

TEORIAS PSICOPATOLOGICAS

1. [Teorías mentalistas](#)
2. [Teorías del condicionamiento estímulo-respuesta](#)
3. [Dos teorías psicoanalíticas](#)
4. [Etapas psicosexuales](#)
5. [Teorías cognitivistas](#)

"Vivir es jugar a las escondidillas con la angustia"

Jean Rostand

En su significado etimológico, la **psicología** es el "estudio del **alma**" (psyché, alma y lógos, tratado). Sin embargo, en su acepción contemporánea puede definirse como **la ciencia** que estudia los **procesos** mentales relacionados con los fenómenos de la **conducta**; y ya en el caso específico de este artículo, su abordaje se realiza considerando a dos de sus principales aspectos: **el aprendizaje** y la **enseñanza**.

Existen diversas clasificaciones de la psicología. Algunas, por ejemplo, se apoyan en criterios historicistas o evolucionistas. Así, se dice que esta **ciencia** puede ser estudiada a partir de tres momentos:

- a) Psicología del alma
- b) Psicología de la mente o conciencia
- c) Psicología de la conducta.

Esta clasificación se remite a la consideración de que desde **Aristóteles** y hasta la **Edad Media**, se consideró el alma como el **motor** que impulsa la actividad de todos los seres vivos.

Durante los siglos XVII y XVIII, el alma, en la concepción aristotélica, dejó su lugar al **concepto** de **conciencia** o mente, siendo las facultades de ésta el motivo central de los estudios realizados en ese **tiempo**, sobre todo por los empiristas ingleses.

Después, durante los primeros años del siglo XX, la psicología se redefinió como una ciencia mediante la cual, la conducta puede ser observada, cuantificada y verificada empíricamente. A partir de este momento, aparecieron varias corrientes psicológicas que ofrecen un vasto campo de estudio.

Para Wilhelm Wundt, fundador en 1879 del primer **laboratorio** de psicología experimental en la ciudad de Leipzig, hay dos aspectos esenciales en el **comportamiento**: lo **objetivo** (lo que vemos y sentimos, *experiencia externa*) y lo subjetivo (cómo captamos aquello que estamos percibiendo, *experiencia interna*).

Gracias a las ideas aportadas por Wundt y otros **modelos** complementarios, la psicología empezó a ser considerada como una ciencia experimental, estrictamente empírica. Así, la **fusión** de las experiencias interna y externa, conformaron la entonces denominada experiencia única, misma que, no obstante su susceptibilidad a ser abordada a través de otras ópticas, debía constituir el objeto de estudio central de la incipiente Psicología.

Como una reacción que desaprobaba las concepciones expuestas por Wundt apareció esta otra interesante clasificación:

El **conductismo** de Watson

La psicología de la **Gestalt** o de la forma, de Wertheimer, Köhler y Koffka)

La psicología experimental de Thorndike, Binet y Galton.

La psicología funcionalista de James y Dewey.

El **Psicoanálisis** de Freud.

Otros diversos.

Sin embargo, debe considerarse que la psicología de ninguna manera es un área de estudio en donde todas las opiniones aparecen uniformes. Por otra parte, dadas las características de esta aportación y la situación de los lectores a los que va dirigida, me parece posible presentar una clasificación constituida por cinco bloques de **teorías**, en la mayoría de las cuales resultará particularmente interesante observar y derivar sus implicaciones con relación al **aprendizaje** y a la enseñanza, es decir, apreciar, dentro de la psicología teórica, el campo más importante y útil para el docente. Desde esa perspectiva, el cuadro siguiente servirá de guión.

TEORÍAS MENTALISTAS	La psicología filosófica La psicología de las facultades El naturalismo El estructuralismo
TEORÍAS DEL CONDICIONAMIENTO ESTÍMULO-RESPUESTA	El conexionismo El conductismo El neoconductismo y el condicionamiento operante
DOS TEORÍAS PSICOANALÍTICAS	El psicoanálisis La teoría psicosocial
TEORÍAS COGNITIVISTAS	Teoría del procesamiento humano de la información Teoría de la Gestalt La psicología genética La psicología dialéctica La psicología dialéctico-genética
TEORÍAS DE LA ENSEÑANZA	Teoría del aprendizaje por descubrimiento Teoría instruccional ecléctica Teoría instruccional sistémica Teoría del aprendizaje significativo

TEORÍAS MENTALISTAS

En primer término se han agrupado algunas corrientes sobre las cuales no abundaré por considerarlas poco relevantes para el objetivo del **texto**, y únicamente las cito como un antecedente.

La **psicología filosófica** buscaba el **adiestramiento** del **poder** mental y para ello postulaba que la sustancia mental debería desarrollarse mediante esforzados y continuos ejercicios. También conocida como **clasicismo**, enfrentó el estudio de objetos de la psicología con **métodos** y fines propios de la **filosofía**. Entre sus más connotados exponentes se encuentran **Platón** y **Aristóteles**.

De manera semejante, la llamada **psicología de las facultades** afirmaba que los fenómenos mentales se registran como consecuencia de la actividad de ciertas facultades de la sustancia pensante. Así, establecía que el fortalecimiento de los "**músculos** de la mente" se desarrollaba y corregía mediante apropiados ejercicios de dichas facultades. Entre los personajes que sostuvieron tal idea se encuentran San Agustín, Juan Calvino, Reid y Gall.

El naturalismo, por su parte, afirma que **el hombre** y de la **sociedad** se desarrollan de acuerdo a las **leyes** de la **naturaleza**. Desde este punto de vista, las particularidades biológicas de los individuos, el **clima**, el **medio ambiente** en general, etc., son determinantes en el **desarrollo** humano, y en general de todas las cosas.

En el aspecto educativo, esta corriente ha generado una gran polémica, pues ésta pondera **los valores** de una *educación natural*, contra la opinión de muchos, en el sentido de que no existe **educación** que sea natural, pues se dice que todo tipo de educación siempre será social. No obstante, a partir de **Rousseau** y Fröebel, han aparecido diversos sustentantes de lo que podrían llamarse variantes del naturalismo. Me refiero a los casos de exponentes como Tolstoi, Reimer, Illich, Holt y Neill, entre muchos otros.

La corriente psicológica denominada **estructuralismo** fue sustentada principalmente por Wundt y Titchener. Utiliza y garantiza la introspección como **método** de estudio de los procesos mentales, fundamentándose en leyes físicas. Por lo anterior, no son pocos los que estiman que Wundt fue un introspeccionista psicofísico puro.

TEORÍAS DEL CONDICIONAMIENTO ESTÍMULO-RESPUESTA

Pasaré enseguida a tratar con mayor detalle, dada su trascendencia en lo educativo, el **grupo** de teorías llamadas de condicionamiento estímulo-respuesta. Esta apreciación psicológica apareció como resultado del desacuerdo con el **estructuralismo** de Wundt, ya que los asociacionistas consideraban a la introspección como un **procedimiento** muy poco confiable.

Y si en sus orígenes esta corriente se interesó por la asociación de las ideas en la mente, pronto perfiló su **interés** hacia la conducta de los cuerpos. Es decir, apreciaron que la psicología sólo se convertiría en una verdadera ciencia, si centraba sus estudios en las manifestaciones corporales y **evidencias** que pudieran ser observadas y verificadas en público. En conclusión: su ideal era que la psicología fuera tan *científica* como lo es la **física** y la alternativa que contrapusieron a la introspección, fue la de emplear metodologías que tomaran en cuenta, exclusivamente, formas de comportamiento observable.

El conexionismo

También se conoce con el nombre de enlace E-R y su autor fue el norteamericano Edward Lee Thorndike (1874-1949), quien supuso, en su teoría, la existencia de dos tipos de unidades: mentales y físicas.

Las unidades mentales son algo que se siente o se percibe, mientras que las unidades físicas pueden ser estímulos o respuestas. Definió, a partir de esa idea, que el aprendizaje es un **proceso** en el que se pueden conectar:

- una unidad mental y una unidad física,
- dos unidades mentales o
- dos unidades físicas.

Por lo anterior, afirmó que toda conducta, simple o compleja, es una conexión entre una situación y una respuesta y que, mediante determinados condicionamientos, se conectan respuestas específicas a estímulos específicos. Estas conexiones son el resultado de cambios biológicos operados en el **sistema nervioso**. Conviene aclarar que, para Thorndike, estas conexiones no significan la formación de respuestas nuevas, sino la respuesta elegida, **producto** de la asociación a una situación. Dichas conexiones son susceptibles de formarse o destruirse de acuerdo a ciertas leyes que Thorndike formuló y clasificó como primarias y secundarias. Las primarias son tres:

Ley de la disposición, llamando a las neuronas "unidades de conducción", Thorndike afirmó que para una *unidad de conducción* dispuesta *aconducir*, hacerlo satisface, y *no conducir* es inadecuado.

Ley del ejercicio o la repetición. El ejercicio resulta fortalecedor del vínculo entre una situación y una respuesta.

Ley del efecto. Una respuesta se establece y fortalece si va seguida de placer, si por el contrario le sigue el desagrado, la respuesta se debilita y desaparece.

Las secundarias son cinco: *ley de las respuestas múltiples*, *ley de la actitud*, *ley de la prepotencia de elementos*, *ley de la respuesta por analogía* y *ley del cambio asociativo*.

Con relación a la tercera de las leyes primarias, la ley del efecto, al autor descubrió más tarde que los efectos de recompensa y castigo, como efectos positivo y negativo, no caminan al parejo, pues la **fuerza** de conexión que tiene la positiva de recompensa es muy superior a la que se presenta con la negativa de castigo. Ante tal circunstancia tuvo que eliminar esta segunda parte de la ley al convencerse de que el castigo no siempre elimina la conducta.

El conductismo

Puede decirse que con la publicación, en 1913, de la obra *La psicología vista por el conductista*, del norteamericano John Broadus Watson (1878-1958), nació esta **escuela** psicológica, basada en los trabajos de Iván Petróvich Pavlov (1849-1936), para quien el aprendizaje es un proceso en el que se construyen reflejos condicionados, sustituyendo un estímulo por otro.

Aunque Watson radicalizó su convencimiento de que la psicología debía basarse exclusivamente en conceptos físicos y químicos, aún más que Thorndike, nunca estuvo de acuerdo con éste en lo correspondiente a la existencia de unidades mentales, satisfacción (placer) y disgusto (dolor), pues consideró que estos conceptos mentales resultaban inaceptables para una auténtica psicología científica. De ahí que Watson centrara su **atención** en aspectos de la vida animal susceptibles de ser observados y medidos.

Sin embargo, a pesar del rechazo a los conceptos anteriores, abrazó con verdadera convicción una de las leyes secundarias, la del cambio asociativo, la cual postula que es posible obtener del

alumno cualquier respuesta de la que éste sea capaz, si se le asocia con una situación a la que el discípulo sea sensible.

Este enunciado se convirtió en la **tesis** central del conductismo, ratificando que los propósitos y los pensamientos de un animal nada tienen que ver con el aprendizaje real, ya que para la psicología conductista propósitos y pensamientos son conceptos que se ubican fuera de su estudio.

Lo anterior se hace evidente si uno se remite a la aseveración del conductismo en el sentido de que un organismo viviente es un mecanismo, pues la máquina humana únicamente se concibe como un **sistema** integrado por órganos sensoriales (receptores), neuronas (conductores), **cerebro** (conmutador central), músculos (elementos operativos), **huesos** (palancas) y el estómago, hígado, riñones, **corazón**, etc., (piezas de abastecimiento y **control**).

Vistas las cosas así, de una manera tan **mecánica**, los aspectos mentales parecen totalmente fuera de contexto.

Para ilustrar claramente la postura del conductismo con relación al aprendizaje se ha utilizado el del adiestramiento del perro al que, al mismo tiempo de que se le da la orden "¡échate!", se le ofrece un jugoso trozo de carne. Una vez que se ha repetido el ejercicio varias veces, el perro habrá de responder sin error a la orden, siempre y cuando se utilice el mismo estímulo adecuado. La voz puede reemplazarse. Es decir, en lugar de ordenar al perro que se eche, bien podía sustituirse el mandato con el **sonido** de un timbre, con un silbido o con castañearle los dedos, por ejemplo.

El conductismo también se conoce con el nombre de behaviorismo (del **inglés** *behaviour*, o *behavior* en los **Estados Unidos**, *conducta*, *comportamiento*) y, como ya se ha mencionado, basándose en Pavlov, concibe al aprendizaje absolutamente en términos de adquisición de reflejos.

Con base en lo anterior, no creo que resulte exagerado afirmar que el conductismo es una corriente extinta, por lo menos concebido así.

El neoconductismo y el condicionamiento operante

Nos remontaremos ahora a las décadas de 1930, 1940 y hasta 1950. El conductismo es representado por personajes como los norteamericanos Edwin Ray Guthrie (1886-1959), Clark Leonard Hull (1884-1952), Edward Chase Tolman (1886-1959) y Burrhus Frederic **Skinner** (1904-1990), entre otros, a quienes se les ha atribuido la estructuración de una nueva corriente denominada neoconductismo. Aunque evidenciaron diferencias en sus trabajos, existe un elemento unificador en sus obras: su objeto de **investigación** lo constituye, principalmente, el aprendizaje.

Otra diferencia entre estos autores y los conductistas puros, radica en el hecho de que éstos eran atomistas, pues su atención se remitía fundamentalmente a los elementos de cada situación, esforzándose por identificar estímulos específicos y respuestas aislables; mientras que los neoconductistas hablan de *situaciones de estímulo*, lo que implica una complejidad estimulativa y una respuesta más amplia o, alternativamente, respuestas coordinadas.

Una conclusión válida es la de establecer que Skinner ha presentado su teoría apreciando a **la educación** como un proceso cuya base puede ser la **eficiencia**, pues ante los exitosos resultados

del condicionamiento operante en **animales**, manifestó su confianza de que pueda tener el mismo **éxito** aplicado en **niños** y jóvenes.

Didácticamente Skinner supone que, mediante el condicionamiento operante, una respuesta es más probable. Se opone al **empleo** de términos como iniciativa, fuerza de voluntad, **imagen**, etc., pues su psicología es un tipo de ciencia que sólo admite la conducta manifiesta. Establece que el objeto de la psicología consiste en predecir y controlar la conducta de los organismos.

En el condicionamiento operante, el docente es un ingeniero de la conducta de los alumnos. Para el efecto, debe organizar los **objetivos** didácticos de tal manera que, apoyados en una gran cantidad de pequeños pasos debidamente espaciados y cronometrados, y que se refuerzan recíprocamente, incrementen la posibilidad de una respuesta o resultado esperado.

DOS TEORÍAS PSICOANALÍTICAS

Aunque este grupo está constituido por una gran cantidad de teorías, me referiré exclusivamente a dos de ellas: *el psicoanálisis* y *la teoría psicosocial*.

El psicoanálisis

El psicoanálisis, es bien sabido, posee un **carácter** esencialmente biológico. Pero valorando la importancia de su aportación al enfoque general que considera que los fenómenos psicológicos constituyen procesos más complejos que las simples respuestas ante estímulos específicos, así como por haber propiciado la aparición de nuevas teorías psicológicas, he estimado conveniente su inclusión previa a la **exposición** de las *teorías cognitivistas*, toda vez que esta teoría es considerada como una de las más trascendentes de todos los tiempos.

Al margen de la anterior consideración, son muchos los que suponen que el psicoanálisis es exclusivamente un procedimiento psicoterapéutico. En realidad, con el término psicoanálisis se alude a una de las más grandes y trascendentes aportaciones que se hayan hecho a la psicología. Y fue **Sigmund Freud** (1856 - 1939), psicólogo checo de origen judío, quien ideó esta teoría que vino a revolucionar diversos aspectos del mundo contemporáneo, pues el psicoanálisis ha sido empleado en diversos ámbitos de la **cultura** humana. También con este concepto se hace referencia a tres áreas distintas, aunque íntimamente relacionadas, del saber:

- Una **metodología** investigativa propia de la psicología.
- Una teoría psicológica.
- Una técnica psicoterapéutica.

Como método de investigación psicológica, intenta conocer, básicamente a través de la exploración clínica, las características del inconsciente y el funcionamiento de la mente. Con este método, mediante **entrevistas**, aplicación de tests y *anamnesis* (recopilación al detalle de aspectos biográficos), entre otros **recursos**, es posible obtener **datos** importantes para descubrir aptitudes y deficiencias, así como otros ángulos importantes de la **personalidad** de un **individuo**.

Como teoría psicológica es el resultado de la ordenación y sistematización de los procesos y datos obtenidos del propio psicoanálisis, en tanto método.

Ya considerado en su acepción más común, como una técnica psicoterapéutica, y como resulta indicativo, se utiliza de manera que se constituya en un recurso modificador de **la personalidad**, con el fin de corregir alteraciones de orden psíquico.

Uno de los conceptos primarios de la teoría del psicoanálisis lo constituye la idea de que la **conducta humana** es resultado de un esfuerzo por eliminar la estimulación producida por un impulso instintivo aparecido en algún lugar del organismo del individuo. Así pues, el psicoanálisis pretende, fundamentalmente, explicar de manera sistematizada los factores que determinan la conducta. Es, pues, una teoría de la personalidad y es también, actualmente, acaso la forma más aceptada para tratar las alteraciones mentales. Los siguientes son algunos de los supuestos básicos del psicoanálisis:

- **Determinismo psíquico.** Nada existe en la vida mental que sea producto de una coincidencia o de un accidente. Cada efecto procede de una causa perfectamente determinada.
- **Motivación de la conducta.** Cualquier conducta es producida, indistintamente, para satisfacer necesidades elementales.
- **Origen instintivo de las necesidades y los motivos.** Todos los motivos son producto de dos clases de instinto:

-*Eros*, que son los instintos de vida asociados a la actividad sexual y al placer corporal.

-*Tanatos*, pulsiones de **muerte**, cuyo objeto es la reducción de las cosas a un **estado** inerte.

Con la noción anterior pudo explicarse, con cierta claridad, *el mecanismo de algunos fenómenos de aberración psíquica*, tales como el **suicidio**, el crimen, el sadismo y el masoquismo.

- **Control social de los instintos.** La sociedad, con sus prohibiciones, reprime instintos fundamentales que se esconden en el inconsciente del individuo.
- **Transformación de los impulsos instintivos.** El bloqueo de los impulsos instintivos no los destruye, sino que los transforma, por lo que pueden reaparecer bajo otras manifestaciones.
- **Apariencia y realidad.** Lo que apreciamos externamente de un individuo, no siempre corresponde a una situación real, pues muchos **conflictos** permanecen ocultos.

El psicoanálisis ha centrado su atención, de manera principal, en tres cuestiones aparentemente heterogéneas, pero que se articulan totalmente dentro de esta teoría:

a) **El instinto.** En esta área de estudio del psicoanálisis se abordan los componentes instintivos y cuestiones que van desde la pulsión hasta la libido, las relaciones objetales (donde puede incluirse el complejo de Edipo, por ejemplo), las fases de la **sexualidad** instintiva (oral, anal y fálica) en proceso evolutivo hacia la genitalidad, pasando por la latencia, etc.

b) **El aparato psíquico**, área que incluye aspectos de estudio como son las zonas de conciencia: el inconsciente, el preconscious y el consciente. En este tema, Freud realizó una especie de división de la mente en tres secciones: el consciente, el preconscious y el inconsciente. La primera de esas secciones, el consciente, corresponde al **conocimiento**. La segunda, el preconscious es una sección que de manera natural, y hasta sencilla, puede trasladarse a la conciencia, si se requiere. En cuanto al inconsciente, el autor afirma que se trata de una región con un contenido psicológico que presenta un alto índice de represión, que resulta casi imposible trasladar a la conciencia, pues siendo demasiado desagradable, generalmente provoca conflictos. También se considera el **análisis** del ello, el yo y el superyo, estructuralmente, como un **modelo** de personalidad. En este apartado se incluye también la teoría de los sueños (simbolización, desplazamiento, proyección, etc.)

Su concepción de la **estructura** de la personalidad ha impactado grandemente al mundo de la psicología:

ESTRUCTURA	NIVEL	ORIGEN	FUNCIÓN	CARACTERÍSTICAS
ELLO	Animal	Está presente al nacer	Busca el placer y evita el dolor	No está determinado por normal, lugar ni tiempo. PRINCIPIO DEL PLACER (Impulso a la satisfacción inmediata de la necesidad)
YO	Lógico y racional	Tiene su origen en el ello	Controla el ello	Se sujeta a la realidad ambiental. PRINCIPIO DE REALIDAD (Sujeción a las normas sociales) y PRINCIPIO DE REPRESIÓN (Abstención de dar libertad absoluta a los impulsos)
SUPERYO	Moral	Se desarrolla a partir del yo	Opera como una conciencia	Representa los valores de una sociedad y los del propio individuo. PRINCIPIO DE SUBLIMACIÓN (Depuración y transformación de los impulsos instintivos).

El conflicto, dentro de cuyo estudio se pretende probar que los conflictos internos que se manifiestan en el padecimiento de un adulto, ya existían desde la **infancia** como una **neurosis** rudimentaria e incipiente. En este tercer tema de estudio se realiza el análisis de los impulsos que constituyen los llamados mecanismos de defensa. El cuadro siguiente expone las etapas psicosexuales, que son fundamentales en esta teoría.

ETAPAS PSICOSEXUALES

EDADES	ORAL	ANAL	FÁLICA	LATENCIA	GENITAL
	De 0 a 18 meses	De 1.5 a los 3 años	De los 3 a los 6 años	De los 7 a los 12 años	De los 12 años y el resto de vida
ZONA DOMINANCIA ERÓGENA	La boca	El ano	El pene o clítoris	Ninguna	El pene o el clítoris
MANIFESTACIONES	Succionar, morder, lamer	Juega con su propio excremento y/o lo retiene durante la	Experimentación de celos, interés sexual, masturbación, etc.	Juegos en los que participan elementos de ambos sexos	Masturbación, atracción por el sexoo puesto, relaciones

		defecación.			sexuales, etc.
FIJACIONES (Conductas ejecutivas o asociadas, como consecuencia de represión o fomento)	Fumar Exceso al comer y beber Pasividad Tendencia a depender de los demás, etc.	Inclinación hacia la suciedad o a la exagerada limpieza. Excesivo desorden o meticulosidad Inclinación a acumular cosas Obstinación Tacañería, etc.	Complejo de Edipo (en los varones) y de Electra (en las mujeres) Preferencia por una persona mayor, como pareja Complejo de culpa Problemas de identidad sexual, etc.	Ninguna	Ninguna

Sobre Sigmund Freud se ha escrito mucho. Algunos coinciden en afirmar que su propio perfil era evidentemente el tipo ideal para trabajar experimentalmente los **principios** del psicoanálisis: son del conocimiento público los insultos al político austriaco Víctor Adler, uno de los principales líderes del partido socialdemócrata de aquel país y de su manifiesto, y también público, desprecio por los artistas.

Se sabe igualmente que casi al final de su vida quemó sus agendas, **libros** de notas personales, su correspondencia y otros **documentos** importantes para burlarse de sus **biógrafos**, pues recuérdese que Freud era consciente de la importancia de su obra y él mismo fue, en vida, una celebridad. Anticipaba su burla y se dice que en más de una ocasión expresó: "Desde este momento estoy gozando el hecho de que todos esos entrometidos se equivocarán mañana". Hizo públicas diversas anamnesis de sus pacientes, sin cuidarse ni preocuparse si los datos expuestos evidenciaban la identidad de ellos, circunstancia que riñe con el más elemental rasgo de **ética** profesional. Él mismo, ante sus alumnos exponía sus propias vivencias y circunstancias, como si correspondieran a otras personas.

Pero la importancia de la obra de Freud supera cualquier consideración, defecto o aberración que se le impute. En la página 280 de la obra **Historia** de la psicología americana, su autor A. A. Roback dice:

"... Sigmund Freud fue un **genio**... Al principio, como médico, se dedicó a la neurología y a la pediatría, posteriormente a la psiquiatría, desde cuya especialidad revolucionó no sólo todos nuestros conceptos psicológicos, sino la perspectiva de la civilización. No hay rincón ni rendija de nuestra estructura, que no hayan sido iluminados por la antorcha del psicoanálisis, y los prejuicios que Freud tuvo que vencer sus teorías, fueron mucho más arraigados que los que tuvieron que vencer Copérnico, Galileo, Kepler y **Darwin**."

La aplicación que en el campo educativo ha tenido el psicoanálisis, se ha presentado con dos orientaciones:

- La terapéutica.
- La propiamente educativa.

En la orientación terapéutica educativa del psicoanálisis, deben mencionarse los trabajos realizados, a partir de la década de los treinta, por Melanie Klein, Hans Zulliger y Maud Mannoni. Los dos primeros psicoterapeutas tomando como referencia al **juego** infantil y Mannoni a la verbalización realizada a través de la conversación directa, o por medio del **dibujo** y el **teatro** de títeres.

En la actualidad y en campo de la paidoterapia, el psicoanálisis ha logrado impresionantes éxitos en el tratamiento de casos de niños disléxicos.

A los nombres de estos tres autores, habrán de agregarse los de Charles Baudoin, Roland Dalbiez, Marie Bonaparte, Françoise Dolto y René A. Spitz, entre otros.

En lo relativo al psicoanálisis en su orientación específicamente educativa, son relevantes las aportaciones realizadas por Anna Freud (hija del propio autor de la teoría psicoanalítica), Eduardo Claparède, Angelo-Louis Hesnard, Wilhelm Reich, Herbert Marcuse y Alexander Sutherland Neill.

Probablemente A. S. Neill podría ser considerado dentro de la escuela nueva, o incluso dentro de la **pedagogía** institucional, ambas descritas en el capítulo correspondiente a la pedagogía. Sin embargo, el hecho de que el propio Neill expresara las grandes influencias recibidas de Sigmund Freud y la circunstancia de que en su obra, el **proyecto** de Summerhill, se perfilen las características específicas del psicoanálisis, me han inclinado también a considerarlo dentro de la orientación educativa del psicoanálisis.

La teoría psicosocial

Posteriormente, las ideas de Freud han sido enfocadas hacia otros aspectos psicológicos igualmente interesantes, por algunos de sus colaboradores, alumnos o seguidores. Me refiero, entre otros, a los siguientes:

Alfred Adler (1870-1937), austriaco y aportador de importantes trabajos sobre el tratamiento de la neurosis.

Otto Rank (1884-1939), también austriaco, elaboró valiosas tesis sobre las ansiedades y una propuesta para acelerar los tratamientos psicoanalíticos.

Wilhelm Reich (1897-1957), igualmente originario de Austria, y sus estudios sobre el carácter.

Carl Gustav Jung (1875-1961), suizo que elaboró trascendentes trabajos sobre los complejos, el inconsciente colectivo, los **símbolos** y la **mitología**. Jung introdujo el término *complejo* para designar a una manifestación conductual, caracterizada por poseer una fuerte carga emocional, ligada a conflictos vividos anteriormente por el sujeto. Los complejos se someten al yo y al superyo, pero permanecen en el inconsciente, manifestándose en determinadas formas de conducta del individuo.

Algunos de los complejos más estudiados por la teoría psicoanalítica son los siguientes:

Complejo de Edipo. Aparece entre los 3 y los 5 años de edad, cuando el niño descubre su propio sexo y el de sus padres. Se define como el **conflicto** ocasionado por el apego erótico del niño hacia su madre, situación que asume sintiendo rivalidad y rencor hacia el padre, aunque después, generalmente, logra identificarse con él.

Complejo de Electra. Es el equivalente femenino del complejo de Edipo, pues la niña orienta su libido (energía psíquica procedente de la actividad sexual humana) hacia su padre, manifestando abierto rechazo hacia su madre.

Complejo de inferioridad. Este concepto fue empleado originalmente por Adler, para quien el complejo de inferioridad deriva de una inferioridad real aparecida durante la infancia. Sin embargo, una acepción más generalizada define a este complejo como un sentimiento de subvaloración de un individuo que, real o imaginariamente, advierte o supone en él alguna insuficiencia física, psíquica o social. Por lo general el sujeto afectado por un complejo de inferioridad, lo compensa con manifestaciones conductuales con las que pretende alcanzar la superioridad.

Complejo de castración. Hace referencia a un sentimiento relacionado con el valor simbólico del pene, y está vinculado directamente con la angustia infantil provocada por el conflicto de la identificación sexual.

Erich Fromm (1900-1980), alemán que estudió profundamente la influencia de la cultura sobre el individuo. Es, por ello, considerado el más destacado culturalista.

Erik Erikson (1902-1994), alemán con raíces danesas, quien para muchos es el primer analista de niños, por sus trabajos sobre el desarrollo infantil y el medio. Aunque Erikson, en sus inicios, aplicó las enseñanzas de Freud, a quien considera la piedra angular de la teoría de la personalidad, poco a poco se fue apartando del modelo ideado por Freud, aunque sin romper del todo con él. El hecho de que se conozca a su teoría con el nombre de **psicosocial**, habla, ya en la propia denominación, de la diferencia básica con la correspondiente de Freud.

Analícese el cuadro que se presenta a continuación:

ETAPA PSICOSOCIAL O DE CRISIS	EDAD APROXIMADA	RASGOS DE PERSONALIDAD SI SE FRACASA	RASGOS DE PERSONALIDAD ANTE EL ÉXITO	EQUIVALENCIA PSICOSEXUAL
CONFIANZA Vs. DESCONFIANZA	De 0 a 12 meses	Desconfiado, pesimista, frustrado	Confiado, optimista REALIZACIÓN DE LA ESPERANZA	Etapa oral
AUTONOMÍA Vs. VERGÜENZA	Del primero a los 3 años	Precavido en exceso, indeciso.	Independiente, REALIZACIÓN DE LA VOLUNTAD	Etapa anal
INICIATIVA Vs. CULPA	De los 3 años a los 6 años	Inhibido, con sentimiento de culpa, celoso, sexualmente torpe	Propositivo, audaz, dinámico REALIZACIÓN DE LA FINALIDAD	Etapa fálica
LABORIOSIDAD Vs.	De los 6 años a los 12 años	Evita la competencia, pierde el tiempo,	Trabajador, exitoso, competente	Etapa de latencia

INSUFICIENCIA		ineficaz	REALIZACIÓN DE LA COMPETENCIA	
IDENTIDAD Vs. DISPERSIÓN	De los 12 años a los 20 años	Inseguro, sensación de falsedad e inconsistencia	Seguro, confiado, con rol sexual definido REALIZACIÓN DE LA FIDELIDAD	Etapa genital
INTIMIDAD Vs. SOLEDAD	De los 20 años a los 30 años	Aislado, distante	Abierto, amistoso REALIZACIÓN DEL AMOR	No existe
GENERATIVIDAD Vs. ESTANCAMIENTO	De los 30 años a los 60 años	Improductivo, rebasado	Productivo, interesado en lo actual REALIZACIÓN DEL CUIDADO	No existe
INTEGRACIÓN Vs. DESESPERACIÓN	De los 60 años en adelante	Amargado	Analítico, de su vida, integrado en sus convicciones	No existe

Pueden citarse, fundamentalmente, tres cuestiones que diferencian a Erikson de Freud. Veámoslas.

1. Erikson, ponderando la importancia de los procesos de **socialización**, concede menor atención a los instintos.
2. Freud circunscribió la **dinámica** del individuo al triángulo conformado por el niño, la madre y el padre, mientras que Erikson amplía ese contexto incorporando el medio social.
3. Freud intentó demostrar la existencia y el funcionamiento del inconsciente. Erikson, por su parte, analiza las oportunidades de desarrollo que tiene el individuo ante los **riesgos** que implican las **crisis** vitales.

Aunque, el nombre de Erikson estará ligado, inevitablemente y para siempre al de Freud, su teoría psicosocial es una de las más grandes aportaciones a la psicología contemporánea.

TEORÍAS COGNITIVISTAS

Me referiré, enseguida, a las teorías que he agrupado como de corte cognitivo, por más que esta designación pudiera no ser del todo propia. No obstante, ofreceré algunos argumentos que me indujeron a hacerlo.

Algunos prefieren emplear el término de teorías *mediacionales*, por considerar que la estructura interna del organismo constituye una instancia mediadora en los procesos de

aprendizaje, es decir, establecen que el aprendizaje, en su **interacción** con el medio, resulta incomprensible si no se le vincula a los procesos del desarrollo interno del individuo.

En la actualidad, y sobre todo en nuestro círculo profesional, es frecuente que se utilice el término *psicología cognitiva* y al escucharlo, casi de manera automática, lo interiorizamos como un modelo psicológico alternativo, o por oposición, al del condicionamiento E - R. Sin embargo, ¿qué es lo que realmente sabemos acerca de la psicología cognitiva?

De manera muy general, puede decirse que la psicología cognitiva, entendida en una de sus acepciones más usuales y contemporáneas, es decir, como el estudio de los procesos que los individuos realizan para adquirir y ordenar la **información** que les permita actuar en su medio, data apenas de fines de la década de 1960.

Con el nombre de cognición se alude a los procesos que permiten a un individuo lograr el conocimiento de las cosas, procesos mentales que suponen formas simples de aprendizaje, como el condicionamiento, el aprendizaje sensoriomotor, etc., pero también procesos mentales superiores, tales como la comprensión de oraciones, la resolución de **problemas** significativos, la imaginación, el juicio, el **pensamiento, la memoria**, etc.

No se piense, sin embargo, que esta definición es la única, ni mucho menos que exista una sola opinión en relación a lo que cada proceso supone.

La **memoria**, por ejemplo, se ha definido a partir de diferentes enfoques. Algunos autores considerándola como proceso de adquisición; otros, como proceso de **almacenamiento** y algunos como proceso de recuperación, aunque existen autores que han intentado su estudio de manera global.

Veamos la siguiente teoría.

Teoría del procesamiento humano de la información

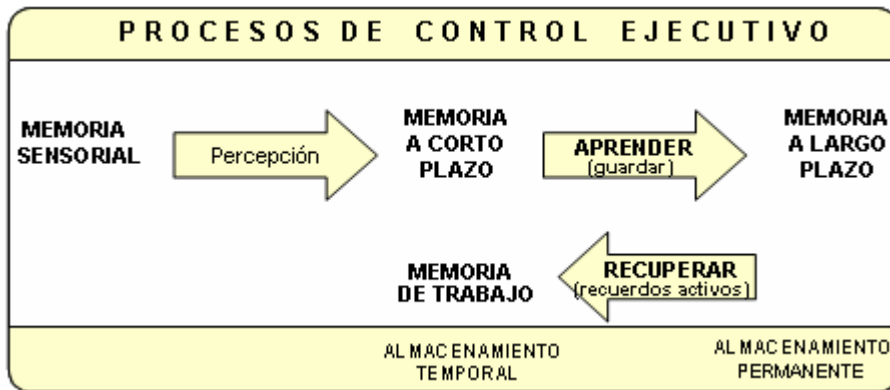
Dentro de este campo de estudio, ha sido muy difundida la concepción multialmacén de Atkinson y Shiffrin, la cual, a partir de un punto de vista estructural, establece, como idea central, que la información se adquiere en distintas fases, correspondiendo a cada una de ellas un determinado **almacén**.

Aunque no son pocos los que rechazan el criterio de ubicar a la *teoría del procesamiento de la información* dentro del enfoque cognitivista, presentaré, enseguida, las ideas centrales que existen en **torno** a esta teoría y será usted, respetado lector, quien concluya en la pertinencia o no de la clasificación aquí ofrecida.

Para la explicación de la memoria, la teoría del procesamiento de la información adopta como modelo a la **computadora**, pues considera que ambas absorben información, operan con ella, la guardan y la recuperan cuando es necesario responder a cuestionamientos situacionales.

Analícese el cuadro siguiente.

ESQUEMA BÁSICO PROPUESTO POR LA TEORÍA DEL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN



Después de observar el esquema anterior, es necesario mencionar que los denominados procesos de control ejecutivo poseen la capacidad de conducir el flujo de la información a través de su procesamiento respectivo.

En algunos casos, estos procesos de control se les denomina *habilidades metacognoscitivas* y tienen su origen en el desarrollo.

Estas habilidades empiezan a evolucionar a partir de los 5 años de edad, incrementándose de manera importante durante la vida escolar.

La *metacognición*, así, es concebida como el **conocimiento** que hace referencia a nuestros propios procesos de **construcción** de conocimientos. Es, apreciada desde una actitud definitoria y radical, la propia conciencia del sujeto.

En los estudios de los fenómenos metacognoscitivos tal vez pueda encontrarse la respuesta a la pregunta que casi todos nos hemos planteado alguna vez: *¿por qué algunas personas aprenden y son capaces de recordar más que otras?*

Conviene aclarar que no todas las habilidades metacognoscitivas tienen relación directa con la edad o con una etapa de maduración determinada, pues entre alumnos con un nivel de desarrollo semejante puede presentarse una diferencia evidente.

Algunos psicólogos opinan que el origen de tales variaciones debe buscarse en las diferencias biológicas o en las maneras diferentes como el sujeto ha enfrentado sus experiencias de aprendizaje.

TIPOS	DESCRIPCIÓN	DURACIÓN
MEMORIA SENSORIAL	ICÓNICA= Visual ECOICA = Auditiva Responsable de una primera impresión de la información. Podría pensarse en el ejemplo de una cámara fotográfica.	Medio segundo, aproximadamente
MEMORIA A CORTO PLAZO	Es posible, mediante este tipo de memoria, atender hasta siete elementos nuevos y retenerlos durante el tiempo citado. Un claro ejemplo de ella es cuando, al encontrarnos circunstancialmente con alguien y nos dice el número de su teléfono . Si no recurrimos a alguna estrategia para recordarlo, pasado medio minuto	De 20 a 30 segundos

	seguramente lo habremos olvidado.	
MEMORIA LARGO PLAZO	A Contiene la información acumulada durante toda la vida de un individuo.	Sin límite

Así, en contra de esta clasificación, basada en un modelo estructural, se presenta otra apoyada en un modelo procesual. Me refiero a la llamada *teoría de los niveles de procesamiento*, la cual niega que la información de la que disponemos dependa de la existencia o contenido de una especie de almacén determinado.

Difiere ésta de la anterior, sobre todo, en la consideración que el criterio estructuralista sostiene en torno a la separación entre la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo, pues los procesualistas afirman que su funcionamiento nunca debe considerarse totalmente aislado, ya que el ser humano siempre establece algún tipo de relación entre la información nueva y la que ya posee.

La utilización de un *menú* en un **programa de computación**, resulta muy parecido al uso de las **actitudes** metacognoscitivas durante el procesamiento de la información, pues en los dos casos, el sujeto opta por un procedimiento. Después de seleccionar el procedimiento observa los efectos y retoma el menú si el resultado no es el esperado, procediendo a seleccionar una nueva opción entre las alternativas a su alcance.

La **metacognición** supone, por lo menos, dos elementos constitutivos separados:

- El conocimiento procesual, que se refiere a saber **qué** hacer y **cómo** hacerlo.
- El conocimiento condicional, que alude al **cuándo** hacerlo.
- El uso de las habilidades metacognoscitivas ha sido definido por John C. Flavell como *supervisión cognoscitiva*.

Algunos defensores del modelo procesual, como Craik y Lockhart, sostienen que la información pasa por diversas fases de tratamiento, en un proceso que va desde el momento en el que se extraen las características sensoriales, hasta la extracción de su significado. Por ello, la información de la cual disponemos depende directamente del grado en el que el *input* informativo ha sido procesado.

El término inglés *input* es de uso elemental en la psicología cognitiva, y se traduce como "entrada". En el contexto teórico de la psicología cognitiva designa a la información procesada por un individuo.

Debe decirse que la psicología cognitiva considera que el ser humano es un sistema **procesador** de información. De ahí la gran influencia que sobre esta psicología ha tenido el desarrollo de la **cibernética**, sobre todo el aspecto que corresponde a la **inteligencia** artificial.

Dije antes que integrar un bloque de teorías de corte cognitivo pudiera resultar un tanto impropio, debido a que aunque la psicología cognitiva constituye una excelente alternativa ante el conductismo, que por tantos años ha prevalecido en este campo del saber humano, todavía no parece posible hablar de una unidad teórico-conceptual básica de esta psicología.

Sin embargo, el hecho de que las teorías que describo enseguida consideren a la conducta como una totalidad y ponderen la supremacía de un aprendizaje que supone una actividad interna,

me dan la confianza para integrarlas en un apartado cuya designación he mencionado ya repetidamente.

La teoría de la Gestalt

Esta teoría apareció como una reacción en contra de los planteamientos conductistas, y también se le conoce con el nombre de psicología de la forma. Aunque la palabra alemana **Gestalt** se traduce como *estructura* o *configuración*, se ha optado por el empleo del término **forma**, pues la utilización de estructura y/o configuración podría provocar alguna confusión con otras posiciones psicológicas completamente distantes

Correspondió al psicólogo de origen checo Max Wertheimer (1880-1943) formular las bases de esta teoría, en 1912, a partir de sus trabajos sobre el fenómeno "phi", intentó demostrar que los "todos organizados" deben ser abordados para su estudio como tales, es decir, como "totalidades", y no desde sus partes o desde la suma simplista de dichas partes.

Para aclarar estos inicios, debo mencionar antes que el llamado fenómeno "phi", estudiado por este autor, se refiere al **movimiento** aparente, es decir, a la sensación de que, en determinadas situaciones, algo se está moviendo, cuando realmente no existe movimiento. Un ejemplo muy claro de este fenómeno es el de los anuncios de los cines y teatros, en los que las luces de los focos, al encenderse y apagarse sincronizadamente, producen la sensación de que dichas luces se mueven, dando vueltas o realizando otros movimientos.

Los teóricos de la Gestalt, al referirse al aprendizaje, prefieren el empleo de los términos persona, **ambiente** psicológico e interacción, sobre los de organismo, medio físico y **acción**-reacción, respectivamente.

Proponen, igualmente, que el aprendizaje de ninguna manera debe apreciarse como cambios en las conexiones E-R, sino como una reorganización de campos perceptuales o cognoscitivos.

Aunque la psicología de la Gestalt varios principios, su ley más importante es la de la *pregnancia*. Esta ley establece que en la complejidad de un campo estimulante, lo que se percibe con mayor rapidez y precisión es aquel elemento más completo, pero que el mismo tiempo reúne mayor sencillez simetría y **equilibrio**.

Las ideas de Wertheimer fueron reforzadas substancialmente con las aportaciones de los psicólogos norteamericanos, de origen alemán, Kurt Koffka (1886-1941) y Wolfgang Köhler (1887-1967). El primero aplicando los principios de la teoría de la Gestalt a la **percepción**, la memoria y al aprendizaje.

Köhler, por su parte, realizó trabajos específicos sobre el aprendizaje súbito o *insight*. Esta palabra inglesa parece ser la palabra central del **códigolingüístico** de la psicología de la Gestalt, y con ese término se hace referencia a la comprensión repentina de una situación. Así, el insight es la comprensión básica de una relación, y no es producto de un condicionamiento, sino de la reorganización del campo perceptivo de un sujeto.

Otro psicólogo judío alemán, Kurt Lewin (1890-1947), aplicó los principios teóricos de la Gestalt a la psicología social, iniciando de esta manera los estudios referentes a la dinámica de **grupos**.

Aportó la teoría conocida como *psicología topológica*, en la que afirma que un grupo constituye una totalidad dinámica. Esta totalidad dinámica (grupo) se mantiene unida cuando las necesidades y deseos de sus miembros están equilibrados. De esta manera, un grupo es un

campo de fuerzas, y cuando uno de sus elementos difiere en deseos y/o necesidades, encuentra siempre una fuerza que se le opone, manteniendo, aún dentro del conflicto provocado, lo que el autor denomina un equilibrio casi estacionario.

La psicología genética

La noción de psicología **genética** no se circunscribe exclusivamente al estudio de la conducta infantil y los cambios que experimenta durante su desarrollo. En realidad, esta teoría centra su atención en los procesos psicológicos, su desarrollo y sus diferencias, es decir, atiende a su dimensión genética y diferenciación evolutiva.

Jean **Piaget**, autor de esta teoría, afirma que el niño, como resultado de una interacción entre sus capacidades innatas y la información que recibe del medio que lo rodea, construye activamente su forma de conocer.

Las **estructuras** cognitivas no parecen espontáneamente, sin razón. Son construcciones que se realizan durante procesos de intercambio. De ahí el nombre de **constructivismo**, con el que se conoce a esta concepción.

Este proceso de construcción genética tiene su explicación en la existencia de dos momentos del mismo, a los que ya he hecho alusión: la *asimilación* y la *acomodación*, momentos complementarios que constituyen la adaptación del individuo a su ambiente.

Se entiende por **asimilación**, la actuación del sujeto sobre el objeto que ha incorporado a sus esquemas de conducta. En cuanto a la **acomodación**, esta es, en reciprocidad con la asimilación, la acción o el efecto que el objeto tiene sobre el sujeto. Es decir, alude a la influencia que sobre el individuo ejerce el medio.



Piaget niega el postulado central de la teoría conductista, estableciendo, por su parte, que ningún organismo es capaz de ofrecer una respuesta a un estímulo, si no posee un grado de sensibilidad específico para responder. Este grado de sensibilidad se construye por medio del aprendizaje y Piaget lo denomina *nivel de competencia*.

Es conveniente aclarar que al referirse a la distinción psicológica entre *forma* (aspectos operativos) y *contenido* (aspectos figurativos), da prioridad a lo primero, por lo que subordina los aspectos figurativos a los aspectos operativos, ya que, como el propio autor señalaba, la operación es irreductible, a las formas que se perciben o se imaginan.

Piaget asume la génesis mental como un movimiento dialéctico en espiral, en cuyo centro se ubica la actividad. En ese proceso dialéctico en espiral, Piaget establece que intervienen cuatro factores, fundamentalmente:

- La *maduración*, que se entiende como un requisito previo, aunque no el único, para lograr la adquisición de nuevos aprendizajes. Puede decirse que la maduración se logra alcanzar sin la ayuda de ningún aprendizaje, por la **evolución** natural de las capacidades del sujeto, y que permite la adquisición de nuevas estructuras cognitivas.

- La *experiencia física*, que consiste en la adquisición de hábitos operativos o psicomotrices, considerando que, inicialmente, el pensamiento es de tipo lógico-objetivo, y sólo posteriormente el pensamiento alcanza niveles de mayor complejidad.

De coincidir con esta consideración, vale la pena reflexionar acerca de lo acertado que resultaría el hecho de que, en el caso de los **programas** escolares de la educación básica, no se organizaran los contenidos en asignaturas, sino en el criterio estructurador de *integrar unidades de hechos vinculados a la vida del docente*.

- La *interacción social*, que se refiere a la manera como un individuo se relaciona con otros sujetos y cómo participa en una determinada estructura social.

- El *equilibrio*, que Piaget no alude como un estado, sino más bien como un proceso de equilibramiento, en el que convergen los correspondientes a la asimilación y a la acomodación.

Piaget considera a la actividad como un elemento absolutamente indispensable en todo tipo de aprendizaje, o por lo menos en lo que corresponde a los aspectos operativos del pensamiento, que son, a fin de **cuentas**, los que habrán de caracterizar a la conducta intelectual del individuo.

No se trata de equiparar al equilibrio con una balanza **estática**, inmóvil, sino entenderlo como actividad que realiza el sujeto para compensar las perturbaciones que recibe del exterior.

Como puede apreciarse en esta aportación, por lo general, los teóricos de la psicología exponen sus concepciones del **desarrollo humano** recurriendo a *escalas, fases, túneles, etapas críticas, estadios*, etc.

Aunque existen diferencias que se evidencian al advertir su connotación en el texto y contexto de los estudios que los utilizan, es común que se confundan los de **escala** y estadio.

Conviene, pues, dejar establecido que las escalas remiten a consideraciones de carácter cronológico. Como ejemplo, pueden observarse las escalas de Gessel y Bühler.

En el caso de los estadios de desarrollo, éstos más bien son indicativos de niveles funcionales, es decir, se basan en una sucesión funcional que implica, además, que el orden de dicha sucesión sea constante.

Por lo tanto, un estadio supone, dentro del mismo, un nivel de preparación y uno de terminación de una estructura de conjunto, integradora. No se refiere a la sucesión o a la yuxtaposición de **funciones** o propiedades extrañas entre sí. Tal es el sentido o significación del término estadio en los trabajos de Piaget y Wallon, entre otros.

LOS ESTADIOS DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO, SEGÚN PIAGET

ESTADIO	EDAD APROXIMADA	CARACTERÍSTICAS
SENSORIOMOTOR	De 0 a 2 años	Estado preintelectual en el que la inteligencia se apoya fundamentalmente en las acciones, los movimientos y las acciones que opera de un referente operacional simbólico. Se registra una evolución que va desde los reflejos simples, hasta conductas más complejas, que abarca la coordinación de la percepción.
PREOPERACIONAL	De 2 a 7 años	Se inicia la utilización de símbolos y el desarrollo de la habilidad para advertir los nombres de las cosas que no están presentes. Aunque el niño desarrolla juegos imaginarios, el pensamiento es egocéntrico, así como el lenguaje, y éstos se limitan a situaciones concretas y al momento que vive, con ausencia de operaciones reversibles.
DE LAS OPERACIONES CONCRETAS	De 7 a 12 años	El niño realiza operaciones lógicas. Es capaz de colocar cosas y sucesos en un orden determinado y advertir claramente la relación parte-todo y comprende la acción de conservación de sustancia, peso, volumen, distancia, etc. No obstante, todo su pensamiento se circunscribe a los aspectos y características concretas del mundo que lo rodea.
DE LAS OPERACIONES FORMALES	De 12 a 14 años	Las ideas abstractas y el pensamiento simbólico se incluyen en los procesos de razonamiento del individuo. Su pensamiento no se limita ya exclusivamente a la situación presente. Accede al nivel de hipótesis-deducción.

En resumen, puede decirse que la tesis básica de este autor, consiste en considerar a la actividad del sujeto como el motor que impulsa y propicia la construcción de sus conocimientos y estructuras intelectuales, las que, afirma de manera categórica, no son producto de la herencia, ni de las influencias del medio ambiente.

Así mismo, concibe la existencia de dos formas de aprendizaje:

- Como desarrollo de la inteligencia.
- Como adquisición de nuevas estructuras para operaciones mentales específicas, o más elementalmente: como adquisición de respuestas nuevas para problemas determinados.

La teoría de Piaget, indiscutiblemente ha influido de manera categórica en la psicología del desarrollo y la educación. No obstante, las investigaciones recientes en torno a esta problemática no respaldan lo afirmado por Piaget. Me parece particularmente importante mencionar que actualmente se realizan estudios acerca de cuestiones en las que la teoría de Piaget ha dejado evidentes huecos, entre los cuales transcribo los siguientes:

"El problema de la etapas. Algunos psicólogos han cuestionado la existencia de cuatro etapas separadas del pensamiento, aunque concuerdan en que los niños pasan por los cambios que Piaget describió (Gelman y Baillargeon, 1983).

Un problema con el modelo de etapas es la falta de coherencia en el pensamiento de los niños. Los psicólogos razonan que si hay etapas separadas y si el pensamiento de los niños en cada etapa se basa en un conjunto particular de operaciones, entonces una vez que el niño domina las operaciones, debe ser en cierto modo coherente en la solución de todos los problemas que requieran esas operaciones.

En otras palabras, una vez que puede "conservar", debe saber que el número de bloques no cambia cuando se reordenan (conservación del número) y que el peso de una bola de barro no cambia cuando la aplana (conservación del peso). Pero no sucede así. Los niños pueden conservar el número uno o dos años antes de que puedan conservar el peso. Los teóricos seguidores de Piaget han tratado de manejar estas incoherencias, pero no todos los psicólogos están convencidos (Siegler, 1991).

Algunos psicólogos se han inclinado hacia la **investigación** sobre el **cerebro** para respaldar el modelo de etapas de Piaget. Epstein observó cambios en índices de crecimiento en el peso del cerebro y el tamaño del cráneo y cambios en la actividad eléctrica del cerebro entre la **infancia** y la **adolescencia**. Estos cambios repentinos del crecimiento ocurren casi al mismo **tiempo** que las transiciones entre las etapas que Piaget describió (Epstein, 1978, 1980).

La evidencia en estudios en **animales** indica que los monos infantes presentan dramáticos incrementos en las conexiones (nerviosas) sinápticas en la corteza del cerebro al mismo tiempo que dominan las clases de problemas sensoriomotrices descritos por Piaget (Berk, 1994). Eso también puede ser cierto en el caso de los niños humanos. La transición a estados superiores de desarrollo cognoscitivo en los humanos también se ha relacionado con los cambios cerebrales, como la **producción** de conexiones sinápticas adicionales.

Comprensión de las habilidades de los niños. Ahora parece que Piaget subestimó las habilidades cognoscitivas de los niños, en especial las de los más pequeños. Los problemas que presentó a los niños pueden haber sido muy difíciles y la **dirección** muy confusa. Sus sujetos pueden haber comprendido mucho más de lo que podrían demostrar en estos problemas. Por ejemplo, **el trabajo** de Gelman y sus colegas (Gelman, Meck y Merkin, 1986; Miller y Gelman, 1983) **muestra** que los niños de **preescolar** pueden saber mucho más acerca de lo que Piaget pensaba del **concepto** de número, aun si a veces cometen errores o se confunden.

En tanto que los niños de preescolar trabajen sólo con tres o cuatro objetos a la vez, pueden decir que el número sigue siendo el mismo, aun si se dispersan o se juntan los objetos. Estudios recientes de niños nos revelan que también son mucho más competentes de lo que Piaget pensaba. En lugar de tener que aprender que los objetos son permanentes, tal vez sólo tengan que aprender cómo buscarlos. Dicho de otro modo, tal vez nacemos con un repertorio más amplio de instrumentos cognoscitivos de los que Piaget sugirió. Algunos entendimientos básicos, como la permanencia de los objetos o el sentido de número, pueden formar parte de un equipo evolutivo, listo para utilizarlo en nuestro desarrollo cognoscitivo.

La teoría de Piaget no explica por qué incluso los niños pueden operar en un nivel avanzado en ciertas áreas, en las cuales presentan un alto desarrollo de **conocimiento** y experiencia. Un jugador de **ajedrez** experto de nueve años de edad puede pensar de manera abstracta sobre movimientos de ajedrez, mientras que un jugador neófito de 20 años quizá deba recurrir a **estrategias** más concretas para planear y recordar los movimientos (Siegler, 1991). Como John Flavell apuntó (1985), "el (niño) experto parece muy inteligente -muy maduro a nivel cognoscitivo- cuando opera en el área en que es experto" (página 83).

Desarrollo cognoscitivo y cultura. Una **crítica** final de la teoría de Piaget es que pasa por alto los importantes efectos del **grupo** cultural y social del niño. Los niños de culturas occidentales pueden dominar el pensamiento científico y las operaciones formales porque esta es la especie de pensamiento que se requiere en las escuelas de occidente. Aun las operaciones concretas básicas como la clasificación pueden no ser tan básicas para personas de otras culturas.

Por ejemplo, cuando se pidió a sujetos africanos del pueblo de Kpelle que seleccionaran 20 objetos, crearon **grupos** que tienen sentido para ellos -un azadón con una patata, un cuchillo con una naranja-. El experimentador no podía hacer que la gente de Kpelle cambiara estas categorías; ellos dijeron que así lo haría un **hombre** con conocimientos. Por último, el experimentador preguntó, desesperado, "Bueno, ¿cómo lo haría un tonto?". Los sujetos crearon con rapidez los cuatro grupos de clasificación que el experimentador esperaba – **alimentos, herramientas**- y así de modo sucesivo (Rogoff y Morelli, 1989)."

La psicología dialéctica y el enfoque histórico-cultural

Esta concepción psicológica es fuerte antagonista de la corriente psicológica denominada genéricamente teoría bifactorial, muy de **moda** en algunos países occidentales y asociada, sobre todo, a la psicometría.

En la teoría bifactorial se afirma que el desarrollo del **individuo** se encuentra determinado, como es indicativo en el nombre de la teoría, por dos factores: la edad, advertida en su dimensión biológica, y el ambiente que, en el caso del sujeto-niño, está constituido por los estímulos externos correspondientes a los **procesos** educativos.

La psicología dialéctica rechaza que el niño adopte un rol de pasividad, como se establece en la teoría bifactorial, pues el niño es, al mismo tiempo, sujeto y objeto del desarrollo.

Para la psicología dialéctica las causas externas del desarrollo actúan por medio de las causas internas, pero estas causas internas son, a su vez, producto de una **acción** externa.

A estas alturas ya se habrá comprendido el por qué de la designación de psicología dialéctica, para la cual los factores más importantes del desarrollo mental son las revoluciones psíquicas que se producen en el niño cuando aprende a hablar y adquiere los elementos de la **lecto-escritura**.

Al analizar e interpretar, con un enfoque materialista, los cambios psicológicos determinados por los estímulos externos, es decir, las modificaciones experimentadas por el **sistema nervioso** y ocasionadas por experiencias anteriores, esta corriente psicológica trata de resolver, de una manera dialéctica, la supuesta contradicción existente entre las influencias de tipo biológico y las de tipo social.

La psicología dialéctica afirma que las características del desarrollo psíquico, en determinadas edades, presentan diferencias bastante amplias, mientras que en otras, por ejemplo la de la primera infancia, las diferencias son apenas perceptibles.

En otro caso, niños de la misma edad, por ejemplo 7 años, manifiestan comportamientos y características distintos, si su **educación** es dirigida por maestros diferentes.

En conclusión, esta psicología postula que, si se consideran en conjunto todas las circunstancias, es absurdo, por imposible, empeñarse en estratificar por edades el desarrollo cognoscitivo, sin tomar en consideración las condiciones del entorno infantil.

La experiencia precedente está constituida por las estructuras de conocimientos que se adquirieron anteriormente, y que propiciarán la asimilación de nuevas cogniciones y un creciente potencial mental.

Esta teoría afirma que todos los aprendizajes que el alumno enfrenta en la **escuela**, poseen siempre una **historia** previa.

Sin embargo, la adquisición del conocimiento no la determina el desarrollo mental, aunque es innegable la estrecha relación que existe entre ambos.

La psicología dialéctica, término que nos remite a un contexto muy amplio, con frecuencia es aludida como **psicología soviética**, debido a que hace alusión a la **nacionalidad** de sus principales representantes. Me refiero a Lev Semynovich Vygotski (1896-1902), a Alexander R. Luria (1902-1977) y a Alexei Nicolaiev Leontiev (1903-1979), principalmente, sin olvidar a Iván Mijailovich Sechenov (1829-1905), Iván Petróvich Pavlov (1849-1936), entre muchos otros.

La psicología soviética ha tenido, y tiene, grandes diferencias con las corrientes psicológicas desarrolladas en los países occidentales.

Estas diferencias son de diversa índole y no se refieren únicamente a situaciones culturales o lingüísticas, sino a cuestiones estratégicas, comprensivas, temporales, etc.

En cuanto a las diferencias estratégicas, puede citarse el hecho de que, mientras los psicólogos occidentales se muestran preocupados por realizar sus trabajos apoyándose en numerosos grupos de **control** y tomado en consideración aspectos cualitativos, los psicólogos soviéticos circunscriben **sus experimentos** y observaciones al **trabajo** con individuos o con pequeños grupos, utilizando **modelos** metodológicos semejantes a los empleados por la psicología clásica.

Al elaborar los **informes** correspondientes a procesos y resultados, no los enriquecen tan detalladamente como lo hacen los psicólogos occidentales.

Parece indicado recordar que la psicología soviética tiene dos grandes columnas: Sechenov antes y Vygotski después. De Sechenov deben valorarse muchas de sus aportaciones, entre las que sobresalen las siguientes:

- El estudio de los reflejos del cerebro.
- La delimitación del campo de estudio de la psicología.
- La utilización del **método** reflejo-objetivo.

Más tarde, Pavlov habría de redefinir el estudio de la psicología, no como **la ciencia** del cerebro, sino como el estudio de la actividad nerviosa superior.

Después de 1920 se registra un periodo de experimentación intensiva en el que aparecen seguidores del **conductismo**, del **gestaltismo**, de la **reflexología**, etc., todos empeñados en aplicar la **metodología** del **materialismo** dialéctico a la psicología.

Hacia la década de 1950, la psicología soviética aborda con prioridad dos aspectos: la **conducta** verbal y la base refleja de la **percepción**, agregándoseles, pocos años más tarde, los estudios sobre el desarrollo, la **conciencia**, la conducta, la **personalidad** y la psicología social y anormal, principalmente.

En la actualidad estos estudios se han bifurcado: por un lado se trabaja la psicología, propiamente dicha y por otro lado se abordan estudios correspondientes a una rama de la **fisiología**, conocida con el nombre de psicofisiología, **disciplina** muy aproximada a lo que en los países occidentales se denomina psicología experimental, manifiestamente inclinada hacia el **empleo** del método hipotético-deductivo.

Una de las áreas en la que, en nuestros días, pone mayor énfasis la psicología soviética es precisamente la del desarrollo, área en la que han realizado importantes trabajos Elkenin, Galperin, Zapozerets, Bozhovich y Vygostski, entre otros autores.

No son pocos los que han contrastado las ideas de Piaget con las de Vygotski, quienes, coincidentemente, nacieron en 1896, aunque el primero vivió hasta la edad de 84 años, pues murió en 1980, mientras que Vygotski, falleció recién cumplidos los 38 años, en 1936.

Piaget realizó trabajos relacionados con las características que en cada nivel ha alcanzado el niño, circunstancia a la que Vygotski no concedía mayor importancia, pues para él lo más trascendente era conocer el nivel inmediato superior que el niño habría de alcanzar, con la intención de facilitar y propiciar ese arribo. Considera que en el desarrollo, **el lenguaje** juega un rol centralísimo.

Sin embargo, tal vez una de las mayores discrepancias entre las ideas de Piaget y de Vygotski es la referente al **discurso** privado.

Recordemos que Piaget denominó discurso egocéntrico a la conversación que el niño entabla consigo mismo, suponiendo que este discurso es una prueba clara de que el niño no es capaz de interpretar el mundo a través de otras personas y únicamente cuando madura es capaz de intercambiar ideas y escuchar a los demás.

Vygotski, por su parte, sostiene una conclusión muy diferente acerca del discurso privado de los niños. Él afirma que el discurso de referencia, lejos de ser una inmadurez cognitiva, es un momento del desarrollo del cognoscitivo, pues a través de esa **comunicación** consigo mismo, el niño conduce su pensamiento y su conducta.

En el siguiente cuadro se sintetizan las diferencias existentes entre Piaget y Vygotski, en relación al discurso privado del niño.

EL DISCURSO PRIVADO	JEAN PIAGET	LEV S. VYGOTSKI
Trascendencia	Es una manifestación de la incapacidad del niño para ver el mundo a través de los ojos de otras personas.	Tiene como objeto la comunicación del niño con su yo para guiar su pensamiento y su conducta.
Cómo se manifiesta	Poco a poco va desapareciendo, conforme el niño crece.	Sufre una transformación: al principio es la exteriorización verbal del pensamiento del niño. Más tarde se interioriza y pierde su condición de audible.
Su relación con el ambiente	-----	En las edades más tempranas, el niño lo incrementa en proporción directa al grado de complejidad de las actividades que realiza.
Su relación con el lenguaje social	Los niños que emplean la conversación consigo mismos, son niños que deben considerarse inmaduros social y cognoscitivamente.	Es una relación positiva, ya que el discurso privado se desarrolla a partir de las interacciones sociales con los demás.

Una de las ideas más relevantes en los trabajos de Vygostki, es la consideración de que aprendizaje determina al desarrollo, y de ninguna manera se limita a seguirlo en los procesos correspondientes.

Por lo anterior, no se piense que Vygotski aceptaba las posiciones de los conexionistas o de los conductistas, en relación a que el desarrollo psíquico depende del aprendizaje. Antes bien, precisamente arremetió en contra de esas posiciones porque no contemplaban categórica y sistematizadamente el concepto de desarrollo, si no es definido como **reproducción** de nociones.

Resulta particularmente esclarecedor el siguiente **texto**.

"Cuando por primera vez se demostró que la capacidad de los niños de idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la guía de un maestro variaba en gran medida, se hizo evidente que ambos niños no poseían la misma edad mental y que, evidentemente, el subsiguiente curso de su aprendizaje sería distinto.

Esta diferencia entre doce y ocho, o nueve y ocho, es lo que denominamos la zona del desarrollo próximo. No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz.

Si nos preguntamos ingenuamente qué es el nivel de desarrollo, o para decirlo de otro modo más simple, qué es lo que revela la resolución independiente de un problema, la respuesta más común será que el nivel de desarrollo real del niño define **funciones** que ya han madurado, es decir, los **productos** finales del desarrollo. Si un niño es capaz de realizar esto o aquello de modo independiente, significa que las funciones para tales cosas han madurado en él. Entonces, ¿qué es lo que define la *zona de desarrollo próximo*, determinada por los problemas que los niños no pueden resolver por sí solos, sino con la ayuda de alguien?

Dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en **proceso** de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en un **estado** embrionario. Estas funciones podrían denominarse "capullos" o "flores" del desarrollo, en lugar de "frutos" del desarrollo. El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la *zona de desarrollo próximo* caracteriza el desarrollo mental prospectivamente.

La *zona de desarrollo próximo* proporciona a los psicólogos y educadores un instrumento mediante el cual pueden comprender el curso interno del desarrollo. Utilizando este método podemos tomar en consideración no sólo los ciclos y procesos de maduración que ya han completado, sino también aquellos que se hallan en estado de formación, que están comenzando a madurar y a desarrollarse. Así pues, la *zona de desarrollo próximo* nos permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico, señalando no sólo lo que haya sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en curso de maduración.

Los dos niños de nuestro ejemplo ostentaban la misma edad mental desde el punto de vista de los ciclos evolutivos ya realizados, sin embargo, en lo que a **evolución dinámica** se refiere, ambos eran completamente distintos. El desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clarificación de sus dos niveles: del nivel real de desarrollo y de la *zona de desarrollo próximo*.

Vygotski enfatizó su **interés** por el estudio de los aspectos cognitivos y lingüísticos. En la mayoría de sus escritos pondera la importancia del lenguaje para el desarrollo, en abierta oposición a la idea de Piaget, para quien el lenguaje y el desarrollo son dos procesos prácticamente independientes.

Como ya he mencionado, la psicología dialéctica recibe este nombre debido a que se desarrolla bajo la orientación de los **principios** del materialismo dialéctico. Considera que **el aprendizaje** se realiza, básicamente, en **función de la comunicación** y el desarrollo. A éste lo define como el resultado del intercambio de las características genéticas del individuo y su contacto experimental con la realidad de un medio históricamente determinado.

Hace reiterada referencia a una impregnación social del organismo, con definición dialéctica, cuyo resultado será la conducta intelectual y el psiquismo del sujeto adulto.

En **síntesis** y reiteradamente: la psicología dialéctica se opone a la idea de que el aprendizaje deba ser estudiado de manera independiente al **análisis** del desarrollo. Esta posición da cuerpo a una de sus más importantes aportaciones: la relación dialéctica entre aprendizaje y desarrollo.

Esta relación es tratada por Vygotski en su teoría de la *zona de desarrollo próximo* o área de desarrollo potencial. Afirma, de manera concreta, que el desarrollo potencial de un niño abarca desde su capacidad imitativa o guiada, hasta su capacidad individual de actividad independiente.

Pondera el **valor** del aprendizaje guiado, pues postula que lo que los niños hagan hoy con ayuda, mañana habrá de favorecer las actividades que realicen solos. Lo anterior se relaciona de manera directa con su apreciación en el sentido de que el aprendizaje da origen a una área de desarrollo potencial, estimulando y activando, además, procesos internos en el marco de las interrelaciones, que necesariamente habrán de convertirse en adquisiciones internas.

*Por esa razón la psicología dialéctica otorga mayor **atención** a la instrucción, a la transmisión educativa, que a la actividad experimental que el niño realiza solo.*

Existen seguramente diversos aspectos en los que la psicología dialéctica difiere de la psicología **genética** de Piaget. No obstante, considero que las mayores divergencias son las siguientes:

Para la psicología dialéctica no es la actividad la base única para la **constitución** de las estructuras formales de la mente, prioriza a la apropiación del bagaje cultural que la humanidad ha logrado acumular durante su evolución histórica.

Considera que los logros de la humanidad, transmitidos de una generación a otra, no constituyen exclusivamente contenido, sino también **paradigmas** de conocimiento o de investigación que el sujeto aprehende, comprende, asimila y aplica en situaciones vivenciales.

La clasificación de los estadios del desarrollo cognoscitivo de Piaget, para la psicología dialéctica no constituye una explicación, pues no pasa de ser una **descripción**. Lo que verdaderamente interesa a los psicólogos dialécticos no son los estadios del desarrollo cognoscitivo en sí, sino qué construyó el niño en ellos y cómo pasó de uno a otro.

De tal manera que más que la aparente similitud de características o rasgos que son indicativos de la permanencia de un sujeto en un determinado estadio, es la orientación de su desarrollo lo que determina la diferenciación individual.

El aprendizaje es el generador de una **zona de desarrollo próximo** o área de desarrollo potencial. Por lo tanto, el desarrollo sigue al aprendizaje, y no a la inversa.

No se piense, sin embargo, que la psicología dialéctica descarta a la actividad como factor primario del desarrollo. Antes bien, dado su **carácter** también constructivista, privilegia a la actividad, pero considerando también lo social de la intencionalidad y de la funcionalidad que subyacen en la construcción y utilización de los objetos con los que se interactúa.

En otras palabras, la actividad no debe suponer, por ejemplo, únicamente el contacto con objetos **materiales**, en el sentido de conexión con peso, **volumen**, forma, **color**, etc., de una manera neutra, sino que debe vincularse con sus significaciones socio-históricas.

La psicología dialéctico-genética

Henri Wallon (1879-1962), es el primer psicólogo francés que apoya su teoría en la corriente del materialismo dialéctico.

Una de sus mayores preocupaciones fue la de cientificar a la **pedagogía**, pues afirmaba que la práctica educativa no debería limitarse a la mera instrucción, sino a favorecer el desarrollo integral de la personalidad del niño.

Por eso consideró necesario que la pedagogía **revista** un carácter científico. Sin embargo, uno de los obstáculos más grandes que debe ser vencido es la **resistencia** ancestral a incorporar la experimentación al ámbito de la pedagogía y limitar el empleo de la **deducción** durante la elaboración de su metodología respectiva.

Wallon considera que para educar al niño de una manera integral, es absolutamente indispensable que la experimentación pedagógica, que derivará en modelos procedentes, debe vincularse estrechamente con la psicología, la neuropsiquiatría y la **sociología**, primordialmente.

Alguna vez se ha dicho que Wallon es el psicólogo más incomprendido, y no únicamente por el público, sino aún por los propios psicólogos, a pesar de sus grandes aportaciones, entre las cuales se destacan:

Una pedagogía de las **actitudes** y el carácter, abordando el análisis de la atención, el interés, el carácter y el problema de los inadaptados, entre otros temas.

Una pedagogía de la inteligencia y de las aptitudes, profundizando el estudio de la educación intelectual, los **métodos activos**, los niños anormales y una pedagogía, propiamente, de las aptitudes.

Los **medios** informativos y las necesidades educativas de los niños, pues se interesó grandemente por el impacto educativo, real y potencial, de los **libros**, periódicos infantiles, el **cine**, etc.

Congruente con la idea de que la esencia del **marxismo** es el análisis **concreto** de la situación concreta, Wallon considera que el verdadero objeto de la psicología lo constituye la **persona** concreta en situación concreta. Así pues, sus ideas pedagógicas parten de una consideración básica: la totalidad del niño y sus interacciones dialécticas.

Afirma que el desarrollo y la conducta están determinados por tres factores fundamentales: fisiológicos, psicológicos y sociales. Sin embargo, el medio social, más que el medio físico, será

mayormente determinante para el niño, pues el autor considera que fuera del medio social es imposible un desarrollo normal del mismo.

Criticó abiertamente a la llamada *escuela nueva* por su excesivo individualismo, al convertir al niño en centro único la vida escolar. Tampoco aceptó de esa tendencia pedagógica, la concepción del hombre como instrumento manejado por la **sociedad**. Impugnó el carácter oposicional de dicha corriente, que separa los problemas para oponerlos mutuamente, en vez de concebir a la problemática como una totalidad e intentar **soluciones** dialécticas.

Evidentemente, los dos grandes artífices de la psicología genética son Piaget y Wallon, coincidentes en la utilización del método clínico como instrumento básico para sus investigaciones.

"Ahora bien, dentro del marco de la psicología genética, entendida como el estudio del psiquismo en su formación y en sus transformaciones, Piaget y Wallon realizan aproximaciones distintas.

Piaget parte de un interés epistemológico, entiende que "la **lógica** es una axiomática de la razón y la psicología de la inteligencia es la **ciencia** experimental correspondiente", desde esta base ha explorado sistemáticamente todos los aspectos de las funciones cognoscitivas. El proceso de asimilación-acomodación como proceso dialéctico, y el principio de la acción sobre la realidad como único camino para el conocimiento serían el eje de la explicación piagetiana.

Wallon, en **cambio**, parte de la consideración del individuo como un todo que se va desarrollando en íntima relación dialéctica con el medio físico y humano y piensa que en el análisis de este proceso no se puede aislar un aspecto y considerar su evolución con **independencia** de la de los demás aspectos.

El desarrollo del individuo es un proceso de diferenciación progresiva desde una indiferenciación total inicial respecto a los demás y al mundo físico hasta llegar a la conciencia del hombre adulto. Wallon al explicar el desarrollo del individuo lo entiende como el resultado de una historia que es, en definitiva, la de la especie y aún la de la **materia**. Encontramos siempre al lado de la perspectiva ontogénica y en íntima relación con ella la referencia filogenética y como base el punto de vista materialista dialéctico. Wallon dirá: "el psiquismo es una forma de **integración** particular que se produce a expensas de lo biológico y lo social del mismo modo que los fenómenos biológicos constituyen una integración particular de las relaciones físicas y químicas". En este pensador está siempre presente la dialéctica de la **naturaleza**."

Wallon coincide con Vygotski en la consideración de que no es posible comprender al aprendizaje si no se le contextualiza dentro del proceso de desarrollo.

El desarrollo alude a aspectos que, aunque asociados con el crecimiento físico, se refieren más a lo cualitativo. Por su correspondencia directa con lo funcional y operativo debe considerarse como un proceso de construcción, y no como algo que se da sin más.

ESTADIOS DE DESARROLLO DEL PSIQUISMO INFANTIL, SEGÚN HENRI WALLON

ESTADIO	EDAD APROXIMADA	CARACTERÍSTICAS

IMPULSIVO PURO	De 0 a los 6 meses	Se caracteriza porque en el niño se producen únicamente respuestas motoras de carácter reflejo (espasmos, crispaciones, gritos, etc.). "Simbiosis alimenticia" .
EMOCIONAL	De los 6 a los 12 meses	La relación con el mundo exterior es predominante. Aparición de la mímica (sonrisa). Comienzo de la sistematización de ejercicios sensorio-motores "Simbiosis afectiva" .
SENSITIVO-MOTOR	De 1 a 2 años	Exploración del espacio circundante. Investigación e inteligencia de las situaciones. "Sociabilidad incontinente" .
PROYECTIVO	De 2 a 3 años	Imitación y actividad simbólica. Afinación de la capacidad de desplazamiento (andar) y del lenguaje básico (hablar) "La función motora es el instrumento de la conciencia" .
DEL PERSONALISMO	De 3 a 5 años	Conciencia del yo. Crisis de oposición. Edad del narcisismo e imitación de personajes. "Reacción de prestancia" .
DEL PENSAMIENTO CATEGORIAL	De los 5 a los 12 años	Eliminación del sincretismo afectivo e intelectual. Regresión del sincretismo. Poder de autodisciplina mental (atención). Conocimiento operativo racional, función categorial. "Personalidad polivalente" .
DE LA PUBERTAD Y DE LA ADOLESCENCIA	De los 12 a los 17 años	Retorno al yo corporal y al yo psíquico. Adquisición de elementos preparatorios para la edad adulta. "Acceso a los valores sociales" .

Una de las preocupaciones principales de Wallon es la explicación de la transición de lo meramente orgánico a lo propiamente psíquico, proceso en el que opera una auténtica génesis, determinada, esencialmente, por la penetración social.

Para explicar dicho proceso, Wallon está convencido de la existencia de cuatro factores que propician este tránsito de lo orgánico a lo psíquico:

a) La emoción. Se considera generadora del psiquismo, ya que funciona como eslabón entre lo orgánico y lo social.

Inicialmente es una expresión **física** de un estado interno del individuo, pero después se transforma en comunicación. De tal manera que la emoción, en tanto comunicación, implica la

existencia y relación entre un significado y un significante, construyéndose así el primer momento del denominado proceso representacional.

La emoción, definida así, es una concepción inserta en la teoría de Wallon, ya que existen varias definiciones alternativas y no coincidentes. Me refiero a las correspondientes a la teoría conductista de Watson, la teoría periférica de James y Lange, la teoría excitatoria de Arnold y la teoría de la activación de Lindsley, entre otras.

b) La imitación. Dentro del aprendizaje humano, se concibe como una capacidad que le permite al sujeto aprender, retener y repetir conductas simples y complejas, a partir de un modelo determinado.

En el proceso de la imitación participan factores como la atención, la cognición, etc.

c) La motricidad. En la mayoría de los casos es de carácter intencional, volitivo, y se perfecciona en relación directa con la maduración.

d) Lo social. Conjunto de elementos con los que el niño construye su mundo social y que le permiten cultivar la capacidad para asumir, con efectividad, los roles de los otros.