y no por ello aceptar que las diferencias individuales en la actuación lingüística son de procedencia innata. Habría dos tipos de innatismo: a) un innatismo modular que considere que las estructuras psicológicas son consecuencia de módulos innatos, módulos encapsulados, y, b) un innatismo del estado inicial, según el cual el niño está dotado innatamente con un juego de representaciones de entradas particulares con una serie de reglas que operan sobre esas representaciones. En este segundo caso, no habría encapsulamiento ni impenetrabilidad: las estructuras iniciales serían revisables a partir de nuevos resultados.

En general, las teorías modulares son opuestas al desarrollo. Según éstas el desarrollo no es el resultado de cambios conceptuales internos sino el resultado de cambios externos no conceptuales en el procesamiento de la información. Lo que se desarrolla es la actuación más que la competencia y los errores que cometemos se interpretan como errores de actuación. Pero ésta es una postura minoritaria.

El hecho de que cierta proporción de la varianza pueda explicarse acudiendo a la genética, no nos dice nada sobre la estructura y la función de la competencia psicológica de que se trate. La conducta humana no es una suma de una parte genética y de otra ambiental. Más bien es la resultante de una compleja interacción entre múltiples factores. La conducta humana es una síntesis y no una mera agregación de partes. Con una frase que ha hecho fortuna, podríamos decir que el todo es más que la mera suma de las partes. ¿Cómo descartar la posibilidad de que los gemelos monozigóticos tengan altas correlaciones entre ellos porque al «aparecer» como iguales sean tratados de la misma forma? Además, no debemos olvidar que los genes son algo muy complejo. Así, por ejemplo, no sabemos si la presunta influencia genética es similar a lo largo de todo el curso de la vida, o, si aquélla se va ampliando o reduciendo durante el ciclo vital. Es por ello imperioso mejorar las técnicas de medida, de análisis de datos y las teorías que las soportan. ¿Cómo lograr medidas de la interacción entre genes y medio? ¿Cómo se expresan los genes en términos neurofisiológicos? Estas son preguntas importantes que nos deben conducir a

una reflexión más profunda sobre la complejidad de la naturaleza humana. Somos seres con una dimensión biológica y con otra cultural, pero además de eso, todo, al tratarse de asuntos que afectan al hombre, está impregnado de historia. Fuera de la comprensión histórica, el ser humano se nos aparece como un mero conglomerado de mecanismos más o menos biológicos o culturales sin entidad ni consistencia alguna. El desarrollo humano no puede ser comprendido al margen de su dimensión histórica.

Pondré un ejemplo para ilustrar lo que quiero decir. Parece comprobado que un cierto número de cualidades psicológicas está relacionado con el lugar que se ocupa en el orden de nacimiento. Como dice Kagan (1998/2000) «la más sólida (de estas cualidades) es la actitud respecto de la autoridad legítima. Los primogénitos tienen mayores probabilidades de adoptar una actitud benevolente y respetuosa ante la autoridad. Los que nacen después tienen más probabilidades de desarrollar una concepción escéptica y en ocasiones cínica. Como consecuencia, el mayor de una familia está más dispuesto a asumir los valores de los padres. Si estos valores también cuentan con el respaldo de la cultura mayoritaria, el primogénito será más receptivo que sus hermanos menores al mantenimiento de la lealtad a los patrones dominantes de la sociedad» (p. 147). En el mismo lugar (p. 149) se cita un trabajo que pone de manifiesto que la mayoría de los naturalistas primogénitos que comentaron la evolución entre 1860 y 1875 rechazaron las ideas innovadoras de Darwin, mientras que los segundones triplicaron la proporción de quienes las respaldaron en relación con sus hermanos mayores. En veintiocho ideas científicas innovadoras, la proporción de segundones que apoyaron un avance conceptual novedoso duplicó la de los primogénitos.

Este es un ejemplo donde vemos cómo una variable, a caballo entre lo biológico, lo cultural y lo histórico, puede influir de un modo insospechado en la actitud hacia la recepción de ideas revolucionarias en el campo del conocimiento científico.

1.3. Afecto-cognición

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

Ahora bien, aunque el desarrollo desde el punto de vista subjetivo es una tarea global, desde el punto de vista objetivo requiere parcelar y dividir las distintas dimensiones para poder estudiarlas. Pero eso no debe hacernos olvidar que la segregación si bien es necesaria no deja de ser artificial. He aquí un ejemplo tomado del relato autobiográfico de una joven: «Mi corta vida podría dividirse en dos partes: un antes de... y un después de... La división o el punto de inflexión coincidiría con mi entrada en..., es decir, hace tan sólo dos años. Tampoco sería correcto decir que antes era de una forma y a partir de ese momento cambió mi vida, sino que fue un proceso lento (en el que todavía me encuentro) y que se empezó a fraguar ya desde los últimos años de... En pocas palabras, el cambio (o debería decir la mejora) ha consistido en un abrirme a todo aquello que se me presenta, en una predisposición a descubrir, a no decir que no a nada antes de probado; en resumen a abrirme a las ocasiones (y a las personas sobre todo) intentando sacar el máximo de ellas y tratando de mostrar lo mejor de mí. Ya digo que este proceso continúa (siempre

hay mucho que mejorar). Si no fuera así, ¿qué sentido tendría la vida? Además, cada vez son más, y más interesantes las situaciones (y las personas) que se me brindan».

Como se ve la persona tiene una idea global de su evolución, no compartimentalizada. Otra cosa es, como venimos diciendo, que para poder conocer en profundidad una determinada secuencia evolutiva tengamos que estudiarla, en cierto modo, aislada de todas sus otras conexiones.

Cuando estudiamos el desarrollo del conocimiento matemático de los niños y adolescentes solemos considerar que estamos ante un problema eminentemente intelectual, que afecta a la cognición abstracta. Sin embargo, en determinadas investigaciones (Adams y Hitch, 1998 y Ashcraft, Kirk y Hopko, 1998) se ha podido constatar que la ansiedad matemática dificulta la actuación cuando los problemas alcanzan una cierta dificultad. La ansiedad matemática podríamos definirla como un sentimiento de tensión, aprehensión o miedo que interfiere en la actuación matemática. Para resolver un problema es necesario efectuar una secuencia de pasos. Durante la generación de esta secuencia hay que mantener la información intermedia generada y útil para el paso siguiente. Ello consume recursos atencionales que son limitados. Por otra parte, si 1) aumenta el número de pasos para resolver el problema; si 2) aumenta la cantidad de información que hay que retener temporalmente, y si 3) se requiere mantener la información por un período más largo de tiempo, entonces esos recursos atencionales se ven sobrecargados. Como los ansiosos no inhiben la atención hacia los pensamientos intrusos o inconvenientes, ello les obliga a prestarles atención. Dado que la memoria de trabajo (o memoria operativa) dispone de recursos limitados, los ansiosos desperdician recursos, lo que empobrece tanto su velocidad como su exactitud. La ansiedad, pues, actúa como una segunda tarea que interfiere en la actuación. Por eso ante problemas complejos, los ansiosos son más lentos, menos exactos o ambas cosas. El problema para ellos es una reducción de la capacidad de la memoria de trabajo. Este drenaje en los recursos hará que no se construya un adecuado repertorio de estrategias. Al final, una alta ansiedad y una baja actitud pueden hacer que se produzca una baja aptitud. Desgraciadamente, la ansiedad es observable ya hacia los 9-10 años y se desarrolla mucho hacia los 13 años.

Vemos, entonces, cómo un componente emocional puede estar entorpeciendo el desarrollo cognitivo en el campo de las matemáticas. Por supuesto que para explicar el rendimiento en matemáticas hay que echar mano de un puñado de variables que influyen unas en las otras, por lo que es muy difícil lograr modelos de desarrollo completos. Sin embargo, a veces, no queda más remedio que para desbrozar el camino empezar por estudiar un número más pequeño y manejable de ellas. Normalmente, esto es lo que se hace en el estudio del desarrollo humano.

1.4. Desarrollo-aprendizaje

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

- Modelos **ontogenéticos**: se considera que hay una secuencia evolutiva invariante y universal que afecta a todas las personas. Estos modelos no suelen considerar los logros cognitivos excepcionales.

- Modelos **sociogenéticos**: se predicen numerosas secuencias evolutivas según la cultura, el sexo o la clase social. Es un modelo relativista porque no concibe unas pautas universales de desarrollo.
- Modelos **no deterministas**: las circunstancias biológicas y sociales influyen pero no determinan de un modo absoluto el contenido del desarrollo. Queda un margen considerable para el azar y para el desarrollo de capacidades extraordinarias en sujetos excepcionales.

Independientemente del modelo de desarrollo que elijamos todos tienen en común una misma orientación: no intentan tan sólo proporcionar una visión de las representaciones y reglas que constituyen nuestro conocimiento adulto del mundo, sino que se centran en el proceso dinámico por el cual se transforman estas reglas y representaciones desde el mismo momento del nacimiento. Hay tres rasgos distintivos de la especie humana que la hacen distinta de todas las demás: (a) cada individuo atraviesa por una larga inmadurez protegida; (b) nuestra conducta exhibe una plasticidad (en oposición a rígida y predeterminada) inusual en el reino de la naturaleza y (c) disponemos de una enorme habilidad para adaptarnos a una gran variedad de ambientes, por lo que, por una parte, no estamos limitados a vivir en uno predeterminado y, por otra, podemos crear nuevos hábitat que no estaban dados de antemano.

Los bebés humanos nacen con capacidades de aprendizaje de propósito múltiple y flexible que emplean durante el período de inmadurez protegida. Como decíamos antes, el debate está en si el desarrollo es un proceso natural, esté éste promovido por un mero proceso maduracional o por la acción constructiva del niño, o, si por el contrario, es el resultado de múltiples aprendizajes. En definitiva, si es el desarrollo quien promueve el aprendizaje, como diría un autor como Piaget (1896-1980) o si es el aprendizaje quien promueve el desarrollo. La verdad es que quizás sea ésta una falsa disyunción pues, como observó Vygotski (1896-1934), se da una interacción en ambas direcciones.

Podemos ver, por una parte, cómo los niños son capaces de elaborar de un **modo espontáneo**, poderosas habilidades conductuales que luego pueden aplicar para aprender otras a las que no tienen un acceso espontáneo. Pero, también, hay conductas que sólo en **situaciones de aprendizaje estructurado** pueden llegar a adquirir. Vamos a poner un par de ejemplos para que se vea mejor lo que queremos dar a entender.

Ya a los 5 meses los niños, como ha demostrado Wynn (2000), son capaces de «apreciar» si hemos añadido un objeto a otro (situación «1 + 1») y si hemos quitado un objeto de dos (situación «2 - 1»). El experimento consistió en lo siguiente:

1. Se coloca un objeto frente al niño.
2. Se cubre el objeto con una pantalla.
3. Una mano añade un objeto por detrás de la pantalla.
4. Se retira una mano vacía.

A continuación, a unos niños se les muestra un escenario donde tras bajar la pantalla aparecen dos objetos (5 a) y a otros el mismo escenario pero en el que aparece sólo un objeto (5 b). De forma similar se hace con la situación «2 - 1». Pues bien, teniendo en

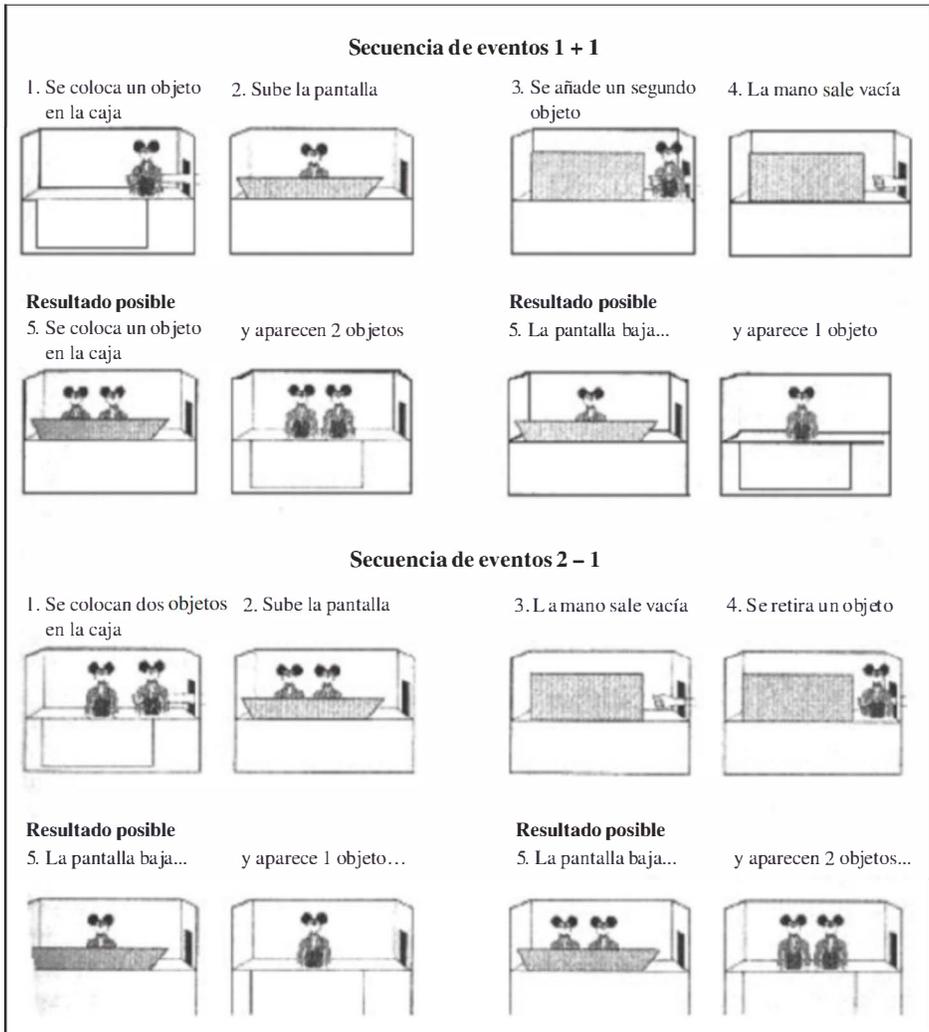


Figura 20.1. Secuencia de eventos utilizados en el estudio de Wynn (2000).

cuenta que miramos más tiempo los sucesos imposibles y cuando ello sucede mostramos, además, expresiones de sorpresa, y que los niños de nuestro experimento miraban más tiempo (en la situación «1 + 1») el escenario en el que había un objeto y en el segundo caso (situación «2 - 1») el escenario en el que había dos objetos, podríamos concluir que los niños a esa edad, sin que nadie se lo haya enseñado, poseen un rudimentario sistema de conocimiento numérico. (véase Figura 20.1)

Vamos ahora con el segundo de los ejemplos anunciados. Hay una tarea, conocida como la tarea del nivel del agua (véase Figura 20.2), en la que se pide a los participantes que dibujen la línea del nivel del agua contenida en una botella rectangular en la que sólo hay agua por la mitad.

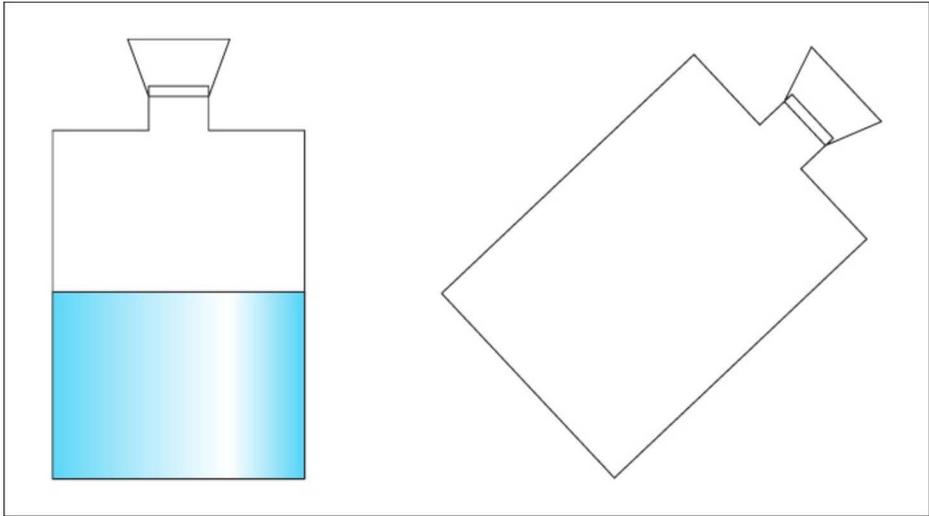


Figura 20.2. Tarea del nivel de agua.

Muchos niños, adolescentes y adultos no lo consiguen y dibujan líneas no horizontales cuando la botella está inclinada. Incluso algunos que conocen el principio de que la superficie del líquido permanece invariablemente horizontal, independientemente de la posición de la botella, fracasan al dibujar la línea que representa el nivel del agua. Curiosamente, cuando la botella está inclinada 60° la línea se desvía más de la horizontal que cuando está girada 30° . No se sabe muy bien a qué se debe esta impredecible dificultad para resolver la situación correctamente, pero lo que está claro es que hay habilidades que no se logran espontáneamente, y, que si quisiéramos promoverlas deberíamos idear algún procedimiento instructivo para estimular su adquisición. Naturalmente, las diferentes vías de acceso a los significados son un factor a considerar en el diseño del currículum escolar.

1.5. Modularidad-interconectividad

Finalmente, haremos mención a una última dualidad. Una noción que se repite en la psicología del desarrollo y que proviene de la psicología cognitiva es la noción de proceso encapsulado. Es llamativo comprobar cómo en distintos dominios del funcionamiento mental se dan situaciones que reclaman tal noción. Efectivamente, hay procesos encapsulados, automatizados, no-conscientes, que trabajan sin el concurso de nuestra conducta propositiva, esto es, dirigida a objetivos y metas y organizada en planes. Para ilustrar esta idea vamos a utilizar un ejemplo empleado por Fodor y citado en Karmiloff-Smith (1992): el caso de la ilusión perceptiva de Müller-Lyer (véase *Figura 20.3*). Aunque los sujetos midan las dos líneas y estén convencidos de que tienen la misma longitud no pueden dejar de ver una de las líneas como si su longitud fuera superior a la otra. La percepción de las líneas está encapsulada o, si se prefiere, es inmune a otras informaciones.

Ahora bien, si esto es verdad, también lo es que nuestro mundo mental neuropsicológico está altamente integrado, jerarquizado, interconectado, y, es capaz de generar ana-



Figura 20.3. Ilusión de Müller-Lyer.

logías, comprender metáforas, reconstruir lo aprendido en un nuevo contexto o tener intuiciones. Un ejemplo cotidiano es la lectura de textos dañados. Aunque los rasgos estén significativamente mutilados, los significados de orden superior completan lo ausente y dirigen la percepción con el increíble resultado de una lectura prácticamente normal y sin esfuerzo. ¿Cómo explicar este dualismo intrínseco del funcionamiento psíquico?

Aunque no está claro que procesos (encapsulados o interconectados) predominan en el psiquismo humano. La hipótesis más probable es que la modularidad actúe sometida a la ley superior de la interconectividad. Es decir, que no hay integración posible, si no hay dinamismo interactivo, donde la interconectividad somete y controla los encapsulamientos mentales, incorporándolos jerárquicamente a una tarea planificada, pues la modularidad, en sí misma, es ciega.

2. La mente humana como sistema abierto

Como acabamos de ver, los principales aspectos implicados en la condición humana presentan una naturaleza dual. En el mismo sentido, los autores cercanos a la tradición vygotskiana sostienen que la conciencia debe ser entendida como un diálogo permanente entre un Yo y un Otro.

Bajtín encuentra en la poética de Dostoievski la captación, por primera vez, de que la personalidad humana, la de cada hombre, son muchas personalidades inconfundibles; de que **la conciencia es un diálogo interno de voces variadas**:



El mundo de Dostoievski es profundamente pluralista. La categoría principal de la visión artística de Dostoievski no era el desarrollo, sino coexistencia e interacción. Dostoievski, se inclinaba a percibir las etapas mismas en su simultaneidad, a confrontar y a contraponerlas dramáticamente en vez de colocarlas en una serie en proceso de formación, [veía] muchas cosas heterogéneas allí donde los otros veían una sola. Donde veían un solo pensamiento, él sabía encontrar dos ideas, un desdoblamiento. En cada voz, él sabía encontrar dos voces discutiendo, percibía la profunda ambivalencia y la polisemia de todo fenómeno. Pero estas contradicciones y ambigüedades no llegaban a ser dialécticas, se desenvolvían como armonía eterna de voces diferentes o como su discusión permanente y sin solución.

Para Bajtin esta incompletitud no es una imperfección. La posición de Bajtin es bipolar desde el principio hasta el fin. En Bajtin el diálogo es permanente, no hay solución final. Está convencido de que por principio no puede haber solución. Sólo el diálogo incompletable es una solución para Bajtin, que no sólo escribió sobre el diálogo sino que fue capaz de construir toda su producción como un gran diálogo.

No es que Bajtin desprecie o intente suprimir la lógica formal («que proporciona una aproximación objetual y conclusiva, léase, monológica»), ni siquiera que pretenda limitarla lo más mínimo. La lógica formal tiene una función insustituible que cumplir cuando de lo que se trata es de resolver, sentenciar o clarificar. Pero, como el mismo Bajtin proclama: «la conciencia pensante del hombre y la esfera dialógica de la existencia de esta conciencia en toda su profundidad y especificidad son inaccesibles al enfoque monogal».

Lo esencial de la posición de Bajtin es que la psicología, al contrario que otras ciencias, no puede construirse sobre la lógica formal puesto que el objeto de la psicología es la conciencia humana; y, ésta, tiene forma de diálogo, no es homogénea y contradice las leyes de la lógica formal.

Para Bajtin el diálogo no es un medio sino la esencia de la conciencia: yo me dirijo a otra persona no porque sea capaz de dirigirme a mí mismo sino que, por el contrario, yo me dirijo a mí mismo porque soy capaz de dirigirme a otros. El diálogo es onto y filogenéticamente anterior al monólogo. Este no es más que una subespecie de diálogo, no viceversa.

La principal aportación de Bajtin reside en su estudio de los mecanismos semióticos que permiten la heteroglosia o modulación de voces, esto es, el modo de cómo más de una voz o más de una perspectiva ideológica se reflejan o son señaladas simultáneamente en un solo enunciado.

Decididamente estas ideas de Bajtin sobre las voces, la perspectiva ideológica, la heteroglosia y las construcciones híbridas pueden ampliar el análisis de la organización semiótica del lenguaje interior efectuada por Vigotski (véanse *Capítulos 2, 8 y 9*).

3. La relación entre la edad en la que se realiza una obra y la obra misma

Además de reflexionar sobre la naturaleza dual de los aspectos que afectan al desarrollo y de la condición dialogada de la conciencia, merece la pena que nos detengamos a considerar, también, que la cognición es mucho más que dialéctica, es dinámica. Siempre está en movimiento. Decía **Nietzsche**:



La edad de la vida en que el filósofo ha encontrado su doctrina se reconoce en su misma obra. No puede impedirlo aunque piense que está por encima del tiempo y del momento. Por eso la filosofía de Schopenhauer sigue siendo la imagen de la juventud ardiente y melancólica..., y la de Platón recuerda el entorno de la treintena, cuando una corriente fría y otra caliente se juntan con estruendo, levantando polvo y leves nubecillas, y dando lugar, en condiciones favorables y si hay rayos de sol, a un arcoiris fascinante.

Jean **Baruzi**, afirma que la obra de Juan de la Cruz «se gesta en esos años de madurez (36-42) en que los sueños, siempre tan intensos, se hacen permeables a la crítica, y el entusiasmo se vuelve más sombrío y trágico». Por su parte **Platón**, establece esta sucesión evolutiva:



...y cuando hayan llegado a los 20 años... les presentarás en conjunto las ciencias que hayan estudiado en detalle durante la infancia [para que vean] de una ojeada y desde un punto de vista general las relaciones que las ciencias tienen entre sí...

Porque el que sabe reunir los objetos desde un punto de vista general ha nacido para la dialéctica...

...cuando hayan llegado a los treinta [les dedicarás] a la dialéctica, distinguirás los que, sin auxiliarse de los ojos y de los demás sentidos, puedan por la sola fuerza de la verdad elevarse hasta el conocimiento del ser...

[después de cinco años de ejercicios dialécticos y de otros quince de pruebas] es llegada la ocasión de conducir a los de 50 años a dirigir el ojo del alma hacia el ser que alumbra todas las cosas, a contemplar la esencia del bien... ocupándose del estudio de la filosofía, pero cargando, con el peso de la autoridad, en la persuasión de que se trata menos de ocupar un puesto de honor que de cumplir un deber indispensable...

[y esto] también para las mujeres, porque no creas que haya hablado yo más bien de hombres que de mujeres... es preciso que todo sea en común entre los dos sexos...

Y José **Ortega y Gasset**, escribió a los 47 años:



Al llegar a los 26 años, fecha que suele ser decisiva en la carrera vital del pensador, el hombre comienza a no ser meramente receptivo en los grandes asuntos, sino que empieza a actuar su espontaneidad... Dentro [de él hacen] su germinal presentación los motivos intelectuales que van a ser más tarde su obra original. A esa edad descubrimos de pronto en nosotros, instalada ya y sin que sepamos de dónde ha venido, una cierta decisión o voluntad de que la verdad posea determinado sentido y consista en ciertas cosas. Esa decisión, que nosotros no nos sentimos responsables de haber tomado, sino que la hallamos en nosotros constituyendo como el suelo mental sobre el que habremos de vivir, es el nivel vital que constituye a cada generación en el proceso evolutivo de la historia humana. Por eso no es algo que se nos ocurre, sino precisamente algo que somos...

El sistema no podrá ser obra juvenil... el fruto maduro es para la hora madura, la cual, según Aristóteles afirma con un azorante exceso de precisión, son los 51 años.

Los 26 años es el momento de más esencial partida para el individuo. Hasta entonces vive en grupo y del grupo. La adolescencia es cohesiva. El hombre, durante ella, ni puede ni sabe estar solo. Pero en esta jornada del curso vital el individuo parte hacia su exclusivo destino, que es, en su raíz, solitario. Cada cual va a cumplir a su modo la misión histórica de su generación. Porque cada generación no es, a la postre, sino eso: una determinada misión, ciertas precisas cosas que hay que hacer. Nuestra vida, la de cada cual, es el diálogo dinámico entre «yo y sus circunstancias».

Como vemos, Nietzsche, Baruzi, Platón y Ortega, entre otros muchos, conceden una gran importancia a la conexión entre la obra y el momento evolutivo en el que aquella se gesta.

3.1. La experiencia de la mediación humana

Este epígrafe puede parecer que no tiene conexión con el resto del capítulo pero si se lee con atención podrá encontrarse su sentido y significado. Para lo cual recomendamos al lector que trate de integrarlo con la idea de la mente abierta a múltiples voces.

Lo mismo que existe la zona de desarrollo próximo en la que alguien más capaz que otro lleva a éste a un nivel superior en el desarrollo de alguna capacidad específica, así, también, cuando se consideran los aspectos globales de la existencia, hay compañeros de viaje más capaces que ayudan a otros a afrontar o a superar o a avanzar en el desarrollo personal. Son lo que en psicología del desarrollo se conocen con el nombre de **mediadores**, y, en la edad del mito se denominaban ángeles.

Un rasgo de gran interés es la función del mediador o mentor en su desarrollo vital. Handel (1990) ha estudiado la importancia del mentor en la vida de Canetti con la intención de llegar a algunas conclusiones generalizables:

1. La relación de mediación entre un mentor y un adulto joven es una experiencia de aprendizaje altamente significativa.
2. Afecta a aquellas facetas del yo más centrales y contribuyen a formar el corazón de su auto-concepto.

Parece ser, pues, que la relación de mentor-mentado es importantísima en la transición a la madurez adulta.

4. La función del error en el ciclo vital

Vaclav Havel consiguió en un esfuerzo de autorreflexión radical liberarse de un error existencial que le había sumido en un proceso, desde el punto de vista anímico, degenerativo.

Había sido detenido —por motivos políticos— y encarcelado, en una primera ocasión, pero la situación carcelaria era para él tan irresistible que optó por firmar una declaración, a sus ojos, un tanto indigna, que le supuso la libertad. A partir de ahí arrastra un sentimiento de culpa que le consume, no le deja vivir y le sume en el abismo del fracaso vital.

El conflicto no está tanto en la traición moral, a todas luces disculpable, sino en el error existencial: ha traicionado sus propias convicciones.

Para superar esta crisis decide volver a la cárcel y levantarse, redimirse, desde el dolor y desde la aceptación de su caída.

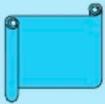
El proceso de esclarecimiento es lento y costoso. Havel debe reconstruirse desde el autoanálisis de su itinerario vital. El contexto es la cárcel: dura; la enfermedad: dolorosa; la referencia amorosa, salvadora en último término: Olga. El procedimiento: la filosofía,

el teatro, la experiencia poética, la experiencia moral. El proceso dura varios años. El sujeto tiene noción en todo momento de lo que le está ocurriendo. Cada vez **se conoce mejor** y se acepta mejor:



Qué paradoja: precisamente yo, amante de la armonía, yo que no deseo nada tanto como ver que todo el mundo se quiere y que la gente es amable, tengo que pasarme la vida metido en conflictos, tensiones y nerviosismos. Y no he podido acostumbrarme a ello: hoy como hace veinte años esas cosas me angustian, lo vivo todo por dentro y lo paso mal, cualquier tontería me hace sufrir. Y así es siempre y ya no podré cambiar.

Sólo la **aceptación del propio camino** es pacificador:



La alegría interior de estar donde estoy, de no haberme desviado de mi camino, de mí mismo, de no haber tomado la salida de emergencia, y aunque sufra, no padezco el peor de todos los sufrimientos, esa sensación de no estar a la altura de la tarea... que he aceptado de manos del destino, la casualidad, la historia.

Sólo a través del **compromiso existencial** se puede rozar las profundidades de la vida: «el misterio del hombre es el misterio de su responsabilidad». El compromiso con la existencia lleva aparejado, pues no vale cualquiera, una determinada estética: «se trata de despojar a los fenómenos de su pseudosentido, de revelar el absurdo que subyace en el fondo de cualquier cosa, el absurdo de los entes es un desafío para plantearse la pregunta sobre la naturaleza del ser». Así aparecen **nuevas cogniciones**, antes no conocidas:



Empiezo ahora y aquí a entender muchas cosas... el hombre se relaciona a través de todas sus acciones con algo que está más allá de sí mismo, con algo así como su propio horizonte existencial; todas sus acciones tienen lugar sobre un segundo plano, formado por ese horizonte que las define y las dota de sentido, al igual que la oscuridad del cielo hace resaltar las estrellas.

Todas estas reflexiones también comportan **desarrollos lógico-formales** considerables, al comprender la imposibilidad de autodescribirse uno de un modo completo. Esa poderosa capacidad lógico-formal de **tercer orden** (por ejemplo, ser consciente de que nunca se llegará a saber qué es lo que se desconoce de uno mismo) se conjuga con un **desarrollo dialéctico avanzado**: «Esa curiosa amalgama entre una confianza profundísima y casi indestructible y una desconfianza igualmente enraizada es algo que integra esencialmente mi persona». «No se trata de solucionar el problema sino de convivir estrechamente con él». «Sabemos que hemos de seguir apoyándonos si no queremos caer pero al mismo tiempo no sólo ignoramos —y siempre será así— en qué nos estamos apoyando sino que nunca podremos estar seguros de que realmente nos estamos apoyando».

El proceso de liberación llega a su culminación: se produce una sacudida del yo; éste se pregunta ¿cómo pudo ocurrir [el error]? Se acepta **la plena responsabilidad** por el propio fallo. Se analizan las ventajas del haber fallado. Gracias al fallo se entra en una nueva dimensión. La conmoción sufrida puso en duda la propia identidad y se comprende que la identidad no se tiene de una vez por todas.



El hombre está clavado en una intersección de paradojas... [el hombre] triunfa por medio de sus fracasos... lo mismo se puede afirmar sobre estas reflexiones mías: son una derrota porque no descubrí ni pronuncié nada que no se haya descubierto y expresado; y, al mismo tiempo, son mi victoria; con su ayuda he conseguido sentirme considerablemente mejor que cuando las empecé. Es curioso pero tal vez soy más feliz ahora que nunca en los últimos años. En fin, estoy bien y te quiero.

5. La búsqueda de la identidad

Durante el curso del desarrollo humano se va construyendo, poco a poco, la identidad personal. Este proceso es laborioso y muy complejo. En psicología este asunto se ha estudiado profusamente, no obstante nosotros vamos a verlo a partir de las propuestas de importantes pensadores, cuyas reflexiones podrían haber servido de inspiración para muchas teorías psicológicas:

1. *Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo* (Ortega y Gasset). 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.
2. *A quienes penetran en los mismos ríos aguas diferentes y diferentes les corren por encima* (Heráclito). Es decir, que nadie se baña dos veces en el mismo río. No sólo porque el río nunca es el mismo sino porque él tampoco lo es. 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. No hay que preocuparse: así es la vida. Fluyente, es un flujo siempre nuevo, siempre sorprendente, inesperada. Nuestra identidad se tiene que amoldar a la vida, no la vida a nuestra identidad. *Yo sé quién soy, respondió Don Quijote* (Cervantes). ¿Es posible llegar a conocerse? Casi nadie puede llegar a decir con justicia: «Sé quién soy». Es una tarea inacabable.
3. *Entérate de lo que eres y sé lo que eres* (Píndaro). 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.

4. *Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo* (Marx). Conocer sólo no: transformar. Conocer el mundo para transformarlo. Conocerse para transformarse. Para no darse nunca por acabado. Es preciso estar en permanente proceso de conocimiento y transformación.
5. *¿Soy yo el guardián de mi hermano?* (Caín a Dios). Todos somos, de alguna forma, como Caín: no queremos ser guardianes de nada ni de nadie y lanzamos esa pregunta ambigua: sabemos que lo somos pero no lo queremos ser. Conocernos nos hace más libres; pero la libertad conlleva responsabilidad hacia uno mismo, hacia la naturaleza, hacia nuestros semejantes. *¿Soy yo el guardián de mi hermano?* Mi «hermano» es todo lo que la vida pone bajo nuestro cuidado. Esa responsabilidad nos oprime.
6. *Conócete a ti mismo* (Templo de Apolo en Delfos). ¿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.
7. *Ser absolutamente sincero consigo mismo es un buen ejercicio* (Freud). El primero y fundamental es que no somos transparentes para nosotros mismos. No somos autotransparentes. 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 a nosotros mismos. La verdad nos hace libres.
8. *Para venir a donde no sabes has de ir por donde no sabes* (Juan de Yepes). ¿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. 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.
9. *¡Yo soy Nadie! ¿Quién eres tú? ¿Eres-Nadie-también? ¡Ya somos dos, entonces!* (Emily Dickinson). 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, de modo que podemos ajustar nuestra imagen imaginada a nuestra imagen real, también hay espejos «psicológicos».
10. *El infierno son los otros (a puerta cerrada*, J. P. Sartre). ¿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 devuelven fea. No siempre, sin embargo, aciertan, ni cuando es feliz ni cuando es infeliz.

11. *¿Quién dice la gente que soy yo?* (Jesús a sus discípulos). 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) y cómo dicen los demás que somos (3). ¿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.
12. *No vayas fuera, entra en ti mismo: en el hombre interior habita la verdad* (Agustín de Hipona). 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.
13. *Ama y haz lo que quieras* (Agustín de Hipona). 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, con cómo deberíamos ser. 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.
14. *Todos los seres humanos, sin excepción alguna, poseemos una identidad compuesta* (Amin Maalouf). 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.
15. *Yo no soy yo* (Juan Ramón Jiménez). 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). ¡Hay tantas dimensiones dentro de nosotros mismos!
16. *¿Qué puedo conocer? ¿Qué debo hacer? ¿Qué me cabe esperar? ¿Qué es el hombre?* (Kant). 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, como esas que planteaba Kant; 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; 5) el amor, que es la energía que potencia todas nuestras facultades.
17. *El hombre que estudia no debe jamás perder de vista que, cualquiera que sea el número de páginas que haya leído y meditado, aún no ha llegado a la primera* (Martín Buber, *Cuentos jasídicos*). 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.

18. *Yo es otro* (Rimbaud). 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.
19. *Yo no busco, encuentro* (Picasso). 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.
20. *Incluso cuando todo parece perdido hay que volver a poner tranquilamente manos a la obra, empezando otra vez desde el principio* (Antonio Gramsci). 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. Es preciso resistir, porque como decía otro ilustre escritor, quien resiste gana.
21. *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.
22. *Soy el que soy* (Dios a Moisés). 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* (Angel Silesio).

Lecturas complementarias

Anónimo inglés del siglo XIV. *La nube del no saber*.

Frankl, V. E. *El hombre en busca de sentido*.

Jaspers, K. *Los grandes filósofos*.

Frankfurt, H. G. *Necesidad, volición y amor*.

Actividades

1. «Porque una merced es dar el Señor la merced y, otra es entender qué merced es y qué gracia, otra es saber decirla y dar a entender cómo es.» Esta afirmación de Teresa de Ávila es un ejemplo de:
 - a) Pensamiento de segundo orden.
 - b) Pensamiento de tercer orden.
 - c) Delirio místico.
2. «Me preocupaba la idea de que mi pertenencia a la confesión israelita me colocaba en una situación de inferioridad. Pero rechacé con toda energía tal preocupación. Nunca he podido comprender por qué habría de avergonzarme de mi origen». Este comentario de Freud en su Autobiografía muestra:
 - a) La dificultad que conlleva lograr una identidad satisfactoria.
 - b) Un sentimiento de inferioridad disfrazado.
 - c) Que al fundador del psicoanálisis también le preocupaban cosas secundarias o accesorias.
3. «En el amor activo, el amante valora esta actividad por sí misma y no por las ventajas que, en última instancia, puede obtener de ella. Su meta primaria no es recibir beneficios sino proporcionarlos. Está motivado por el interés de servir los intereses y fines de su amado, y no los propios.» Estas consideraciones de Harry Frankfurt podrían interpretarse como:
 - a) La formulación de un ideal inalcanzable.
 - b) Un análisis objetivo de uno de los instintos básicos de los seres humanos.
 - c) Una muestra de madurez afectiva y de equilibrio emocional.
4. Escribe Kafka: «No es necesario que salgas de casa. Quédate a tu mesa y escucha. Ni siquiera escuches, sólo espera. Ni siquiera esperes, quédate en absoluto silencio y soledad. El mundo se te ofrecerá para que lo desenmascares, no puede evitarlo; arrobado, se retorcerá ante ti». Este aforismo ilustra:
 - a) Un modo de pensamiento complejo porque supera el dualismo dentro/fuera.
 - b) El individualismo solipsista típico de Kafka.
 - c) La conocida afirmación de que, a veces, menos es más.

Soluciones a las actividades

1. Es un ejemplo portentoso de la inteligencia y de la sensibilidad de esta mujer extraordinaria. Consigue, al tratar de explicar ciertas experiencias interiores, delimitar tres niveles de descripción: la experiencia (claridad), el tipo de experiencia (distinción) y su exposición (reflexión). Pensamiento de tercer orden, pues.
2. La situación de Freud era muy complicada debido a sus orígenes judíos. El judaísmo formaba parte sustancial y fundamental de su forma de ver el mundo pero, a la vez, no podía mostrarlo abiertamente en un medio con prejuicios antisemitas. Estamos en el corazón de la encrucijada de su propia identidad. ¿Quién soy yo? Si no soy capaz de integrar en mí yo mi circunstancia no podré «salvarme».
3. Aunque es muy difícil llegar a un tipo de amor tan altruista como el que propone Frankfurt es, no obstante, plausible plantearse tal posibilidad. Como decía aquel dicho del Mayo del 68: seamos realistas, pidamos lo imposible.
4. Los genios consiguen muchas veces hacernos pensar más allá de las falsas y estériles dualidades o aparentes oposiciones insuperables. Este es un ejemplo de que lo exterior puede encontrarse en lo interior y de que en el silencio puede habitar la sonoridad más excelsa. El silencio sonoro, la música callada...

Referencias

- Adams, G. R. y Berzonsky, M. D. (2003). *Blackwell Handbook of Adolescence*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Adams, J. W. y Hitch, G. J. (1998). Children's mental arithmetic and working memory. En C. Donlan (Ed.) *The development of mathematical skill*. Hove, UK: Psychology Press.
- Aguinaga, J., Andreu, J., Chacón, L. Comas, D., López, A. y Navarrete, L. (2005). *Informe 2004 Juventud en España*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Alegría (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades: 20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (1), 93-111.
- Alonso Quecuty, M. L. (2001). Memoria y contexto legal: testigos, víctimas y sospechosos recuerdan lo sucedido. En A. Sánchez-Cabaco y M. S. Beato (coords.), *Psicología de la memoria: ámbitos aplicados*. Madrid: Alianza Editorial.
- Alpern G. D. (1967). Measurement of «untestable» autistic children. *Journal of Abnormal Psychology*, 72, 478-496.
- Alsaker, F. D. y Dick-Niederhauser, A. (2006). Depression and suicide. En S. Jackson y L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development: European perspectives* (pp. 308-336). Hove, UK: Psychology Press.
- Améry, J. (2001). *Más allá de la culpa y la expiación: tentativas de superación de una víctima de la violencia*. Valencia: Pre-textos.
- Angold, A. y Costello, E. J. (2001). The epidemiology of depression in children and adolescents. En Goodyer (Ed.) *The Depressed Child and Adolescent, Second Edition*. Cambridge: Cambridge University Press, 143-178.
- Antúnez, C., Gavrilá, D., García, J. M., Tormo, M. J., et al. (2005). *Prevalencia de demencia, sus subtipos y deterioro cognitivo leve (DCL) en la región de Murcia, estudio Ariadna*. El Universo de las Demencias, libro de comunicaciones. V Conferencia Nacional de Alzheimer, p. 51.
- Aparici, M., Capdevila, M., Serrat, E. y Serra, M. (1996). Adquisición y desarrollo de la sintaxis: la oración compuesta. En M. Pérez-Pereira (Ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego* (pp. 207-217). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio científico Campus Universitario Sur.
- Apter, M. J. (1992). *The dangerous edge: The psychology of excitement*. Nueva York: The Free Press.
- Arnett, J. J. (1992). Reckless behaviour in adolescence: A developmental perspective. *Developmental Review*, 12, 339-373.
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent Storm and Stress, Reconsidered. *American Psychologist*, 54, 317-326.
- Ashcraft, M. H., Kirk, E. P. y Hopko, D. (1998). On the cognitive consequences of mathematical anxiety. En C. Donlan (Ed.) *The development of mathematical skill*. Hove, UK: Psychology Press.

- Asociación Americana de Psiquiatría (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV-TR)*. Barcelona: Masson.
- Atkinson, R. C. y Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: a proposed system and its control processes. En K. W. Spence y J. T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*, 2, 89-195. San Diego: Academic Press.
- Attie, I. y Brooks-Gunn, J. (1989). The development of eating problems in adolescent girls: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 25, 70-79.
- Baron-Cohen, S., Allen, J. y Gilbert, C. (1992). Can autism be detected at 18 months? The needle the haystack and the CHAT. *British Journal of Psychiatry*, 161, 839-843.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a «Theory of Mind»? *Cognition*, 21, 37-46.
- Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G., Swettenham, J., et al. (1997). Marcadores psicológicos en la detección del autismo infantil en una población amplia. En A. Rivière y J. Martos (Comps.) (1997). *El tratamiento del autismo*. Madrid: IMSERSO.
- Berlínchón, M. (Dir.) (2001). *Situación y necesidades de las personas con trastornos del espectro autista en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Obra Social de Caja Madrid.
- Bender, L. (1956). Schizophrenia in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 26, 499-510.
- Bermejo, F. y Trincado, R. (2003). ¿Cuántas demencias y casos de enfermedad de Alzheimer hay en España? *Actualizaciones en Neurología, Neurociencias y Envejecimiento*, 1, 341-345.
- 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.
- Berndt, T. J. (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology*, 15, 606-616.
- 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.
- Boada, M. y Tárraga, L. (2000). La enfermedad de Alzheimer y otras demencias y su tratamiento integral. En Fernández-Ballesteros (Ed.) *Gerontología Social* Madrid: Pirámide, 447-479.
- Boccia, M. L. y Pedersen, C. (2001). Animal models of early experience and social and emotional development. En D. Bailey, F. Symons, J. Bruer y J. Lichtman (Eds.). *Critical thinking about critical periods: Perspectives from biology, psychology, and education*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Bodenmann, G., Pihet, S. y Kaiser, K. (2006). The relationship between dyadic coping and marital quality: a 2-year longitudinal study. *Journal of family psychology*, 20 (3), 285-493.
- Bodenmann, G., Pihet, S. y Kaiser, K. (2006). The Efficacy of the Couples Coping Enhancement Training (CCET) in Improving Relationship Quality. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26, (8), 940-959.
- Bogart, L. M., Collins, R. L., Ellickson, P. L., Klein, D. (2007). Association of Sexual Abstinence in Adolescence with Mental Health in Adulthood. *Journal of Sex Research*, 44 (3), 290-298.
- Bradley, L. y Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read- a causal connection, *Nature*, 301, 419-421.
- Briard, C. (1978). *Piaget's theory of intelligence*. New Jersey: Prentice Hall.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. En F. Weinert y R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding*, Mahwah, NJ: Erlbaum, 65-116.
- Brown, B. B. y Klute, C. (2003). Friendships, Cliques, and Crowds. En G. R. Adams y M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell Handbook of Adolescence*. Oxford: Blackwell Publishing, 330-348.

- Brown, B. B. (2004). Adolescent's relationships with Peers. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology, 2ed.* New Jersey: John Wiley & Sons, 363-394.
- Buchanan, C. M., Eccles, J. y Becker, J. (1992). Are Adolescents the victims of raging hormones? Evidence for activation effects of hormones on moods and behavior at Adolescence. *Psychological Bulletin, 111*, 62-107.
- Buehler, C., Anthony, C., Krishnakumar, A., Stone, G., et al. (1997). Interparental conflict and youth problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies, 6*, 233-247.
- 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*. Reino Unido: Cambridge University Press, 158-185.
- Byrnes, J. P., Miller, D. C. y Schafer, W. D. (1999). Gender differences in risk-taking: a meta-analysis. *Psychological Bulletin, 125*, 367-383.
- Cairns, R. B. y Cairns, D. B. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Call K. T., Riedel, A., Hein, K., Mcloyd, V., et al. (2002). Adolescent Health and Well-being in the 21st Century: A Global Perspective. *Journal of Research on Adolescence, 12*, 69-98.
- Canal, R., Guisuraga, Z., Martínez, A. Martín, M. V., et al. (2007). ¿Podemos detectar niños con sospecha de TEA mediante el M-CHET/ES? *Investigación e innovación en Autismo*. Cádiz: AETAPI.
- Cantwell, D., Baker, L. y Rutter, M. (1978). Family factors. En M. Rutter y E. Schopler (Eds.) *Autism: A Reappraisal of Concept and Treatment*. New York: Plenum.
- Carrasco, M. A. y Del Barrio, M. V. (2006). Study on the relations between temperament, aggression, and anger in children. *Aggressive Behavior, 32*, 207-215.
- Carriedo, N. y García Madruga, J. (2002). Las habilidades comunicativas tempranas. En J. A. García Madruga, F. Gutiérrez y N. Carriedo (Comp.), *Psicología Evolutiva II. Desarrollo cognitivo y lingüístico, 1*, Madrid: UNED.
- Carriedo, N., Gutiérrez, F. y García Madruga, J. (2002). El desarrollo de la inteligencia en la infancia: del pensamiento preoperatorio a las operaciones concretas. En J. A. García Madruga, F. Gutiérrez y N. Carriedo (Comp.), *Psicología Evolutiva II. Desarrollo cognitivo y lingüístico, 1*, Madrid: UNED.
- Carrillo, M. (1994): Development of phonological awareness and reading acquisition. A study in Spanish language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 6*, 279-298.
- 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, F. J. y Oliva, A. (2005b). Valores y expectativas sobre la adolescencia: discrepancias entre padres, profesores, mayores y adolescentes. *Infancia y Aprendizaje, 28* (2), 209-220.
- Carter, J. C., Stewart, D. A., Dunn, J. V., Fairburn, C. G. (1997). Primary prevention of eating disorders: might it do more harm than good? *International Journal of Eating Disorders, 22*, 167-172.
- Casey, R. (1993). Children's emotional experience: relations among expression, self-report, and understanding. *Developmental Psychology, 29*, 119-129.
- Caspi A., McClay J., Moffitt T. E., Mill J., et al. (2002) Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children. *Science, 297*, 851-854.
- Ceci, S. J., Ross, D. J. y Toglia, M. P. (1987). La sugestibilidad de la memoria de los niños: implicaciones psicolegales. En M. Digos (Ed.), *Los falsos recuerdos*. Barcelona: Paidós.
- Chassin, L., Hussong, A. M., Barrera, M., Molina, B. S. G., et al. (2004). Adolescent substance use. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology, 2ed.* Hoboken, NJ: Wiley & Sons, 665-696.

- Chen, K. y Kandel, D. (1995). The natural history of drug use in a general population sample from adolescence to the mid-thirties. *American Journal of Public Health*, 85, 41-47.
- Chi, M. T. H. (1985). Interactive roles of knowledge and strategies in the development of organizing and recall. En S. F. Chipman, J. W. Segal y R. Glaser (Eds.). *Thinking and Learning Skills, 2, Research and Open Questions*. Hillsdale, N. J.: LEA.
- Churchill, D. W. (1972). The relation of infantile autism and early childhood schizophrenia to developmental language disturbances of childhood. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 2, 182-197.
- Cicchetti, D. y Toth, S. L. (1998). The development of depression in children and adolescents. *American Psychologist*, 53, 221-241.
- CIE-10 (1995). Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud. Décima revisión. Washington: OPS/OMS.
- Cole, M. y Cole, S. (1989). *The development of children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cole, P. M. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, 57, 1309-1321.
- Coleman, M. (1976). *The autistic syndromes*. Amsterdam: North Holland.
- 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 & 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, 2ed*. New Jersey: John Wiley & Sons, 331-362.
- Coltheart, M. (1987). Lexical access in simple reading tasks. En G. Underwood (Comp.), *Strategies in Information Processing*. Nueva York: Academic Press.
- Côte, S., Tremblay, R. E., Nagin, D., Zoccolillo, M., et al. (2002). The development of impulsivity, fearfulness, and helpfulness during childhood: Patterns of consistency and change in the trajectories of boys and girls. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 609-618.
- 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*. Oxford: Blackwell Publishing, 330-348.
- Crook, T., Bartus, R. T., Ferris, S. H., Whitehouse, P., et al. (1986). Age-associated memory impairment: proposed diagnostic criteria and measures of clinical change – Report of a NIMH work group. *Dev Neuropsychol*, 2, 261-276.
- Curran, M. A., 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, 477- 484.
- Defior, S., Justicia, F. y Martos, F. (1998). Desarrollo del reconocimiento de palabras en lectores normales y retrasados en función de diferentes variables lingüísticas. *Infancia y Aprendizaje*, 21(3), 59-74.
- Del Barrio, M. V. (2002). *Emociones infantiles: Evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámide.
- Del Ser Quijano, T. (2000). *Demencia vascular*. En Guías en demencias, cit., cap. 16, 141-150.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- DeMyer, M., et al. (1974). Parental practices and innate activity in autistic and brain-damaged infants. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 2, 49-66.

- Díaz, C., Martín, Y. y Periaeta, H. (2006). *Intervención cognitiva en personas sanas de la tercera edad (un estudio piloto en Las Rozas de Madrid)*. Madrid, Colección Aula Abierta, Madrid: UNED.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R. y Baraja, A. (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia, Volumen IV. Instrumentos de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Donaldson, (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.
- DSM-IV-TR. (2002). *Manual de Diagnóstico Estadístico de los Trastornos Mentales*, 4.ª ed. (Texto revisado). Barcelona: Masson.
- Dulit, E. (1972). Adolescent thinking á la Piaget: the formal stage. *Journal of Youth Adolescence*, 1, 281-301.
- Eisenberg, N. (1992). *The caring child*. Cambridge: Harvard University Press. (Ed. en castellano): *Infancia y conductas de ayuda*. Madrid: Morata, 1999.
- Eisenberg, N., Fabes, R. y Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. En W. Damon y R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, 6ed*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Eisenberg, N., Spinrad, T., Fabes, R., Reiser, R., et al. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development*, 75, 25-46.
- Elkind, D. (1967) Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38, 1025-1034.
- Elkind, D. (1978). *The child's reality: Three developmental themes*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. Nueva York: Norton (Ed. en castellano): *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus, 1980.
- Erikson, E. (1980). *Identity and the life cycle*. Nueva York: Norton.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. Nueva York: Norton.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. Nueva York: Norton.
- Estévez-González A, García-Sánchez C. (2000). *Estimulación Cognitiva-II*. Lebon: Barcelona.
- Farrington, D. P. (2004). Conduct disorder, delinquency, and aggression. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology, 2 ed*. Nueva York: Wiley, 627-664.
- Fergus, S. y Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419.
- Field A., Camargo, C., Taylor, C. B., et al. (1999). Overweight, weight concerns, and bulimic behaviours among girls and boys. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 754-60.
- Flavell, J. H., Miller, P. H. y Miller, S. A. (2001). *Cognitive Development*, 15, 95-120.
- Fodor, J. (1983/1986). *La modularidad de la mente*. Madrid: Morata.
- Fombonne, E. (2005). Epidemiología de los trastornos generalizados del desarrollo. En Martos, J., González, P., Llorente, M. y Nieto, C. (2005) *Nuevos desarrollos en autismo: el futuro es hoy*. Madrid: APNA, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Frabetti, C. (2006). *El cuarto purgatorio*. Madrid: Lengua de trapo.
- Franco, M. A. y Orihuela, T. (1998). *Programa AIRE: Sistema multimedia de evaluación y entrenamiento cerebral*. Valladolid: INTRAS.
- Frith, U. (1989). *Autismo: Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza. 1992 (Ed. en castellano).
- Frye, N. E. y Karney, B. R. (2006). The Context of Aggressive Behavior in Marriage: A Longitudinal Study of Newlyweds. *Journal of Family Psychology*, 20, 12-20.
- Fuchs, D. y Thelen, M. (1988). Children's expected interpersonal consequences of communicating their affective states and reported likelihood of expression. *Child Development*, 59, 1314-1322.
- Fuentes, M. J. (2001). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad. En F. López, I., Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Coord.), *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.

- 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*. Thousand Oaks: CA, 168-195.
- Galeote, M. (2002). *Adquisición del lenguaje: problemas, investigación y perspectivas*. Madrid: Pirámide.
- Galeote, M. y Checa, E. (2006). La adquisición de los adjetivos dimensionales: el caso de la dimensión anchura. A publicar en *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 371-386.
- García Madruga, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- García Madruga, J. A. y Moreno Ríos, S. (1998). Condicionales y modelos mentales: algunos estudios recientes. En M. Peralbo, B. J. Gómez, R. Santorum y M. García (Comps.), *Desarrollo del lenguaje y cognición*. Madrid: Pirámide.
- García Madruga, J. A., Gómez Veiga, I. y Carriedo, N. (2002). El desarrollo de la comprensión lectora. En F. Gutiérrez, J. A. García Madruga y N. Carriedo (Comp.), *Psicología Evolutiva II. Desarrollo cognitivo y lingüístico*, 2, Madrid: UNED, 200-237.
- Gardner, D., Harris, P. L., Ohmoto, M. y Hamazaki, T. (1988). Japanese children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *International journal of behavioural development*, 11, 203-218.
- Gardner, W. (1993). A life-span rational-choice theory of risk-taking. En N. Bell y R. W. Bell (Eds.), *Adolescent risk taking*. Newbury Park: Sage, 66-83.
- Gamer, R. (1987). Strategies for Reading and studying expository texts, *Educational Psychologist*, 3-4, 299-312.
- Garnham y Oakhill (1994/1996). *Manual de psicología del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Ge, X., Conger, R. D. y Elder, G. H., Jr. (2001). Pubertal transition, stressful life events, and emergence of gender differences in adolescent depressive symptoms. *Developmental Psychology*, 37, 404-417.
- Genpp, 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.
- Genpp, J. y Gould, M. E. (1985). The development of personalized inferences: Understanding other people's emotional reactions in light of their prior experiences. *Child development*, 56, 1455-1464.
- Gil, M. D. y Ballester, R. (2002). Inicio temprano de consumo de alcohol entre niños de 9 a 14 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 28, 165-211.
- Gilbert, C., Stefenburg, S. y Schaumann, H. (1991). Autism: Epidemiology. Is autism more common now than 10 years ago? *British Journal of Psychiatry*, 158, 403-409.
- Gilligan, C. (1982). In a Different Óbice: Psychological Theory and Women's Development. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gilligan, C. y Attanucci. (1988). Two moral orientations: Gender differences and similarities. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, 223-237.
- Ginz, P. (2006). *Diario de Praga (1941-1942)*. Barcelona: Acantilado.
- Gluckman, M. (1967). *Judicial process among the Borotse*. Manchester: Manchester University Press.
- Gómez Isla, T., Muñoz, G., Ferro, J. M., Martínez-Lage, J. M. y Navas, J. C. (2005). *Situación del deterioro cognitivo ligero en España*. El Universo de las Demencias, libro de comunicaciones V Conferencia Nacional de Alzheimer, 28-29.
- González, P., Elzo, J., González Anleo, J. M., López, J. A., Valls, M. (2006). *Jóvenes Españoles 2005*. Madrid: Fundación Santa María y SM.
- Graber, J. A. (2004). Internalizing problems during adolescence. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*, 2ed. New York: John Wiley & Sons, Inc., 587-619.
- Grant, B. F. y Dawson, D. A. (1997). Age at onset of alcohol use and its association with DSM-IV alcohol abuse and dependence. Results from the National Longitudinal Alcohol Epidemiologic Survey. *Journal of Substance Abuse*, 9, 103-110.

- Grant, K. E., Compas, B. E., Stuhlmacher, A., Thurm, A. E., McMahon, S. y Halpert, J. (2003). Stressors and child/ adolescent psychopathology: Moving from markers to mechanisms of risk. *Psychological Bulletin*, 129, 447-466.
- Grupo de Expertos de Trastornos del Espectro Autista (GETEA) (2005). Guía de buena práctica para la detección temprana de los TEA. *Revista de Neurología*.
- Halberstadt, A., Denham, S. y Dunsmore, J. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79-119.
- Hanna, L. (2006). *Diario de Bergen-Belsen 1944-1945*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Happé, F. (1998). *Introducción al autismo*. Madrid: Alianza Editorial (Ed. en castellano).
- Harkness, S. y Super, C. M. (1995). Culture and parenting. En M. H. (Ed.), *Handbook of parenting*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 211-234.
- Harris, (1989). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.
- 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. L., Donnelly, K., Guz, G. R., et al. (1986). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child development*, 57, 895-909.
- Harris, P. L., Johnson, C., Hutton, D., Andrews, G., et al. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion*, 3 (4), 379-400.
- Harter, S. (1977). A cognitive-developmental approach to children's expression of conflicting feelings and a technique to facilitate such expression in play therapy. *Journal of consulting and clinical psychology*, 45, 417-432.
- Harter, S. (1983). Children's understanding of multiple emotions: a cognitive-developmental approach. En W. F. Overton (Ed.). *The relationship between social and cognitive development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harter, S. y Buddin, B. J. (1987). Children's understanding of the simultaneity of two emotions: a five stage developmental acquisition sequence. *Developmental Psychology*, 23, 388-399.
- Hartup, W. W. (1995). Las amistades infantiles. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero: *Psicología evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hartup, W. W. y Abecassis, M. (2002). Friends and enemies. En P. K. Smith y C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development*. Malden, MA: Blackwell.
- Hatzfeld, J. (2004). *Una temporada de machetes*. Barcelona: Anagrama.
- Haugaard, J. J. (2001). *Problematic behaviors during adolescence*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Hermelin, B. y O'Connor, N. (1970). *Psychological experiments in autistic children*. Londres: Pergamon Press.
- Hill, K., White, H. R., Chung, I., Hawkins, J. D., et al. (2000). Early adult outcomes of adolescent alcohol use: Person -and variable- centered analyses of binge drinking trajectories. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 24, 892-901.
- Hobson, P. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza. (Ed. en castellano).
- Hobson, P. (2005). Acerca de ser «movido» en el pensamiento y en el sentimiento: una propuesta sobre el autismo. En Martos, J., González, P., Llorente, M. y Nieto, C. (2005) *Nuevos desarrollos en autismo: el futuro es hoy*. Madrid: APNA, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Holodynski, M. (2004). The miniaturization of expression in the development of emotional self-regulation. *Developmental Psychology*, 40, 16-28.
- Howard, K. S., Lefever, J. B., Borkowski, J. G., Whitman, T. L., et al. (2006). Fathers' influence in the lives of children with adolescent mothers. *Journal of Family Psychology*, 20, 468-476.
- IMSERSO (2005). *Las personas mayores en España. Informe 2004*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1955). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós, 1972.

- Instituto Nacional de Estadística (2005). *Estadísticas del suicidio en España*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Iversen, L. (2005). Long-term effects of exposure to cannabis. Current opinion in *Pharmacology*, 5, 69-72.
- Jacobson, K. C. y Rowe, D. C. (1999). Genetic and environmental influences on the relationships between family connectedness, school connectedness, and adolescent depressed mood: Sex differences. *Developmental Psychology*, 35, 926-939.
- Johnston, L. D., O'Malley, P. M. y Bachman, J. G. (2003). *Monitoring the Future National Survey Results on Drug Use, 1975-2002 (No. 03-5375)*. Bethesda, Maryland: National Institute of Drug Abuse.
- 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.
- Just, M. A. y Carpenter, P. A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Boston: Ally & Bacon.
- Kagan, J. (1998/2000). *Tres ideas seductoras*. Barcelona: Piadós.
- Kanner, L. (1943): Trastornos autistas del contacto afectivo. *Siglo Cero*. 149, 5-25. (Ed. en castellano, 1993).
- Karmiloff-Smith, A. (1992/1994). Más allá de la modularidad. Madrid: Alianza Editorial.
- Kazdin A. E. (1997). Parent Management Training: Evidence, Outcomes, and Issues. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36, 1349-1356.
- Keeney, T., Cannizzo, S. R. y Flavell, J. H. (1967). Spontaneous and induced verbal rehearsal in a recall task. *Child Development*, 38, 953-966.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge Press.
- Klahr, D. (1992). Information processing approaches to cognitive development. En M. H. Bornstein y M. E. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology: advances textbook*. Hillsdale, N. J. Erlbaum.
- Klim, A., Volkman, F. y Sparrow, S. (1992). Autistic social dysfunction: some limitations of the theory of mind hypothesis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 861-876.
- Kohlberg, L. (1968). The child as a moral philosopher. *Psychology today*, 2, 25-30.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach. En T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: theory, research and social issues*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Kohlberg, L. (1978). El niño como filósofo moral. En J. Delval (Ed.), *Lecturas de psicología del niño: el desarrollo cognitivo y afectivo del niño y el adolescente*, 2, Madrid: Alianza Editorial.
- Kohlberg, L. (1982). Estadios morales y moralización: el enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y Aprendizaje*, 18, 33-51.
- Koops, W. y Orobio de Castro, B. (2006). The development of aggression and its linkages with violence and youth delinquency. En S. Jackson e I. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development: European perspectives*. London: Psychology Press, 365-385.
- 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.
- Kupersmidt, J. B., DeRosier, M. E. y Patterson, C. P. (1995). Similarity as the basis for children's friendships: The roles of sociometric status, aggressive and withdrawn behaviour, academic achievement, and demographic characteristics. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12, 439-452.
- Lansford, J. E., Malone, P. S., Castellino, D. R., Dodge, K. A., et al. (2006). Trajectories of internalizing, externalizing, and grades for children who have and have not experienced their parents' divorce. *Journal of Family Psychology*, 20, 292-301.
- 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*. Nueva York: Psychology Press, 199-211.
- 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.
- Laurin, D., Verreault, R., Lindsay, J., Macpherson, K., et al. (2001). Physical activity and risk of cognitive impairment and dementia in elderly persons. *Archives of Neurology*, 58: 498-504.
- Laursen, B., Coy, K. C. y Collins, W. A. (1998). Reconsidering Changes in Parent-Child Conflict across Adolescence: A Meta-Analysis. *Child Development*, 69 (3), 817-832.
- Lawson, K. R. y Ruff, H. A. (2004). Early attention and negative emotionality predict later cognitive and behavioral function. *International Journal of Behavioural Development*, 28 (2), 157-165.
- Leventhal, T. y Brooks-Gunn, J. (2000). The Neighborhoods They Live in: The Effects of Neighborhood Residence on Child and Adolescent Outcomes. *Psychological Bulletin*, 126, 309-337.
- Levi, P. (2003). *Si esto es un hombre*. Barcelona: El Aleph. (Trabajo original escrito en 1946).
- Lila, M., Van Aken, M., Musitu, G y Buelga, S. (2006). Families and adolescents. En S. Jackson y L. Goossens, *Handbook of Adolescent Development*. Psychology Press: Nueva York, 154-174.
- Lochman, J. E., Phillips, N. C. y Barry, T. D. (2003). Aggressive and Nonaggressive Boys' Physiological and Cognitive Processes in Response to Peer Provocations, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 32, 568-576.
- López, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lösche, G. (1990). Sensorimotor and action development in autistic children from infancy to early childhood. *J. of Autism and Developmental Disorders*, 18, 33-45.
- Mann, J. J. (2005). Suicide Prevention Strategies. A Systematic Review. *Journal of the American Medical Association*, 294, 565-570.
- Martos, J., González, P., Llorente, M. y Nieto, C. (2005). *Nuevos desarrollos en autismo: el futuro es hoy*. Madrid: APNA, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Mateos, M. (1991). Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 25-50.
- McDaniel, M. A. y Einstein, G. O. (1989). Material appropriate processing. *Educational Psychology Review*, 1, 229-233.
- Meerum Terwogt, M., Koops, W., Oosterhoff, T. y Olthof, T. (1986). Development in processing of multiple emotional situations. *Journal of general psychology*, 11, 109-121.
- Merikangas, K. R. y Angst, J. (1995). The challenge of depressive disorders in adolescence. En M. Rutter (Ed.), *Psychosocial disturbances in young people: Challenges for prevention*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 131-165.
- Millar, G. A. (1990). The Development of strategies of Selective Attention. En D. F. Bjorklune (Ed.), *Children's strategies: contemporary views of cognitive development*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Miller, G. A. (1977). Practical and lexical knowledge. En P. N. Johnson-Laird y P. C. Wason (comps.), *Thinking, reading in cognitive science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministerio de Sanidad y Consumo (2007). *Informe de la encuesta estatal sobre el uso de drogas en estudiantes de Enseñanzas Secundarias 2006-2007*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Minuchin, S., Rosman, D. L. y Baker, L. (1978). *Psychosomatic families. Anorexia nerviosa in context*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Moffit, T. (1993). Adolescent-limited and Life-course-persistent Antisocial Behavior: A Developmental Taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.

- Monjas, I. (2000). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- Montejo, P., Montenegro, M., Reinoso, A. I., De Andrés, M. E. y Claver, M. D. (1997). *Programa de memoria: Método UMAM*. Ayuntamiento de Madrid. Madrid.
- Montorio, I., Nuevo, R., Losada, A. y Márquez, M. (2001). Prevalencia de trastornos de ansiedad y depresión en una muestra de personas mayores residentes en la comunidad. *Mapfre Medicina*, 12, 1.
- Moreno Ríos, S. y García Madruga, J. A. (2002). El desarrollo del razonamiento sobre lo que podría haber ocurrido: condicionales indicativos y subjuntivos. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 485-498.
- Moreno, C., Muñoz, V., Pérez, P. y Sánchez-Queija, I. (2005). *Los adolescentes españoles y su salud. Resumen del estudio «Health Behaviour in School Aged Children (HBSC-2002)»*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo
- Moreno, M. C., Muñoz, M. V., Pérez, P. J., Sánchez-Queija, I., et al. (en prensa). *Desarrollo adolescente y salud. Resultados del estudio HBSC 2006 con chicos y chicas españoles de 11 a 17 años*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Moreno, M. C. (2002). Desarrollo y conducta social de los 6 años a la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mundy, P. y Sigman, M. (1989). The theoretical implications of joint attention deficits in autism. *Developmental and Psychopathology*, 1, 173-183.
- Negrón, L. y Núñez, L. (1997). Síndrome de Rett: Diagnóstico y tratamiento. En Rivière, A. y Martos, J. (Comps.) (1997): *El tratamiento del autismo*. Madrid: IMSERSO.
- Neumarker, K. (1997). Mortality and sudden death in anorexia nervosa. *International Journal of Eating Disorders*, 21, 205-212.
- Newcomb, A. F. y Bagwell, C. (1995). Children's friendship relations: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 306-347.
- 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.
- Oliva, A. (2004). La adolescencia como riesgo y oportunidad. *Infancia y Aprendizaje*, 27, 115-122.
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37 (3), 209-222.
- Oliva, A. (2007). Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 25, 239-254.
- Oliva, A. y Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Prentice-Hall, 96-123.
- Oliva, A., Parra, A. y Sánchez-Queija, I. (2008). Consumo de sustancias durante la adolescencia: trayectorias evolutivas y consecuencias para el ajuste psicológico. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 153-169.
- 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.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell (Ed. en castellano): *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998.
- Osherson, D. N. y Markman, E. (1975). Language and the ability to evaluate contradictions and tautologies. *Cognition*, 3, 213-226.
- Ortiz, M. J. (1999). El desarrollo emocional. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Coords.). *Desarrollo afectivo y social*. (pp. 95-124). Madrid: Pirámide.
- Ozonoff, S. y Mcevoy, R. E. (1994). A longitudinal study of executive function and theory of mind development in autism. *Development and Psychopathology*, 6 (3), 415-431.

- Palacios, J. (1999). Desarrollo del yo. En I. Etxebarría, M. J. Fuentes, F. López y M. J. Ortíz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Parker, E. H., Hubbard, J., Ramsden, S., Relyea, N., et al. (2001). Children's use and knowledge of display rules for anger following hypothetical vignettes versus following live peer interaction. *Social Development, 10*, 528-557.
- 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.
- Patterson, G. R., DeGarmo, D. S. y Knutson, N. (2000). Hyperactive and antisocial behaviors: Comorbid or two points in the same process? *Development and Psychopathology, 12*, 91-106.
- Peláez, M. A., Labrador, F. y Raich, R. M. (2005). Prevalencia de los Trastornos de la Conducta Alimentaria: Consideraciones Metodológicas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 5*, 135-148.
- Peña-Casanova, J. (1999). *Activemos la mente: tratamiento no farmacológico de la enfermedad de Alzheimer*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Pepper, S. C. (1942). *World hypotheses: A study in evidence*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Peraíta, H. (2006). El Deterioro Cognitivo Leve de la Tercera Edad. En *Envejecimiento y enfermedad de Alzheimer*. Madrid: Trotta, 13-35.
- Peraíta, H. y Díaz, C. (en prensa). Detección precoz del DCL (Deterioro Cognitivo Ligero) de la tercera edad. Descripción de perfiles y clasificación de los participantes. (Aceptado para su publicación en *Psicothema*).
- Perinat, A. (2003). *Psicología del desarrollo: un enfoque sistémico*. Barcelona: OUC.
- Peters, T. (2001). En J. Martos y A. Rivière (Comp.). *Autismo: comprensión y explicación actual*. Madrid: IMSERSO.
- Petersen, R. C. (2003). *Mild Cognitive Impairment*. New York: Oxford University Press.
- Petersen, A. C., Compas, B. E., Brooks-Gunn, J., Stemmler, M., Ey, S. y Grant, K. E. (1993). Depression in Adolescence. *American Psychologist, 48*, 155-168.
- Petersen, R. C., Smith, G. E., Waring, S. C., Ivnik, R. J., Tangalos, E. G. y Kokmen, E. (1999). Mild cognitive impairment. Clinical characterization and outcome. *Arch Neurol, 56*, 303-308.
- Pfeffer, C. R., Martins P., Mann, J., et al. (1997). Child survivors of suicide: psychosocial characteristics. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36*, 65-74.
- Pfeiffer, C. (2004). *Violencia juvenil: concepto, tipos e incidencia*. VIII Reunión sobre Biología y Sociología de la Violencia. Conferencia en el Centro Reina Sofía de Valencia. Octubre 2004.
- Piaget, J. (1964/1985). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Planeta.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1948). *La representación de l'espace chez l'enfant*. París: P. U. F.
- Piaget, J., Sinclair, H. y Bang (1968). *Épistémologie et psychologie de l'identité*. París: Presses Univ. De France.
- Plomin, R. y Asbury, K. (2005). Nature and Nurture: Genetic and Environmental Influences on Behavior. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 600*, 86-98.
- Poe-Yamagata, E. y Jones, M. (2000). *And Justice For Some: Differential Treatment of Minority Youth in the Justice System*. Washington DC: Building Blocks for Youth.
- Remafredi, G. (1999). Suicide and sexual orientation: Nearing the end of controversy? *Archives of General Psychiatry, 56*, 885-886.
- Rende, R. D., Plomin, R., Reiss, D., Hetherington, E. M., et al. (1993). Genetic and Environmental Influences on Depressive Symptomatology in Adolescence: Individual Differences and Extreme Scores. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34*, 1387-1398.

- Reyna, V. F. y Farley, F. (2006). Risk and rationality in adolescent decision making: Implications for theory, practice, and public policy. *Psychological Science in the Public Interest*, 7, 1-44.
- Rivière, A. (2001). *Autismo*. Madrid: Trotta.
- Rivière, A. (2002). IDEA: *Inventario de Espectro Autista*. Buenos Aires: Fundec.
- Rivière, A. y Martos, J. (Comps.) (1997). *El tratamiento del autismo*. Madrid: IMSERSO.
- Robins, D. L., Fein, D., Barton, M. L. y Green J. A. (2001). The Modified Checklist for Autism in Toddlers: An initial study investigating the early detection of autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.
- Robles, A., del Ser, T., Alom, J. y Peña-Casanova, J. (2002). Grupo Asesor del Grupo de Neurología de la Conducta y Demencias de la Sociedad Española de Neurología con el refrendo del Comité Científico. Proposal of criteria for clinical diagnosis of mild cognitive impairment, dementia and Alzheimer's disease. *Neurología*, 17, 17-32.
- Rogge, R. D., Bradbury, T. N., Hahlweg, K., Engl, J., et al. (2006). Prediction of Marital Satisfaction and Dissolution Over 5 Years: Refining the Two-Factor Hypothesis. *Journal of Family Psychology*, 20, 156-159.
- Román, F. y Sánchez, J. P. (1998). Cambios neuropsicológicos asociados al envejecimiento normal. *Anales de Psicología*, 14(1), 27-43.
- Ross, R. R. y Ross, R. D. (Eds.) (1995). *Thinking Straight: The Reasoning and Rehabilitation Program for Delinquency Prevention and Offender Rehabilitation*. Ottawa, Canada: Air Training and Publications.
- Rubin, K. R., Bukowski, W. M. y Parker, J. G. (2006). Peer interactions, Relationships, and Groups. En W. Damon y R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, 6ed.* Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Rubin, Z. (1980). *Children's friendships*. Londres: Open Books Publishing. (Ed. en castellano): *Las amistades infantiles*. Madrid: Morata, 1981.
- Ruiz-Adame, M. y Portillo, C. (1996). *Alzheimer: Guía para cuidadores y profesionales de atención primaria*. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.
- Russell, J., Mauther, N., Sharpe, S. y Tidwell, T. (1991). The windows task as a measure of strategic deception in preschoolers and autistic subject. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 331-349.
- Rutter, M. (1966). Behavioral and cognitive characteristics of a series of psychotic children. En J. K. Wing (Ed.): *Childhood autism*, 51-58.
- Rutter, M., Giller, H. y Hagell, A. (1998). *Antisocial behavior by young people*. Cambridge: Cambridge University Press. (Ed. en castellano): *La conducta antisocial de los jóvenes*. Madrid: Cambridge University Press.
- Saarni, C. (1984). Observing children's use of display rules: age and sex differences. *Child development*, 55, 1504-1513.
- Saarni, C., Mumme, D. L. y Campos, J. J. (2006). Emotional development: action, communication, and understanding. En N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: social, emotional and personality development*, 3, Nueva York: John Wiley & Sons.
- Sabato, E. (2000). *La resistencia*. Buenos Aires: Planeta.
- Sable, J. A., Dunn, L. B. y Zisook, S. (2002). Late-life depression. How to identify its symptoms and provide effective treatment. *Geriatrics*, 57 (2), 18-9.
- Salisch, V. M. (1991). *Kinderfreundschaften*. Göttingen, Alemania: Hogrefe.
- Salisch, V. M. (1996). Relationships between children: symmetry and asymmetry among peers, friends and siblings. En A. E. A. y M. V. Salish (Ed.), *The diversity of human relationships* Nueva York: Cambridge University Press, 59-77.
- Sánchez, V. y Ruiz, M. (2008). Piezas relevantes en el puzle de la etiología genética del autismo. Comunicación presentada en el I Encuentro Nacional de Investigadores de los TEA. Madrid.

- 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., Moreno, M. C., Muñoz, M. V. y Pérez, P. J. (2007). Adolescencia, Grupo de Iguales y Consumo de Sustancias. Un Estudio Descriptivo y Relacional. *Apuntes de Psicología*, 25, 305-324.
- Santis, S. De. (1908). Dementia Praecocissima. *Folio Neurol. Biol.*, 1908, 10.
- Savin-Williams, R. C. y Berndt, T. J. (1990). Friendship and peer relations. En *At the treshold: The developing adolescent*: MA: Harvard University Press.
- Saz, P., Copeland, J. R., De la Cámara, C., Lobo, A. y Dewey, M. E. (1995). Cross-national comparison of prevalence of symptoms of neurotic disorders in older people in two community samples. *Acta Psychiat Scandinavia*, 91, 18-22.
- Schneider, W. (2002). Memory development in childhood. En V. Goswami (Ed.), *Childhood cognitive development*. Nueva York: Blackwell.
- Sennet, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Seroczynski, A. D., Jacquez, F. y Cole, D. A. (2003). Depression and suicide during adolescence. En G. R. Adams y M. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook on adolescence*. Oxford: Blackwell.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Shaffer, D. (1985). Depression, mania and suicidal acts. En M. Rutter y L. Hersov (Eds.), *Child and adolescent psychiatry*, 2ed. Londres: Blackwell, 698-719.
- Shedler, J. y Block, J. (1990). Adolescent drug use and psychological health: A longitudinal study. *American Psychologist*, 45, 612-630.
- Siegler, R. S. (1986/1991). *Children's thinking*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- 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. y Sweet, A. P. (2003). Reading for comprehension. En A. P. Sweet y C. Snow (Comps.), *Rethinking Reading Comprehension*, Nueva York: Guilford.
- Speaker, K. y Petersen, G. (2000). School violence and adolescent suicide: Strategies for effective intervention. *Educational Review*, 52, 65-73.
- Spear, L. P. (2002). Alcohol's effects on adolescents. *Alcohol Research & Health*, 26, 287-291.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-9.
- Steinberg, L. (2007). Risk-taking in adolescence: New perspectives from brain and behavioral science. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 55-59.
- Sternberg, R. J. (Ed.) (1990). *Wisdom: its nature, origins and development*. Cambridge University Press.
- Stewart, S. E., Manion, I. G. y Davidson, S. (2002). Emergency management of the adolescent suicide attempter: A review of the literature. *Journal of Adolescent Health*, 30, 312-325.
- Sugiyama, T. y Abe, T. (1989). The prevalence of autism in Nagoya, Japan. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19, 87-96.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal Theory of psyquiatry*. Nueva York: Norton.
- Super, C. M. y Harkness, S. (2003). The metaphors of development. *Human Development*, 46 (1), 3-23.
- Szurek, S. A. y Berlin, I. (1956). *Clinical studies in childhood psychoses*. N. York: Brummer/ Mazel.
- Tárraga, L., Badenas, S., Modinos, G., Espinosa, A., et al. (2005). American Academy of Neurology: 57th Annual Meeting Program. *Neurology*, 64, A68.
- Tolstoi, L. (1994). *Ana Karenina*. Barcelona: Editorial juventud. (Trabajo original publicado en ruso en 1877).

- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behavior during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24, 129-141.
- Tustin, F. (1972). *Autism and childhood psychoses*. London: Hogarth Press.
- Vasta, R., Haith, M. y Miller, S. (1992). *Child psychology. The modern science*. Nueva York: John Wiley & Sons. INC. (Ed. en castellano): *Psicología infantil*. Barcelona: Ariel, 1996.
- Vernberg, E. M., Jacobs, A. K. y Hershberger, S. L. (1999). Peer victimization and attitudes about violence during early adolescence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28 (3), 386-395.
- West, L. y O'Neal, K. K. (2004). Project D.A.R.E. Outcome Effectiveness Revisited. *American Journal of Public Health*, 94, 1027-1029.
- 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.
- Wilson, R. S., Bennett, D. A., Bienias, J. L., Mendes de Leon, et al. (2003). Cognitive activity and cognitive decline in a biracial community population. *Neurology*, 61, 812-816.
- Wing, L. (1972). *Autistic children*. Londres: Contestable.
- Wing, L. (1988). The continuum of autistic characteristics. En Schopler, E. y Mesibov, G. V. (Eds.). *Diagnosis and Assessment in Autism*. Nueva York: Plenum Press.
- Wynn, K. (2000). Infants possess a system of numerical knowledge. En K. Lee. (Ed.) *The essential readings*. Blackwell Publishers.
- Yeh, H., Lorenz, F. O., Wickrama, K. A. S., Conger, R. D. y Elder, Jr. G. H. (2006). Relationships Between Sexual Satisfaction, Marital Satisfaction and Marital Instability at Midlife. *Journal of Family Psychology*, 20, 339-343.
- Yeh, H., Lorenz, F. O., Wickrama, K. A. S., Conger, R. D. y Elder, Jr. G. H. (2006). Trajectories of Sexual Satisfaction, Marital Quality and Marital Instability During the Middle Years. *Journal of Family Psychology*, 20, 339-343.
- 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.
- Zarbatany, L., Hartmann, D. y Rankin, D. (1990). The psychological functions of preadolescent peer activities. *Child Development*, 61, 11067-1080.
- Zorriquetá, E. (1998). *Competencia y actuación en la relativización de sintagmas preposicionales*. Comunicación presentada en el II Encuentro Internacional sobre la Adquisición de Lenguas del Estado. Barcelona.
- Zuckerman, M. (1990). The psychobiology of sensation seeking. *Journal of Personality*, 58, 313-345.



Volumen 2

PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO DESDE LA INFANCIA A LA VEJEZ

Coordinadora
Begoña Delgado Egido

Este volumen, segunda parte de la obra titulada *Psicología del desarrollo*, explora el desarrollo humano en el periodo comprendido entre la segunda infancia y la vejez. Junto con el primer volumen, constituye el manual de referencia básico para los alumnos de la UNED que estudian el grado de Educación Social. Pese a que la obra corresponde a un curso universitario, su contenido combina el tratamiento formal de los aspectos esenciales del desarrollo con un cierto carácter divulgativo. En consecuencia, se recomienda a cualquier lector interesado en conocer, con cierta profundidad, los asuntos cruciales del desarrollo humano. Además de repasar un camino normativo que transcurre a través de diferentes periodos como la niñez, la adolescencia y la adultez, el presente manual explora algunas de las condiciones y singularidades que nos pueden diferenciar, de modo fundamental, de ese vago recorrido común.



Online
LearningCenter

Este libro dispone de OLC, Online Learning Center, página web asociada, lista para su uso inmediato y creada expresamente para facilitar la labor docente del profesor y el aprendizaje de los alumnos. Se incluyen contenidos adicionales al libro y recursos para la docencia.

www.mhe.es/delgado

UNED