

DESARROLLO HUMANO

Dolly Viviana Caro Torres, Natalia Leconte Mejia, Maria Inés Rueda

Pombo, Maria Alejandra Tovar Farias

Universidad de La Sabana

Tabla de Contenido

Desarrollo Humano, 4

Concepciones Acerca del Desarrollo en General, 4

Miradas Teóricas Respecto al Desarrollo, 12

Proceso Vital, 12

Perspectiva Psicoanalítica, 16

Perspectiva de Aprendizaje, 26

Perspectiva Social, 31

Perspectiva Humanista, 33

Procesos De Desarrollo, 37

Desarrollo Moral, 37

Desarrollo Cognoscitivo, 57

Desarrollo Social y de la Personalidad, 75

Desarrollo del Lenguaje, 127

Pruebas, 148

Conclusiones, 157

Referencias, 160

Abstract

El presente trabajo tiene como objetivo realizar una revisión teórica sobre el Desarrollo Humano en general, que proporcione una visión amplia y profunda sobre todos los procesos que se llevan a cabo durante el crecimiento de una persona. Para esto se consultaron 47 fuentes y se tocaron diferentes autores como: Piaget, Kohlberg, teóricos Psicoanalistas como Freud, Adler, Fromm, Jung; de la corriente Conductista están Skinner, Dollard y Miller; Bandura cognoscitivista; Cattell de las Teorías y Rasgos del Temperamento, en el enfoque Humanista se revisó a Rogers y Maslow; También se tuvo en cuenta a Vigotsky, Bruner, entre otros. Adicionalmente este estudio monográfico permitirá concluir que el tema del Desarrollo humano es vital en la formación del Psicólogo y por tal razón es fundamental profundizar en su estudio. Y por último también permitirá establecer una relación entre la teoría y la realidad actual colombiana, por la que atraviesan los seres humanos, como es el secuestro, la pobreza, el desplazamiento, la violencia, etc.

Desarrollo Humano

Concepciones acerca del desarrollo en general

Este trabajo, dedicará varias páginas, a la exploración Teórico Conceptual sobre el Desarrollo del Ser Humano, ya que se trata de abrir una línea de investigación, en la que se exploren todos los procesos, por los que un sujeto atraviesa para convertirse en una persona, dotada de elementos y herramientas que le ayudarán a enfrentar el mundo que lo rodea.

Teniendo en cuenta el tema de investigación, se debe comenzar por definir el desarrollo humano, como el estudio científico de cómo cambian las personas y cómo permanecen algunos aspectos con el correr del tiempo. Estos cambios ocurren durante toda la vida, aunque se sabe que son más notorios en la niñez y se dan de dos formas diferentes en primer lugar cambios cuantitativos, que son aquellos cambios en los que hay variación en el número o en la cantidad de algo como por ejemplo el peso y la estatura, en segundo lugar están los cambios cualitativos los cuales son aquellos cambios que se producen en el carácter, la estructura o la organización, como la naturaleza de la inteligencia de una persona, la manera como trabaja la mente.

De igual manera las personas muestran una continuidad o consistencia que subyace y se mantiene en las diversas etapas de la vida. Sin embargo, también cambian. El desarrollo de la personalidad es un área que presenta ambos aspectos de continuidad y cambio. Por ejemplo, según investigaciones realizadas del 10 al 15% de los niños mantienen su timidez, mientras que otro 10 o 15% son en general muy sociables. Aunque varios factores de la vida del niño pueden modificar estos aspectos en algún grado, el psicólogo Jerónimo Kagan (1989) ha encontrado que se mantiene de forma moderada al menos hasta los primeros siete años y medio, especialmente en los niños que se hallan en los extremos de esta escala. Algunas características parecen persistir hasta la edad adulta, pero otras cambian en esta etapa: en la edad madura, por ejemplo, las mujeres se vuelven más afirmativas, los hombres cobran más apego a la familia, y ambos sexos tienden a ser más introvertidos, es decir a pensar más en sus propias vidas. (Papalia 1993)

Teniendo claro a que se refiere la Psicología cuando habla de Desarrollo Humano, es importante indagar un poco acerca de la historia y el estudio del desarrollo Humano.

En principio, el estudio del Desarrollo Humano se centró en describir el comportamiento para deducir las normas propias de cada edad. Actualmente, los evolucionistas también desean explicar el porqué de los comportamientos, basados en los factores que influyen en el desarrollo. El siguiente paso es predecirlo y, en algunos casos, tratar de modificar u optimizar el desarrollo mediante el entrenamiento o la terapia.

Así como se estudia y comprende el desarrollo del niño en sus diferentes etapas, es igualmente importante el hecho de comprender “la evolución del adulto ya que esto ayuda a los profesionales y los legos se preparan para enfrentar los cambios de la vida; como por ejemplo una mujer que regresa a trabajar después de dar a luz, un hombre de 50 que se da cuenta que jamás será presidente de una compañía, una persona a punto de jubilarse, una viuda o un viudo, o un paciente moribundo.” (Papalia 1993)

Una de las razones para que el desarrollo humano sea tan complejo es que el crecimiento y el cambio se presentan en diversos aspectos del ser, estos cambios se dan a nivel físico, intelectual, social y de personalidad.

En primer lugar se hablará del aspecto físico, en el cual los cambios se dan a nivel corporal, cerebral, de las capacidades sensoriales y de habilidades motrices, estos aspectos a su vez influyen en el desarrollo del intelecto y de la personalidad. Por ejemplo, muchos de los conocimientos que los niños tienen del mundo provienen de los sentidos y de la actividad motriz. En consecuencia, un niño que ha perdido su capacidad auditiva puede ver retrasado se desarrollo del lenguaje. En la edad adulta tardía, las alteraciones sufridas en el cerebro, como las ocasionadas por la enfermedad de Alzheimer, pueden originar deterioro intelectual y en la personalidad.

En cuanto al desarrollo intelectual, estos cambios se dan a nivel de aprendizaje, memoria, razonamiento, pensamiento y lenguaje. Estos cambios a su vez, están

estrechamente relacionados al desarrollo físico y emocional. Por ejemplo el crecimiento de la memoria en un bebé está relacionado con la experiencia de ansiedad por separación: miedo a que la madre no vuelva cuando ella sale. Si los niños no pudieran recordar el pasado, Probablemente no estarían preocupados por la ausencia de la madre. Asimismo, la memoria afecta las acciones físicas de los infantes. Un niño de un año reprendido por golpear al bebé, quizá no quiera hacerlo otra vez.

Por otro lado el desarrollo social y de la personalidad, es claro que es la única forma en la cual cada persona se relaciona con el mundo y expresa sus emociones. El desarrollo social se refiere a los cambios experimentados en la relación con los demás. Ambos afectan los aspectos físicos y cognoscitivos del funcionamiento. Por ejemplo la ansiedad durante una prueba puede impedir el buen desempeño en ella. El apoyo social de los amigos ayuda a enfrentar los efectos negativos potenciales del estrés en al salud mental y física. De la misma manera, las características físicas e intelectuales afectan el desarrollo social y de la personalidad. Los niños que no hablan bien pueden llegar a golpear a las personas para tratar de obtener lo que desean, o a enfadarse ante la imposibilidad de expresar sus necesidades. Este comportamiento afecta negativamente su relación con los demás.

Teniendo en cuenta estos diferentes aspectos que forman parte del desarrollo humano y sus diferentes cambios, es importante tener en cuenta que la vida del ser humano se divide en ocho diferentes periodos. Estas divisiones son aproximadas y, de algún modo, arbitrarias; en especial en la edad adulta cuando no hay criterios sociales y físicos tan definidos como los de la niñez, que señalan el cambio de un periodo a otro.

A continuación se hará un pequeño resumen de que sucede y cuales son las principales características de cada uno de estos ocho periodos:

”1. Etapa prenatal: Desde la concepción hasta el parto.

- Formación de órganos y estructura corporal básica.
- Crecimiento físico acelerado.
- Vulnerabilidad a las influencias ambientales.

2. Etapa de los primeros pasos: Del nacimiento a los 3 años.

- El recién nacido es dependiente pero competente.

- Los sentidos funcionan desde el nacimiento.
- El crecimiento físico y el desarrollo de habilidades motoras son muy rápidos.
- Se forman los lazos con los padres y con los demás.
- La autoconciencia se desarrolla durante el segundo año.
- El habla y la comprensión se desarrollan con rapidez.
- Se incrementa el interés en otros niños.

3. Primera infancia: Desde los 3 hasta los 6 años.

- Comienza a relacionarse con otros niños.
- Mejora la fuerza y las habilidades motrices fina y gruesa.
- Incremento del autocontrol, cuidado propio e independencia.
- Mayor creatividad e inventiva en los juegos y la imaginación.
- Inmadurez cognoscitiva que conduce a ideas "ilógicas" acerca del mundo.
- Comportamiento egocéntrico (centrado en sí mismo).

4. Infancia intermedia: Desde los 6 hasta los 12 años.

- Los compañeros cobran gran importancia.
- Comienza a pensar lógicamente, aunque el pensamiento es concreto.
- Disminuye el egocentrismo.
- Incremento de memoria y lenguaje.
- Mejora la habilidad cognoscitiva.
- Desarrollo de Autoconcepto y autoestima.
- Disminuye la rapidez del crecimiento físico.

5. Adolescencia: De los 12 a los 20 años.

- Cambios físicos rápidos y profundos.
- Se inicia la madurez reproductora.
- Difícil búsqueda y consolidación de la identidad.
- El grupo de iguales ayuda a desarrollar y probar el autocontrol.
- Desarrollo del pensamiento abstracto y empleo del razonamiento científico.
- El egocentrismo se presenta en algunos comportamientos.

- En términos generales, las relaciones con los padres son buenas.

6. Edad adulta temprana: Desde los 20 hasta los 40 años.

- Se toman decisiones acerca de las relaciones íntimas.
- Muchas personas se casan y tienen hijos.
- La salud física llega al tope, luego decae ligeramente.
- Elección de carrera.
- Continúa desarrollándose el sentido de la identidad.
- Capacidad intelectual más compleja.

7. Edad adulta intermedia: Desde los 40 a los 65 años.

- Nueva búsqueda del sentido de la vida.
- Deterioros en la salud física, el vigor y la fuerza.
- Sobreviene la menopausia en las mujeres.
- La sabiduría y la habilidad para resolver problemas prácticos son grandes; declina la habilidad para resolver problemas nuevos.
- Doble responsabilidad: cuidar a los hijos y a los padres ancianos.
- La orientación del tiempo cambia a "tiempo dejado de vivir".
- Independencia de los hijos: nido vacío.
- Las mujeres adquieren más confianza en sí mismas, los hombres se vuelven más expresivos.
- Algunos experimentan el éxito en sus carreras y llegan a la cima económica; otros sufren de agotamiento.
- En una minoría se produce la crisis de la edad madura.

8. Edad adulta tardía: 65 años en adelante.

- La mayoría de las personas aún están saludables y activas, aunque de algún modo la salud y las habilidades físicas decaen.
- La mayoría de las personas mantienen la mente despierta.
- La lentitud de reacción afecta muchos aspectos del funcionamiento.
- Surge la necesidad de afrontar pérdidas en muchas áreas (pérdida de las propias facultades, pérdida de los seres amados).

- La jubilación deja más tiempo libre, pero reduce los recursos económicos.
- Ante la inminencia de la muerte, se siente la necesidad de encontrarle su propósito a la vida.” (Papalia 1999)

Aunque las personas atraviesan por las mismas secuencias generales de desarrollo, existen numerosas diferencias individuales en la duración y la presentación de los cambios. De todas maneras, estas edades son sólo un promedio. Únicamente cuando la desviación de estas normas es extrema existen motivos para considerar que el desarrollo de una persona es excepcionalmente avanzado o retrasado.

Las diferencias individuales se incrementan a medida que las personas envejecen. Los niños normales cruzan por los mismos acontecimientos importantes en el desarrollo más o menos a la misma edad, debido a que los cambios en la niñez están ligados

Con los procesos de maduración del cuerpo y el cerebro. En la última etapa de la vida las experiencias y el ambiente influyen mucho más, y como cada uno tiene experiencias diferentes y vive en mundos distintos, es natural que esas diferencias se reflejen.

No sólo el ritmo de desarrollo varía; también cambian los resultados de éste. Las personas difieren en estatura, peso y complexión; en factores de constitución, como salud y nivel de energía, en comprensión de ideas complejas y en reacciones emocionales. De igual forma, varían sus sistemas de vida, las viviendas y las comodidades en que viven y como se sienten en ellas, las personas que ven y las relaciones que mantienen y el uso del tiempo libre.

El desarrollo, por otro lado está sujeto a muchas influencias, tales como las características con las que las personas nacen, más los efectos de las experiencias que tienen. Algunas de éstas son únicamente personales, mientras que otras son comunes a determinados grupos de edad, generaciones o personas que viven o se criaron en sociedades y culturas particulares. Otro aspecto que influye en el desarrollo es el estilo de vida personal.

Como ya se dijo existen diferentes clases de influencias, estas pueden ser tanto internas como externas o normativas y no normativas. Las influencias internas en el

desarrollo provienen de la herencia, el legado genético que las personas reciben de los padres. Las externas o influencias ambientales son aquellas que se originan en las experiencias personales frente al mundo exterior.

Estas distinciones se pueden hacer borrosas, ya que el mundo cambia a medida que las personas cambian. Por ejemplo, una niña que nace con disposición alegre descubre reacciones positivas en otras personas, lo cual refuerza la confianza en que sus esfuerzos serán recompensados. La confianza en sí mismo la motiva a tratar de ser más activa, y tiene más probabilidades de alcanzar el éxito que un niño que carece de esa confianza. (papalia 1993) En cuanto a las influencias normativas y no normativas; un suceso es normativo cuando ocurre de manera similar en la mayoría de los miembros de un grupo determinado. Estas influencias normativas, a su vez se pueden clasificar según la edad específicamente son influencias biológicas y ambientales las cuales actúan de manera bastante similar sobre el desarrollo de personas de un grupo de edad específico, sin importar la época ni el lugar en que viven. Dentro de éstas se hallan sucesos biológicos como la pubertad y la menopausia, así como los eventos culturales: entrar a la escuela y la jubilación.

De igual forma las influencias normativas se pueden clasificar históricamente, que son comunes a una generación particular. Como por ejemplo los disturbios políticos de los Estados Unidos en los primeros años de la década de los ochenta y noventa, el cambio de roles de la mujer, el uso de anestesia en el parto y el impacto de la televisión y los computadores.

Las influencias no normativas de la vida son acontecimientos esporádicos que impactan la vida individual, sucesos que le ocurren a una persona en un periodo atípico de la vida o que sólo les ocurre a unos pocos. Como por ejemplo la muerte de uno de los padres cuando el hijo esta joven, una enfermedad que amenaza la vida, y los defectos de nacimiento. Obviamente que también pueden ser sucesos felices como la adopción de un bebé o el enfrentamiento de un buen trabajo. Es probable que esto cause estrés a la persona cuando no lo espera, sin importar si es positivo o negativo. Si no ésta preparada para el evento, puede necesitar ayuda para adaptarse a él.

Con mucha frecuencia las mismas personas ayudan a crear sus propios sucesos no normativos, como por ejemplo solicitar un nuevo empleo.

Existen diferentes maneras de explicar el desarrollo humano, esto depende del punto de vista que la persona tenga acerca de la naturaleza humana.

Han existido a lo largo de la historia de la Psicología muchos pensadores, que desde diferentes ángulos han producido explicaciones y teorías acerca de porque las personas se comportan como lo hacen.

Antes de entrar a exponer esas diferentes teorías es clave tener claro el concepto de teoría y los diferentes conceptos que la forman. Una teoría es un cuerpo de afirmaciones relacionadas con datos de información obtenida mediante la investigación. Los científicos utilizan las teorías para organizar sus datos o darles sentido, y predecir qué otros podrían obtenerse en determinadas condiciones. En consecuencia las teorías son importantes porque ayudan a que los científicos expliquen, interpreten y predigan la conducta.

La teoría y la investigación son muy importantes. La investigación minuciosa contribuye, poco a poco, a ensanchar el cuerpo del conocimiento. Las teorías ayudan a que los investigadores encuentren una estructura coherente en los datos, para no quedarse en las observaciones aisladas y hacer generalizaciones.

Las teorías guían la investigación futura puesto que sugieren hipótesis para que se comprueben. Una hipótesis es una explicación posible de un fenómeno y se utiliza para predecir el resultado de un experimento. En algunas ocasiones, la investigación confirma una hipótesis y suministra apoyo a una teoría; en otras los científicos deben modificar las hipótesis para explicar factores inesperados que surgen durante la investigación.

Las perspectivas desde las cuales los teóricos siguen el desarrollo son importantes porque determinan las preguntas que ellos formulan, los métodos que utilizan y la manera de interpretar los resultados. En la actualidad el desarrollo humano se estudia, por lo menos, desde una de estas cuatro perspectivas: psicoanalítica, del aprendizaje, humanística y cognoscitiva. Cada uno de ellas tiene sus defensores y sus

detractores, y cada una ha contribuido de manera importante a la comprensión del desarrollo humano.

Miradas teoricas respecto al desarrollo.

Dentro del desarrollo existen varios enfoques uno de éstos es el Proceso Vital.

La existencia de la especie humana ha sido estudiada desde múltiples puntos de vista en un intento por establecer las particularidades de las diversas etapas por las cuales atraviesa un sujeto desde la concepción hasta la muerte. Se trata de un ciclo que se repite y que está influido por aspectos biológicos, sociales y psicológicos. Así, la formulación de modelos y teorías para tratar de establecer las metas y objetivos de cada fase debe dejar siempre espacio para la particularidad que cada individuo le imprime a su experiencia vital. Por tal razón no es posible medir a las personas rígidamente a partir de dichos postulados aunque estas constituyen ideas importantes para acercarse a las edades de los hombres y las mujeres contemporáneos.

La noción de ciclo, utilizada para hacer referencia a la vida humana, implica pensar que la realidad de nuestra especie pasa por una serie de etapas ordenadas en las cuales se presentan fenómenos u operaciones particulares que se repiten de generación en generación. Aunque cada individuo imprime a su historia un sello personal de acuerdo a sus experiencias biopsicosociales, es posible establecer ciertas fases generales que las personas atraviesan a medida que se desarrollan. Si bien la edad es importante, cada vez se piensa menos en que las etapas están ligadas a los años que haya vivido una persona. Lo anterior debido a la multiplicidad de factores que influyen en el crecimiento y evolución, así como las diferentes alteraciones, fijaciones y/o repliegues en el proceso.

Diferentes perspectivas se han acercado al tema de desarrollo de la personalidad, haciendo énfasis sobre diferentes aspectos: los cambios biológicos y fisiológicos, las diferencias motoras y preceptuales, las modificaciones cognoscitivas e intelectuales, así como las transformaciones sociales y de la personalidad. Estos se interrelacionan de manera compleja de tal forma que esta subdivisión es una tanto arbitraria aunque sutil para entender el fenómeno. Se trata ahora de revisar rápidamente los periodos por los

cuales atraviesan las personas en su desarrollo y aquello que se espera ocurra en cada fase, sin olvidar que todo en el ser humano es cambiante.

Es fundamental resaltar lo que se refiere a la ecología del desarrollo humano según Bronfenbrenner, que trata de dar cuenta del contexto del proceso vital. Esta incluye estilos y condiciones de vida en términos de espacios donde se desarrolla la vida humana modalidades de dicha actividad y formas de interacción. Estos tres elementos se presentan en los diferentes sistemas conocidos como: *Microsistema*, que es el ambiente mas cercano a la persona, como la familia, la comunidad, colegio, trabajo, el *mesosistema*, que es la interacción entre los microsistemas, *exosistema*, son las circunstancias sociales, políticas, culturales, científicas y económicas, *macrosistemas* esta relacionado con los elementos simbólicos de las culturas, como las creencias y las representaciones sociales y el *cronosistema* que hace referente al transcurso del tiempo, hechos históricos y biográficos.

Las perspectivas venideras se caracterizan por cambios demográficos sin precedentes, un incremento en la expectativa de vida al nacer, cambios en las percepciones de la vejez, incremento en el poder, seguridad social, seguridad financiera, trabajo, aprendizaje y ocio, la muerte, la transformación del mercado, desarrollo de la crisis potencial, incremento de la pobreza, enfermedades y cuestionamientos éticos. Es así como todos los sistemas implicados en la llamada ecología del desarrollo se plantean transformaciones fundamentales. La perspectiva del proceso vital representa un intento para superar la dicotomía crecimiento o declinación, reconociendo que en cualquier momento de nuestras vidas hay perdidas y ganancias.

La vida en sentido estricto se inicia en el momento mismo de la fecundación del óvulo por el espermatozoide. En este momento el ser humano comienza su largo camino, siendo desde ya sensible ante diversos estímulos nace cuando se encuentre en el vientre de la madre. El componente genético, el estado de salud general de la mamá así como su disposición psicológica y emocional en conjunto con su historia personal y la de su pareja, son elementos que influyen fuertemente sobre el individuo que crece. La forma en que la familia asuma el embarazo, el momento del parto y el manejo de los diferentes

cambios introducidos por el nuevo miembro del grupo familiar derivan en condiciones determinantes.

Es posible considerar que las conductas del bebé son al principio respuestas emitidas a modo de impulsos reflejos determinados por tensiones internas acumuladas, cuestión poco mediada por el control del pensamiento y la conciencia, primando la satisfacción inmediata de las demandas del pequeño. Poco a poco algunos de sus comportamientos se irán enriqueciendo a partir de la interacción con otros, por medio del aprendizaje y del desarrollo de determinadas habilidades y capacidades.

Su indefensión y necesidad de asistencia sirven como base para que se construyan relaciones de apego, las cuales significan dirigir diversos llamados a personas importantes como por ejemplo los padres. Es durante este momento que se vive la fase oral, y posteriormente la anal. El periodo sensorio-motor del desarrollo cognoscitivo se lleva a cabo, al mismo tiempo que el predominio de la confianza sobre la desconfianza en el medio, cuando las necesidades básicas del pequeño están satisfechas. En cuanto a lo moral el niño está en un nivel cero, situación que implica dirigir su conducta a partir del placer y de lo que le gusta.

En este momento el ser humano deja de ser un bebé y comienza a desarrollar mejor su principio de realidad, aceptando y regulándose mucho más por las normas y condiciones sociales. Así, se comunica más fácilmente en la medida en que cuenta con un lenguaje hablado y gestual mucho más rico. Comienza a compartir juegos, situación que fomenta la motricidad, la socialización, y en general la elaboración de conflictos propios del crecimiento. El infante atraviesa por la etapa fálica edípica y de latencia, lo cual se relaciona con una pregunta por la propia sexualidad, la interiorización de las normas y la determinación de su lugar en el grupo familiar, así como el volcamiento sobre actividades exteriores al hogar y relacionadas con el aprendizaje y la socialización. Psicosocialmente el pequeño se enfrenta a cuestiones tales como la autonomía y la iniciativa versus la culpa, y la laboriosidad en contra de la inferioridad.

Los Adolescentes, son personas que han experimentado los cambios propios de la pubertad (aparición de las características sexuales maduras), a partir de lo cual se

generan modificaciones en su autoconcepto, en la socialización y en su desarrollo cognoscitivo.

Se espera que el sujeto complete el estadio de las operaciones formales, desarrolle su independencia en relación con los padres, construya una noción estructurada de identidad y sea capaz de alcanzar la sexualidad genital. Los grupos a los cuales se afilie el individuo son ahora cruciales en la medida en que la familia deja de ser el centro de la socialización. La autoridad y la ley son ahora percibidas como la fuente de la moralidad, situación que para algunos implica revelarse contra ella o cuestionarla duramente

En la juventud, las personas se dedican a realizarse laboralmente y buscan conformar su propia familia. Así, se escoge la pareja y se decide seriamente sobre la posibilidad de ser padres, afrontando las responsabilidades que ello implica. La crisis psicosocial hace intervenir la cuestión de la intimidad en oposición al aislamiento mientras, que la moralidad está determinada por el bien de la comunidad.

Luego de haber trabajado durante un tiempo en la Adulthood es cuando se experimenta la realización profesional. Las personas miran hacia atrás constantemente, auto evaluándose con relación a sus aspiraciones anteriores y a lo que han logrado finalmente. Para las mujeres es fuerte la llegada de la menopausia en la medida en que esta marca un límite físico en relación con la procreación, condición que tiene repercusiones psicológicas y sociales. Con lo anterior se llega a un nivel de maduración moral que implica alejarse de los convencionalismos para dirigirse a partir de los propios principios. Esto significa para algunos la posibilidad de vivir su vida de manera más libre y despreocupada.

El postulado del proceso vital como envejecimiento diferencial y progresivo, es el que comienza con la vida y termina con la muerte, lo que ocurre en la vida de todos los seres humanos. El incremento de la heterogeneidad durante el proceso vital se refiere consiste en que las personas son diferentes con el paso del tiempo y la edad, ya sea por razones genéticas y del ambiente, lo que quiere decir que la variabilidad interindividual aumenta al incrementarse la edad. El segundo postulado es la reconceptualización del

desarrollo y el envejecimiento, que tiene significados culturales. Se presentan ganancias o pérdidas e influencias y orientaciones. La irrelevancia de la edad cronológica, no es un valor causal, es decir, que es menos lo que pasa, que lo que ocurre en ese tiempo.

Es fundamental aclarar que en todos los periodos de la vida se dan cambios importantes de desarrollo, por ejemplo en la adultez, lejos de ser un período relativamente estable, es muy dinámico, activo, en el que ocurren cambios notorios y considerables en la vejez. Erik Erikson sugirió que se debía atravesar por ocho principales crisis durante la vida, en cada una la determinante era la madurez biológica y las exigencias sociales hechas en momentos específicos. A diferencia de Freud, quien imaginaba que no había más etapas de desarrollo después de la adolescencia, Erikson consideraba que crecemos y cambiamos, más allá de los 65 años.

Otro enfoque que se conoce es la Perspectiva Psicoanalítica. Donde su principal exponente es Sigmund Freud (1859-1939).

Sigmund Freud nació el 6 de mayo de 1856 en una pequeña localidad de Moravia llamada Freiberg. Su padre fue un comerciante de lana con una mente muy aguda y un buen sentido del humor. Su madre era una mujer activa, vivaz, segunda esposa del padre de Sigmund y 20 años menor que su marido. Tenía 21 años cuando tuvo a su primer hijo, su apreciado Sigmund. Este tuvo dos medio-hermanos y otros seis hermanos. Cuando tenía 4 o 5 años (él no recuerda bien), su familia se trasladó a Viena, donde viviría casi toda su vida.

Freud, fue un niño brillante, siempre a la cabeza de su clase, ingresó en la escuela de medicina; una de las pocas opciones para un joven judío en Viena en esos días.

Freud era muy bueno en el campo de sus investigaciones, concentrándose sobre todo en neurofisiología.

Después de pasar un breve período de tiempo como residente de neurología y como director de una guardería infantil en Berlín, Freud se volvió a Viena y se casó con su prometida de años Martha Bernays. Allí abrió su consulta de neuropsiquiatría, con la ayuda de Joseph Breuer.

Las lecturas y obras de Freud le proporcionaron tanto fama como ostracismo dentro de la comunidad médica. Se rodeó de un buen número de seguidores que más tarde se convertirían en el núcleo del movimiento psicoanalítico.

Desafortunadamente, Freud tenía una gran propensión a rechazar a aquellos que no estaban de acuerdo con sus teorías; algunos se separaron de él de manera amistosa, otros no, estableciendo entonces escuelas de pensamiento competidoras.

Freud emigró a Inglaterra justo antes de la Segunda Guerra Mundial, cuando Viena ya no era un sitio seguro para un judío y más aún de la talla del famoso Freud. Poco más tarde murió de un cáncer maxilobucal del que había sufrido desde hacía 20 años. Freud creía que los primeros años de vida son decisivos en la formación de la personalidad, a medida que los niños desarrollan conflictos entre sus impulsos biológicos innatos relacionados con la sexualidad y las restricciones de la sociedad. Afirmó que estos conflictos se presentan en una secuencia de etapas invariables del desarrollo psicosexual, en las cuales el placer se desplaza de una zona del cuerpo a otra: de la boca al ano y de allí a los genitales. En cada etapa, el comportamiento que funciona como base de gratificación cambia: de la alimentación a la eliminación, y, de modo eventual, a la actividad sexual. (Papalia 1993)

La teoría psicoanalítica habla del Ello, el Yo y el Superyo

La realidad psicológica freudiana empieza con el mundo lleno de objetos. Entre ellos, hay uno especial: el cuerpo. El cuerpo es especial en tanto actúa para sobrevivir y reproducirse y está guiado a estos fines por sus necesidades (hambre, sed, evitación del dolor y sexo).

Una parte (muy importante, por cierto) del cuerpo lo constituye el sistema nervioso, del que una de sus características más prevalentes es la sensibilidad que posee ante las necesidades corporales. En el nacimiento, este sistema es poco más o menos como el de cualquier animal, una “cosa”, o más bien, el **Ello**. El sistema nervioso como Ello, traduce las necesidades del cuerpo a fuerzas motivacionales llamadas **pulsiones** (en

alemán “Triebe”). Freud también los llamó **deseos**. Esta traslación de necesidad a deseo es lo que se ha dado a conocer como **proceso primario**.

El Ello tiene el trabajo particular de preservar el **principio de placer**, el cual puede entenderse como una demanda de atender de forma inmediata las necesidades. Imagínese por ejemplo a un bebé hambriento en plena rabieta. No “sabe” lo que quiere, en un sentido adulto, pero “sabe” que lo quiere...¡ahora mismo!. El bebé, según la concepción freudiana, es puro, o casi puro Ello. Y el Ello no es más que la representación psíquica de lo biológico.

Pero, aunque el Ello y la necesidad de comida puedan satisfacerse a través de la imagen de un filete jugoso, al cuerpo no le ocurre lo mismo. A partir de aquí, la necesidad solo se hace más grande y los deseos se mantienen aún más. Muchas veces cuando una persona no ha satisfecho una necesidad, como la de comer por ejemplo, ésta empieza a demandar cada vez más su atención, hasta que llega un momento en que no se puede pensar en otra cosa. Este sería el deseo irrumpiendo en la conciencia.

Existe una pequeña porción de la mente, el consciente, que está agarrado a la realidad a través de los sentidos. Alrededor de esta conciencia, algo de lo que era “cosa” se va convirtiendo en **Yo** en el primer año de vida del niño. El Yo se apoya en la realidad a través de su conciencia, buscando objetos para satisfacer los deseos que el Ello ha creado para representar las necesidades orgánicas. Esta actividad de búsqueda de soluciones es llamada **proceso secundario**.

El Yo, a diferencia del Ello, funciona de acuerdo con el **principio de realidad**, el cual estipula que se “satisfaga una necesidad tan pronto haya un objeto disponible”. Representa la realidad y hasta cierto punto, la razón.

No obstante, aunque el Yo se las ingenia para mantener contento al Ello (y finalmente al cuerpo), se encuentra con obstáculos en el mundo externo. En ocasiones se encuentra con objetos que ayudan a conseguir las metas. Pero el Yo capta y guarda celosamente todas estas ayudas y obstáculos, especialmente aquellas gratificaciones y

castigos que obtiene de los dos objetos más importantes del mundo de un niño: mamá y papá. Este registro de cosas a evitar y estrategias para conseguir es lo que se convertirá en **Superyo**. Esta instancia no se completa hasta los siete años de edad y en algunas personas nunca se estructurará.

Hay dos aspectos del Superyo: uno es la **conciencia**, constituida por la internalización de los castigos y advertencias. El otro es llamado el **Ideal del Yo**, el cual deriva de las recompensas y modelos positivos presentados al niño. La conciencia y el Ideal del Yo comunican sus requerimientos al Yo con sentimientos como el orgullo, la vergüenza y la culpa.

Es como si en la niñez se hubiese adquirido un nuevo conjunto de necesidades y de deseos acompañantes, esta vez de naturaleza más social que biológica. Pero, por desgracia, estos nuevos deseos pueden establecer un conflicto con los deseos del Ello. Ya ve, el Superyo representaría la sociedad, y la sociedad pocas veces satisface sus necesidades.

Freud también describió algunos **mecanismos de defensa**, los cuales de manera inconsciente distorsionan la realidad para proteger al yo contra la ansiedad. Estos mecanismos de defensa son empleados por todas las personas y sólo son patológicos cuando interfieren el desarrollo de la salud emocional.

Los mecanismos de defensa se pueden definir como procedimientos inconscientes intra e interpsíquicos, de los cuales se vale el yo para:

1. Disminuir las tendencias opuestas de diferentes agencias de la personalidad.
2. Manejar la ansiedad resultante del conflicto intrapsíquico y sus repercusiones en relación con los demás.
3. Disminuir las frustraciones.
4. Preservar la autoestima.

5. Adaptarse a la realidad, e incluso modificarla y hacerla más tolerable.

Los mecanismos de defensa son:

1. *Represión*: La conciencia bloquea los sentimientos y experiencias que causan displacer. Existe dos clases de represión, la represión primaria y represión secundaria.

2. *Negación*: se refiere al bloqueo de los eventos externos a la conciencia. Si una situación es demasiado intensa para poder manejarla, simplemente nos negamos a experimentarla. Como podrían suponer, esta defensa es primitiva y peligrosa (nadie puede desatender la realidad durante mucho tiempo).

Este mecanismo usualmente opera junto a otras defensas, aunque puede funcionar en exclusiva.

3. *Proyección*: Comprende la tendencia a ver en los demás aquellos deseos inaceptables para nosotros. En otras palabras; los deseos permanecen en nosotros, pero no son nuestros.

4. *Formación reactiva*: es el cambio de un impulso inaceptable por su contrario. Así, un niño. Enfadado con su madre, puede volverse un niño muy preocupado por ella y demostrarle mucho cariño. El niño que sufre abusos por parte de un progenitor, se vuelve hacia él corriendo. O alguien que no acepta un impulso homosexual, puede repudiar a los homosexuales.

5. *Sublimación*: es la transformación de un impulso inaceptable, ya sea sexo, rabia, miedo o cualquier otro, en una forma socialmente aceptable, incluso productiva. Por esta razón, alguien con impulsos hostiles puede desarrollar actividades como cazar, ser carnicero, jugador de rugby o fútbol o convertirse en mercenario. Una persona que sufre de gran ansiedad en un mundo confuso puede volverse un organizado, o una persona de negocios o un

científico. Alguien con impulsos sexuales poderosos puede llegar a ser fotógrafo, artista, un novelista y demás. Para Freud, de hecho, toda actividad creativa positiva era una sublimación, sobre todo de la pulsión sexual.

6. *Conversión*: El yo altera o paraliza una función somática para intentar expresar o resolver conflictos emocionales.

7. *Desplazamiento*: Satisfacer un impulso con un objeto sustitúyete.

8. *Evitación*: El yo elude objetos o situaciones que simbolizan e el afuera los temores de adentro.

9. *Negación*: Consiste en negar un hecho real como consecuencia de la incapacidad del yo para poderlo asumir.

10. *Identificación*: El yo hace suyos rasgos y características de otra persona.

11. *Idealización*: El yo enaltece y supervalora objetos y situaciones.

12. *Fijación*: Conjunto de manipulaciones defensivas inconscientes, por las cuales ciertos aspectos de la unidad biopsicológica permanecen estacionarios en alguna o algunas de las etapas del desarrollo de la personalidad.

13. *Regresión*: Conjunto de maniobras inconscientes adaptativas y defensivas, por medio de las cuales el yo retorna simbólicamente a periodos anteriores del desarrollo de la personalidad.

14. *Transferencia*: El paciente proyecta al terapeuta su pasado y presente.

15. *Fantasía*: El yo huye de la realidad externa hacia lo subjetivo que implica el predominio del principio de placer.

16. *Racionalización o Intelectualización*: es la distorsión cognitiva de los “hechos” para hacerlos menos amenazantes. Utilizamos esta defensa muy frecuentemente cuando de manera consciente explicamos nuestros actos con demasiadas excusas. Pero, para muchas personas con un Yo sensible, utilizan tan fácilmente las excusas, que nunca se dan cuenta de ellas. En otras palabras, muchos de nosotros estamos bastante bien preparados para creernos nuestras mentiras.

En otro ámbito igualmente importante, Freud consideraba que la pulsión sexual es la fuerza motivacional más importante. Éste creía que esta fuerza no era solo la más prevalente para los adultos, sino también en los niños, e incluso en los infantes.

Es cierto que la capacidad orgásmica está presente desde el nacimiento, pero Freud no solo hablaba de orgasmo. La sexualidad no comprende en exclusiva al coito, sino todas aquellas sensaciones placenteras de la piel. Está que todos los seres humanos, incluyendo bebés, niños y adultos, disfrutan de las experiencias táctiles como los besos, caricias y demás.

Freud observó que en distintas etapas de la vida, diferentes partes de la piel daban mayor placer. Más tarde, los teóricos llamarían a estas áreas zonas erógenas. Freud vio que los infantes obtenían un gran monto de placer a través de chupar, especialmente del pecho. De hecho, los bebés presentan una gran tendencia a llevarse a la boca todo lo que tienen a su alrededor. Un poco más tarde en la vida, el niño concentra su atención al placer anal de retener y expulsar. Alrededor de los tres o cuatro años, el niño descubre el placer de tocarse sus genitales. Y solo más tarde, en la madurez sexual, los seres humanos experimentan un gran placer en las relaciones sexuales. Basándose en estas observaciones, Freud postuló su teoría de los estadios psicosexuales.

Según Freud, Las etapas Psicosexuales son:

La etapa oral se establece desde el nacimiento hasta alrededor de los 18 meses. El foco del placer es, por supuesto, la boca. Las actividades favoritas del infante son chupar y morder.

La etapa anal se encuentra entre los 18 meses hasta los tres o cuatro años de edad. El foco del placer es el ano. El goce surge de retener y expulsar.

La etapa fálica va desde los tres o cuatro años hasta los cinco, seis o siete. El foco del placer se centra en los genitales. La masturbación a estas edades es bastante común.

La etapa de latencia dura desde los cinco, seis o siete años de edad hasta la pubertad, más o menos a los 12 años. Durante este período, Freud supuso que la pulsión sexual se suprimía al servicio del aprendizaje. Se debe tener en cuenta aquí, que aunque la mayoría de los niños de estas edades están bastante ocupados con sus tareas escolares, y por tanto “sexualmente calmados”, cerca de un cuarto de ellos están muy metidos en la masturbación y en jugar “a los médicos”. En los tiempos represivos de la sociedad de Freud, los niños eran más tranquilos en este período del desarrollo, desde luego, que los actuales.

La etapa genital empieza en la pubertad y representa el resurgimiento de la pulsión sexual en la adolescencia, dirigida más específicamente hacia las relaciones sexuales. Freud establecía que tanto la masturbación, el sexo oral, la homosexualidad como muchas otras manifestaciones comportamentales eran inmaduras, cuestiones que actualmente no lo son para los seres humanos.

Estas etapas constituyen una verdadera teoría de períodos que la mayoría de los freudianos siguen al pie de la letra, tanto en su contenido como en las edades que comprenden.

Resaltamos la Biografía y teoría de Eric Erikson (1902 – 1994)

“Erik Homburger Erikson nació el 15 de junio de 1902 en Frankfurt, Alemania. Sus padres se separaron antes de que él naciera. Su madre era una joven judía que tuvo que criar a su hijo sola los tres primeros años hasta que se casó con un médico pediatra judío, Theodor Homburger.

En 1927 conoció a Joan Serson, una profesora de danza canadiense, con la que se casó y tuvo tres hijos. En esa misma época Erikson estudia en el Instituto Psicoanalítico de Viena, especializándose en psicoanálisis del niño.

En el 1933 Erikson emigra a los Estados Unidos cambiándose el nombre al obtener la ciudadanía en 1939 de Homburger por Erikson. Trabajó en la Universidad de Harvard y posteriormente en la de Yale, dedicándose en este periodo en la influencia de

la cultura y la sociedad sobre el desarrollo del niño, teoría que extrajo de sus estudios sobre grupos de los indios americanos. Luego se fue a trabajar en la Universidad de California en Berkeley y San Francisco, entre los años de 1939 hasta 1951.

Erikson formuló un modelo psicoanalítico para describir el desarrollo de la personalidad del niño y la edad adulta, su perspectiva tiene en cuenta los aspectos psicológicos y los sociales, y liga el comportamiento del individuo según la edad. Su Tesis es básicamente una teoría de la psicología del Yo a diferencia de Freud que se centró en el inconsciente y el Ello.

Para Erikson el desarrollo de la personalidad se encuentra en función de secuencias de estadios, los estadios son cambios, pero también estabilidad, ya que son bloques homogéneos. El YO se va fortaleciendo hasta alcanzar una identidad definitiva. Para él en la adolescencia es cuando se debe empezar a construir la identidad, luego en el período de adultez inicial se entra al mundo adulto, aquí hay una transición hacia los 30 con una cierta acomodación y posteriormente se entra en el período de adultez mediana que dura hasta los 50, donde culmina el desarrollo de la vida adulta.

La identidad se da como el resultado de tres procesos: biológico, psicológico y social, los cuales están en continua interacción. También tiene dos niveles, el de identidad personal y el de la identidad cultural, que interactúan durante el desarrollo y se integran para lograr una unidad cuando se logra culminar exitosamente este desarrollo.

Erikson fue notable profesor de Desarrollo Humano y dijo que es importante tener una teoría del desarrollo humano que intente aproximarse a los fenómenos descubriendo desde donde y hacia donde se desarrollan.

Escribió varias obras sobre el desarrollo psicosocial desde un punto de vista evolutivo, en el que interactúan las fuerzas biológicas con las psicológicas y sociales en un proceso de desarrollo del individuo. De alguna manera, los problemas entre el individuo y su sociedad son registrados en la identidad y a su vez crean una nueva identidad.

Erikson murió en mayo de 1994.

Como se dijo anteriormente Erikson hace un seguimiento del desarrollo de la personalidad en el transcurso de la vida y destaca la influencia de la sociedad y la cultura sobre el ego en cada uno de los ocho periodos en que divide la vida humana. Cada etapa presenta una “crisis” en la personalidad que implica un conflicto diferente y cada vez mayor. Cada crisis es un momento para resolver aspectos importantes que, no obstante, permanecerán durante la vida, hasta cierto grado. Éstas se manifiestan en momentos determinados, según el nivel de madurez de la persona. Si el individuo se adapta a las exigencias de cada crisis, el ego continuará su desarrollo hasta que se presente la próxima.

Si la crisis no se resuelve de modo satisfactorio, su presencia continua interferirá el desarrollo sano del ego.

La solución satisfactoria de cada una de las ocho crisis, requiere que un rasgo positivo se equilibre con su correspondiente rasgo negativo. Aunque debe predominar la cualidad positiva, es necesario que permanezcan rastros de la otra. La superación exitosa de cada crisis exige el desarrollo de una “virtud” particular o fortaleza, en el primer caso la esperanza. A continuación se expondrán cada una de las ocho etapas:

1. Confianza Básica Vs Desconfianza: (Del nacimiento hasta los 12 o 18 meses). El bebé desarrolla el sentido de si puede confiarse en el mundo.

Virtud: La esperanza.

2. Autonomía Vs Vergüenza y duda: (de los 12 o 18 meses hasta los 3 años). El niño desarrolla un equilibrio frente a la vergüenza y la duda.

Virtud: La voluntad.

3. Iniciativa Vs Culpabilidad: (de los 3 años a los 6 años). El niño desarrolla la iniciativa cuando ensaya nuevas cosas y no se deja abrumar por el fracaso. *Virtud:* El propósito.

4. Industriosidad Vs Inferioridad: (de los 6 años a la pubertad). El niño debe aprender destrezas de la cultura a la cual pertenece o enfrentarse a asentimientos de inferioridad. *Virtud:* La destreza.

5. Identidad Vs Confusión de identidad: (de la pubertad a la edad adulta temprana). El adolescente debe determinar su propio sentido de si mismo. *Virtud:* La fidelidad.

6. Intimidad Vs Aislamiento: (edad adulta temprana). La persona busca comprometerse con otros: si no tiene éxito, puede sufrir sentimientos de aislamiento y de introspección. *Virtud:* El amor.

7. Creatividad Vs Ensimismamiento: (Edad adulta intermedia). Los adultos maduros se hallan preocupados por establecer y guiar a la nueva generación; de otra forma se sienten empobrecidos personalmente. *Virtud:* Preocupación por otros.

8. Integridad Vs Desesperación: (Vejez). Las personas mayores alcanzan el sentido de aceptación de la propia vida, lo cual permite la aceptación de la muerte y. si no es así, caen en la desesperación. *Virtud:* La sabiduría. (Papalia 1999)

Dentro de la Perspectiva de aprendizaje encontramos:

El Conductismo: es una corriente de la psicología que defiende el empleo de procedimientos estrictamente experimentales para estudiar los comportamientos observables, medibles y registrables; considerando el entorno como un conjunto de estímulos-respuesta. El enfoque conductista en psicología tiene sus raíces en el asociacionismo de los filósofos ingleses, así como en la escuela de psicología estadounidense conocida como funcionalismo y en la teoría darwiniana de la evolución, ya que ambas corrientes hacían hincapié en una concepción del individuo como un organismo que se adapta al medio o al ambiente.

Los conductistas buscan factores inmediatos y observables que determinan si una conducta específica continuará. Reconocen que la biología establece límites a lo que las personas pueden hacer, pero también admiten que el ambiente influye mucho en el comportamiento. Creen que el aprendizaje cambia la conducta e impulsa el desarrollo.

Sostiene que los seres humanos aprenden acerca del mundo de la misma manera como lo hacen los animales; reaccionan frente a determinados aspectos ambientales que encuentran placenteros, dolorosos o amenazantes.

Entre los representantes más destacados se encuentran John B. Watson B. F. Skinner, de igual forma se debe tener presente que aunque Pavlov no creó el conductismo, se puede decir que fue su pionero más ilustre. John B. Watson quedó impresionado por sus estudios, y adoptó como piedra angular de su sistema el reflejo condicionado, por esta razón es muy importante a la hora de hablar de la historia del conductismo tener en cuenta a Iván Pavlov.

Iván Pavlov: (1849 – 1936). Fue un fisiólogo ruso discípulo de Iván Sechenov y ganador del Premio Nóbel en 1904 por sus investigaciones sobre el funcionamiento de las glándulas digestivas. Trabajó de forma experimental y controlada con perros, a los que incomunicaba del exterior en el laboratorio que se pasó a llamar "las torres del silencio". Sus estudios lo llevaron a interesarse por lo que denominó *secreciones psíquicas*, o sea, las producidas por las glándulas salivales sin la estimulación directa del alimento en la boca. Pavlov notó que cuando en la situación experimental un perro escuchaba las pisadas de la persona que habitualmente venía a alimentarlo, salivaba antes de que se le ofreciera efectivamente la comida; no obstante, si las pisadas eran de un desconocido, el perro no salivaba. Estas observaciones le inspiraron para llevar a cabo numerosos estudios que fueron la base del **Condicionamiento Clásico**, el cual se explicará a continuación. Pavlov nunca se consideró un psicólogo, y hasta el fin de sus días sostuvo que era un fisiólogo.

Dentro de la teoría de Pavlov encontramos el Condicionamiento clásico: que es un tipo de aprendizaje en donde el animal o un apersona aprende a responder a un estímulo que en principio no conocía; después éste se asocia, de modo repetitivo, con un estímulo que origina la respuesta.

Siguiendo esta línea de investigación de Pavlov, continuó y dio inicio al verdadero conductismo, el psicólogo Americano John B. Watson.

Otro exponente de la perspectiva del aprendizaje es John B. Watson: (1878 – 1958). Obtuvo el primer título de doctor en psicología que otorgó la Universidad de Chicago y fue el fundador de la escuela de psicología que se conoce como conductismo, y que ha tenido un gran desarrollo en los países anglosajones.

Para Watson, la psicología es el estudio de un comportamiento observable y medible, la perspectiva de Watson se funda sobre todo en los famosos experimentos de Iván Pavlov.

A diferencia de las investigaciones de Pavlov, el cual se basó en el trabajo con animales, Watson demostró que también el ser humano puede ser condicionado. Esto lo pudo demostrar con el experimento realizado con un niño de 11 meses de edad, su nombre era Albert, un niño seguro y feliz que no tenía motivo para temer a las ratas blancas, suaves y afelpadas. Pero cada vez que estiraba la mano para acariciar a la rata, Watson hacía un fuerte ruido que lo atemorizaba. Pronto Albert empezó a tener miedo a las ratas blancas. Así, el condicionamiento alteró en forma radical el comportamiento del niño.

Según Watson, no había motivo para explicar este cambio a partir de la conciencia o la vida mental. El pequeño Albert simplemente respondía ante el ambiente en este caso, la coincidencia de un ruido fuerte y objetos blancos afelpados. Pensaba que lo mismo sucedía con todas las personas, esto es, que la conducta podía explicarse siempre con la fórmula de "estímulo-respuesta".

En la década de 1920, cuando la teoría conductista de Watson se publicó por primera vez, los psicólogos estadounidenses no habían agotado en absoluto el enfoque estructuralista. Los experimentos de Wundt ya habían perdido su carácter novedoso y su atractivo. Por lo cual, el método científico y ortodoxo de Watson (si no puedes ver algo ni medirlo, más vale que nos olvidemos de ello) fue bien recibido por los medios

científicos. Más aún, Watson abrió dos nuevos campos de estudio: el aprendizaje y el desarrollo del niño.

Siguiendo con esta perspectiva se puede exponer la teoría de B. F. Skinner (1904 – 1992). Quien nació en Pensilvania en 1904 y murió en 1992. Se graduó como psicólogo en Harvard (1931) y enseñó en la Universidad de Indiana de 1945 a 1948 y luego en Harvard.

El punto de vista de Skinner es similar al de Watson, sin embargo, difería de Watson en que los fenómenos internos, como los sentimientos, debían excluirse del estudio. Sostenía que estos procesos internos debían estudiarse por los métodos científicos habituales, haciendo hincapié en los experimentos controlados tanto con animales como con seres humanos. Sus investigaciones con animales, centradas en el tipo de aprendizaje —conocido como condicionamiento operante o instrumental, el cual se explicara a continuación— que ocurre como consecuencia de un estímulo provocado por la conducta del individuo, probaron que los comportamientos más complejos como el lenguaje o la resolución de problemas, podían estudiarse científicamente a partir de su relación con las consecuencias que tiene para el sujeto, ya sean positivas (refuerzo positivo) o negativas (refuerzo negativo).

Otro tipo de aprendizaje que se conoce es el Condicionamiento operante: El cual plantea que la conducta es una función de sus consecuencias; así, las personas tienden a repetir aquellas conductas que van seguidas de una consecuencia reforzante, es por esto que el reforzamiento afirma un comportamiento y aumenta la probabilidad de que se repita, de la misma manera un comportamiento que no se refuerza, se extingue.

Skinner sostiene que el comportamiento es determinado por el ambiente, desde afuera y no internamente en el sujeto, que nuestras conductas buenas o malas han sido aprendidas por las consecuencias que obtenemos, es por esto que dentro de esta teoría se habla de reforzamientos positivos y negativos.

De tal manera que si a una conducta específica (comportamiento deseado) le sigue una consecuencia agradable (reforzamiento), se aumenta la probabilidad de que se repita, esto es lo que se llamaría REFORZAMIENTO POSITIVO.

De la misma manera que si un estímulo aversivo (desagradable) se suprime, como consecuencia de una conducta específica (comportamiento deseado), también aumenta la probabilidad de que dicha conducta se repita esto es lo que se conoce como REFORZAMIENTO NEGATIVO. Este reforzamiento negativo suele confundirse con lo que se conoce con el nombre de CASTIGO, el cual es la consecuencia derivada de un comportamiento, que disminuye la posibilidad de que dicho comportamiento se repita. El castigo suprime un comportamiento mediante un evento aversivo o al prohibir un evento positivo. El refuerzo negativo estimula la repetición de un comportamiento mediante el retiro de un evento aversivo. Si algo es reforzado o castigado depende de la persona en particular involucrada en la situación; lo que es un reforzamiento para unos puede ser un castigo para otros.

El refuerzo de un comportamiento es más efectivo si se lleva a cabo de inmediato. Si una respuesta deja de reforzarse, podría retornar a su nivel primitivo a través de un proceso denominado excitación.

Por otro lado, el reforzamiento intermitente, es decir, reforzar la conducta una vez si y otra vez no, produce comportamientos más duraderos que el que se hace todas las veces. Puesto que toma tiempo darse cuenta de que el refuerzo ha terminado, el comportamiento tiende a persistir.

Es claro también que esas respuestas y esas conductas que se han creado o generado, se pueden a su vez moldear, lo cual es una manera de generar nuevas respuestas a partir de respuestas reforzadas que cada vez más se parece a la deseada. Moldear hace parte de la modificación de la conducta, una manera de condicionamiento operante que se emplea con frecuencia para eliminar los comportamientos indeseados. Este tipo de aprendizaje se utiliza para la enseñanza de una gran variedad de conductas,

incluidas el entrenamiento para ir al baño y la obediencia de las reglas del salón de clase. Esta se aplica además en los niños con necesidades especiales, como los retardados mentales o los que tienen perturbaciones emocionales, pero también surte efecto en los niños normales.

Podemos resaltar dentro de las teorías del desarrollo la Perspectiva Social, uno de sus exponentes fue: Albert Bandura. Su nacimiento fue el 4 de diciembre de 1925 en la pequeña localidad de Mundare en Alberta del Norte, Canadá. Fue educado en una pequeña escuela elemental y colegio. Al finalizar el bachillerato, trabajó durante un verano rellenando agujeros en la autopista de Alaska en el Yukon.

Completó su licenciatura en Psicología de la Universidad de Columbia Británica en 1949. Luego se trasladó a la Universidad de Iowa, donde conoció a Virginia Varns, una instructora de la escuela de enfermería. Se casaron y más tarde tuvieron dos hijas. Después de su graduación, asumió una candidatura para ocupar el post-doctorado en el Wichita Guidance Center en Wichita, Kansas.

En 1953, empezó a enseñar en la Universidad de Stanford. Mientras estuvo allí, colaboró con su primer estudiante graduado, Richard Walters, resultando un primer libro titulado **Agresión Adolescente** en 1959.

Bandura fue Presidente de la APA en 1973 y recibió el Premio para las Contribuciones Científicas Distinguidas en 1980. Se mantiene en activo hasta el momento en la Universidad de Stanford.

Bandura desarrolló muchos de los principios modernos de la teoría social cognoscitiva que, en la actualidad, tiene más importancia que el conductismo. Esta teoría se diferencia del conductismo en muchos aspectos. En primer lugar, ve al aprendiz como una persona que contribuye de manera activa a su propio aprendizaje; en segundo lugar, aunque los teóricos del aprendizaje social reivindican la rigurosidad de los experimentos en el laboratorio, creen que las conclusiones basadas en la investigación animal no

pueden explicar el comportamiento humano. Las personas aprenden en un contexto social, y el aprendizaje humano es más complejo que un simple condicionamiento. Por último reconoce la influencia cognoscitiva sobre el comportamiento y sostiene que el aprendizaje que se logra a través de la observación es más importante que el refuerzo directo o el castigo.

Según la teoría del aprendizaje social, la identificación de los niños con los padres es elemento que más influye en la manera como adquieren el lenguaje, enfrentan la agresión, desarrollan un sentido moral y aprenden los comportamientos que la sociedad considera apropiados para cada género.

Los niños toman parte activa en su propio desarrollo, pues escogen los modelos que desean imitar. Esta selección se ve influenciada por las características de los modelos, el niño y el ambiente. Pueden escoger a uno de los padres o a otros adultos (el profesor, una personalidad de la televisión, una figura deportiva o un distribuidor de droga) además del padre, o en vez del padre. Los niños tienden a imitar modelos de los estratos socioeconómicos altos o a individuos en los que vean reflejadas sus propias personalidades.

Los conductistas consideran que el ambiente moldea al niño, pero los teóricos del aprendizaje social afirman que el niño también actúa sobre el ambiente; de hecho, hasta cierto punto, crea el ambiente. Por ejemplo un niño que se la pasa viendo televisión, más que jugando con otros niños, toma sus modelos de los personajes que ve en la televisión.

La conducta específica que el niño imita depende de los comportamientos presentes y valorados en su cultura. Es decir si un niño tuviera en su colegio profesoras mujeres, él no tomaría como modelo sus comportamientos, pensando que esto no sería “varonil”. Pero si encuentra una profesora que le gusta, puede cambiar de opinión. Él aprende por observación y modifica su conducta.

Los procesos cognoscitivos se ponen en funcionamiento a medida que las personas observan los modelos, aprenden “segmentos” de comportamientos y luego los

ponen juntos en nuevos y complejos patrones. Por ejemplo una mujer puede tratar de imitar el servicio de Steffi Graf y el revés de Mónica Seles. Los factores cognoscitivos, como la capacidad de prestar atención y organizar en la mente la información sensorial, afectan la manera como una persona incorpora las conductas observadas. La capacidad de los niños para emplear símbolos que presenten un comportamiento modelo les permite fijar normas para juzgar su propio comportamiento.

La teoría del aprendizaje social sirve de puente entre el conductismo y la perspectiva cognoscitiva. Esta teoría reconoce el papel activo que las personas desempeñan en su aprendizaje y los efectos de las influencias ambientales en el comportamiento.

La última teoría del desarrollo planteada en este capítulo será: La Perspectiva humanista. Que se inició en 1962 por un grupo de psicólogos que fundaron la Asociación de Psicología Humanista.

Protestaban en contra de lo que consideraban creencias esencialmente negativas implícitas en la teorías conductista y psicoanalítica; ellos sostuvieron que la naturaleza humana es neutral o buena y que ninguna característica mala es el resultado de un daño inflingido al yo en desarrollo.

La perspectiva Humanística confía en que las personas pueden dirigir sus vidas y fomentar su propio desarrollo. Los teóricos humanísticos destacan el potencial del ser humano para lograr un desarrollo saludable y positivo, así como las capacidades humanas de selección, creatividad y autorrealización. (Papalia 1979)

El principal representante de esta perspectiva es Abraham Maslow. (1908 – 1970). Nació en Brooklyn, Nueva York el 1 de abril de 1908. Fue el primero de siete hermanos y sus padres eran emigrantes judíos no ortodoxos de Rusia. Estos, con la esperanza de lograr lo mejor para sus hijos en el nuevo mundo, le exigieron bastante para alcanzar el éxito académico. De manera poco sorprendente, Abraham fue un niño bastante solitario, refugiándose en los libros.

Para satisfacer a sus padres, primero estudió leyes en el City College de Nueva York (CCNY) Después de tres semestres, se transfirió a Cornell y luego volvió a CCNY.

Se casó con Berta Goodman, su prima mayor, en contra de los deseos de sus padres.

Abe y Berta tuvieron dos hijas.

Ambos se trasladaron a vivir a Wisconsin de manera que él pudiese acudir a la Universidad de Wisconsin. Fue aquí donde empezó a interesarse por la psicología y su trabajo empezó a mejorar considerablemente. Aquí pasaba tiempo trabajando con Harry Harlow, famoso por sus experimentos con bebés resus de mono y el comportamiento del apego.

Recibió su BA en 1930, su MA en 1931 y su doctorado en 1934, todos en psicología y de la Universidad de Wisconsin. Un año después de su graduación, volvió a Nueva York para trabajar con E.L. Thorndike en la Universidad de Columbia, donde empezó a interesarse en la investigación de la sexualidad humana.

En 1951 Maslow pasó a ser Jefe del departamento de Psicología en Brandeis, permaneciendo allí durante 10 años y teniendo la oportunidad de conocer a Kurt Goldstein (quien le introdujo al concepto de auto-actualización) y empezó su propia andadura teórica. Fue aquí también donde empezó su cruzada a favor de la psicología humanística; algo que llegó a ser bastante más importante que su propia teoría.

Pasó sus últimos años semi-retirado en California hasta que el 8 de junio de 1970 murió de un infarto del miocardio después de años de enfermedad. (www.psicología-online.com)

Maslow, identificó un jerarquía de necesidades, las cuales se expondrá y explicaran a continuación, que motivan el comportamiento humano, pensaba que sólo cuando las personas lograr cubrir sus necesidades básicas pueden buscar la satisfacción de otras más elevadas.

Maslow, dentro de su teoría plantea una Jerarquía de necesidades que se expondrá a continuación :

- 1. Necesidades fisiológicas:** Estas incluyen las necesidades que tenemos de oxígeno, agua, proteínas, sal, azúcar, calcio y otros minerales y vitaminas. También se incluye aquí la necesidad de mantener el equilibrio del PH

y de la temperatura (36.7 °C o cercano a él). Otras necesidades incluidas aquí son aquellas dirigidas a mantenernos activos, a dormir, a descansar, a eliminar desperdicios (CO₂, sudor, orina y heces), a evitar el dolor y a tener sexo.

2. Necesidades de seguridad y protección: Cuando las necesidades fisiológicas se mantienen compensadas, entran en juego estas necesidades, en donde las personas empiezan a hallar cuestiones que provean seguridad, protección y estabilidad, incluso se puede desarrollar una necesidad de estructura, de ciertos límites, de orden.

Viéndolo negativamente, las personas pueden empezar a preocuparse no por necesidades como el hambre y la sed, sino por sus miedos y ansiedades. En el adulto medio norteamericano, este grupo de necesidades se representa en urgencias por hallar una casa en un lugar seguro, estabilidad laboral, un buen plan de jubilación y un buen seguro de vida y demás.

3. Las necesidades de amor y de pertenencia: Cuando las necesidades fisiológicas y de seguridad se completan, empiezan a entrar en escena las terceras necesidades. El ser humano empieza a tener necesidades de amistad, de pareja, de niños y relaciones afectivas en general, incluyendo la sensación general de comunidad.

Del lado negativo, las personas se vuelven exageradamente susceptibles a la soledad y a las ansiedades sociales. En la vida cotidiana, estas necesidades se ven reflejadas en el deseo de unión (matrimonio), de tener familias, en ser partes de una comunidad, a ser miembros de una iglesia, a una hermandad, a ser partes de una pandilla o a pertenecer a un club social.

4. Las necesidades de estima: A continuación las personas empiezan a preocuparse por algo de autoestima. Maslow describió dos versiones de necesidades de estima, una baja y otra alta. La baja es la del respeto de los demás, la necesidad de estatus, fama, gloria, reconocimiento, atención, reputación, apreciación, dignidad e incluso dominio. La alta comprende las necesidades de respeto por uno mismo, incluyendo sentimientos tales como

confianza, competencia, logros, maestría, independencia y libertad. Es evidente que esta es la forma “alta” porque, a diferencia del respeto de los demás, una vez que se tiene respeto por uno mismo, es mucho más difícil perderlo.

La versión negativa de estas necesidades es una baja autoestima y complejos de inferioridad.

Maslow considera a todas estas necesidades como esencialmente vitales. Incluso el amor y la estima son necesarios para el mantenimiento de la salud. Afirma que todas estas necesidades están construidas genéticamente en todos nosotros, como los instintos. De hecho, les llama necesidades **instintoides** (casi instintivas). En términos de desarrollo general, nos movemos a través de estos niveles como si fueran estadios.

5. Auto-realización: Esta es la última de las necesidades. Esta constituye necesidades que no comprenden balance u homeostasis, que es el principio a través del cual opera nuestro termostato de forma equilibrada. Una vez logradas, continúan haciéndonos sentir su presencia. De hecho, tienden a ser aún más insaciables a medida que se les alimenta. Comprende aquellos continuos deseos de llenar potenciales, a “ser todo lo que pueda ser”. Es una cuestión de ser el más completo; de estar “auto-realizado”.

Cuando se llega a este punto y si alguien quiere llegar a una verdadera auto-realización, debe tener llenas sus necesidades primarias, por lo menos hasta un cierto punto. Desde luego, esto tiene sentido: si una persona está hambrienta, va hasta arrastrándose para conseguir comida; si está seriamente inseguro, tendrá que estar continuamente en guardia; si está aislado y desamparado, necesita llenar esa falta; si tiene un sentimiento de baja autoestima, deberá defenderse de ese estado o compensarlo. Cuando las necesidades básicas no están satisfechas, ningún sujeto puede dedicarse a llenar sus potenciales.

“El ideal de Maslow es la persona auto-realizada, que muestra altos niveles de las siguientes características: percepción de la realidad; aceptación del yo, de los otros y de la naturaleza; espontaneidad; capacidad de resolver problemas; autodirección; identificación con otros seres humanos; aislamiento y deseo de privacidad; serenidad de apreciación y riqueza de reacción emocional; frecuencia de experiencias máximas; satisfacción y cambio en la relación con las demás personas; estructura democrática de carácter, creatividad y sentido de valores. Se afirma que de cada 100 individuos uno logra este alto nivel (R. Thomás, 1979). Sin embargo nadie se autorrealiza por completo; las personas saludables siempre se desplazan hacia niveles en que encuentran mayor satisfacción.”

Las teorías humanistas han hecho contribuciones valiosas al promover métodos para educar a los niños, en los que se respeta su singularidad, de igual forma esta teoría presenta algunas limitaciones como por ejemplo el que es muy subjetiva, debido a que sus conceptos no están claramente definidos, es difícil comunicarlos y usarlos como base en el diseño de investigaciones. Además como la teoría no se encuentra dividida en periodos o estadios no proporciona indicios para adentrarse en el proceso de desarrollo. Sin embargo y a pesar de todo esto, como los humanistas están más interesados en mejorar la condición humana que en incrementar el conocimiento científico acerca de ella, no les preocupa la defensa del enfoque.

Procesos de desarrollo

Dentro de los procesos de Desarrollo encontramos:

Desarrollo moral. Todos y cada uno de las etapas y procesos normales, revisados en esta primera parte, que el ser humano lleva a cabo para su Desarrollo, comienzan a entretorse con un sin número de factores, elementos y comportamientos, ajenos a él, que complejisan aún más su entendimiento; ya que no solo se está hablando de nacimiento, vida y muerte, o de Desarrollo físico, Desarrollo del pensamiento, Desarrollo del lenguaje, etc., sino que se deben añadir conceptos como: formación, adaptación al medio, relaciones interpersonales, comportamiento, actos, juicios, ideas, etc., los cuales van en

busca de enriquecer el Desarrollo Moral los seres humanos, en este caso de los niños.

Para comenzar a hablar de Desarrollo Moral, una vez se tiene claro el concepto de Desarrollo, se retomaran diferentes enfoques y teorías, que describan sustancialmente el significado de este tema, comenzando por el Enfoque Cognoscitivo:

Piaget

Jean Piaget, es un académico que murió con más de 80 años, nacido en Ginebra, que en los últimos cincuenta años ha revolucionado el campo de la Psicología Infantil. Su influencia se ha comparado a la Freud. El foco principal de la Investigación de Piaget ha sido el Desarrollo de la Inteligencia Humana, descubriendo cómo los procesos cognitivos que subrayan la inteligencia del individuo, se desarrollan de un periodo cronológico al siguiente. Durante mucho tiempo, se dedicó a estandarizar algunos tests de Razonamiento, hasta que durante el ejercicio de su trabajo decide comenzar a buscar las respuestas incorrectas de daban los niños, llegando al siguiente interrogante: “¿Por qué la mayoría de los niños de una determinada edad eran incapaces eran incapaces de resolver ciertos problemas de razonamiento?, y más importante aún, ¿por qué las respuestas incorrectas se parecían tanto unas a otras y eran tan distintas de las correctas que ofrecían niños mayores? (Crecimiento moral.(1984).

Los tests de inteligencia, no podían dar respuesta a estos interrogantes, así que, Piaget en su metodología, decide, crear un formato que permitiera al experimentador una visión más amplia de cómo llegan los niños a sus soluciones a problemas dados de razonamiento.

A partir de esto, se hace claro para Piaget que las diferencias fundamentales en el modo en que los niños razonan y usan la lógica, están relacionadas con la edad, y más que con la edad con el desarrollo, es decir, no solo los niños mayores saben más porque les hayan enseñado más, sino que, a medida que maduran y adquieren una mayor experiencia del mundo de los objetos, crecen en su capacidad de entender las relaciones entre objetos y se hacen más aptos para ver el mundo tal y como es. Para entender adecuadamente un principio lógico, lo debemos haber desarrollado como parte de nuestra capacidad de encontrarle sentido al mundo en que vivimos.

Para entender un poco más esta teoría dirigida fundamentalmente al estudio de cómo se desarrolla la inteligencia durante la niñez, se debe partir de la base biológica con la que cuenta esta teoría.

Piaget cree, que los organismos humanos comparten con los demás organismos dos funciones básicas: Organización y adaptación. La primera hace referencia a la tendencia del organismo a sistematizar sus procesos en sistemas coherentes y estos a su vez no podrían funcionar bien si no estuvieran adaptados a las condiciones del medio en las que viven. La mente Humana también opera en términos de estas dos funciones no cambiantes, los procesos psicológicos están muy organizados en sistemas coherentes y estos a su vez están predispuestos para la adaptación a estímulos cambiantes del entorno. Esta adaptación opera a través de dos procesos complementarios: La asimilación, que se refiere al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo externo, y La Acomodación que implica una modificación de la organización actual.

Con esto se demuestra que uno de los grandes fuertes de la Teoría de Piaget ha sido demostrar. Cómo la inteligencia humana, como parte de la función biológica de adaptación, opera en casi todas las actividades humanas: en las decisiones políticas de un adolescente, en una casa primitiva y en los juegos de los niños.

Como se dijo anteriormente, la teoría de Piaget está relacionada con la tendencia humana de sistematizar procesos en sistemas coherentes y adaptarlos a estímulos cambiantes del medio. Este proceso esta regulado por estructuras mentales concretas que se han desarrollado hasta cierto punto de la vida un niño, y son las encargadas de seleccionar la información, según la relevancia y el *estadio*, ya que estos términos están relacionados, para usarla y construir un sistema de orden que encuentre sentido, y por lo tanto fomenta la interacción con el mundo. Piaget se refiere a Estructuras Psicológicas dadas – los métodos de organizar la información- que se han desarrollado en la vida del niño como ese *estadio de desarrollo*.

Un estadio descubre las posibilidades cognitivas organizadas y los límites que caracterizan el pensamiento y el proceso de sentimientos de un niño en un momento dado de su desarrollo. (Crecimiento Moral. 1984).

En la teoría de Piaget, se habla de estadios de desarrollo cognitivo desde la infancia hasta la adolescencia: Cómo las estructuras psicológicas se desarrollan a partir de reflejos innatos, se organizan durante la infancia en esquemas de conducta, se internalizan durante el segunda año de vida como modelos de pensamiento, y se desarrollan durante la infancia y la adolescencia en las complejas estructuras intelectuales que caracterizan la vida adulta. (Crecimiento moral 1984).

Piaget divide el desarrollo en cuatro periodos importantes: *sensomotor* (del nacimiento a los 2 años); *preoperatorio* (de 2 a 7 años); *operaciones concretas* (de 7 a 11 años); y *operaciones formales* (de los 11 años en adelante).

En el período Sensomotor. Los bebés están limitados, en su interacción con el entorno, al ejercicio de sus capacidades sensomotoras. El punto decisivo para el siguiente nivel de desarrollo es la llegada al pensamiento.

En el período de Pensamiento Preoperatorio. Piaget define el pensamiento como la < representación interna de actos externos >, y se desarrolla sólo hacia la mitad del segundo año. Según esto, el pensamiento se desarrolla en la medida en que el niño puede recordar cosas sin tenerlas a la vista; ejemplo: el niño juega y tiene contacto con diferentes objetos y juguetes, su atención se centra en el objeto que puede ver; pero hay un momento en que empieza a buscar cosas que no puede encontrar: puede acordarse de ellas, echándolas de menos e incluso puede darse cuenta de donde buscarlas, en este momento, es cuando dice Piaget, que el niño ha desarrollado la habilidad de representar el objeto internamente.

Según Piaget, el pensamiento es la base para el desarrollo del lenguaje y no el resultado del desarrollo de este; aunque otros estudios indiquen que pensamiento y lenguaje se desarrollan como sistemas complementarios durante los primeros años. Hacia los tres o cuatro años, la mayoría de los niños son capaces de usar libremente el lenguaje y han desarrollado símbolos mentales para representar internamente crecientes porciones del mundo. Se relacionan libre y verbalmente con compañeros y adultos. En este momento, según Piaget, su interacción es *egocéntrica* ya que parecen estar

centrados cognitivamente en sí mismos y no toman en cuenta el punto de vista de los otros.

Del mismo modo, los niños de esta edad no pueden distinguir entre lo que es verdad objetiva y subjetivamente. Simplemente consideran las dos cosas reales, es decir, lo que en el mundo adulto se experimenta como fantasía, superstición o pensamiento mágico, en el niño se experimenta como algo real.

En esta etapa del desarrollo Piaget, se refiere al pensamiento como *prelógico*, ya que la base de la lógica implica el salir de la posición personal para comprobar si lo que uno ve, siente, cree, es consistente internamente, y esto es precisamente lo que los niños pequeños de esta etapa no pueden hacer, pues la lógica no entra hasta el siguiente nivel de desarrollo.

En el período de Operaciones concretas. Los niños interponen entre sus percepciones y sus juicios el principio lógico de la perspectiva, es decir han desarrollado la capacidad de separarse de sus percepciones inmediatas y ajustan lo que ven a lo que saben que es verdad, y por tanto ya se puede decir que piensan lógicamente sobre la situación problema que estén afrontando.

El término *operatorio concreto* se refiere a las operaciones lógicas que los niños realizan sobre otros objetos concretos. (Crecimiento Moral. 1984). Operaciones, son acciones mentales reversibles, como la suma y la resta. Y se llama Operaciones Concretas porque los niños de esta edad, generalmente piensan las cosas en términos de objetos concretos, ejemplo: cuánto cuesta comprar caramelos, cómo es de alto el edificio más alto, qué grande es la ballena más grande, etc.

Una característica importante del desarrollo cognitivo de los niños es que no se hacen capaces de operaciones concretas de repente en todas sus actividades. Normalmente sucede lo contrario. Se hacen con ellas en ciertas áreas pero en otras no. Gradualmente, a lo largo de varios años, su capacidad para este nivel de razonamiento aumenta y se expande para incluir un mayor número de actividades. A esta expansión Piaget llamó *décalage*.

En el período de Operaciones formales. A pesar que el desarrollo de las operaciones concretas representa un gran avance en relación con el pensamiento

preoperatorio, son todavía una base limitada para conocer el propio mundo, ya que este es percibido en términos de sus características concretas y todavía no se es capaz de organizar esas percepciones en términos de categorías lógicas más abstractas.

Las operaciones formales marcan la capacidad de razonar en términos de abstracciones formales, de hacer operación sobre operación. Una vez entiende que los objetos se pueden clasificar por criterios formales, lógicamente, el niño puede empezar sistemáticamente a comparar y contrastar varios objetos con esos criterios.

El desarrollo de las operaciones formales, también marca un punto decisivo en el desarrollo social, emocional y moral del niño.

El periodo de las operaciones formales cubre diversos grados de pensar en abstracto, sin embargo existe una marcada diferencia en los tipos de abstracciones que el niño puede manejar. Por lo tanto fue necesario hablar de subestadios dentro de las operaciones formales, que corresponden a subestadios de la capacidad de pensar en abstracto. Estos subestadios son: *operaciones formales iniciales* y *operaciones formales básicas*. Las primeras hacen referencia, a la formación de lo inverso de lo recíproco, es decir, que el niño sea capaz de distanciarse de la experiencia concreta y aceptar una condición hipotética; ejemplo: se le dice a un niño: “todos los hombres altos son guapos”, luego se le afirma: Un hombre se llama Juan, no es alto, por lo tanto no es guapo. La observación correcta de un niño con operaciones formales iniciales es que esa afirmación es falsa, porque se dijo que todos los hombres altos son guapos, más no se dijo que todos los hombres guapos fuesen altos. Lo contrario pasaría con un niño con operaciones concretas, ya que para el guapo y alto viene siendo lo mismo, así que su respuesta sería que la afirmación es verdadera. Las operaciones Formales básicas. Hacen referencia a la forma en que el niño comienza a dar respuesta a una situación problema, es decir al plantearle al niño un problema, este parece planear el experimento considerando varias posibilidades alternativas y planear cómo determinar cual es la correcta. Típicamente los niños en operaciones formales iniciales, probara varias variables posibles y medirá las condiciones que presenta el problema, y así llegará a la

respuesta. En contraste, el niño en el nivel de operaciones formales básicas, piensa en las posibles alternativas y empezará por mantener las variables constantes para poder aislar cual o cuales son las causas del problema, sin mezclar las variables, las cuales trata dependientes una de otra.

Así termina una clara exposición de las etapas de desarrollo propuestas por Piaget, dejando una visión clara y completa sobre lo que ocurre en cada momento de la vida un niño, pero Piaget no solo habla de cognición e inteligencia para la formación de un ser humano, aunque es una reacción normal ante la lectura de su obra, que sólo habla de cognición y no de afecto. Pero Piaget no solo se ha interesado por el desarrollo intelectual, sino que es claro al decir que tanto la inteligencia como el afecto operan juntos en la vida de un individuo. Y lo relaciona diciendo que El afecto motiva las operaciones del conocimiento y el conocimiento estructura las operaciones del afecto (Crecimiento Moral. 1984).

La Teoría de Piaget se basa en el principio de interacción, es decir, el desarrollo de todas las estructuras del organismo, no se podría llevar a cabo si este no estuviese en constante interacción con su entorno. En este proceso el interés juega el papel central, ya que únicamente se mueve en la medida en que algo realmente llama la atención del sujeto, de lo contrario si no sintiera la atracción de un nuevo estímulo, no dirigiría su atención y procesos cognitivos a ese aspecto. Una persona que está emocionalmente aislada, no puede funcionar cognitivamente.

El afecto se desarrolla paralelamente al conocimiento; las emociones que se experimentan cambian a medida que se desarrollan nuevas habilidades de interpretar las situaciones sociales. Considerando la diferencia entre los estados emocionales de los infantes y los de los adolescentes, los niños que están en el nivel de las operaciones concretas, se enfadan en situaciones concretas, más no se deprimen ni se exaltan ni se mantienen ambivalentes. En los adolescentes, las emociones no se refieren a hechos concretos, sino al sentido personal del “yo”. Sin embargo, es una categoría abstracta; no se puede ver o tocar. Se debe imaginar cognitivamente y sólo se puede sentir.

Para estudiar ahora el foco de esta investigación el desarrollo moral en los niños, desde el punto de vista Piagetiano, y teniendo en cuenta el trabajo de Piaget

sobre la relación entre el conocimiento y el afecto, se introduce el término de Juicio Moral: ¿Qué es el juicio Moral si no una estructura cognitiva de cómo sentimos que debemos tratar a otros y de cómo los demás nos deben tratar?.

Piaget Empezó a estudiar el Juicio Moral de los niños al principio de su carrera como parte de un esfuerzo por entender cómo los niños se orientan ante el mundo social.

Enfocó su estudio en cómo los niños desarrollan el respeto por las reglas y un sentido de solidaridad con su sociedad.

Para comenzar con este estudio, Piaget escogió reglas no morales explícitamente, sino reglas de los juegos de calle que los niños juegan entre ellos, como el Baseball, y en su observación a esto, se corrobora que los niños juegan egocéntricamente, ya que cada una de sus acciones es aislada y parecen ser incapaces de coordinar una serie de acciones con otra. Los niños en un nivel de operaciones concretas entre 7 u 8 años, juegan atentos a los movimientos de los otros para coordinar sus propias acciones con las demás y tiene en cuenta las reglas, esperando que los demás también lo hagan; Tienen claro que el trabajo debe ser en equipo para poder ganar el juego a los demás y ese ceñimiento a las reglas que utilizan es más literal que conciente.

En contraste, niños entre 11 y 12 años empiezan a jugar con reglas son conscientes de ellas, y saben cómo obedecerlas, pero también saben que existen ocasiones en que esas reglas pueden o deben variar y son ellos mismos quienes están en capacidad de efectuar ese cambio. Esta diferenciación tan clara entre las diferentes edades se puede considerar como niveles en la práctica de las reglas por parte de los niños. Hay progresión de un Estadio a otro tanto en el grado de cooperación social, como en el respeto por las reglas.

Estadio de Respeto Unilateral

La primera comprensión de las reglas surge alrededor de los seis años, cuando los niños creen que son leyes que siempre han estado ahí y no se pueden cambiar, porque son fijas e inmutables, este entendimiento va más o menos hasta los once años, en donde las reglas se ven ahora como algo que surge de un acuerdo entre los que van

a jugar, quienes, si quieren, pueden cambiarlas o variarlas de acuerdo a su conveniencia. Con base en esto surge el siguiente cuestionamiento: Los niños de seis años, que a menudo están todavía imitando acciones y son débiles en la coordinación de acciones con los demás, articulan una visión de las reglas como inmutables. Parecen tener el más alto respeto por las reglas. Pero los de once años, que pueden coordinar sus acciones y cooperar ampliamente con los demás, dicen que las reglas se pueden cambiar libremente. ¿Es posible que respeten las reglas en un grado menor que los de seis años?.

Piaget da respuesta a este interrogante de la siguiente forma: El respeto por la ley de un niño de seis años se basa en una comprensión de las reglas muy parcial y egocéntrica. Es decir, el niño es conciente de la presencia de la autoridad que le insiste en que debe seguir las reglas, no sabe el por qué de la insistencia, y sin embargo escucha y actúa. Ya que piensa que las reglas de las autoridades son fijas, porque no se puede poner en su lugar y comprender el proceso por el que se toman decisiones. Ni se puede alejar de su propio rol y ver sus acciones desde la perspectiva de los demás. Así cree que está siguiendo las reglas fielmente, y de no ser así se imagina terribles consecuencias por desviarse de sus reglas. (Crecimiento Moral. 1984). A medida que el niño adquiere mayor experiencia e interacción con sus compañeros, su comprensión y visión de las reglas cambia. Ya que la relación entre ellos esta basada más en el hecho de que su forma de pensar y actuar es similar, desarrollando

un sentimiento de igualdad y comprensión. Este sentido de compartir, basado en la capacidad de coordinar pensamientos con acciones, madura en el concepto moral de cooperación. Las reglas emergen como acuerdos tomados para asegurar que todos actúen de forma parecida. El respeto por las reglas es mutuo: uno respeta las reglas porque los demás lo hacen y porque quiere participar igualmente en las actividades conjuntas del grupo.

Este pasó del nivel de respeto unilateral al nivel de respeto bilateral, no es un proceso netamente cognitivo. Lo que hacen es una redefinición cognitiva para la que se apoyan en conceptos morales que van desarrollando para guiar su conducta, la cual se

hace más racionalmente guiada por las reglas a medida que entienden mejor los conceptos sociales en que ésta operan.

Cabe resaltar que este proceso necesita de conocimiento y afecto para poderse llevar a cabo, así como también a medida que hay interacción tanto las emociones, como el desarrollo, necesitan y son cognitivamente reestructuradas. El respeto en el primer nivel está basado en el miedo. Para el segundo nivel, aunque los niños todavía sienten miedo, ya han aprendido a distinguir el respeto del miedo, y se basa ahora en un sentimiento de implicación continua, es decir que ellos ven que es justo que todos los que juegan lo hagan con las mismas reglas.

“El trabajo sobre el juicio moral de los niños se extendió más allá de las reglas de los juegos hasta cubrir su entendimiento de ley, responsabilidad y justicia. Con todo, no se extendió a niños mayores de doce años, ni especificó nunca con detalle los niveles de juicio moral. Después de estos estudios iniciales Piaget volvió a su trabajo sobre el desarrollo de la lógica y la delineación de los estadios cognitivos que se estudiaron anteriormente en las etapas de desarrollo. El trabajo de esbozar los niveles de juicio moral lo continuó como veremos a continuación **Lawrence Kohlberg**.

Lawrence Kohlberg

La teoría del desarrollo moral de Kohlberg esta basada en los trabajos de Piaget, especialmente en las ideas de El Juicio Moral en el niño.

Retrospectivamente, parece que el campo de la psicología no estaba preparado para El juicio moral en el niño, hasta que Piaget con su aporte de que el conocimiento y el afecto se desarrollan en vías paralelas, y que el juicio moral representa un proceso cognitivo que se desarrolla naturalmente, es quien da el primer paso para comenzar a estudiar este tema. A raíz de esto surge una visión diferente a la de Piaget y básicamente lo que explica es que el pensamiento moral es una función de otros procesos sociales y psicológicos más básicos. En el caso de Freud, quien estaba muy interesado en los temas de moralidad, y la ve como algo que se encuentra bajo el control del inconsciente e irracional superego; en su opinión, la moral no es un proceso autónomo racional, sino el producto de fuerzas inconscientes de las que individuo tiene poca o ninguna conciencia. Quienes no aceptaron esta posición, compartieron la idea de que la moral es más bien el

resultado de sentimientos aprendidos en la vida y que tiene poco que ver con los procesos de pensamiento racional. Creían que para entender la moralidad, una persona tiene que estudiar el proceso de socialización por el que los niños aprenden (por condicionamiento y refuerzo) a obedecer las reglas y normas de su sociedad, como lo indica un enfoque conductual.

Aunque ninguna de estas teorías esta lejos de entender el desarrollo moral, y sus acercamientos son válidos, la mayor receptividad se da con la visión de Piaget, ya que la creencia de que la moralidad es simplemente un resultado de procesos inconscientes o de un aprendizaje social temprano, lleva a una posición relativista: La moralidad es relativa a la educación de una persona.

De esta forma el primero en volver a Piaget y desarrollar sistemáticamente los conceptos de crecimiento moral fue Lawrence Kohlberg.

Kohlberg, nacido en 1927 es uno de los muchos psicólogos americanos atraídos por la obra Piagetiana. Su contribución especial ha sido aplicar el concepto de desarrollo en estadios que Piaget elaboró para el desarrollo cognitivo, al estudio del juicio moral. (Crecimiento Moral. 1984). Kohlberg ha ayudado a terminar la obra incompleta de Piaget; pero en el proceso a expandido y revisado los hallazgos originales de este.

Aunque al igual que Piaget, cuando se hace referencia a Kohlberg se habla de la teoría del desarrollo moral, más apropiadamente se debe hablar de una descripción del desarrollo del juicio moral.

El común denominador de las personas, piensan en moralidad en términos de valores, así, la persona que tiene valores adquiridos de su entorno social, debe obrar de acuerdo a esos valores, más no se esta teniendo en cuenta dentro de esta creencia, que pasa en el momento en que esos valores entran en conflicto y no sabe cual valor seguir ante una determinada situación. Indiscutiblemente muchos factores como, emocionales, sociales, prácticos, etc., influyen sobre esta decisión, y es precisamente esto lo que le interesa a Kohlberg, para esclarecer su concepto de juicio moral, el hecho de que la persona se enfrenta a un dilema, sobre el que tiene que tomar una decisión, la más correcta posible, para seguir un camino adecuado, según sus valores, criterios y conveniencia.

Para Kohlberg, el juicio moral es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica ya que el ejercicio de la moral no se limita a raros momentos de la vida; es integrante el proceso de pensamiento que empleamos para extraer sentido de los conflictos morales que surgen en la vida diaria.

Pero: ¿cuál es la fuente del Juicio moral?, ¿Cuándo comienza en la vida humana y cómo se desarrolla en relación con las experiencias sociales?

Sería impertinente decir que un niño ejercita juicio moral, ya que muchas acciones del niño a los dos años no están hechas con intención de herir, y aunque se trate de formar su conducta por medio de alabanzas o reproches, no se juzga como buena o mala, porque lo que se espera es que con el tiempo el niño llegue a entender el por qué algunas acciones son buenas o malas y sea capaz de guiar su actuación de acuerdo con esto. Desde una perspectiva de desarrollo, pues, los niños aprenden las normas de buena conducta antes de ser capaces de entender su sentido. (Crecimiento Moral. 1984), por ejemplo: un niño pequeño, no entiende ni acepta que su madre no quiera o no pueda jugar con él porque ella tenga dolor de cabeza. Según Piaget, el niño no entiende esto porque lo que caracteriza a un niño de esta edad es su egocentrismo, el no distingue entre lo que él quiere y lo que los demás quieren de él. Diferente sería en un niño de ocho años, quien aunque siente todavía la desilusión, es capaz de entender a su madre y de ponerse en su lugar y aceptar esa razón como algo legítimo y válido, esto quiere decir que el niño está ejercitando su juicio moral. Kohlberg atribuye la diferencia entre el niño de tres años y el de ocho al desarrollo de la *capacidad de asumir roles*. La capacidad de reaccionar ante el otro como ante alguien como uno mismo y reaccionar ante la conducta de él mismo en el rol del otro, La capacidad de asumir el rol de otro es una habilidad social que se desarrolla gradualmente desde la edad de seis años y que prueba ser un momento decisivo en el crecimiento del juicio moral., el cual es diferente y variante a través de los diferentes estadios.

Kohlberg también elabora el concepto de *estadio*, retomando la definición que Piaget hace de este como manera consistente de pensar sobre un aspecto de la

realidad, pero la mayor contribución de Kohlberg ha sido aplicar este concepto de nivel de desarrollo del juicio moral. Ha demostrado que desde la mitad de la infancia hasta la adultez hay seis estadios en este desarrollo.

Es importante antes de entrar a profundizar no solo en la metodología de Kohlberg, sino en los seis estadios, dejar en claro las características necesarias de los estadios de desarrollo cognoscitivo, ya que como ni Piaget, ni Kohlberg mantienen que todo crecimiento humano o cambio de comportamiento, se puede describir en términos de una secuencia de períodos, es importante anotar las características de las áreas del desarrollo humano que se prestan a ser descritas en términos de etapas. (Crecimiento Moral, 1984).

1. *Los estadios implican diferencias cualitativas en el modo de pensar.* Dos personas en el mismo estadio pueden compartir un valor parecido, pero su modo de pensar sobre el valor será distinto en cualidad. (Kohlberg, L)

2. *Cada estadio forma un todo estructurado.* Así como el paso de una etapa a otra implica una reestructuración del modo de pensar; en el campo moral, un cambio de etapa implica reestructuración de cómo uno piensa sobre toda una serie de temas morales. (Kohlberg, L)

3. *Los estadios forman una secuencia invariante.* Un niño no puede alcanzar el estadio de las operaciones concretas sin antes haber pasado por el preoperacional. En el campo moral es parecido, los niños deben comprender que la vida de una persona es más valiosa que la propiedad antes de que puedan desarrollar una comprensión de por qué la vida humana es sagrada y se debe salvar a toda costa. La secuencia se define por la complejidad lógica de cada etapa sucesiva. Un estadio posterior se debe desarrollar después del anterior, porque alcanzar el posterior implica dominar operaciones cognitivas que son lógicamente las más complejas que las operaciones que caracterizan la etapa anterior. El pensamiento solo se desarrolla en dirección ascendente hacia un mayor equilibrio. (Kohlberg, L)

4. *Los estadios son integraciones jerárquicas.* Cuando el pensamiento de una persona se desarrolla de una etapa a la siguiente, el nivel más alto reintegra las estructuras que se encuentran a niveles más bajos. (Kohlberg, L)

El concepto de estadio se encuentra en el centro del enfoque del desarrollo cognitivo; para establecer y definir seis etapas de juicio moral, Kohlberg ha tenido que demostrar que el desarrollo del pensamiento de las personas se caracteriza por los criterios expuestos anteriormente, de no haber demostrado esto, no hubiese podido mantener que ha delineado los estadios de juicio moral, basándolos cognitivamente.

Ahora si, teniendo claro las características de los estadios la metodología utilizada por Kohlberg, esta basada en un instrumento de investigación, ideado por el, que tantea el proceso de razonamiento que una persona usa para resolver dilemas morales. Utiliza la entrevista sobre Juicio Moral, como método para hacer intervenir a los sujetos, está compuesta por tres dilemas hipotéticos. Cada dilema implica un personaje que se encuentra en una situación difícil y tiene que elegir entre dos valores conflictivos. Se lee al sujeto cada dilema y se proponen varias preguntas estandarizadas. Se le pregunta cómo debería resolver el dilema el personaje y por qué ésa sería la mejor manera de actuar en esta situación. (Crecimiento moral. 1984). Los tres dilemas se escogen para cubrir un cierto número de temas éticos distintos. Para determinar el estadio de desarrollo moral del sujeto, el investigador debe ver qué consistencia existe en el razonamiento del sujeto en una gama de asuntos morales.

A lo largo de la entrevista se debe tener muy presente la distinción entre la forma y el contenido de las palabras del sujeto en sus respuestas, porque esta metodología se apoya en la respuesta verbal del sujeto y esto lleva a cuestionar hasta qué punto representa la respuesta del sujeto su pensamiento sobre lo que él haría si se encontrara con una situación parecida en la vida real. Kohlberg concede que el contenido de la respuesta del sujeto no es una base fiable para extraer cualquier conclusión sobre el pensamiento real de la persona. Así que cree que centrándose en la

forma o estructura del razonamiento del sujeto, se puede tener una muestra de su pensamiento real, supone que una vez que una persona ha desarrollado una estructura de razonamiento, ésta es tan disponible para él a la hora de pensar sobre situaciones de la vida real, como al resolver dilemas hipotéticos.

Utilizando entonces su metodología, Kohlberg propone los seis estadios del juicio moral, de los cuales depende su teoría del desarrollo y la educación moral. Como define el desarrollo moral en términos de movimiento entre los estadios, y la educación moral en términos de estímulo de tal movimiento, está claro que para entender su teoría, se debe estar familiarizado con la definición de estos niveles.

Nivel Preconvencional: La persona enfoca su cuestión moral desde intereses concretos de los individuos implicados. No le interesa lo que la sociedad define como el modo recto de actuar, sino solo las consecuencias concretas con que se enfrenten los individuos al decidir sobre una acción en particular. Este nivel caracteriza el razonamiento moral de los niños.

Nivel convencional: La persona ve el problema desde la perspectiva de un miembro de la sociedad. Es decir, tiene en cuenta que lo que la sociedad espera es que el individuo actúe de acuerdo a las normas morales establecidas por esa sociedad. La persona se esfuerza no solo por evitar la censura o el castigo, sino por vivir de acuerdo con esas normas morales de una manera positiva. “la preocupación es desempeñar bien el rol y también proteger los intereses de la sociedad como los propios. Este nivel surge en la adolescencia y permanece dominante en el pensamiento de la mayoría de los adultos.

Nivel Postconvencional o de Principios: La persona enfoca el problema moral desde una perspectiva superior a la sociedad, es decir, puede ver más allá de las normas y las leyes dadas por su sociedad y así mismo cuestionarlas. Este nivel surge, si acaso durante la adolescencia o el comienzo de la adultez y caracteriza el razonamiento de sólo una minoría de adultos.

Haciendo un paralelo entre el desarrollo moral y el desarrollo cognitivo, “las personas en un nivel Preconvencional son muy concretas en su enfoque, es decir que su razonamiento moral se basa en el nivel preoperatorio o de las operaciones

concretas del desarrollo cognitivo; las personas en un nivel convencional, consideran las cuestiones más abstractas de lo que su sociedad esperaría de ellos, e decir su razonamiento moral se basa en las primeras operaciones formales; y por último las personas en un nivel Postconvencional, piensan en las categorías puramente formales de lo que sería la mejor solución dados estos principio morales, es decir basan su razonamiento moral en operaciones formales avanzadas o consolidadas.

Después de estudiar los niveles de razonamiento moral, es el turno para la definición de los seis estadios planteados por Kohlberg.

Kohlberg, empezó este estudio, con muchachos de 10 a 16 años, y al estadio menos desarrollado que encontró en ellos lo llamó, *estadio I*. Este estadio representa el razonamiento moral del niño que ha dado el primer paso más allá del egocentrismo. (Crecimiento Moral. 1984). Si el niño egocéntrico no puede asumir el rol o perspectiva de cualquier otra persona, el siguiente paso en el desarrollo es la posesión de esta capacidad, ya que en esta etapa los deseos u órdenes expresados por la figura de autoridad, concepto central en este estadio, se convierten en reglas que el niño, comprende que debe seguir porque, si no lo hace, cree que será castigado, tal vez corporalmente, lo cual ve como siguiéndose automáticamente de hacer algo malo, su razonamiento es más intuitivo que lógico. Así que, aunque el niño asocia la desobediencia al castigo, imagina castigos que son totalmente desproporcionados a la ofensa. En esta etapa el sujeto piensa sólo en términos de problemas físicos y soluciones físicas.

El estadio 1 normalmente no continúa en la sociedad más allá de los años de la primera adolescencia.

El Estadio II, se encuentra dentro del nivel Preconvencional, este estadio representa un gran avance sobre el primero. Este avance se hace notar por cambios en las habilidades cognitivas y de asunción de roles en el niño; es decir, después del logro inicial de la capacidad de asumir el papel de una persona, el niño comienza a coordinar perspectivas. Esto es, después de descubrir que otras personas tiene voluntades distintas de la propia, poco a poco va descubriendo que la voluntad o

perspectiva del otro no es tan estática como él se había imaginado. A medida que los niños asumen que los demás cambian sus opiniones cuando adquieren una nueva perspectiva sobre una situación, cambian las bases para sus propios juicios morales, como si estuviesen tomando ejemplo de lo que ven y oyen y lo ponen en práctica.

Durante este estadio surge un nuevo estándar de juicio: el de la *justicia*. si alguien tiene una buena razón para hacer algo, sólo es justo que se le juzgue por esa razón y no por la voluntad arbitraria de una figura de autoridad. (Crecimiento Moral. 1984). El valor central del estadio 1 (autoridad) se relativiza en el 2. Una autoridad es como cualquier otra persona en cuanto a que tiene que juzgar por las reglas, que son las de la justicia.

En el estadio 2 la justicia implica que todos tengan una porción u oportunidad igual, sin embargo esta posición tiene un lado negativo y es que, en esta etapa los niños no creen ya, que el castigo siga automáticamente a la desobediencia o a haber hecho algo mal, sino creen que el hacer algo malo implica concretamente hacer daño a otro sin causa, y también creen que el castigo debería responder al crimen. La justicia no está completa hasta que al acto malo se devuelve el acto revertido. Por ejemplo: si a mi me pegaron, yo debo pegar, porque el otro se lo merece. En este estadio la acción moral significativa tiene lugar entre individuos, cada uno de los cuales tiene derecho a buscar sus propios intereses.

Cómo se ha señalado el estadio 2 comienza a desarrollarse en niños de siete años y se mantiene dominante a lo largo de los años de escuela elemental.

El desarrollo del Estadio III, marca la entrada del preadolescente o adolescente en el nivel de razonamiento moral convencional, así que implica cambiar tanto la perspectiva social de los intereses concretos de individuos a los intereses o medidas del grupo sociedad, como la capacidad cognitiva y de Asunción de roles, en donde comienzan a surgir las primeras operaciones formales, y en el campo social, surge la capacidad de salir de la relación de dos personas, como en el estadio 2, y mirar esta relación desde la perspectiva de una tercera persona, lo que es crucial en el desarrollo del juicio mora, porque permite percibir cómo reaccionará el grupo ante su trato con otros individuos, es decir se tiene cuidado no sólo de las reacciones

concretas de conducta de la gente, sino también de sus reacciones psicológicas más sutiles.

En el estadio 3 la motivación para la acción moral se convierte en vivir de acuerdo con lo que los otros que significan algo, esperan de una persona como miembro de su grupo o sociedad.

A medida que las razones para hacer algo bueno cambian, cambia el concepto de lo que está bien en relación con los demás. En esta etapa lo que está bien es simplemente la persecución de los propios intereses sin hacer daño innecesariamente a otros. Se espera más de uno y de los otros.

El estadio 3, se empieza a desarrollar durante la adolescencia como se dijo antes y junto con el estadio 4 permanece como el más elevado para la mayoría de los adultos de la sociedad.

El Estadio 4, se caracteriza por la capacidad de tomar el punto de vista compartido del otro generalizado es decir, una persona adopta la perspectiva del sistema social en el que participa: su institución, sociedad, sistema de creencias, etc.

La capacidad de ver los problemas sociales desde la perspectiva de todo el sistema, normalmente ofrece una nueva base para el juicio moral y para entender el razonamiento en este estadio se debe distinguir forma de contenido, es decir: una persona en esta etapa pudiera no poner el valor más alto a las leyes de su sociedad. Puede, por ejemplo adoptar una posición marxista y defender que la ley en una sociedad capitalista es una trampa, diseñada para proteger los intereses de la clase dominante. O podría adoptar una posición sobrenaturalista y decir que sólo la ley de Dios es sagrada. (Crecimiento Moral. 1984). Cuando la ley de la sociedad esta en conflicto con una ley más alta, esta última debe tener prioridad. El sistema preferido es cuestión de contenido. Lo que caracteriza estos argumentos en el estadio 4 es la estructura de razonamiento que

mira a una cuestión social dada, desde la perspectiva de un sistema de leyes y creencias fijo.

Este razonamiento empieza a desarrollarse durante la mitad de la adolescencia. Es una etapa altamente equilibrada y madura y a menudo prueba ser el estadio más alto al que llegan los adultos. Trata las cuestiones sociales e interpersonales adecuadamente. Sin embargo, para Kohlberg, esta etapa no es adecuada para enfrentarse a situaciones en las que un sistema de leyes o creencias entra en conflicto con derechos humanos básicos, pues surge entonces el interrogante de si para preservar el sistema moral y social, se deben violar lo que considera que son leyes injustas. el razonamiento del estadio 4 no tiene respuestas a esta para esta pregunta. Mientras que las personas de esta etapa pueden defender que se debe trabajar desde dentro del sistema para cambiarlo, si el sistema en sí mismo es injusto, se pueden ver forzados a escoger entre adhesión y desobediencia. (Crecimiento Moral. 1984).

Kohlberg cree que dentro de la estructura del razonamiento de esta etapa, no hay un criterio convincente para preferir esa desobediencia a la adhesión. Por lo tanto ha delineado etapas postconvencionales que tratan más adecuadamente estos conflictos morales.

Los dos últimos Estadios de desarrollo moral son el 5 y 6. Estas son las etapas de razonamiento moral con principios. Kohlberg al clarificar sus conceptos sobre estas etapas, encuentra que rara vez se llega a ellas antes de los 20 años de edad.

Una vez que el adolescente ha alcanzado el estadio 4, su razonamiento moral se basa en operaciones formales plenas y es consistente con el razonamiento de la mayoría de los adultos. Entonces la pregunta que surge es, ¿Cuál es la necesidad de buscar otra etapa en el razonamiento moral de un ser humano? Según Kohlberg, la crisis de relativismo puede dar tal motivación. Ya que mientras que las personas del estadio 4

conciben la moralidad como un sistema fijo de leyes y creencias, no pueden dar mucha validez a otras posiciones sin amenazar las suyas propias. Esto quiere decir que los adolescentes al comparar sus creencias con otras alternativas, respecto de algo, encuentran que las suyas no son verdades absolutas y que se puede hallar validez en otros criterios, como resultado pueden adoptar una posición relativista. Este relativismo, sugiere Kohlberg, no es una posición moral estable. Una vez que los jóvenes adquieren una posición de responsabilidad social, dentro de la sociedad, tienden, o bien a desentenderse de estas cuestiones y volver a su cuarto estadio de razonamiento moral, o a construir un racional de principios para tomar decisiones morales. (Crecimiento Moral. 1984). Los estadios 5 y 6 representan racionales con principios. El 5 es el más disponible y por tanto el más común. El 6 representa una posición más adecuada

El estadio 5 se puede considerar una rama directa del relativismo. Incorpora la perspectiva de que los valores son relativos al grupo, pero busca un principio que acorte las diferencias, es decir busca el término medio entre una posición y otra que beneficie las dos partes y no interfiera indebidamente en el derecho del otro al buscar sus propios intereses. Lógicamente cada una de las partes esta obligada a respetar este pacto, porque representa la mejor esperanza de satisfacer legítimamente sus derechos y necesidades.

En cuanto al estadio 6, este se basa en los conceptos de reversibilidad y universalidad.

En este estadio los principios éticos son escogidos por el sujeto mismo y las leyes y acuerdos sociales son normalmente válidos ya que se apoyan en estos principios. Cuando las leyes los violan, el individuo actúa de acuerdo con sus propios principios, los cuales son universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos.

En esta primera parte, la atención ha estado centrada en el entendimiento de las diferentes teorías sobre el desarrollo moral. En el caso de Kohlberg, se presenta su concepto del juicio moral, mostrando su relación con el trabajo de Piaget sobre el desarrollo cognitivo y presentando con cierto detalle los seis estadios del juicio moral.

Después de haber realizado una profunda y completa revisión teórica, del desarrollo humano en general, el cual es la base para realizar esta investigación, se dará

paso a temas que están directamente relacionados con el tema central de investigación, el desarrollo moral en los niños.

Hablar de desarrollo moral, no sería posible, si no se tiene como base del aprendizaje de los seres humanos, su desarrollo cognitivo, como parte de un todo, dentro de un proceso de formación.

Desarrollo cognoscitivo

La psicología cognitiva se preocupa del estudio de procesos tales como lenguaje, percepción, memoria, razonamiento y resolución de problema. Ella concibe al sujeto como un procesador activo de los estímulos. Es este procesamiento, y no los estímulos en forma directa, lo que determina nuestro comportamiento.

Jean **Piaget** dedicó varios de sus trabajos al estudio de las matemáticas y por ende la lógica. Tales estudios van siguiendo un fundamento teórico, el cual es parte de las investigaciones sobre el desarrollo de las estructuras cognoscitivas en el niño.

El niño desde que nace, va desarrollando estructuras cognoscitivas las cuales se van configurando por medio de las experiencias.

El pensamiento del niño sigue su crecimiento, llevando a cabo varias funciones especiales de coherencia como son las de clasificación, simulación, explicación y de relación.

Sin embargo estas funciones se van rehaciendo conforme a las estructuras lógicas del pensamiento, las cuales siguen un desarrollo secuenciado, hasta llegar al punto de la abstracción. Es en este momento, cuando el pensamiento del niño trabajaría el campo de las matemáticas, y que su estructura cognoscitiva puede llegar a la comprensión de la naturaleza hipotética deductiva.

Piaget concibe la inteligencia como adaptación al medio que nos rodea. Esta adaptación consiste en un equilibrio entre dos mecanismos indisociables: la acomodación y la asimilación.

El desarrollo cognoscitivo comienza cuando el niño va realizando un equilibrio interno entre la acomodación y el medio que lo rodea y la asimilación de esta misma realidad a sus estructuras. Este desarrollo va siguiendo un orden determinado, que incluye cuatro periodos de desarrollo, el senso-motor, el preconcreto, el concreto y el formal, cada uno de estos periodos está constituido por estructuras originales, las cuales se irán construyendo a partir del paso de un estado a otro. Este estadio constituye, pues, por las estructuras que lo definen, una forma particular de equilibrio y la evolución mental se efectúa en el sentido de una equilibración más avanzada (Seis Estudios de Psicología 1995).

El ser humano estaría siempre en constante desarrollo cognoscitivo, por lo tanto cada experiencia nueva consistirá en reestablecer un equilibrio, es decir, realizar un reajuste de estructuras.

Ahora bien, ¿cuál es el papel que juegan la acomodación y la asimilación para poder llegar a un estado de equilibrio?. El niño, al irse relacionando con su medio ambiente, irá incorporando las experiencias a su propia actividad, y es aquí donde interviene el mecanismo de la asimilación puesto que el niño asimilaría el medio externo a sus estructuras cognoscitivas ya construidas, sin embargo las tendrá que reajustar con las experiencias ya obtenidas, lo que provoca una transformación de estructuras, es decir, se dará el mecanismo de la acomodación.

No obstante, para que el pensamiento pase a otros niveles de desarrollo, deberá presentarse un tercer mecanismo, se trata del "equilibrio", el cual es da el balance que surge entre el medio externo y las estructuras internas del pensamiento.

La asimilación de los objetos externos es progresiva y se realiza por medio de todas las funciones del pensamiento, a saber la percepción, la memoria, la inteligencia, práctica, el pensamiento intuitivo y la inteligencia lógica. Todas estas asimilaciones que implican una acomodación, van generando una adaptación al equilibrio, lo cual conlleva una adaptación cada vez más adecuada al medio ambiente.

Al conocer la evolución de las estructuras cognoscitivas se torna más fácil comprender el papel que juegan los mecanismos de adaptación y acomodación en el desarrollo educativo.

Piaget marcó el inicio de las etapas de desarrollo con el periodo sensorio-motriz, cada periodo está dado por seis estudios. Cada uno de ellos consta de ciertas características las cuales se tornan cada vez más complejas.

El niño pequeño, desde que nace, mediante percepciones de movimientos irá entrando poco a poco a una asimilación sensorio-motriz. Cuando nace, el primer movimiento que presenta es el reflejo de succión, el cual presentará un avance progresivo, es decir, en los primeros días, cuando la madre comienza a darle pecho, él presentará pequeñas problemas para succionar, sin embargo a través de algunos días irá asimilando dicha acción.

Al llegar a las dos o tres semanas el niño comenzará a presentar lo que Piaget llamó "inteligencia práctica" que se hace exclusivamente en la manipulación de objetos. Esta manipulación le permitirá percibir movimientos, los que estarán organizados en "esquemas" de acción. Mientras el niño siga manejando los objetos y experimentando diversas conductas las que harán que se desarrollen y multipliquen los esquemas de acción, sin embargo no se debe perder de vista que esta asimilación está en un nivel sensorio-motriz.

En el transcurso del primer año, el niño presentará un marcado egocentrismo, esto provoca que la causalidad vaya implícita en su propia actividad de niño, no hay relación entre un acontecimiento con otro, no obstante, con base en la experiencia, podría comprobar que existe una pausa para cada suceso. Hablando con respecto al nivel del niño, se da cuenta que cuando tira de un mantel y se encuentra algún objeto encima de éste, el objeto caerá al suelo, o si jala un cordón cuyo extremo tiene una campana sabrá que la campana sonará.

Por lo tanto, el niño reconoce las relaciones de causalidad ante su objetivo y localiza, pues, las causas. (Seis estudios de psicología. 1995).

Un suceso importante en el desarrollo cognoscitivo del niño es la aparición del lenguaje, el niño utilizará la expresión verbal para poder relatar sus acciones, lo cual conlleva otros acontecimientos también importantes. Uno de ellos es el inicio de la socialización. Este es el momento en que el niño se relacionará más cercanamente con el medio social.

Otro suceso interesante presentado también en esta etapa es la interiorización de la palabra, es decir, que el pequeño tendrá en la mente su propia interpretación de una palabra, hasta llegar a interiorizar acciones, lo cual hace que se genera el pensamiento.

De las dos a los siete años de edad el niño entrará a la etapa pre-operacional concreta presentando dos formas de pensamiento formadas por meras asimilaciones, es decir, que el pensamiento va percibiendo acciones pero sin incorporarlas a nuevas estructuras y la siguiente forma es cuando el pensamiento formará esquemas, obtenidos a través de la incorporación de nuevas estructuras, de este modo el niño se irá adaptando a la realidad. Este último tipo de pensamiento se impondrá ante el pensamiento anterior y poco a poco llegar a estructurarse el pensamiento formal.

A medida que el niño va teniendo experiencias concretas y vaya manipulando su medio ambiente, presentará un comportamiento pre-lógico. Piaget nos dice que "el niño utilizará la lógica por el mecanismo de la intuición, simple interiorización de las percepciones y los movimientos en forma de imágenes representativas".

A partir de los siete u ocho años de edad, el niño dejará de actuar impulsivamente ante los nuevos acontecimientos, y de creer indiscriminadamente todo relato, suplirá esta conducta por un acto de reflexión.

El niño no guardará satisfecho ante las respuestas recibidas contra cualquier pregunta que haga, es en este momento cuando el niño se detendrá a pensar antes de

realizar cualquier acción. El niño realizará un diálogo interno consigo mismo, es precisamente lo que Piaget llama "reflexión".

El ejercicio mental que se realiza al diseñar algoritmos ayuda al desarrollo del proceso de reflexión y que al construir un algoritmo de alguna escena el niño se detendrá a pensar en la sucesión de una serie de pasos que integran tal escena.

Ahora bien, a partir de la edad anteriormente mencionada, también el niño se encuentra en pleno desarrollo de la sensibilización, dejando atrás el egocentrismo, esto permitirá que surja la capacidad para construir nuevos esquemas. Esto último es realmente importante puesto que comienza a surgir los albores de la infancia.

Piaget nos dice que "la lógica constituye precisamente el sistema de relaciones que permite la coordinación de instintos de vida entre todos los puntos de vista correspondientes a individuos distintos y terminan donde los que corresponden a percepciones e intuiciones sucesivas del mismo individuo", Y es precisamente la lógica lo que constituye la construcción de algoritmos.

El avance que va presentando el pensamiento, en relación con las etapas anteriores, es evidente. Sin embargo no surge simplemente por el hecho de pasar de un año a otro, sino que se tienen que sentar algunos conceptos básicos como son los de clasificación, relación, explicación, relación y contaminación, las cuales se presentan en el momento en que el pensamiento puede deducir el punto de partida de una acción.

Por ejemplo, podemos decir que el niño ha adquirido el concepto de conservación cuando sabe que el material puede sufrir transformaciones, conservando el mismo volumen y el espacio. Si le presentaran al niño dos vasos con agua y se le incorpora a uno de éstos de estas un terrón de azúcar cuando el niño pruebe que el terrón sigue en el vaso, a pesar de que no se vea, es que el pensamiento del niño tiene la noción de la conservación.

Los demás conceptos también los va adquiriendo poco a poco, manejando, y por ende, conociendo su medio ambiente.

En el transcurso de los ocho a los diez años sucede que el niño entre a la etapa de las operaciones concretas, donde poco a poco irá presentando un desarrollo cognoscitivo cada vez más profundo.

A partir de una serie de operaciones, el niño llega a otro nivel de pensamiento, los problemas que se le presentaban en la etapa anterior, ahora son difícilmente resueltas gracias a las interiorizaciones. Estas mismas dirigen el pensamiento a una forma general de equilibrio y se comenzarán a formar como se dijo anteriormente, otra serie de operaciones como son: reuniones y disociaciones de clases, clasificación y almacenamiento de relaciones, variaciones, correspondencias. (Psicología y Pedagogía. 1991).

No obstante que exigen una variedad muy rica de operaciones en esta etapa, no se debe perder de vista que el niño así se encuentra en la etapa concreta, es decir, que el campo de acción del niño es muy limitado puesto que sólo actuará sobre los objetos y no sobre hipótesis o enunciados verbales. Sin embargo, al realizar una serie de ejercicios presentados en forma concreta, el niño podrá ejercitar su pensamiento para poder llegar a otro modo de razonamiento con base en voces firmes. Llegando así a la última etapa de desarrollo, la etapa formal, donde el pensamiento actúa en un plano hipotético-deductivo.

La serie de ciclos de los que se habló con anterioridad, se refieren a las técnicas de solución de problemas, es decir, a la proposición de algoritmos, los cuales se podrán enseñar en la etapa de las operaciones concretas. En esta etapa los algoritmos se presentan en forma gráfica y están formados por pocas acciones de tal forma que el niño vaya familiarizándose con otro tipo de ejercicios. A continuación se describe la etapa séptima en la que el niño podría aprender las estrategias de resolución de problemas.

El pensamiento del niño funciona de igual manera que el del adulto, inclusive presenta las mismas funciones. Sin embargo, las estructuras lógicas que configuran a estas son susceptibles de desarrollo y variación.

Es importante destacar que dentro de la teoría Piagetiana, y con base en sus investigaciones, se llega a concluir que el pensamiento está compuesto por estructuras y estas se encuentran determinadas por un orden rígido de solución, por el cual cada etapa empieza en un momento determinado y ocupa un periodo preciso en la vida del niño.

Piaget nos dice que "cada etapa, por la que al ser humano pasa tiene distintas características, correspondientes al nivel de desarrollo.

Desde los primeros años de edad del niño hasta los trece o catorce años encontramos una manifiesta transformación del pensamiento al formular una pregunta a los niños normales, uno pequeño y otro mayor, se puede hacer una comparación entre ambas respuestas y notaremos claramente un grado más alto de maduración en el niño mayor. Ahora bien, al igual que las respuestas espontáneas de los más niños, también la resolución de diversos problemas dependen de la edad.

Hablando en términos generales, todos los problemas pueden tener distintos grados de complicación, pueden ir de lo más sencillo a lo más complejo. Sin embargo,

para llegar a la solución de éstos se requiere tener una visión general del problema a resolver. Al enseñar al niño un "todo de resolución de problemas", que es lo que se pretende en el curso, se tiene que considerar la edad óptima en que el niño puede llegar a un grado de generalidad con respecto a un problema.

Retomando la teoría de Piaget, se tiene que la etapa donde se presentan las características requeridas para seguir el método de resolución de problemas, es la etapa de pensamiento concreto.

Sin embargo es de gran importancia describir las características que presentó la etapa de desarrollo concreta, ya que toda estructura cognoscitiva que caracteriza a cada estadio no surge de la nada, sino de una organización anterior.

De este modo podemos apreciar como el pensamiento del niño, poco a poco, va incorporando todo tipo de esquemas cognoscitivos, hasta llegar a realizar operaciones formales.

A partir de que el niño entra en la fase de las operaciones concretas, logrará percibir un hecho desde varios puntos de vista, y esto es lo que hace que el niño adquiera conciencia de la reversibilidad, la cual es esta posibilidad permanente de regresar al punto de partida de la operación dada (Psicología del niño 1990). El niño alcanza un nuevo nivel de pensamiento y es en este elemento cuando el niño entra al nivel operacional, donde adquiere la capacidad mental de ordenar y relacionar la experiencia como un todo organizado.

Es importante señalar que los resultados que se obtuvieron en el curso se puede apreciar que los niños entre once y trece años presentan mayor facilidad para acomodar un algoritmo en desorden, lo cual confirma los principios anteriormente señalados.

Cuando el pensamiento del niño entra en el campo de las operaciones concretas, "sucede que las estructuras cognoscitivas se van incorporando hasta alcanzar un nivel de

verdadera generalidad, fe este modo el pensamiento se prepara para que el niño alcance a ver el total de un problema dado y para llegar a cada nivel, realizará una serie de combinaciones. Estas combinaciones podemos concretarlas en las siguientes funciones:

En el pensamiento del niño:

1. Concibe la acción.
2. Deduce la acción a seguir.

3. Asociatividad, (El resultado dependerá del camino recorrido).
4. Reversibilidad, (Percibe la acción del final, al inicio del camino recorrido).
5. Una acción repetida no producirá nada nuevo.

De este modo el pensamiento de irá ejercitando para poder llegar a otro nivel de abstracción (Manuales de desarrollo mental 1990).

Sin embargo, todavía al inicio de la fase de las operaciones concretas, el pensamiento del niño, no llega a realizar operaciones propiamente reversibles, debido a que no tiene una visión completa de un acontecimiento, no ha encontrado el camino para reunir diversas acciones, percepciones y anticipaciones representativas.

Dentro de la etapa de las operaciones concretas, el pensamiento del niño, al ir realizando las combinaciones mencionadas se concentrará en reunir, unas con otras, las diversas acciones, percepciones y anticipaciones representativas, de tal forma que el pensamiento, las situará en un todo organizado. De este modo e puede apreciar que se ha llegado a un equilibrio, donde el niño comienza a seguir un acontecimiento desde el principio hasta llegar al final el mismo. Es decir, las acciones dejan de pasar de un estado perceptivo a otro, dando saltos sin ningún orden sucesivo.

Es en este punto cuando surge lo que Piaget ha llamado con el nombre de "Agrupamiento", el cual "reemplaza cada coordinación de saltos y de paradas por un sistema mecánico de movimientos regulares, el cual permite su presentación y suprime toda discontinuidad. (Mecanismos de desarrollo mental 1990).

Es importante señalar que cuando el agrupamiento llega a ser posible en el plano deductivo, se presentan todas sus manifestaciones, es decir, tanto las agrupaciones de relación como las de clase, se elaboran todas simultáneamente, de este modo haciendo una síntesis de ambos agrupamientos, se derivan los grupos numéricos. (Clasificación, asociación).

Hablando específicamente de la edad del niño, podemos decir que cuando pasa a la etapa concreta, es capaz de efectuar las operaciones de todos estos agrupamientos y grupos, siempre y cuando se presente en forma concreta.

En el caso de niño que ha pasado a la etapa formal, es decir, hacia los once o doce años, las mismas operaciones son posibles en un plano simplemente verbal (Hipotético-Deductivo). Cabe aclarar que es precisamente en este momento cuando el pensamiento del niño se libera definitivamente de sus orígenes senso-motores y de la propia acción.

Hablando específicamente sobre la elaboración de algoritmos numéricos y conceptuales, podemos apreciar que la edad óptima en la que el niño puede aprender a construirlos, (basándonos en los fundamentos anteriormente mencionados), será a partir de los diez a once años de edad puesto que ya tendrá una visión general del problema que se le presente.

Bajo esta perspectiva, para Jean Piaget, los niños construyen activamente su mundo al interactuar con él. Por lo anterior, este autor pone énfasis en el rol de la acción en el proceso de aprendizaje. La teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget es una de las más importantes. Divide el desarrollo cognitivo en etapas caracterizadas por la posesión de estructuras lógicas cualitativamente diferentes, que dan cuenta de ciertas capacidades e imponen determinadas restricciones a los niños. Con todo, la noción Piagetiana del desarrollo cognitivo en términos de estructuras lógicas progresivamente

más complejas ha recibido múltiples críticas por parte de otros teóricos cognitivos, en especial de los teóricos provenientes de la corriente de procesamiento de la información.

Los teóricos del procesamiento de la información critican la teoría del desarrollo de Piaget, planteando que las etapas se diferencian no cualitativamente, sino por capacidades crecientes de procesamiento y memoria. Bruner, por ejemplo, rechaza explícitamente la noción de etapas desarrollistas, sin embargo, sostiene que diferentes modos de procesar y representar la información son enfatizados durante diferentes períodos de la vida del niño. Él plantea que, durante los primeros años, la función importante es la manipulación física: «saber es principalmente saber cómo hacer, y hay una mínima reflexión» (Bruner, 1966).

Durante el segundo período que alcanza un punto más alto entre los 5 y 7 años, el énfasis se desvía hacia la reflexión y el individuo, se hace más capaz de representar aspectos internos del ambiente. Durante el tercer período, que coincide en general con la adolescencia, el pensamiento se hace cada vez más abstracto y dependiente del lenguaje. El individuo adquiere una habilidad para tratar tanto con proposiciones como con objetos. Es decir, según Bruner los seres humanos han desarrollado tres sistemas paralelos para procesar y representar información. Un sistema opera a través de la manipulación y la acción, otro a través de la organización perceptual y la imaginación y un tercero a través del instrumento simbólico. Y en distintos períodos del desarrollo, se le otorga distinto énfasis a diferentes modos de representación.

En este sentido, para Jerome Bruner, el desarrollo intelectual se caracteriza por una creciente independencia de los estímulos externos; una creciente capacidad para comunicarse con otros y con el mundo mediante herramientas simbólicas y por una creciente capacidad para atender a varios estímulos al mismo tiempo y para atender a exigencias múltiples. El aprendizaje por descubrimiento es la capacidad de reorganizar los datos ya obtenidos de maneras novedosas, de manera que permitan insights o descubrimientos nuevos. Esto queda expresado en el principio de este autor: «Todo conocimiento real es aprendido por uno mismo». Bruner propone una teoría de la instrucción que considera cuatro aspectos fundamentales: la motivación a aprender, la estructura del conocimiento a aprender, la estructura o aprendizajes previos del individuo, y el refuerzo al aprendizaje.

Otros teóricos del procesamiento de la información describen el desarrollo cognitivo en términos de capacidades crecientes en procesos básicos tales como la memoria, la atención, el almacenamiento y la recuperación de la información.

Detrás de estas teorías está el Aprendizaje mecánico. Este se entiende como la incorporación de nueva información en la estructura cognoscitiva del que aprende sin que establezca ninguna relación con los conceptos (o proposiciones) ya existentes en

ella, en cuyo caso, dicha información es almacenada de manera arbitraria sin que haya interacción con aquella.

A diferencia de lo anterior, David Ausubel propuso el término «Aprendizaje significativo» para designar el proceso a través del cual la información nueva se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del individuo. A la estructura de conocimiento previo que recibe los nuevos conocimientos, Ausubel da el nombre de «concepto integrador». El aprendizaje significativo se produce por medio de un proceso llamado Asimilación. En este proceso, tanto la estructura que recibe el nuevo conocimiento, como este nuevo conocimiento en sí, resultan alterados, dando origen a una nueva estructura de conocimiento. Así, la organización del contenido programático permite aumentar la probabilidad de que se produzca un aprendizaje significativo. Para ello, se debe comenzar por conceptos básicos que permitan integrar los conceptos que vendrán en forma posterior.

Como se puede ver, las posturas mencionadas anteriormente se centran en describir las características de los sujetos en distintos períodos del desarrollo cognitivo, ya sea en términos de estructuras lógicas o bien de capacidades para procesar la información. Estos puntos de vista postulan una relación entre aprendizaje y desarrollo, donde es necesario conocer las características del individuo a una determinada edad, para adaptar el aprendizaje a ellas. Es decir, lo que el sujeto aprende estaría determinado por su nivel de desarrollo.

La perspectiva de Aprendizaje y desarrollo en Vygotsky. Nos habla sobre los problemas con los que nos encontramos en el análisis psicológico de la enseñanza no pueden resolverse de modo correcto, ni siquiera formularse, sin situar la relación entre aprendizaje y desarrollo en niños de edad escolar. A partir de esta proposición, Vygotsky, psicólogo soviético, que trabajó hacia mediados de este siglo, propuso una aproximación completamente diferente frente a la relación existente entre aprendizaje y desarrollo, criticando la posición comúnmente aceptada, según la cual el aprendizaje debería equipararse al nivel evolutivo del niño para ser efectivo. Quienes sostienen esta

posición consideran, por ejemplo, que la enseñanza de la lectura, escritura y aritmética debe iniciarse en una etapa determinada.

Para Vygotsky, todas las concepciones corrientes de la relación entre desarrollo y aprendizaje en los niños pueden reducirse esencialmente a tres posiciones teóricas importantes. La primera de ellas se centra en la suposición de que los procesos del desarrollo del niño son independientes del aprendizaje. Este último se considera como un proceso puramente externo que no está complicado de modo activo en el desarrollo. Simplemente utiliza los logros del desarrollo en lugar de proporcionar un incentivo para modificar el curso del mismo...esta aproximación se basa en la premisa de que el aprendizaje va siempre a remolque del desarrollo, y que el desarrollo, avanza más rápido que el aprendizaje, se excluye la noción de que el aprendizaje pueda desempeñar un papel en el curso del desarrollo o maduración de aquellas funciones activadas a lo largo del aprendizaje. El desarrollo o maduración se considera como una condición previa del aprendizaje, pero nunca como un resultado del mismo.

La segunda posición teórica más importante es que el aprendizaje es desarrollo. El desarrollo se considera como el dominio de los reflejos condicionados; esto es, el proceso de aprendizaje está completa e inseparablemente unido al proceso de desarrollo. El desarrollo como la elaboración y sustitución de las respuestas innatas. El desarrollo se reduce básicamente a la acumulación de todas las respuestas posibles. Cualquier respuesta adquirida se considera o bien un sustituto o una forma más compleja de la respuesta innata...aprendizaje y desarrollo coinciden en todos los puntos, del mismo modo que dos figuras geométricas idénticas coinciden cuando se superponen.

La tercera posición teórica según la cual el desarrollo se basa en dos procesos inherentemente distintos pero relacionados entre sí, que se influyen mutuamente. Por un lado está la maduración, que depende directamente del desarrollo del sistema nervioso; por el otro, el aprendizaje, que, a su vez, es también un proceso evolutivo...el proceso de maduración prepara y posibilita un proceso específico de aprendizaje...el proceso de aprendizaje estimula y hace avanzar el proceso de maduración.

Sin embargo, observa Vygotsky, no podemos limitarnos simplemente a determinar los niveles evolutivos si queremos descubrir las relaciones reales del desarrollo con el aprendizaje.

El autor plantea una relación donde ambos se influyen mutuamente. Esta concepción se basa en el constructo teórico de *Zona de Desarrollo Próximo* propuesto por Vygotsky. En su teoría sobre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), el autor postula la existencia de dos niveles evolutivos: un primer nivel lo denomina Nivel Evolutivo Real, "es decir, el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, que resulta de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo". Es el nivel generalmente investigado cuando se mide, mediante test, el nivel mental de los niños. Se parte del supuesto de que únicamente aquellas actividades que ellos pueden realizar por sí solos, son indicadores de las capacidades mentales.

El segundo nivel evolutivo se pone de manifiesto ante un problema que el niño no puede solucionar por sí solo, pero que es capaz de resolver con ayuda de un adulto o un compañero más capaz. Por ejemplo, si el maestro inicia la solución y el niño la completa, o si resuelve el problema en colaboración con otros compañeros. Esta conducta del niño no era considerada indicativa de su desarrollo mental. Ni siquiera los educadores más prestigiosos se plantearon la posibilidad de que aquello que los niños hacen con ayuda de otro, puede ser en cierto sentido, aún más significativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos.

Un ejemplo presentado por Vygotsky es el siguiente: Se investiga a dos niños que entran a la escuela, ambos tienen diez años en edad cronológica y ocho, en términos de su desarrollo mental. ¿Se puede decir que tienen la misma edad mental? Por cierto que sí. Pero ¿qué significa esto? Significa que ambos son capaces de resolver por sí solos, tareas cuyo grado de dificultad está situado en el nivel correspondiente a los ocho años. Al detenerse en este punto, daría pie a suponer que el curso del desarrollo mental subsiguiente y del aprendizaje escolar, será el mismo para ambos niños, porque depende de su intelecto. Ambos niños parecen capaces de manejar, sin ayuda, un problema cuyo

nivel se sitúa en los ocho años, pero no más allá de dicho límite. Si suponemos que se les muestra diversas maneras de tratar el problema. Distintos experimentadores emplearían distintos modos de demostración; unos realizarían rápidamente toda la demostración y pedirían a los niños que la repitieran; otros iniciarían la solución y pedirían a los pequeños que la terminaran; otros, les ofrecerían pistas. En un caso u otro, se insta a los niños a que resuelvan el problema con ayuda. Bajo tales circunstancias resulta que el primer niño es capaz de manejar el problema cuyo nivel se sitúa en los doce años, mientras que el segundo llega únicamente a los nueve años. Y ahora, ¿son estos niños mentalmente iguales?

La diferencia observada entre la edad mental (ocho años) y el nivel de desarrollo mental para aprender con ayuda, presentado por los dos niños (doce y nueve años), pone en evidencia que el curso futuro del aprendizaje variará, en ambos niños. Esta diferencia es lo que Vygotsky denomina Zona de Desarrollo Próximo, la cual consiste por tanto en la distancia entre el Nivel Real de Desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el Nivel de Desarrollo Potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

El Nivel de Desarrollo Real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, diciendo lo que el niño es ya capaz de hacer, es decir, "define funciones que ya han madurado", mientras que la «Zona de Desarrollo Próximo» caracteriza el desarrollo mental prospectivamente, en términos de lo que el niño está próximo a lograr, con una instrucción adecuada (Vygotsky, 1979). La ZDP "define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que un mañana no lejano alcanzarán su madurez y que aún se encuentran en estado embrionario. Estas funciones, dice el autor, podrían denominarse «capullos» o «flores» del desarrollo, en lugar de «frutos» del desarrollo".

Esta instrucción adecuada da origen al carácter dialógico, dado por la mediación, del desarrollo cognitivo. La experiencia educativa supone la ayuda de otro sujeto

(profesor, niño mayor, niño más capaz, etc.), es decir, el desarrollo humano ya no es dado sólo en la relación sujeto - objeto, sino que la relación está dada por una tríada: sujeto - mediador - objeto. Se trata entonces de una relación mediada, es decir, que hay un tercero mediador, que ayuda al proceso que está haciendo el sujeto (el valor no está en la intervención en sí, sino en la medida que esta ayuda). En esta relación dialógica, el otro permanece como otro externo y autónomo con relación al yo, y viceversa. No destruye al otro en cuanto otro. En este sentido, la relación dialógica propuesta es la intervención más válida para la educación.

Esta mediación social de la educación implica el uso de estrategias de aprendizaje centradas en el futuro del sujeto. Las estrategias educativas para el cambio del otro, en la lógica de la Edad mental, están centradas en el pasado del niño, en el nivel de desarrollo real. La estrategia ahora, en la perspectiva Vygotskyana, está basada en el futuro del niño, en la idea que intervenga en la Z.D.P., que ayude a recorrer el potencial por la mediación: "El niño puede ser, pero todavía no es". El profesor es un mediador de los conflictos socio - cognitivos.

Por lo anterior, el buen aprendizaje es el que se coloca delante del desarrollo. La relación entre aprendizaje y desarrollo se puede plantear en los siguientes términos: ¿Cómo hacer que los aprendizajes se transformen en procesos de desarrollo?. La educación no es un proceso que culmina con el aprendizaje; va más allá, considera los desarrollos. Los aprendizajes conducen a los procesos de desarrollo, el desarrollo va a remolque del aprendizaje. En otras palabras, el aprendizaje va delante del desarrollo: "La noción de una zona de desarrollo próximo nos ayuda a presentar una nueva fórmula, a saber, que el *buen aprendizaje* es sólo aquel que precede al desarrollo".

Pero, ¿Cómo delante?. Esto quiere decir lo siguiente: Lo suficientemente lejos del Nivel de Desarrollo Real para el salto, y lo suficientemente cerca para que salte. El buen aprendizaje es el que encaja con los procesos de desarrollo, para ello se requiere un buen diagnóstico de la Z.D.P. del sujeto, para que recorra y transforme el Nivel de

Desarrollo Potencial en Nivel de Desarrollo Real. "El buen aprendizaje es que se coloca delante del desarrollo". La médula del quehacer educativo radicaría en hacer lo anterior.

Como se puede ver, la ZDP caracteriza de una nueva forma la relación entre aprendizaje y desarrollo. El aprendizaje ya no queda limitado por los logros del desarrollo entendido como maduración, pero tampoco ambos se identifican, planteando que aprendizaje y desarrollo son una y la misma cosa. Por el contrario, lo que hay entre ambos es una interacción, donde el aprendizaje *potencia* el desarrollo de ciertas funciones psicológicas. Así, la planificación de la instrucción no debe hacerse sólo para respetar las restricciones del desarrollo real del niño, sino también para sacar provecho de su desarrollo potencial, es decir, enfatizando aquello que se haya en su ZDP.

Lev Vygotsky destaca la importancia de la interacción social en el desarrollo cognitivo y postula una nueva relación entre desarrollo y aprendizaje. Para este autor, el desarrollo es gatillado por procesos que son en primer lugar aprendidos mediante la interacción social: "...el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean". De esta forma, toda función psicológica superior es en primer lugar externa y sólo posteriormente, interna. El aprendizaje constituye la base para el desarrollo y «arrastra» a éste, en lugar de ir a la zaga.

El estudio del desarrollo cognitivo representa un gran aporte a la educación, dado que permite conocer las capacidades y restricciones de los niños en cada edad; y por ende, graduar la instrucción a las capacidades cognitivas del alumno, haciendo más efectivo el proceso de aprendizaje. De este modo, dichos factores han conducido a que sea posible planear las situaciones de instrucción con mayor eficacia, tanto en cuanto a la organización de los contenidos programáticos como en cuanto a tomar en cuenta las características del sujeto que aprende.

La Psicología cognitiva da al estudiante un rol activo en el proceso de aprendizaje. Gracias a esto, procesos tales como la motivación, la atención y el conocimiento previo del sujeto pueden ser manipulados para lograr un aprendizaje más exitoso. Además, al otorgar al estudiante un rol más importante, se logró desviar la atención desde el aprendizaje memorístico y mecánico, hacia el significado de los aprendizajes para el sujeto, y la forma en que éste los entiende y estructura.

La Psicología cognitiva aplicada a la educación se ha preocupado principalmente de los procesos de aprendizaje que tienen lugar en cualquier situación de instrucción, incluida la sala de clases. Sin embargo, la Psicología educacional aplicada a la sala de clases debe ocuparse además de factores tales como los procesos emocionales y sociales que tienen lugar en la escuela. Así, a la hora de analizar los procesos que ocurren en la sala de clases, es importante complementar los enfoques cognitivos con otros que permitan tener una visión integral del alumno en situación escolar.

Con todo, el enfoque Vygotskyano, tiene la ventaja, sobre el enfoque de estructuras lógicas progresivamente más complejas, de permitir establecer parámetros mucho más claros para la intervención educativa. Así lo podemos concluir de las afirmaciones del mismo Vygotsky: "En resumen, el rasgo esencial de nuestra hipótesis es la noción de que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos del aprendizaje. Por el contrario, el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje, esta secuencia es lo que se convierte en la zona de desarrollo próximo. Nuestro análisis altera la tradicional opinión de que, en el momento en que el niño asimila el significado de una palabra, o domina una operación como puede ser la suma o el lenguaje escrito, sus procesos evolutivos se han realizado por completo. De hecho, tan sólo han comenzado. La principal consecuencia que se desprende del análisis del proceso educacional según este método es el demostrar que el dominio inicial, por ejemplo, de las cuatro operaciones básicas de aritmética proporciona la base para el subsiguiente desarrollo de una serie de procesos internos sumamente complejos en el pensamiento del niño...Nuestra hipótesis establece la unidad, no la identidad, de los procesos de desarrollo interno. Ello presupone que los unos se convierten en los otros.

Por este motivo, el mostrar cómo se internalizan el conocimiento externo y las aptitudes de los niños se convierte en un punto primordial de la investigación psicológica".

Otro de los procesos de desarrollo es el social y de la personalidad. Para hablar del desarrollo social y de la personalidad, es de suma importancia para fines conceptuales de esta investigación, tener en cuenta la fundamentación teórica de donde provienen todos los supuestos sobre estos aspectos que convierten a las personas en seres únicos e irrepetibles.

El desarrollo de la Personalidad, va de la mano con el desarrollo social del individuo, ya que la mayoría de planteamientos teóricos muestran como esta dimensión se va desarrollando no solo en función de los procesos internos de los individuos, sino también en función de la manera como empiezan a establecer contactos y relaciones tanto con el medio como sus sujetos.

Estas Teorías, involucran diferentes autores que por años han definido y explicado los procesos de desarrollo de estas dimensiones y han permitido que quienes si interesan por trabajar sobre estos aspectos del ser humano, tengan acceso a diferentes puntos de vista.

Ahora bien, no sería lógico comenzar a plasmar grandes teorías sin antes tener claro dos conceptos importantes: *Teoría y Personalidad*

Es importante comprender el significado del término teoría. Una teoría es un modelo de realidad que ayuda a comprender, explicar, predecir y controlar la realidad. En el contexto del estudio de la personalidad, estos modelos son usualmente verbales. De vez en cuando, alguien aparece con un modelo gráfico- con ilustraciones simbólicas, o con un modelo matemático, o incluso con un modelo informático. Pero las palabras constituyen el modelo básico.

Otra definición sostiene que la teoría es una guía para llegar a la práctica: se supone que el futuro será más o menos como el pasado. Se cree que ciertas secuencias y patrones eventuales acontecidos de manera frecuente en el pasado se repetirán con mucha probabilidad en el futuro. Así, si se toma en cuenta esos primeros eventos de una

secuencia o las partes más intensas de un patrón, se podrán considerar como señales y huellas. Una teoría es como un mapa: no es exactamente igual al terreno que describe y desde luego no ofrece todos los detalles del mismo, incluso puede no ser totalmente preciso, pero provee de una guía hacia la práctica (y brinda algo para corregir los fallos cuando se cometen).

Una vez se tiene claro que es una teoría, llega el momento de enlazarlo con el concepto de Personalidad, el cual se definirá a continuación:

Otro término que vale la pena homologar es el de la Personalidad. Frecuentemente, cuando se habla sobre la personalidad de alguien, se hace referencia a lo que diferencia a esa persona de los demás, incluso lo que le hace única. A este aspecto de la personalidad se conoce como diferencias individuales. Para algunas teorías, esta es la cuestión central. Éstas prestan una atención considerable a tipos y rasgos de las personas, entre otras características, con los cuales categorizar o comparar. Algunas personas son neuróticas, otras no; algunas son más introvertidas, otras más extrovertidas, y así sucesivamente.

Sin embargo, los teóricos de la personalidad están también interesados en lo común de las personas. Por ejemplo, ¿qué tienen en común un neurótico y una persona sana? O, ¿cuál es la estructura común en personas que se expresan de forma introvertida y en aquellas otras que se expresan de manera extravertida?

Si se coloca a las personas en una cierta dimensión (como sano-neurótico o introversión-extraversión) se está diciendo que las dimensiones son algo sobre lo que se puede situar a los sujetos. Ya sean neuróticos o no, todas las personas tienen la capacidad para dirigirse hacia la salud o hacia la enfermedad, y ya sean introvertidos o extravertidos, todos oscilan entre una vía y la otra.

Otra forma de explicar lo anterior es que los teóricos de la personalidad están interesados en la estructura del individuo y sobre todo, sobre la estructura psicológica; es decir, cómo se “ensambla” una persona, cómo “funciona”, cómo se “disgrega”.

Algunos teóricos van un paso más allá, sosteniendo que están buscando la esencia de lo que hace a una persona. O dicen que están preocupados por lo que se entiende como ser humano individual. El campo de la psicología de la personalidad se extiende desde la búsqueda empírica simple de las diferencias entre personas hasta una búsqueda bastante más filosófica sobre el sentido de la vida.

En conclusión, la personalidad representa a las propiedades estructurales y dinámicas de un individuo o individuos, las cuales se reflejan en sus respuestas características a las situaciones. Esto significa que la personalidad se refiere a propiedades permanentes de los individuos que tienden a diferenciarlos de las otras personas.

La teoría de la personalidad debe responder al qué, cómo y por qué de la personalidad.

De esta forma se puede dar paso ya, a las diferentes teorías que se expondrán en este trabajo de manera clara, y con las que se buscará dar respuesta al Qué, Cómo y Por qué de la personalidad, la cual también se da en función del desarrollo social. Así que dentro de las teorías pertinentes a los temas, se tocara el tema de desarrollo social

Al hablar de desarrollo de la personalidad vale la pena resaltar la teoría psicoanalítica de Freud, la cual es conocida como la teoría de la Dinámica y desarrollo de la personalidad.

La proporción de los aportes de Freud lo colocan en el primer plano de los teóricos de la personalidad contemporáneos. Por más de cuarenta años Freud estudió en forma meticulosa las dimensiones de la naturaleza humana. En el proceso creo el Psicoanálisis, un método de investigación para entender al ser humano. Descubrió procesos psicológicos tales como la represión, resistencia, transferencia y sexualidad infantil. Desarrollo el primer método global para estudiar y tratar problemas neuróticos. Su rango en la historia del pensamiento intelectual justifica de manera clara un estudio extenso de sus ideas (Teorías de la personalidad 2000)

Como lo refleja la cita, los estudios extensos de Freud lo convierten en el padre de la Psicología. Dentro de los diversos temas que este autor trata, solo interesara, para esta ocasión hablar de su teoría con respecto a la dinámica y desarrollo de la personalidad.

De acuerdo con Freud la naturaleza de nuestros anhelos y deseos reprimidos es erótica. Por esto el autor hace tanto énfasis en la sexualidad la cual tiene como propósito, simplemente la reproducción, y es pieza clave para el desarrollo de la personalidad de un individuo.

Freud delinea dentro de su propuesta el camino que siguen los niños, en la medida en que su sexualidad, progresa y madura. En este viaje, la libido o impulso sexual se invierte en varias zonas erógenas del cuerpo que proporcionan placer. Freud creía que al pasar por una secuencia de etapas psicosexuales, en las son importantes estas zonas erógenas, los niños pasan del autoerotismo a la sexualidad reproductora y desarrollan sus personalidades adultas.

Las 5 etapas nombradas anteriormente las cuales se entraran a profundizar a continuación, que comprenden el desarrollo del ser humano según Freud comienza con

Freud plantea 5 etapas por las que atraviesan los niños durante su desarrollo, en primer lugar esta la *Etapas Oral* que comprende el periodo desde el nacimiento hasta alrededor del primer año de edad. La principal fuente del placer es la boca, ya que es en donde los bebés reciben su alimento, y su contacto más cercano es con la madre, y es a través de ella que reciben la información sobre el mundo. Todo lo que los bebés exploran, es por su boca. Los dos tipos principales de actividad oral, la ingestión y el morder, son los primeros ejemplos de tipos y rasgos de carácter que pueden desarrollar después.

Posteriormente se encuentra la etapa anal, se da durante el segundo año de vida. La fuente principal de placer son las actividades que implican al ano, ya que por lo general, en esta edad es cuando se da el entrenamiento para el control de esfínteres. Este proceso implica convertir una actividad involuntaria de la naturaleza del niño en algo voluntario y controlado. Con frecuencia representa el primer intento del niño para regular los impulsos instintivos y a la vez puede generar choques con quien este al frente

de su aprendizaje. Los niños pueden obtener dolor o placer ya sea al retener o al expulsar sus desechos fisiológicos, estos dos modos de expresión anal, la retención y la expulsión, son posibles rasgos de carácter futuros, ¿de qué forma? Pues bien, en la medida en que el niño experimenta ya sean sensaciones de placer o de dolor más en una que en otra, pueden surgir patrones de conducta sádicos (causantes del dolor) y/o masoquistas (receptores del dolor). Formas subsecuentes de autocontrol y dominio tienen sus orígenes en la etapa anal.

Después de la etapa anal se encuentra la etapa fálica, esta etapa se lleva a cabo durante los tres y seis años de edad; se caracteriza por la vivencia de sentimientos placenteros y conflictivos asociados a los genitales, cuya función durante esta época no es de interés reproductivo. En esta época los niños descubren que todos los individuos están dotados de la misma manera y gastan una energía considerable en autoexaminarse, masturbarse y expresar interés en cuestiones sexuales pero solo como un medio para distinguir entre los sexos.

Su curiosidad, en esta etapa, es característica y su interés gira entorno, además de los genitales, a la fantasía acerca del acto sexual mismo y el proceso de nacimiento. La relación sexual es percibida como un acto agresivo entre padre y madre. Freud declaró que para los niños una fantasía puede ser tan poderosa como un acontecimiento real de moldeamiento de la personalidad, y en este sentido no importa si un suceso ocurrió en realidad o no (Teorías de la personalidad 2000) Es decir que lo importante no es un objeto o evento en si, sino más bien la forma en que es percibido por un individuo. Esto no es negar que algunos niños soporten situaciones reales de incesto o abuso sexual, o que tales situaciones puedan tener un efecto negativo penetrante en el desarrollo de su personalidad.

Los placeres de la masturbación y la vida de fantasía del niño preparan el escenario para el conocido Complejo de Edipo, el cual se explicara brevemente. El complejo de Edipo, es ese momento de la existencia del niño en el que focaliza y centra su atención en el deseo inconsciente de poseer al padre del sexo opuesto y suprimir al padre del mismo sexo que ellos. Lo que quiere decir Freud con esto es que el niño tiene deseos incestuosos hacia el padre del sexo opuesto e impulsos asesinos hacia el padre

del mismo sexo que ellos como lo dice la famosa tragedia griega de Sófocles, sin decir con esto que se deba tomar este paradigma como algo real y literal.

Este enamoramiento del niño hacia su cuidador, en especial hacia su madre quien es la que permanece durante un periodo de tiempo demasiado significativo para el niño, despierta en un sentimiento de amor tan grande que termina volviéndose conflictivo e inmanejable por querer recibir permanentemente las demostraciones de afecto de su madre, y son tan intensos que lo llevan a sentir cierta culpa frente a sus sentimientos con su padre que aunque también son afectuosos, tienden a ser más hostiles. Esta rivalidad entre amor y hostilidad, lleva al niño a la ansiedad de castración, lo cual significa que le teme a la represalia física de su padre, en particular que perderá su pene.

El complejo de Edipo es resuelto por un proceso doble, en donde el hijo abandona sus sentimientos fracasados de poseer a su madre y comienza a identificarse con su padre en términos de género sexual, de adoptar sus códigos morales y mandatos.

Esto conduce al desarrollo de una conciencia social, la cual ayuda al niño a enfrentar sus impulsos prohibidos.

En las niñas sucede algo parecido, llamado el complejo de Electra, el cual consiste en seguir el mismo proceso de los niños pero al contrario, es decir su preocupación no es la madre sino es enamorar a su padre. La decepción y vergüenza que siente al ver el pene como algo superior las lleva a sentir celos del hombre o **envidia del pene**; es una sensación de inferioridad, resentimiento y odio hacia la madre a quien le atribuyen la castración. Este complejo se resuelve también adoptando e introyectando la posición y códigos morales de la madre. El rol que la niña adopta para si misma es el que ha sido delineado para ella por su sociedad.

Luego de superar la etapa anal la sigue la etapa de latencia: después de una etapa tan densa y viene una etapa de tranquilidad y calma sexual, que se da alrededor de los siete años y hasta la pubertad. Durante esta etapa se desarrollan fuerzas psíquicas que inhiben el impulso sexual y reducen su dirección. Los impulsos sexuales son canalizados y elevados a niveles de actividad más aceptados por la sociedad, como los deportes, intereses intelectuales y las relaciones con compañeros.

Por último se encuadra la etapa genital, la cual se da durante la adolescencia cuando los órganos maduran; entonces se da el surgimiento de deseos sexuales agresivos, el impulso sexual va dirigido a buscar la satisfacción por medio de una interacción con los demás. Durante esta etapa los niños prefieren la compañía de personas de su mismo sexo, sin embargo, con el tiempo el objeto de impulso se dirige hacia personas del sexo opuesto.

Según Freud en esta etapa termina el viaje desde la actividad sexual autoerótica a la norma cultural de la actividad heterosexual. Freud creía que los individuos maduros busca satisfacer sus impulsos sexuales sobre todo por medio de actividad genital reproductora con miembros del sexo opuesto, de una forma aprobada por la sociedad:

La persona madura es capaz de amar en una forma sexual aprobada y también de trabajar en forma productiva en la sociedad .

¿Por que es importante profundizar en las etapas del desarrollo del individuo? Porque para hablar de rasgos, características, etc. de la personalidad y para hablar de desarrollo de la personalidad, es clave tener en cuenta lo que sucede en cada una de las etapas, ya que ellas nos muestran como cada suceso se interrelaciona con zonas erógenas del cuerpo y con situaciones naturales que le ocurren al sujeto, y así mismo se explicara ahora como esta etapas tiene ciertos efectos que son revelados en varios tipos o rasgos de carácter adultos.

Según Freud, los acontecimientos del pasado pueden influir en el presente. si se impide que la libido obtenga una satisfacción optima durante una o más de las etapas debido a que ha sido frustrada en forma indebida o se ha abusado de esta, puede quedar fijada o detenida en una etapa particular (Teorías de la personalidad2000). Esto es llamado **fijación**. La libido fijada se expresa en la vida adulta de acuerdo con los tipos o rasgos de carácter que reflejan el nivel de desarrollo anterior. Por consiguiente una persona fijada en la etapa oral es probable que sea dependiente e influida con facilidad por los demás. Al mismo tiempo, las personalidades orales son optimistas y confiadas hasta el punto de ser ingenuas. Las personalidades anales tienden a ser ordenadas, mezquinas y obstinadas, La mayoría de las personalidades, por supuesto, no reflejan un

tipo puro, pero estos rasgos de personalidad y sus opuestos tienen su origen en las diversas etapas psicosexuales (Teorías de la personalidad 2000)

Según Freud la vida humana es incluida bajo un modelo sexual, es decir que la manera en que las personas invierten su libido determina su futuro y su personalidad convirtiéndola en su estilo de vida: El carácter se forma al responder a la sexualidad propia; la forma en que una persona resuelve el complejo de Edipo es crucial para la personalidad adulta (Teorías de la personalidad 2000)

Así como estas etapas psicosexuales y sus efectos determinan la personalidad de un individuo, para ubicar esto debe existir lo que Freud llama la estructura de la personalidad compuesta por el Ello, Yo y Súper Yo.

El Ello hace referencia al centro de nuestro ser, la función más antigua y origina de la personalidad y la base del Yo y del Súper Yo. El Ello incluye a los instintos e impulsos que nos motivan para responder. Representa las necesidades y deseos básicos del ser humano y es en donde se concentra la energía psíquica que proporciona los elementos para el funcionamiento psicológico.

La forma de operar del Ello es bajo el principio del placer. Este se refiere a la búsqueda de la reducción inmediata de la atención.

El Yo por su parte, es el equivalente de las defensas preconcientes frente a la instintividad sexual. A partir de lo estructural el Yo aparece y se define: Como la corteza de una superficie, como la modificación que se produce en el Ello por el contacto con la realidad (Teorías de la personalidad 2000). Mientras que el Ello obedece al principio del placer el Yo sigue al principio de la realidad, satisfaciendo los impulsos del Ello de una manera apropiada en el mundo externo ya que es capaz de posponer la descarga de la atención hasta que encuentra el objeto que satisficiera la necesidad. Ahora bien, el Ello emplea las fantasías y deseos del proceso primario el Yo usa el pensamiento realista de los procesos secundarios es decir habilidades cognoscitivas y perceptivas que ayudan a un individuo a distinguir entre el hecho y la fantasía.

Contenido dentro del Yo como una capa más interna está el Súper Yo el cual representa los valores, ideales y normas morales internalizados. Es la última función de

la personalidad la cual se puede apreciar como un resultado de la interacción entre padres e hijos.

Topográficamente el Súper Yo actúa conscientemente (sentimiento de culpa malestar por algo sentido como prohibido y que se ha hecho). Simultáneamente opera también en forma inconsciente. En ocasiones la culpa inconsciente impulsa al individuo a buscar castigo por lo hecho o por lo fantaseado (Teorías de la personalidad 2000).

En la personalidad adulta, bien adaptada, el yo es el ejecutor primario, es el que controla y gobierna tanto al Ello como al Súper Yo mediando entre sus demandas y el mundo externo, es decir, mantiene la armonía y el equilibrio entre los elementos con los que tiene que tratar.

La descripción final que hace Freud de la personalidad es la de una forma dividida. Los papeles específicos desempeñados por el Ello, Yo y Super Yo no siempre son claros; se mezclan en demasiados niveles. La personalidad consta de muchas fuerzas diversas en conflicto inevitable (Teorías de la personalidad 2000).

Siguiendo dentro de esta corriente y bajo una estructura conformada como se explico anteriormente otro autor que es reconocido como uno de los pensadores Psicológicos más grandes y controvertidos del siglo XX es Carl Jung.

Carl Gustav Jung nació en 1875 en Suiza. En un principio quería ser arqueólogo pero por razones financieras solo podía asistir ala Universidad de Basilea, la cual no ofrecía cursos en esa área, por consiguiente decidió estudiar medicina interesándose por el trabajo en el campo de la psiquiatría.

Jung se convierten en discípulo de Freud trabajando juntos durante algún tiempo, sin embargo, años más tarde rompen relaciones, ya que Jung rechaza el énfasis que Freud hace en la sexualidad, para Jung esta se debe tomar como algo simbólico. Esto trae problemas para Jung quien entró en un periodo de desorientación interna que lo condujo a su autoanálisis. Por consiguiente, Jung desarrollo su propia escuela de pensamiento conocida como Psicología analítica.

Vale la pena aclarar la Naturaleza y estructura de la personalidad, esta comprendida desde la perspectiva de Jung.

Mientras Freud explica la estructura de la personalidad como tres fuerzas que están en conflicto permanente, Jung la concibe como una red compleja de sistemas que interactúan y van en busca de la armonía. : los primarios son el yo, el inconsciente personal con sus complejos y el inconsciente colectivo y sus arquetipos (Teorías de la personalidad 2000).

Jung describe dos actitudes primarias hacia la realidad y cuatro funciones básicas, las cuales constituyen aspectos relacionados con la psique que se refiere a “pensamientos, sentimientos, sensaciones, deseos, etc”

Así como Freud, Jung también utiliza los términos líbido, inconsciente, yo etc, pero bajo una visión diferente. Por ejemplo: para Jung la Líbido, también es una energía psíquica, pero en términos más generalizados, como una energía vital indiferenciada, es decir, es un apetito que no solo se refiere a sexualidad sino también a otras necesidades. Esta energía psíquica, opera bajo los principios de equivalencia y entropía y va en busca de la autorrealización de la persona.

En cuanto al yo, para Jung, es la mente consciente de un individuo, es el que selecciona toda la información que proviene tanto del medio externo como del interior del sujeto como los pensamientos, percepciones, etc.

Por otro el yo también representa la lucha por la unidad de todas las partes de la personalidad. Es el principio organizador de la psique que atrae hacia si y armoniza a todos los arquetipos y sus expresiones (Teorías de la personalidad 2000). A diferencia de Freud, para Jung el centro de la personalidad no se encuentra en la conciencia del yo racional, sino esta, en el límite entre consciente inconsciente, razón y sin razón, así el objetivo de la vida de un ser humano es el desarrollo del yo el cual no puede surgir hasta que los otros sistemas de la personalidad se hayan desarrollado por completo, por tanto no comienza a aparecer hasta la edad mediana.

En este punto, cabe adelantarse en la teoría para plantear que según Jung el Yo esta en el proceso de la autorrealización la cual define como un proceso teleológico de desarrollo que implica dos conceptos: La individuación y la trascendencia. En la primera los sistemas de la psique individual logran su grado más completo de diferenciación,

expresión y desarrollo; en la segunda se refiere a la integración de los diversos sistemas del yo hacia el objetivo de la integridad y la identidad con toda la humanidad.

Jung no habla explícitamente de etapas del desarrollo, o de efectos de estas etapas que determinen la personalidad de un individuo, pero sí plantea **Tipos psicológicos**, distinguiendo entre dos actitudes básicas y cuatro funciones o formas de percibir la realidad y orientar las experiencias.

Las **actitudes**, son clasificadas como: *Extroversión* e *Introversión*. La primera hace referencia a que la psique está orientada hacia fuera al mundo objetivo, es decir, las personas extrovertidas se sienten más cómodas con el exterior que les rodea. La Introversión hace referencia al caso contrario, la psique está orientada hacia adentro al mundo subjetivo, es decir la persona introvertida, se siente más cómoda con sus propias ideas y conceptos.

Las **Funciones**, son cuatro que se agrupan en pares opuestos de esta forma: *Sensación e Intuición*, que se refieren a la forma en como recopilamos la información; *Pensamiento y Sentimiento*, que se refiere a la manera en que llegamos a conclusiones y realizamos juicios. Jung sugiere que en cada persona, una de estas funciones siempre será dominante y su opuesto inferior.

De esta forma, las dos actitudes y las cuatro funciones se pueden combinar para formar los ocho tipos psicológicos que describe Jung, de la siguiente forma:

Tipos Extrovertidos Son cuatro tipos con las siguientes características

Pensamiento:

- Reglas Fijas
- Represión de Sentimientos
- Tendencia a ser objetivos pero en ocasiones son dogmáticos

Sentimiento:

- Sociabilidad
- Búsqueda de la armonía con el mundo
- Respeto de la tradición y la autoridad
- Tendencia a ser emocionales ya que el pensamiento está reprimido

Sensación:

- Búsqueda del placer
- Exploración de nuevas experiencias sensoriales
- Orientación hacia la realidad
- Represión de la intuición

Intuición:

- Creatividad
- Tendencia a la toma de decisiones basada en corazonadas más que en hechos
- Represión de la sensación

Tipos Introversos, tienen las siguientes características

Pensamiento:

- Necesidad de privacidad
- Tendencia a lo intelectual y teórico
- Represión de sentimientos
- Dificultad para relacionarse con otras personas

Sentimiento

- Tendencia a ser callados, pensativos e hipersensibles
- Pensamiento reprimido
- Puede aparentar ser misterioso e indiferentes hacia los demás

Sensación

- Pasividad
- Tranquilidad
- Tendencia hacia lo artístico
- Se enfocan en los acontecimientos sensoriales objetivos
- Represión de la intuición

Intuición

- Tendencia hacia lo místico (soñadores)
- Creatividad e innovación
- Represión de la sensación

Con base en lo anterior Jung advierte que dentro de cada tipo puede darse una amplia gama de variaciones y así mismo las personas que se encuentran identificadas

con alguno de estos también puede cambiar conforme cambia su inconsciente personal y colectivo de los cuales se hablará a continuación.

Por Inconsciente Personal se entiende como el que incluye experiencias de la historia de un individuo que han sido reprimidas u olvidadas. Estas se encuentran organizadas en complejos, los cuales son según Jung Un crecimiento espontáneo originado en esa parte de la psique que no es idéntica a la conciencia. Parece ser un desarrollo autónomo que se entromete en la conciencia (Teorías de la personalidad 2000).

El concepto de complejo propuesto por Jung puede ser percibido como un esfuerzo por vencer las categorías tradicionales de mente contra cuerpo y de consciente contra inconsciente (Brooke 1991).

Y Inconsciente Colectivo consiste en formas potenciales de ser que comparten todos los humanos, es decir, que por la naturaleza de ser seres humanos todas las personas tienen ciertas cosas en común ya que se encuentran organizadas en diferentes grupos ya sea de la vida familiar o de la sociedad, en donde son asignadas funciones a varios miembros. Estas funciones o roles pueden variar de una sociedad a otra pero existen en todos los grupos humanos. De igual forma todos los seres humanos comparten emociones, formas de lenguaje y simbolización o *arquetipos* que también pueden variar pero tienen un significado común. Los arquetipos son formas de pensamiento universal o predisposición a responder ante el mundo de ciertas maneras. De este modo se puede asumir que los arquetipos son impresiones recurrentes hechas por razones subjetivas.

Algunos arquetipos reconocidos con amplitud son:

La persona, este se refiere al rol social que se asume en la comunidad y el entendimiento de este.

La sombra, abarca los pensamientos, sentimientos y conductas insociables que posee la persona y otras características que no acepta.

El anima, es el lado femenino de la psique masculina.

El animus es el lado masculino de la psique femenina.

En los dos últimos arquetipos el individuo refleja experiencias humanas colectivas e individuales a través de las características pertenecientes al sexo opuesto, lo que facilita la relación entre sexos.

Para Jung existe una diferencia entre la psicología de los hombres y de las mujeres y cree que es importante que una persona exprese estas características del sexo opuesto con el fin de evitar una persona desequilibrada o unilateral. Esta diferencia radica en que la conciencia de las mujeres se caracteriza por la capacidad para entablar relaciones, mientras que la de los hombres se caracteriza por la capacidad para realizar un pensamiento racional y analítico; de igual forma la persona o máscara social es diferente entre los sexos debido a la diversidad de roles que la sociedad asigna.

Continuando con la corriente psicoanalítica, es claro como entre los diferentes autores, aunque existen ciertas similitudes a nivel de conceptos, cada uno cuenta con una imagen propia que lo diferencia y lo hace bien interesante, a la hora de hablar de desarrollo social y de la personalidad.

De esta forma, Alfre Adler eligió el término psicología individual, para su concepción de la personalidad debido a que estaba interesado en investigar la unicidad de la persona. Sostenía que el individuo era indivisible y que debía estudiarlo como un todo (Teorías de la personalidad 2000).

Alfred Adler nació en los suburbios de Viena el 7 de febrero de 1870. Era el segundo varón de tres niños, fruto de un matrimonio de un comerciante judío de granos y su mujer. De niño, Alfred padeció de raquitismo, lo que le mantuvo impedido de andar hasta los cuatro años. A los cinco, casi muere de una neumonía. Fue a esta edad cuando decidió que de mayor sería médico.

Alfred fue un niño común como estudiante y prefería jugar en el patio a embarcarse en los estudios. Era muy popular, activo y extravertido. Todos le conocían por intentar superar a su hermano mayor Sigmund.

Recibió su título de médico de la Universidad de Viena en 1895. Durante sus años de instrucción, se unió a un grupo de estudiantes socialistas, dentro del cual

conocería a la que sería su esposa, Raissa Timofeyewna Epstein, una intelectual y activista social que provenía de Rusia a estudiar en Viena. Se casaron en 1897 y eventualmente tuvieron cuatro hijos, dos de los cuales se hicieron psiquiatras.

Empezó su especialidad médica como oftalmólogo, pero prontamente se cambió a la práctica general, estableciendo su consulta en una parte de extracto social bajo de Viena, cercana al Prader, una combinación de parque de atracciones y circo. Por tanto, sus clientes incluían gente de circo, y en virtud de estas experiencias, autores como Furtmuller (1964) han sugerido que las debilidades y fortalezas de estas personas fueron lo que le llevaron a desarrollar sus reflexiones sobre las inferioridades orgánicas y la compensación.

Posteriormente se inclinó hacia la psiquiatría y en 1907 fue invitado a unirse al grupo de discusión de Freud. Después de escribir varios artículos sobre la inferioridad orgánica, los cuales eran bastante compatibles con el punto de vista freudiano, escribió primero un artículo sobre el instinto agresivo, el cual no fue aprobado por Freud. Seguidamente redactó un artículo sobre los sentimientos de inferioridad de los niños, en el que sugería que las nociones sexuales de Freud debían tomarse de forma más metafórica que literal.

Aunque el mismo Freud nombró a Adler presidente de la Sociedad Analítica de Viena y co-editor de la revista de la misma, éste nunca cesó en su crítica. Se organizó entonces un debate entre los seguidores de Adler y Freud, lo que resultó en la creación, junto a otros 11 miembros de la organización, de la Sociedad para el Psicoanálisis Libre en 1911. Esta organización estableció la sede de la Sociedad para la Psicología Individual al año siguiente.

Durante la Primera Guerra Mundial, Adler sirvió como médico en la Armada Austríaca, primero en el frente ruso y luego en un hospital infantil. Así, tuvo la oportunidad directa de ver los estragos que la guerra producía, por lo que su visión se

dirigió cada vez más hacia el concepto de interés social. Creía que si la humanidad pretendía sobrevivir, tendría que cambiar sus hábitos.

Después de la guerra, se embarcó en varios proyectos que incluyeron la formación de clínicas asociadas a escuelas estatales y al entrenamiento de maestros. En 1926, viajó a los Estados Unidos para enseñar y eventualmente aceptó un cargo de visitante en el Colegio de Medicina de Long Island. En 1934, Adler y su familia abandonan Viena para siempre. El 28 de mayo de 1937, mientras daba clases en la Universidad de Aberdeen, murió de un ataque al corazón.

Un concepto destacado de la psicología individual, y es cuando se habla de la parte social, es el énfasis que Adler hace en la importancia de la cultura y la sociedad humanas, ya que según su teoría, no solo son importantes para el desarrollo de la personalidad, sino que además, sirven para la orientación de todas las conductas y emociones del individuo.

Según Adler, estas conductas, son producidas por ciertos instintos, impulsos o necesidades innatas, los cuales, le permiten al sujeto su adaptación a las condiciones del ambiente social, y es precisamente a esto a lo que Adler llama **Interés Social**, el cual se expresa de manera subjetiva en la conciencia de un individuo de tener algo en común con otras personas y de ser uno de ellos, objetivamente se expresa en la cooperación con los demás hacia el mejoramiento de la sociedad humana. El interés social aunque es una característica innata en cada individuo, no surge de manera automática, ni encuentra en forma invariable, expresión constructiva, sino que debe ser cultivada en y desde la infancia.

De esta forma la personalidad del individuo y sus características son desarrolladas por las actitudes que adopta hacia el ambiente social en la infancia temprana. Según Adler, el movimiento de los seres humanos está gobernado por sus objetivos, es decir no se puede pensar, sentir, tener voluntad o actuar sin la percepción de algún objetivo. Si se conoce los objetivos de una persona, se puede comenzar a entender su conducta y manera de actuar. Adler, llamó a estos objetivos **Finalismo**. Ya que, mientras Freud encuentra como causas del comportamiento factores fisiológicos,

Adler encuentra objetivos que el individuo persigue y que son cruciales para su desarrollo.

Adler sugirió que muchos de nuestros objetivos son ficciones, que significan interpretaciones de individuos o grupos de los acontecimientos del mundo. Son supuestos filosóficos por ejemplo, se puede asumir que es mejor decir la verdad, que todas las personas son básicamente buenas o que el trabajo duro al final retribuirá. En el vocabulario adleriano, estos conceptos básicos son **Finalismos ficticio**

Bajo la influencia de una ficción, las personas se comportan “Como si” sus objetivos fueran ciertos. Si las personas creen que es para mejor ventaja ser honesto, lucharán por serlo, aun cuando no hay forma en la que puedan probar al final esa creencia como una hipótesis (Teorías de la personalidad 2000).

Bajo el concepto de objetivos como motores de la conducta humana, Adler sugiere que la Psique tiene como propósito primario el **Objetivo de la superioridad** por el cual luchan todos los seres humanos y da unidad y coherencia a la personalidad. El concepto de superioridad en el contexto adleriano significa el deseo de ser competente y efectivo en cualquier cosa que el individuo luche por hacer, similar a lo que Jung denomina autorealización.

La lucha por la superioridad surge como consecuencia de **Sentimientos de inferioridad** los cuales tienen su origen en el encuentro con el ambiente en la infancia, es decir como recién nacidos hay un periodo durante el cual se es dependiente de otras personas para la supervivencia por esto los sentimientos de inferioridad reflejan un hecho de la existencia, son inescapables, pero también invaluable ya que proporcionan la fuerza motivadora que conduce a la maduración, es decir son la base para todas las formas de logro y mejoramiento humanos en la vida.

Cada individuo busca afrontar el ambiente y desarrollar superioridad en una forma única, regido bajo el concepto de **Estilo de vida**.

El estilo de vida es propio de cada individuo y las formas de luchar y lograr sus objetivos son diversas, debido a las diferentes influencias del yo interno y constructos; Por ejemplo un individuo puede utilizar sus habilidades intelectuales, otras sus ventajas físicas etc. pero al final el estilo de vida resulta de una combinación de dos factores: La

orientación hacia el objetivo interno del individuo con sus finalismos ficticios particulares y las fuerzas del ambiente que ayudan, impiden o alteran la dirección del individuo.

En su teoría Adler plantea cuatro tipos de estilo, de los cuales tres considero “estilos erróneos” como el tipo dirigente (Individuos agresivos, dominantes, que tienen poco interés social o percepción cultural), el tipo obtenedor (individuos dependientes que toman el lugar de dar), y el tipo evitativo (personas que tratan de escapar de los problemas y participan en pocas actividades constructivas desde el punto de vista social) y el cuarto estilo de vida es el tipo socialmente útil (personas que tienen una gran cantidad de interés y actividades sociales).

De la misma manera que Freud, Adler entendía la personalidad o el estilo de vida como algo establecido desde muy temprana edad. De hecho, el **prototipo** de su estilo de vida tiende a fijarse alrededor de los cinco años de edad. Las nuevas experiencias, más que cambiar ese prototipo, tienden a ser interpretadas en términos de ese prototipo; en otras palabras, “fuerzan” a esas experiencias a encajar en nociones preconcebidas de la misma forma que nuevas adquisiciones son “forzadas” a nuestro estereotipo.

Adler sostenía que existían tres situaciones infantiles básicas que conducirían en la mayoría de las veces a un estilo de vida fallido. La primera es aquella de la que se ha hablado anteriormente: las inferioridades orgánicas, así como las enfermedades de la niñez. En palabras de Adler, los niños con estas deficiencias son niños “sobrecargados”, y si nadie se preocupa de dirigir la atención de éstos sobre otros, se mantendrán dirigiéndola hacia sí mismos. La mayoría pasarán por la vida con un fuerte sentimiento de inferioridad; algunos otros podrán compensarlo con un complejo de superioridad. Sólo se podrán ver compensados con la dedicación importante de sus seres queridos.

La segunda es la correspondiente al mimo o **consentimiento**. A través de la acción de los demás, muchos niños son enseñados a que pueden tomar sin dar nada a cambio. Sus deseos se convierten en órdenes para los demás. Esta postura suena

maravillosa hasta que se observa que el niño mimado falla en dos caminos: primero, no aprende a hacer las cosas por sí mismo y descubre más tarde que es verdaderamente inferior; y segundo, no aprende tampoco a lidiar con los demás ya que solo puede relacionarse dando órdenes. Y la sociedad responde a las personas consentidas solo de una manera: con odio.

El tercero es la **negligencia**. Un niño descuidado por sus tutores o víctima de abusos aprende lo que el mimado, aunque de manera bastante más dura y más directa: aprenden sobre la inferioridad dado que constantemente se les demuestra que no tienen valor alguno; adoptan el egocentrismo porque son enseñados a no confiar en nadie. Si no se ha conocido el amor, no se desarrollara la capacidad para amar luego. Es importante destacar aquí que el niño descuidado no solo incluye al huérfano y las víctimas de abuso, sino también a aquellos niños cuyos padres nunca están allí y a otros que han sido criados en un ambiente rígido y autoritario.

Adler debe ser tomado en cuenta como el primer teórico que incluyó no sólo la influencia de la madre, el padre y otros adultos en la vida del niño, sino también de los hermanos y hermanas de éste. Sus consideraciones sobre los efectos de los hermanos y el orden en que nacieron es probablemente aquello por lo que más se conoce a Adler. No obstante, se debe advertir que Adler consideró estas ideas también como conceptos heurísticos (ficciones útiles) que contribuyen a comprender a los demás, pero no deben tomarse demasiado en serio.

El hijo único es más factible que otros a ser consentido, con todas las repercusiones se han discutido. Después de todo, los padres de un hijo único han apostado y ganado a un solo número, por decirlo vulgarmente, y son más dados a prestar una atención especial (en ocasiones un cuidado lleno de ansiedad) de su orgullo y alegría. Si los padres son violentos o abusadores, el hijo único tendrá que enfrentarse solo al abuso.

El primer hijo empieza la vida como hijo único, con toda la atención recayendo sobre él. Lástima que justo cuando las cosas se están haciendo cómodas, llega el segundo hijo y “destrona” al primero. Al principio, el primero podría luchar por recobrar su posición; podría, por ejemplo, empezar a actuar como un bebé (después de todo, parece que funciona con el bebé comportándose como lo hace, ¿no?), aunque sólo encontrará la reticencia y la advertencia de ¡que crezca ya!. Algunos se vuelven desobedientes y rebeldes; otros hoscos y retraídos. Adler creía que los primeros hijos estaban más dispuestos a desarrollar problemas que los siguientes. Mirando la parte positiva, la mayoría de los hijos primeros son más precoces y tienden a ser relativamente más solitarios (individuales) que otros niños de la familia.

El segundo hijo está inmerso en una situación muy distinta: tiene a un primer hermano que “sienta los pasos”, por lo que tiende a ser muy competitivo y está constantemente intentando sobrepasar al mayor, cosa que con frecuencia logran, pero muchos sienten como si la carrera por el poder nunca se realiza del todo y se pasan la vida soñando en una competición que no lleva a ninguna parte. Otros chicos del “medio” tienden a ser similares al segundo, aunque cada uno de ellos se fija en diferentes “competidores”.

El último hijo es más dado a ser mimado en las familias con más de uno. Después de todo, ¡es el único que no será destronado!. Por lo tanto, estos son los segundos hijos con mayores posibilidades de problemas después del primer hijo. Por otro lado, el menor también puede sentir una importante inferioridad, con todos los demás mayores que él y por tanto “superiores”. Pero, con todos estos “trazadores del camino” delante, el pequeño puede excederles también.

De todas formas, quién es verdaderamente el primero, segundo o el más joven de los chicos no es tan fácil como parece. Si existe demasiada distancia temporal entre ellos, no tienen necesariamente que verse de la misma manera que si este rango fuese más corto entre ellos. Y si algunos de los hijos son varones y otras chicas, también existe una diferencia marcada. Un segundo hijo de sexo femenino no tomará a su hermano

mayor como un competidor; un varón en una familia de chicas puede sentirse más como hijo único; y así sucesivamente. Como con todo el sistema de Adler, el orden del nacimiento debe entenderse en el contexto de las circunstancias especiales personales de cada sujeto.

Otro teórico importante de esta corriente del psicoanálisis es Erich Fromm

Erich Fromm nació en Frankfurt, Alemania en 1900. Su padre era un hombre de negocios y, según Erich, más bien colérico y con bastantes cambios de humor. Su madre estaba deprimida con frecuencia. En otras palabras, como con unos cuantos de los autores que hemos revisado en este libro, su infancia no fue muy feliz que digamos.

Como Jung, Erich provenía de una familia muy religiosa, en este caso de judíos ortodoxos. El mismo se denominó más tarde un “místico ateo”.

En su autobiografía, *Beyond the Chains of Illusion (Más Allá de las Cadenas de la Ilusión)* Fromm habla de dos eventos acontecidos en su adolescencia temprana que le condujeron hacia este camino. El primero tiene que ver con un amigo de la familia:

Tendría ella más o menos como unos 25 años; era hermosa, atractiva y además pintora; la primera pintora que conocía. Recuerdo haber escuchado que había estado comprometida pero luego de un tiempo había roto su compromiso; recuerdo que casi siempre estaba en compañía de su padre viudo. A él le recuerdo como un hombre insípido, viejo y nada atractivo; algo así (quizás porque mi juicio estaba basado de alguna manera por los celos). Entonces un día oí la tremenda noticia: su padre había muerto e inmediatamente después ella se había suicidado, dejando un testamento que estipulaba que su deseo era ser enterrada al lado de su padre.

Como pueden imaginar, esta noticia sorprendió al joven Erich, en ese momento con 12 años, y le lanzó a esa pregunta que muchos de nosotros nos haríamos: “¿por qué?”. Más tarde, encontraría algunas respuestas (parcialmente, como admitió) en Freud.

El segundo evento fue incluso más fuerte: la Primera Guerra Mundial. A la tierna edad de 14 años, pudo darse cuenta de hasta dónde podía llegar el nacionalismo. A su alrededor, se repetían los mensajes: “Nosotros (los alemanes, o mejor los alemanes cristianos) somos grandes; Ellos (los ingleses y aliados) son mercenarios baratos”. El odio, la “histeria de guerra”, le asustó, como debía pasar.

Por tanto, se encontró nuevamente queriendo comprender algo irracional (la irracionalidad de las masas) y halló algunas respuestas, esta vez en los escritos de Karl Marx.

Para finalizar con la historia de Fromm, recibió su doctorado en Heidelberg en 1922 y empezó su carrera como psicoterapeuta. Se mudó a los EEUU en 1934 (¡una época bastante popular para abandonar Alemania!), estableciéndose en la ciudad de Nueva York, donde conocería muchos de los otros grandes pensadores refugiados unidos allí, incluyendo a Karen Horney, con quien tuvo un romance.

Cerca del final de su carrera, se mudó a ciudad Méjico para enseñar. Ya había hecho un considerable trabajo de investigación sobre las relaciones entre la clase económica y los tipos de personalidad de allí. Murió en Suiza en 1980.

El enfoque de Fromm se denomina Análisis Social Humanístico, y lo que intenta es hacer una síntesis de muchos de los conceptos de Freud y Marx, síntesis en la que incluye lo siguiente: “La libertad es una condición humana básica que plantea un problema psicológico” ,es decir la raza humana se ha caracterizado por trascender a la naturaleza y a otros animales, y esto le implica al individuo, sentimientos de separación y aislamiento. Por lo tanto un concepto importante para estudiar en la teoría de Fromm es la **soledad**. La soledad también representa una condición humana básica, ya que el ser humano es aislado y solitario por presentar diferencias sustanciales entre unos y otros de su misma condición y este concepto recae al final en el problema de la muerte. Los seres Humano a diferencia de otros animales, saben que van a morir, y esto los lleva a tener un sentimiento de desesperación.

Con base en lo anterior, Fromm, propone que en pro de dar respuesta a la condición básica de la libertad, los seres humanos tienen dos formas de resolver el problema: trabajar en equipo, basados en el amor para construir una sociedad que satisfaga sus necesidades, o escapar del peso de la libertad. Para esto Fromm habla de tres mecanismos de escape: **Autoritarismo, destructividad y Conformismo Automata.**

Autoritarismo: Es una forma de escapar de la libertad adoptando una posición dominante o sumisa; y a la vez puede asumirse de una forma sádica o masoquista. En la forma Sádica: las personas buscan dominar la conducta de los demás, en la forma masoquista, las personas que se sienten inferiores o impotentes permiten que otros los dominen. En general, el autoritarismo se caracteriza por “la creencia de que la vida de un individuo está determinada por fuerzas ajenas a su propio yo, a sus intereses o deseos propios y que la única forma de ser feliz es sometiéndose a esas fuerzas.

Destructividad: La forma, en este caso de resolver el problema de la libertad es por medio de la eliminación de otras personas o del mundo que los rodea, es decir, es la vía más rápida para acabar con el mundo antes que el mundo acabe con el individuo.

Conformismo Automata: Básicamente, este mecanismo de escape, plantea la terrible pérdida del yo del sujeto, ya que la posición o tipo que adopta, es lo propuesto por la cultura, es decir deja de ser el para pasar desapercibido dentro del grupo de los demás conformistas automátatas que existen en el mundo. Esto en cierta forma, logra que el sujeto ya no se sienta solo ni ansioso.

Los mecanismos de escape no son soluciones satisfactorias, pues no conducen a la felicidad ni a la libertad positiva. Al relacionarnos de manera espontánea para amar y trabajar y al expresar en forma genuina nuestras capacidades emocionales, sensoriales e intelectuales, podemos volvernos otra vez uno solo con otros seres humanos, con la naturaleza y con nosotros mismos sin renunciar a la independencia en integridad de nuestros yo individuales (Teorías de la personalidad 2000).

Por otro lado, y volviendo al concepto de soledad, Fromm se refiere a ella como una **Dicotomía Existencial**, pero también habla de las **Dicotomías Históricas**. La primera hace referencia a que el individuo no este conforme con lo que tiene y vive, así que una dicotomía existencial, surge desde la existencia del ser humano. Las segundas o Dicotomías históricas, son aquellas creadas por la sociedad. Esto quiere decir que, al estar el sujeto inconforme con el mundo en el que vive, el mismo intenta crear un mundo que lo satisfaga, y es cuando se pueden crear estas dicotomías, las cuales son problemas que surgen de nuestra historia debido a las diversas sociedades y culturas que hemos formado. (Teorías de la Personalidad. 2000).

Cabe aclarar que tanto las dicotomías históricas como las existenciales, son creadas por las personas, y son las que estructuran sus limitaciones y potencialidades. Son la base de las aspiraciones y esperanzas de los sujetos, pero al mismo tiempo, generan sus frustraciones.

Fromm, también habla de dos conceptos que surgen de su interés por las dicotomías y son: el “ tener” y el “ ser”; El primero se basa en las “ posesiones que tiene una persona, es la fuente del ansia de poder y conduce al aislamiento y al temor” , y el segundo, depende del hecho de la existencia y es la fuente del amor productivo y la actividad y conduce a la solidaridad a la alegría. Las personas cuyo ser depende del hecho de que son de manera espontánea y productiva y tienen el valor de dejarlo ir a fin de dar nacimiento a nuevas ideas. (Teorías de la personalidad)

De las dicotomías existenciales, surgen cinco necesidades básicas, planteadas por Fromm, que se derivan de la existencia y deben ser satisfechas, para que la persona se desarrolle por completo. Estas cinco necesidades son:

Relación: Es la capacidad y la necesidad de relación con los demás, basados en un sentimiento de amor productivo, responsabilidad, cuidado, respeto y conocimiento, para impedir el aislamiento.

Trascendencia: Implica la capacidad de ir más allá de los demás animales, para ser creadores activos, y saber solucionar el problema de la trascendencia para impedir que se llegue a la destructividad.

Arraigo: Es la necesidad de sentir que se pertenece a un mundo, en donde se actúa como un adulto responsable.

Sentido de Identidad: Esto implica que el ser humano se experimente como distinto de los demás y como el centro y sujeto activo de los poderes propios. Un mal desarrollo del sentido de identidad puede llevar a desarrollar un sentido de identificación por medio de un conformismo incondicional con un grupo o conjunto.

La necesidad de una estructura que oriente y vincule: Consiste en tener un marco de referencia propio, en que se organicen las percepciones y en donde se de sentido al ambiente. Este tipo de pensamiento puede ser racional o irracional, verdadero o falso, pero es regido por el carácter mismo del ser humano y conduce a la vinculación con el mundo desde una perspectiva particular.

Los seres Humanos crean la sociedad a fin de satisfacer estas necesidades básicas que surgen de manera independiente del desarrollo de cualquier cultura en particular. Pero el tipo de sociedad y cultura que crean los seres humanos estructura y limita la

forma en que las necesidades básicas pueden ser satisfechas. (Teorías de la personalidad. 2000).

Por tanto, nuestra personalidad final representa un compromiso entre las necesidades internas y las demandas de la sociedad. (Teorías de la personalidad. 2000).

Para el desarrollo de la personalidad, Fromm identifica cinco tipos de carácter, comunes en las sociedades occidentales. Según Fromm, el carácter de una persona es determinado en gran medida por la cultura; por tanto es factible hablar de carácter social como las cualidades que son compartidas por las personas de una cultura en particular.

Los cinco tipos de Carácter son:

Orientación Receptiva: Se refiere a que las personas se nutren únicamente de lo que el medio externo les provee, dando fe, de que lo que viene de afuera es la única fuente de todas las cosas buenas.

Orientación Explotadora: Al igual que en la anterior, las personas confían en lo que viene de afuera, más no esperan recibir nada bueno de los demás, por lo tanto son más selectivos y solo toman las cosas de afuera por la fuerza y explotan a los demás para sus propios fines.

Orientación Acumulativa: Estas personas, no ven el medio externo como algo único y confiable, que les pueda aportar cosas nuevas, de esta forma se dedican a acumular lo que ya tienen y a ahorrarlo y se convierten en personas. Pobres en su relación con los demás.

Orientación Mercantilista: Las personalidades mercantilistas se perciben así mismas como mercancías en el aparador. Pueden ser descritas como camaleones oportunistas, cambiando sus colores y valores conforme perciben que cambian las fuerzas del mercado (Teorías de la personalidad. 2000).

Orientación Productiva: En este carácter, Fromm busca describir un ideal del desarrollo humano y una postura moral que caracteriza a la personalidad normal, madura y saludable. Estos individuos se valoran así mismos y a los demás por quienes son. Son personas que se valen de sus propios recursos para volverlos productivos y así enriquecer al mundo exterior, por medio de sus propios potenciales creativos.

La orientación productiva, pone en práctica la **ética humanística**, la cual representa la verdadera virtud en el sentido del despliegue de las capacidades de una persona de acuerdo con la ley de la propia naturaleza humana y la toma de la responsabilidad completa por la propia existencia. (Teorías de la personalidad. 2000). Según Fromm los rasgos que surgen de las orientaciones del carácter tienen cualidades positivas y negativas.

Las diversas orientaciones de carácter surgen, en parte, debido a la relación de amor entre padres e hijos. Fromm describió tres clases básicas de relaciones:

Relaciones Simbióticas: Implican una dependencia entre las personas hasta que una persona es absorbida por la otra, esta es la forma masoquista de la relación simbiótica. En una forma sádica, una persona puede absorber a la otra.

Relación de retraimiento-destructividad: Se caracteriza por distancia en lugar de cercanía. La relación es de apatía y retraimiento o expresiones directas de hostilidad y agresión.

Relaciones de amor: Es la relación productiva con los demás y el yo, marcada por el respeto mutuo y el fomento de la independencia para cada una de las partes.

El amor productivo es la respuesta creativa verdadera a la soledad humana, mientras que las relaciones simbióticas son formas inmaduras de amor o pseudoamor.

Fromm distinguió entre varios tipos de amor entre estos el fraternal, maternal, erótico, a Dios, y a uno mismo, pero se interesó por este último ya que lo percibía como un prerrequisito para amar a los demás.

Análisis de la cultura y la sociedad

Fromm se refirió a la sociedad como una pieza clave en la estructuración, moldeamiento y limitación de la personalidad, ya que el ser humano está predispuesto a desarrollar alguna forma de organización social para satisfacer sus necesidades. A su

vez, los individuos deben ser moldeados para satisfacer las demandas de esta sociedad ya que de otra manera no se mantendría. Sin embargo Fromm cree que ninguna sociedad ya desarrollada ha logrado satisfacer la totalidad de las necesidades humanas básicas de manera constructiva.

De esta forma se da fin a la revisión de esta teoría, que de nuevo muestra como la personalidad del ser humano se desarrolla a partir de diferentes factores que intervienen en un proceso de interacción tanto interna del individuo como externa a él.

Teorías de los rasgos y el temperamento

Raymond Catell

Nacido en Staffordshire, Inglaterra, en 1905, Raymond Catell reconoció el gran impacto que tuvo en él la primera guerra mundial. En 1924 a la edad de 19 años se tituló en la universidad de Londres. Se especializó en química y física, pero su interés en los asuntos sociales lo llevó a estudiar psicología, con lo cual obtuvo su doctorado en 1929. Su tesis fue realizada también en la universidad de Londres, donde estudió con Spearman, quien desarrolló el procedimiento de análisis factorial que Catell empleó. En 1937, la Universidad de Londres premió a Catell con un doctorado honorario en ciencias por sus contribuciones a la investigación de la personalidad. Ese mismo año fue investigador asociado de E. L. Thorndike en la Universidad de Columbia en Nueva York. Después, fue profesor de Psicología en la Universidad de Clark y más tarde en Harvard, en la Universidad de Illinois y en la de Hawai, en Manoa. En los últimos años Catell recibió muchos honores e hizo contribuciones significativas al estudio de la personalidad.

Personalidad

Personalidad es lo que permite una predicción de lo que una persona hará en una situación determinada. (Teorías de la personalidad. 2000).

Catell cree que para definir la personalidad, esta debe estar sustentada con una mayor investigación de los tipos de conceptos que se incluyen en el estudio de la conducta. Su planteamiento general lo expresa en la siguiente fórmula: $R = f(P, E)$, La cual se lee: Una respuesta (R) es una función (F) de la persona (P) y los estímulos (E).

La definición sobre la personalidad que plantea Catell es un contraste importante de su enfoque con el de los demás teóricos, tales como los Freudianos; En este caso Freud desarrolló el Psicoanálisis como un medio para entender el yo y desarrollar una teoría global de la naturaleza humana, mientras Catell se interesó en el poder de un constructo para predecir acontecimientos futuros.

En un sentido, “Catell cree que la exploración de los rasgos ayudaría a entender la estructura y función de la personalidad. El conocimiento de los rasgos subyacentes permitiría hacer predicciones acerca de la conducta propia y la de los demás.” Los rasgos a los que Catell hace alusión, pueden ser distinguidos entre rasgos superficiales y rasgos fuente. Los primeros hacen referencia a “grupos de respuestas conductuales manifiestas que parece ir juntos, tales como la integridad, la honestidad, la autodisciplina y la seriedad. Los rasgos fuente se refieren a las variables subyacentes que parecen determinar la manifestación superficial, en este caso, la fuerza del yo.”

Los rasgos fuente descritos anteriormente permiten resumir al describir a un individuo y además se convierten en un importante objeto de estudio por las siguientes razones: Tienen una influencia estructural genuina sobre la personalidad, lo cual determina la manera en que se comporta un individuo, esto permite ir más allá de la sola descripción y hacer, además, predicciones respecto a conductas adicionales que se podrían observar.

Los rasgos fuente pueden tener su origen en la herencia o en el ambiente. A partir de la investigación extensa, Catell ha identificado dieciséis rasgos fuente de temperamento y capacidad básicos que sugiere representan los “bloqueos constructores” de la personalidad. (Teorías de la personalidad. 2000).

Entre estos rasgos fuente y sus bloqueos se encuentran:

- Sociable-reservado
- Más inteligente-menos inteligente
- Acertivo-Humilde

- Aprensivo-Seguro de si mismo
- Casual-controlado
- Etc.

Se quiso tener en cuenta a este autor de la psicología, ya que es de los únicos que presenta una teoría más sistematizada sobre el desarrollo de la personalidad, y esta es una forma de presentar un proceso, poco común dentro de las demás teorías que se ha estudiado hasta ahora.

Para continuar, profundizando en las teorías de la personalidad, es la hora de entrar en el mundo de las teorías de la conducta y el aprendizaje, encabezadas por Bandura.

Teorías de la conducta y el aprendizaje

Albert Bandura

Nació el 4 de Diciembre de 1925, en un pequeño pueblo en Alberta, Canadá.

Se tituló en la Universidad de Columbia Británica en Vancouver en 1949 y realizó su maestría y su doctorado en la Universidad de Iowa en 1951 y 1952. Paso un año como interno clínico en el Centro de Asesoramiento de Wichita (Kansas) y más tarde aceptó un puesto en la Universidad de Stanford, donde permanece desde entonces. Se convirtió en un profesor de tiempo completo en 1964, y en 1974 fue premiado con la fundación de una cátedra.

Bandura ha sido un investigador y escritor activo, publicando varios libros importantes y una gran cantidad de artículos. De igual forma ha recibido muchos premios por sus contribuciones a la psicología y ha sido asesor de varias organizaciones. Fue elegido presidente de la Asociación Psicológica Estadounidense en 1973. En la actualidad, imparte dos seminarios para estudiantes no licenciados, en Stanford, sobre la psicología de la agresión y el cambio personal y social.

Según Bandura, la conducta humana se debe a un determinismo recíproco que implica factores conductuales, cognoscitivos y ambientales. Estos tres factores funcionan como determinismos entrelazados entre sí.

En este concepto de determinismo recíproco, hay dos tipos de factores que influyen en la manera como nos comportamos: en primer lugar los estímulos

ambientales y en segundo lugar factores personales individuales como las creencias y las expectativas.

Muchos psicólogos han estado de acuerdo con Bandura en que la conducta surge de las interacciones de una persona y el ambiente en lugar de hacerlo de factor aislado. Sin embargo las primeras conceptualizaciones han percibido a la persona o a la situación como agentes separados que se combinan para producir conducta o han considerado a la conducta, que producen como un producto secundario que no entra en el proceso causal. Bandura cree que su concepto es significativo porque enfatiza la naturaleza recíproca de la interacción entre los tres factores. (Teorías de la personalidad. 2000).

Los estímulos externos afectan a la conducta a través de la intervención de procesos cognoscitivos. Así una persona este realizando algún comportamiento, igualmente piensa en lo que están haciendo. Los pensamientos influyen en el modo en que su conducta es afectada por el ambiente. Los procesos cognoscitivos determinan cuales estímulos se reconocerán, cómo se percibirán y cómo se actuará ante éstos. Los procesos cognoscitivos también permiten usar símbolos y realizar el tipo de pensamiento que permite anticipar cursos de acción diferentes y sus consecuencias. (Teorías de la personalidad. 2000).

En la teoría de Bandura el yo desempeña un papel importante, concibiéndolo no como un agente psíquico que controle la conducta, sino que lo ve como un grupo de procesos y estructuras cognoscitivas por las cuales las personas se relacionan con el ambiente y o ayudan a modelar la conducta.

La influencia de los tres factores varía en diferentes individuos y diferentes situaciones. En un proceso de interacción recíproca, una suceso puede ser al mismo tiempo un estímulo, una respuesta o un reforzamiento ambiental, esto teniendo en cuenta o dependiendo del lugar de la secuencia en que se inicie el análisis. Por tal motivo, es absurdo e inútil tratar de encontrar una causa ambiental esencial de la conducta.

Aprendizaje por medio de Observación

Bandura piensa que la mayor parte de la conducta humana es aprendida al seguir un modelo, lo cual nos indica que esto va en contraposición del condicionamiento clásico y operante.

Según Bandura, la conducta es aprendida a través de la observación bien sea en forma accidental o intencional. De esta manera es como los niños por ejemplo aprenden a hablar. Esto se logra debido a que escuchan a otros hablar e imitan lo que oyen.

En muchos casos la conducta que se está aprendiendo debe seguir la misma forma que la actividad modelada, sin embargo, el aprendizaje por medio de la observación puede también abarcar conductas nuevas. Es importante resaltar que el aprendizaje por observación excede a la sola imitación, es decir que el observador muchas veces es capaz de solucionar problemas en forma correcta incluso después de que el modelo ha fallado en solucionarlo.

Esta teoría sobre el aprendizaje por observación de Bandura, esta basada en gran medida en el análisis experimental de la influencia del modelamiento en la conducta.

Para comprobar y generar credibilidad en su teoría, Bandura realizo diferentes estudios, en donde cabe resaltar uno de los más destacados e importantes, el estudio **del muñeco bobo** (un muñeco inflable en forma de huevo con cierto peso en su base que hace que se tambalee cuando le pegan y no se caiga). Este estudio lo hizo a partir de una película de uno de sus estudiantes, donde una joven estudiante solo pegaba a un muñeco bobo.

La joven pegaba al muñeco, gritando ¡“estúpidoooooo”!. Le pegaba, se sentaba encima de él, le daba con un martillo y demás acciones gritando varias frases agresivas. Bandura les enseñó la película a un grupo de niños de guardería que, y al verla ellos saltaron de alegría al verla. Posteriormente se les dejó jugar. En el salón de juegos, había varios observadores con bolígrafos y carpetas, un muñeco bobo nuevo y algunos pequeños martillos.

Lo que los observadores pudieron notar era un gran coro de niños golpeando muchas veces al muñeco bobo. Le pegaban gritando ¡”estúpidoooooo!””, se sentaron

sobre él, le pegaron con martillos y demás. En otras palabras, imitaron a la joven de la película de una manera bastante precisa.

Estos niños cambiaron su comportamiento sin que hubiese inicialmente un refuerzo dirigido a explotar dicho comportamiento, lo cual se puede concluir que este comportamiento no estaba muy acorde con las teorías de aprendizaje conductuales estándares. Bandura llamó al fenómeno observado: aprendizaje por observación o modelado, y su teoría usualmente se conoce como la teoría social del aprendizaje.

Bandura llevó a cabo un largo número de variaciones sobre sus estudios el aprendizaje por observación, como implementar diferentes formas de recompensa o castigo, por ejemplo, los niños eran recompensados por sus imitaciones; el modelo se cambiaba por otro menos atractivo o menos prestigioso y así sucesivamente. En respuesta a la crítica de que el muñeco bobo estaba hecho para ser “pegado”, Bandura incluso rodó una película donde una chica pegaba a un payaso de verdad. Cuando los niños fueron conducidos al otro cuarto de juegos, encontraron lo que andaban buscando, lo niños se encontraron frente a un payaso real, y las reacciones de ellos fue darle patadas, golpearle, darle con un martillo, etc.

Después de este experimento Bandura y sus colegas demostraron la existencia de tres factores que influyen en el modelamiento:

1. Las características del modelo afectan a la imitación: Es más probable que una persona sea influida por alguien que cree que es semejante a ella que por alguien que considera diferente.
2. Los atributos del observador influyen en el modelamiento: Las personas que carecen de autoestima o que son incompetentes son propensas en especial a imitar un modelo.
3. Las consecuencias recompensantes asociadas con una conducta influyen en la efectividad del modelamiento: Es más probable que las personas

imiten una conducta si creen que tales acciones conducirán a resultados positivos a corto o a largo plazo.

Además de estos factores que influyen en el modelamiento, Bandura plantea que el aprendizaje por observación está regido por cuatro procesos interrelacionados:

1. Proceso de Atención: En este proceso existen diferentes variables que pueden llegar a influir, tales como las características del modelo, la naturaleza de la actividad y otras relacionadas con el sujeto. Si el modelo es llamativo y dramático, por ejemplo, las personas tienden a prestarle más atención. Si el modelo es atractivo o prestigioso o parece ser particularmente competente, se le presta más atención. Y si el modelo se parece y se identifica con la persona, se le presta más atención. Este tipo de variables encaminó a Bandura hacia el examen de la televisión y sus efectos sobre los niños.

2. Proceso de la Retención: Las personas deben ser capaces de retener (recordar) aquello a lo que le han prestado atención. Es aquí donde la imaginación y el lenguaje entran en juego: Los individuos guardan lo que han visto hacer al modelo en forma de imágenes mentales o descripciones verbales. Una vez “archivados”, las personas pueden hacer resurgir la imagen o descripción de manera que puedan reproducirlas con su propio comportamiento.

3. Proceso de Reproducción Motora: Este tiene como propósito, imitar a un modelo y el convertir la representación simbólica de una conducta en las acciones apropiadas. La respuesta debe ser realizada en espacio y tiempo de la misma manera que fue la conducta original. Los procesos de reproducción motora

Implican cuatro subetapas:

- Organización Cognoscitiva de la respuesta.
- Iniciación de la respuesta.
- Supervisión de la respuesta.

- Refinamiento de la respuesta.

4. Proceso de Motivación: Este es el sistema final implicado en el aprendizaje por observación. La teoría del aprendizaje señala la diferencia entre adquisición y la ejecución, entendiendo por ejecución lo que una persona ha aprendido y puede hacer y por ejecución lo que un individuo hace en realidad. Por lo general las personas no efectúan todo lo que aprenden.

Es más probable que una persona realice una conducta modelada si conduce a consecuencias que sean valoradas y por lo contrario, es menos posible que una persona realice una conducta si esta trae resultados punitivos. Por otro lado las personas aprenden al observar la conducta de otros.

No existen conductas que se den sin suficiente incentivo. la motivación apropiada no solo provoca la ejecución real de la conducta si no que también influye en los otros procesos involucrados en el aprendizaje por observación (Teorías de la personalidad. 2000). Cuando un individuo no esta motivado para aprender no pone atención y como consecuencia hay poco que se pueda seleccionar para retener. De tal modo que la motivación surge como un componente primario en el aprendizaje por medio de la observación.

Según Bandura muchas conductas imitativas ocurren en forma tan rápida que es difícil identificar los procesos que subyacen el aprendizaje por observación. De todas formas es importante resaltar esos procesos para entender el fenómeno y para lograr predecir las circunstancias bajo las cuales ocurre el aprendizaje. El modelamiento en los niños consiste en gran medida en imitación instantánea y con la edad los niños desarrollan habilidades simbólicas y motoras que les permite realizar ejecutar conductas cada vez más complejas. Teniendo en cuenta estos procesos, se puede concluir que el fracaso en la reproducción de una conducta puede deberse a una atención insuficiente, simbolización o retención inadecuada, falta de capacidad física, habilidades o práctica, motivación inadecuada o cualquier combinación de estos elementos.

En cuanto al reforzamiento en el proceso de aprendizaje por observación, Bandura plantea que cualquier conducta puede ser aprendida por un individuo sin la necesidad de la experiencia directa de un reforzamiento. Es decir que las personas no tienen que ser recompensadas para poner atención a imágenes vividas o sonidos fuertes. El aprendizaje por observación por lo general se presenta donde ni el observador ni el modelo son reforzados en forma directa, y por esta razón hay demora entre la conducta original que es modelada y la respuesta posterior.

Bandura cree que el aprendizaje por observación ocurre por medio de procesos simbólicos mientras el individuo es expuesto a la actividad modelada y antes de que se dé cualquier respuesta. Como tal no depende del reforzamiento externo. En el momento en que durante un proceso de aprendizaje por observación interviene un reforzador, este actúa más como un facilitador que como una condición necesaria, su papel precede en lugar de seguir a una respuesta y sirve como una función informativa y de incentivo.

Dentro de la teoría del aprendizaje social existen una serie de reforzamientos e incluye consecuencias extrínsecas, intrínsecas, vicarias y autogeneradas.

- Reforzamiento extrínseco: Este reforzamiento es externo. La relación de este con la conducta es arbitraria o arreglada en forma social más que el resultado natural de la conducta. Ej. Darle una palmada a un niño porque se quemó con la estufa. Este reforzamiento es efectivo para crear un cambio conductual y juega un papel importante en el desarrollo temprano.

- Reforzamiento intrínseco: Este se da en tres formas diferentes: En primer lugar están los reforzamientos que aparecen desde afuera pero se relacionan de manera natural con la conducta por sus efectos sensoriales, un ejemplo de esto es pincharse con una aguja. Otras conductas producen un efecto fisiológico natural, por ejemplo hacer yoga alivian la fatiga muscular. En otros casos no es la conducta en sí o la retroalimentación los que generan la recompensa, sino la forma en que las personas se sienten al respecto,

como por ejemplo lograr cumplir con el objetivo de una meta difícil, esto genera un sentimiento de logro, la autosatisfacción mantiene la práctica de la conducta.

- El reforzamiento vicario: Este ocurre cuando se aprende la conducta apropiada por medio de los éxitos y errores de los demás. Este en ocasiones puede tomar la forma de castigo o recompensa. Un ejemplo de esto es cuando un niño ve como le dan una palmada a su hermanito por haber hecho algo que no estaba bien, el niño aprende a que no debe hacer lo que su hermano hizo.

- El autorreforzamiento: Este se refiere a la capacidad autorreactiva que tiene las personas que les permite controlar sus propios pensamientos, sentimientos y acciones. Las personas regulan su propia conducta, establecen normas de conducta para sí mismos y responden a sus propias acciones en forma autorrecompensantes o autocastigadoras. El autorreforzamiento aumenta la ejecución por su función motivadora. Por ejemplo un futbolista podría estar satisfecho por que en la temporada hizo 7 goles, pero otro futbolista desearía hacer más goles. Las normas que rigen las respuestas autorreforzantes son establecidas por la enseñanza o por el ejemplo. Las normas elevadas con frecuencia son emitidas porque se alientan en forma activa a través de recompensas sociales.

Bandura cree que la gran mayoría de la conducta de los seres humanos como adultos es regulada por el proceso continuo de autorreforzamiento.

John Dollard y Neal Miller

Nacieron en Wisconsin trabajaron en el instituto de relaciones humanas de la Universidad de Yale, el cual fue fundado en 1933 en un esfuerzo por explorar las relaciones interdisciplinarias entre la psicología, psiquiatría, sociología y antropología. La combinación del trabajo de Dollard y Millar dio como resultado una teoría de la personalidad basada en las teorías del reforzamiento del aprendizaje de Clark Hull y la teoría psicoanalítica de Freud.

John Dollard, nació en 1900, estudió en la Universidad de Wisconsin y la maestría y el doctorado en la de Chicago. Neal Miller, nació en 1909, estudió en la Universidad de Washington, la maestría en Stanford y el doctorado en Yale. Ambos recibieron entrenamiento psicoanalítico, cada uno ocupó diferentes cargos significativos e individualmente son autores de varios libros y artículos, además de su afiliación y colaboración en el Instituto de Relaciones Humanas.

John Dollard, murió en New Haven, Connecticut, en 1980. Neal Miller pasó más de veinte años en la Universidad de Rockefeller y desde 1985 ha sido investigador en el departamento de psicología de la Universidad de Yale.

Después de haber realizado una pequeña introducción acerca de las vidas de estos autores, se pasará a exponer la teoría de estos dos autores.

Dollard y Miller hicieron mucho énfasis en el papel del aprendizaje en la personalidad y pusieron menos énfasis en la estructura de la personalidad. Propusieron que la estructura de la personalidad podía ser definida en forma muy simple como hábitos. Entendiendo por hábitos, algún tipo de asociación aprendida entre un estímulo y una respuesta que hace que estos ocurran juntos con frecuencia. Los hábitos pueden aparecer y desaparecer y por esta razón representan una estructura temporal. El interés de Dollard y Miller radica en especificar aquellas condiciones en el ambiente que fomentan el desarrollo de hábitos.

La conducta humana puede ser entendida en términos del proceso de aprendizaje, el cual es dividido en cuatro partes conceptuales importantes: impulso, indicio, respuesta y reforzamiento.

El impulso, es una estimulación intensa que produce incomodidad, exactamente como el hambre. Estos autores señalaron que reducir un impulso es reforzante para una persona =, y por tal razón, una persona se comportará de tal forma que calme o alivie la tensión creada por impulsos intensos.

Exciten impulsos primarios e impulsos secundarios. Los primeros son aquéllos que están asociados con procesos psicológicos que son necesarios para la supervivencia de un organismo, como los impulsos del hambre, del sueño y la necesidad de dormir. Por lo general los impulsos primarios son satisfechos por medio de impulsos secundarios, ya que la sociedad ha desarrollado algunos medios para reducir el impulso antes de que se vuelva abrumador. Los impulsos secundarios, son aprendidos debido a los impulsos primarios. Dollard y Miller los consideran como “rebuscamientos de los impulsos primarios (Teorías de la personalidad. 2000).. Un ejemplo de esto es desear ganar dinero para comprar comida y la satisfacción de otros impulsos de comodidad física en el mundo normal de la propia cultura (Teorías de la personalidad. 2000). Dentro de esta teoría también se habla reforzadores, entendiéndolo por cualquier acontecimiento que incremente la probabilidad de una respuesta particular. Existen reforzadores primarios y reforzadores secundarios. Los reforzadores primarios son aquellos que reducen impulsos primarios, como comida, agua o el sueño, mientras que los reforzadores secundarios inicialmente son neutros pero posteriormente adquieren valor de recompensa con base en haber sido asociados con reforzadores primarios, un ejemplo de esto es el dinero, debido a que se puede utilizar para comprar comida.

Se adquieren hábitos y se desarrollan respuestas conductuales específicas a través del proceso de aprendizaje. Un bebé cuenta con los elementos básicos necesarios para reducir el impulso primario: respuesta refleja y una jerarquía de respuestas innatas. Todas las personas parpadean de forma automática para evitar que se entre algo a los ojos. La jerarquía de respuestas se refiere a una tendencia a que algunas respuestas ocurran antes que otras, de todas maneras si una respuesta no tiene éxito, un organismo tratará la siguiente respuesta en la jerarquía. El aprendizaje en cierta medida, implica reforzar y/o reacomodar la jerarquía de respuestas.

Dollard y Miller propusieron que el proceso de aprendizaje se puede dividir en cuatro partes conceptuales:

- Impulso: Es un estímulo que impulsa a una persona a actuar, pero no dirige o especifica la conducta, únicamente la impulsa.

- Indicio: Es un estímulo específico que le indica al organismo cuándo, dónde y cómo responder. Como por ejemplo, arcos amarillos de McDonalds pueden actuar como un indicio que nos dirige a detenernos y comprar algo de comer”

- Respuesta: Es la reacción de una persona frente a un indicio.

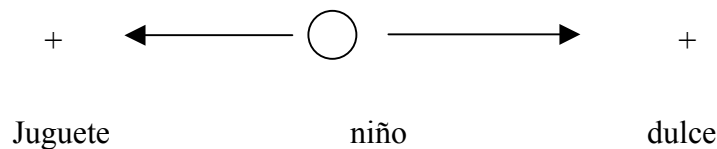
- Reforzamiento: Es el efecto de la respuesta. Un reforzamiento efectivo consiste en la reducción del impulso. “Si una respuesta no es reforzada por medio de la satisfacción del impulso, experimentará la extinción. Esta última no elimina la respuesta, sino que solo la inhibe, permitiendo que otra se haga más fuerte y la sustituya en la jerarquía de respuesta. Si las respuestas presentes no son reforzadas, el individuo es colocado en un dilema de aprendizaje e intentará respuestas diferentes hasta que se desarrolle una que satisfaga el impulso”

Estos autores sugieren que la conducta humana se puede entender en términos del proceso de aprendizaje, a través de este se adquieren impulsos secundarios. Los impulsos pueden formar un sistema muy complejo, pero el proceso por el que son desarrollados es el mismo: impulso, indicio, respuesta, reforzamiento.

De otro lado Dollard y Miller han realizado a lo largo de su carrera, estudios experimentales sobre temas diferentes del proceso de aprendizaje. Muchos de estos estudios están relacionados con las respuestas ante la frustración y el conflicto.

En cuanto a la frustración, esta ocurre cuando la persona es incapaz de reducir un impulso debido a que la respuesta que le generaría satisfacción ha sido bloqueada. Si esta frustración se da en una situación en la que ocurren respuestas incompatibles al mismo tiempo, la situación es descrita como un conflicto.

Dollard y Miller, distinguen entre varios tipos de conflicto, en donde la persona busca aproximarse o evitar uno o más objetivos. Para esto se basaron en el concepto de Kurt Lewin (1890-1947) sobre tendencias de aproximación. Desarrollaron formas para presentar de manera grafica diferentes tipos de conflictos. Es decir que un niño que se le pida que elija entre dos objetos atractivos, un juguete y un dulce, puede diagramarse como se señala a continuación:



El círculo representa al niño, los signos más representan el objetivo deseado. Si se desea representar un objetivo indeseado este se graficaría con un signo menos. Las flechas indican que existen fuerzas que mueven al niño en la dirección de los objetivos

El valor de estas presentaciones gráficas estriba en el hecho de que si se pudieran medir las fuerzas complejas que impelen a la conducta humana y desarrollar fórmulas que abarcan todas las variables implicadas, también se podría predecir las acciones de una persona con respecto a un objetivo particular. Las situaciones humanas son tan complejas que dicha predicción no es posible en el presente. Los experimentos de Dollard y Miller con especies infrahumanas han demostrado que se puede tener bastante éxito en predecir la conducta de animales simples de laboratorio bajo condiciones controladas. (Teorías de la personalidad. 2000).

Los conflictos son el resultado de al alguna clase de opciones entre nuestras tendencias a aproximarnos o a evitar ciertos objetos y circunstancias. Estos autores identificaron diferentes clases de conflictos:

- Conflicto de aproximación-aproximación: Aquí la persona es atraída al mismo tiempo hacia dos objetivos que tienen valor positivo pero que son incompatibles. Como por ejemplo estar enamorado al mismo tiempo de dos personas y esta persona es forzada a elegir entre alguna de las dos.

- Conflicto evitación-evitación: Cuando una persona se enfrenta a dos alternativas indeseables. Como por ejemplo un palto esta caliente y le esta quemando las manos, pero si lo suelta se riega la comida.

- Conflicto aproximación-evitación: Cuando un objetivo atrae y repele al individuo. un ejemplo de esto puede ser, cuando el novio/a es atractiva/o pero odiosa/o

- Conflicto aproximación-evitación doble: Cuando una persona debe enfrentar en forma simultánea objetivos múltiples que lo atraen y lo repelen.

Esta teoría es conocida con el nombre de Teoría Psicoanalítica del aprendizaje, debido a que es un intento creativo de reunir los conceptos básicos de la teoría psicoanalítica freudiana con las ideas, lenguaje, métodos y resultados de la investigación experimental de laboratorio sobre el aprendizaje y la conducta.

En este intento de unir la teoría del aprendizaje con el psicoanálisis, Dollard y Miller rescataron la importancia inconsciente que subyace a la conducta humana, definiendo en términos de su propia teoría el concepto de procesos inconscientes.

Existen dos determinantes principales de los procesos inconscientes. En primer lugar, los individuos no se percatan de ciertos impulsos o indicios debido a que no están nombrados. Estos indicios o impulsos pueden haber ocurrido antes de que se hubiera aprendido hablar y por consiguiente las personas son incapaces de ponerles un nombre. Otros indicios pueden ser inconscientes debido a que una sociedad no le ha dado nombres adecuados. Un ejemplo para explicar esto es, en cuanto a que en una sociedad se le tiene una palabra esencial para nieve aunque además se podría describir como dura o medio derretida. En algunas culturas esquimales por lo contrario existen treinta o más palabras para explicar las diferentes texturas de la nieve. Una sociedad como esta

seguramente se percatará mucho más que de las diferentes variaciones en la nieve. Las distorsiones en la denominación pueden afectar también a la percepción consciente del

individuo. A través de la denominación distorsionada, una emoción como el temor puede confundirse con otra, como la culpa. Por tanto, un individuo puede reaccionar en situaciones atemorizantes como si fuera culpable debido a una distorsión en la denominación. (Teorías de la personalidad. 2000).

En segundo lugar, los procesos inconscientes hacen referencia a indicios o respuestas que en un momento fueron conscientes pero que han sido reprimidos debido a que fueron ineficaces. Estos autores señalaron que la represión es aprendida como el resto de las conductas. Cuando un individuo reprime no reflexiona respecto a algunos pensamientos ni los nombra debido a que son desagradables. Evitarlos, reduce el impulso al reducir la experiencia desagradable.

De igual forma, Dollard y Miller articularon muchos de los otros mecanismos de defensa de Freud: proyección, identificación, formación reactiva, racionalización y desplazamiento, sin embargo, estos han sido considerados como respuestas o conductas aprendidas y son articulados en términos del aprendizaje.

Dentro de esta teoría, se plantearon cuatro etapas críticas de entrenamiento en el desarrollo del niño, las cuales pueden tener consecuencias terribles en el desarrollo futuro: la alimentación en la infancia, los entrenamientos en la limpieza, el entrenamiento sexual temprano y el control de la cólera y la agresión.

Dollard y Miller están de acuerdo con Freud en que los acontecimientos de la infancia son muy importantes para el modelamiento de la conducta posterior. En este punto es importante aclarar que mientras que las etapas propuestas por Freud se desarrollan en forma biológica, los resultados de las etapas propuestas por Dollard y Miller son controlados por el aprendizaje.

A pesa de que el trabajo de Dollard y Miller aporta para apreciar el papel del aprendizaje en el desarrollo de defensas y otras estructuras psicoanalíticas, sin embargo, existen grandes diferencias entre los conceptos de estos autores y los de Freud. Por otro

lado el trabajo realizado por Dollard y Miller estimuló una gran cantidad de investigación científica y pruebas experimentales sobre los conceptos de Freud.

B. F. Skinner

Nació en Pensilvania en 1904 y murió en 1992. Se graduó como psicólogo en Harvard (1931) y enseñó en la Universidad de Indiana de 1945 a 1948 y luego en Harvard.

El punto de vista de Skinner es similar al de Watson, sin embargo, difería de Watson en que los fenómenos internos, como los sentimientos, debían excluirse del estudio. Sostenía que estos procesos internos debían estudiarse por los métodos científicos habituales, haciendo hincapié en los experimentos controlados tanto con animales como con seres humanos. Sus investigaciones con animales, centradas en el tipo de aprendizaje —conocido como condicionamiento operante o instrumental, el cual se explicara a continuación— que ocurre como consecuencia de un estímulo provocado por la conducta del individuo, probaron que los comportamientos más complejos como el lenguaje o la resolución de problemas, podían estudiarse científicamente a partir de su relación con las consecuencias que tiene para el sujeto, ya sean positivas (refuerzo positivo) o negativas (refuerzo negativo).

Skinner eligió describir por lo tanto, las variables y fuerzas en el ambiente que moldean la conducta manifiesta en lugar de desarrollar una teoría de la personalidad, debido a que creía que el término personalidad y los conceptos de estructura interna son al final de cuentas superfluas. La conducta es entendida mejor en términos del ambiente

Al igual que otros teóricos, Skinner empleó también el término de reforzamiento, entendiendo por este, como cualquier cosa que incrementa la probabilidad de una respuesta, además es el efecto de una conducta la que determina la probabilidad de que ocurra de nuevo.

Skinner habló de dos tipos de conducta: respondiente y operante.

La conducta respondiente hace referencia a reflejos o respuestas automáticas que son producidas por estímulos. Estas conductas no son aprendidas, sino, que ocurren de manera involuntaria y automática. Sin embargo, las conductas respondientes pueden ser condicionadas o cambiadas por medio de aprendizaje. Estos son reflejos o respuestas automáticas que han llegado a ser ejecutadas en presencia de estímulos que antes eran neutros por medio del proceso de asociación.

Las conductas operantes, son respuestas emitidas sin que necesariamente este presente un estímulo, estas ocurren en forma espontánea. “Skinner creía que el proceso de condicionamiento operante tiene un significado mucho mayor que el condicionamiento clásico. Más bien, son en su origen conductas espontáneas cuyas consecuencias determinan su frecuencia subsecuente.

Existe una diferenciación clara entre una conducta respondiente y una conducta operante, la primera es provocada por un estímulo, mientras que la segunda es llevada a cabo en forma libre por el organismo. Igualmente existe una diferencia en la naturaleza de los reforzamientos, en el condicionamiento clásico, el estímulo es el reforzamiento y antecede a la conducta; mientras que en el condicionamiento operante, el efecto de la conducta es el reforzamiento. Por tal razón, en el condicionamiento operante el reforzamiento sigue a la conducta.

Skinner realizó estudios con ratas, con la intención de hacer posible el estudio controlado y preciso de la conducta animal. Uno de sus experimentos más famosos es conocido como la caja de Skinner. Para llevar a cabo este estudio Skinner empleó un procedimiento denominado moldeamiento, el cual de manera deliberada forma o moldea la conducta del animal a fin de lograr la conducta deseada.

Al principio, el ratón, se mueve al azar por la caja. Cuando se mueve en dirección del círculo, es reforzado con una bolita de alimento en el comedero que se encuentra debajo de éste. La siguiente vez que se acerque al círculo, es reforzado de nuevo. Más tarde, se le permite que se acerque más al círculo antes de ser reforzado.

Luego, no es reforzado sino hasta que picotea el círculo blanco. Por último, el ratón es reforzado sólo por picotear en el pequeño punto negro dentro del círculo. Por medio de modelamiento, Skinner logró inducir a los animales a ejecutar proezas únicas y notables (Teorías de la personalidad. 2000).

Skinner creía que la mayor parte de la conducta animal y humana es aprendida por medio del condicionamiento operante. Por ejemplo en el proceso de aprendizaje para hablar, este implica la presencia de reforzamiento y modelamiento de conducta operante. En un principio los niños emiten sonidos o balbuceos los cuales son reforzados, más adelante es reforzado por hacer sonidos que se aproximan a palabras con significado, al final el niño, es reforzado sólo por hablar con significado. De tal manera que el proceso de moldeamiento está implicado en el aprendizaje del habla, sino que también en muchas otras conductas humanas.

Después de haber realizado diferentes experimentos para explorar el efecto de diferentes programas de reforzamiento, Skinner se preguntó cual sería el efecto si el animal experimentado no fuera reforzado cada vez que ejecutara la conducta deseada. A raíz de esta incógnita Skinner realizó varias investigaciones de diferentes programas de reforzamiento. Como resultado de esta investigación describió tres programas de reforzamiento e indicó su efectividad:

- Reforzamiento Continuo: La conducta deseada es reforzada cada vez que ocurre. Este reforzamiento es efectivo en el desarrollo y fortalecimiento de una conducta, sin embargo, si el reforzamiento es detenido, la respuesta desaparece con rapidez o se extingue.

- Reforzamiento de Intervalo: El individuo es reforzado después de que ha transcurrido un cierto tiempo, sin importar el porcentaje de respuestas. Este reforzamiento puede ser aplicado en una base fija o variable. Si el reforzamiento es fijo, transcurre el mismo periodo cada vez, y si el reforzamiento es variable, el periodo puede cambiar en longitud. Este tipo de reforzamiento ocurre con frecuencia en la vida diaria. Esta clase de reforzamiento produce unible de respuesta que es más difícil de extinguir que las respuestas que han sido reforzadas en forma cotidiana. De todas

maneras, el nivel de respuesta tiende a ser inferior que el producido por otros tipos de programas.

- El reforzamiento de razón: Esta clase de reforzamiento es determinada por el número de respuestas apropiadas que emite el organismo. Estos también pueden ser fijos a variables. Si son fijos, el número de respuestas requerido antes del reforzamiento es estable y en igual cantidad cada vez, de lo contrario, si son variables, el número de conductas operantes apropiadas que debe ocurrir antes del reforzamiento varía cada vez en cuando.

Por otro lado, Skinner describió los efectos de los reforzadores condicionados generalizados, tales como el elogio y el afecto, estos son aprendidos y tienen la capacidad de reforzar una gran cantidad de conductas diferentes. De igual forma Skinner distinguió entre reforzamiento positivo y reforzamiento negativo. El reforzamiento positivo, ocurre cuando una conducta es seguida por una situación que aumenta la probabilidad de que ocurra una conducta en el futuro. El reforzamiento negativo, ocurre cuando una conducta es seguida por la terminación de una situación desagradable, incrementando la probabilidad de que ocurra esa conducta en situaciones similares. El castigo ocurre cuando una conducta es seguida por una situación desagradable diseñada para eliminarla. Esta es la técnica más utilizada en la sociedad, los niños son golpeados si se portan mal. El castigo puede bloquear o detener una conducta pero no necesariamente la elimina. El castigo genera temor pero, si este es disminuido, la conducta se repetirá. Por otro lado puede llegar a conducir a efectos secundarios no deseados como enojo, odio o desamparo.

En conclusión y según Skinner, el reforzamiento positivo es más efectivo para iniciar o mantener una conducta deseada. Con mucha frecuencia las personas reconocen como le dan de manera inadvertida reforzamiento positivo a la conducta no deseada, por ejemplo, cuando un niño busca atención puede ser reforzado positivamente por un regaño paterno ya que el regaño le proporciona atención al niño. Al identificar los patrones de reforzamiento se puede fortalecer aquellos que son más efectivos y desarrollar medios más eficientes para controlar la conducta.

Teoría de Carl Rogers

Nació en 1902 en Oak Park, Illinois, un suburbio de Chicago. Ingreso a la Universidad de Wisconsin a estudiar agricultura, pero en su segundo año de carrera decidió encaminarse hacia el sacerdocio. Después de su graduación en 1924, se caso con Helen Elliot y empezó su preparación como ministro en el Seminario Teológico Unión, pero igual que con la carrera de agricultura se dio cuenta de que su destino no era convertirse en ministro. Sus intereses cada vez más se dirigían hacia la psicología y por tal motivo se cambió al Colegio de Profesores de la Universidad de Columbia, en 1931 Rogers recibió su doctorado y se unió al personal del Centro de Asesoría Rochester, donde ayudó a desarrollar un centro de estudios infantiles. En 1939 fue nombrado director del centro, posteriormente en 1940, acepto el nombramiento como profesor de psicología en la Universidad Estatal de Ohio aquí comenzó a articular con claridad sus opiniones sobre la psicoterapia usando a estudiantes universitarios como su base de datos primaria. En 1945, se cambio a la Universidad de Chicago donde como profesor de psicología y secretario ejecutivo del centro de asesoría, nuevamente defendió su opinión de que los psicólogos y consejeros podían realizar terapias de manera efectiva. Los esfuerzos de Rogers junto con los de otros, condujeron a la unión de la psiquiatría y la psicología como dos profesiones en busca de un objetivo común. En 1957 fue nombrado profesor de psicología y psiquiatría en la Universidad de Wisconsin, en 1963 se convirtió en miembro del Centro para Estudios de la Persona, en la Jolla, California. Murió en 1987 de un ataque cardiaco después de sufrir una cirugía por fractura de cadera.

La teoría humanista de Rogers, esta influida por la fenomenología. Esta palabra proviene del griego *phainomenon*, que significa lo que aparece o se muestra así mismo. En la psicología, la fenomenología ha llegado a significar el estudio de la conciencia y la percepción humana. En campo de lo fenoménico, hace referencia a la suma total de experiencias que ha tenido un organismo. En este punto el énfasis de Rogers esta en la percepción de la realidad por parte del individuo, la percepción del individuo, más que la realidad en sí es mucho más importante. Un ejemplo de esto

puede ser, el hecho de que un niño se queja de que su padre es autoritario y dictatorial, pero un observador imparcial puede concluir que el padre es abierto y democrático, según este ejemplo Rogers señalaría que lo que el padre sea en realidad carece de significado; lo que es importante es cómo el niño percibe a su padre. Con este ejemplo se puede concluir que el mejor punto de vista para comprender a un individuo es el del propio sujeto. Este autor propuso que el individuo es el único que puede conocer por completo su campo de experiencia. “Reconoció que no siempre es fácil entender la conducta desde el marco de referencia interno de otra persona. Se está limitando a la percepción consciente y comunicación de experiencias del individuo. No obstante, un entendimiento empático de las experiencias de una persona es útil para entenderla y por consiguiente para comprender los procesos de la personalidad. (Teorías de la personalidad. 2000).

La tendencia del organismo es mantenerse, realizarse y mejorarse a sí mismo. La tendencia a la realización, es trazada por la genética y además puede ser influida por el temperamento.

“Según Rogers la conducta es el intento dirigido hacia el objetivo por el organismo para satisfacer sus necesidades. Esta conducta dirigida hacia el objetivo es acompañada por emociones que por lo general facilitan el proceso de realización. Las emociones agradables acompañan al logro del objetivo. Incluso emociones que por lo general son consideradas desagradables, tales como temor o enojo pueden tener un efecto positivo de integración y concentración de la conducta hacia un objetivo. La intensidad de la emoción varía de acuerdo con el significado percibido de la conducta hacia la consecución del objetivo. Las emociones ayudan al organismo a evaluar sus experiencias vitales en términos de qué tan bien sirven a la tendencia realizadora. (Teorías de la personalidad. 2000). Este autor también afirma que experimentar por completo las emociones propias facilita la maduración, mientras que la negación o distorsión de las mismas puede permitirles hacer daños en las vidas de las personas. Por otro lado Rogers sugirió que la realización ocurre con mayor libertad cuando la

persona es abierta y se percata de todas las experiencias, así sean sensoriales, viscerales o emocionales.

Como resultado de la interacción del organismo con el ambiente surge la estructura del yo o un concepto de quien soy. En la medida en que las personas interactúan con el ambiente estas adquieren ideas acerca de sí mismos, de su mundo y de su relación con éste. Las experiencias que parecen aumentar el yo son incorporadas en la imagen de sí mismo, por el contrario las experiencias que parecen amenazar al yo son negadas y son consideradas ajenas a éste.

Una porción del campo fenoménico es el Autoconcepto, el cual está compuesto por las percepciones y valores conscientes de mí o yo, algunos de estos son el resultado de la propia valoración por parte del organismo de sus experiencias, y en otros casos son introyectadas o tomadas de otros individuos que son importantes para la persona.

En cierta parte el Autoconcepto surge a través de los demás y por esta razón existe el potencial para la disociación o el alejamiento. El Autoconcepto es la imagen que el individuo percibe de sí mismo y por la que se distingue entre el organismo o el yo en el proceso de realización y como es percibido o conceptualizado. El yo que forma la persona puede ser una variación de la experiencia real de su organismo, esto debido a que incluye valores que son tomados de otras personas en lugar de sus propias experiencias.

Según esta teoría, las experiencias que ocurren en la vida son simbolizadas, ignoradas, negadas. Si una experiencia es simbolizada, esta es aceptada en la conciencia, percibida en una relación con el yo, de tal manera que se seleccionan las experiencias que más se adaptan con el concepto del yo. Si no se detecta ninguna relación entre la experiencia y el yo, no se presta atención a experiencias irrelevantes. Por otro lado las experiencias son negadas o distorsionadas si parecen ser inconscientes con la estructura del yo. En conclusión la conciencia del individuo depende en gran medida del Autoconcepto.

Existe una necesidad de ser congruente para el yo como es percibido y el yo real, el organismo. Existe un estado de congruencia cuando las experiencias simbolizadas de una persona reflejan a las reales. Cuando la negociación o la distorsión están presentes en la simbolización, ocurre un estado de incongruencia.

En cuanto al desarrollo de la personalidad, de la infancia a la edad adulta, Rogers no plantea ninguna etapa específica. Se centro en la forma en que las percepciones de otras personas impiden o facilitan la autorrealización.

Esta teoría habla de dos necesidades básicas presentes en los niños pequeños: la de consideración positiva de los demás y la de autoconsideración positiva.

La consideración positiva hace referencia a ser amada y aceptada como es la persona. Los niños experimentaran cambios significativos en su conducta en el propósito de alcanzar la consideración positiva. Esta se da en forma libre a los niños por lo que representan sin importar lo que hagan. En cuanto a la consideración positiva incondicional, esta no es contingente con ninguna conducta específica. Esta consideración es dada sólo bajo ciertas circunstancias. Muchas veces los padres les dan a entender a sus hijos que no los amaran si ellos no piensan, actúan o sientan como ellos lo desean. En estas condiciones los niños perciben a sus padres como personas que imponen condiciones de valor, especificando con esto las circunstancias bajo las cuales el niño será aceptado. Estas condiciones de valor pueden hacer que los niños introyecten valores de otros sujetos en lugar de los del yo y esto puede provocar una discrepancia entre el Autoconcepto y las experiencias del organismo.

La autoconsideración positiva, se da en forma automática si se ha recibido consideración positiva incondicional. De tal forma que los niños que son aceptados tal y como son pueden llegar a percibirse a sí mismos de forma favorable y con aceptación. Los autoconceptos inadecuados como sentimientos de inferioridad o de estupidez con mucha frecuencia se desarrollan debido a que una persona no ha recibido una consideración positiva adecuada de los demás.

Durante el desarrollo cualquier experiencia que sea una variación del Autoconcepto emergente se le niega la entrada al yo ya que es amenazadora y produce ansiedad. “si a los niños se le enseña que es malo experimentar enojo, pueden comenzar a percibir como peligroso e incorrecto, la emoción del enojo en si en vez de solo ciertas expresiones de enojo”.

Rogers explicó que un objeto o acontecimiento pueden ser registrados o percibidos en forma inconsciente como una amenaza, ya que esto impide que la experiencia amenazadora se vuelva consciente.

Acercas de la autopercepción, Rogers, plantea que esta es muy importante en el desarrollo de la personalidad y que es necesaria la congruencia para la salud psicológica. Muchas veces las personas tratan de verificar su Autoconcepto aunque este sea negativo, de tal manera que las personas que tienen un Autoconcepto negativo por lo general eligen parejas que piensan en forma desfavorable de ellos, debido a que los juicios desaprobatarios incrementan su percepción de que su mundo es predecible.

Es claro que para este autor la adaptación psicológica es una función de la congruencia del yo con la realidad. La persona que tiene una percepción precisa de sí y del ambiente es libre de vivir experiencias nuevas y de realizar su potencial, así mismo las personas que se comportan en un nivel óptimo, ya sea como resultado del desarrollo personal o de tratamiento psicológico, es una persona de funcionamiento completo, para explicar esto Rogers describió cinco características de este tipo de individuos:

- *Apertura a la experiencia*: No están a la defensiva y no necesitan negar o distorsionar la experiencia. Pueden reconocer un sentimiento aunque sea inapropiado actuar de acuerdo con este.

- *Vida existencial*: Son capaces de vivir con plenitud y riqueza cada momento de la existencia. Son flexibles y espontáneos.

- *Confianza orgásmica*: Confían en las experiencias de su propio organismo, pueden tomar en cuenta las opiniones de otras personas pero no están atados por ellos.

- *Libertad de experiencia*: Asumen la responsabilidad por sus decisiones y conducta. Están sujetas a las leyes de la causalidad. Se sienten libres en forma subjetiva para percatare de sus necesidades y responder de manera apropiada.

- *Creatividad*: Viven de manera constructiva y efectiva en su ambiente. Les permite adaptarse en forma adecuada a los cambios y buscar experiencias y desafíos nuevos.

La Teoría de Rogers ha sido criticada por basarse en una fenomenología simplista y por estar muy ligada a la cultura y elogiada por incrementar el entendimiento de las relaciones interpersonales.

Para hacer un recuento de los diferentes temas que se han tocado a lo largo de este trabajo, ya se ha hablado de diferentes enfoques sobre el desarrollo humano, desarrollo moral, desarrollo cognitivo, desarrollo social y de la personalidad, solo resta incluir una parte muy importante del ser Humano, que es la que le permite comunicarse y tener un mejor entendimiento del mundo que lo rodea, y que además es de las áreas que facilita a la persona comenzar un proceso de aprendizaje avanzado, y que más adelante en la adultez es el que va a permitir comunicarse con los demás, entablar relaciones, y va a poder abrirse un espacio dentro del mundo del conocimiento y las ideas. Este tema que hace falta por profundizar es el Lenguaje.

Desarrollo del lenguaje

Helen Keller

Helen Keller consideraba que el lenguaje y el pensamiento están íntimamente relacionados. El lenguaje depende del pensamiento, y el pensamiento depende del lenguaje. Para dominar una lengua, es necesario representarse algo mentalmente. Los que usan un lenguaje tienen que estar conscientes de ciertas reglas. Las palabras actúan como signos para representar nuestras experiencias y nos ayudan a pensar, sobre todo acerca de personas y cosas que no están presentes, acerca del pasado y del futuro, de lugares que van desde el cuarto antiguo, hasta el continente lejano, y acerca de ideas

abstractas. Es muy importante saber que no puede haber pensamiento si no existe lenguaje.

Las palabras también, por su parte, pueden restringir o limitar el pensamiento. Benjamin Lee Whorf (18907-1941) observó y encontró pruebas de “analizar a la naturaleza de acuerdo con las normas que dictan la lengua nativa”. Los miembros de una cultura específica construyen conceptos y encuentran el significado de situaciones o sucesos. Según Whorf, gracias al lenguaje las personas se comunican y comparten. Por esto es importante saber que todas las etiquetas lingüísticas o palabras que nacen del lenguaje, producen imágenes mentales muy diferentes de uno mismo al conjunto de acciones o conductas.

La mayor parte de los animales, incluyendo al hombre, se comunica entre sí de varias modalidades espontáneas y modalidades intencionales de comunicación. La comunicación espontánea, forma los modelos estereotipados; por ejemplo, los reflejos, los gestos expresivos y señales de emoción, que con frecuencia comunican alguna información, pero que no estaban destinados explícitamente para este fin. Por ejemplo, los seres humanos suelen llorar cuando sienten dolor y sonreír cuando se sienten felices. Aunque las señales comunican gran cantidad de información, no se generan deliberadamente para comunicar algún mensaje específico. La comunicación intencional, es aquella que se lleva a cabo deliberadamente para afectar de alguna manera al receptor de la información y cuyo desenlace depende de la reacción o respuesta del que la recibe. Los perros suelen enseñar los dientes para intimidar a sus enemigos. Si logran usarlo, el animal deja de enseñar los dientes. Si no, el perro puede atacar. El hombre usa gestos, expresiones faciales, movimientos y sonidos para enviar muchos mensajes específicos. Por ejemplo, alterando la voz puede expresar dos tipos de información muy diferentes con algunas palabras. (Davidoff, 1989)

Todo ser humano adquiere un lenguaje. Hay algo en la naturaleza humana que facilita la adquisición de un lenguaje, incluso en el caso de niños sordos. Todos los niños desarrollan los elementos básicos de un lenguaje en solo dos años, por lo general entre el año y medio y los tres años y medio de edad. Durante sus primeros meses, casi todos los

bebés, vocalizan aproximadamente un número de sonidos. Al ejercitar los músculos, se mueve la lengua, las cuerdas vocales y los labios, produciendo sonidos.

La adquisición del lenguaje algunas veces es vista cómo la “adquisición” de una colección de cintas grabadas. Según este punto de vista, las palabras, frases y oraciones se escuchan, se practican, se almacenan y luego se usan. Sin embargo, los seres humanos no son personas que solo almacenan recortes de cintas magnéticas, que vuelven a reproducir mecánicamente lo que se grabó en ellas. El lenguaje es una función extraordinariamente creadora. En otras palabras, Rogers Brown: dijo, “no es raro sentir la necesidad de crear oraciones... es lo más ordinario. Constantemente se ve uno en la necesidad de decir cosas que nunca ha escuchado en la forma precisa en que ahora s necesita, y no es nada raro sentir la necesidad de decir algo que nadie ha dicho jamás”. La capacidad para un lenguaje creativo depende del conocimiento que se tenga y del uso que se haga del conjunto de principios gramaticales que rigen la producción del habla. Aunque nadie. Ni el niño, ni el adulto, ni siquiera un psicolinguista, puede enunciar con toda precisión todas las reglas que se pueden aplicar, es evidente que dichos principios se adquieren a temprana edad. Una demostración muy ingeniosa proviene de la lingüista Jean Berko Gleason, quien presentó a un grupo de 97 niños de 4 a 7 años de edad un conjunto de imágenes y les pidió que contemplaran las frases que les describían. Glason encontró que los niños pequeños aplican reglas gramaticales a las palabras sin sentido. Un error de locución o del lenguaje, se llaman sobrerregulación, el uso de reglas generales en donde resultan inapropiadas, demuestra también que los niños adquieren principios. Y por lo tanto que no repiten solo mecánicamente los fragmentos que han escuchado.(Davidoff, 1989)

La adquisición del lenguaje se puede explicar desde la teoría de Noam Chomsky, que sostiene que el material que escucha el niño está formado frecuentemente de inicios erróneos, fragmentos, errores y vacilaciones. No obstante, los niños construyen una gramática quien les dice cuál es una frase bien formada y cómo se deben usar y entender tales frases. Según Chomsky; “los niños desarrollan una teoría muy compleja y articulada, de enorme alcance en su aplicación y de mucha fuerza explicativa: dan un salto increíble en su capacidad de inducción”. (Davidoff, 1989)

Según Chomsky, los principios de la gramática son tan profundos y abstractos que sólo un organismo “informado de antemano” acerca de su naturaleza pudo haberlos descubierto. Dicho de otra forma, los seres humanos están programados de alguna manera para elaborar las reglas del lenguaje. Todas las siguientes observaciones confirman la idea de que las personas tienen propensión innata a desarrollar un lenguaje: 1. La sucesión tan similar de las etapas en la adquisición del lenguaje en todas las partes del mundo, 2. La precocísima sensibilidad del niño hacia el lenguaje, 3. La aparición de aptitudes relacionadas con el lenguaje de niños sordos, 4. La especialización del cerebro y de un aparato específico para el habla y la respiración. (Davidoff, 1989)

Muchas características del cerebro desempeñan un papel crucial en el desarrollo del lenguaje. Las regiones motoras corticales permiten el control fino de las cuerdas vocales, la lengua, los labios y otros mecanismos productores de sonido. Las áreas auditivas corticales permiten la discriminación precisa de sonidos. Las regiones de asociación de la corteza coordinan las actividades motoras y auditivas que se necesitan para hablar y dan a la persona la capacidad para asociar representaciones auditivas con impresiones visuales y táctiles, capacidad que muy pocos primates poseen. Las áreas de asociación también permiten al hombre abstraer, simbolizar, discriminar, generalizar y recordar muchas cosas, todas ellas aptitudes mentales que perfeccionan enormemente nuestra hablar. Y la separación de las regiones de lenguaje de las que controlan la motivación y la emoción pueden también desempeñar un papel crítico en lo que los humanos son probablemente los únicos y necesidades para describir y reflexionar sobre el mundo, sobre si mismos y otras criaturas. (Davidoff, 1989)

Los esfuerzos activos de los niños para dominar el lenguaje son otro fenómeno que confirman la idea de que la genética está vinculada con la adquisición del lenguaje. Los niños se entusiasman hablando y se ejercitan a sí mismos sin la necesidad de que nadie los impulse. (Davidoff, 1989)

La importancia del entorno en el niño para el desarrollo del lenguaje es fundamental, tanto la familia como la sociedad, son un factor de ayuda para el desarrollo de esta. Al principio del desarrollo del lenguaje los niños necesitan escuchar y

hablar un lenguaje para poder llegar a dominar ellos mismos diversas aptitudes del lenguaje. (Davidoff, 1989).

Para Bruner el desarrollo del lenguaje implica resolver problemas, ya que los niños tienen necesidades y metas, como el obtener un juguete cercano, lograr ayuda para una acción determinada o persuadir a alguien a que comparta algo deseable. Tienen que aprender a alcanzar los objetos. Para la ayuda del desarrollo del lenguaje las figuras maternas son una ayuda importante, ya que las respuestas verbales de la madre se manifiestan muy cercanas al nivel que tiene el niño en ese momento, y en algunos casos la madre se coloca a unos seis meses en adelante de ese nivel. (Davidoff, 1989)

Los bebés antes de poder decir las primeras palabras llevan mucho tiempo trabajando para aprender el lenguaje. Antes de que un bebé pueda decir “papa”, tiene lugar procesos substanciales de cuatro áreas del desarrollo. Primero, la maduración física, que es importante, el lenguaje es imposible hasta que el niño alcance cierta edad. Segundo, percibir y producir los sonidos del habla es esencial, hasta que los bebés o puedan separar el habla de otros sonidos del mundo, el lenguaje no puede aparecer. Tercero, la interacción social juega un papel vital, sin vivir en sociedad con otros seres humanos el niño no aprenderá a hablar, Cuarto, los adelantos cognitivos obviamente son básicos, hasta que los bebés o han desarrollado un cierto entendimiento del mundo y por ende no pueden tener un lenguaje no hablar. (Hoffman, Lois, 1996).

Los bebés pequeños no podrían hablar aunque supieran lo que quieren decir. El habla ocurre cuando el aire de los pulmones pasa a través de las cuerdas vocales en la laringe. La posición de la lengua, dientes y labios determina la forma de la cavidad bucal y por lo tanto los sonidos que escapan de sus labios. En el momento de nacer, el bebé tiene poco control sobre el flujo del aire a través, la lengua llena la boca sin dientes y las cuerdas vocales están situadas tan altas que solo son posibles cambios de un minuto con la forma de tracto bucal (Sachas, 1985). Esta disposición hará que durante meses los bebés no podran generar los sonidos del habla, el tracto bucal del recién nacido es muy parecido al de un chimpancé adulto que al de un ser humano adulto (Stark, 1986).

Cuando la cabeza y el cuello va creciendo y las mejillas pierden su gordura, la cavidad bucal se amplía. La lengua ya no ocupa todo el espacio disponible en la boca y

las cuerdas vocales tienen una mayor disponibilidad de adoptar nuevas posiciones. Hacia los 6 meses los dientes empiezan a salir. Mientras la boca y la garganta crecen, el bebé también va ganando control sobre su cuerpo. Pronto será capaz de controlar los músculos de los labios y la lengua, la corriente del aire a través de la laringe y la posición de las cuerdas vocales. Estos cambios hacen posible que el bebé mayor produzca una mayor gama de sonidos que son necesarios para el habla. (Hoffman, Lois, 1996).

El control de los sonidos del habla no es simplemente resultado de un aumento del tamaño y fortaleza en el bebé. En la corteza sensorimotora, donde existe una zona muy extensa dedicada al control de los labios, la lengua y de las mandíbulas, las conexiones entre las neuronas se multiplican y se hacen más fuertes. Acontecimientos similares tienen lugar en áreas especializadas del hemisferio izquierdo del cerebro, donde se procesan la producción y recepción de los sonidos del lenguaje. El crecimiento de estas conexiones tiene lugar en los dos primeros años (Goldman-Rakic, 1987), que es precisamente el período en el que se desarrollan las bases del lenguaje. Los recién nacidos no sólo distinguen entre los sonidos humanos y los no humanos, sino que también reconocen las voces que son importantes para ellos. Los recién nacidos alteran su ritmo de mamar para poder oír la voz de su madre (DeCasper y Fifer, 1980). Muy pronto las diferencias en el énfasis y la entonación de los adultos afectarán el énfasis y la entonación de los adultos afectarán el estado emocional y de la conducta del bebé. Mucho antes de que los bebés entiendan las palabras que pueden escuchar, responden a los estímulos del ritmo, volumen y melodía del habla.

La evidencia de que un pequeño puede distinguir con precisión entre los sonidos del habla es tan significativa para el desarrollo del lenguaje como la respuesta a la entonación. Cuando los bebés tienen un año, pueden distinguir entre la mayoría de los sonidos del lenguaje. (Jusczyk, 1983). Si el lenguaje hablado que se utiliza en torno a un bebé no se discrimina entre los sonidos, este finalmente será incapaz de detectar la diferencia entre ellos. Los bebés en la producción prelingüística de sonidos, atraviesan cinco etapas que se superponen (tabla # 1), evolucionando algunos con mayor rapidez que otros.

Etapa I: Llanto reflejo y sonidos vegetativos. (de 0 a 8 semanas) Los primeros sonidos de un bebé son llantos. Aunque puedan servir de comunicación durante los primeros meses, son solo señales reflejas de incomodidad. A las tres semanas las vocalizaciones empiezan a cambiar gradualmente en frecuencia y variedad. Algunos sonidos son sólo vegetativos. Durante esta etapa la inmadurez física del bebé restringe fuertemente la variedad de posibles sonidos.

Etapa II: Risas y sonidos de gozo (De 8 a 20 semanas). Los sonidos de gozo aparecen generalmente durante la interacción social, mientras los bebés miran la sonrisa de los padres o la escuchan cantar o hablar. Estos sonidos placenteros, que también pueden escucharse cuando han comido, miran o cogen un objeto, los produce en la parte posterior a la boca. Los bebés lloran menos en esta etapa por que tienen formas adicionales de expresarse. También estallan en carcajadas sostenidas cuando algo les encanta.

Etapa III, Juego vocal (de 16 a 30 semanas)., Esta es una etapa transitoria entre os sonidos de gozo y el verdadero balbuceo. A medida que cambia la forma y el tamaño de la cavidad bucal y progresa la maduración de un gorgoteo “guu” a sílabas sueltas y distintas como “da” o “ba”. El bebé produce estos sonidos que Piaget denominaría reacciones circulares secundarias, mientras explora y panifica las diferentes posibilidades del tracto vocal. Durante este periodo en el bebé, el llanto es un medio para comunicarse. (Gustafson y Green, 1991).

Etapa IV: Balbuceo reduplicado (de 25 a 59 semanas). En esta etapa empiezan a balbucear, produciendo cadenas de las vocales y consonantes, tales como “bababa”. Estas secuencias de los sonidos emitidos, dan la impresión de que el bebé esta pronunciando una cadena de sílabas. Estas repeticiones indican una gran mejoría en los músculos que gobiernan el habla. El control que ejerce en esta etapa, junto con la coordinación del habla y la percepción del sonido, será la función primaria del balbuceo. Las cadenas de sílabas pueden alternar consonantes o variar en el énfasis y la entonación. El tono se subida y de bajada de esta **jerga expresiva** empieza a sonar como el habla de un adulto, Producen además secuencias de sonidos largas y complejas. Estas secuencias a menudo aparecen en situaciones en las que el lenguaje es apropiado y

cuando el niño “habla” por un teléfono de juguete o “lee” un libro de dibujos. El periodo de la jerga expresiva con frecuencia se superpone con la producción de las primeras palabras reales del niño

Precursores Sociales del Lenguaje

Si los niños son habladores competencias serán capaces de hacer las cosas a través de palabras. De hecho podemos considerar las palabras como una forma de “conducta social con significado”. (Bruner, 1976). La visión del lenguaje como acto social, en la que el que habla trata de conseguir algo, se conoce como pragmatismo. Este enfoque lleva a los investigadores a mirar el contexto en el que se usa el lenguaje y las funciones parece seguir de las interacciones sociales entre el bebé y el cuidador. Debido a que adquieren el lenguaje a través de situaciones sociales, los niños suelen captar los aspectos prácticos de una forma rápida. Antes de que los niños puedan hablar, influyen en los demás por medio del tacto, mirar o señalar. Estos actos de habla pueden considerarse prelingüísticos, ya que la comunicación está encaminada y basada en la ayuda al bebé a conseguir su objetivo. (Bruner, 1983).

A finales del primer año de vida del bebé, el tono maternal, que es fundamental como ya se dijo anteriormente, para el desarrollo del lenguaje, los padres continúan hablando más despacio, usando las frases más simples o insertando pausas en sus palabras. Luego utilizan frases cortas pero más complejas, con consonantes más difíciles, ayudando al bebé luego a seleccionar las palabras importantes dentro de un contexto. Es importante resaltar, que el habla maternal, durante las primeras etapas de la vida, parecen acelerar la adquisición de las primeras palabras del bebé. (Kemler-Nelson, 1989).

La base para la capacidad y para que el niño logre entender y hablar, es “entender el mundo donde se desenvuelve. Si el niño no ha desarrollado la cognición, el niño no puede usar palabras con su significado. Por esto, hay que entender primeramente que antes de que los niños puedan y logren hablar, deben tener una noción de que existe un mundo duradero para las personas y los objetos que existen. Cuando los niños

desarrollan la noción de permanencia de un objeto, la naturaleza de un primer vocabulario muestra un cambio característico, es así, como los niños empiezan a comunicarse con palabras cuando entran a la subetapa 5 del periodo sensoriomotor, en este preciso momento el niño puede moverse de un lugar a otro, pero se desorientan si se les cambia de lugar. En la subetapa 6 no se les engaña con cambio sigiloso, todavía no empiezan a utilizar palabras que indiquen movimientos invisibles. (Tomásello y Farra, 1984).

Cuando los niños aprenden una palabra, están aprendiendo el concepto, ya que primero aprenden el concepto o la clasificación, para luego realizar la construcción de la palabra. Se debe ofrecer formas de organizar el mundo, de modo que no hemos de guardar tanta información para pensar en él. Cada concepto puede ser visto como el número de características que están asociados entre sí, de manera que se forman y abran un espacio en la unidad de memoria. Los conceptos pueden hacer referencia a individuos o grupos que comparten ciertas propiedades, por tal razón, estos grupos descritos se le denomina categorización.

Es importante entender que en el desarrollo del lenguaje, la imitación, el juego simbólico y la intención, juegan un papel fundamental en su desarrollo y adquisición. En la imitación los bebés forman conceptos, empezando a imitar cosas que después de que hayan ocurrido los almacenan en imágenes internas de lo que ven y escuchan. En el juego simbólico, las primeras palabras del niño surgen casi al mismo tiempo que está empieza a usar gestos simbólicos. El niño imita en su juego actividades de su entorno familiar fuera de su contexto habitual, pero este juego no es social, haciendo que este juego ayude a separar el significado de la acción. (Vigotsky, 1978).

Los niños juegan de forma simbólica en donde están traduciendo su experiencia en símbolos y luego las combinan en reglas específicas. Esto es exactamente lo que han de hacer los niños, para usar el lenguaje aprendido, lo cual indica que las mismas reglas que rigen en el desarrollo del juego rigen las del lenguaje. Y por último la intención, en donde indica que el bebé ha adquirido otro aspecto del lenguaje: la semántica, que es el sentido arbitrario transmitido por las formas del lenguaje. Una vez los niños han

desarrollado la intención sus comunicaciones anteriores se tornan mucho más satisfactorias de lo que podríamos esperar de sus tentativas de entender los símbolos.

Las primeras palabras se dan durante la etapa de una-sola-palabra, que puede durar hasta que los niños cumplen los 18 meses. Aquí sus expresiones son únicas y sus expresiones son únicas y reciben el nombre de **holofrases**. La entonación es clave especialmente fuerte para las intenciones del niño.

Después de que los niños han aprendido una palabra pueden extender su significado para designar objetos o situaciones que se parecen de algún modo la etiqueta original, este proceso es denominado la sobreextensión de las palabras. Estas pueden revelar mayor sensibilidad de la que pensamos. El niño puede intentar captar la atención para demostrar que ha percibido una similitud. Así la asimilación del lenguaje en el niño es más firme. (Gruendel, 1977). Es así, como los niños eligen las palabras en el contexto de algunas situaciones específicas y el significado inicial de una palabra depende del modo en que el niño represente el contexto lingüístico y el contexto no lingüístico. (Carey, 1982).

La creatividad lingüística no depende de la capacidad del niño de escuchar a las personas cuando estas hablan. Los niños que no pueden oír lenguaje hablado inventan su propio lenguaje silencioso. Luego, más adelante los niños realizan secuencias separadas de vocalizaciones de una-sola-palabra que parece tener un significado más extenso. La etapa de dos palabras es significativa, por que marca un gran avance en la capacidad de los niños de codificar su entendimiento en términos lingüísticos y proyectar sus ideas en el mundo de las interacciones humanas, todo ello gracias al desarrollo de su lenguaje. Todo esto comienza cuando los niños alcanzan a procesar dos palabras a la vez sin quedarse sin espacio en la memoria. En las expresiones de dos palabras se encuentra el **habla telegráfica**, es decir que las palabras utilizadas por los niños, las eligen y son llenas de información.

Las teorías conductistas, Skinner (1957), ve que el lenguaje como una simple conducta vocal que es reforzada por la acción de otra persona. El refuerzo es dado por las mamás, que cuando se comunica expresan palabras de afecto hacia el bebé. El refuerzo es por el sonido en sí mismo, pero el niño pronto responde a la visión del

objeto. Estos patrones se denominan **estructuras gramaticales**, funcionan en frases, al igual que los sonidos funcionan en palabras. Los niños construyen marcos gramaticales, procesos que le permiten construir frases distintas de las que oyen. Luego desarrollan un lenguaje, en donde hacen generalizaciones, deducibles y analogías. (Whitehurst, 1982).

Las teorías biológicas, explican el desarrollo del lenguaje en cuestión de la maduración, porque según Chomsky (1929-1995), la estructura del lenguaje se lleva en los genes. Él denomina a esta capacidad innata **dispositivo de adquisición del lenguaje (IAL)** y cree que permite a los niños hablar a igual que las alas permiten volar a los pájaros. Todos los lenguajes humanos a pesar, de sus diferencias superficiales, comparten una estructura subyacente, que él denomina *gramática universal*. Esta gramática consiste en principios, condiciones y reglas de producción de sonidos, significados y estructura. Las clasificaciones gramaticales del sujeto, predicado, objeto y verbo forma parte de esta gramática universal. (Chomsky, 1979).

Las limitaciones biológicas caracterizarán la gramática que los niños van a construir, estos tomarán partes del lenguaje que oyen, luego lo analizan y así mismo lo adaptan a la gramática universal. Para Chomsky sólo de este modo se puede explicar cómo los niños de una comunidad acaban conociendo el mismo sistema de lenguajes. (Hoffman, 1995).

La teoría de la interacción social cognitiva, está de acuerdo con la teoría biológica en el desarrollo del lenguaje, ya que la maduración es vital y hasta que los niños no alcanzan cierto nivel cognitivo no pueden adquirir el lenguaje. La interacción social es la parte fundamental donde se puede adquirir el lenguaje. Las formas del lenguaje se adquieren de modo que los niños puedan desempeñar funciones de comunicación (Bates, 1979). Las interacciones también afirman que los aspectos no lingüísticos de las interacciones sociales de los bebés construyen las bases preorales del lenguaje. (Bruner, 1983)

Los niños se comunican antes de usar el lenguaje y entienden a otras personas y el mundo antes de tener palabras para expresarse. En realidad, sin almacenar conocimiento no lingüístico, los niños no tendrían una base para poder adivinar los

significados de las palabras o las normas para organizarlos. Es por ello es importante resaltar que la calidad de la interacción social de los niños puede afectar a la adquisición del lenguaje.

EDAD	ETAPA	CARACTERISTICAS
0 A 8 SEMANAS	Etapa I: Llanto reflejo y sonidos vegetativos.	Llantos de incomodidad, eructos, tos, estornudos.
8 A 20 SEMANAS	Etapa II: sonidos de gozo y risas.	Sonidos de placer.
16 A 30 SEMANAS	Etapa II: Juego Vocal.	Sílabas sueltas y distintas.
25 A 50 SEMANAS	Etapa IV: Balbuceo reduplicado.	Cadenas alternando vocales y consonantes.
9 A 18 MESES	Etapa V: Balbuceo no reduplicado y jerga expresiva.	Énfasis y patrón de entonación menudo con la modulación del habla del adulto.

Fuente: Psicología del desarrollo, Lois Hoffman, Scott Paria, Elizabeth Hall.

EXPRESIÓN	EDAD EN MESES	SIGNIFICADOS
¿ uh?	8	Interjección. También señala a una persona o cosa, “Utilizada, para personas, objetos distantes y juguetes que se han “escapados”.
dididi	9	Desaprobación (alto), Aprobación (Suave)
mama	10	Se refiere vagamente a la comida. También significa “esta bueno” y “hambre”.
nenene	10	Reprimenda.
tt	10	La emplea para llamar a las ardillas.
piti	10	Empleada siempre con un gesto y siempre susurrada. Parece querer decir “interesado o

		interesante”
deh	10	Interjección. También designa a una persona o cosa, Se emplea con el mismo gesto que arriba.

Fuente: Adaptado de McNeill, 1979, Pág. 22, Basado en materia de Leopold, 19489, pág 6

El lenguaje para Piaget es variable, libera el pensamiento de lo inmediato y permite extenderse en el tiempo y en el espacio. Es la función simbólica y semiótica. Este se desarrolla por medio de gestos, en donde se genera una simbolización, es decir que con una palabra, la cual dirige todo. Cuando hay lenguaje, hay comunicación, y esta después es descifrada en palabras. Para Piaget, el niño trasmite el conocimiento a través de las palabras. Este se debe adaptar, para luego transmitirlo y conocerlo. Para Piaget la comunicación y el lenguaje, son medios para alcanzar los fines.

Con la aparición del lenguaje las conductas se modifican profundamente en su aspecto afectivo e intelectual. Además de todas las acciones reales o materiales que es dueño de efectuar al igual que durante el periodo precedente, el niño es capaz, mediante el lenguaje, de reconstruir sus acciones pasadas bajo la forma de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal. (Piaget, 1940)

Existe un proceso de interiorización del lenguaje, en donde se destaca el

Lenguaje Egocéntrico, el cual se basa en el acompañamiento de la acción del niño, que es generado por las circunstancias que lo rodean (monólogo infantil durante el juego. Es fundamental resaltar que es el instrumento del pensamiento, en tanto ayuda a planificar y regular la acción. A los siete (7) años se inicia una abstracción en desarrollo del sonido en el cual la nueva facultad del niño es pensar en palabras (desarrollándose el *lenguaje interno*). (Vigotsky, 1979)

- Expresiones Lingüísticas:

1. *Descriptivo –sociales:* Originadas en el juego pero insertadas en la comunicación con las personas más próximas.

2. *Descriptivo*: Tiene carácter de soliloquio y está directamente relacionado con el juego.

3. *Social*: Dado por el contexto comunicativo.

Teorías influyentes en torno al lenguaje

La adquisición del lenguaje como función cognitiva superior, tiene lugar dentro de un contexto interactivo, en íntima relación con la estimulación social recibida. A su vez, el lenguaje condiciona la evolución del pensamiento infantil. Lenguaje y pensamiento se implican mutuamente.

Existen distintos enfoques que han interpretado dicha interacción; entre ellos se pueden destacar por su repercusión actual, las aportaciones de Piaget, Vigotsky y Luria.

Piaget

Defiende que el lenguaje es una manifestación del pensamiento conceptual que se va construyendo a medida que el niño va evolucionando. El lenguaje sería así una forma particular de la función simbólica, que va a facilitar su adquisición. Sería, pues, posterior al pensamiento y contribuiría a la transformación del mismo, ayudando a lograr un equilibrio.

Se apoya en tres argumentos:

El lenguaje depende de la función simbólica. Sólo es una forma de simbolismo; otras son la representación, el juego simbólico o la imitación diferida.

Las operaciones intelectuales dependen de la acción y no del lenguaje. Las operaciones concretas (clasificación, seriación,...) son acciones antes que operaciones del pensamiento, son acciones antes de poder ser traspuestas bajo forma verbal y, por lo tanto, no es el lenguaje la causa de su formación.

Las operaciones formales no son llevadas a cabo por el lenguaje. Estas operaciones se caracterizan en su reunión en sistemas, pero estas estructuras de conjunto se dan ya en el ámbito de las operaciones concretas (de manera más simple), estableciéndose posteriormente mayor número y calidad de combinaciones. Combinaciones que se producen tanto a nivel verbal, como no verbal. Será el dominio de las operaciones combinatorias lo que permitirá al sujeto completar sus clasificaciones verbales.

Vigotsky

El planteamiento de este autor soviético es opuesto a la concepción presentada por Piaget, orientada ésta desde una interpretación evolutiva que se encaminaría de lo individual (lenguaje egocéntrico) a lo social (lenguaje socializado). Vigotsky plantea el desarrollo del niño desde una perspectiva distinta, que se dirigiría de lo social a lo individual. Así, la primera función del lenguaje es la comunicación, el contacto social.

Con respecto al problema de la relación entre pensamiento y lenguaje, Vigotsky considera que en el desarrollo infantil existe una fase prelingüística en el pensamiento y una fase preintelectual en el lenguaje. Para este autor, el vínculo que une pensamiento y lenguaje es primario y además se origina, cambia y crece en el curso de su evolución. Siendo esta relación continua, que va de la palabra al pensamiento y, a su vez, del pensamiento a la palabra.

El pensamiento pasa por diferentes fases antes de ser formulado en palabras:

Lenguaje interno (significativo y semántico).

Lenguaje externo (esencialmente fonético).

Dichos lenguajes forman una unidad aunque cada uno se rige por sus propias leyes, constituyendo procesos opuestos. El lenguaje interno parte del habla y se transforma en pensamiento, mientras que en el lenguaje externo es el pensamiento el que se convierte en habla.

Así, para Vigotsky, lenguaje y pensamiento son dos cosas diferentes. Ambos se desarrollan en un proceso propio y confluyen en un momento determinado. Por tanto, la relación entre pensamiento y palabra no es constante e inmutable, es una relación dinámica, es un proceso viviente. El pensamiento nace a través de las palabras, una palabra sin pensamiento es una cosa muerta y un pensamiento desprovisto de palabras permanecerá en la sombra.

Según Vygotsky no hay que olvidar que el lenguaje se compone de dos planos fundamentales, el fónico o expresivo y el semántico o significativo. La significación de las palabras o unidades semánticas es producto o resultado de la generalización, con la que se llega a la formación de los conceptos. Sin embargo, pensamiento y lenguaje mantienen su relativa independencia, aunque ambos se apoyen mutuamente: el

pensamiento sin los conceptos fijados, o delimitados en las palabras u otras unidades semánticas, pueden desarrollarse de un modo más adecuado a su finalidad esencial.

Una diferencia importante en el carácter más contingente del lenguaje, sujeto a vicisitudes históricas. La autonomía de ambas funciones permite afirmar que es posible el pensamiento sin lenguaje en determinadas ocasiones.

El lenguaje infantil tiene, según Piaget, un carácter egocéntrico característico, en el que por otra parte predomina el aspecto sintético sobre el analítico de la suerte que en él las palabras tiene con frecuencia el valor de oraciones, pues no han llegado todavía al grado de complejidad necesaria que permite el empleo de los recursos que permite una lengua para la expresión matizada y más complicada de las formas oracionales. Hay que tener, en cuenta también que la consideración psicológica del lenguaje se pone en muchos Aspectos del mismo de los cuales se ha hablado en particular, por ejemplo, el lenguaje infantil, el problema del signo lingüístico, la sociología, etc.

A pesar de este paso adelante en el uso del lenguaje, en opinión de Piaget: El lenguaje, como sistema simbólico conceptual, está fuera del alcance del el niño a esa edad. La aparición del lenguaje, en los primeros años de los niños como se vio anteriormente podría decir que el lenguaje se da de la interacción del niño con su medio ambiente social.

La implicación social del niño. Impulsa el desarrollo de sus procesos intelectuales. La interacción social requiere comunicación y el niño trata de expresar sus pensamientos y de dar sentido al pensamiento de los demás.

La unidad principal de intercambio social es el lenguaje, y el niño esta inmerso en un mar de palabras por que definen sus conductas sociales y sus actividades físicas. Les gusten o no, el niño comienza a ver la relación con los demás como recíproca, y no unidireccional.

Descubre que sus pensamientos no son necesariamente iguales a los demás. La actividad social y el marco lingüístico, dentro del que opera presionan sobre él, y ajuste sus pensamientos de acuerdo con ellos. Comienza a verse a sí mismo y al mundo que les rodea, desde otros puntos de vista.

Piaget como se ha visto hasta el momento tomó el lenguaje como un agente socializado del niño con su ambiente de hecho debido al constante intercambio con los demás, podemos descentrarnos y coordinar internamente relaciones que derivan de puntos de vista diferentes.

Durante estos años, los símbolos del niño empiezan a relacionarse entre sí, igual que las palabras se relacionan en modelos de lenguaje. El lenguaje comienza a operar como vehículo del pensamiento.

La interacción social con el lenguaje es una contribución importante al desarrollo de las estructuras mentales entre los cuatro y los ocho años de edad, y lo seguirá siendo de ahora en adelante. Estos factores influyen en la descentralización de la visión infantil del mundo. Cuanto más socialmente el niño, y cuanto más use el lenguaje en sus actividades, más reorienta el modelo mental del medio.

Piaget (1945) indica como un niño empleaba la palabra *vouaau* para evocar el ladrido de un perro no sólo para distinguir un perro, sino también en el contexto donde se desarrollaba la experiencia. Piaget estaba consciente que en la primera etapa los niños normalmente generalizan.

Dentro de este lenguaje egocéntrico Piaget distingue tres categorías: las repeticiones ecológicas, inspiradas en su idea de reacción circular primaria al comienzo del periodo sensoriomotor: el niño repite por placer sin tan sólo preocuparse de que las vocalizaciones tengan algún sentido. Esta categoría se encuentra en el límite de la segunda distinguida, el monólogo donde si bien se utiliza el lenguaje del adulto, no hay ninguna intención de comunicar; se trata de un lenguaje que acompaña o sustituye a la acción; y, finalmente la tercera categoría, donde las producciones se realizan en común, pero sin que intervenga el punto de vista del interventor.

La contrapartida de este lenguaje es la producción comunicativa, socializada en términos de Piaget, que comprende la información adaptada, las críticas, órdenes, ruegos y amenazas, preguntas y respuestas.

A partir de ocho categorías de Piaget implica una fórmula simple para obtener fórmulas de egocentrismo: porcentaje de lenguaje / porcentaje del lenguaje total de respuestas. Este denominado es etiquetado por Piaget de lenguaje espontáneo. A nuestro

entender se puede aceptar que la categoría de respuestas sea de menor libertad expresiva.

Como se puede ver el lenguaje egocéntrico va ligado con la interacción del niño con su medio ambiente ahora Piaget explica como ambos van ligados.

La base fáctica de las afirmaciones de Piaget la proveen las investigaciones sobre el uso del lenguaje en la infancia. Sus observaciones sistemáticas lo llevan a establecer todas sus conversiones de los niños encajan en dos grupos: el egocéntrico y el socializado. La diferencia entre ellos dos radica en sus funciones.

En el lenguaje egocéntrico el niño habla solo sobre sí mismo, y no toma en cuenta el interlocutor, no trata de comunicarse ni siquiera espera respuestas, y a menudo ni siquiera le interesa si los otros le prestan atención. Es similar a un monólogo, piensa en vos alta en su acompañamiento a cualquier cosa que se puede estar haciendo. En el lenguaje socializado el niño intenta un intercambio con los demás, ruega, ordena, amenaza, trasmite, hace preguntas.

Las experiencias de Piaget indican que la mayor parte de la conversación del preescolar es egocéntrica. Llega a la conclusión que entre el 44% y el 47% del total de las conversaciones registradas en la edad de 7 años eran de naturaleza egocéntrica.

Considera que este índice aumenta notablemente en los más pequeños entre 6 y 7 años probaron que a esta edad el lenguaje socializado no se encuentra totalmente libre de los rasgos egocéntricos.

Demás de los pensamientos que el niño expresa posee muchos más que quedan sin formular. Algunos de estos según Piaget quedan inexpresados precisamente porque son egocéntricos, es decir comunicables. Para transmitirlos debe poseer la capacidad de adoptar un punto de vista diferente de los demás.

Así, el coeficiente debe ser mucho más alto que el coeficiente de lenguaje egocéntrico. Pero son los datos del lenguaje, pueden ser medidos, los que suministran las pruebas documentales sobre las que Piaget basa su concepción del egocentrismo infantil. Sus explicaciones del habla egocéntrica y del egocentrismo en general son idénticas.

En primer lugar, no existe una verdadera vida social sostenida en los niños de 7u 8 años; en segundo término el lenguaje social real, es usando la actividad social básica

del niño -el juego- es un lenguaje tanto de gestos, movimientos y mímica como de palabras. En su descripción del lenguaje egocéntrico y su desarrollo Piaget pone énfasis de que este predomina en cualquier función útil en el plano real del comportamiento del niño, y simplemente se atrofia a medida de que se aproxima a la edad escolar. Nuestras experiencias sugieren una concepción diferente. Creemos que el lenguaje egocéntrico asume desde muy temprano un papel bien definido e importante en la actividad de la infancia.

El desarrollo del lenguaje era para Piaget una historia de socialización gradual de estados mentales, profundamente íntimos, personales y autísticos, aunque el lenguaje socializado se presenta como siguiendo y no precediendo al lenguaje egocéntrico.

El desarrollo total se produce en esta forma: la función primaria de las palabras tanto en los niños como en el adulto, es la comunicación, el contacto social.

El lenguaje social emerge cuando el niño transfiere las formas de comportamientos sociales, participantes a la esfera personal de las funciones psíquicas. La tendencia del niño a transferir a sus procesos interiores, patrones de comportamiento que fueron anteriormente sociales. El lenguaje egocéntrico, extraído del lenguaje social general, conduce a su debido tiempo al habla interiorizada, que sirve tanto al pensamiento autista como al simbólico.

El lenguaje como herramienta según vygotsky. El estudio del pensamiento y el lenguaje, la comprensión de sus relaciones funcionales es una de las áreas de la psicología la que debe presentarse mayor atención. Hasta tanto no entendamos la interacción de pensamiento y palabra.

Podemos delinear la concepción de la identidad del pensamiento y el lenguaje a partir de la especulación de la psicología lingüística, que establece que el pensamiento es “habla sin sonido”, hasta las modernas teorías de los psicólogos americanos y reflexólogos, que lo consideran inhibido en su parte motora. En todas las teorías de la cuestión de la relación entre pensamiento y lenguaje como pierde significado. Si constituyen una misma cosa no pueden darse una relación entre ellos.

El análisis del pensamiento verbal en dos elementos separado, básicamente diferente, prelude cualquier estudio de las relaciones intrínsecas entre lenguaje y

pensamiento. Para captar con éxito el problema de la relación entre pensamiento y lenguaje, debemos preguntarnos primero cuál de los métodos de análisis es el que mejor puede garantizar la solución. Para estudiar las estructuras psicológicas se pueden utilizar dos formas de análisis esencialmente diferentes.

Según Vygotsky la psicología cae en un mismo tipo de callejón sin salida cuando analiza al lenguaje y al pensamiento por separado o aislados. En lugar de permitirnos examinar y explicar las instancias y las fases específicas y determinar las regularidades las regularidades delimitadas en el curso de los hechos, este método como resultado generalidades pertenecientes a todo el pensamiento y a todo el lenguaje. Este método le dio la oportunidad a Vygotsky la unión vital de sonido y significado que llamamos palabra se escinde en dos partes, que se supone se unirán sólo por conexiones mecánicas asociativas.

Una palabra sin significado es un sonido vacío, no es una parte del lenguaje humano, el método que debemos seguir en nuestra exploración de la naturaleza del pensamiento verbal es el análisis semántico el estudio del desarrollo, el funcionamiento y la estructura de esta unidad que contiene el pensamiento y al lenguaje interrelacionado.

La función del lenguaje y el intercambio social.

La función primaria del lenguaje es la comunicación, intercambio social. Cuando se estudiaba el lenguaje a través de su análisis en elementos, esta función estaba disociada también de su función intelectual, eran tratadas como si fueran funciones separadas, sin prestar atención a su evolución estructural y evolutiva; no obstante el significado es una unidad de ambas funciones. Vygotsky no solo examina el aspecto de las funciones desde el punto biológico también cultural tomando al lenguaje como una herramienta para el humano de comunicación social.

Vygotsky planteaba que la palabra codifica la experiencia, la cual es producto del trabajo del hombre. Donde la palabra se encuentra ligada a la acción y tiene un carácter simpráxico hasta transformarse en un sistema de códigos independientes de la acción. Para Vygotsky la palabra da la posibilidad de operar mentalmente los objetos,

partiendo. Donde cada palabra cuenta con un significado específico para cada contexto situacional.

Vygotsky en su ensayo sobre el tema apunta que el estudio de pensamiento y lenguaje, la comprensión de sus relaciones funcionales es una de las áreas de la psicología a la que debe prestarse mayor atención. En tanto no se entienda la interconexión entre lenguaje y pensamiento y palabra no se podrá, ni plantear correctamente, ninguna de las cuestiones específicas del tema, (García 2000).

Pensamiento y palabra

En el desarrollo de niño existe un periodo prelingüístico en el pensamiento y una fase preintelectual en el lenguaje. La inutilidad de muchas de las investigaciones anteriores apunta Vygotsky, es debido a la gran parte de la presunción de que el pensamiento y la palabra eran elementos aislados e independientes, y pensamiento verbal un fruto de su unión externa.

Vygotsky aportó un nuevo enfoque y sustituyó el análisis de los elementos por el de unidades, considerando que cada una de estas retiene a su vez, en forma simple, todas las propiedades del conjunto. Esta unidad del pensamiento verbal la encontramos en la significación de la palabra.

El significado de las palabras es un fenómeno del pensamiento mientras éste esté encargado en el lenguaje, y del habla sólo en tanto esté relacionado con el pensamiento iluminado por él. El significado de la palabra está sujeto a un proceso evolutivo este enfoque debe remplazar de la inmutabilidad de los significados.

Para adquirir el dominio del lenguaje externo, el niño arranca de una palabra, y luego conecta dos o tres palabras, es decir va de una fracción al todo. Desde el punto de vista semántico, los niños parten de la totalidad de un complejo significativo, y solo más tarde comienzan a dominar las diferentes unidades semánticas los significados de las palabras y a dividir su pensamiento anterior indiferenciado de las unidades.

Teoría de Vygotsky o de las influencias socioculturales.

Es un teórico dialéctico que enfatiza tanto los aspectos culturales del desarrollo como las influencias históricas. Para Vygotsky la reciprocidad entre el individuo y la sociedad, siendo definida esta tanto histórica como culturalmente, es muy importante. El

contexto de cambio y desarrollo es el principal foco de atención, dado que ahí es donde podemos buscar las influencias sociales que promueven el progreso cognitivo y lingüístico. Para Vygotsky el habla es, fundamentalmente, un producto social.

El lenguaje precederá al pensamiento e influiría en la naturaleza de éste: los niveles de funcionamiento intelectual dependerían de un lenguaje más abstracto. Además, habla y acción están íntimamente unidas: mientras más compleja es la conducta y más indirecta la meta, más importante es el rol de la lengua.

Él dice, que con la aparición del lenguaje las conductas se modifican profundamente en su aspecto afectivo e intelectual. El niño es capaz de reconstruir sus acciones basadas bajo la forma del relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal. Así mismo, plantea que el lenguaje es frecuentemente un indicador erróneo del nivel de comprensión del niño, y que hay una cantidad de lógica en las acciones del niño, que sus formulaciones verbales no manifiestan. El lenguaje aporta el soporte de una función mucho más general que es la función simbólica.

Afirma que hay que buscar el origen del lenguaje en la evolución de la conducta sensorio-motriz, comenzando por las primeras conductas de irritación.

Pruebas

Las pruebas, test o instrumentos de medición psicológicas son herramientas, que ha sido utilizadas para medir diferencias entre individuos o reacciones de la misma persona en circunstancias distintas.

El diagnóstico del retardo mental fue uno de los primeros problemas que estimularon su desarrollo y hasta el momento, la detención de las deficiencias intelectuales sigue siendo una aplicación importante de ciertos instrumentos. Los usos clínicos incluyen el examen de persona con trastornos emocionales graves y otros problemas de conducta. La evaluación de las evaluaciones educativas dio un fuerte impulso al desarrollo inicial de las pruebas, como fue el caso de los famosos test de Binet que comenzaron el movimiento de las mediciones de la inteligencia. En la actualidad, las escuelas se cuentan entre los principales usuarios, ya que les permiten, entre otras muchas cosas, clasificar a los niños según su capacidad para beneficiarse de

las diferentes formas de instrucción escolar, identificar diversas formas de aprendizaje, brindar asesoría educativa y vocacional a los estudiantes de educación y seleccionar a los aspirantes a las escuelas profesionales y diferentes cargos.

Luego de sus inicios en la primera guerra mundial, el alcance y la variedad de los instrumentos de medición psicológicos usados en contextos militares mostraron un desarrollo notable durante la segunda guerra mundial. Posteriormente, si investigación y desarrollo han continuado a gran escala y en todas las ramas de las fuerzas armadas resulta evidente el uso de los instrumentos de medición psicológicos en la solución de una gran variedad de problemas prácticos. Del mismo modo, las pruebas psicológicas, proporcionan herramientas estandarizadas para investigar problemas tan diversos como los cambios que sufre el individuo a lo largo del ciclo de desarrollo, la eficacia relativa de distintos procedimientos educativos, los resultados de la psicoterapia, el impacto de los programas comunitarios y la influencia de las variables ambientales en el desempeño.

Las pruebas psicológicas varían en la forma en que se aplican, ya sea que el examinador capacitado trabaje con un individuo y luego con otro o de manera simultánea con grupos grandes o bien por medio de un computador. También difieren en los aspectos de la conducta que cubren. Algunas pruebas de evaluación miden rasgos cognoscitivos, habilidades, aptitudes, variables afectivas o de personalidad, rasgos emocionales o motivacionales, conducta interpersonal, intereses y/o valores.

Algunas de las pruebas que se pueden realizar son las siguientes:

Pruebas de Inteligencia: Miden el coeficiente intelectual (C.I. o IQ) de las personas.

Pruebas de Desarrollo o Maduración: Miden el nivel de desarrollo, detectando si este es acorde a lo esperado para la edad cronológica.

Pruebas de Personalidad: Evalúan los rasgos de personalidad, carácter, temperamento, etc de las personas.

Pruebas de Habilidades y Aptitudes: Miden el nivel de habilidad o capacidad que se tiene en determinada área (manual, verbal, ejecutiva, etc).

Nombre de Prueba	Autores	Explicación	Edad	Aplicación	Tiempo
1. Escala de desarrollo infantil (c).	BSID, N. Bayley	La prueba consta de tres escalas diferenciadas que contribuyen a evaluar el desarrollo del niño en los primeros dos años y medio de vida. La primera, Escala Mental, aprecia aspectos relacionados con el desarrollo cognitivo y la capacidad de comunicación. La escala de Psicomotricidad evalúa el grado de coordinación corporal, así como habilidades motrices finas en manos y dedos. Por último el registro del comportamiento permite analizar la naturaleza de las orientaciones sociales y objetivas hacia el entorno.	Hasta los dos años y medio.	Individual	Variable, 45 minutos aproximadamente.
2. Escalas Mccarthy de Psicomotricidad para niños (c).	MSCA, D. McCart hy	A través de una amplia serie de tareas de carácter lúdico se evalúan aspectos cognitivos y psicomotores del desarrollo del niño- La batería está integrada por 18 test que dan lugar a 6 subescalas, cuya significación es la siguiente:	Desde 2 años y medio hasta 8 y medio.	Individual	45 minutos aprox.

- Verbal
- Perceptivo – Manipulativa
- Cuantitativa
- Memoria
- Motricidad
- General Cognitiva

3. TOMAL, C. R. Batería estandarizada que De 5 a 19 Individua 45 minutos
Test de Reynol evalúa memoria y aprendizaje años. 1

memoria y ds y E. en niños y adolescentes de
aprendizaje D. una forma amplia y
(c). Bigler sistemática. Se compone de
14 test divididos en dos
escalas, verbal y no verbal. Se
obtienen tanto índices
generales como otros más
específicos de la memoria.

4. WISC-R, D. Diagnóstico clínico de la De 6 a 16 Individua Aproximadam
Escala de Wechsl inteligencia. años. 1 ente 1 hora y
inteligencia er 30 minutos.

de Wechsler
para niños-
revisada (c).

5. WPPSI, D. Evaluación de la inteligencia De 4 a 6 Individua Variable, en
Escala de Wechsl y alguna información clínica años y 1 torno a 50
inteligencia er sobre la organización de la medio. minutos.
para conducta. Está constituido por

preescolar y primaria (c).	seis pruebas verbales (información, vocabulario, aritmética, semejanzas, comprensión y memoria de frases) y otras cinco manipulativas (casa de los animales, figuras incompletas, laberintos, dibujos geométricos y cubos).
6. PRIMARIA, Test de aptitudes cognitivas, I e Y II (b).	<p>R.C. Thorndike, E. Hagen y I. Lorge</p> <p>Evaluación de aptitudes requeridas para el aprendizaje escolar. Formado por cuatro subtest que, aunque no son valorados independientemente, tratan de poner de manifiesto las siguientes áreas aptitudinales específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nombrar objetos y actividades e identificarlos a partir de su uso o sus manifestaciones. - Identificar tamaños, posiciones y cantidades. - Descubrir relaciones y categorías de clasificación de

objetos.

- Manejar conceptos y relaciones cuantitativas,

Tiene dos niveles: Primaria I y Primaria II.

7. FROSTIG, M. Evaluación del grado de De 3 a 7 Colectiva Variable, en Desarrollo de Frostig madurez de la percepción años. torno a 45 la percepción visual. Diseñada con el propósito de apreciar los retrasos en la madurez perceptiva en niños que presentan dificultades de aprendizaje. Explora cinco aspectos de la percepción visual que son relativamente independientes: Coordinación visomotora, Discriminación figura-fondo, Constancia de formas. Percepción de posiciones en el espacio y Relaciones espaciales. minutos.
8. EHS, E. Evaluación de la aserción y Adolescentes Individua Variable, entre Escala de Gismer de habilidades sociales en y adultos. l o 10 y 15 habilidades o adolescentes y adultos. Este colectiva minutos. sociales (b). cuestionario compuesto por 33 elementos explora la conducta habitual del sujeto
-

		en situaciones concretas y valora hasta qué punto las habilidades sociales modulan a esas actitudes.		
9.	J. BATTELLE, Newbo y otros	Evaluación de las habilidades fundamentales del niño en las distintas áreas del desarrollo y diagnóstico de las posibles deficiencias o retrasos. Aprecia el nivel de desarrollo del niño (con o sin minusvalías), y permite evaluar su progreso, en cinco áreas diferentes: Personal/Social, Adaptativa, Motora, Comunicación y Cognitiva.	0 a 8 años.	Individual 1 hora y media aprox.
10.	CEP, J.L. Pinillos de personalidad (b).	Evaluación de los siguientes rasgos de personalidad: Estabilidad emocional (control), Extraversión social y Paranoïdismo. Por medio de este cuestionario se aprecian algunos factores importantes de la personalidad de forma sencilla y relativamente rápida. Incluye también una escala de sinceridad.	A partir de 14 años.	Colectiva Variable, 25 minutos aprox.
11.	EPP, M ^a V.	Evaluación de algunos	De 3 a 6	Individual Variable, entre

Escala de De la evaluación de Cruz y Psicomotricidad M ^a C. ad en Mazair preescolar (a).	los aspectos importantes de la años. Psicomotricidad en niños. Es un instrumento sencillo para realizar una primera evaluación de la aptitud psicomotora en niños. Aprecia los siguientes aspectos: Locomoción; Equilibrio; Coordinación de piernas, brazos, y manos; Esquema corporal.	1 20 y 30 (algunos minutos. elemento s se pueden aplicar de forma colectiva.
12. PROLEC, F. Batería de Cuetos, evaluación de B. los procesos lectores de los niños de educación primaria (a).	Batería que evalúa no solo la capacidad global lectora del niño sino también las distintas estrategias utilizadas en el proceso de comprensión de lectura, así como los mecanismos que por un funcionamiento deficiente, son responsables de una mala lectura en el niño.	Cursos 1 a 4 Individual de 1 educación primaria.
13. 16PF- APQ, Cuestionario de personalidad para adolescentes	J.M. Schuerger Evaluación de la personalidad en adolescentes normales. Incluye una sección dedicada a la evaluación de preferencias ocupacionales y otras a los problemas personales.	Adolescentes Entre 50 y 70 minutos Individual o Colectiva

(B).

14. 16 PF, Evaluación de 16 escalas A partir de Individua Variable, entre
Cuestionario primarias y 4 dimensiones los 16 años. l o 30 y 60
factorial de (factores y criterios) Colectiva minutos,
personalidad secundarios de la según la forma
(b). personalidad en sujetos aplicada.
normales.

Conclusiones

Hablar de Desarrollo Humano, es un tema que fácilmente puede ser el centro no solo de un trabajo de grado como en este caso, sino de infinitos trabajos e investigaciones, ya que se ha hablado mucho al respecto, son muchos enfoques y posiciones frente a este tema, el cual abarca todas las dimensiones con las que contamos los seres humanos; en pocas palabras, hay mucha tela de donde cortar.

Lo que hace fascinante este estudio, es que penetrar al ser humano en todos sus aspectos y como un todo, es simplemente estudiar la vida real, es estudiarse a uno mismo y a millones de personas que, aunque pasen por los mismos procesos de maduración, son diferentes unas de otras, lo que las convierte en seres únicos e irrepetibles, con cosas en común, Todas las personas atraviesan por un proceso vital que incluye los cambios permanentes en la vida del ser humano, la multidimensionalidad y la plasticidad. Así mismo juega un papel importante en el contexto y la historia del individuo. Este, el proceso vital, se refiere al proceso de envejecimiento, la adultez, la vejez y la muerte dentro del marco del proceso vital. Es importante aclarar que el envejecimiento exitoso, el bienestar y la sabiduría se logran a través del aprendizaje durante toda la vida o de la misma educación vitalicia.

Después de revisar teórico y conceptualmente el desarrollo Humano, se puede decir que todas las personas pasan por un proceso de maduración, común, que cuenta con diferentes etapas, en las que simultáneamente se van desarrollando otros procesos más específicos como los estudiados en esta ocasión: Moralidad, Personalidad, Cognición, Lenguaje, etc.

Ahora bien, lo que varía de un autor a otro, es la forma en que presenta su teoría, de acuerdo a su creencia y posturas, además, aunque todas las personas atraviesan por las mismas secuencias generales de desarrollo, existen numerosas diferencias en la duración y la presentación de los cambios.

Sin embargo, en todo se refleja que, el ser humano debe ser estudiado y tomado como un todo dentro del mundo, como una integridad entre diferentes áreas, que lo

conforman y que le permiten “SER”, esa persona única que nace, crece, se desarrolla, vive y muere.

El desarrollo del ser humano es un tema complejo de estudiar, y lo que lo hace así es, precisamente, que el crecimiento y el cambio se presentan, como se ha dicho anteriormente, en diversos aspectos del ser. Estos son: Desarrollo físico, intelectual o cognitivo, social y de la personalidad y el moral. Así que aunque los sujetos son un todo, es necesario estudiar cada uno de estos aspectos por separado, para entenderlos y al final lograrlos integrar en la persona.

Con respecto al desarrollo físico, se puede concluir que, tanto los cambios corporales, cerebrales, como los cambios de las capacidades sensoriales y de las habilidades motrices influyen sobre manera en el desarrollo del intelecto de la personalidad, ya que muchos de los conocimientos que adquieren los seres humanos provienen de los sentidos y de la actividad motriz, o sea que un daño a nivel físico, una pérdida, puede retrasar el desarrollo de aspectos como el lenguaje, o incluso llegar a deteriorar la parte intelectual y de la personalidad.

A nivel del intelecto, los cambios que se producen en este, están estrechamente ligados al desarrollo físico y emocional, así que un daño a este nivel puede retardar de igual forma el crecimiento y desarrollo del individuo.

En cuanto al desarrollo de la personalidad, se puede concluir que, esta es la única forma en la cual cada persona se relaciona con el mundo y expresa sus emociones. Y que el desarrollo social se refiere a los cambios experimentados en la relación con los demás. Ambos afectan los aspectos cognoscitivos y físicos del funcionamiento. Así mismo, la forma de ser de cada persona hace satisfactoria o no, la relación con los demás, y hace posible o no su comportamiento en la sociedad.

Es claro como se va hilando una cosa con otra, en la medida en que se va concluyendo, ya que todos los procesos se requieren entre sí para darse y se complementan para el mismo fin, por eso el énfasis que se hace, en que se debe tomar al ser humano como un todo.

Ahora bien, cada uno de estos procesos del desarrollo se ven influenciados por diferentes factores externos o internos que hacen que se produzcan cambios en todos los

niveles. Así que como conclusión se ve como las características con las que las personas nacen pueden variar según los efectos de las experiencias que tienen. Por esto, también queda claro que todas las personas son capaces de cambiar a lo largo de toda su vida y pueden superar las dificultades tempranas o experiencias negativas para adaptarse mejor a la vida. De igual forma se debe decir que las personas no son receptores pasivos de las influencias, sino que moldean su propio ambiente y responden a las fuerzas ambientales a las que ha ayudado a transformar.

Se tiene entonces dos cosas importantes: La persona, su desarrollo y todas sus características; y el mundo y todo lo que este le ofrece para poder crecer y enriquecerse, de esta forma ya no solo se necesitan inteligencia, desarrollo físico, personalidad, lenguaje, sino que ahora es necesario el mundo para que la logre integrar, modificar, moldear, etc. Es decir que el ser humano es complemento necesario para el desarrollo del mundo y a su vez el mundo es necesario para el desarrollo del ser.

En la actualidad, nuestros niños deben crecer y desarrollarse en una sociedad que atraviesa por un momento de crisis en la que se viven situaciones como: secuestro, desplazamiento, pobreza, delincuencia, desempleo, falta de educación, hogares disfuncionales, maltrato intrafamiliar físico y emocional. Estos hechos inciden directamente en el desarrollo ya que pueden generar alteraciones a nivel biopsiosocial, es decir, un niño que es desterrado por un hecho violento, debe adaptarse a condiciones diferentes y desfavorables, que afecta su esquema normal de vida y para el que venía preparado. Es entonces cuando el psicólogo debe intervenir logrando encaminar el curso del desarrollo, basado en la teoría, teniendo en cuenta la realidad y el contexto en el cual se desenvuelve el sujeto.

De esta forma, vale la pena en primer lugar que los psicólogos reciban mayor información respecto a este tema ya que de ser importante pasa a ser vital en la formación profesional y en segundo lugar e igualmente importante que trabajos como este sean tenidos en cuenta y que tengan una continuidad para enriquecer y fortalecer la labor del psicólogo en cuanto al estudio del desarrollo humano y sus diferentes procesos y cambios por los cuales atraviesa durante el mismo.

Referencias

- AA.VV. (1990). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid, Ediciones Paulinas.
- AA.VV. (1997). *Manual de Psicología Educacional*. Facultad de Ciencias Sociales. Santiago, Ediciones U.C.CH.
- Anastasi, A. (1973). *Test Psicológicos*. Madrid. Aguila S.A de Ediciones.
- Anastasi, A. (1998). *Test Psicológicos*. Máxico, Ediciones Prentice Hall.
- Baron, R. (1997). *Fundamentos de Psicología*. México, Prentice Hall Hispanoamericana.
- Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. *A.D. Pick (ed.), Minnesota Symposia on Child Psychology, 7*, 3-46. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. *I.I. Brooks-Gunn, R.L. Learner y A.D. Petersen (eds.), The encyclopedia of adolescence*, 223-238. Nueva York: Garland.
- Bransky, S. (2000). *Manual de Psicología y Psicopatología Dinámicas*. Bogotá.
- Ceballos, E. y Rodrigo, M.J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. *En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.). Familia y desarrollo humanos*. 225-243. Madrid: Alianza.
- Davidoff., L. (1995). *Introducción a la Psicología*, Edit. Mc Graw Hill, 1995.
- Erikson, E. (1963). *Infancia y Sociedad*. Nueva York, Norton.
- Feldman, R. (2002). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana*. México, McGraw-Hill.
- Hersh, R., Paolitto, D. Y Reimer, J. (1984). *El crecimiento Moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid, Ed. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Hoffman, L., Paris, S. y Hall, E. (1996). *Psicología del Desarrollo*, Editorial, Mc Graw Hill.

- Maccoby, E. E. y Martín, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-Child interaction. *En E. M. Hetherington (ed.), P.H. Mussen (Series Ed.). Handbook of child psychology, 4*, 1-102. Nueva York: Wiley.
- Magnusson, D. (1926). *Teoría de los Test*. México, Editorial Trillas.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., y Kagan, J. (1969). *Desarrollo del Niño y su Personalidad*. New York, Harper y Row.
- Papalia, D y Wendkos, S. (1979). *Psicología de Desarrollo “de la infancia a la adolescencia”*. México, McGraw- Hill.
- Papalia, D. (1999). *Desarrollo Humano*. México.
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1993). *Psicología del Desarrollo de la Infancia a la Adolescencia*. México, Mc Graw-Hill.
- Papalia, P. (1978). *Introducción a Piaget*. Madrid, Paidós.
- Peña, B. (1998). *Propuesta para un programa de Desarrollo Moral en la Escuela con Énfasis en el método de Autoconfrontación en Valores*. Santafé de Bogotá, Uniandes.
- Piaget, J. (1945). *Lenguaje y Pensamiento del niño.* “ Teorías” México, Trillas.
- Piaget, J. (1990). *Manuales del desarrollo Mental*. México. Psicología y Educación.
- Piaget, J. (1990). *Mecanismos del desarrollo Mental*. México. Psicología y Educación. Piaget, J. (1990). *Psicología del niño*. Madrid, Morata, S.A.
- Piaget, J. (1991). *Psicología y Pedagogía.*. España, Ariel.
- Piaget, J. (1995). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona, Ariel.
- Piaget, J. (Sin Año). *Seis Estudios de Psicología*, Editorial Labor, S.A.
- Velásquez, A. *Dimensiones de la Crianza y el Comportamiento Moral*.
- Villegas, M (2002). *Educación para el Desarrollo Moral*. Colombia. Ediciones Uniandes: Alfaomega colombiana.
- Vygotsky, L. (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Interacción entre Aprendizaje y Desarrollo*. México, Ed. Grijalbo.
- Vygotsky. (1965). *La construcción Histórica del Psique*. México, Trillas.
- Vygotsky. (1965). *Pensamiento y lenguaje*. México, Trillas.

Wesle, A. (1998). *Introducción a Piaget, Pensamiento, Aprendizaje y Enseñanza*. México, Ed. Labinowicz.

Whittaker, J. (1989). *Psicología*, Editorial Interamericana.

Worchel, S. y Shebilske, W. *Psicología. Fundamentos y aplicaciones*. Madrid, Prentice Hall Iberia.

www.geocities.com/psicoresumenes/public/Conductismo.htm

www.geocities.com/psicoresumenes/public/Conductismo.htm

www.members.fortunecity.com/bucker4/conductis.htm

www.members.fortunecity.com/bucker4/conductis.htm

www.psicoactiva.com/bio/bio_27.htm

www.psicologia-online.com/ebooks/personalidad/bandura.htm

www.psicologia-online.com/ebooks/personalidad/freud.htm

www.psicologia-online.com/ebooks/personalidad/maslow.htm

www.puj.edu.co/fhumanidades/psicologia/proyectosintesis/HIPERVINCULOS/DESARROLLO_HUMANO/DH99207a.htm

<http://cdu.cnc.una.py/docs/cnc/grupos/piaget/conductismo.htm>

www.teclaredo.edu.mx/old/unidad1/condicio.htm