

DESARROLLO PSICOLÓGICO Y EDUCACIÓN. COMPILACIÓN DE JESÚS PALACIOS, ÁLVARO MARCHESI Y CÉSAR COLL. CÁP. 1: PSICOLOGÍA EVOLUTIVA: CONCEPTO, ENFOQUES, CONTROVERSIAS Y MÉTODOS.

1. El desarrollo psicológico y sus determinantes fundamentales

Como tantas otras disciplinas científicas (la historia o la geología, por citar sólo dos ejemplos), la psicología evolutiva se ocupa del cambio a lo largo del tiempo. Como el resto de las disciplinas en las que se divide el amplio campo de la psicología, la psicología evolutiva se ocupa de la conducta humana. Respecto al resto de las disciplinas psicológicas, lo que diferencia a la psicología evolutiva es su interés por la conducta humana desde el punto de vista de sus cambios y transformaciones a lo largo del tiempo.

Sin embargo, la psicoterapia también se ocupa de los cambios a lo largo del tiempo, al igual que diferentes disciplinas que se ocupan de los procesos de aprendizaje. Por tanto, dos son los rasgos adicionales que permiten diferenciar la psicología evolutiva de otras disciplinas psicológicas interesadas por procesos de cambio:

- en primer lugar, que los cambios de que se ocupa la psicología evolutiva tienen un carácter normativo o cuasi-normativo. Normativo significa que los procesos de los que se ocupa la psicología evolutiva son aplicables o bien a todos los seres humanos, o bien a grandes grupos de ellos. Por ejemplo, las transiciones evolutivas y los procesos de desarrollo, en todos los humanos es normativo el ser cuidado por alguien en la primera infancia y en occidente es normativo el ingreso en la escuela y son normativas las relaciones con los compañeros, aunque no es normativa la forma en que esas relaciones transcurran para cada uno; sin ser normativo, el acceso a la paternidad o la maternidad es un hecho común a muchísimos adultos (de ahí su carácter cuasi-normativo). Los fenómenos idiosincrásicos se refieren a lo que es propio de determinados individuos.
- en segundo lugar, la psicología evolutiva se ocupa de cambios que muestran vinculación con la edad o, con el periodo de la vida humana en que la persona se halle.

La psicología evolutiva es la disciplina que se ocupa de estudiar los cambios psicológicos que en una cierta relación con la edad se dan en las personas a lo largo de su desarrollo, es decir, desde su concepción hasta su muerte; los cambios de que se ocupa la psicología evolutiva están mucho más cerca de lo normativo (incluso si hay sujetos o procesos que escapan a esa normatividad) que de lo idiosincrásico.

Cuando hablamos de edad, no nos referimos a una edad concreta, sino a uno de los períodos en los que habitualmente dividimos el desarrollo humano: primera infancia (0-2 años), los años previos a la escolaridad obligatoria (2-6), los años de la escuela primaria (6-12), la adolescencia (hasta el final de la segunda década), la madurez (aproximadamente desde los 20 hasta los 65-70 años) y la vejez (a partir de en torno a los 65-70 años).

Sin embargo, podemos preguntarnos por qué hay cambios psicológicos que están vinculados a la edad. Parte de la respuesta radica en la *maduración*. Una de las características típicas de los seres humanos es nacer con un alto grado de inmadurez que de manera gradual da acceso a la madurez. Por ejemplo, la mayoría de los niños y niñas empiezan a andar sin ayuda ni apoyos entre los 12 y los 15 meses es porque hasta entonces su maduración no permite la marcha autónoma. Así mismo, ciertas limitaciones que se observan en el funcionamiento cognitivo de las personas de edad avanzada deben también situarse en el cuadro de los procesos de cambio neuropsicológico característicos de la especie humana, pues parte de los cambios de la vejez deben entenderse como consecuencia del "plan biológico" con el que todos los seres humanos nacemos. Este plan es compartido por todos los miembros de la especie y forma, por tanto, parte del genoma humano.

Por razones que más abajo se examinarán, la maduración sigue una secuencia tanto más fija y predecible cuanto más cerca nos encontremos del principio de la trayectoria vital individual. A partir del nacimiento, cuanto más cerca del principio estemos, más estrecha es la dependencia respecto a la maduración, de forma que los cambios del primer año se predicen con mucha más exactitud que los cambios del segundo, y los del segundo con más exactitud que los del tercero. Llega un momento en que lo fundamental de la maduración biológica ya ha ocurrido, como sucede una vez que se completan todos los cambios de la pubertad que transforman el cuerpo infantil en cuerpo adulto. A partir de ese momento, la maduración impone muy poco al desarrollo psicológico. Esta es la razón por la que hasta la llegada de la pubertad (12-13 años) podemos asignar cada etapa del desarrollo a unos márgenes de edad concretos y reducidos, como hemos visto más arriba que ocurría en la primera década de la vida humana. A partir de

cuando el niño de la edad moderna aparece reflejado en la historia de la pintura: por primera vez aparecen retratos exclusivos de niños, se representan escenas típicamente infantiles (un niño o una niña jugando, un adulto enseñando a leer a un niño...) e incluso algunos grupos familiares se representan con un niño o una niña como centro.

Algunas de las descripciones sobre las condiciones de vida de la infancia en occidente a principios del siglo XIX resultan estremecedoras, como ocurre con los relatos sobre las condiciones de trabajo de los niños y, más aún, con la descripción de ejecuciones en el patíbulo de niños y niñas de...7 años por cometer delitos tan insignificantes como robar un par de botas o una falda (Pinchbeck y Hewitt, 1973). No es sino hasta el final del siglo XIX cuando empiezan a generalizarse movimientos en favor de la **regulación del trabajo infantil**, primero, y, después, de su **proscripción**. Con el **siglo XX** empieza a generalizarse la **educación obligatoria**. Las cosas fueron luego cambiando a favor de la infancia occidental, particularmente tras las dos grandes guerras de la primera mitad del **siglo XX**. Los malos tratos a la infancia siguen siendo una realidad entre nosotros (Palacios, 1995), los **derechos de niños y niñas están claramente regulados y su maltrato perseguido y castigado**; la **mortalidad infantil se ha reducido de manera muy drástica**; la **escolarización obligatoria se ha ido ampliando** y niños y niñas son considerados un bien precioso, habiéndose producido toda una **nueva mentalidad social en relación con la infancia, sus derechos y necesidades**.

2.2 Antecedentes remotos de la psicología evolutiva

Desde finales del siglo XVI y a lo largo de los siglos XVII y XVIII, movimientos religiosos y culturales como el protestantismo y la Ilustración dieron lugar, entre otras cosas, al descubrimiento de la infancia, su consideración como etapa distinta de la adultez y su tratamiento educativo diferenciado.

En los siglos XVII y XVIII hay filósofos cuyas concepciones sobre la naturaleza humana y su desarrollo se convierten en punto de partida de tradiciones de pensamiento que habrán de encontrar reflejo, pasados los siglos, en teorías evolutivas de gran impacto. Más en concreto: Locke y Rousseau.

Suele considerarse que **J. Locke (1632-1704)** es el iniciador de las posiciones filosóficas conocidas con el nombre de **empirismo**. De acuerdo con él en el momento del nacimiento la mente infantil es una **página en blanco**, una **tabula rosa**; serán las experiencias que cada uno tenga, la estimulación y la educación que reciba, lo que irá llenando el psiquismo de contenido. Para decirlo con un aforismo clásico, **nada hay en la inteligencia que antes no haya pasado**

por los sentidos. La **educación** se convierte entonces en fundamental; mucho más que con el castigo y las amenazas se educa con la instrucción paciente, la corrección afectuosa, el buen ejemplo y la valoración positiva de las conductas consideradas correctas. Más de 200 años después de la muerte de Locke, se encuentran en psicología posiciones que defienden que la historia psíquica de una persona no es sino la historia de sus experiencias y aprendizajes, sean estos hechos a partir de conductas reforzadas por el éxito o a partir de la imitación de modelos de conducta. Sin duda alguna no es casualidad que la **orientación conductista** —tan reminiscente de las posiciones lockianas— haya nacido y se haya desarrollado en el ámbito anglosajón, pues el mismo contexto cultural y filosófico en que Locke plantó sus ideas.

Las cosas se han visto de modo muy diferente en el continente europeo. **J. J. Rousseau (1712-1778)** primero e **I. Kant (1724-1804)** después, están en el origen de un punto de vista que defiende la existencia de determinadas **características innatas del ser humano**. Las ideas de Rousseau, expuestas en *Émile ou de l'éducation*, postula que el niño nace con una bondad natural y con un sentimiento innato de lo correcto y lo incorrecto; nace además con un plan de desarrollo que, gracias a la maduración, irá dando lugar a diferentes estadios de desarrollo, cada uno de los cuales tendrá sus propias características psicológicas y planteará sus propias necesidades educativas. La buena educación consistirá para Rousseau no en enseñar cosas al niño, sino en facilitar que él mismo las aprenda en contacto con el tipo de estímulos que en cada momento sea más adecuado a su nivel de maduración y de desarrollo.

Pero la psicología evolutiva contemporánea no se entiende del todo sin la referencia a otro de sus antecedentes remotos más insignes: **Charles Darwin (1809-1882)**, el naturalista británico cuya teoría evolucionista expuesta a mitad del siglo XIX en *On the origin of species by means of natural selection* constituye uno de los ingredientes básicos de las modernas concepciones de la naturaleza humana. Su observación de fósiles y seres vivos a lo largo y ancho del mundo convencieron a Darwin de la existencia de una gran diversidad de especies, así como de que algunas de las especies que en su momento existieron desaparecieron después por su incapacidad para adaptarse a las exigencias ambientales. Formuló así su teoría de la **selección natural y la supervivencia** de los que mejor se adaptaran a las cambiantes circunstancias ambientales características de cada lugar. Los que sobrevivían iban luego transmitiendo sus características a sus descendientes, lo que a su vez hacía más probable su supervivencia. Además, las especies no eran inmutables, sino que cada una de ellas estaba sujeta a una larga evolución filogenética que iba dando lugar a modificaciones crecientes, como lo muestra la transformación que lleva de los homínidos de Cromagnon y Atapuerca al ser humano.

2.3 Las primeras observaciones, las primeras estadísticas, las primeras teorías

Estas observaciones pioneras tomaron típicamente la forma de diarios en los que el observador anotaba el desarrollo del comportamiento de su pupilo (como es el caso del médico francés Héroard respecto al crecimiento y desarrollo del que luego sería Luis XIII) o, mucho más frecuentemente, de su hijo (como en el caso de las pedagogos Pestalozzi y Richter, o Darwin en Inglaterra).

El trabajo del naturalista **W. T. Preyer (1841-1897)** constituyó un claro progreso sobre los anteriores, porque en este caso no se trata ya de anotaciones anecdóticas hechas sobre un solo sujeto, sino de observaciones sistemáticas hechas sobre **grupos de sujetos**. Las observaciones de Preyer sobre los embriones en distintas especies (incluidos sus análisis de los reflejos y movimientos fetales) y su descripción de la forma en que en niños y niñas evolucionan los sentidos, la voluntad y la inteligencia (con el lenguaje como una de sus manifestaciones), nos sitúan ya en el umbral —si no en la antesala— de la **moderna psicología evolutiva**.

La cadena histórica continúa luego con otros dos eslabones de gran influencia histórica posterior. Esos eslabones son **A. Binet (1857-1911)** en Francia y **G.S Hall (1844-1924)** en Estados Unidos. Sus enfoques fueron en muchos sentidos diferentes; así, Binet empleó fundamentalmente metodología experimental tanto en sus estudios sobre memoria, sobre inteligencia, como en su análisis de las diferencias interindividuales, mientras que Hall hizo amplio uso de cuestionarios para explorar a grandes muestras de sujetos cuyas respuestas se sometían después a análisis estadísticos; además, Binet se concentró en el análisis del desarrollo infantil, mientras que Hall en el desarrollo adolescente. Más allá de la importancia de sus aportaciones concretas, el interés de estos dos autores tiene que ver con su papel crucial en la **institucionalización y desarrollo de la psicología evolutiva**. Binet y Hall **contribuyeron de forma significativa al desarrollo de su vertiente evolutiva centrada en el estudio del desarrollo infantil y adolescente**.

En esta evolución, la obra de **J. M. Baldwin (1861-1932)** constituye a la vez la culminación de todos los esfuerzos anteriores y el inicio de nuevas aventuras. Respecto a lo primero, por la utilización de la **observación y la descripción** del desarrollo conductual desde una óptica influida por la teoría de la evolución; respecto a lo segundo, porque en Baldwin se encuentran no sólo descripciones y hechos, sino también, y sobre todo, **interpretaciones y teorías**. Tal es el caso con sus intentos de formular una **epistemología genética** (epistemología: teoría del conocimiento; genética: con énfasis sobre la génesis y la evolución) y en su propuesta de

conceptos tales como esquemas cognitivos, reacciones circulares, asimilación, acomodación, etc., que tanto protagonismo adquirieron después en manos de **Piaget**.

Por lo demás, **Hall y Baldwin** pueden ser considerados un claro exponente de un estado de cosas que **tardaría luego décadas en reaparecer**. A partir de ellos, la psicología evolutiva que se hizo a un lado del Atlántico tuvo muy poco que ver con la que se hacía en el otro. No será hasta la década de 1960 cuando empiece a encontrarse de nuevo un entrecruzamiento de influencias entre Estados Unidos y Europa, aunque en este caso el liderazgo fue recayendo crecientemente del lado americano.

2.4 Los grandes modelos evolutivos hasta la década de 1960

Con la llegada del siglo XX, Locke reaparece en Estados Unidos y Rousseau reaparece en Europa. La psicología evolutiva que se hace a uno y otro lado del océano va a ser tan diferente como lo eran las ideas de los dos grandes filósofos de los siglos XVII-XVIII. Una buena forma de resumir las diferencias entre un enfoque y otro es a través de la distinción entre los **modelos mecanicista y organísmico formulada por Reese y Overton (1970)**.

La psicología evolutiva estadounidense aparece desde principios del siglo XX muy pegada a los hechos y a la observación de la conducta. Buena prueba de ello es el importante trabajo desarrollado por **A. Gesell (1880-1961)**, un investigador fundamentalmente interesado por el análisis **detallado de los procesos de crecimiento y maduración**, las cuidadosas **observaciones** de Gesell y sus innovadores métodos (medidas fisiológicas, fotografías, películas) y diseños (por ejemplo, estudios experimentales en los que un gemelo sirve como control mientras que el otro es sujeto experimental) le permitieron determinar con tanto detalle como precisión muchos aspectos normativos del desarrollo de niños y adolescentes.

Pero si la psicología evolutiva estadounidense de la primera mitad del siglo XX puede ser descrita por referencia al **mecanicismo** no es fundamentalmente por la obra de Gesell, que no se inscribe en esta tradición, sino por el surgimiento y posterior desarrollo del **conductismo**. El término **mecanicismo** tiene que ver con la idea de que la conducta surge y se moldea a través de la experiencia (Locke *dixit*): lo importante no es lo que hay dentro del organismo (que, además, es inaccesible al estudio objetivo), sino aquello que desde fuera le llega y moldea; la historia psicológica de una persona no es sino su historia de aprendizajes, como ocurre, por lo demás, con las especies no humanas en cuyo estudio se inspiran la inmensa mayoría de los principios del conductismo clásico. No obstante, la demostración inicial se llevó a cabo sobre una conducta tan humana como es la **emoción**; en manos de **J. B. Watson (1878-1957)**, quien

servió para la prueba fue una inocente criatura de 9 meses conocida como «el pequeño Albert»: aparecido en su entorno inmediato un ratoncito de peluche, cuando el bueno de Albert extendía la mano para cogerlo, el no tan bueno de Watson golpeaba con fuerza sobre una barra metálica cercana a la cabeza del bebé, produciendo un sonido tan desagradable y ensordecedor como sorprendente; no hicieron falta muchos emparejamientos del ratón de peluche con la horripilante sorpresa para que el pequeño Albert reaccionara con inconsolable llanto y vigorosos sobresaltos no sólo ante el ratón de peluche, sino ante otros objetos semejantes en su aspecto o su tacto. Los teóricos del aprendizaje discrepan respecto a si el condicionamiento emocional de este bebé era un ejemplo de condicionamiento clásico (asociación del estímulo ratón con la consecuencia sonido fuerte), o de condicionamiento instrumental (el sonido se produjo por primera vez no cuando apareció el ratón, sino cuando Albert quiso cogerlo), pero unos y otros comprenden muy bien que el bebé desarrollara además un miedo generalizado a todos los juguetes afelpados, a los conejos, etc.

A costa de Albert, el mensaje era claro: la respuesta emocional es una consecuencia del aprendizaje y el condicionamiento; controlando la historia de aparición de estímulos y consecuencias, controlamos la historia de la conducta, es decir, el desarrollo.

Después de Watson, el conductismo estadounidense tomó varias direcciones. La desarrollada por Hull (1884-1952), por ejemplo, puso el énfasis en la distinción entre los impulsos primarios (como el hambre y la sed) y los secundarios (el adulto que sacia y refresca) y en el hecho de que, para asegurarse la proximidad y el afecto de los adultos, los pequeños adquieren toda suerte de conductas que saben que les agradan (obediencia, paciencia, cortesía...). La desarrollada por Skinner (1904-1990), a su vez, puso el énfasis en las consecuencias agradables o desagradables que siguen a la producción de una determinada conducta (condicionamiento operante), entendiéndose que las metas que se buscan se relacionan no sólo con la satisfacción de necesidades instintivas, sino también con la necesidad de aprobación, afecto, diversión, etc. Pero, con independencia de sus diferencias, **todos estos autores comparten una serie de postulados de acuerdo con los cuales los principios básicos del aprendizaje son independientes de la especie, la edad, el momento histórico o las circunstancias. Son los postulados típicos de las posiciones mecanicistas.**

Sears (1950) y Bandura (1960) se interesan por un tipo de aprendizaje específicamente humano, denominado **aprendizaje social**. Las actitudes y prácticas educativas de los padres constituyen el elemento esencial en la configuración de la personalidad infantil. De la mano de Bandura (Bandura y Walters, 1963) se incluye dentro de los mecanismos de aprendizaje social factores tales como la imitación de conductas o como los **mecanismos cognitivos** implicados

en la transmisión de información o en la interpretación de las situaciones. Ideas que nos remiten ya a la psicología evolutiva contemporánea de la que nos ocuparemos más adelante. Mientras el conductismo nacía, crecía y se reproducía en Estados Unidos, los intereses y los puntos de vista en Europa eran otros. Por ejemplo, en el marco de los desarrollos de la teoría de la *Gestalt*, fue formulándose la idea de que la conducta infantil no puede ser entendida correctamente si se la fragmenta en unidades elementales y desprovistas de contexto.

Pero lo que caracteriza a la psicología evolutiva europea de la primera mitad del siglo XX no son las aportaciones evolutivas de la teoría de la *Gestalt*, sino el gran protagonismo de unas teorías que, pese a sus notables diferencias, pueden sin embargo ser agrupadas bajo la común denominación de *modelos organicistas*, ya que se trata de teorías que comparten una serie de postulados fundamentales. Así, en contraposición con el niño anglosajón, que nacía como *tabula rasa* y se desarrollaba a expensas de las influencias de los estímulos que le rodeaban, el niño centroeuropeo vendrá al mundo con un plan de desarrollo innato inscrito en las profundidades de su organismo, plan que se irá desplegando a través de diferentes estadios evolutivos a cuyas exigencias y posibilidades habrá de plegarse la acción educativa. Además de rousseauianas, en esta idea hay también reminiscencias darwinianas. Los dos representantes más eximios de los planteamientos organicistas fueron S. Freud (1856-1939) y J. Piaget (1896-1980).

Cuando el neurólogo-psiquiatra en Viena Freud empezó a estudiar a adultos con problemas, llegó pronto a tres conclusiones:

- Que esos problemas tenían raíces inconscientes que escapaban a la percepción del propio sujeto y que, en consecuencia, requerían un método de análisis especial del psiquismo (de ahí el nombre de psicoanálisis) que permitiera al inconsciente manifestarse con la menor interferencia posible de la conciencia; surgen así la interpretación de los sueños y la asociación libre de ideas;
- Que la mayor parte de los problemas por él analizados se relacionaban con conflictos sexuales.
- Que muchos de los problemas adultos tenían sus raíces en la infancia.

Cualquiera de estos tres postulados por sí mismo hubiera supuesto un descubrimiento sorprendente a principios del siglo XX; pero los tres juntos constituían una **revolución cultural**, particularmente en los ambientes puritanos.

Descripción del Aparato Psíquico:

- En el momento del nacimiento, el bebé posee un conjunto de **pulsiones** que buscan su satisfacción inmediata, pulsiones a las que Freud atribuye carácter libidinal y, en consecuencia, significado sexual. El *ello* constituye la sede psíquica de todas esas pulsiones y las primeras actividades libidinosas del bebé tienden a satisfacer estas pulsiones (la succión, por ejemplo, tiene un componente relacionado con la nutrición, pero otro componente autoerótico que pronto se independiza, como se observa en la succión no nutritiva);
- Como la realidad opone resistencia a la satisfacción inmediata de estas pulsiones, aparece una nueva instancia psíquica, el *yo*, encargada de canalizar esa satisfacción de manera socialmente aceptable, o de posponerla para otro momento; el yo es un mediador entre los deseos del *ello* y la realidad, un mediador que percibe las situaciones y decide la forma y el momento en que dará satisfacción a las pulsiones del *ello* (esperar para alimentarse, succionarse el dedo cuando los adultos que lo prohíben no están presentes, controlar la eliminación por los esfínteres...);
- Frente al carácter desordenado y urgente de los deseos del *ello*, el entorno social del niño pequeño (y, muy particularmente, sus padres) impone toda una serie de costumbres, normas y valores que se desdoblarán del yo dentro del aparato psíquico dando lugar al **super-yo**, que no es otra cosa que la conciencia social y moral interiorizada entre los 3 y los 6 años. La presencia del super-yo alterará la función del yo, que ya no tendrá que mediar entre el *ello* y la realidad, sino entre el *ello* y la representación de la realidad contenida en el super-yo: algunos deseos podrán satisfacerse —aunque sea en otro momento y con otras manifestaciones—, pero los que entren más en conflicto con el super-yo tendrán que enterrarse en las profundidades del inconsciente, de donde pueden emerger años después en forma de trastornos psíquicos.

Estadios de Desarrollo Psicosexual:

Freud ve el desarrollo psicológico como una sucesión de estadios que van a llevar de las manifestaciones iniciales del *ello* a través de una libido no genitalizada y aún apenas sujeta a las mediaciones del yo, hasta el logro de la sexualidad genital adulta sometida al control del super-yo. El desarrollo normal progresa de estadio en estadio a no ser que la ausencia o el exceso de satisfacción en uno de ellos dé lugar a una fijación en los rasgos típicos de ese estadio, dejando su impronta en posteriores rasgos de personalidad que permitirán hablar de sujetos adultos **orales, anales o fállicos**. Por lo demás, las formas menos maduras de obtener placer no desaparecen del todo una vez que aparecen otras nuevas, sino que se integran en

ellas y se subordinan a las nuevas metas, siendo en el **estadio genital** donde se produce una integración final de todas las tendencias hedonísticas al servicio de la sexualidad adulta.

Estadios del desarrollo psicosexual según Freud

Estadio oral (0-1 año): la actividad de succión no nutritiva es la primera manifestación de la libido y la primera conducta con matiz sexual. La aparición de los dientes va a permitir luego desarrollar una segunda vertiente de la actividad oral, en este caso con componentes sádicos.

Estadio anal (1-3 años): la energía libidinal se orientará luego hacia los esfínteres por los que se eliminan heces y orina, estando entonces el placer ligado a las funciones excretoras que pronto podrán también ser utilizadas sádicamente por el niño como una herramienta de agresión para expresar hostilidad.

Estadio fálico (3-6 años): la fuente de obtención del placer se desplaza ahora hacia los genitales y su manipulación. Aparecen además fantasías relacionadas con cualquier forma de actividad sexual con el progenitor del sexo opuesto (complejo de Edipo y la formación del super-yo).

Estadio de latencia (6-11 años): los impulsos se aplacan. El super-yo se desarrolla y amplía sus contenidos, que no sólo van a ser ya las limitaciones de los padres, sino que se van a extender también a las aprendidas en la escuela y en las relaciones con los compañeros.

Estadio genital (adolescencia): con los cambios biológicos de la pubertad, los impulsos reaparecen y la libido se reactiva. La sexualidad adquiere ahora la genitalización propia de la adultez y, superadas ya las fases exclusivamente autoeróticas, se orienta hacia la relación heterosexual.

Salvo esporádicas observaciones, la descripción de Freud procede no del trabajo con niños, sino de su psicoanálisis de adultos; pronto surgieron, sin embargo, psicoanalistas que se ocuparon de niños y adolescentes para profundizar en aspectos concretos de la teoría (por ejemplo, los trabajos de su hija Anna en relación con el yo) o en introducir diferente cronología o distinto énfasis (por ejemplo, M. Klein). Pero la fuente fundamental de evidencias en que todos estos autores se basaron siguió siendo el trabajo clínico. Trabajos de observación sistemática como los de R. Spitz a propósito de la sonrisa y la negación, o a propósito del desarrollo de niños privados de contacto materno, constituyeron y siguen constituyendo una excepción dentro del psicoanálisis infantil. Y es sin duda en esta ausencia de suficiente apoyo en sólidas evidencias empíricas donde hay que buscar una de las razones por las que el

psicoanálisis clásico ha tenido un impacto y un desarrollo más bien modesto en la psicología evolutiva contemporánea.

Algo *muy diferente* ha ocurrido con la obra de Piaget, sin duda alguna el autor individual de más amplio impacto en la psicología evolutiva contemporánea. Como Freud, Piaget elabora una teoría del desarrollo psicológico como una secuencia de estadios que llevan desde la inmadurez inicial del recién nacido al final de la adolescencia. Como Freud, Piaget cree que tanto los mecanismos subyacentes a esa secuencia de cambios, cuanto la secuencia misma, tienen una naturaleza universal.

La obra de Piaget se centra en el desarrollo intelectual, siendo su objetivo fundamental tratar de describir y explicar como se produce el tránsito del ser biológico que es el bebé humano recién nacido al conocimiento abstracto y altamente organizado que encontramos en el adulto. Justo al contrario que Freud, que trabajando con adultos reconstruye especulativamente hacia atrás su historia Piaget parte del recién nacido para llegar al adulto a través de observaciones directas y originales experimentaciones sistemáticas. Para responder a su pregunta fundamental (la construcción del conocimiento adulto partiendo de la biología del bebé), Piaget se embarcó en la elaboración de una epistemología genética, es decir, de una teoría evolutiva del conocimiento.

En la teoría de Piaget la meta es siempre la adaptación, es decir, conseguir dar respuesta adecuada a los problemas que en cada momento el individuo se va encontrando, en la medida en que se carezca de la respuesta que permita resolver el problema, el organismo se encuentra en un estado de desequilibrio con respecto al medio; el proceso de encontrar respuestas nuevas trata de restaurar el equilibrio y mejorar así la adaptación a las exigencias o demandas del entorno.

Algunos conceptos aportados por Piaget, son:

- **Esquema:** es la unidad básica de la vida intelectual. Se trata al principio de acciones pautadas biológicamente (succionar) que luego se van diversificando (succionar para comer, succionar por el placer de succionar) y dando lugar a nuevas conductas que además se integran en acciones más complejas (coger un objeto, llevarlo a la boca, chuparlo, sacárselo, mirarlo, agitarlo...). Los esquemas llegan luego a interiorizarse y a convertirse en acciones simbólicas al principio referidas a acciones concretas y luego a procesos de razonamiento; a partir de los 6-7 años, estos razonamientos adoptan la forma organizada, coherente y lógica llamada operaciones;

- **Asimilación:** una vez dominado un esquema, la conducta se repetirá con el objeto sobre el que inicialmente se formó, pero también con todos aquellos que se dejen tratar de la misma manera, es decir, con aquellos que se dejen asimilar al esquema,
- **Acomodación:** hay ocasiones en que un esquema no es capaz de responder a las características de un objeto, a las exigencias de conocimiento que plantea (desequilibrio); se hace entonces necesario modificar el esquema previo (acomodación) para restaurar el equilibrio, con lo que la conducta se diversifica y la adaptación mejora,
- **Estadio:** en cada momento del desarrollo, los esquemas de que el niño o la niña disponen guardan una cierta relación entre sí; todos ellos pertenecen a un mismo nivel de funcionamiento, a un mismo nivel de complejidad, todos forman una estructura. Cada uno de esos niveles de complejidad o niveles estructurales es un **estadio evolutivo**;
- **Constructivismo:** la actividad del sujeto sobre los objetos obliga a ir encontrando respuestas nuevas para los nuevos problemas, a ir inventando soluciones a través del despliegue de un continuo proceso de adaptación; conocer es entonces construir respuestas, transformar esquemas, movilizar toda la maquinaria cognitiva para hacer posible una adaptación creciente a los retos que se van encontrando.

Estadios del desarrollo intelectual según Piaget

Estadio sensorio motor (0-2 años): la inteligencia es aquí práctica y se relaciona con la resolución de problemas de acción (conseguir agitar el móvil que cuelga sobre la cuna, alcanzar un objeto que está sobre la colcha pero al que no se puede llegar directamente);

Estadio preoperatorio (2-7 años): la inteligencia ya es simbólica, el lenguaje aparece y se enriquece a gran velocidad, la imaginación se desarrolla. Los retos a que hay que hacer frente ya no son sensorio motores, sino lógicos; las respuestas apropiadas ya no serán acciones físicas, sino razonamientos. Pero la falta de articulación entre esos razonamientos, la tendencia al egocentrismo (adoptar el punto de vista propio como si fuera el único posible) o a la centración (fijarse en un rasgo del objeto ignorando otro, como cuando se ve la altura del líquido en un vaso sin considerar la anchura del vaso), hacen que esos razonamientos carezcan aún de lógica;

Estadio de las operaciones concretas (7-12 años): el pensamiento lógico aparece; al principio se razona lógicamente sólo sobre contenidos sencillos (desfases horizontales), pero poco a poco la lógica va imponiendo su soberanía sobre todas aquellas situaciones que el sujeto

puede someter a verificación empírica, es decir, sobre situaciones de experimentación concreta.

Estadio de las operaciones formales (a partir de la adolescencia): el pensamiento lógico alcanza su máxima expresión, porque es capaz de aplicarse de forma coherente y sistemática a las situaciones que exigen manejar hipótesis. La expresión máxima de este nivel es la forma de operar del científico que imagina hipótesis, las verifica, sistematiza los resultados de sus hallazgos, etc.

Además de Freud y Piaget, otros autores europeos comparten algunos de los postulados organísmicos, pero orientan su reflexión sobre las causas del desarrollo en una dirección diferente. Tal es el caso, por ejemplo, del francés **Henri Wallon (1879-1962)**, que comparte con los otros dos autores mencionados su descripción del desarrollo como un proceso en estadios sucesivos; a diferencia de ellos, lo que a Wallon le interesa no es la evolución de un aspecto del psiquismo (ya sea la libido o la inteligencia), sino la del individuo en sus diferentes vertientes emocional, intelectual y social. También a diferencia de Freud y Piaget, Wallon entiende la psicogénesis en gran parte como **sociogénesis**, pues en su obra la acción del otro sobre el niño y las interacciones con los otros adquieren un papel configurador clave. Los planteamientos sociogenéticos sólo empezarán a tener una gran influencia en la psicología evolutiva después de 1960, a raíz de la divulgación en occidente de la obra de **Lev S. Vygotski (1896-1934)**. Esa es la razón por la que, aunque desde el punto de vista cronológico la obra de Wallon debería situarse en este momento la analizaremos dentro de las tendencias posteriores a 1960.

3. La psicología evolutiva contemporánea.

Hablamos de **psicología evolutiva** contemporánea para referirnos a los progresos ocurridos en esta disciplina a partir de **1970**, aproximadamente. El punto de ruptura con la psicología evolutiva de la etapa anterior está marcado por el surgimiento y desarrollo de la **psicología evolutiva del ciclo vital**.

La **perspectiva del ciclo vital**, cuestiona tres de los postulados básicos de la psicología evolutiva organísmica. En primer lugar, se cuestiona que el desarrollo psicológico sea algo que sólo afecta a niños y adolescentes: también durante la adultez y la vejez ocurren importantes hechos evolutivos, con lo que el estudio del desarrollo tiene que salir de los primeros años de vida y extenderse a todo el ciclo vital (de ahí la denominación de esta orientación). En segundo lugar, se critica el concepto universalista de teleonomía tan típico del modelo organísmico y de

acuerdo con el cual el desarrollo consiste en el progreso secuencial hacia una meta evolutiva (genitalidad adulta, operaciones formales); en manos de la perspectiva del ciclo vital, el desarrollo se ve como multidireccional, es decir, como orientado hacia metas diversas, no universales ni necesarias, y también como multidimensional, es decir, que no todas las dimensiones evolutivas cambian de la misma manera y lo hacen en la misma dirección. En tercer lugar, la perspectiva del ciclo vital concede mucha importancia a variables de naturaleza histórica y cultural, en contraposición con el énfasis en las variables madurativas y en el universalismo de los planteamientos organísmicos.

Según la forma de razonar de los autores proponentes de la perspectiva del ciclo vital, los hechos evolutivos descritos por Freud y Piaget estaban, en efecto, muy relacionados con la maduración biológica. Pero incluso si las descripciones de Freud y Piaget fueran plenamente correctas (lo que, por otra parte, empezaban a cuestionar investigaciones posteriores), su error fundamental consistió en pensar que el desarrollo acababa cuando la maduración dejaba de ocasionar cambios. Ciertamente, existen las influencias normativas relacionadas con la edad, es decir, dependientes de la maduración; pero no debe olvidarse la existencia de influencias normativas relacionadas con la cultura y la historia (Influencias que definen, por ejemplo, qué es ser adulto, qué ocurre con la jubilación y su impacto), así como la existencia de influencias no normativas (aquellas que afectan al desarrollo de una persona concreta, pero no al desarrollo de los demás).

Abierta la amplitud del foco para no iluminar sólo la primera etapa del desarrollo humano (antes de la adultez), la psicología evolutiva del ciclo vital considera que lo que realmente existe a lo largo del desarrollo es una inversión de esfuerzos y recursos destinada en cada edad a objetivos diferentes. Así, durante la infancia y la adolescencia, los recursos se destinan sobre todo al crecimiento y al desarrollo; durante la adultez, hay también desarrollo y cambio, pero buena parte de los recursos se orientan hacia el mantenimiento de los logros previos, y hacia la recuperación en el caso de pérdida de alguno de esos logros; en la última etapa de la vida humana, sigue habiendo desarrollo y cambios, pero buena parte de los recursos evolutivos se dedica a la regulación y compensación de las pérdidas.

El foco que los planteamientos del ciclo vital ayudan a abrir no es sólo cronológico, sino que es también **temático**, en la medida en que las nuevas perspectivas teóricas se van aplicando a todos los contenidos evolutivos accesibles a la investigación empírica. **La psicología evolutiva se hace mucho más diversa tanto en cuanto a las edades, en cuanto a los contenidos y a la metodología.**

Finalmente el enfoque del ciclo vital supuso de apertura respecto a la psicología evolutiva tradicional, porque posibilitó la integración de aportes de autores y perspectivas diversas (mecanicista, organicista, etc.).

Sin embargo, el enfoque del ciclo vital no es un descubrimiento que se origine en su totalidad en la década de 1970. Como muestra de la existencia de antecedentes, baste con nombrar la **teoría del desarrollo psicosocial de Ericsson (1902-1994)**. Por una parte, la descripción de Ericsson abarca todo el ciclo vital humano (por ejemplo, Ericsson, 1980); por otra, aunque respetuoso con muchos de los conceptos freudianos, Ericsson no cree que la libido y sus desarrollos constituyan el argumento central del desarrollo, dando mucho más peso a la importancia de factores culturales y sociales. Ericsson sostiene que cada una de las etapas de la vida humana se caracteriza por la tensión entre dos polos: en el primer año, entre la confianza básica o la desconfianza básica en los demás; en el segundo y tercer año, entre la autonomía y la vergüenza o la duda; entre los 3 y los 6 años, la tensión es entre la iniciativa y la culpa; en la etapa 6-12 años, entre laboriosidad e inferioridad; en el resto de la segunda década de la vida, entre identidad y confusión de la identidad; en la etapa 20-40 años, la tensión es entre intimidad y aislamiento en la etapa 40-65, entre productividad e inactividad; en la última parte del ciclo vital humano, entre integridad y desesperanza. Además al contrario de lo que había ocurrido con el psicoanálisis clásico, los planteamientos de Ericsson tienen la ventaja de ser susceptibles de tratamiento y profundización empírica (por ejemplo, los trabajos sobre la identidad en la adolescencia), y de ser fácilmente integrables en otras corrientes de investigación evolutiva (por ejemplo, las conexiones entre las dos primeras etapas y la teoría del apego).

La mención a la teoría del apego nos lleva de la mano a otro de los planteamientos que se han desarrollado en la psicología evolutiva contemporánea: el derivado de la aplicación de la **perspectiva etológica** a cuestiones evolutivas. Esta perspectiva tiene entre sus antecedentes más conocidos la obra de Darwin y los trabajos sobre conducta animal popularizados por autores como N. Tinbergen y K. Lorenz. El ejemplo paradigmático se encuentra en el concepto de **impronta desarrollado por Lorenz (1952)**: en algunas especies de aves, las crías vienen filogenéticamente preparadas para seguir a su madre nada más nacer; una vez que la siguen, quedan a ella improntadas, de forma que buscarán su proximidad y su contacto (lo que, entre otras cosas, asegura la alimentación y los cuidados que serán claves para la supervivencia). La filogénesis impone no sólo esta tendencia a recibir la impronta, sino también un margen de tiempo durante el cual la estimulación correspondiente tiene que ocurrir para que el proceso se desarrolle con normalidad; a ese margen de tiempo se le llama «**periodo crítico**», que es el margen temporal de máxima susceptibilidad para que se cumplan las previ-

siones de la filogénesis (el margen que Lorenz aprovechaba para ser él y no la madre de las crías la primera figura en movimiento que se encontraban al salir del cascarón, con lo que quedaban improntadas al etólogo alemán).

Lo que los etólogos están diciendo a los psicólogos evolutivos del momento es, en primer lugar, que el ser humano no es al nacer una *tabula rasa*, pues trae inscritas en su organismo toda una serie de conductas concretas (reflejos, taxias, patrones fijos de conducta) y de tendencias de conducta que se activarán y concretarán en contacto con los estímulos del medio, particularmente con los de naturaleza social. Lo que los etólogos están diciendo, en segundo lugar, es que las previsiones de la filogénesis tienen fecha de activación y de caducidad, de manera que para activarse de forma evolutivamente adecuada, la estimulación tiene que aparecer dentro de unos márgenes de tiempo determinados, márgenes fuera de los cuales el desarrollo normal se ve seriamente amenazado.

La más trascendental aplicación evolutiva de las teorías etológicas la hizo Bowlby (1969) en relación con el **apego**. Lo que Bowlby ha mostrado es cómo, partiendo de unas conductas y unas tendencias de respuesta innatas (por ejemplo, las conductas de llorar y sonreír) los bebés desarrollan fuertes vínculos emocionales con los adultos que protagonicen la interacción con ellos. Estas conductas y tendencias conductuales tienen una raíz filogenética clara y un incuestionable valor supervivencial, por lo que no sorprende que sean universales en todos los miembros de la especie (lo que no impide que los estilos concretos de apego varíen en función de la conducta concreta de los implicados, tanto bebés como adultos). Otras aplicaciones de esta misma perspectiva han ocurrido en relación con el análisis de la expresión de las emociones, con el estudio del juego y de las relaciones entre iguales.

Al tiempo que se desarrollaba la aplicación de los conceptos etológicos al estudio del desarrollo psicológico, desde finales de la década de 1950 había ido abriéndose paso la psicología cognitiva, deseosa de romper el cerco conductista sobre el estudio de los procesos de pensamiento y armada de todo un nuevo lenguaje y una nueva metodología: el lenguaje de los ordenadores y la metodología experimental aplicada a los procesos cognitivos. **El sistema cognitivo humano se empieza a concebir en términos de procesamiento de la información** análogos al funcionamiento del ordenador (entrada de datos a través de los sentidos, análisis de esos datos en función de conocimientos previos almacenados en la memoria y de reglas para el análisis, elaboración de respuestas adecuadas). Y aunque la psicología cognitiva empezó centrándose de forma exclusiva en el funcionamiento adulto, no pasó mucho tiempo antes de que (sobre todo en las décadas de 1970 y 1980) las nuevas ideas

empezaran a usarse en la **investigación evolutiva**, dando lugar a lo que llamamos **planteamientos cognitivo-evolutivos**.

La **psicología cognitivo-evolutiva** se ha ocupado de la **memoria** (atención, percepción, lenguaje, razonamiento, resolución de problemas). La **psicología cognitivo-evolutiva** no es una teoría en el sentido en que se hablaba más arriba de la teoría de Piaget o la de Freud, es decir, unas leyes de desarrollo generales y una secuencia evolutiva de carácter general (sucesión de estadios); por el contrario, la **psicología cognitivo-evolutiva** ha dado lugar a una multiplicidad de teorías que se ocupan de diferentes dominios.

Los llamados autores **neo-piagetianos** han tratado de incorporar al modo de razonar piagetiano muchos de los contenidos derivados de la investigación cognitivo-evolutiva, lo que da lugar a una explicación en estadios y niveles cualitativamente diferentes, explicación en la que además tratan de resolverse algunos de los problemas detectados en las explicaciones originales de Piaget.

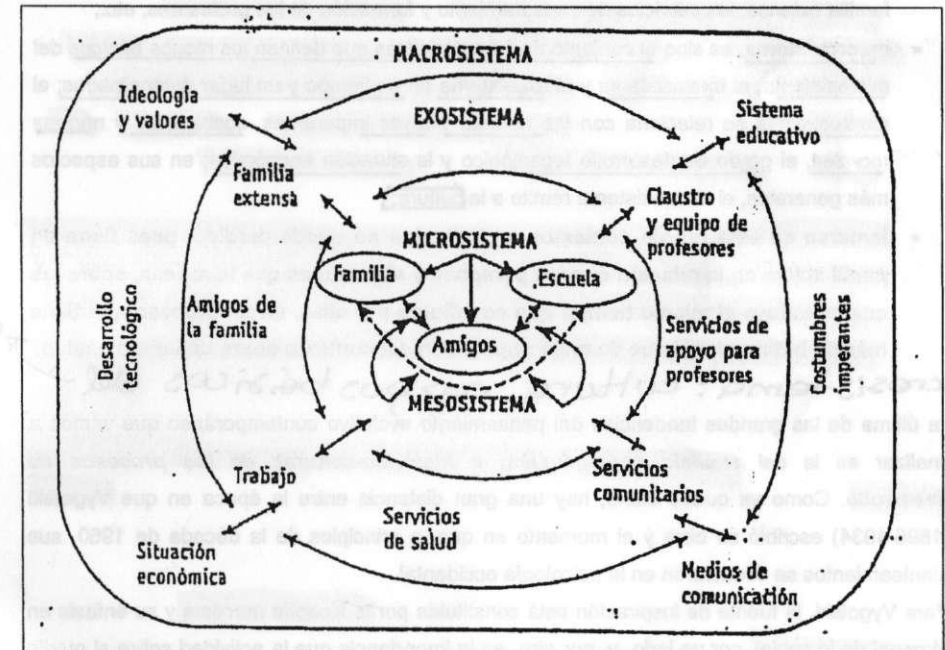
Pero la investigación cognitivo-evolutiva ha servido, entre otras muchas cosas, para poner de manifiesto las importantes capacidades del sistema humano de procesamiento de la información, capacidades que respecto a diversos contenidos se observan en bebés muy pequeños. A esto se debe en parte el resurgimiento de posiciones fuertemente innatistas entre algunos especialistas en psicología cognitiva. Tal es el caso, por ejemplo, de la visión según la cual el funcionamiento cognitivo es concebido como un conjunto de **módulos encapsulados** (es decir, independientes los unos de los otros), cada uno de los cuales está especializado en cierto tipo de estímulos (percepción de rostros, de otras formas tridimensionales, etc.) pertenecientes a un dominio concreto; como resultado del procesamiento de estos estímulos a través de los módulos respectivos, se irían formando representaciones sobre las que pueden actuar los operadores mentales centrales.

En la década de 1990 han sido muchos los autores que se han mostrado contrarios a las tesis modularistas y han postulado los **modelos conexionistas**, que son intentos de simular procesos de aprendizaje utilizando como metáfora básica no el ordenador, sino las redes neuronales en el interior del cerebro y emplearon el procesamiento distribuido en paralelo, un modelo que sostiene que el procesamiento de la información se lleva a cabo gracias a la intervención simultánea de un gran número de unidades que interactúan entre sí a través de señales excitadoras o inhibitorias, al estilo de lo que ocurre con las neuronas en el interior del cerebro.

Retomando el hilo de nuestra aproximación histórica, debemos volver al auge del **cognitivism** en la década de 1970. En su lenguaje, en sus métodos y en sus temas de estudio, la **psicología cognitivo-evolutiva** fue "encapsulándose", concentrándose a veces en el estudio de procesos

cognitivos sofisticados de dudosa relevancia para el funcionamiento mental cotidiano, y fragmentando el funcionamiento cognitivo en dominios más y más especializados. En parte como reacción al abuso de las muy artificiales investigaciones de laboratorio y en parte porque habla toda una mentalidad que se había originado en la teoría de la **Gestalt**, que había sido más tarde llevada a Estados Unidos por Lewin. Durante la década de 1970 surge la **perspectiva ecológica**, asociada al nombre de **Bronfenbrenner (1979)**.

Hasta la aparición del enfoque ecológico en psicología evolutiva, la consideración del **ambiente, entorno o contexto** había sido notablemente limitada, refiriéndose las más de las veces a variables contextuales tales como la clase social o el lugar de residencia. En el **modelo ecológico**, el contexto pasa a concebirse como una sucesión de esferas interpenetradas de influencia que ejercen su acción combinada y conjunta sobre el desarrollo.



Cada una de esas esferas representa un tipo y una fuente de influencias respecto a la persona en desarrollo:

6

mesosistema: analiza → microsis-temas

exosistema: influencias indirectas UNIDAD I y II

- cada uno de los contextos inmediatos en que la persona se encuentra y en los que vive experiencias significativas reiteradas, es lo que en el modelo recibe el nombre de microsistema; la familia, la escuela y el grupo de iguales constituyen los microsistemas más característicos;
- el análisis de los factores que influyen sobre el desarrollo conlleva examinar las semejanzas, diferencias y conexiones entre los distintos microsistemas en los que la persona en desarrollo participa asiduamente; ese nivel de análisis es lo que se conoce como mesosistemas;
- pero los microsistemas y sus organizadores (padres, profesores) están a su vez inmersos en otra esfera de influencias llamada exosistema, esfera que ejerce su impacto no directamente sobre el nulo o nula, sino a través de influencias indirectas, como las experiencias laborales de los padres, los servicios comunitarios disponibles, la familia extensa, los servicios de asesoramiento y formación de los profesores, etc.;
- macrosistema, es sino el conjunto de características que definen los rasgos básicos del microsistema, el mesosistema y el exosistema en un tiempo y un lugar determinados; el macrosistema se relaciona con las normas y leyes imperantes, costumbres y normas morales, el grado de desarrollo tecnológico y la situación económica; en sus aspectos más generales, el macrosistema remite a la cultura;
- inmerso en esta red de contextos, el individuo no queda perdido, pues tiene un papel activo en la relación con las personas y situaciones que le rodean, sobre las cuales influye al mismo tiempo que es influido por ellas, en un proceso que tiene más de bidireccional que de mera imposición del contexto sobre un sujeto pasivo.

macrosistema: cultura, rasgos básicos del

La última de las grandes tendencias del pensamiento evolutivo contemporáneo que vamos a analizar es la del análisis sociogenético e histórico-cultural, de los procesos de desarrollo. Como ya quedó dicho, hay una gran distancia entre la época en que Vygotski (1896-1934) escribió su obra y el momento en que, a principios de la década de 1960, sus planteamientos se difundieron en la psicología occidental.

Para Vygotski, la fuente de inspiración está constituida por la filosofía marxista y su énfasis en el papel de lo social, por un lado, y, por otro, en la importancia que la actividad sobre el medio tiene en la transformación tanto del medio, como del sujeto. Históricamente, es a través de la acción sobre el medio como en la especie humana se van desarrollando funciones como el lenguaje y el pensamiento, que, siendo característicos de todos los humanos, en cada momento histórico y en cada grupo cultural adoptan una u otra expresión. El lenguaje, los

simbolos y las herramientas culturales en general, constituyen instrumentos de mediación para nuestra relación con el entorno en que vivimos, de forma que lo que determina nuestra conducta no son los estímulos y las conductas concretas respecto a ellos aprendidas, sino los procesos psicológicos superiores adquiridos primero en el curso de la evolución histórico-cultural y, después, a escala de desarrollo individual.

En esta perspectiva, la clave del análisis evolutivo radica en determinar cómo se produce la apropiación por parte del individuo concreto de los instrumentos de mediación simbólica construidos por la cultura a la que pertenece. El proceso debe tomarse en consideración como mínimo tres niveles de análisis:

- los procesos psicológicos superiores tienen una génesis social, es decir que, la génesis de los procesos psicológicos va, de lo social a lo individual: el desarrollo consiste en una trasposición al plano intrapsicológico de los procesos que han estado antes presentes en el plano interpsicológico; así por ejemplo, no seríamos capaces de hablar y no desarrollaríamos una autoestima positiva (plano intrapsicológico) si no fuera porque antes nos han hablado y nos han querido y valorado (plano interpsicológico);
- esa trasposición consiste en un lento proceso que se opera en el curso de las interacciones educativas (por ejemplo, la relación diádica adulto-niño), interacciones en las que el individuo va ganando una competencia progresiva, de manera que empieza en ellas simplemente siendo guiado, apoyado y conducido para poco a poco ser capaz de hacer las cosas de modo independiente y autónomo;

para entender cómo se produce la trasposición de lo interpsicológico a lo intrapsicológico, la clave radica en la distinción entre la zona de desarrollo actual (lo que la persona es ya capaz de hacer por sí misma) y la zona de desarrollo próximo (aquello que no puede hacer sola, pero que puede hacer o aprender a hacer si alguien le guía y le presta alguna ayuda). Los aprendizajes evolutivamente eficaces son los que se hacen en este espacio de desarrollo posible que la intervención de otros convierte en real; y son evolutivamente eficaces porque, una vez hechos, se convierten en desarrollo, es decir, pasan a ser patrimonio intrapsicológico. Así, para ser eficaces, los procesos de guía a que se ha hecho referencia en el párrafo anterior deben situarse cerca de lo que la persona ya es capaz de hacer (desarrollo actual), pero un poco por encima de ese nivel (desarrollo próximo), de manera que la educación consiste en una estimulación guiada de los procesos de desarrollo que todavía no han ocurrido pero que son ya evolutivamente posibles.

En la descripción vygotskiana no hay estadios evolutivos en el mismo sentido en que los había en Freud o Piaget. El desarrollo no sigue una secuencia predeterminada e internamente guiada, sino un curso socio-genéticamente mediado y dependiente de los procesos de aprendizaje que ocurren en el doble y complementario plano de la interacción educativa y la participación en situaciones cultural y socialmente organizadas, entre las que la escolarización juega un papel clave. A este respecto, Vygotski se sitúa en las proximidades de los planteamientos de Wallon (a lo largo del desarrollo, distintos contenidos van adquiriendo preponderancia sucesiva; así, según Vygotski, en la primera infancia la función dominante es la percepción, mientras que en los años preescolares es la memoria) y en las antípodas de las concepciones modularistas (para Vygotski, las conexiones interfuncionales constituyen el aspecto central de todo el proceso de desarrollo).

La psicología evolutiva de finales del siglo XX ha estado muy influida por los planteamientos vygotskianos y neo-vygotskianos. Mientras tanto, los planteamientos cognitivo-evolutivos han seguido su línea de profundización y se ha registrado un importante incremento del interés por todos los temas relacionados con el desarrollo emocional y social. Además, la psicología evolutiva de las etapas posteriores a la infancia ha conocido un importante auge en los últimos años, de manera que es cada vez más lo que sabemos sobre la adolescencia, la adultez y la senectud.

La psicología evolutiva contemporánea es todo lo anterior, un conjunto de perspectivas teóricas diferentes con distinto grado de compatibilidad y complementariedad entre sí, ya que presenta una enorme diversidad de enfoques, de contenidos y de metodologías. Tal pluralismo es, sin duda, una señal de riqueza, pero produce una cierta perplejidad, pues puede conducir a la sensación de que el desarrollo psicológico no es sino un conjunto de hechos múltiples, heterócronos los unos respecto a los otros, carentes de organización y estructura, interpretables cada uno desde una perspectiva singular.

Pero mientras que este pluralismo no tiene marcha atrás, empiezan a aparecer en el horizonte propuestas que intentan la integración como "teoría de los sistemas dinámicos" (The en y Smith, 1998) o "teorías interaccionistas de carácter holístico" (Magnusson y Stattin, 1998).

4. Controversias conceptuales

Vamos a mencionar una serie de controversias presentes en la discusión evolutiva prácticamente desde la aparición de esta disciplina. Naturalmente, la solución que a estas

controversias se ha ido dando ha variado a la par que se sucedían los modelos y explicaciones que se han expuesto en el apartado anterior.

A. Herencia - medio

En los inicios del siglo XXI estamos ya lejos del dualismo que caracterizó a esta polémica durante buena parte del siglo XX, de manera que no se trata ya de hacer una elección entre la herencia o el ambiente, sino de mostrar cómo opera la interacción entre herencia y ambiente.

El perfil madurativo de los seres humanos

Hay una ya vieja propuesta de Jacob (1970) que distingue entre lo cerrado y lo abierto en el código genético. Lo cerrado es lo que nos caracteriza como seres humanos, una serie de rasgos inmodificables que tienen que ver tanto con los planos arquitectónicos de nuestro organismo (un cerebro, dos ojos, un sistema respiratorio, un aparato digestivo, etc.), como con los planes evolutivos de ejecución de esos planos (el desarrollo prenatal en una serie de etapas, la inmadurez del recién nacido, el acceso a la bipedestación, los cambios de la pubertad, el envejecimiento y la muerte, por citar sólo algunos). Desde el punto de vista del desarrollo psicológico, algunas de las determinaciones de es la parte del código genético son normalmente irrelevantes (el calendario del surgimiento de la dentición, por ejemplo), mientras que otras tienen una gran importancia. Entre las más destacadas se encuentra, sin duda, la existencia de un calendario madurativo que determina una aparición gradual de destrezas y capacidades, lo que a su vez condiciona las posibilidades evolutivas de acción e interacción sobre y con el medio; ese calendario prevé también el envejecimiento y una serie de hechos biológicos que tienen incidencia sobre capacidades y destrezas psicológicas.

Por lo demás, lo que el calendario madurativo hace respecto a los contenidos psicológicos es situarnos sobre "plataformas de lanzamiento" típicamente humanas, sin predeterminedar cuál será la trayectoria a partir de ahí. Así ocurre, por ejemplo, con la capacidad para la vinculación emocional y con un cierto calendario madurativo que regula los inicios de esa capacidad; así pasa con la capacidad para ser inteligentes y con un cierto calendario madurativo para el acceso de la inteligencia práctica a la de tipo simbólico. Naturalmente, las relaciones emocionales concretas que un niño o una niña desarrolle con quienes le rodean, inteligencia no están en el código genético ni en el calendario madurativo, sino en las relaciones concretas de cada sujeto con su entorno. Todos estos aspectos constituyen lo que

en la propuesta de Jacob (1970) antes referida se consideran como la **parte abierta del código genético**.

El concepto de **canalización (McCall, 1981)** es útil para referirse a la parte cerrada del código genético relacionada con nuestra maduración: hay una canalización madurativa que determina que ciertos hechos de naturaleza biológica o biopsicológica van a ocurrir y van a ocurrir con determinada cronología. Pero, como se ha dicho, la canalización determina que algo habrá de ocurrir y habrá de hacerlo en torno a una edad razonablemente predecible, pero no determina los contenidos concretos. La **epigénesis humana tiene un desarrollo no determinístico, sino probabilístico (Gottlieb, 1991) y abierto a las influencias ambientales**. Una buena metáfora de este proceso de canalización la encontramos en el llamado **paisaje epigenético**: imaginemos un glaciar que se desborda por la ladera de la montaña con una lengua de hielo al principio estrecha, pero luego cada vez más extensa y abierta a medida que se acerca al valle y se adentra en él. Imaginemos ahora que vaciamos de hielo todo el recorrido y que dejamos caer un objeto que rueda; puesto que la cuenca es al principio estrecha y empinada, el objeto tiene pocas trayectorias posibles (su curso está muy canalizado) y la dirección de su movimiento es bastante predecible, como ocurre con los contenidos menos abiertos del código genético que afectan a procesos de desarrollo del tipo de la maduración psicomotriz. Pero cuanto más se aleja de su origen, la cuenca es cada vez más abierta y más llena de accidentes geográficos, de manera que la trayectoria que el objeto siga va a depender en gran parte de los obstáculos y de la dirección que torneante cada uno de ellos; la trayectoria (el desarrollo) es ahora menos predecible, está menos canalizada, y, es más susceptible a las influencias y variaciones que vaya encontrando en su recorrido.

La heredabilidad de los rasgos psicológicos individuales

En las últimas décadas, la llamada genética de la conducta ha tratado de determinar hasta qué punto los rasgos psicológicos tienen alguna determinación genética y han tratado de precisar el índice de heredabilidad de muy diversos rasgos psicológicos.

Sin embargo, las aportaciones de más interés evolutivo se relacionan con las ideas que la genética de la conducta ha aportado respecto a las relaciones entre **la herencia y el medio**. Distinguiamos distintas manifestaciones de esa relación:

- **relaciones pasivas**: los padres transmiten al bebé ciertas características (por ejemplo, tendencia a la inhibición) en parte a través de posibles influencias genéticas, pero en parte también a través de la forma en que organizan su entorno, se relacionan con él, etc. (relaciones escasas y muy dominantes, por ejemplo);

- **relaciones evocativas o reactivas**: determinadas características de un niño o una niña que pueden tener un cierto componente hereditario (hiperactividad, por ejemplo), hacen más probable que se les estimule más en una dirección que en otra (cierto tipo de actividades, de juegos, etc.);
- **relaciones activas o de selección de contextos**: en función de nuestras disposiciones con algún componente genético, las personas buscamos más unos contextos que otros, elegimos unas actividades con preferencia sobre otras, etc. (un niño inhibido preferirá compañeros de juego muy diferentes a los del niño hiperactivo, por ejemplo).

El tipo concreto de relaciones estará en parte condicionado por el **momento evolutivo** que se considere, de tal manera que cuanto más pequeño sea el bebé, serán más predominantes las relaciones del primer tipo, aunque muy pronto los rasgos y disposiciones que el propio bebé vaya manifestando darán lugar a relaciones del segundo tipo; el tercer tipo de relaciones requerirá algo más de autonomía y de capacidad de elección, por lo que su aparición será algo más tardía.

Por otra parte, la genética de la conducta ha contribuido de forma importante a señalar el **carácter individual que el ambiente tiene**. Estamos, por ejemplo, acostumbrados a pensar que estudiando a un niño de una determinada familia y el tipo de relaciones que tiene con sus padres, podemos determinar el estilo educativo de esa familia, estilo que consideraremos aplicable tanto al niño como a sus hermanos. Los datos muestran, que hay influencias no compartidas: rasgos del ambiente y de las relaciones sujeto-ambiente que en cada uno adoptan una forma diferente. Lo que hace, pues, diferentes a dos hermanos es no sólo que reciban una dotación genética diferente, sino también, que crecen en ambientes de hecho diferentes incluso viviendo bajo el mismo techo (estimulación, interacciones, expectativas, relaciones...).

Finalmente, hemos llegado a valorar el significado de conceptos como el de **margen de reacción**. En nuestras explicaciones tradicionales, pensábamos que lo que un individuo recibía en su genotipo respecto a rasgos psicológicos era, como máximo, una **determinada potencialidad**; por ejemplo, la potencialidad para desarrollar una inteligencia entre 80 y 130 puntos; si el ambiente era muy poco favorable, el sujeto quedaría en 80 o cerca de esa puntuación; pero si era muy favorable, se acercaría o llegaría a los 130. El problema de este modo de razonar es una linealidad que da por supuesto que los cambios en el ambiente producen modificaciones proporcionalmente equivalentes en el fenotipo. De modo que, siendo cierto que los rasgos psicológicos están en el genoma más como probabilidad que como hecho

consumado, la concreción final de esa probabilidad a lo largo del desarrollo no podrá ser predicha sabiendo cuáles son las características del entorno, pues en cada sujeto la ecuación herencia-medio parece adoptar un perfil peculiar.

B. Sincronía-heterocronía

Los modelos clásicos de la psicología evolutiva europea incluían descripciones en estadios del proceso de desarrollo. Las descripciones en términos de estadios presuponen al menos cuatro cosas: que hay cambios cualitativos a lo largo del desarrollo (cada "peldaño" sería un estadio); que en el interior de cada estadio, los contenidos son bastante homogéneos, es decir, se desarrollan de manera sincrónica los unos respecto a los otros; que la secuencia de estadios es siempre la misma y que los estadios superiores suponen la integración y superación de los logros del precedente.

Existe una hipótesis contraria: los hechos psicológicos no se caracterizan por un desarrollo sincrónico, sino que son fundamentalmente independientes y heterocronos. En lugar de un tren avanzando todo él al mismo tiempo por la misma vía, en la misma dirección, con estaciones prefijadas y horarios predecibles, el desarrollo podría mejor representarse —según esta otra hipótesis—, como vagones independientes cada uno de los cuales tiene su propia trayectoria y su específica cronología.

Históricamente, sobre todo por el largo predominio de los planteamientos piagetianos, la versión fuerte del concepto de estadio fue dominante durante décadas. Pero la propuesta era demasiado exigente como para verse confirmada por los hechos, que desde el principio pusieron de manifiesto que lo normal eran las heterocronías y los desfases. Además, las investigaciones transculturales han mostrado con suficiente reiteración que la pretendida universalidad de las secuencias de desarrollo es fácil de demostrar en los tramos iniciales (cuando la presión canalizadora de la maduración es más fuerte), pero que a medida que el desarrollo avanza, las discrepancias de los niños de una cultura respecto a los de otra aumentan, discrepancias que se hacen aún más acentuadas si incluimos el desarrollo adulto.

Estadios { cambios cualitativos
contenidos homogéneos
desarrollo sincrónico
integración / superación del
estadio precedente.

33

Hipótesis contraria { Independientes
Heterocronos / desfases.

Por su parte, la hipótesis de que el desarrollo es sincrónico en el interior de determinados dominios o conjuntos de contenido (diferentes aspectos del lenguaje, por ejemplo), pero heterocrono entre unos dominios y otros (entre el lenguaje y la memoria, por ejemplo), ha mostrado una cierta viabilidad. Quizá, como señalan, entre otros, Karmiloff-Smith (1992) y Pérez Pereira (1995), lo más prudente sea pensar que el desarrollo es más de dominio general de lo que suponen los modularistas, pero menos homogéneo y más específico de dominio de lo que suponían las viejas posiciones piagetianas.

Continuidad - discontinuidad

La respuesta a la pregunta sobre si predomina en nuestro psiquismo el cambio o la continuidad esta llena de matices. Sin duda, hay cambio, como no podría ser menos en un ser tan evolutivo como el humano y tan abierto a la influencia de múltiples y cambiantes circunstancias. Pero parece también fuera de duda que hay una cierta continuidad que hace de nosotros realidades identificables en nuestra singularidad a lo largo del desarrollo individual. Rasgos como el estilo de apego, algunos aspectos de la competencia social y ciertos contenidos del sistema cognitivo, parecen presentar un apreciable grado de continuidad a lo largo del tiempo.

En conclusión, aunque abiertas al cambio, las personas tendemos a parecernos a nosotras mismas a lo largo del tiempo. El mantenimiento de los rasgos del perfil puede verse acentuado en unas circunstancias y modificado en otras.

Por otra parte, se creyó durante años en la irreversibilidad de las experiencias tempranas, de manera que se suponía que lo que ocurría en nuestros primeros tres o cuatro años determinaba nuestro futuro psicológico. Sin embargo, no existen momentos mágicos en el desarrollo, es decir, momentos en los cuales lo que ocurre se convierte en trascendental e irreversible. De hecho, respecto a una experiencia concreta, más que precisar a qué edad sucedió, quizá lo que de verdad impone sea saber qué impacto tuvo sobre la trayectoria anterior y qué grado de estabilidad mantuvo a lo largo del tiempo, porque probablemente la estabilidad de una experiencia marca más que su precocidad. Pero además, el impacto evolutivo de una misma experiencia concreta puede ser muy diferente sobre distintos individuos, en función de su momento evolutivo y de sus características concretas. Las mejores ilustraciones de esta afirmación proceden de los trabajos longitudinales de Elder (véase síntesis en Elder, 1998), en los que se muestra, por ejemplo, el impacto de la gran depresión económica estadounidense de la década de 1930, o la participación en alguna de las muchas guerras en que los Estados Unidos se han implicado. En el caso de la depresión

34

8

económica de los años treinta, muchos hombres perdieron su trabajo y vieron cómo sus familias pasaban por épocas de grandes apuros económicos; en consecuencia, se volvieron más irritables y autoritarios. Con frecuencia, sus tensiones recaían sobre los miembros más débiles de la familia, que eran, las niñas; pero, curiosamente, si las niñas eran físicamente atractivas, era menos probable que fueran objeto de la irritabilidad de su padre. En todo caso, las chicas se orientaban a matrimonios tempranos, en parte para salir de la presión del hogar. Por lo que a los chicos se refiere, si el momento de la gran depresión ocurrió cuando estaban en su adolescencia, ello les impulsó a salir de casa, esforzarse y buscar trabajos que les aseguraran, estabilidad económica. Algunos de estos chicos eran ya adultos con una vida familiar y laboral muy organizada cuando se vieron obligados a combatir en la Segunda Guerra Mundial, lo que supuso para ellos una discontinuidad indeseable con consecuencias negativas. Por el contrario, los que se vieron enrolados en el ejército apenas terminada su adolescencia, particularmente si procedían de familias con escasos recursos, encontraron con frecuencia una apertura de perspectivas que no habían tenido hasta ese momento, beneficiándose luego además de programas educativos especiales para jóvenes excombatientes. Como se ve, las características personales que se tengan por ejemplo, edad, atractivo físico, medio social de procedencia), el momento evolutivo en que se esté (Infancia, principio o final de la adolescencia, madurez...) y el tipo de experiencias a las que se esté expuesto (algunas de las cuales van a promover más la continuidad y otras más el cambio) hacen cualquier cosa menos fácil la respuesta a la pregunta sobre si en nuestra trayectoria evolutiva predominan los elementos de continuidad o los de discontinuidad.

5. Métodos y diseños para la investigación evolutiva

Mencionamos las técnicas de obtención de información, que son las mismas para los psicólogos evolutivos que para otros psicólogos:

- **observación sistemática:** permite registrar las conductas tal y como se producen bien en un contexto natural (el patio de recreo, por ejemplo) bien en situaciones estructuradas (laboratorios).
- **métodos psicofisiológicos:** exploran las relaciones entre aspectos psicológicos y biológicos del organismo, analizando en qué medida determinadas situaciones (por ejemplo, la salida de la madre de la habitación en la que estaba con el bebé) se

traducen en reacciones fisiológicas cuantificables (la temperatura de la piel en la cara del niño, que es un indicador de su estado emocional);

- **resolución de problemas estandarizados:** se plantea una misma situación a diferentes sujetos, con las mismas instrucciones, y se anota la ejecución de cada uno, como cuando damos una pila de tarjetas en cada una de las cuales está escrito el nombre de un objeto y pedimos a sujetos de diferentes edades que traten de aprender de memoria el mayor número de palabras posibles durante cinco minutos, pasados los cuales se hace una prueba de recuerdo;
- **entrevistas clínicas:** desde que Piaget lo utilizara ampliamente, el llamado "método clínico" se ha hecho muy popular en la investigación evolutiva; se trata de entrevistas semiestructuradas en las que las preguntas se van ajustando a las respuestas que el sujeto va proporcionando; el entrevistador tiene en su mente determinadas hipótesis (por ejemplo, que un determinado niño cree que una bola de plastilina pierde peso cuando se la aplasta) y va orientado su interrogatorio para verificar si la hipótesis es o no correcta. El adjetivo clínicas se aplica a estas entrevistas para diferenciarlas de las estandarizadas, es decir, aquellas entrevistas en que la sucesión de preguntas es independiente de las respuestas obtenidas del sujeto;
- **cuestionarios, tests, auto-informes:** respuestas a series de preguntas ordenadas de acuerdo con un determinado propósito y con diferente grado de estandarización, de estructuración interna y de sistemas de categorización de las respuestas;
- **estudios de casos:** análisis de casos singulares (típicamente, de varios casos singulares que representan diferentes circunstancias cuya comparación interesa) en los que los aspectos cualitativos e idiosincrásicos se consideran fundamentales;
- **descripciones etnográficas:** este tipo de descripciones implican observación participante (vivir con un grupo de personas, participar activamente en un aula, pasar un día entero con una familia..), anotaciones hechas sobre la marcha y su posterior elaboración para tratar de componer un cuadro impresionista donde las pinceladas son los fragmentos de observación.

Los datos obtenidos con cualquiera de las técnicas precedentes pueden ser analizados utilizando una diversidad de estrategias, desde las más cualitativas hasta las más cuantitativas. Pero lo que convierte a una investigación en evolutiva es la utilización de diseños en los que la variable edad juegue un papel organizador importante. Básicamente, existen dos tipos de diseños evolutivos:

Diseño longitudinal: se estudia a los mismos sujetos a lo largo del tiempo con objeto de analizar cómo evolucionan las características objeto de análisis. Este tipo de diseños son los únicos que permiten analizar el cambio intraindividual (cómo cambia un sujeto concreto a lo largo del tiempo). A medida que una toma de datos se distancia de la siguiente, aparecen problemas de mortandad experimental, (por ejemplo, se pierde de las muestras de ancianos a aquellos que mueren más jóvenes. Además, si la toma de datos se distancia en el tiempo, el estudio se encarece y la continuidad del equipo investigador se ve amenazada;

Diseño transversal: se estudia simultáneamente a sujetos de diferente edad con objeto de analizar cuáles son las diferencias ligadas a la edad de las características investigadas. Como es obvio, este diseño no permite hacer el seguimiento de los cambios intraindividuales, pero tiene, la ventaja de su rapidez y su economía comparado con el diseño longitudinal: en poco tiempo, permite hacerse una idea de los cambios fundamentales ligados a la edad. Aquí resulta fundamental que las muestras de diferentes edades sean lo más semejantes posibles en todo excepto en la edad, pues la utilización de un grupo de sujetos de 20 años socioculturalmente muy diferente de los sujetos de 30 años de la misma investigación, daría lugar a una confusión entre los efectos de la edad y lo del entorno sociocultural.

Tanto el diseño longitudinal como el transversal pueden ser simples o secuenciales. En los diseños simples hay una sola generación implicada. Mientras que los secuenciales hay dos. Supongamos, por ejemplo, que a la generación nacida en el año 2010 le afecta un determinado acontecimiento histórico que no afectó a los nacidos en el año 2000; y supongamos que un investigador quiere saber la influencia de ese acontecimiento sobre el desarrollo adulto tanto a corto como a medio plazo.

Antes de concluir, conviene añadir un par de precisiones respecto al diseño longitudinal: Existe un tipo muy peculiar de estudio longitudinal, llamado "estudio microgenético" que son, en palabras de Wertsch (1985), estudios longitudinales a corto plazo. Por ejemplo un padre y su hija interactúan alrededor de la construcción de un rompecabezas; si la niña empezó sin saber cómo hacer la tarea y si al final ha sido capaz de resolver el problema de modo autónomo, el análisis de la génesis de esa competencia nueva (desde el no saber del principio hasta su competencia al final) es un estudio microgenético que permite analizar los pasos que se han ido dando.

Finalmente, conviene, hacer referencia a otro tipo de diseño bastante menos utilizado en psicología evolutiva, pero en el que la edad juega un papel clave: El diseño de Intervalo Temporal ejemplificado por el estudio a la edad de 10 años de sujetos nacidos en 1960,

1970, 1980 y 1990; supongamos, por ejemplo, que se quiere estudiar la edad en que comienzan a manifestarse los primeros cambios puberales y que se quiere estudiar en qué medida los cambios históricos (los que se producen en la alimentación, los estilos de vida, la práctica de deportes, etc.) afectan al grado de maduración a la edad de 10 años. En este caso, se trata de un diseño de intervalo temporal, en el que se define una edad determinada (en este ejemplo, los 10 años) y se espera que sujetos nacidos en diferente momento vayan cumpliendo esa edad para llevar a cabo las mediciones de que se trate.

Los diseños no son buenos o malos en sí mismos. Lo que, hace bueno un diseño es su capacidad para responder adecuada y eficazmente a las preguntas que el investigador o la investigadora se planteen en cada uno de sus estudios. Y lo que sin duda es positivo es que la diversidad de problemas que caracterizan a la psicología evolutiva contemporánea pueda abordarse con una equiparable diversidad de técnicas y diseños de investigación.

PSICOLOGIA EVOLUTIVA. TEORÍAS Y AMBITOS DE INVESTIGACIÓN. EDUARDO MARTI SALA.

Unid 1 (11)

INTRODUCCIÓN

Querer abarcar la totalidad de teorías y temas de la psicología evolutiva es, sin lugar a dudas, un objetivo imposible. Pero, el espíritu mismo de este libro significa presentar una **visión de la psicología evolutiva lo suficientemente completa y representativa** para que pueda constituir un marco de referencia funcional. Mencionamos a continuación, las **líneas directrices** de nuestro trabajo.

1. Psicología, ciencia interdisciplinar

Si bien, es difícil esperar respuestas satisfactorias sobre el desarrollo de la inteligencia sin la labor conjunta de matemáticos, lógicos y psicólogos, o sobre el desarrollo motor sin la colaboración de biólogos y neurólogos, es difícil abordar todos estos tópicos en este trabajo.

Pero que sin olvidar la importancia de los estudios interdisciplinares, hemos abordado la perspectiva teórica estrictamente psicológica y dejada, por falta de espacio, las perspectivas provenientes de otras ciencias. De las perspectivas que provienen de otras ciencias rescatamos tres; la perspectiva psicobiológica o neurobiológica, la inteligencia artificial y la

perspectiva culturalista. La primera se propone investigar las interrelaciones entre la base biológica (maduración del sistema nervioso principalmente) y la aparición de numerosas conductas.

La segunda disciplina —inteligencia artificial—, toma la metáfora del ordenador para la comprensión de la inteligencia humana.

La tercera —perspectiva culturalista— nos propone un análisis del desarrollo en el que los factores culturales y sociológicos cobran gran importancia y nos permite así entender las diferencias y semejanzas de los desarrollos individuales en una misma cultura y entre culturas diferentes. Tanto la teoría de Vigotski como las perspectivas ecológica y del ciclo vital nos mostrarán algunos ejemplos del énfasis puesto en el entorno social y cultural.

2. La importancia de los fundamentos epistemológicos

La mayoría de los presupuestos epistemológicos que rigen la elaboración teórica y las opciones metodológicas de las investigaciones en psicología permanece implícita. Piaget es uno de los autores que, debido a sus preocupaciones de naturaleza epistemológica, ha defendido con más ahínco el esclarecimiento epistemológico de la psicología.

3. La teoría de Piaget como punto de referencia

La teoría de Piaget ha sido nuestro punto de referencia en la elaboración de este proyecto, tanto por razones personales (es el mareo teórico en el que más hemos trabajado) como por razones teóricas y heurísticas (es la teoría que más influencia ha tenido en el ámbito evolutivo y la que mayor número de revisiones y nuevos planteamientos ha originado en estas últimas décadas).

El hecho de elegir la teoría de Piaget como eje principal no significa, aceptarla como sistema cerrado y absoluto. Muchas han sido las críticas que se han hecho a la teoría de Piaget desde otras perspectivas teóricas, y hemos intentado recoger algunas de ellas tratando de las controversias que nos parecen más significativas: Piaget/Freud y la cuestión de las relaciones entre desarrollo cognitivo y afectivo; Piaget/Vigotski y la cuestión del aprendizaje y del papel de la interacción social en el desarrollo; Piaget/procesamiento de la información y el análisis funcional del desarrollo con las propuestas postpiagetianas de Pascual-Leone y de Case.

CAPÍTULO 1: PERSPECTIVA HISTÓRICA

Trazamos un esbozo del origen y de la constitución de la psicología evolutiva como ciencia. Dos orientaciones han guiado la elaboración de este panorama histórico. La primera, que podríamos denominar *cultural*, consiste en aceptar la importancia del contexto sociocultural que acompaña, y en parte determina, las características de la psicología evolutiva en un momento determinado. Dicho de otro modo, cada época genera una imagen distinta del niño y de su evolución.

La segunda orientación consiste en poner el énfasis en las filiaciones teóricas y epistemológicas de los autores, no tanto para demostrar la paternidad absoluta de tal o cual idea, sino más bien para seguir la constitución de las grandes perspectivas teóricas actualmente vigentes en psicología evolutiva.

1. Antecedentes

Hasta los siglos XVII-XVIII el desarrollo (individual o histórico) era concebido como despliegue más que como verdadera construcción de formas nuevas. Era, una concepción estática del desarrollo tal y como se puede encontrar, por ejemplo, en las teorías preformistas. A lo largo del siglo XVIII diferentes autores, desde terrenos de reflexión distintos (geología, historia natural, filosofía), hacen posible la idea de una continuidad (en el tiempo). A principios del siglo XIX, Darwin, sintetizando las ideas de Lamarck y Malthus, recoge este legado evolucionista en su *Origen de las especies* (1859) y aporta dos ideas cruciales para la futura psicología evolutiva: la idea misma de evolución (proceso complejo y variado que, sin embargo, garantiza una cierta continuidad entre formas de diferente complejidad) y la de organización de los seres vivos (organismos) que deben ser estudiados como sistemas.

Paralelamente a esta conquista de la idea de continuidad evolutiva entre especies, se va forjando un cambio en la concepción individual del ser humano. El niño ya no se ve como un adulto en miniatura del que sólo difiere cuantitativamente; la aparición progresiva del sentimiento de la infancia va creando la imagen de un ser que se va diferenciando progresivamente del adulto (Aries, 1973).

Esta diferenciación es al principio tosca (hasta el siglo XVIII la infancia se confunde con la adolescencia en una etapa indiferenciada) y va muchas veces acompañada de connotaciones negativas; la infancia es un error, sostiene Descartes; la infancia es una etapa imperfecta en todo, comenta Gracián. Jean Jacques Rousseau contribuye a que el niño

sea considerado como un niño, con sus particularidades y sus diferencias, y que la niñez sea vista como una etapa necesaria y crucial para el hombre (Rousseau, 1966). A principios del siglo XIX y seguramente gracias a la popularidad del *Werther* de Goethe, que pone de relieve las particularidades de la edad intermedia entre la niñez y la edad adulta, tres etapas diferentes cobran realidad: **infancia, adolescencia y madurez** (Wertheimer, 1985, p. 22). A mediados del siglo XIX el terreno es, propicio para que aparezcan los primeros autores interesados en el estudio del niño: Hall y Baldwin, en Estados Unidos; Preyer y Binet, en Europa.

2. Precursores (1882-1913)

Coincidiendo con la fecha que tradicionalmente marca el advenimiento de la psicología científica (creación del laboratorio de Wundt en 1880), **Wilhelm Preyer (1841-1897)** publica en 1882 una obra, *Mind of the child*, considerada por la mayoría de autores como el **origen del estudio científico del niño**. Preyer llevó a cabo una **minuciosa observación** de su hijo durante los tres primeros años de su vida (risa, sonrisa, actividad motriz, autoconciencia, desarrollo cognitivo), inaugurando así (junto con otros **biógrafos** de la época como Darwin, Taine y Pérez) un método de investigación que habría de desarrollarse prodigiosamente más tarde con Guillaume (lenguaje), Gesell (actividad motora), Piaget (inteligencia sensoriomotora), etc. Preyer juntamente con **Stanley Hall**, inauguran: una perspectiva que hace de la observación minuciosa de la conducta el método predilecto y que busca de qué manera lo biológico determina las características del comportamiento y de su desarrollo.

En la misma época, en Estados Unidos, padres, enseñantes, trabajadores sociales y otros reformadores parten de las dificultades que los niños y jóvenes encuentran en la sociedad (delincuencia, abandonos, abusos, dificultades de integración para las minorías deficientes, etc.) y se dirigen a la ciencia buscando una ayuda para la reconstrucción social.

En este **contexto** en el que **Stanley Hall**, estimula el interés por el **estudio del niño y del adolescente**, recogiendo muchas de las tendencias teóricas y metodológicas de la época (el método experimental de Wundt, la teoría psicoanalítica de Freud, el método de observación de Preyer, la idea de que la ontogénesis recapitula la filogénesis, idea defendida por Baldwin, Spencer y Haeckel, etc.).

Hall no creó una teoría ni planteó cuestiones nuevas a la psicología evolutiva, pero realizó un gran trabajo de difusión a principios de siglo.

Junto con Preyer, Hall puede, considerarse uno de los precursores de una perspectiva que se interesa por la observación minuciosa y por la medida del comportamiento, que pone de manifiesto las diferencias individuales y que plantea el problema de su explicación en términos del binomio medio ambiente/herencia.

No es una perspectiva genética propiamente dicha, pero su aplicación al estudio del bebé, el niño y el adolescente ha contribuido a ofrecer instrumentos (pruebas, escalas) de observación, medida y diagnóstico esenciales para la aplicación. Como veremos más adelante, **Binet** contribuye también de manera decisiva a la creación de esta perspectiva.

Es, sin lugar a dudas, **James Mark Baldwin (1861-1934)** quien ha de considerarse como el **primer gran teórico del desarrollo individual** y como uno de los precursores que más han contribuido a la adopción de un **punto de vista genético** en psicología. Baldwin, gracias a su estancia en París desde 1912, **influye de manera decisiva en la psicología evolutiva europea**, tal vez más receptiva a las grandes opciones explicativas de este autor (perspectiva genética, importancia de los principios de organización biológica y de adaptación, organización del desarrollo en estadios, aproximación cualitativa y antirreduccionista) que la psicología americana de aquella época.

La teoría de Baldwin nos ofrece un ejemplo de visión unitaria y amplia del ser humano que contrasta con el estado de fragmentación de la psicología evolutiva a partir de la década de los años treinta. Se interesó por las experiencias científicas, sociomorales y estéticas del individuo y algunos de sus conceptos e hipótesis pueden encontrarse en **Wallon, Piaget y Vigotski**.

A pesar de la influencia que Baldwin ejerció sobre toda la psicología evolutiva y en la adopción del **método genético** para el estudio de los procesos psicológicos, se trata de un autor muy poco reconocido hoy en día, prácticamente ignorado en su país, y al que sus ideas triunfaron años más tarde de la mano de otros autores como Piaget o Vigotski. ¿A qué puede deberse esto? En principio a un divorcio entre las exigencias tácitas del contexto sociocultural y del paradigma epistemológico reinante en aquella época y las ideas de Baldwin. Por un lado, Baldwin se interesa poco por los problemas de aplicación que impregnan el clima cultural en el que aparece la psicología del niño y del adolescente a finales del siglo XIX. Por otro lado, pone todo su énfasis en el aspecto teórico de su sistema, que choca con las tentativas de psicólogos como Hall o Wundt por desmarcarse de la filosofía. Como Piaget, Baldwin estrechó los lazos

entre la epistemología y la psicología en un momento en que la tendencia consistía en valorar los hechos empíricos más que las construcciones teóricas.

En esta misma época, en Francia, **Alfred Binet (1341-1911)** contribuye a instaurar una perspectiva teórica y experimental en el estudio del niño, caracterizada por **dos rasgos** fundamentales. El primero es el énfasis puesto en el estudio de los procesos superiores. El segundo es la **aproximación diferencial del funcionamiento intelectual** (propugnada también por otros autores como Galton, Hall o Catell), que recibe un avance fundamental con Binet cuando crea en 1905, con su colaborador **Simon**, la conocida **escala de evaluación cognitiva**. Terman aplica unos años más tarde la **escala de Binet-Simon** a la realidad americana (Caparrós, 1985).

Binet concibe la inteligencia como un órgano, como un sistema, y defiende la necesidad de comparar los individuos en términos de funciones molares complejas.

En oposición a las interpretaciones que prevalecen en sus contemporáneos o seguidores americanos (Hall, Terman), Binet, cuestiona la utilidad de la oposición herencia/ambiente para la explicación de las diferencias en el funcionamiento intelectual. Defiende la idea de que la inteligencia no representa una característica fija del individuo y que la puntuación de una prueba puede mejorar gracias al entrenamiento.

Aporta elementos decisivos para una **aproximación funcional** de la inteligencia en oposición al atomismo clásico.

Binet está próximo de Claparède y al igual que éste, ve la **inteligencia como una adaptación a situaciones nuevas**; según estos autores, el acto inteligente difiere radicalmente de **adaptaciones heredadas** (como el reflejo) o de **adaptaciones adquiridas** (hábitos) que se aplican a situaciones conocidas. No es de extrañar que ambos autores ejerciesen una clara influencia sobre Piaget.

3. Afianzamiento y fragmentación (1913-1950)

Preyer, Hall, Baldwin y Binet marcan, pues, con sus obras los inicios de la **psicología evolutiva**, muchas veces en clara divergencia con el contexto social e intelectual reinante. Cuando analizamos la etapa siguiente algo paradójico nos llama la atención: la **coexistencia de grandes teorías genuinamente genéticas que aparecen en Europa (Freud, Wallon, Vigotski, Piaget) y la explosión y fragmentación de la psicología evolutiva en diferentes áreas con escasa conexión entre sí**. Dejando aparte el caso del psicoanálisis (que, como veremos más adelante, constituye una teoría con una clara independencia de métodos y planteamientos), las teorías de Piaget y de Vigotski, que se constituyen en esta época, tienen

la particularidad de ser aceptadas y asimiladas por la comunidad científica dos o tres décadas más tarde; fundamentalmente gracias a lo que se ha denominado **revolución cognitiva**. Junto a la aparición de estas teorías, surgen, sin embargo, algunas corrientes teóricas (**la Gestalt, el conductismo**) que, por un lado, marcan (a veces de manera positiva, a veces negativa) a estos autores y, por otro lado, **contribuyen a fundamentar algunas de las perspectivas más importantes de la psicología evolutiva contemporánea**.

Esta época viene marcada (sobre todo en Estados Unidos) por la **aceptación definitiva de la psicología evolutiva como disciplina** que, a partir de este momento, ocupa un lugar autónomo entre las ciencias sociales y las biológicas. Los contactos con el mundo de la educación, con la psicología clínica y la psiquiatría infantil se hacen cada vez más estrechos y articulados.

El año 1913 marca el clima intelectual que dominará toda la psicología americana durante tres décadas: es la fecha de aparición del artículo de **John B. Watson (1878-1958)** sobre el **manifiesto conductista** (*Psychology as the behaviorist views it*). Este manifiesto origina una importante corriente teórica y experimental que se prolonga más tarde en el **neoconductismo** (Tolman, Hull, Skinner, etc.), que fundamenta en parte las teorías del **aprendizaje social** y que declina hacia los años cincuenta con el advenimiento de la **psicología cognitiva**.

Aunque Watson declara que el punto de vista evolutivo es esencial para el conductismo, su concepción del desarrollo es radicalmente diferente a la de los teóricos genéticos (Baldwin, Freud, Wallon, Piaget y Vigotski). Es una concepción atomista-mecanicista basada en la respuesta condicionada que hace del aprendizaje el mecanismo fundamental de adaptación.

Los estudios de Watson y de sus discípulos sobre el condicionamiento en niños no tienen demasiado impacto en la psicología evolutiva de esta época, pero repercuten en el campo educativo y en la pediatría a través de sus proposiciones prácticas, basadas en reglas muy simples, cercanas al sentido común, y con las que explica la adquisición de hábitos.

En el mismo momento en que el conductismo se imponía en Estados Unidos, una perspectiva en muchos puntos opuesta se forjaba en Alemania —la **Gestalt**— con **Wertheimer, Koffka y Kohler**. Su interés por los procesos psicológicos superiores (inteligencia, resolución de problemas, aprendizaje, toma de conciencia, comprensión de relaciones), su método fenomenológico y sus proposiciones relativas al isomorfismo entre los

campos perceptivos y cerebrales constituyen una clara alternativa a las explicaciones conductistas. Aunque esencialmente agénica; la teoría de la Gestalt tiene una cierta influencia sobre algunos teóricos del desarrollo (Vigotski y Piaget, sobre todo), mucho más cercanos a las posiciones antiatomistas de esta teoría que al asociacionismo elementalista del conductismo.

Kurt Lewin (1890-1947), discípulo de Wertheimer y Kohler, quien contribuye a abrir nuevas perspectivas teóricas para la psicología evolutiva.

Inspirado en el enfoque holista y en el campo propio de la Gestalt, pero sin adherirse a su hipótesis del isomorfismo, Lewin insiste en explicar cualquier conducta teniendo en cuenta la totalidad de la situación en la que emerge, o sea, el **contexto (campo)** en el que se da. Por ejemplo, la noción de **espacio vital** corresponde a un campo de fuerzas, conjunto de factores ambientales y de personalidad que de manera conjunta e interdependiente determina la conducta humana.

Su interés por la psicología evolutiva, junto a sus opciones teóricas (holistas, teoría de campo), hace que Lewin sea uno de los precursores de una importante corriente teórica de psicólogos evolutivos (la que corresponde a la perspectiva ecológica) y también de una importante área de investigación relativa a los procesos dinámicos y motivacionales presentes en numerosas conductas infantiles, como el juego, la exploración, la curiosidad, la resolución de problemas, etc.

De la misma familia teórica que Lewin, **Heinz Werner (1890-1964)** es uno de los primeros psicólogos europeos que contribuye a la introducción en Estados Unidos de un modelo de desarrollo diferente al defendido por los conductistas. Werner se basa por un lado en la teoría sistémica del desarrollo, formulada por Weiss y Bertalanffy en los años treinta (cualquier desarrollo —embriológico, ontogenético, filogenético— debe ser considerado como parte de un sistema en el que actúan diferentes factores de manera interactiva), y por otro lado en las concepciones gestálticas de la percepción y del pensamiento. Su principio ontogenético aplicado al desarrollo introduce una diferencia fundamental entre las múltiples secuencias posibles de cambios (cambios biológicos, psicológicos o culturales) y las que pueden ser consideradas como desarrollos: progresión de un estado de relativa diferenciación a un estado de diferenciación e integración jerárquica. El parentesco teórico con otras formulaciones biológicas del desarrollo (como la de Piaget) es grande. Junto a este legado teórico, Werner nos deja una serie de estudios sobre la formación del símbolo (Werner y Kaplan, 1963).

Finalicemos este sucinto esbozo histórico deteniéndonos algo más en un psicólogo bastante olvidado, pero que marca de manera original la psicología evolutiva de mediados de siglo, **Henri Wallon (1879-1962)**. Prácticamente desconocido en Estados Unidos, es una pieza importantísima en el afianzamiento de la psicología evolutiva francesa y europea a mediados de siglo y en la creación de una perspectiva original (más cercana en muchos aspectos a la de Vigotski que a la de Freud o Piaget). Wallon, no ha dejado una escuela. Diversas razones pueden explicar este aislamiento: su estilo, sus planteamientos generales, cercanos a los de la filosofía; su método, próximo al de la observación, pero sin rigor ni control abiertamente explicitados; su aversión a todo tipo de sistematicidad o reducción.

Junto a Freud, Piaget y Vigotski, Wallon ve en el método **genético** la manera principal de estudiar el psiquismo, "la que estudia el psiquismo en su formación y en sus transformaciones" (Wallon, 1956a).

Pero además, en Wallon hay un énfasis en el **problema de los orígenes** (orígenes de la inteligencia, del carácter), y en este sentido se distancia de Piaget, más interesado en las filaciones y en la dirección del desarrollo. Como Freud, Piaget y Vigotski, Wallon rechaza las posturas *metafísicas* ligadas a la psicología de la introspección, defiende una **psicología científica**. Su **concepción del desarrollo** es la de un cambio cualitativo, conceptualizado en una serie de estadios distintos (pero no heterogéneos gracias a la unidad funcional de la evolución), que muestran que el desarrollo no es un simple crecimiento cuantitativo (Wallon, 1956). Los **estadios de Wallon (impulsividad motriz, emocional, sensoriomotor, del personalismo, del pensamiento categorial, de la pubertad y de la adolescencia)** no son una descripción uniforme (como es la de Piaget) de diferentes etapas del desarrollo; éste se hace a través de discontinuidades, conflictos, crisis y mutaciones. A diferencia también de Piaget, que caracteriza cada estadio por una estructura de conjunto, Wallon lo hace definiendo una **función preponderante**, que es reemplazada por otra en el estadio siguiente (Wallon, 1941). Wallon critica la **simplificación lógica y formalizante de Piaget**, así como su tendencia a no respetar la unidad de la persona mediante el análisis de aspectos aislados de la conducta (el esquema, por ejemplo). Critica de igual modo la noción fija e inmanente de **inconsciente** de Freud. Lo que separa fundamentalmente a Wallon de Piaget es el papel que hacen jugar uno y otro al **factor social**, y cómo lo articulan con lo biológico y lo psicológico. Aunque Wallon, como Freud, haga intervenir lo social en la dinámica misma del crecimiento individual (con sus conflictos y crisis), no lo considera como un factor exógeno que

reprime y condena, sino como un factor consustancial al hombre. En este sentido, está mucho más próximo de Vigotski que de Freud o de Piaget y reanuda la tradición de Baldwin y Janet, que ven, desde el nacimiento, una complementariedad entre lo biológico y lo social.

Intentaremos evocar una de sus cuestiones fundamentales —**las relaciones entre cuerpo y psiquismo**—, siguiendo su visión a través de cuatro conceptos básicos: la emoción, el movimiento, la imitación y lo social.

La **emoción** juega en Wallon un papel esencial. A través de ella el niño accede a la vida psíquica. Su función primordial es la de la **comunicación** con el otro por medio de reacciones orgánicas íntimas, experimentadas de manera simbiótica primero, seguidas más tarde de oposiciones y desdoblamientos. Pero para que la emoción se vuelva medio de expresión y de comunicación hace falta que, junto a la maduración, la **influencia afectiva del entorno social** actúe sobre las reacciones del niño (los gritos, la sonrisa) y les dé una significación comunicativa.

La emoción es inseparable de la motricidad. El **movimiento** es, en palabras de Wallon, una emoción exteriorizada. El movimiento tiene dos componentes: en cuanto acción conlleva una relación con el mundo exterior (es este aspecto el que Piaget más estudiará); en cuanto tonicidad es expresión de sí mismo y de la relación con el otro. Esta doble naturaleza del movimiento muestra los dos aspectos, indisociables, del comportamiento: **aspecto afectivo y aspecto cognitivo**.

Emoción y motricidad, además de ser los componentes esenciales de la vida afectiva y cognitiva antes de los dos años, son los prerrequisitos para la representación, para el paso del acto al pensamiento. Contrariamente a Piaget y como Vigotski, Wallon concede al lenguaje un papel esencial en esta transición. El lenguaje es, con la inteligencia sensoriomotora, la segunda fuente de la representación. Pero el lenguaje no explica, por sí solo, el paso del acto al pensamiento. Wallon, siguiendo la tradición de Baldwin y acorde con Piaget (Piaget, 1962), da a la **imitación** un papel esencial en esta transición. Sólo progresivamente la imitación (que es también movimiento) se vuelve **diferida**.

Emoción, movimiento e imitación serían componentes evolutivos estériles si no se articulasen con el **factor social**. Para Wallon (como para Baldwin, Janet y Vigotski), el ser humano es **biológicamente social**. La necesidad del otro está inscrita en lo orgánico, pero no como una armonía preestablecida que sólo habría de desplegarse sino como una necesidad vital que articula lo que hace el niño con las compensaciones, interpretaciones y modulaciones aportadas por su entorno. **La vida psíquica se organiza y construye a través del contacto con el otro**.

De modo que, Wallon presenta: una perspectiva unitaria (pero no abstracta) del ser humano (afectiva, social y cognitiva), cuya evolución es inexplicable sin la conjunción de factores de maduración, sociales y psicológicos. Este último punto es común a diferentes teóricos (Freud, Piaget, Vigotski), pero Wallon (junto con Vigotski) estudia estos componentes sin disociados. Lo que aparece como una **limitación** (aparte del frágil fundamento empírico de algunas de sus observaciones) es la ausencia de factores explicativos que den cuenta de la dirección y características propias del desarrollo a nivel del individuo (como la evolución de la libido freudiana o la **equilibración cognitiva piagetiana**).

Este breve esbozo histórico nos ha permitido constatar, además de las aportaciones individuales valiosísimas, como las de Baldwin, Binet, Lewin, Werner o Wallon, la emergencia de perspectivas teóricas que dominarán la psicología evolutiva del siglo XX. Con Preyer y Hall se va afianzando una corriente teórica basada en una observación minuciosa del comportamiento y en una explicación biológica del cambio, ideas que serán retomadas por aquellos preocupados por el diagnóstico, la construcción de instrumentos de medida y la aplicación. Gesell, Catell y la perspectiva psicométrica. Baldwin constituye uno de los pilares de la teoría de Piaget e influye en grandes teóricos evolutivos como Claparede, Wallon y Vigotski. Wallon, a su vez, inspira a teóricos (como Vigotski y los teóricos de la escuela soviética) afines a un enfoque que considera lo social como parte integrante del desarrollo. Lewin, por su parte, juega un papel esencial en la formación de la perspectiva ecológica, mientras que Watson y los conductistas dan lugar a la perspectiva que estudia el desarrollo basándolo en las teorías del aprendizaje.

Unidad 1

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

Las **posiciones epistemológicas** subyacentes las psicologías evolutivas permanecen **implícitas** en la mayoría de los casos, factor que añade confusión al interior de una teoría y que no garantiza un intercambio entre teorías diferentes.

Esta dificultad no es propia de la psicología evolutiva ni de la psicología en general; la encontramos en cada una de las **ciencias humanas**, en la medida en que la epistemología de estas ciencias, además de las cuestiones generales ligadas al conocimiento científico, plantea problemas específicos. Por ejemplo, la psicología de la inteligencia se sitúa entre las matemáticas y la biología. Pero debe evitar el reduccionismo a unas y otras. Lo mismo podríamos decir de las relaciones entre la sociología y la psicología: los factores sociales, tar,

frecuentemente evocados para la explicación de procesos psicológicos, aunque fundamentales, no pueden explicar por sí solos las características de la conducta individual; han de ser evaluados a nivel psicológico, analizando la incidencia que tienen, por cuanto son asimilados, transformados e integrados a nivel psíquico.

Estas consideraciones generales son válidas para la **psicología evolutiva**, ámbito por excelencia en el que lo biológico juega un papel esencial (pero difícil de apreciar), sobre todo en las primeras etapas del desarrollo; ámbito en el que lo **social** parece inseparable de muchos de los cambios que hacen que un bebé se torne adulto.

Ante este panorama, sería inútil sorprenderse de la **falta de unidad y de la fragmentación** de la psicología en general y de la psicología evolutiva en particular. La **variedad de modelos epistemológicos y la multiplicidad de relaciones fronterizas** entre la psicología y las otras ciencias parecen dos razones fundamentales de esta diversidad.

1. Concepto y explicación del desarrollo

La psicología del desarrollo se interesa por los cambios de conducta (aspectos perceptivos, intelectuales, afectivos, sociales, etc.) que aparecen a lo largo del tiempo.

Interesarse en el cambio implica no sólo indicar las diferencias e identidades de la conducta en momentos sucesivos, sino que supone que se **describa y explique el proceso mismo del cambio** (la organización de la conducta en las diferentes etapas, el orden de sucesión de estas etapas, el paso de una etapa a otra, la dirección de los cambios, etc.). Esto es su particularidad que permite el paso del concepto de **cambio al de desarrollo (o evolución)**.¹

Una primera distinción que ha alcanzado cierto consenso es la que establecen Reese y Overton (1970) sobre los modelos subyacentes a las diferentes teorías evolutivas. Basándose en el análisis filosófico que Pepper (1942) hace sobre las diferentes visiones generales (*World hipótesis*) que pueden distinguirse en el conocimiento del mundo, Reese y Overton diferencian dos modelos (o metateorías) opuestos. Ambos modelos —el **mecanicista** y el

¹ *Desarrollo* remite a una noción que señala la idea de despliegue, la acción de desarrollar algo que estaba arrollado, y por tanto concede una cierta prioridad al estado inicial y al carácter preformado de lo que va a seguir. En cambio *evolución* remite a una noción que marca el carácter dirigido del cambio y concede, de esta manera, prioridad al estado final. Estas dos connotaciones corresponden, como veremos enseguida, a dos maneras —retrospectiva y prospectiva— de concebir el desarrollo. De acuerdo con el uso más extendido en castellano, emplearemos *psicología evolutiva* para denominar la disciplina y *desarrollo* para evocar el concepto.

organísmico— constituyen la trama lógica y heurística sobre la que se forjan diferentes teorías psicológicas, y más precisamente, diferentes teorías evolutivas.

El **modelo mecanicista**, forjado alrededor de la metáfora de la máquina, concibe al **ser humano como una máquina**; su conducta puede ser explicada en términos de **causalidad eficiente** (se puede llegar a una predicción absoluta); sus conocimientos son la suma de sus experiencias. El **desarrollo** es concebido, por tanto, como la manifestación de un aumento de experiencias; es una historia cuantitativa, cuyas manifestaciones más complejas pueden analizarse y explicarse por sus componentes más sencillos. La noción de desarrollo tiene, pues, una utilidad puramente descriptiva. Las perspectivas teóricas que mejor ilustran esta posición son las de autores como Bijou, Baer o Sears, que giran en torno a las teorías del aprendizaje y los teóricos del procesamiento de la información. El modelo mecanicista se encuentra próximo a una **epistemología realista** que intenta reducir los fenómenos observados a principios fijos y materiales (del entorno u orgánicos).

El **modelo organísmico**, al contrario, concibe al individuo como a un **organismo**, un ser activo y organizador, cuyos comportamientos no pueden ser reducidos al análisis de sus componentes; la predicción exacta en términos de causas eficientes se vuelve imposible. El **desarrollo**, inevitable por las características mismas del ser viviente, es una construcción definida por un vector y caracterizada por etapas cualitativamente diferentes, que muestran organizaciones estructurales distintas. Teorías evolutivas como las de Freud, Werner, o Piaget pertenecen a este modelo. Son teorías próximas a una **epistemología racionalista**, que ofrecen explicaciones en términos de principios universales, normativos y dinámicos (equilibración, diferenciación-integración), en los que la interpretación (apoyada en una base empírica pero sin reducirse a ella) juega un papel de primera importancia (Overton, 1988).

El interés de esta oposición reside en mostrar el **carácter irreconciliable** de ambos.

Pero la proposición de Reese y Overton presenta importantes **limitaciones**. Como señala Gilhiéron (1980a), el énfasis de estos autores está puesto principalmente en el objeto de estudio de la psicología evolutiva (concebido por unos como máquina; por otros, como organismo) y tienden a olvidar otro reduccionismo que permanece implícito en el interior del modelo organísmico: reducción del desarrollo psicológico al desarrollo biológico. En este sentido, además de marcar la **irreductibilidad de lo vivo a lo mecánico**, hay que indicar, según Gilhiéron, los diferentes niveles de complejidad psicológica (acción, representación, conciencia), que sugieren la **irreductibilidad del desarrollo psicológico al desarrollo biológico** (Gilhiéron, 1980a, p. 67).

Una de las alternativas a los modelos mecanicista y organísmico, sensible a este peligro de reducción biológica, es el modelo **contextual-dialéctico** propuesto por Riegel (1975, 1976). Este modelo se niega y da mayor importancia a los cambios situacionales más inmediatos y a los cambios individuales y culturales que se producen a largo plazo. La existencia de una estrecha interdependencia entre todos los factores que puedan incidir en el desarrollo (biológicos, sociales, culturales e históricos) conduce a un análisis dialéctico entre todos estos factores, análisis que muestra el **carácter multidireccional del desarrollo**. Aunque sea la perspectiva del ciclo vital la que mejor recoge los principios de este modelo contextual-dialéctico, teorías como las de Wallon y Vigotski pueden considerarse también próximas. Lo que no suelen explicar estas teorías que evocan la dialéctica entre distintos factores es la dirección del desarrollo y su carácter inevitable. Debido a la ausencia de factores o mecanismos internos propios al desarrollo psicológico mismo (como la equilibración de Piaget), no se sabe de qué manera los diferentes factores extrapsicológicos (maduración, sociedad, cultura) inciden en la construcción de lo individual.

Por su generalidad, la oposición mecanicista-organísmica tampoco permite distinguir algunas diferencias fundamentales entre los autores calificados de organísmicos. En efecto, se suele calificar la concepción organísmica del desarrollo como **retrospectiva**, en la medida en que los cambios, además de unidireccionales e irreversibles, suelen estar dirigidos hacia ciertos estados finales. Esto es cierto de algunas teorías como la de Freud y la de Piaget, cuyos planteamientos consisten en explicar cómo y por qué un estado final determinado (conocimiento normativo y científico, para Piaget; madurez y equilibrio en las relaciones objetales, para Freud) es alcanzado desde un estado inicial que no posee las propiedades básicas del estado final. Pero, para otras teorías (como la de Werner o la de Bower), la visión del desarrollo es **prospectiva**: se parte de un estado inicial y se explican los cambios progresivos que conducen hasta un estado final. En ambos casos existe una tentativa por explicar el desarrollo y su dirección evocando las características mismas de las etapas de este desarrollo (criterio o factor interno). Pero en cada caso se opta por una vección explicativa diferente, lo que acarrea dificultades distintas. En el primer caso, la elección del estado final es primordial y la subordinación de cada estado al estado final implica que se acentúe lo que falta en una etapa para llegar a la etapa siguiente (visión negativa de las capacidades y actuaciones del individuo en cada fase). En el segundo caso, la dificultad reside en la definición del estado final (¿hacia dónde tiende el desarrollo y cuáles son los criterios de este estado final?).

Una última distinción que nos puede ayudar a comprender la lógica interna de las diferentes teorías evolutivas y a confrontarlas las unas con las otras, es la consideración de las relaciones entre el organismo y su entorno. Algunas teorías, como la de Piaget, conciben el

entorno de manera global y estable, planteando que el entorno no incide de manera diferencial sobre el desarrollo. Otras teorías, como la de Vigotski, y los teóricos del ciclo vital postulan que este entorno no es fijo y sus cambios han de ser considerados a la hora de estudiar los del individuo.

Así, según Kaye, para algunas teorías (como la de Piaget o Werner), el **desarrollo es *inside-out***: los cambios críticos se producen en el individuo, de forma autónoma, y este desarrollo afecta después a las relaciones del niño con su entorno social. Para otras teorías (como la de Vigotski y la del propio Kaye) el **desarrollo es *outside-in***: las relaciones con el entorno social se forjan al principio y moldean después la vida mental (Kaye, 1986).

2. Psicología del niño, psicología evolutiva y psicología genética

Partamos de tres citas diferentes:

1. "La psicología del niño puede servir de método explicativo general en psicología, puesto que la progresiva formación de una estructura facilita, en ciertos aspectos, su explicación" (Piaget, 1967).
2. "El objetivo de la psicología evolutiva es el estudio de la forma que toma la relación entre la edad cronológica del individuo y los cambios observados en una dimensión de su comportamiento a lo largo de su crecimiento hasta la madurez" (Wohlwill, 1973).
3. "Adoptaremos una concepción particular de "desarrollo". Un organismo está en interacción con los estímulos de su entorno. En principio, estas interacciones cambian con la experiencia. Estos cambios constituyen el desarrollo del organismo, que sólo podrá ser explicado si las condiciones necesarias para producir el cambio han sido indicadas" (Bljou y Baer, 1963).

La primera concepción hace de la psicología del niño un método (el **método genético**) para estudiar los procesos psicológicos desde la óptica de su formación o construcción. Tanto Wallon, Claparède, como Freud, Vigotski o Piaget defienden esta primacía del estudio del desarrollo como método esencial para explicar cualquier proceso psicológico. Aunque esta posición nos parezca la más acertada, no hay que olvidar algunos **peligros** que conlleva la **visión genética** cuando el objetivo no es utilizar al niño para comprender los procesos psicológicos, sino comprender en qué se parecen y diferencian las evoluciones del bebé, del niño, del adulto o del anciano. Uno de estos peligros reside en contentarse con la descripción

del proceso evolutivo (sus fases, su lógica, su dirección) para explicar el desarrollo y desestimar la búsqueda de factores externos que puedan también influir en este desarrollo.

Otro de los peligros reside en lo que se ha denominado *error de la diferencia* (Chateau, 1957): centralización prioritaria en las divergencias entre comportamientos de edades diferentes, lo que puede provocar distorsiones cuando el objetivo es comprender y explicar la evolución de un niño o adulto determinado (y no las leyes generales de los procesos psicológicos).

La segunda definición corresponde a lo que clásicamente se entiende por psicología evolutiva; su objetivo es describir y explicar las relaciones entre la edad y las dimensiones del comportamiento. Uno de los peligros de esta concepción estriba en contentarse con estudios comparativos entre comportamientos de edades diferentes, sin preocuparse de las filiaciones entre estos comportamientos ni de los mecanismos que expliquen el paso de uno a otro. Así, la psicología del desarrollo no tiene nada de evolutiva y se vuelve comparativa (o diferencial). Otro de los peligros, es olvidar que la prioridad de la psicología evolutiva es el estudio de los procesos de cambio y no sólo de los resultados aparentes u observables de estos procesos.

La tercera definición elimina sencillamente la existencia misma de una psicología evolutiva al subordinarla a una psicología general forjada en torno a la noción de *aprendizaje*. Para estos autores, los mecanismos del desarrollo y del aprendizaje son idénticos; lo que suele considerarse *desarrollo* no es más que el resultado acumulado de resultados de aprendizajes. Esta concepción típica del modelo mecanicista ha influido profundamente en la psicología americana, y no es raro encontrar su influencia en posiciones teóricas diversas (como la del procesamiento de la información).

Nosotros simpatizamos con el modelo organísmico sin adherirse a las formulaciones extremas de la posición *outsider-in*, tendremos en cuenta la aportación de factores externos no estrictamente psicológicos (sociales, culturales) que pueden incidir en el desarrollo, sin olvidar que lo que interesa a la psicología evolutiva en último término es el proceso de cambio a nivel individual. El proceso de cambio de comportamiento habrá de ser descrito, a nuestro entender, en términos de organización de la conducta (organización estructural o funcional, descrita a través de la noción de *estadio*) y no de comportamientos puntuales. Y la transición entre los diferentes estadios se explicará mediante filiaciones (relaciones entre un estadio y el siguiente) y por procesos que muestren la dirección del cambio.

Unidad 1
19

PREFACIO

El objetivo de este libro no es otro que intentar describir las vicisitudes por las que pasamos para convertirnos en adultos, cómo el recién nacido que, cuando viene al mundo parece tan inmaduro, débil, dependiente y expuesto a grandes peligros, logra sobrevivir y llega a convenirse en una persona autónoma, hábil, dotada de capacidades muy complejas y capaz de relacionarse con los otros.

Al nacer los hombres sólo son un conjunto de posibilidades que se pueden desarrollar potencialmente en muchas direcciones, aunque el hecho de nacer en un momento histórico dado, en un determinado país, dentro de una clase social, en el seno de una determinada familia, restringe ya mucho esas posibilidades.

La actividad de crecer es muy laboriosa, si entendemos por laboriosa que hay que mantenerse activo continuamente. Cada ser humano tiene que llevar a cabo una gigantesca tarea que consiste nada menos que en construir su propia inteligencia y una representación del mundo que le rodea.

De modo que cada niño/a activa permanentemente para promover su desarrollo, y éste será mejor y más armonioso si encuentra en el medio los elementos necesarios para realizar su actividad. Es tarea de los adultos ayudarles en su empresa, pero no pueden dársela hecha.

Por otra parte nuestra perspectiva se basa en la teoría de Piaget y parte de dos presupuestos básicos que la conducta humana sólo puede entenderse desde la perspectiva de la evolución y de la adaptación al medio, y que el desarrollo es un proceso constructivo en el que el sujeto participa muy activamente. Finalmente se considera que para entender la conducta es necesario estudiar su génesis.

CAPITULO 1: EL PUESTO DEL HOMBRE EN LA NATURALEZA

Al ser capaces de reflexionar sobre nuestras acciones y sobre sus consecuencias los seres humanos nos hemos considerado seres excepcionales dentro de la naturaleza, sintiéndonos no sólo por encima de los restantes seres vivos, sino diferentes y únicos.

Pero en el siglo XIX el descubrimiento de la evolución de las especies, sobre todo por obra del naturalista inglés Charles Darwin, puso de manifiesto el parentesco del hombre con otros animales.

De este modo, sólo puede entenderse la naturaleza humana si tenemos presente que el hombre es un animal más de los que pueblan la Tierra. Sin duda somos una especie animal muy particular por que en un período de tiempo relativamente corto, hemos conseguido extendernos de manera prodigiosa sobre la tierra e influir de forma premeditada sobre el curso de los acontecimientos naturales en mucha mayor medida que ningún otro ser vivo. Pero esto no ha sido siempre así, el Homo Erectus apareció hace un millón y medio de años, con una capacidad cerebral semejante a la de los hombres actuales, mientras que la acción transformadora del hombre sobre la tierra (ejemplo capacidad de utilizar y fabricar instrumentos) es mucho más reciente, data de unos miles de años.

Por otra parte, el proceso de **hominización** tuvo lugar en la era **cenozoica** y desde hace muchos años no se han producido cambios importantes en esta evolución.

Hominización: relativo al suborden de mamíferos en los que se encuentra el hombre.

Las características diferenciadoras del ser humano

¿Qué es lo que diferencia al hombre de los demás animales, en dónde se encuentran esas características que le han convertido en un ser único?

Cada especie animal tiende a estar en perfecto equilibrio con su ambiente y las modificaciones de ese equilibrio siempre son peligrosas y deben compensarse pronto con ajustes en el organismo, en el medio o en ambos, pues de lo contrario el resultado probable es que la especie se extinga.

Para mantener esa adaptación al medio, muchos animales disponen de una serie de conductas que han recibido de forma hereditaria y que les hacen responder automáticamente a los estímulos exteriores. Por ejemplo, los pollos de muchas especies de aves, poco después de nacer siguen al primer objeto de unas determinadas dimensiones (ni muy grande ni muy pequeño) que se mueve cerca de él. Generalmente, en las condiciones naturales, lo que se mueve cerca del pollo cuando sale del cascarón es la madre que ha incubado los huevos; el animalito sigue a su madre y establece un vínculo con ella, que será muy beneficioso para su supervivencia, pues le protegerá de peligros y le facilitará la satisfacción de sus primeras necesidades.

El hombre también nace con unas **conductas determinadas (los reflejos)**, pero lo más propiamente humano es que presenta una considerable **capacidad para aprender** y para formar **conductas nuevas** de muy variada **complejidad**.

Cuando se establecen comparaciones entre los humanos y los animales se encuentran bastantes **rasgos diferenciadores**, entre los que se pueden mencionar los siguientes²:

- Mantener una **posición erguida** que le permite liberar las manos y servirse de ellas.
- Disponer de una **mano muy versátil** con oposición del pulgar y el índice.
- Ser capaz de seguir una **dieta omnívora**, pudiendo alimentarse casi de todo, lo que multiplica sus posibilidades de encontrar alimento.
- Tener una **actividad sexual permanente**, sin períodos de celo, lo que facilita la multiplicación de la especie.
- Disponer de una gran capacidad de **cooperación y competición** con otros hombres.
- Disponer de una capacidad de **comunicación** mucho mayor que los demás animales, sobre todo gracias al lenguaje.
- Ser capaz de construir **representaciones** precisas y complejas de su medio ambiente.
- Tener una **infancia prolongada**.
- Haber realizado una **acumulación cultural**, sirviéndose de los sistemas simbólicos que le permiten una comunicación con otros hombres, que es lo que entendemos como cultura.

Muchas de estas características aparecen también en otros animales, pero en los hombres se dan en un grado mayor y en conjunción con otras, lo que las toma mucho más **eficaces** y permite explicar el éxito **adaptativo** del ser humano.

La posición erguida ha facilitado la utilización de la mano, una característica decisiva en la evolución del hombre (véase Delval, 1990), y a su vez ambas están muy relacionadas con la cooperación. Hasta se apoya profundamente en la capacidad de comunicación, en particular mediante el lenguaje articulado, y gracias a la cooperación y al lenguaje ha sido posible la acumulación de conocimientos, el registro de las experiencias de los hombres que sirven para que los que vienen detrás no tengan que recorrer los mismos pasos. **El progreso humano ha**

² Fue Fiske (1871), un filósofo norteamericano del siglo XIX, el que formuló una lista de características como esta, que hemos completado con algunos rasgos más.

sido posible precisamente gracias a esa acumulación de experiencias pasadas y esto puede expresarse a través de la siguiente metáfora: "*somos enanos subidos sobre las espaldas de gigantes*" (véase Merton, 1965).

Características diferenciadoras fundamentales: la inmadurez y la plasticidad

Una de las características fundamentales que diferencian al hombre es la existencia de una **infancia prolongada asociada con un periodo de inmadurez y plasticidad durante el cual las posibilidades de aprendizaje son muy grandes.**

El hombre al nacer no es más que una **posibilidad**, pero gracias a ello puede recorrer muy distintos caminos.

El hombre nace con **disposiciones abiertas**, que se concretan en una u otra dirección según las cambiantes demandas del **medio ambiente**. Por eso decimos que la conducta humana es **plástica, adaptable** a condiciones muy cambiantes.

Pero a su vez, también decimos que el **cachorro humano nace enteramente inmaduro** y que si bien trae algunas capacidades innatas como los reflejos, necesita de los adultos, por que sino sucumbe de inmediato.

Así, podemos decir que **mientras un organismo es inmaduro y plástico, puede aprender y puede elevarse a un nivel de mayor desarrollo.**

Sin embargo, esto no quiere decir que la conducta humana sea total y absolutamente plástica, pues como recuerda Bruner "la hominización consistió en adaptaciones a condiciones del edio que se produjeron en el pleistoceno".

La conducta humana no es totalmente moldeable y muchas de las cosas que hacemos en la actualidad, hay que verlas como adaptaciones que fueron útiles en determinado momento y que ya no lo son tanto. Como por ejemplo la aficción desmedida por los dulces y las grasas que no son adecuadas **para las formas de vida actuales** (en la que estos alimentos son abundantes y las personas tienen estilos de vida sedentarios). O la obsesión por la sexualidad, que fue necesaria en épocas remotas en que la especie corría peligro de extinguirse pero que hoy podría no resultar necesaria, o porque la mortalidad infantil ha disminuido y los métodos anticonceptivos han independizado la sexualidad de la reproducción.

A lo largo de su filogenia, es decir, del desarrollo de la especie, el hombre ha lo, pues, prolongando su infancia y esa prolongación es cada vez más acenada.

Esta hace que el hombre nazca con un conjunto de posibilidades entreabiertas y que esas posibilidades se plasmen de una manera o de otra de acuerdo con las influencias del ambiente.

El hombre necesita nacer con disposiciones, pero que esas disposiciones no estén cerradas, que sean abiertas, que sean precisamente disposiciones, y que se concreten en una dirección a en otra, según las demandas del ambiente cambiante.

El hombre y otros animales

La **etología** es la ciencia que estudia el comportamiento animal generalmente en las condiciones naturales en que vive la especie. Dicha disciplina surgió en 1920 derivada de la Teoría de la evolución de Darwin (1859) y su representante principal es **Konrad Lorenz** quien describió el fenómeno del troquelado.

Troquelado: lazo que establecen los animales recién nacidos con un adulto, que los lleva a seguirles y a mantenerse próximos, todo lo cual tiene un gran valor para su supervivencia.

A partir de los estudios etológicos se pusieron de manifiesto dos características que diferencian la conducta de los animales y la del hombre:

✓ el hombre tarda mucho más que otras especies en alcanzar las conductas propias del adulto (marcha, lenguaje, etc).

✓ Los animales son capaces de realizar conductas muy complejas, aparentemente sin haber tenido que aprenderlas. Es decir que traen un gran repertorio de conductas fijadas hereditariamente.

Vamos a verlo en un ejemplo:

Todos hemos oído hablar del ciclo de la vida del salmón que nace en ríos de montaña, desciende al mar, desarrolla allí la mayor parte de su vida, y cuando llega el momento de la reproducción retorna al lugar donde ha nacido, muchas veces salvando graves dificultades, pone sus huevos y muere. El individuo no ha tenido ocasión de aprender esta conducta compleja y entrenarse en ella, sino que está fijada hereditariamente en la especie. Esas conductas hereditarias se repiten de manera muy semejante en todas las circunstancias y las variaciones que se observan en ellas son mínimas. Es muy frecuente que las conductas relacionadas con la reproducción, desde el emparejamiento hasta el cuidado de las crías se produzcan en un orden fijo, invariable.

Las necesidades básicas

La conducta humana puede ser muy compleja, pero hay **necesidades básicas** que todos los hombres se esfuerzan por satisfacer: **necesidad de alimento, de descarga y de**

reproducción. Y es importante tener en cuenta que parte de nuestros actos están determinados por estas necesidades.

En síntesis, la conducta del hombre está sometida en sus aspectos más generales a las mismas leyes, a las mismas reglas, que la conducta animal. El hombre tiene que adaptarse a su ambiente como se adaptan. Las demás especies y su desarrollo del psiquismo humano tienen que ser considerado como un aspecto más de la evolución y del proceso de adaptación. Si el hombre ha sobrevivido como especie es porque su capacidad de adaptación es buena. Esto quiere decir también que lo que el hombre hace tiene que estar posibilitado por su naturaleza animal y que, aunque la cultura sea una gran adquisición de la especie humana, la posibilidad de esa cultura tiene que estar en el ser animal del hombre.

Tomar en serio la afirmación de que el hombre es un animal, supone no sólo encontrar un parentesco con otros animales, o encontrar rasgos comunes en la conducta animal y en la conducta humana, sino que, sobre todo, a lo que debe llevarnos es a tratar de analizar las conductas del hombre desde el punto de vista de su valor para la supervivencia. Pero esto es algo delicado que hay que abordar con gran precaución porque se corre el peligro de caer en el extremo opuesto, es decir, en tratar de encontrar determinaciones biológicas directas de cada conducta humana.

El esfuerzo de crecer. La cara oculta del desarrollo

Dado el periodo de inmadurez por el que pasan los seres humanos, los cambios que se van produciendo en el tiempo y a los que denominamos **desarrollo**, tienen una importancia mayor que en otras especies.

Desarrollo:

✓ proceso que experimenta un organismo que cambia en el tiempo hasta alcanzar un estado de equilibrio.

✓ depende del interjuego de factores internos (innatos, hereditarios) y externos (ambientales).

Psicología del Desarrollo, Evolutiva o Genética:

✓ estudia el **proceso de humanización** del hombre que tiene lugar después del nacimiento, (puesto que el hombre necesita hacerse humano en un **medio social favorable**, con intervención de los adultos y de los coetáneos, dado que sin dicha intervención no llegaría a alcanzar sus potencialidades);

✓ no sólo se interesa por estudiar al niño en las distintas etapas por las que va pasando, sino que busca sobre todo descubrir las **leyes** que gobiernan el desarrollo y cómo se van formando las funciones adultas;

✓ constituye un **método** para estudiar la formación de las conductas y funciones adultas.

Psicología del niño:

✓ se interesa por la descripción de las distintas etapas de la infancia y la adolescencia.

CAPITULO 2: EL ESTUDIO DEL DESARROLLO HUMANO. Juan Delval.

La propia concepción de la infancia, las actitudes hacia los niños y el cuidado que les prodigamos se han ido modificando y las ideas y comportamientos que tenemos actualmente son relativamente recientes.

La historia de la infancia

En otras épocas los niños morían con mucha facilidad, pocos de los que nacían llegaban a adultos, por lo que la fertilidad tenía necesariamente que ser alta; quizá por ello no era conveniente encariñarse demasiado pronto con los niños.

Por otra parte, algunas creencias religiosas consideraban que la infancia era una etapa peligrosa, ya que habíamos nacido con el pecado original y sólo mediante nuestras obras podíamos librarnos completamente de él.

La vida de la gente en la sociedad occidental se ha complicado de tal manera que tener un niño es algo que altera la vida y constituye una decisión muy importante. Antes los niños venían naturalmente y no había que tomar ninguna decisión; la sociedad estaba hecha para producir niños y lo raro era no tenerlos. La sociedad actual está más orientada a producir y a consumir objetos y un niño complica la producción (teniendo en cuenta que muchas madres trabajan) y aumenta mucho el consumo. Aunque las tasas de mortalidad siguen siendo altas, se han reducido, y esto ha dado lugar a un aumento espectacular de la población mundial que puede llevarnos al colapso. En resumen, **las diferentes situaciones sociales cambian nuestra concepción de la infancia.**

El historiador francés **Philippe Ariès (1960)** puso de manifiesto que la concepción que nosotros tenemos de la infancia es relativamente reciente y no se remonta más allá del **siglo XVII o XVIII.**

Ariés examina el papel del niño y la familia hasta el siglo XVIII y sostiene que en la sociedad medieval no existía el sentimiento de la infancia tal y como hoy lo conocemos. Si el niño moría, la familia podía sentirlo pero no constituía un gran drama y pronto un nuevo hijo vendría a reemplazarlo. Los hijos eran abundantes y pocos llegaban a la edad adulta. Pero a partir de un momento en que el niño ya no necesitaba de cuidados especiales entraba a formar parte de la sociedad de los adultos y se le empezaba a tratar como tal. Lo único que le diferenciaba de los adultos era que sus fuerzas eran menores y que no podía hacer una serie de cosas que estaban al alcance de los adultos.

La educación de los niños era diferente según las distintas clases sociales. En la clase alta el contacto del niño con sus padres durante los primeros años era muy escaso y solía vivir con amas y criados que se ocupaban de él. Los padres ni siquiera le veían durante largos períodos. Las relaciones afectivas muy escasas o inexistentes. En cambio, en las clases bajas el niño convivía estrechamente con los adultos desde el nacimiento.

Participando en las actividades o en el oficio que éstos tuvieran. Era también frecuente que muchos hijos salieran de la familia y fueran a vivir con otra, trabajando como aprendices junto al cabeza de familia en su taller y adquiriendo así una profesión, sin recibir ninguna paga por ello, hasta que llegaba el momento de instalarse por su cuenta. La clase alta ponía a sus hijos en manos de preceptores que se ocupaban de su formación. Las escuelas apenas existían y estaban reservadas sólo a unos pocos.

Ariés apoya sus tesis no sólo en documentos de la época sino también en el análisis de las representaciones de los niños en pinturas y esculturas. Encuentra que hasta el siglo XIV apenas existen representaciones de niños o niñas y cuando aparecen se les muestra como si fueran adultos en pequeño, es decir, con la misma estructura corporal que un adulto, aunque de menor tamaño y con los mismos rasgos que los adultos, y los niños aparecen frecuentemente compartiendo actividades de los mayores.

La familia era también distinta de la actual y su función fundamental era económica: la conservación de los bienes y el ejercicio en común de un oficio, pero no tenía una función afectiva. Esto no quiere decir que el amor estuviera ausente de las relaciones familiares, en muchos casos existía, pero no era un elemento indispensable y esencial. Los sentimientos entre los esposos y entre los padres y los hijos podían producirse pero no eran necesarios para la existencia ni para el equilibrio de la familia (Ariés, 1960, p. III).

La situación va cambiando lentamente y hacia el siglo XVII la actitud hacia el niño se ha hecho ya bastante distinta. Empieza a existir ese sentimiento de infancia más diferenciado y un mayor número de observaciones acerca de los niños. Ya desde el Renacimiento diversos autores se ocupan del problema de la educación de los niños.

Los cambios sociales van a tener una influencia grande sobre la consideración de la infancia. La industrialización, la aglomeración en grandes ciudades, la introducción de la escolarización obligatoria para todos que se produce en el siglo XIX, van a cambiar mucho el papel de los niños. Los progresos en la medicina, van a aumentar enormemente las posibilidades de supervivencia de los recién nacidos. Pero todavía se les atribuía tan poco valor que en Inglaterra, hasta 1815, no era delito robar a un niño, a no ser que estuviese vestido, en cuyo caso el delito se cometía respecto a la ropa. Al mismo tiempo, niños de siete años, e incluso menos, eran ahorcados públicamente por delitos que hoy consideraríamos como irrelevantes, como haber robado una falda o un par de botas, lo que era una muestra de que se les tenía por plenamente responsables de sus actos.

Con los comienzos de la industrialización los niños pasan a trabajar en las fábricas, a menudo en jornadas agotadoras. Sin embargo, a lo largo del siglo XIX, empiezan a aparecer movimientos que piden la regulación del trabajo infantil y las condiciones de vida de la infancia mejoran en los países occidentales. Todavía hoy en muchos países en vías de desarrollo los niños sufren una gran explotación, y están obligados a realizar actividades que dificultan su desarrollo, llegando a hablarse de "niños esclavos", mientras que en los países desarrollados se extiende una nueva lacra social: el maltrato y abuso de los niños.

El estudio de los niños

El estudio sistemático del desarrollo infantil no ha comenzado hasta una época bastante reciente, de tal forma que puede considerarse que la psicología infantil tiene poco más de un siglo. No deja de resultar sorprendente que siendo los niños algo tan presente y tan próximo en la vida de todos los adultos, no se hayan recogido datos sobre cómo son los niños y cómo se produce su desarrollo hasta una época muy reciente.

Posiblemente el desarrollo se ha considerado un fenómeno tan espontáneo que no cabía detenerse en él, mientras que lo extraordinario e inusual es más fácil que se convierta en objeto de conocimiento.

Por ello es comprensible que algunos de los primeros estudios sobre niños sean precisamente observaciones sobre sujetos excepcionales, es decir, sobre niños cuyo desarrollo presenta algún tipo de especificidad o anomalía. Ejemplo de ello serían los niños aislados, los ciegos o los superdotados.

Pero pronto surgieron también otro tipo de estudios formado por **observaciones biográficas** sobre **sujetos normales**, que suelen ser diarios, realizados de una manera más o menos sistemática sobre un niño, generalmente pariente del autor del diario. Este tipo de estudio fue el dominante a lo largo del siglo XIX.

Más tarde surge un tercer tipo de estudios constituido por **trabajos de tipo estadístico**, es decir, recopilaciones de datos sobre algún aspecto determinado de la conducta infantil realizadas sobre un número de sujetos relativamente grande. Estos estudios, que hoy son los más frecuentes, no se generalizan hasta finales del siglo XIX y principios del XX.

Observaciones sobre Sujetos Excepcionales	Lo característico de estos estudios es que suelen ser observaciones centradas en el rasgo excepcional del sujeto y realizadas durante un determinado periodo de tiempo.
Observaciones Biográficas sobre Sujetos Normales	Recogen observaciones frecuentes y detalladas sobre un solo sujeto, con el que está en estrecho contacto el autor. Ejemplo: "diarios".
Estudios de Tipo Estadístico	Lo característico de estos estudios es que estudian un aspecto limitado del desarrollo, con observaciones puntuales sobre bastantes sujetos, frecuentemente de distintas edades. Estos estudios se generalizaron a finales del Siglo XIX y principios del siglo XX y hoy son los más frecuentes.

Las preocupaciones que motivan estos trabajos son de distinto tipo. Los trabajos más antiguos surgen de preocupaciones prácticas de tipo pedagógico sobre la educación de los niños. Otros estudios son obra de médicos interesados por el funcionamiento del cuerpo humano y el cuidado de la salud. Finalmente están las preocupaciones **filosóficas**, y científicas en general, que tratan de encontrar en el estudio de los niños respuestas a preguntas sobre el origen del conocimiento o de las emociones.

Educativo	Las primeras observaciones sobre los niños son obra sobre todo de filósofos pero están dirigidas por intereses educativos. Autores como Platón o Aristóteles, preocupados por la buena marcha de la sociedad, se ocupan de cómo debe ser la educación de los niños para formar buenos ciudadanos y señalan en qué momento debe iniciarse la instrucción, cuáles deben ser los hábitos higiénicos, o hablan del valor educativo de los juegos. A partir del Renacimiento son muchos los escritores, como Rabelais, Luis Vives, Erasmo, Comenio, Rousseau o Pestalozzi que se interesaron por las características de los niños para educarlos mejor. Pero se limitaron a observaciones esporádicas y de sentido común, sin realizar estudios sistemáticos.
	La preocupación por la salud y el bienestar de los Niños es también muy antigua y sobre todo a partir del siglo XVI los médicos se interesan por las enfermedades infantiles y por

Médico	la mejor manera de cuidarlos, alimentarlos y educarlos, dando consejos para facilitar un desarrollo normal. El primer diario extenso del desarrollo de un niño que se conoce es obra de Jean Héroard, médico del heredero del trono de Francia, más tarde conocido como Luis XIII.
Filosófico y Científico	El estudio del niño empieza a realizar progresos sólidos cuando aparecen trabajos orientados por preocupaciones filosóficas, tratando de encontrar respuestas al problema del origen del conocimiento, la formación de los conceptos o el origen del lenguaje, y son obra de filósofos y científicos, como Tiedemann, Talne, Darwin o Preyer. La teoría de la evolución de Darwin dio un considerable impulso a los estudios sobre los niños, estableciéndose comparaciones con el desarrollo de otras especies animales. Estos trabajos se basaron en observaciones mucho más sistemáticas y cuidadosas.

Mientras que la psicología general utilizaba métodos *introspectivos*, es decir, la reflexión sobre los propios procesos mentales, el estudio del niño tenía que basarse en la observación o en experimentos, ya que los niños no podían proporcionar datos sobre sus propios procesos psicológicos y esto produjo un tipo de estudio más objetivo.

Las etapas del estudio del Niño:

Para comprender la evolución de la psicología del desarrollo resulta conveniente dividir los avances en una serie de etapas.

Vamos a proponer una división en **seis periodos**. Hacer esto supone necesariamente establecer cortes temporales que tienen que ser arbitrarios y que están marcados en las primeras etapas por la aparición de obras que anuncian cambios en la orientación de los estudios.

Observaciones Esporádicas	Desde la antigüedad al s. XVIII	Ya desde los griegos empiezan a aparecer consideraciones y observaciones incidentales sobre el desarrollo de los niños que generalmente surgen ligadas a problemas educativos. Se trata de observaciones dispersas, frecuentemente de sentido común, más dirigidas por la preocupación de cómo se debe educar a los niños que por conocer su desarrollo de una manera científica.
Aparición de Observaciones Sistemáticas	Desde finales de 1787 hasta 1882	El periodo se inicia con la publicación del libro de Tiedemann aparecido en 1787 sobre el desarrollo de su hijo basado en observaciones realizadas durante los primeros años de su vida. A partir de entonces se empiezan a realizar estudios más sistemáticos y es el periodo durante el cual se inicia la psicología del niño. Se trata, sin embargo, de observaciones todavía

		muy generales, basadas en su mayor parte en recopilaciones de tipo biográfico, con escasa experimentación. En esta época tiene lugar la publicación del <i>Origen de las especies</i> de Darwin (1859), que creó un clima muy adecuado para realizar investigaciones sobre los niños.
La constitución de la Psicología del niño como Disciplina Independiente.	Desde 1882 a 1895	En 1882 el fisiólogo alemán Preyer publica su libro <i>El alma del niño</i> que constituye una culminación de los trabajos anteriores porque trata de utilizar métodos de observación sistemática e incluso de experimentación sobre su propio hijo pero tiene también en cuenta todos los trabajos precedentes. Al año siguiente, en 1883, Stanley Hall inaugura el empleo masivo de cuestionarios recogiendo información sobre muchos niños.
La consolidación de la disciplina y los comienzos de una Psicología Evolutiva	Desde 1895 hasta fines de la Primera Guerra Mundial	Durante el periodo anterior se habían realizado una gran cantidad de trabajos sobre el desarrollo psicológico en general y sobre aspectos determinados de éste, pero con poca teorización y de carácter más bien descriptivo. En 1895 el psicólogo norteamericano Baldwin publica su libro <i>El desarrollo mental en el niño y en la raza</i> en el que trata de estudiar la evolución del psiquismo y la formación de las funciones psicológicas en el adulto. De esta manera se desborda el estudio del niño en sí mismo y se trata de descubrir las leyes del desarrollo. El periodo se prolonga hasta el final de la primera guerra mundial, y en él se publican las obras de Freud, se inicia el desarrollo de los tests de inteligencia, y se producen importantes cambios en las teorías psicológicas como la aparición de la teoría de la <i>Gestalt</i> y el conductismo.
El desarrollo sistemático: la pugna entre acumulación de datos y teorías	Desde el final de la Primera Guerra Mundial hasta 1950	En este periodo se pueden observar dos tendencias contrapuestas, por una parte se sostiene que es necesario realizar observaciones cada vez más cuidadosas en el desarrollo del niño pero con escasas interpretaciones teóricas y esto lleva a una gran cantidad de estudios de detalle, y por otra se inician los trabajos teórico más importantes de la psicología del desarrollo que han marcado el curso posterior de la disciplina, entre ellos los de Werner, Wallon, Piaget y Vygotsky
La convergencia entre la Psicología Evolutiva y la Psicología Experimental	Desde la mitad del siglo XX hasta la actualidad	Durante este periodo cobran una gran influencia los trabajos de Piaget y la psicología evolutiva trata de entender los grandes procesos del desarrollo. En la psicología experimental surgen la psicología cognitiva y esta corriente, que llega a hacerse dominante, mantiene puntos de contacto con la psicología de Piaget.

Las primeras observaciones

En los autores griegos y latinos aparecen algunas observaciones dispersas sobre el desarrollo de los niños relacionadas casi siempre con la educación.

Aristóteles, por ejemplo, se ocupa de los problemas educativos en varios lugares de su obra con el objetivo de contribuir a lo que entendía como la formación de hombres libres.

Se trata generalmente de observaciones dispersas y que no tienen como fin el conocimiento del niño en sí mismo sino más bien indicar cómo se les debe tratar para formar adultos que reúnan las cualidades deseables en esa sociedad.

En los siglos XVI y XVII, la preocupación por la educación vuelve a aparecer de nuevo tras el largo paréntesis medieval, y pedagogos como Juan Luís Vives se interesan por adaptar las enseñanzas al desarrollo de los niños. En el siglo XVII Jan Amos Comenius, uno de los grandes educadores de la historia, defendió la idea de que la escuela debe variar en función de la edad del que aprende y establecía cuatro tipos de escuelas según los cuatro periodos de crecimiento, que serían la infancia, la puericia, la adolescencia y la juventud.

Otra de las grandes figuras del siglo XVII es el filósofo inglés John Locke (1632-1704) para quien todo conocimiento comienza en los sentidos y el hombre, al nacer, es como una pizarra en blanco, sobre la que la experiencia va a ir escribiendo. Las ideas de Locke y sus continuadores han tenido una enorme influencia en la psicología empirista y en particular en el conductismo.

Pero quizá el escritor más influyente de esta época, fue el filósofo ginebrino Jean Jacques Rousseau (1712-1778), quien escribe *Emile ou de l'éducation* en 1762, contribuyendo a crear un movimiento de preocupación y de interés por la infancia.

Pero en todos estos trabajos de educadores no hay todavía observaciones sistemáticas, y sólo aparecen algunas dispersas sobre la conducta de los niños, pues su interés principal era actuar sobre ella por medio de la educación para modificarla. A finales del siglo XVII es cuando se empiezan a realizar trabajos de observación que están constituidos por diarios llevados por padres o por personas vinculadas muy directamente con el sujeto al que se está observando.

Las primeras observaciones sistemáticas

Hay sin embargo alguna excepción, pues el primer diario sistemático del que se tiene noticia es el que anotó cuidadosamente Jean Héroard, médico del Delfín de Francia, el futuro rey Luis XIII. Héroard llevó un diario desde el nacimiento del Delfín en 1601 hasta que su propia muerte le impidió continuar la tarea en 1628. Es un trabajo en el que se recogen tanto observaciones

sobre la crianza, sobre el carácter o sobre la conducta de su pupilo como sobre las costumbres de la Corte francesa y tiene gran interés como un documento único, que refleja aspectos de la vida en esa época, poco recogidos en otros trabajos, pero desde el punto de vista psicológico sólo contiene observaciones dispersas. Además la obra no fue publicada en su momento y sólo ha visto la luz una selección, realizada en 1868 por dos historiadores y su influencia histórica ha sido escasa.

El famoso pedagogo suizo Pestalozzi (1746-1827) llevó hacia 1774 un diario sobre el desarrollo y la educación de su hijo, pero ese diario tampoco fue publicado hasta años más tarde, en 1828, y muy parcialmente. También otro pedagogo y literato alemán, Juan Pablo Richter (1763-1825), realizó un diario sobre el desarrollo de su hijo que de la misma forma no fue publicado.

Un hito importante en la constitución de la psicología evolutiva fue el trabajo realizado por el filósofo alemán Dietrich Tiedemann (1787) sobre el desarrollo de su hijo desde el nacimiento hasta los dos años y medio. Tiedemann tiene el gran mérito de haber sido el primero que tuvo la audacia de considerar que un trabajo de este tipo tiene interés y contribuye al progreso científico. Su trabajo, proporciona numerosos datos sobre el desarrollo de los reflejos, sobre la percepción, sobre las relaciones sociales, sobre los comienzos de la función simbólica, etc.

El hecho de que el trabajo pasara desapercibido en el momento de su publicación indica que quizá había llegado demasiado pronto ya que en realidad, sólo fue ampliamente conocido a partir de su traducción al francés en 1863, en un momento en que el interés por los estudios sobre el desarrollo del niño era mayor y ya se había publicado Darwin *El Origen de las especies*.

En el siglo XIX se realizan diversos trabajos en la misma línea.

La influencia del darwinismo

La idea de que los seres vivos se modifican a lo largo del tiempo es muy antigua, pero a comienzos del siglo XIX había adquirido una nueva fuerza gracias a los trabajos de Lamarck, de Erasmus Darwin (abuelo de Charles) y de estudiosos de la geología, como Lyell.

Por eso cuando Charles Darwin publica en 1859 el *Origen de las especies*, se produjo una auténtica conmoción cultural. Su influencia se hizo sentir no solo en las ciencias de la naturaleza sino en el conjunto de las ciencias humanas y constituyó un poderoso motor para el desarrollo de nuevas disciplinas como a sociología, la antropología y también la psicología.

El naturalista alemán Ernest Haeckel, defensor decidido del darwinismo, formuló la llamada **ley biogenética** según la cual el desarrollo del individuo reproduce el desarrollo de la especie o, que la **ontogénesis reproduce la filogénesis**.

Por ello, el estudio del embrión y el estudio del niño podían facilitar la comprensión del individuo adulto y de los primeros estadios de la humanidad. Esto daba al estudio del niño un interés teórico renovado; y fue sobre todo en la década entre 1870 y 1880 cuando empiezan a aparecer trabajos sobre niños inspirados por esta orientación.

En 1876 el filósofo y político francés Hyppolite Taine publicaba un trabajo con el título «Nota sobre la adquisición del lenguaje en los niños y en la especie humana». La primera parte del trabajo constituye un conjunto de observaciones realizadas sobre el desarrollo de su hija referentes a la adquisición del lenguaje, las actividades motoras y sobre otros aspectos del desarrollo. Mientras que la segunda parte del trabajo sobre el desarrollo del lenguaje en la especie tiene, en cambio, un carácter mucho más general y especulativo, por la debilidad de los datos en los que se apoya, y presenta por ello un interés considerablemente menor.

Pero la importancia de este trabajo se debe no sólo a sus aportaciones sino a que desencadenó directa e indirectamente la aparición de una gran cantidad de estudios, entre los que desatacamos:

- Darwin (1877) publicó unas observaciones biográficas que había realizado sobre uno de sus hijos casi 40 años antes
 - en 1878 Pollock publicó otro trabajo sobre adquisición del lenguaje,
 - ese mismo año apareció "*Les trois premieres annees de l'enfant*" del francés Bernard Pérez, que fue el primer libro completo sobre psicología del niño.
 - al año siguiente otro filósofo francés, Egger (1879), publicaba un estudio sobre el desarrollo de la inteligencia y el lenguaje en los niños, que había presentado ya en 1871 en la Academia de Ciencias Morales y Políticas de Paris.

Así pues, hay un proceso de desencadenamiento que hace que se realicen o se publiquen una serie de trabajos sobre el desarrollo del niño y dentro de ellos sobre el desarrollo del lenguaje.

En 1882 ve la luz "*El alma del niño*" obra del fisiólogo alemán William Preyer, que a veces se toma como el primer estudio científico sobre el desarrollo infantil y como el inicio real de nuestra disciplina.

Preyer, se doctoró en filosofía y en medicina y fue discípulo del famoso médico y fisiólogo francés Claude Bernard en Paris. Preyer se convirtió en un activo partidario del evolucionismo y se propuso estudiar el desarrollo del niño desde distintos puntos de vista, comenzando

antes del nacimiento. Ello dio origen a estudios sobre el desarrollo embrionario, para la etapa anterior al nacimiento; y a su obra "*El alma del niño*", para el desarrollo posterior al nacimiento. El libro se apoyaba en los trabajos anteriores, pero sobre todo en la observación sistemática de su propio hijo.

Estudios sobre sujetos especiales

En 1728 el cirujano inglés **William Cheselden** (1688-1752) publicaba un breve escrito en el que describía las experiencias de un muchacho al que había operado de cataratas y había recuperado la vista. Cheselden señala que su paciente no era capaz de reconocer los colores, reconocer las formas de los objetos y su tamaño, y que tuvo que ir descubriéndolo poco a poco.

Un tipo de sujeto excepcional descrito en un trabajo temprano aparece en las observaciones que un noble inglés, **Daines Barrington** (1727-1800), realizó sobre un niño excepcional desde el punto de vista musical que era nada menos que **Mozart**.

Pero el caso del sujeto especial más famoso y más interesante para la historia de nuestra disciplina es el del niño salvaje llamado **Victor del Aveyron**. Se trata de un niño que fue encontrado en 1799 en un bosque en Francia y que después de varias vicisitudes fue trasladado a París donde el psiquiatra más famoso de la época, **Pinel**, llegó a la conclusión de que se trataba de un idiota al que sus padres habían abandonado por ello. Pero un joven médico, **Jean Marc Itard** (1774-1838), decidió ocuparse del asunto tratando de ver si aquel chico podría llegar a convertirse en un ser humano ordinario. Itard, partidario de las ideas de filósofos empiristas como **Locke** y **Condillac** sobre la importancia de la experiencia en la formación de las ideas, pensaba que la situación del niño era debida tan sólo a la falta de contacto con la sociedad y que no se trataba de un defecto de nacimiento. Supuso que, si se le daba una educación suficiente, el niño podría recuperar sus limitaciones, convertirse en un individuo normal y reintegrarse a la sociedad.

El interés de este caso radica en que fue estudiado con un gran cuidado y que Itard hizo observaciones muy valiosas que luego han tenido una influencia considerable en autores que se han ocupado de la educación de los niños con problemas, como **Seguin** o **María Montessori**.

Investigaciones de tipo estadístico

Los trabajos que hemos considerado hasta ahora se ocupan de uno o, en todo caso, de unos pocos sujetos, lo cual tiene grandes ventajas por la profundidad con que puede llevarse a cabo el estudio, y el conocimiento de las condiciones que rodean al sujeto. Pero presenta también

Inconvenientes pues no tenemos garantías de que su conducta se produzca en todos los demás niños. De ahí que fuera necesaria la **recogida de datos sobre un gran número de sujetos**.

En 1870, la **Sociedad Pedagógica de Berlín** (**Bartholomai**, 1870) publicó un trabajo que trataba de estudiar «Los contenidos de las mentes infantiles al entrar en la escuela a la edad de seis años», que puede considerarse como el primer estudio publicado de psicología de la educación. A través de una serie de observaciones y discusiones los miembros de la Sociedad Pedagógica habían llegado al convencimiento de que era necesario conocer lo que los niños sabían al entrar a la escuela a fin de poder enseñarles eficazmente. Para ello se realizó un cuestionario. Muchas de las preguntas se referían al conocimiento que los niños de la ciudad tienen acerca de la naturaleza, pero había también preguntas sobre el conocimiento de la propia ciudad, sobre religión, sobre cuentos famosos para niños, sobre números, sobre figuras geométricas o sobre costumbres sociales. Se obtuvieron resultados de 2 238 niños y se comprobó que sólo el 11% sabían lo que era un río, el 18% lo que era un pino y que, en general, su ignorancia era muy grande.

El trabajo tenía **graves deficiencias y la recogida del material se había hecho de manera muy poco fiable**. Pero unos años más tarde **Stanley Hall**, uno de los fundadores de la psicología norteamericana, publicó un importante trabajo basándose en el modelo anterior al que tituló «Los contenidos de las mentes infantiles», que apareció en 1883. Hall se planteó una serie de problemas metodológicos que estaban ausentes en el trabajo de Berlín y realizó su estudio sobre 200 niños de Boston. Los resultados son parecidos a los del estudio alemán, ya que el número de creencias erróneas era sorprendente y Hall encontraba que muchos niños creían que las madejas de hilo crecen en el lomo de las ovejas o que los árboles han sido clavados en el suelo por Dios por ejemplo.

El interés de los resultados de Hall no está en los porcentajes que obtiene sino, sobre todo en sus comentarios y en las cuestiones que señala como importantes para la psicología infantil. Hall indica la conveniencia de distinguir entre el conocimiento verbal y el conocimiento práctico y cómo los niños pueden conocer el nombre de una cosa sin saber nada de ella o al revés. Muchos de los resultados de Hall anticipan otros que se han producido en la psicología evolutiva de nuestro siglo y guardan relación con el trabajo de **Piaget** acerca de la representación infantil del mundo.

todo el carácter analítico y atomista de la psicología y mostraban la importancia que tienen las totalidades o las estructuras globales en el conocimiento. Los trabajos de la *Gestalt* se han ocupado sobre todo de la percepción en los adultos pero también han tenido influencias en la psicología evolutiva, y autores como Koffka (1921) y Karl Bühler (1918), que se sitúa en posiciones próximas a la *Gestalt*, publicaron obras de psicología del niño que han tenido mucha importancia.

Por su parte, el conductismo nació con una cierta vocación por el estudio del niño por dos razones. Por una parte, Watson propiciaba el estudio de la conducta sin referencias a la conciencia. Los niños pequeños y los animales son buenos sujetos para estudiar la conducta ya que resulta difícil estudiar en ellos la conciencia. Pero además de esto Watson se interesaba por la educación y pensaba que el conductismo era una concepción del mundo que nos iba a ofrecer un mundo mejor.

En 1917 Watson recibió una beca para estudiar el desarrollo de los reflejos y los instintos en los niños pequeños y estableció un laboratorio para trabajar con ellos, donde realizó un estudio sobre las emociones y un famoso trabajo sobre el condicionamiento del pequeño Albert. Pero la actividad de Watson se vio interrumpida por razones extra-científicas y los conductistas posteriores se consagraron más al estudio de los animales abandonando a los sujetos humanos. Sólo a partir de los años cincuenta el conductismo ha empezado a tener una cierta importancia en la psicología del niño.

En los años entre las dos guerras mundiales, dominan en la psicología del desarrollo dos tendencias contrapuestas:

✓ Por una parte, numerosos autores deciden estudiar de una manera cuidadosa distintos aspectos del desarrollo infantil, de una forma descriptiva, sin preocuparse por esclarecer sus posiciones teóricas. Uno de estos autores es Arnold Gesell, que llevó a cabo numerosos inventarios del desarrollo infantil, defendiendo una posición maduracionista, es decir en la que se daba un gran peso a los factores de desarrollo con base biológica.

✓ Por otra parte hay que señalar la obra de un pequeño número de autores empeñados en elaborar una teoría del desarrollo psicológico, combinando datos y teoría: Henri Wallon, Heinz Werner, Lev Vigotski y Jean Piaget.

Después de la segunda guerra mundial se producen cambios en la psicología que terminarán por afectar también a la psicología del desarrollo y que suponen el ocaso del conductismo y la irrupción de la psicología cognitiva

A lo largo del siglo XX el desarrollo humano ha sido estudiado desde diferentes perspectivas teóricas que se basan en presupuestos diversos acerca de como se adquieren las conductas nuevas:

✓ La teoría psicoanalítica trata de elaborar un modelo del funcionamiento psicológico consciente, pero sostiene que los principales determinantes de la conducta son inconscientes y se interesa principalmente por estudiar la motivación que origina la actividad, que es atribuida a una energía interna del organismo que puede canalizarse de distintas maneras. El niño pasa por una serie de estadios relacionados con la forma en que se establece la satisfacción de sus necesidades.

✓ La posición conductista centra su interés en el estudio de la conducta manifiesta, en lo que el organismo hace. Se preocupa sobre todo por estudiar cómo a partir de las conductas con que nace el sujeto, que serían reflejos incondicionados, se van formando nuevas conductas por medio del condicionamiento o aprendizaje. El aprendizaje, es el proceso por el que se forman conductas nuevas y sus mecanismos son comunes a los niños, adultos y animales. De esta forma el desarrollo se reduce a un proceso de incremento cuantitativo de conductas que cada vez se hacen más complejas. Al ser el crecimiento cuantitativo no puede decirse que existan propiamente estadios en el desarrollo.

✓ La psicología de la *Gestalt* defiende que para conocer el sujeto se sirve de estructuras que tienen una base física, y que se imponen por sus cualidades internas. Las estructuras son totalidades complejas y para los gestaltistas las unidades simples no son el punto de partida sino el producto de la descomposición de unidades complejas. En esto se opone al conductismo. Esas totalidades o *Gestalten*, son comunes en todos los niveles de funcionamiento cognitivo y por tanto no existe propiamente una génesis.

✓ La teoría de Piaget ha tratado de explicar específicamente el proceso de desarrollo, referido principalmente a la formación de conocimientos. Piaget considera que desde el principio las conductas son complejas, y en esto se aproxima a la teoría de la *Gestalt*, pero también considera que las formas complejas se van construyendo, y por tanto cambian a lo largo del desarrollo en lo que se opone a los gestaltistas. El niño va pasando por una serie de estadios que se caracterizan por la utilización de distintas estructuras. Para Piaget la psicología tiene que explicar los mecanismos internos que permiten a sujeto organizar su acción.

✓ La posición de Vigotski presenta similitudes con la de Piaget, pero el autor ruso se interesa principalmente por los determinantes sociales del desarrollo, manteniendo que el desarrollo

del individuo es indisociable de la sociedad en la que vive, la cual le transmite formas de conducta y de organización del conocimiento que el sujeto tiene que interiorizar.

✓ La psicología Cognitiva, que surge como una reacción contra el conductismo, trata de estudiar los procesos internos que tienen lugar en el sujeto. Este es considerado como un «procesador» o elaborador de información y construye representaciones internas del mundo y de su propia conducta, en lo que coincide con la posición de Piaget. Sin embargo, muchos de los procesos que describe son asociativos, con lo cual se aproxima al conductismo.

T. Psicoanalítico: determinante / conducta / inconsciente
niño / estadios / satisfacción / necesidades
energía interna / canalizarse /

T. Conductista: conducta manifiesta / raíces /
reflejos incondicionados / nuevas conductas /
condicionamiento / aprendizaje.

Gestalt: conocer / estructuras → base física →
imponen / cualidades internas /
Totalidades complejas no unidades simples
opone al conductismo.

Totalidades comunes → todos los niveles →
funcionamiento cognitivo → no género.

Piaget: formación de conocimientos.

Conductas complejas construidas p' acción en el
largo del desarrollo. la Φ para Piaget ⇒
Explicar → mecanismos internos → permitir →
sujeto organizar → su acción

Vigotski: simil Piaget.

Determinantes → sociales → desarrollo

Individuo → indisociable → sociedad

Φ Cognitiva: reacción → contra → conductismo

Procesos → internos → sujeto (procesador)

Coincide → Piaget / procesos asociativos →
conductismo.

INDICE

DESARROLLO PSICOLÓGICO Y EDUCACIÓN. COMPILACIÓN DE JESÚS PALACIOS, ÁLVARO MARCHESI Y CÉSAR COLL. CÁP. 1: PSICOLOGÍA EVOLUTIVA: CONCEPTO, ENFOQUES, CONTROVERSIAS Y MÉTODOS. 5

- 1. El desarrollo psicológico y sus determinantes fundamentales 5
- 2. Aproximación histórica: desde los antecedentes hasta la década de 1960 10
 - 2.1. Historia social de la infancia 10
 - 2.2 Antecedentes remotos de la psicología evolutiva..... 11
 - 2.3 Las primeras observaciones, las primeras estadísticas, las primeras teorías 13
 - 2.4 Los grandes modelos evolutivos hasta la década de 1960 14
- 3. La psicología evolutiva contemporánea 21
- 4. Controversias conceptuales 29
- 5. Métodos y diseños para la investigación evolutiva..... 35

PSICOLOGIA EVOLUTIVA. TEORÍAS Y AMBITOS DE INVESTIGACIÓN. EDUARDO MARTI SALA..... 38

CAPÍTULO 1: PERSPECTIVA HISTÓRICA 40

- 1. Antecedentes 40
- 2. Precursores (1882-1913) 41
- 3. Afianzamiento y fragmentación (1913-1950)..... 43

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTOS EPÍSTEMOLÓGICOS..... 48

- 1. Concepto y explicación del desarrollo 49
- 2. Psicología del niño, psicología evolutiva y psicología genética..... 52

EL DESARROLLO HUMANO – JUAN DELVAL 54

CAPITULO 1: EL PUESTO DEL HOMBRE EN LA NATURALEZA 54

- Las características diferenciadoras del ser humano 55
- Características diferenciadoras fundamentales: la inmadurez y la plasticidad 57
- El hombre y otros animales..... 58
- Las necesidades básicas 58
- El esfuerzo de crecer. La cara oculta del desarrollo..... 59

INDICE

CAPITULO 2: EL ESTUDIO DEL DESARROLLO HUMANO. Juan Delval.60

- La historia de la infancia..... 60
- El estudio de los niños 62
- Las primeras observaciones 65
- Las primeras observaciones sistemáticas..... 66
- La influencia del darwinismo 67
- Estudios sobre sujetos especiales 69
- Investigaciones de tipo estadístico..... 69
- Los trabajos de finales de siglo 70
- La situación a comienzos del siglo XX 71
- Los cambios en la teoría psicológica..... 72

CAPITULO 3: LAS TEORIAS SOBRE EL DESARROLLO. Juan Delval. .. 73