



- ◆ Trabajo realizado por el equipo de la Biblioteca Digital de la Fundación Universitaria San Pablo-CEU
- ◆ Me comprometo a utilizar esta copia privada sin finalidad lucrativa, para fines de investigación y docencia, de acuerdo con el art. 37 del T.R.L.P.I. (Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual del 12 abril 1996)

CAPÍTULO 2

Teorías clásicas del desarrollo social y de la personalidad

El enfoque psicoanalítico

La teoría psicosexual de Freud.
Contribuciones de la teoría de Freud y críticas.
La teoría del desarrollo psicosocial de Erikson.
Contribuciones de la teoría de Erikson y críticas.
La teoría psicoanalítica hoy en día.

El enfoque conductista (o del aprendizaje social)

El conductismo de Watson.
La teoría del aprendizaje operante de Skinner
(conductismo radical).
La teoría del aprendizaje sociocognitivo
de Bandura.

El aprendizaje social como determinismo
recíproco.

Contribuciones de la perspectiva del aprendizaje
social y críticas.

El enfoque del desarrollo cognitivo de Piaget

El punto de vista de Piaget acerca
de la inteligencia y el desarrollo intelectual.
Los cuatro estadios del desarrollo cognitivo.
Contribuciones de la teoría de Piaget y críticas.

Resumen

En el capítulo introductorio, hemos hablado sólo brevemente de teorías, mostrándolas como conjuntos de conceptos y proposiciones que describen y explican ciertos aspectos de nuestra experiencia. También hemos observado que todo el mundo es “teórico”, ya que cada uno de nosotros tiene puntos de vista definidos que reflejan lo que creemos que es verdad sobre muchos asuntos, observaciones y sucesos. ¿Qué importancia tienen las teorías para los estudiosos del desarrollo de hoy en día? Son tan importantes que muchos investigadores contemporáneos no se pueden imaginar que el conocimiento pueda avanzar sin ellas. De hecho, cuando los estudiosos del desarrollo se describen a sí mismos ante otros colegas, lo más probable es que mencionen (1) su campo principal de interés (por ejemplo, el desarrollo emocional en los bebés) y (2) las perspectivas teóricas que guían su investigación. Por tanto, la identidad de un profesional evolutivo puede depender, en parte, de las teorías que defiende.

En este capítulo vamos a aproximarnos a algunas de las primeras ideas que han tenido más influencia sobre el desarrollo social y personal —teorías que guiaron la mayor parte de las investigaciones realizadas antes de 1975. Empezamos examinando brevemente la teoría *psicoanalítica* de Freud, un enfoque que representa a los seres humanos sometidos a instintos *biológicos* innatos que maduran gradualmente a lo largo de la infancia y juegan un papel importante a la hora de determinar quiénes somos y lo que más probablemente llegaremos a ser. Después de revisar la teoría de Freud y de compararla con un enfoque psicoanalítico alternativo, estudiaremos una perspectiva muy diferente —el *conductismo* y la *teoría del aprendizaje social*— que minimiza las contribuciones biológicas al desarrollo humano y representa al niño como una *tabula rasa* que está muy influida por su entorno social. Finalmente, concluiremos este capítulo examinando el punto de vista *cognitivo-evolutivo* de Jean Piaget. Ésta es una teoría *interaccionista* que sostiene que fuerzas biológicas (maduración) junto con experiencias ambientales promueven el desarrollo intelectual, lo que a su vez tiene implicaciones importantes para todos los aspectos del desarrollo social y personal.

Naturalmente, cada una de las tres perspectivas teóricas que examinaremos en este capítulo, tiene sus puntos fuertes y débiles, y surgen constantemente nuevas teorías del desarrollo social y de la personalidad, modelos que se construyen a partir de ideas anteriores y que las ponen en cuestión. En el Capítulo 3, estudiaremos algunas de estas nuevas ideas, centrándonos en modelos que enfatizan las contribuciones biológicas (por ejemplo, la genética del comportamiento y la etología), las fuerzas ambientales (la teoría de sistemas ecológicos) y las bases cognitivas del desarrollo social y de la personalidad (teoría sociocultural; teoría de procesamiento de información social).

Empecemos nuestro examen de las teorías “clásicas” con el enfoque psicoanalítico de Freud.

Solamente es verdad en la teoría, no en la práctica.

— Anónimo

No hay nada tan práctico como una buena teoría.

— Kurt Lewin

Teoría psicosexual: teoría de Freud que afirma que la maduración del instinto sexual subyace a las etapas del desarrollo humano, y que las maneras en que los padres manejan los impulsos instintivos de los niños determinan los rasgos que los niños manifestarán.

El enfoque psicoanalítico

Con la posible excepción del evolucionista Charles Darwin, es difícil pensar en un teórico que haya tenido mayor impacto en el pensamiento occidental que Sigmund Freud, el médico vienés que vivió de 1856 a 1939. Este pensador revolucionario puso en cuestión las opiniones dominantes acerca de la naturaleza humana, al proponer que somos dirigidos por motivos y conflictos de *los cuales somos en gran parte inconscientes* y que nuestras personalidades están formadas por experiencias tempranas en la vida. En esta parte del capítulo, examinaremos primero la fascinante **teoría psicosexual** de Freud del desarrollo humano, y luego compararemos la teoría de Freud con la de su seguidor más conocido, Erik Erikson.

La teoría psicosexual de Freud

El punto de vista de Freud es esencialmente una reafirmación de la *doctrina del pecado original* de Thomas Hobbes. Un elemento crucial de su teoría psicoanalítica es la noción de que los seres humanos se guían por impulsos poderosos que deben ser satisfechos. ¿Qué tipos de impulsos? ¡los no deseables! Freud (1940/1964) consideraba al recién nacido como una “caldera hirviendo” —una criatura inherentemente egoísta, que está implacablemente dirigida por dos tipos de **instintos** que llamó **Eros** y **Tanatos**. *Eros*, o el instinto de la vida, promovería la supervivencia al dirigir actividades que sostienen la vida, como respirar, comer, el sexo y la satisfacción de todas las otras necesidades corporales. En contraste con esto, *Tanatos* —el instinto de la muerte— se consideraba una fuerza destructiva presente en los seres humanos y que se manifestaba en conductas como el delito de incendiar, las peleas, la agresión sádica, el asesinato e incluso el masoquismo (hacerse daño a sí mismo).

Recuérdese que Freud era un neurólogo en ejercicio que formuló su teoría del desarrollo humano a partir de su análisis de las historias de la vida de sus pacientes con trastornos emocionales. A medida que trabajaba con sus pacientes, intentando aliviar sus síntomas nerviosos y sus angustias, llegó a confiar en métodos como la hipnosis, la *asociación libre* (describir rápidamente los pensamientos de uno) y el análisis de sueños, porque daban alguna indicación de los **motivos inconscientes** que los pacientes habían **reprimido** (es decir: expulsado del conocimiento). Al analizar estos motivos y los sucesos que habían causado que fueran suprimidos, Freud concluía que el desarrollo humano es un proceso conflictivo: como criaturas biológicas tenemos *instintos* básicos sexuales y agresivos, que *hay que* atender; aunque la sociedad dicta que muchas de estas necesidades son indeseables, y *hay que* ponerles límites. Según Freud, las maneras en que los padres han manejado estos impulsos sexuales y agresivos en los primeros años de la vida juegan un gran papel en la formación de la conducta y el carácter de su niño.

LOS TRES COMPONENTES DE LA PERSONALIDAD. La teoría psicosexual de Freud especifica que tres componentes de la personalidad, —el ello, yo y superyó— se desarrollan e integran gradualmente en una serie de cinco etapas psicosexuales. El **ello** es lo único presente en el nacimiento. Su única función es satisfacer los instintos biológicos lo más inmediatamente posible. Si se piensa, los bebés parecen ser “todo ello”. Cuando tienen hambre o están mojados, simplemente se inquietan y lloran hasta que sus necesidades estén satisfechas, y no se muestran muy pacientes.

El **yo** es el componente consciente, racional de la personalidad que refleja las capacidades que surgen en el niño para percibir, aprender, recordar y razonar. Su función es encontrar medios realistas de gratificar los instintos, como cuando un niño, en la edad de empezar a hablar, que tiene hambre, se acuerda de cómo obtener comida, busca a mamá y dice “galleta”. A medida que los niños maduran, van controlando mejor sus ellos irracionales y encuentran modos realistas de satisfacer sus necesidades.

De todos modos, las soluciones realistas a las necesidades no son siempre aceptables, como pronto descubre un niño de tres años con hambre y que es sorprendido comiendo galletas entre comidas. El último componente de la personalidad, o **superyó**, es el lugar donde radica la conciencia. Se desarrolla entre las edades de 3 y 6 años cuando los niños *internalizan* (toman como propios) los valores morales y normas de sus padres (Freud, 1933). Una vez que el superyó aparece, los niños no necesitan un adulto para decirles si han sido buenos o malos; ahora son conscientes de sus propias transgresiones y se sentirán culpables o avergonzados por su conducta no ética. Así que el superyó es realmente un censor interno. Insiste en que el yo encuentre salidas socialmente aceptables para los impulsos indeseables del ello.

Evidentemente, estos tres componentes de la personalidad no están completamente de acuerdo entre sí y los conflictos son inevitables (Freud, 1940/1964). En la personalidad madura y sana, opera un equilibrio dinámico: el ello comunica necesidades básicas, el yo restringe el ello impulsivo lo bastante para encontrar métodos realistas de satisfa-

Instinto: una fuerza biológica innata que motiva una particular respuesta o clase de respuesta.

Eros: término freudiano para los instintos como la respiración, el hambre y el sexo que ayudan al individuo (y a la especie) a sobrevivir.

Tanatos: término freudiano para denominar los instintos innatos y autodestructivos que caracterizan a los seres humanos.

Motivos inconscientes: término freudiano para designar los sentimientos, experiencias y conflictos que influyen en el pensamiento y comportamiento de una persona, pero que están fuera de la conciencia de la misma.

Represión: un tipo de olvido motivado, en el cual los pensamientos y los conflictos que provocan ansiedad son eliminados de la conciencia.

Ello: término psicoanalítico para el componente innato de la personalidad que está dirigido por los instintos.

Yo: término psicoanalítico para el componente racional de la personalidad.

Superyó: término psicoanalítico para el componente de la personalidad que consiste en las normas morales internalizadas de la persona.



FOTO 2.1

La teoría psicoanalítica de Sigmund Freud (1856-1939) cambió nuestro modo de pensar acerca de los niños en desarrollo.

Etapas fálicas: tercera etapa de Freud del desarrollo psicosexual (de 3 a 6 años de edad), en la cual los niños gratifican el instinto sexual acariciando sus genitales y desarrollando un deseo incestuoso hacia la figura parental del sexo opuesto.

Complejo de Edipo: término de Freud para el conflicto que los chicos de 3 a 6 años experimentan cuando desarrollan un deseo incestuoso hacia su madre y, al mismo tiempo, una rivalidad celosa y hostil con su padre.

Complejo de Electra: versión femenina del complejo de Edipo, en la cual una chica de 3 a 6 años tendría envidia de su padre por poseer un pene y lo buscaría como objeto sexual con la esperanza de compartir el órgano que no tiene.

Identificación: término de Freud para la tendencia del niño a emular a otra persona, normalmente la figura parental del mismo sexo.

cer estas necesidades, y el superyó decide si las estrategias de resolver problemas del ello son moralmente aceptables. El yo está obviamente “en el medio”; debe servir a dos maestros exigentes buscando un equilibrio entre las demandas opuestas del ello y del superyó, acomodándose todo el tiempo a las realidades del ambiente externo.

ETAPAS DEL DESARROLLO PSICOLÓGICO. Freud pensaba que el sexo era el más importante de los instintos, porque él descubrió que los trastornos mentales de sus pacientes giraban a menudo alrededor de los conflictos sexuales de la niñez que habían reprimido. ¿Pero son realmente seres sexuales los niños pequeños? Sí, decía Freud (1940/1964), cuyo punto de vista acerca del sexo era muy amplio, incluyendo actividades como chuparse el dedo y orinar, que podríamos no considerar en absoluto eróticas. Freud creía que a medida que el instinto sexual maduraba, iría pasando de centrarse en una parte del cuerpo a otra, y que cada cambio llevaría a una nueva etapa del desarrollo psicosexual. La Tabla 2.1 describe brevemente cada una de las cinco etapas del desarrollo psicosexual de Freud.

Obviamente, el aspecto más controvertido de la teoría de Freud era su descripción de la **etapa fálica** —un período durante el cual se supone que los niños de 3 a 6 años desarrollan una rivalidad hostil con su padre, y las niñas con su madre, que tendría origen en el propio deseo incestuoso de los niños hacia su madre y de las niñas hacia su padre. Esta situación se llama **complejo de Edipo** para los chicos y **complejo de Electra** para las chicas. Freud creía que la angustia procedente de esos conflictos rivales iría aumentando en los niños hasta que ellos se sintieran impulsados a renunciar a sus deseos incestuosos y a identificarse con su rival parental. Como veremos en los Capítulos 8 y 10, este proceso de **identificación** sería el primer mecanismo por el cual los niños adquieren identidades “masculinas” o “femeninas” y una fuerte conciencia internalizada, o superyó.

Freud creía que los padres deben “acompañar” a su hijo en cada etapa psicosexual. Se pensaba que al permitir la gratificación de las necesidades sexuales, mucho o poco, se causaba al niño una obsesión con cualquier actividad que se estimulara o desalentara. Él podría entonces **fijarse** en esa actividad (es decir, mostrar un “desarrollo detenido” y retener algún aspecto de ello a lo largo de la vida. Por ejemplo, un bebé a quien se le castiga fuertemente por succionarse el pulgar contrariándose, por tanto, podría expresar su fijación oral a través de actividades sustitutas tales como: fumar un cigarrillo tras otro o el sexo oral. Obsérvese la implicación de esto: Freud dice que las experiencias y conflictos infantiles tempranos pueden perseguirnos durante años e influir en nuestros intereses, actividades y personalidades adultas.

Contribuciones de la teoría de Freud y críticas

¿Hasta qué punto consideras plausibles las ideas de Freud? ¿Crees que estamos todos implacablemente impulsados por instintos sexuales y agresivos? ¿O podría ser que los conflictos sexuales que Freud creía tan importantes hubieran reflejado simplemente la época victoriana sexualmente represiva, en la cual él y sus pacientes vivían?

Pocos estudiosos del desarrollo son hoy en día defensores de la teoría de Freud. No hay muchas pruebas de que cualquiera de los conflictos orales, anales y genitales que Freud consideraba tan importante predigan fiablemente la futura personalidad (véase, por ejemplo, Bem, 1989; Crews, 1996). Una razón puede ser que su descripción freudiana del desarrollo humano estuviera basada en los recuerdos de una cantidad relativamente pequeña de adultos emocionalmente trastornados, cuyas experiencias no tienen por qué aplicarse a la mayoría de las personas.

De todos modos, no deberíamos rechazar todas las ideas de Freud sólo porque algunas parezcan un poco estafalarias. Quizás la mayor contribución de Freud ha sido su concepto de *motivación inconsciente*. Cuando la psicología surgió a mediados del siglo XIX, los investigadores trataban de entender aspectos aislados de la experiencia *consciente* como procesos sensoriales e ilusiones perceptivas. Fue Freud el primero en darse cuenta de que estos científicos estaban estudiando la punta del iceberg cuando proclamó que

Tabla 2.1 Etapas de desarrollo psicosexual de Freud.

Etapa psicosexual	Edad	Descripción
Oral	Nacimiento - 1 año	El instinto sexual se centra en la boca, ya que los bebés disfrutan de actividades orales como chupar, masticar y morder. Las actividades de alimentación son particularmente importantes. Por ejemplo, un bebé destetado demasiado rápido o demasiado abruptamente, puede anhelar posteriormente un contacto muy estrecho y hacerse excesivamente dependiente de su pareja.
Anal	1-3 años	El control de la micción y la defecación se convierte en el método principal de gratificar el instinto sexual. El proceso de quitar los pañales es origen de los conflictos más importantes entre los niños y su madre y su padre. El clima emocional que crean éstos puede tener efectos duraderos. Por ejemplo, los niños castigados por "accidentes" relacionados con este aprendizaje pueden hacerse inhibidos, desordenados o derrochadores.
Fálica	3-6 años	El placer deriva ahora de la estimulación de los genitales. Los niños desarrollan un deseo incestuoso hacia la figura parental del sexo opuesto (denominado complejo de Edipo, en el caso de los niños y complejo de Electra en el caso de las niñas). La ansiedad derivada de este conflicto hace que los niños interioricen las características del papel de género y las normas morales de su rival parental del mismo sexo.
Latencia	6-11 años	Los traumas de la etapa fálica causan conflictos sexuales que hay que reprimir y necesidades sexuales que deben ser canalizadas a través de trabajo escolar y de juegos de ejercicio físico. El yo y el superyó siguen desarrollándose a medida que el niño va logrando más capacidades de resolución de problemas en la escuela e interiorizando los valores de la sociedad.
Genital	12 años en adelante	La pubertad vuelve a desencadenar un despertar de los impulsos sexuales. Los adolescentes tienen que aprender ahora cómo expresar estos impulsos de maneras socialmente aceptables. Si el desarrollo ha sido sano, el instinto sexual se satisface por medio de la relación con una pareja y la crianza de los hijos.

una gran mayoría de la experiencia psíquica yace por debajo del nivel de conocimiento consciente. Freud merece también crédito por haber prestado atención a la importancia de la experiencia temprana para el desarrollo posterior. Se sigue debatiendo hasta qué punto son críticas las experiencias tempranas, pero pocos estudiosos del desarrollo dudan hoy día que algunas experiencias *pueden* tener efectos duraderos. Finalmente, podríamos agradecer a Freud el estudiar el lado emocional del desarrollo humano, los amores, miedos, angustias y otras emociones poderosas que desempeñan un importante papel en nuestra vida. Desgraciadamente, estos aspectos de la vida muchas veces han sido pasados por alto por los estudiosos del desarrollo, que han intentado concentrarse en comportamientos observables o en procesos de pensamiento racional.

En resumen, Freud fue realmente un gran pionero que se atrevió a navegar en aguas turbias y desconocidas que sus predecesores ni siquiera habían pensado explorar. En este proceso, él cambió nuestra visión de la humanidad.

La teoría del desarrollo psicosocial de Erikson

A medida que las obras de Freud fueron más conocidas, fue atrayendo a muchos seguidores. Sin embargo, los alumnos de Freud no siempre estaban de acuerdo con el maestro, y con el tiempo empezaron a modificar algunas de sus ideas y se fueron convirtiendo en importantes teóricos. Entre los más conocidos de estos pensadores *neo-freudianos* estaba Erik Erikson.

Fijación: desarrollo detenido en una etapa psicosexual particular, muchas veces ocurre como un medio de superar conflictos existentes y prevenir el paso hacia el siguiente estadio, donde el estrés puede ser incluso mayor.



FOTO 2.2
Erik Erikson (1902-1994) subrayaba los determinantes socioculturales de la personalidad en su teoría del desarrollo psicosocial.

Teoría psicosocial: revisión que hace Erikson de la teoría de Freud que subraya los determinantes socioculturales (más que sexuales) del desarrollo y que plantea una serie de ocho conflictos psicosociales que las personas deben lograr resolver para mostrar un ajuste psicológico sano.

COMPARANDO A ERIKSON CON FREUD. Aunque Erikson (1963, 1982) aceptaba muchas de las ideas de Freud, difería de Freud en dos aspectos importantes. En primer lugar, Erikson (1963) subrayaba que los niños son exploradores *activos*, curiosos que intentan adaptarse a sus entornos, más que esclavos pasivos de impulsos biológicos que son moldeados por sus padres. Erikson ha sido etiquetado como un psicólogo del “yo” porque él creía que en cada etapa de la vida, las personas tienen que hacer frente a *realidades* sociales (en la función del yo) para adaptarse con éxito y mostrar un patrón normal de desarrollo. Así que en la teoría de Erikson, el yo es mucho más que un simple árbitro de las demandas opuestas del ello y el superyó.

Una segunda diferencia crucial entre Erikson y Freud es que Erikson hace menos hincapié en los impulsos sexuales y mucho más hincapié en las influencias culturales que Freud. Sin duda, el pensamiento de Erikson estaba formado por sus propias y variadas experiencias. Nació en Dinamarca, se crió en Alemania y pasó gran parte de su adolescencia recorriendo Europa. Después de formarse profesionalmente, Erikson fue a Estados Unidos, donde estudió a universitarios, soldados, trabajadores por los derechos civiles en el Sur e indios americanos. Como había observado muchas semejanzas y diferencias en el desarrollo entre estos diversos grupos sociales, no es sorprendente que Erikson subrayara los aspectos *sociales* y *culturales* del desarrollo en su propia **teoría psicosocial**.

OCHO CRISIS DE VIDA. Erikson creía que los seres humanos se enfrentan a ocho grandes crisis, o conflictos, durante su vida. Cada conflicto emerge en un momento determinado, dictado por la maduración biológica y las demandas sociales que las personas en desarrollo experimentan en momentos concretos en la vida. Y cada uno debe ser resuelto con éxito para preparar al individuo para que resuelva satisfactoriamente la siguiente crisis de vida. La Tabla 2.2 describe brevemente cada una de las ocho crisis (o etapas psicosociales) de Erikson y registra la etapa psicosexual freudiana a la que corresponde. Obsérvese que las etapas de desarrollo de Erikson no acaban en la adolescencia o edad adulta temprana, como las de Freud. Erikson creía que los problemas de los adolescentes y de los adultos jóvenes son muy diferentes de aquellos con los que se enfrentan los padres y madres que están criando niños, o los ancianos que pueden estar enfrentándose al espectro de la jubilación, el sentido de ser inútil y la muerte inminente. La mayoría de los estudiosos contemporáneos del desarrollo estarían seguramente de acuerdo.

Tabla 2.2 Las etapas de desarrollo de Erikson y Freud.

Edad aproximada	Etapas de Erikson o crisis psicosocial	Enfoque de Erikson: acontecimientos significativos e influencias sociales	Etapas freudianas correspondientes
Nacimiento a 1 año	Confianza básica frente a desconfianza	Los bebés tienen que aprender a confiar en quienes cuidan de sus necesidades básicas. Si los cuidadores los rechazan o no son consistentes en el cuidado que les procuran, el niño puede ver el mundo como un lugar peligroso repleto de personas poco o nada fiables. La madre o el cuidador principal es el agente social clave.	Oral
1 a 3 años	Autonomía frente a vergüenza y duda	Los niños deben aprender a ser “autónomos” —a comer y vestirse solos, a cuidar de su propia higiene, etc. El no lograr esta independencia puede llevar al niño o a la niña a dudar de sus propias capacidades y a sentirse avergonzados. El padre y la madre son los agentes sociales clave.	Anal

(Continúa)

Tabla 2.2 (Continuación)

Edad aproximada	Etapa de Erikson o crisis psicosocial	Enfoque de Erikson: acontecimientos significativos e influencias sociales	Etapa freudiana correspondiente
3 a 6 años	Iniciativa frente a culpa	Los niños intentan comportarse como mayores y empiezan a aceptar responsabilidades que están más allá de su capacidad. A veces se proponen objetivos o actividades que entran en conflicto con los de los padres y otros familiares y estos conflictos puede hacerles sentirse culpables. La solución positiva de esta crisis requiere un equilibrio: el niño deber conservar un sentido de la iniciativa y aprender además a que eso no afecte a los derechos, privilegios o metas de otros. La familia es el agente social clave.	Fálica
6 a 12 años	Diligencia frente a inferioridad	Los niños tienen que dominar importantes habilidades sociales y académicas. En este período el niño o la niña se comparan con sus iguales. Si son lo bastante aplicados, los niños adquirirán las habilidades académicas que les hagan confiar en ellos mismos. Si no se logran estos importantes atributos, aparecen los sentimientos de inferioridad. Los agentes sociales significativos son los profesores y los iguales.	Latencia
12 a 20 años	Identidad frente a confusión de papeles	Es el cruce donde se encuentran la niñez y la madurez. El adolescente se enfrenta con la pregunta "¿Quién soy?" Los adolescentes deben establecer su identidad social y ocupacional básica o permanecerán confusos en cuanto a los papeles que desempeñarían como adultos. El agente social clave es la sociedad de iguales.	Genital temprana (adolescencia)
20 a 40 años (jóvenes adultos)	Intimidad frente a aislamiento	La tarea primordial en este estadio es formar amistades fuertes y lograr un sentido del amor y del compañerismo (o una identidad compartida) con otra persona. Es probable que surjan sentimientos de soledad o aislamiento como resultado de una incapacidad para formar amistades o una relación íntima. Los agentes sociales clave son novios, cónyuges y amigos íntimos (de ambos sexos).	Genital
40 a 65 años (edad adulta media)	Generatividad o estancamiento	En este estadio, los adultos se enfrentan a las tareas de ser productivos en su trabajo y sacar adelante a sus familias o si no, cuidar de las necesidades de los segmentos jóvenes de la población. Estas normas de "generatividad" están definidas en la cultura propia. Quienes son incapaces o no desean asumir estas responsabilidades se quedarán estancados y/o quedan centrados en sí mismos. Los agentes sociales son el cónyuge, los hijos y las normas culturales.	Genital
Personas mayores	Integridad del yo frente a desesperanza	El adulto mayor mirará su vida pasada, contemplándola bien como una experiencia llena de sentido, productiva y dichosa, o como una gran decepción llena de promesas incumplidas y metas no realizadas. Las experiencias de la propia vida, en especial las experiencias sociales, determinarán el resultado de esta última crisis vital.	Genital

Confianza frente a desconfianza: la primera de las ocho etapas psicosociales de Erikson, en las cuales los bebés deben aprender a confiar en las personas que les son más cercanas para no correr el riesgo de desconfiar en otra gente en su vida posterior.

Un análisis de la primera etapa psicosocial —**confianza frente a desconfianza**— ayudaría a ilustrar el pensamiento de Erikson. Recuérdese que Freud subrayaba las actividades orales del bebé en su primer año de vida, y creía que las prácticas de alimentación de una madre podrían tener un impacto duradero en la personalidad de su hijo. Erikson estaba de acuerdo. Sin embargo, sostenía que lo que es más importante para el desarrollo posterior de un bebé no son solamente las prácticas de alimentación de quien le cuide, sino más bien su *sensibilidad global* a todas las necesidades del bebé. Para desarrollar un sentido básico de *confianza*, los bebés tienen que poder contar con sus cuidadores para que les den de comer, les alivien sus disgustos, vengan cuando llamen su atención, ríen cuando les ríen y muestren afecto y cariño. Pero si las personas más cercanas a los bebés muchas veces ignoran, rechazan o responden en modo inconsistente a un bebé, ese niño aprenderá una lección muy sencilla: no se puede confiar en las otras personas. De hecho, veremos en los Capítulos 5 y 13 que los bebés que establecen relaciones desconfiadas e inseguras con sus cuidadores forman muchas veces pocas amistades íntimas y de apoyo si es que forman alguna, y tienden a tener interacciones conflictivas y no armoniosas con sus iguales.

Contribuciones de la teoría de Erikson y críticas

Mucha gente prefiere la teoría de Erikson a la de Freud simplemente porque se niegan a creer que los seres humanos estén dominados por instintos sexuales. Es más fácil aceptar a un analista como Erikson, que subraya nuestra naturaleza *racional y adaptativa*. Además, Erikson subraya muchos de los conflictos sociales y dilemas personales que las personas puedan recordar, están experimentando actualmente, pueden anticipar fácilmente o que ven afectando a gente que conocen.

Erikson parece haber captado muchas de las cuestiones centrales en la vida, en sus ocho etapas psicosociales. De hecho, veremos lo estimulantes que han sido sus ideas cuando discutamos temas como el desarrollo emocional de los bebés (Capítulos 4 y 5), el desarrollo del autoconcepto en la niñez y la crisis de identidad a la que se enfrentan los adolescentes (Capítulo 6), y la influencia de amigos y compañeros de juego en el desarrollo social y de la personalidad (Capítulo 13) (véase también Sigelman, 1999, para una discusión de las contribuciones de Erikson al campo del desarrollo adulto). Por otro lado, la teoría de Erikson puede ser criticada por ser imprecisa sobre las *causas* del desarrollo. ¿Qué tipos de experiencias deben tener los niños para desarrollar su autonomía hacia los dos años, su iniciativa cuando sean preescolares, o una identidad estable en la adolescencia? ¿Por qué exactamente, es tan importante un sentimiento de confianza para el desarrollo de la autonomía, la iniciativa o la diligencia. Desdichadamente, Erikson no es muy explícito sobre estas importantes cuestiones. Por tanto, la teoría de Erikson es realmente una visión *descriptiva* del desarrollo social y emocional humano que no *explica* adecuadamente cómo o por qué este desarrollo tiene lugar.

La teoría psicoanalítica hoy en día

Freud y Erikson son solamente dos de los muchos psicoanalistas que han tenido (o que tienen) mucha influencia en el campo del desarrollo social y de la personalidad (Tyson y Tyson, 1990). Karen Horney (1967), por ejemplo, ha puesto en duda las ideas de Freud sobre las diferencias entre sexos en el desarrollo y está de sobra acreditada como una fundadora de la disciplina que hoy en día conocemos como psicología de las mujeres. Alfred Adler (1929/1964), un contemporáneo de Freud, fue de los primeros en sugerir que los *hermanos y hermanas* (y las rivalidades entre hermanos) son influencias críticas e importantes en el desarrollo social y de la personalidad —una declaración que exploraremos más en detalle en el Capítulo 11. Y el psicoanalista americano Harry Stack Sullivan (1953) ha escrito mucho sobre cómo las amistades entre “*coleguis*” (amistades íntimas) en la preadolescencia conforman el escenario para el desarrollo de relaciones íntimas de amor más tarde (véase el Capítulo 13 para una discusión sobre ésta y otras

contribuciones que los amigos hacen al desarrollo social y de la personalidad). Aunque sus teorías se diferencian claramente en su centro de interés, todos estos neo-freudianos hacen mucho más hincapié que Freud en las contribuciones *sociales* al desarrollo de la personalidad, y mucho menos en el papel de los instintos sexuales.

A pesar de las numerosas contribuciones importantes que han hecho los teóricos psicoanalíticos, sólo una minoría de estudiosos del desarrollo contemporáneo se adhiere fuertemente a esta perspectiva. Una razón por la que muchos investigadores han abandonado el enfoque psicoanalítico (en particular la teoría de Freud) es porque sus enunciados son difíciles de verificar o falsar. Supóngase, por ejemplo, que quisiéramos poner a prueba el enunciado básico freudiano de que la personalidad sana es aquella en la cual la energía psíquica está distribuida de modo uniforme entre el ello, el yo y el superyó. ¿Cómo podríamos hacerlo? Hay pruebas objetivas que podríamos utilizar para seleccionar sujetos "mentalmente sanos", pero no tenemos un instrumento que mida la energía psíquica o las fuerzas relativas del ello, el yo y el superyó. La cuestión es que muchas afirmaciones psicoanalíticas no se pueden poner a prueba por un método distinto de la entrevista o de un enfoque clínico, y desafortunadamente, estas técnicas requieren mucho tiempo, son caras y están entre los métodos menos objetivos utilizados para estudiar el desarrollo de las personas.

Naturalmente, la razón principal de que tantos estudiosos del desarrollo hayan abandonado la perspectiva psicoanalítica es que otras teorías parecen más convincentes. Una perspectiva que contó con el favor de muchos fue el enfoque *conductista*, o enfoque del *aprendizaje social*, a la que pasamos ahora.

El enfoque conductista (o del aprendizaje social)

En el Capítulo 1, nos encontramos con un estudioso del desarrollo que pretendía que él podría coger a una docena de bebés sanos y entrenarlos en lo que eligiera — médico, abogado, mendigo, etc. — independientemente de sus orígenes o ascendencia. ¡Vaya afirmación más audaz! Implica que la crianza lo es todo y que la naturaleza, o dotación hereditaria, no cuenta para nada. La afirmación se debía a John B. Watson, un fuerte defensor de la importancia del aprendizaje en el desarrollo humano y padre de la escuela de psicología que se llegó a conocer como **conductismo** (Horowitz, 1992).

El conductismo de Watson

Una premisa básica del conductismo de Watson (1913) es que las conclusiones acerca del desarrollo humano tendrían que estar basadas en observaciones de la conducta manifiesta y no en las especulaciones acerca de los motivos inconscientes o los procesos cognitivos, que no son observables. Además, Watson creía que las asociaciones bien *aprendidas* entre estímulos externos y respuestas observables (llamados **hábitos**) son los ladrillos del edificio del desarrollo humano. Como John Locke, Watson veía al bebé como una *tabula rasa* en la cual escribe la experiencia. Los niños no tienen tendencias innatas. Watson era un teórico del *aprendizaje social* que creía que el tipo de persona que los niños llegarán a ser, dependerá totalmente de su ambiente de crianza y del modo en que sus padres y otras personas importantes en su vida los tratan. Según el enfoque conductista, es un error asumir que los niños progresan por una serie de etapas distintas, dictadas por la maduración biológica, como Freud (y otros) habían sostenido. En cambio, los conductistas veían el desarrollo como un proceso continuo de cambio conductual que está moldeado por el ambiente único de la persona y puede diferir considerablemente entre personas.

Para demostrar lo maleables que son los niños, Watson se propuso demostrar que los temores infantiles y otras reacciones emocionales son adquiridos más que innatos. En una demostración, por ejemplo, Watson y Rosalie Raynor (1920) presentaban una rata blanca y suave a un bebé de nueve meses, llamado Albert. Las reacciones iniciales

Conductismo: escuela de pensamiento psicológico que sostiene que las conclusiones acerca del desarrollo humano tendrían que estar basadas en observaciones controladas de conductas manifiestas y no en la especulación acerca de los motivos inconscientes u otros fenómenos inobservables; fundamento filosófico de las teorías del aprendizaje social.

Hábitos: asociaciones bien aprendidas entre estímulos y respuestas que representan los aspectos estables de la personalidad de una persona.



FOTO 2.3

John B. Watson (1878-1958) fue el padre del conductismo y el primer teórico del aprendizaje social.

de Albert eran positivas; gateaba hacia la rata y jugaba con ella como había hecho previamente con un perro y un conejo. Dos meses después, se hizo un intento por inducir una respuesta de miedo. Cada vez que Albert tendía la mano hacia la rata blanca, Watson, de pie detrás de él, golpeaba una vara de acero con un martillo. ¿Llegó a asociar Albert la rata blanca con el ruido fuerte hasta tener miedo de su compañero de juego que era de piel? Sí que llegó a tener miedo, ilustrando así que los miedos se aprenden fácilmente.

La creencia de Watson de que los niños son moldeados por sus ambientes sociales conllevaba un mensaje severo para los padres: ellos eran en gran parte responsables de lo que su hijo llegara a ser. Watson (1928) advertía a los padres que tendrían que empezar a formar a su hijo al nacer y reducir los mimos si deseaban inculcarle buenos hábitos. Tráteseles, decía,

como si fueran jóvenes adultos [...] Dejad que vuestra conducta sea siempre objetiva y cordialmente firme. Nunca los abracéis ni los béseis, nunca les dejéis sentarse en vuestro regazo [...] Saludadlos por la mañana dándoles la mano. Hacedles una caricia en la cabeza si han trabajado de modo sobresaliente en una tarea difícil [...] Transcurrida una semana encontraréis qué fácil es ser perfectamente objetivo [...] pero cordial. Quedaréis totalmente avergonzados de haberles estado tratando de un modo sentimentaloides (pp. 81-82 de la trad. cast.).

Desde el tiempo de Watson, se han propuesto varias teorías para explicar cómo aprendemos de nuestras experiencias sociales y formamos los hábitos que Watson consideraba como “ladrillos en el edificio del desarrollo humano.” Quizá el teórico que más contribuyó a que el enfoque conductista avanzase, fue B. F. Skinner.

La teoría del aprendizaje operante de Skinner (conductismo radical)

Mediante sus investigaciones con animales, Skinner (1953) llegó a comprender una forma muy importante de aprendizaje que consideraba la base de la mayor parte de los hábitos que forman los organismos. Dicho de un modo sencillo, Skinner proponía que tanto los animales como los humanos repetirán conductas que llevan a resultados favorables y suprimirán las que produzcan resultados desfavorables. Entonces, una rata que pulsa una barra y recibe una sabrosa bolita de comida tenderá a volver a dar la misma respuesta. En el lenguaje de la teoría de Skinner, la respuesta libremente emitida de pulsar la barra se llama un *operante*, y la bolita de comida que refuerza esta respuesta (haciéndolo más probable en el futuro) se llama un **refuerzo**. Del mismo modo, una chica puede formar un hábito duradero de mostrar compasión hacia un compañero de juego que está disgustado si sus padres refuerzan constantemente su comportamiento amable con elogio, o un chico adolescente puede llegar a ser más estudioso si tal conducta le hace sacar notas más altas. Los **castigos**, por otro lado, son consecuencias que suprimen una respuesta y reducen la probabilidad de que ocurra en el futuro. Si a la rata que había sido reforzada por pulsar la barra le dieran de repente una descarga, cada vez que pulsase la barra, el hábito de “pulsar la barra” comenzaría a desaparecer. Del mismo modo, una chica adolescente a quien le castigan cada vez que sale hasta más allá de la hora permitida, debería de preocuparse más por estar en casa a su hora.

Como Watson, Skinner creía que los hábitos que cada uno de nosotros desarrolla, resultan de nuestras experiencias únicas de **aprendizaje operante**. El comportamiento agresivo de un chico puede ser reforzado con el tiempo porque sus compañeros de juego “ceden ante” (refuerzan) sus tácticas de fuerza. Otro chico puede llegar a ser relativamente no agresivo porque sus iguales suprimen activamente (castigan) la conducta agresiva por defenderse. Los dos pueden desarrollarse en direcciones completamente distintas, dependiendo de sus historias diferentes de refuerzo y castigo. Según Skinner, no hace falta hablar de una “etapa agresiva” en el desarrollo infantil o de un “instinto agresivo” en las personas humanas. Sin embargo, él pretende que la mayoría de los hábitos que los niños adquieren — las propias respuestas que componen una “personalidad” y hace de cada uno de nosotros un ser único — son operantes libremente emiti-

Refuerzo: cualquier consecuencia de un acto que incrementa la probabilidad de que el acto se repetirá.

Castigo: cualquier consecuencia de un acto que suprime ese acto y/o disminuye la probabilidad de que vuelva a ocurrir.

Aprendizaje operante: forma de aprender en la cual actos voluntarios (u operantes) llegan a ser más o menos probables, dependiendo de las consecuencias que produzcan.

dos que han sido moldeados por sus consecuencias. Entonces, la *teoría del aprendizaje operante* de Skinner sostiene que la dirección en la cual nos desarrollamos depende crucialmente de estímulos *externos* (refuerzos y castigos), más que de fuerzas internas, tales como instintos, impulsos o maduración biológica.

Los estudiosos del desarrollo de hoy en día han llegado a darse cuenta de que el desarrollo humano puede adoptar muchas formas y que pueden aparecer y desaparecer hábitos a lo largo de la vida, dependiendo de si tienen consecuencias positivas o negativas (Gewirtz y Pelaez-Nogueras, 1992). A pesar de todo, muchos creen que Skinner hacía demasiado hincapié en conductas operantes conformadas por estímulos *externos* (refuerzos y castigos) mientras que ignoraba importantes aspectos *cognitivos* que contribuyen al aprendizaje social. Uno de estos críticos es Albert Bandura, quien ha propuesto una teoría *sociocognitiva* del desarrollo humano, que es muy respetada hoy en día.



FOTO 2.4

B. F. Skinner (1904-1990) propuso una teoría del aprendizaje social que subraya el papel de los estímulos externos en el control de la conducta humana.

La teoría del aprendizaje sociocognitivo de Bandura

¿Hacemos bien en intentar explicar el aprendizaje social de los humanos a base de investigaciones con animales? Bandura (1977, 1986, 1992) no lo cree. Está de acuerdo con Skinner en que el condicionamiento operante es un tipo de aprendizaje importante, en particular para animales. No obstante, Bandura subraya que los humanos son seres *cognitivos* — procesadores activos de información — que, a diferencia de los animales, tienden a pensar acerca de las relaciones entre su comportamiento y las consecuencias del mismo y a menudo les influye más lo que *creen* que pasará, que los acontecimientos que de hecho viven. Considera la difícil situación en que estás como estudiante. Tu educación es costosa y requiere mucho tiempo y puede exigir muchas demandas que encuentres nada satisfactorias. Sin embargo, toleras los costes y cosas desagradables, porque probablemente puedes *anticipar* recompensas una vez que hayas obtenido tu título. Tu comportamiento no está moldeado por sus consecuencias inmediatas; si fuera así, pocos estudiantes soportarían las pruebas y problemas de la vida universitaria. En cambio, sigues como estudiante porque has *reflexionado* acerca de los beneficios a largo plazo de obtener una formación y has decidido que pesan más que los costes a corto plazo que tienes que aguantar.



FOTO 2.5

Albert Bandura (1925-) subrayó los aspectos cognitivos del aprendizaje en su teoría del aprendizaje social.

En ninguna parte está el énfasis cognitivo de Bandura más claro que en su decisión de subrayar el **aprendizaje observacional** como un proceso central de desarrollo. El aprendizaje observacional es simplemente aprendizaje que resulta de observar el comportamiento de otras personas (llamados modelos). Un niño de 2 años puede aprender cómo acercarse y acariciar el perro de la familia simplemente dándose cuenta de cómo lo hace su hermana mayor. Un niño de 8 años puede adquirir una actitud muy negativa hacia un grupo minoritario (y también aprender etiquetas despectivas para esta gente) después de escuchar a sus padres hablar sobre este grupo de manera despreciativa. El aprendizaje observacional simplemente no ocurriría si no estuviesen funcionando procesos cognitivos. Debemos *prestar* mucha *atención* al comportamiento del modelo, asimilar activamente, o *codificar*, lo que observamos, y luego *almacenar* esta información en la memoria (como una imagen o una etiqueta verbal) si queremos imitar más tarde lo que hemos observado. En realidad, como veremos en el Cuadro 2.1, los niños ni tienen que ser reforzados para aprender de esta manera.

¿Por qué subraya Bandura el aprendizaje observacional en su teoría del aprendizaje social? Porque esta forma activa y cognitiva de aprender permite a los niños pequeños adquirir rápida y literalmente miles de nuevas respuestas en una variedad de escenarios en que sus "modelos" simplemente persiguen sus propios intereses y no están intentando enseñarles nada. En realidad, muchas de las conductas a las que los niños prestan atención, recuerdan y pueden imitar, son acciones que los modelos manifiestan pero que a éstos no les gustaría fomentar, acciones como decir palabrotas, fumar o "comer entre horas". Así que Bandura pretende que los niños están aprendiendo continuamente respuestas tanto deseables como indeseables tan sólo por "mantener abiertos sus ojos (y

Aprendizaje observacional: aprendizaje que resulta de observar el comportamiento de otros.

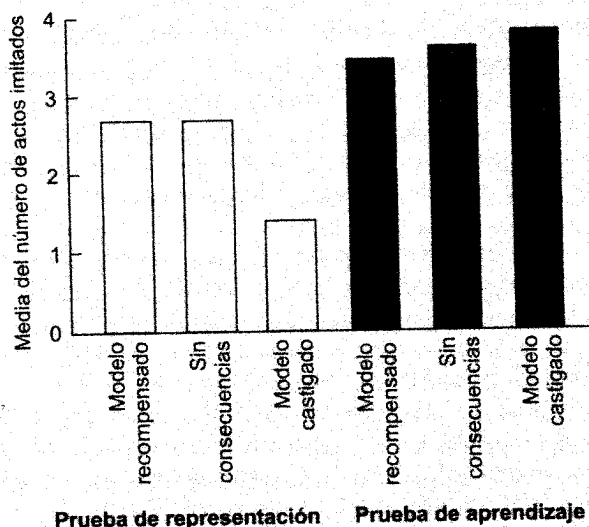
Cuadro 2.1 Enfocando la investigación

Un ejemplo de aprendizaje (observacional) no ensayado sin refuerzo

En 1965, Bandura hizo una declaración considerada entonces radical: los niños pueden aprender simplemente observando la conducta de un modelo social, incluso *sin que antes hubieran realizado esas mismas respuestas o sin recibir ningún reforzamiento por llevarlos a cabo*. Obviamente, este aprendizaje "no ensayado" es inconsistente con la teoría de Skinner, que pretende que uno debe llevar una respuesta a cabo y luego ser reforzado para que esa respuesta se aprenda.

Bandura (1965) realizó un experimento que ahora es clásico, para demostrar su argumento. Niños en edad preescolar vieron un cortometraje en el cual un modelo adulto dirigía una secuencia inusual de respuestas agresivas hacia un gran muñeco de plástico inflable, pegando al muñeco con un mazo mientras gritaba "¡bieeen!", tirando pelotas de goma mientras gritaba "bang, bang", etc. Había tres condiciones experimentales.

1. Los niños en la condición de *modelo-recompensado* vieron a un segundo adulto dando al modelo agresivo caramelos y limonada por su "actuación de campeón".
2. Los niños en la condición de *modelo-castigado* vieron a un segundo adulto regañando y pegando al modelo por maltratar al muñeco.
3. Los niños en la condición *sin consecuencias* simplemente vieron al modelo comportándose agresivamente.



Número medio de respuestas agresivas imitadas durante la prueba de representación y la prueba de aprendizaje para niños que habían visto un modelo recompensado, castigado o no recibiendo consecuencias por sus conductas. (Adaptado de "Influence of Models' Reinforcement Contingencies on the Acquisition of Imitative Responses," por A. Bandura, 1965, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589-595. Copyright 1965 de la American Psychological Association. Adaptado con permiso.)

Cuando la película había acabado, a cada niño le dejaron sólo en un espacio de juego en que había un muñeco semejante y los instrumentos que el modelo había utilizado para fastidiar al muñeco. Unos observadores ocultos registraron todos los momentos en que el niño imitaba uno o más de los actos agresivos inusuales del modelo.

Estas observaciones revelaron lo deseosos que estaban los niños de *reproducir* las respuestas que habían presenciado. Los resultados de esta representación aparecen en el lado izquierdo de la figura.

Obsérvese que los niños en las condiciones de modelo-recompensado y sin consecuencias imitaron más las conductas agresivas del modelo que los que habían visto al modelo castigado por su comportamiento agresivo. Obviamente, esto se parece mucho al tipo de aprendizaje no ensayado y observacional que Bandura había propuesto.

Pero quedaba una pregunta importante. ¿Los niños en las dos primeras condiciones habían aprendido realmente más observando al modelo que los que habían visto que castigaban al modelo? Para averiguarlo, Bandura inventó una prueba sólo para ver cuánto habían aprendido. Ahora, a cada niño le dieron chucherías y zumo de frutas por reproducir todas las conductas del modelo que ella o él recordara. Como podemos ver en el lado derecho de la figura, esta "prueba de aprendizaje" demostró que los niños de cada una de las tres condiciones habían aprendido más o o menos lo mismo observando al modelo. Evidentemente, los niños en la condición de modelo-castigado habían imitado menos respuestas del modelo al empezar su representación, porque sentían que ellos también podrían ser castigados por pegar al muñeco. Pero cuando les ofrecieron una recompensa, demostraron que habían aprendido mucho más que lo que sus conductas iniciales habían insinuado.

En resumen, es importante distinguir entre lo que los niños *aprenden* por observación y su deseo de *llevar a cabo* estas respuestas. Obviamente, el refuerzo no es necesario para aprender por observación —es decir, para la formación de imágenes o descripciones verbales que capacitarían al observador a imitar las conductas del modelo. No obstante, las consecuencias del refuerzo o castigo que el modelo ha recibido pueden afectar de modo muy probable a la tendencia del observador a *llevar a cabo* lo que él o ella ya ha aprendido por observación.

oídos)", y no se sorprende en absoluto de que el desarrollo humano avance tan rápidamente por tantos caminos distintos.

TENDENCIAS EVOLUTIVAS EN LA IMITACIÓN Y EL APRENDIZAJE OBSERVACIONAL. La teoría de Bandura del aprendizaje observacional supone que un/a observador/a puede construir imágenes u otras **representaciones simbólicas** de la conducta de un modelo y luego usar estos mediadores para reproducir lo ya visto. ¿Cuándo aparecen estas capacidades por primera vez? ¿Cuándo empiezan los niños a aprovecharse de sus capacidades emergentes de observación para adquirir nuevas destrezas importantes? ¿Y cómo cambia el carácter del aprendizaje observacional con el tiempo? Aunque Bandura ha explicado poco sobre estos aspectos importantes, otros investigadores los han abordado y han dado algunas respuestas.

El origen de la imitación y el aprendizaje observacional. Aunque los recién nacidos son capaces de imitar un número limitado de respuestas motrices, como sacar la lengua (Kaitz *et al.*, 1988), mover la cabeza como un modelo adulto (Meltzoff y Moore, 1989), e incluso imitar expresiones faciales de felicidad y tristeza (Field, Woodson, Greenberg y Cohen, 1982); y véase el Cuadro 2.2 en la página 60), estas capacidades tempranas de imitación desaparecen rápidamente y no pueden ser nada más que reflejos involuntarios (Abravanel y Sigafoos, 1984; Vinter, 1986). La imitación voluntaria de respuestas nuevas aparece primero y se va afianzando entre las edades de 8 y 12 meses (Piaget, 1946). Inicialmente el modelo debe estar presente y debe seguir ejecutando una respuesta para que el niño sea capaz de imitar. Pero a la edad de 9 meses, algunos bebés pueden imitar conductas muy sencillas con un juguete hasta 24 horas después de haberlas visto por primera vez (Meltzoff, 1988c). Esta **imitación diferida** —la capacidad de reproducir las acciones de un modelo en algún momento en el futuro— se desarrolla rápidamente durante el segundo año. En un estudio, casi la mitad de los bebés a los 14 meses imitaba las acciones simples de un modelo visto *en televisión* después de un período de 24 horas (Meltzoff, 1988a), y en un segundo experimento, casi todos los niños de 14 meses eran capaces de imitar al menos tres (de seis) conductas nuevas mostradas por un modelo en vivo *después de un lapso de una semana* (Meltzoff, 1988b).

Representaciones simbólicas: imágenes y etiquetas verbales que los observadores generan para retener los aspectos importantes de la conducta de un modelo.

Imitación diferida: la reproducción de una actividad modelada que ha sido observada en algún momento pasado.



FOTO 2.6

A los 2 años, los niños ya están adquiriendo importantes habilidades personales y sociales imitando los actos adaptativos de modelos sociales de más edad.

Obviamente, la imitación diferida es un hito importante de desarrollo, que indica que los niños son ya capaces de construir representaciones simbólicas de sus experiencias y recuperar luego esta información de la memoria para guiar su reproducción de sucesos pasados. Entonces, los bebés entre 14 y 24 meses ya estarían preparados para *aprender* un montón de cosas por observar las conductas de sus compañeros. ¿Pero se benefician de sus capacidades imitativas recién adquiridas?

¡Claro que sí! Leon Kuczynski y sus colaboradores (1987) pedían a las madres que registrasen las reacciones inmediatas y diferidas de sus bebés de 12-20 meses y sus niños entre 25 y 33 meses ante la conducta de modelos parentales y modelos de iguales. Los resultados eran bastante interesantes. Todos los niños imitaban a sus modelos un porcentaje considerable del tiempo, pero no había diferencias claras de edad en el contenido de estas imitaciones. Los bebés entre 12 y 20 meses tenían tendencia a imitar conductas afectivas, como reírse y alegrarse, y otras payasadas de alta intensidad como saltar, mover la cabeza hacia delante y hacia atrás y dar golpes en la mesa. En otras palabras, sus imitaciones eran de carácter muy lúdico. Al contrario, los niños entre 25 y 33 meses imitaban más veces conductas *instrumentales*, tales como tareas de la casa y rutinas de cuidar de sí mismo. Es más, sus imitaciones tenían más bien una naturaleza autoinstruccional, como si los niños entre 25 y 33 meses ya estuvieran intentando activamente (1) adquirir las habilidades que sus modelos habían mostrado, o (2) entender los sucesos que habían visto. Cuando estaban imitando interacciones disciplinarias, por ejemplo, los niños entre 12 y 20 meses simplemente repetían prohibiciones verbales y acciones físicas como pegar con la mano, dirigiendo normalmente estas respuestas a sí mismos. Sin embargo, los otros niños mayores tendían a reproducir con sus acciones el escenario entero, incluyendo las estrategias de influencia social, que el disciplinario había utilizado, y ellos dirigían normalmente estas respuestas a otra persona, un animal o una muñeca. Así que parece que entre las edades de 2 y 3 años, el *aprendizaje* observacional se convierte en un medio importante por el cual los niños adquieren competencias personales y sociales básicas y logran una comprensión más amplia de las reglas y regulaciones que tendrían que seguir (véase también Rogoff, 1997).

Desarrollo posterior de aprendizaje observacional: el uso de mediadores verbales.

Aunque los niños preescolares adquieren rápidamente el lenguaje y se van haciendo conversadores más competentes, tienden menos que los niños mayores a confiar en etiquetas verbales que les ayuden a retener secuencias modeladas. En un estudio de Coates y Hartup (1969), niños de 4 a 5 años y niños de 7 a 8 años veían un cortometraje en el cual un modelo adulto mostraba una serie de respuestas insólitas, tales como disparar a una torre de bloques con una pistola de juguete y tirar una bolsa entre sus piernas. Algunos niños de cada grupo de edad tenían que describir las conductas del modelo mientras las estaban observando (*condición de verbalización-inducida*); otros simplemente miraban el modelo sin haber recibido instrucciones (*condición de observación-pasiva*). Como se muestra en la Figura 2.1, los niños de 4 a 5 años que describieron lo que estaban observando, luego eran capaces de reproducir mucho más de la conducta del modelo que sus iguales de edad en la condición de observación pasiva. Por el contrario, los niños de 7 a 8 años reprodujeron la misma cantidad de respuestas del modelo, independientemente de si les habían pedido describir lo que el modelo estaba haciendo. Este último resultado sugiere que los niños de 7 a 8 años usarán las etiquetas verbales para describir lo que han visto, *incluso si no se les ha dicho que lo hagan*. Una implicación importante de este estudio es que los niños preescolares, por lo general, pueden aprender *menos* de los modelos sociales porque, a diferencia de los niños mayores, no producen espontáneamente los mediadores verbales que les ayudarían a retener lo que han observado.

Determinismo ambiental: idea de que los niños son criaturas pasivas, conformadas por sus entornos.

El aprendizaje social como determinismo recíproco

Las primeras versiones de la teoría del aprendizaje debían mucho a la doctrina del **determinismo ambiental** de Watson: los niños pequeños y sin experiencia se conside-

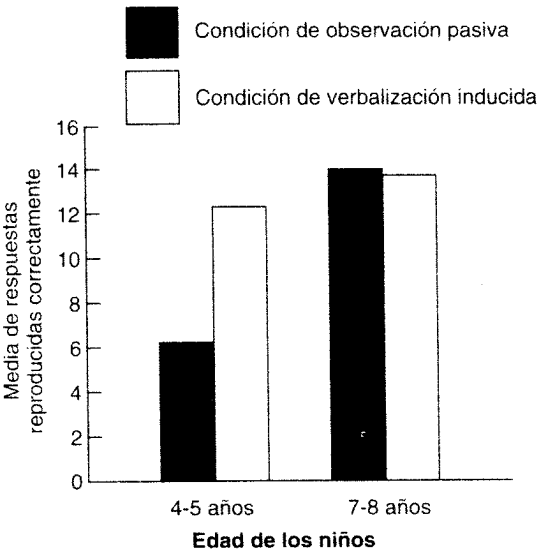


FIGURA 2.1
Capacidad de los niños para reproducir la conducta de un modelo social en función de la edad y de las instrucciones de verbalización. (Adaptado de "Age and verbalization in observational learning", de B. Coates y W. W. Hartup, 1969. *Developmental Psychology*, 1, 556-562. © de la American Psychological Association. Adaptado con permiso de los autores.)

raban como recipientes pasivos de la influencia ambiental —llegarían a ser lo que padres, profesores o cualesquiera otros agentes sociales procuraran que fueran. Bandura (1986, 1989) supone una gran excepción, al acentuar que los niños y adolescentes son pensadores activos que contribuyen en muchos aspectos a su propio desarrollo. Por ejemplo, el aprendizaje observacional requiere que el observador *activamente* atienda, codifique y retenga las conductas realizadas por modelos sociales. Y los niños con frecuencia tienen la libertad de elegir los modelos a los que van a atender; de modo que tienen algo que decir acerca de qué aprenderán de otros.

Bandura (1986) ha propuesto el concepto de **determinismo recíproco** para describir su idea de que el desarrollo humano refleja una interacción de la persona (P), la conducta de la persona (C) y el entorno (E) (véase la Figura 2.2). A diferencia de los primeros conductistas, que sostenían que el entorno modelaba al niño (niña) y su conducta, Bandura y otros (de modo más destacado Richard Bell, 1979) proponen que las relaciones entre la persona, la conducta y los entornos son bidireccionales, de modo que los niños, por ejemplo, podrían influir en sus entornos en virtud de su propia conducta. Considérese un ejemplo.

Supongamos que un niño de 4 años descubre que puede lograr un control sobre los juguetes que le gustan atacando a los compañeros con quienes juega. En este caso, el control de un juguete deseado es un resultado satisfactorio que refuerza la conducta agresiva del niño. Pero obsérvese que el reforzador aquí está producido por el propio niño —a través de sus acciones agresivas. No sólo el ataque ha quedado reforzado al

Determinismo recíproco: idea de que la corriente de influencia entre los niños y sus entornos es bidireccional; el entorno puede afectar al niño, pero el comportamiento del niño también influirá en el entorno.

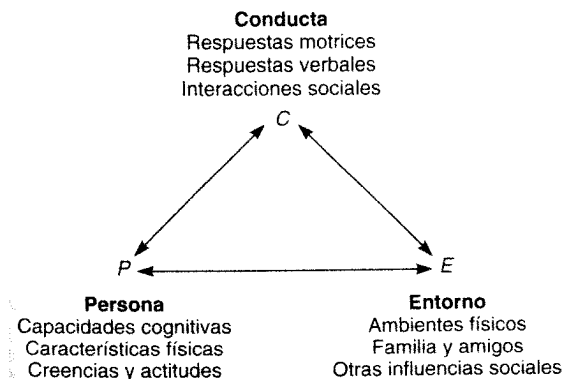


FIGURA 2.2
El modelo de determinismo recíproco de Bandura. (Adaptado de A. Bandura, 1978, "The Self System in Reciprocal Determinism." *American Psychologist*, 33, 344-358. Copyright © 1978 de la American Psychological Association.)

obtener el juguete, sino que la naturaleza del entorno de juego ha variado. Nuestro agresor tenderá más a victimizar a sus compañeros de juego en el futuro, mientras los compañeros victimizados pueden sentirse incluso más inclinados a "rendirse" al agresor (véase la Figura 2.3).

En resumen, los teóricos del aprendizaje cognitivo-social describen el desarrollo como una *interacción recíproca* continua entre los niños y sus entornos. La situación o "entorno" que un niño experimenta, le afectará con toda seguridad, pero se supone que su conducta también afecta al entorno. La implicación es que los niños están activamente involucrados en el modelado de los mismos entornos que influirán en su crecimiento y desarrollo.

Contribuciones de la perspectiva del aprendizaje social y críticas

Quizá la contribución principal de la perspectiva del aprendizaje social es la riqueza de la información que ha proporcionado acerca de los niños y adolescentes en desarrollo. Las teorías del aprendizaje social son muy precisas y comprobables (Horowitz, 1992). Y al realizar experimentos muy controlados para determinar cómo reaccionan los participantes ante diversas influencias ambientales, los teóricos del aprendizaje social han comenzado a comprender cómo y por qué las personas en desarrollo podrían formar apegos emocionales, adoptar papeles de género, hacer amigos, aprender a atenerse a reglas morales y cambiar de innumerables maneras en el transcurso de la infancia y la adolescencia. Como veremos a lo largo de este texto, la perspectiva del aprendizaje social ha contribuido sustancialmente a nuestro conocimiento de numerosos aspectos del desarrollo social y de la personalidad (Grusec, 1992).

El énfasis de los teóricos del aprendizaje social en la conducta manifiesta y sus causas inmediatas ha producido también un conjunto de importantes ideas clínicas y aplicaciones prácticas. Por ejemplo, ahora se puede eliminar rápidamente muchas conductas problemáticas por medio de técnicas de modificación de conducta, en las cuales el terapeuta (1) identifica los refuerzos que mantienen los hábitos no deseables y los elimina, a la vez que (2) modela o refuerza conductas alternativas que son más deseables socialmente. Por tanto, bromas molestas como la intimidación o el poner moteles pueden

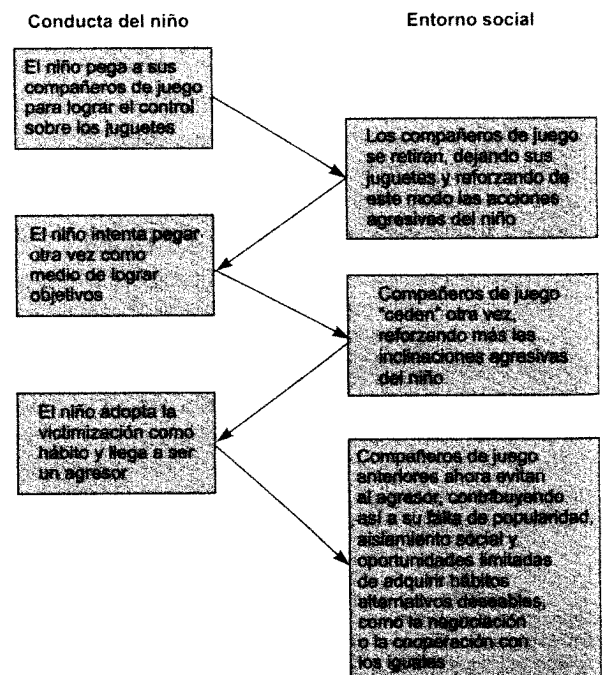


FIGURA 2.3
Determinismo recíproco: un ejemplo hipotético mostrando cómo un niño influye en el entorno social y es influido por él.

eliminarse con frecuencia en cuestión de días o semanas, más que los meses (o años) que le llevaría a un psicoanalista el indagar en el inconsciente del niño buscando un conflicto que pueda subyacer a este tipo de hostilidades.

A pesar de sus ventajas, muchos consideran el enfoque del aprendizaje social como una descripción supersimplificada del desarrollo social y de la personalidad. Considérese su explicación de las diferencias individuales. Presumiblemente, los individuos siguen diferentes senderos evolutivos porque no hay dos personas que crezcan en un entorno exactamente igual. A pesar de ello, los críticos no tardan en señalar que cada persona llega al mundo con otra cosa, que es una explicación igualmente plausible de su "individualidad": una herencia genética única. De modo que los teóricos del aprendizaje social pueden haber simplificado de un modo exagerado el aspecto de las diferencias individuales en el desarrollo minimizando la contribución de importantes influencias biológicas.

Todavía otro grupo de críticos cuyo punto de vista examinaremos en el Capítulo 3 sostienen con los conductistas que el desarrollo depende mucho de los contextos en los que tiene lugar. No obstante, estos *teóricos de los sistemas ecológicos* sostienen que el "entorno" que influye en el desarrollo de un modo tan poderoso es realmente una serie de sistemas sociales (por ejemplo, familias, comunidades y culturas) que interactúan entre sí (y con el individuo) de maneras complejas imposibles de simular en un laboratorio. Lo que señalan es que sólo estudiando a los niños y los adolescentes en *contextos naturales*, es probable que entendamos cómo los entornos influyen de verdad en el desarrollo.

Una última crítica. A pesar de la popularidad de las recientes teorías del aprendizaje cognitivamente orientado que subrayan el papel activo del niño en el proceso evolutivo, algunos críticos sostienen que *ningún* teórico del aprendizaje presta suficiente atención a las influencias *cognitivas* sobre el desarrollo. Quienes defienden este tercer punto de vista, cognitivo-evolutivo, creen que las capacidades mentales del niño experimentan una serie de cambios cualitativos (o estadios) que los conductistas ignoran por completo. Además, sostienen que las impresiones de un niño acerca del entorno y sus reacciones al mismo dependen en buena medida de su nivel de **desarrollo cognitivo**. Dirijámonos ahora a este punto de vista y veamos lo que tiene que ofrecer.

El enfoque del desarrollo cognitivo de Piaget

Ningún teórico ha contribuido tanto a nuestra comprensión del pensamiento infantil como Jean Piaget (1896-1980), un sabio suizo que empezó a estudiar el desarrollo intelectual durante los años veinte. Piaget fue verdaderamente un individuo extraordinario. A la edad de 10 años, publicó su primer artículo científico sobre el comportamiento de un gorrión albino poco común. Su interés temprano por las maneras en que los animales se adaptan a sus ambientes, le llevó con el tiempo a hacer un doctorado en zoología, que acabó en 1918. El segundo interés de Piaget fue la *epistemología* (la rama de la filosofía que se ocupa de los orígenes del conocimiento), y esperaba poder integrar estos dos intereses. Como pensaba que en la psicología estaba la respuesta, Piaget viajó a París, donde aceptó un puesto en los laboratorios de Alfred Binet, trabajando en la primera prueba estandarizada de inteligencia. Sus experiencias en este puesto tendrían una influencia profunda en su carrera.

En el enfoque de los tests para estudiar la capacidad mental, se hace una estimación de la inteligencia de la persona, basada en la cantidad y los tipos de preguntas que se contestan correctamente. Sin embargo, Piaget pronto descubrió que estaba más interesado en las respuestas *incorrectas* que en las respuestas correctas de los niños. Primero observó que los niños con una edad aproximada producían los mismos tipos de respuestas falsas. ¿Pero por qué? Cuando siguió preguntando a los niños acerca de sus ideas erróneas, utilizando el método clínico que había aprendido anteriormente cuando estuvo trabajando en una clínica psiquiátrica, empezó a darse cuenta de que los niños pequeños no son simplemente menos inteligentes que los niños mayores; sus procesos

Desarrollo cognitivo: cambios relacionados con la edad, que ocurren en las actividades mentales tales como atender, percibir, aprender, pensar y recordar.



FOTO 2.7

La teoría del desarrollo cognitivo del sabio suizo Jean Piaget (1896-1980) tiene varias importantes implicaciones para nuestra comprensión del desarrollo social y de la personalidad.

Esquema: un patrón organizado de pensamiento o acción que un niño o niña construye para dar sentido a algún aspecto de su experiencia; Piaget utiliza alguna vez el término estructuras cognitivas como sinónimo de esquemas.

Esquemas de comportamiento: patrones de conducta organizados que se utilizan para representar y responder a objetos y experiencias.

Esquemas simbólicos: símbolos mentales internos (como imágenes o códigos verbales) que se utilizan para representar aspectos de la experiencia.

de pensamiento son completamente diferentes. Entonces, Piaget dispuso de su propio laboratorio y pasó 60 años trazando el curso del desarrollo intelectual e intentando determinar cómo progresan los niños desde un modo (o estadio) de pensamiento a otro.

El punto de vista de Piaget acerca de la inteligencia y el desarrollo intelectual

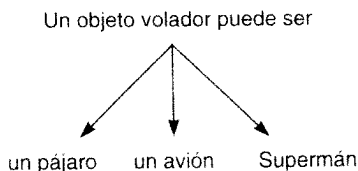
Influido por sus conocimientos de biología, Piaget (1950) definió la inteligencia como un proceso vital básico que ayuda al organismo a adaptarse a su entorno. Para Piaget adaptarse quiere decir que el organismo puede hacer frente a las demandas de su situación inmediata. Por ejemplo, un bebé con hambre, que coge un biberón y se lo lleva a su boca, se está comportando de modo adaptativo, como el adolescente que logra interpretar un mapa de carreteras cuando está viajando, o que logra cambiar una rueda cuando es preciso hacerlo. Al ir madurando los niños, van adquiriendo “estructuras cognitivas” cada vez más complejas, que les ayudan a adaptarse a su entorno.

ESQUEMAS COGNITIVOS (INTELECTUALES). Una estructura cognitiva —o lo que Piaget llamaba un **esquema**— es un patrón organizado de pensamiento o acción que se utiliza para poder enfrentarse a algún aspecto de experiencia, o para poder explicarlo. Por ejemplo, muchos niños de 3 años insistirán en que el sol está vivo porque sale por la mañana y se pone por la noche. Estos niños están operando a partir de un esquema cognitivo sencillo —la idea de que las cosas que se mueven están vivas. Los primeros **esquemas**, formados en la primera infancia, son hábitos motrices simples, tales como alcanzar, agarrar y levantar que resultan verdaderamente adaptativos. Por ejemplo, un bebé curioso que combina las respuestas de extender un brazo (alcanzar) y agarrar con la mano es de repente capaz de satisfacer su curiosidad explorando casi cualquier objeto interesante que no esté a una distancia superior a la longitud de su brazo. Siendo como son tan sencillos estos **esquemas de conducta**, permiten a los bebés manipular juguetes, mover el disco del teléfono, abrir armarios y controlar su entorno de otras maneras. Más tarde los bebés son capaces de representar mentalmente sus experiencias, dar forma de imágenes visuales a tales **esquemas simbólicos**. Poco después de entrar en primaria, los esquemas de los niños se hacen **operacionales**, adoptando la forma de actividades mentales o “acciones de la cabeza” (por ejemplo, la adición o la sustracción cognitivas) que les permiten manipular información mentalmente y pensar lógicamente en los asuntos y problemas que se encuentran en la vida diaria. A cualquier edad, los niños confían en sus estructuras cognitivas existentes para entender el mundo que les rodea. Como resultado, los niños pequeños y los mayores, que construyen muchos tipos diferentes de esquemas, a menudo interpretarán y responderán a los mismos objetos y sucesos de maneras muy distintas.

CONSTRUYENDO ESQUEMAS: LAS FUNCIONES INTELLECTUALES DE PIAGET. ¿Cómo desarrollan los niños esquemas más complejos y crecen intelectualmente? Piaget sostenía que los bebés no tienen conocimientos o ideas innatos acerca de la realidad, como pretendían algunos filósofos. A los niños tampoco los adultos les dan información en mano ni les enseñan cómo pensar. Por el contrario, Piaget veía a los niños como **constructivistas** que crean activamente nuevas comprensiones del mundo basadas en sus propias experiencias. ¿Cómo? Por ser los exploradores curiosos y activos que son. Los niños miran lo que pasa en su entorno; experimentan con los objetos con los que se encuentran; hacen conexiones o asociaciones entre sucesos; y se sienten confundidos cuando su comprensión actual (o esquemas) falla a la hora de explicar lo que han experimentado.

Según Piaget, los niños son capaces de construir nuevos esquemas, porque han heredado dos *funciones intelectuales*, que él denomina *organización* y *adaptación*. **Organización** es el proceso por el cual los niños combinan los esquemas que ya tienen y forman nuevas estructuras intelectuales más complejas. Por ejemplo, un niño que aprende a hablar

puede creer en principio que todo lo que vuela es un "pajarito". A medida que va descubriendo poco a poco que muchas cosas que no son pájaros también pueden volar, él puede organizar este conocimiento en nuevas y más complejas estructuras jerárquicas como ésta:



Según Piaget, la organización es innata y automática: los niños están constantemente organizando sus esquemas disponibles en sistemas o estructuras de orden superior.

La meta de la organización es avanzar el proceso de adaptación. Como implica su nombre, la **adaptación** es el proceso de ajustarse a las demandas del entorno. Según Piaget, la adaptación ocurre mediante dos actividades complementarias: asimilación y acomodación.

Para ilustrar la función adaptativa, volvamos al niño de 3 años que cree que el sol está vivo. Seguramente esta idea no es algo que el niño aprenda de un adulto. Parece que el niño ha construido esta idea a partir de sus propias experiencias en la realidad. Después de todo, muchas cosas que se mueven, están vivas. Mientras el niño se aferra a su comprensión, puede considerar cualquier objeto nuevo que se mueve como vivo; es decir, las nuevas experiencias se interpretarán en términos de sus estructuras cognitivas actuales, un proceso que Piaget llamó **asimilación**. Al final, sin embargo, este niño encontrará objetos que se mueven, que casi seguro no pueden estar vivos, como un avión de papel que no era nada más que una hoja de un periódico, antes de que lo hiciera papá, o un juguete de cuerda, que invariablemente deja de moverse, a menos que se le dé cuerda otra vez. En esta situación hay contradicciones (o lo que Piaget denominó **desequilibrios**) entre la comprensión infantil y los hechos que se quiere comprender, hasta que al niño le resulta claro que es preciso revisar su esquema "objetos-que-se-mueven-están-vivos". Estas experiencias facilitarán que **se acomode**, esto es, que modifique sus esquemas existentes de modo que proporcionen una explicación mejor de los sucesos que ha visto (concluyendo quizá que sólo las cosas que se mueven por su propia fuerza propia están vivas).

Y así sigue siendo durante toda la vida. Piaget cree que dependemos continuamente de los procesos complementarios de asimilación y acomodación para adaptarnos a nuestros entornos. Inicialmente, intentamos entender nuevas experiencias o resolver problemas utilizando nuestras estructuras cognitivas existentes (asimilación). Pero muchas veces los esquemas que tenemos resultan inadecuados para estas tareas, lo que nos obliga a revisarlos (mediante acomodación) e integrarlos en otros esquemas relevantes (organización) para que "cuadren" mejor con la realidad (Piaget, 1952). La maduración biológica también juega un papel importante: a medida que el cerebro y el sistema nervioso maduran, los niños llegan a ser capaces de actividades cognitivas cada vez más complejas que les ayudan a construir una comprensión mejor de lo que han experimentado (Piaget, 1970). Al final, los niños curiosos y activos, que siempre están formando nuevos esquemas y reorganizando este conocimiento, habrán progresado lo bastante para pensar acerca de asuntos antiguos de una manera completamente nueva; es decir, pasan de un estadio de desarrollo cognitivo al siguiente estadio superior.

Los cuatro estadios del desarrollo cognitivo

Piaget propuso cuatro grandes periodos (o estadios) de desarrollo cognitivo: el estadio *sensoriomotor* (nacimiento a 2 años), el estadio *preoperacional* (2 a 7 años), el estadio *operacional-concreto* (7 a 11 o 12 años), y el estadio *operacional-formal* (desde los 11/12 en adelante). Estos estadios forman lo que Piaget llamó **una secuencia de desarrollo inva-**

Esquemas operacionales: término de Piaget para los esquemas que utilizan operaciones cognitivas, o "acciones de la cabeza" mentales, que permiten transformar objetos de pensamiento y razonar de modo lógico.

Constructivista: quien adquiere conocimientos al actuar u operar de cualquier otra manera con objetos o acontecimientos para descubrir sus propiedades.

Organización: tendencia innata a combinar e integrar esquemas disponibles en sistemas o cuerpos de conocimiento coherentes.

Adaptación: tendencia innata a ajustarse a las demandas del entorno.

Asimilación: término piagetiano para el proceso por el cual los niños interpretan nuevas experiencias incorporándolas en sus esquemas existentes.

Desequilibrios: descompensaciones o contradicciones entre los procesos de pensamiento de la persona y los acontecimientos ambientales. Por el contrario, equilibrio se refiere a una relación compensada y armoniosa entre las estructuras cognitivas de la persona y el ambiente.

Acomodación: término piagetiano para el proceso con que los niños modifican sus esquemas existentes para incorporar nuevas experiencias o adaptarse a ellas.

Secuencia de desarrollo invariante: serie de desarrollos que ocurren en un orden determinado porque cada uno es un requisito previo para el siguiente en la secuencia.

Estadio sensoriomotor: primer estadio del desarrollo cognitivo según Piaget, entre nacimiento y los dos años y en el que los bebés dependen de esquemas conductuales para adaptarse al entorno.

Neonato: bebé recién nacido, desde el nacimiento hasta que cumple un mes aproximadamente.

Reacción circular primaria: respuesta placentera centrada en el propio cuerpo, que el bebé descubre por casualidad, y lleva a cabo una y otra vez.

Reacción circular secundaria: respuesta placentera centrada en un objeto externo a uno mismo, que se descubre por casualidad y se lleva a cabo una y otra vez.

riante, esto es, todos los niños progresan a través de los estadios exactamente en el orden mencionado. No es posible saltarse estadios porque cada estadio sucesivo se construye sobre el estadio anterior y representa una manera más compleja de pensar.

EL ESTADIO SENSORIOMOTOR (NACIMIENTO HASTA DOS AÑOS APROXIMADAMENTE). El **estadio sensoriomotor** abarca los dos primeros años, o el período al que los estudiosos del desarrollo se refieren como la primera infancia. Las estructuras cognitivas dominantes son esquemas conductuales, que se desarrollan cuando los bebés empiezan a coordinar su entrada *sensorial* y las respuestas *motrices* para “actuar en” el entorno y llegar a “conocerlo”.

Durante los primeros dos años de vida, los bebés evolucionan, pasando de ser criaturas reflejas con un conocimiento muy limitado a ser niños que pueden resolver problemas basándose en planes, y que ya han aprendido mucho sobre sí mismos, las personas con quienes más se relacionan, y los objetos y sucesos de su vida diaria. Los progresos cognitivos del bebé son tan grandes que Piaget divide el período sensoriomotor en seis subestadios (véase la Tabla 2.3 en la pág. 62), que describe la transición gradual del niño desde un organismo reflejo a un organismo reflexivo. Vamos a revisar esos aspectos del desarrollo sensoriomotor que han influido en el pensamiento actual acerca del desarrollo social y de la personalidad de los niños.

El desarrollo de la conducta intencional o dirigida a metas. Durante los primeros ocho meses, los bebés empiezan a actuar con objetos y a descubrir que pueden hacer que ocurran cosas interesantes. Sin embargo, estos descubrimientos se desarrollan muy gradualmente. Piaget creía que los **neonatos** han nacido con sólo unos pocos reflejos básicos (por ejemplo, succionar, agarrar) que les ayudan a satisfacer necesidades biológicas tales como el hambre. Durante el primer mes, sus actividades se reducen casi totalmente a ejercitar sus reflejos innatos, asimilando nuevos objetos en estos esquemas reflejos (por ejemplo, succionar otros objetos distintos de los pezones), y acomodando sus reflejos a estos objetos nuevos.

Los primeros hábitos coordinados surgen a la edad de 1 a 4 meses, a medida que los bebés descubren por casualidad que diversas respuestas que pueden producir (por ejemplo, succionar sus dedos, hacer ruidos de arrullo) le satisfacen y, por tanto, vale la pena repetirlos. Estas respuestas, llamadas **reacciones circulares primarias**, se centran en el propio cuerpo del bebé. Se llaman “primarias” porque son los primeros hábitos que aparecen y “circulares” porque el placer que conllevan estimula su repetición.

Entre los 4 y 8 meses de edad, los bebés descubren (también por casualidad) que pueden hacer que ocurran cosas interesantes con los objetos *externos* (tales como estrujar un pato de goma para que haga “cua-cua”). Estas respuestas, llamadas **reacciones circulares secundarias**, también tienden a ser repetidas por el placer que proporcionan. ¿Qué importancia pueden tener estos hábitos simples para el desarrollo social y de la personalidad? Según Piaget, los bebés descubren los límites y las capacidades de sus propios cuerpos durante los primeros cuatro meses y, después, hacia la mitad del primer año, reconocen que los objetos externos están separados de su “propio físico”. Así que esta distinción entre el “yo” y el “no-yo” se considera el primer paso en el desarrollo de una identidad personal, o autoconcepción.

Entre los 8 y 12 meses, de repente los bebés son capaces de coordinar dos o más acciones para lograr objetivos simples. Por ejemplo, si tú pusieras un juguete que el niño desea debajo de una almohada, el niño podría levantar la almohada con una mano, mientras que utilizaría la otra para alcanzar el juguete. En este caso, la acción de levantar la almohada no es agradable por sí misma; ni se lleva a cabo por casualidad. Más bien representa parte de un esquema *intencional* más amplio en el cual dos respuestas inicialmente no relacionadas —levantar y alcanzar— se coordinan como un medio para un fin. Piaget creía que estas actividades simples de medios-fines representan la primera forma de una auténtica resolución de problemas.

Entre los 12 y 18 meses, los bebés empiezan a experimentar con objetos e intentarán inventar métodos completamente nuevos de resolver problemas o reproducir resultados interesantes. Por ejemplo, un niño que al principio estrujaba un pato de goma para que hiciera "cua-cua" ahora puede decidir dejarlo caer, pisarlo, o aplastarlo con una almohada para ver si estas acciones tendrán los mismos efectos o efectos diferentes en el juguete. Estos esquemas exploratorios de ensayo y error, llamados **reacciones circulares terciarias**, señalan el surgimiento de una curiosidad genuina.

Un desarrollo tremendo tiene lugar entre los 18 y 24 meses de edad: los niños empiezan a internalizar sus esquemas conductuales para construir símbolos mentales, o imágenes. De repente, los niños de 18 a 24 meses son capaces de resolver problemas mentalmente, sin recurrir a la experimentación por ensayo y error. La interacción entre Piaget y su hijo Laurent ilustra esta capacidad, llamada **experimentación interna**:

Laurent está sentado ante una mesa, y pongo ante él, fuera de su alcance, una corteza de pan. Además coloco, a la derecha del niño, una varita de 25 cm, aproximadamente, de largo. Laurent intenta primero coger el pan... y luego lo deja... Laurent vuelve a mirar el pan, sin moverse; mira brevemente la varita y bruscamente la coge y la dirige hacia el pan... Luego... atrae el pan. (Piaget, 1936, pág. 253 de la trad. cast.)

Obviamente, Laurent tuvo una importante idea súbita: el bastón puede ser utilizado como una extensión de su brazo para obtener un objeto distante. La experimentación por ensayo y error no es evidente en este caso, porque la resolución del problema tuvo lugar en un nivel simbólico, interno.

El desarrollo de la imitación. La imitación intrigaba a Piaget porque la percibía como una actividad muy adaptativa, un medio por el cual los niños podrían participar activamente en intercambios sociales y añadir muchas habilidades nuevas a sus repertorios conductuales. Sin embargo, sus propias observaciones sugirieron que los niños son incapaces de imitar respuestas *nuevas* mostradas por un modelo, hasta los 8-12 meses (la misma edad en la cual manifiestan claramente la intencionalidad en su propio comportamiento). Además, los esquemas imitativos de un bebé de 8 meses son bastante imprecisos. Si tú doblases y estirases tu dedo, el bebé podría imitarte abriendo y cerrando su mano entera (Piaget, 1951). La imitación voluntaria llega a ser más precisa entre los 12 y 18 meses, y como hemos observado antes, un logro importante del segundo año es el perfeccionamiento de la *imitación diferida*, la capacidad de reproducir acciones que han sido modeladas anteriormente. Obviamente, esta capacidad de imitación diferida implica que los bebés son capaces de generar los tipos de representaciones *simbólicas* de sus experiencias que promueven el aprendizaje observacional.

¿Qué podemos pensar de las nociones actuales acerca de que los *neonatos* son capaces de imitar gestos faciales y respuestas motrices sencillos? En el Cuadro 2.2, exploraremos este fenómeno que Piaget pasó por alto y comentaremos su posible importancia adaptativa.

El desarrollo de la permanencia del objeto. Uno de los logros más notables del período sensoriomotor es el desarrollo de la **permanencia del objeto**: la idea que los objetos siguen existiendo cuando ya no son visibles o identificables por los otros sentidos. Si tú te quitaras el reloj y lo cubrieras con una taza de café, sabrías muy bien que el reloj sigue existiendo. Los objetos tienen una permanencia para nosotros; fuera de la vista no significa necesariamente fuera de la mente.

Según Piaget, los bebés inicialmente no son conscientes de este hecho básico de la vida. Durante los primeros cuatro meses, los bebés no buscarán objetos atractivos que desaparecen; si estuvieran interesados por un reloj que luego se cubriera con una taza, perderían repentinamente el interés, casi como si creyeran que el reloj había perdido su identidad, transformándose en taza (Bower, 1982). Entre los 4 y 8 meses, los bebés recurrirán a objetos atractivos que están parcialmente ocultos o escondidos debajo de una

Reacción circular terciaria: esquema exploratorio en el que los bebés inventan nuevos métodos de actuar con los objetos para reproducir resultados interesantes.

Experimentación interna: la capacidad de resolver problemas sencillos en un nivel mental, o simbólico, sin tener que depender en la experimentación por ensayo y error.

Permanencia del objeto: la comprensión de que los objetos siguen existiendo cuando ya no son visibles o identificables por los otros sentidos.

Cuadro 2.2 Controversias actuales

¿Pueden imitar los recién nacidos?

Hubo un tiempo en que los investigadores creían que los bebés eran incapaces de imitar las acciones de otra persona antes de la última mitad del primer año (Piaget, 1951). Pero a partir de finales de los años setenta, varios estudios mostraron que los bebés con menos de siete días, por lo visto, eran capaces de imitar diversos gestos faciales de adulto, incluyendo sacar la lengua, abrir y cerrar la boca, sacar los labios hacia fuera (como si estuvieran tristes), e incluso mostrar alegría (Field *et al.*, 1982; Meltzoff y Moore, 1977; Reissland, 1988; véase la figura de abajo).

Algunos críticos han rechazado estas respuestas expresivas como un artefacto. Quizá los bebés arrugan, abren la boca, o sacan la lengua porque la interacción de cara a cara con el adulto les ha excitado (Olson y Sherman, 1983). O quizá están intentando *explorar* con la boca lo que han visto particularmente interesante (Jones, 1996). Otros se han preguntado si el modelo del adulto no podría haber imitado subconscientemente las expresiones faciales de los bebés. Y estas manifestaciones "concordantes" llegan a ser mucho más difíciles de obtener en los primeros 3 o 4 meses de vida (Abravanel y Sigafos, 1984). Algunos han interpretado que esto indica que la capacidad limitada del neonato para gesticular es un *esquema involuntario reflejo* que desaparece con la edad (como pasa con muchos otros reflejos), para ser reemplazado después por la imitación voluntaria (Kaitz *et al.*, 1988; Vinter, 1986).

Sin embargo, Andrew Meltzoff (1990; Meltzoff y Moore, 1992) argumenta con bastante fuerza que las manifestaciones concordantes de los bebés son *respuestas imitativas voluntarias*. Él piensa esto porque los bebés de sólo unos días igualen muchas veces una expresión facial de un adulto *después de un breve lapso*, aun cuando el modelo ya no muestre esa expresión. Según Meltzoff, estas respuestas imitativas son posibles porque los bebés hacen coincidir los movimientos faciales que "ven" en la cara del modelo con movimientos que pueden "sentir" en su propia cara.

Al margen de que queramos llamar a esta capacidad temprana de los bebés imitación, exploración o reflejo, seguro que enternece el corazón de muchos cuidadores y ayuda a asegurar que ellos y su bebé empiezan bien. De hecho, veremos en el Capítulo 4 que los bebés muy pequeños tienen una cantidad de otras características innatas que provocan los tipos de contactos sociales emotivos por parte de los cuidadores que favorecen un desarrollo social y emocional sano. ¡Así que puede considerarse que la capacidad del recién nacido de igualar expresiones faciales de otros, tiene esta misma función tan importante y que es muy adaptativa realmente!



Ejemplos de fotografías a partir de grabaciones en vídeo de bebés de 2 y 3 semanas que imitan la protrusión de la lengua, abrir la boca y la protrusión de los labios.

cubierta transparente; pero el hecho de que sigan sin buscar objetos que estén completamente ocultos, sugiere que, desde su perspectiva, los objetos que desaparecen ya no existen¹.

¹ Sin embargo, la conclusión de Piaget ha dado lugar a un debate apasionado. Muchos investigadores creen ahora que incluso los bebés muy pequeños *saben* que los objetos siguen existiendo; ellos simplemente *olvidan* dónde están los objetos si esos objetos siguen escondidos al menos durante un segundo o dos (véase Bjorklund, 2000, para un resumen).

Según Piaget, los primeros signos del concepto de objeto aparecen entre los 8 y 12 meses. Sin embargo, la permanencia del objeto dista mucho de estar completa, como podemos ver en la demostración de Piaget con Jacqueline, de 10 meses:

Jacqueline está sentada sobre un colchón, sin nada que pueda molestar ni distraer... Le quito de las manos su loro y lo oculto dos veces consecutivas bajo el colchón, a su costado izquierdo, en el punto A. Las dos veces, Jacqueline busca inmediatamente el objeto y se apodera de él. A continuación lo tomo de sus manos y lo conduzco, muy lentamente y bajo su mirada, al lugar correspondiente situado a su derecha, bajo el colchón, en el punto B. Jacqueline mira este movimiento con mucha atención, pero, en el momento en que el loro desaparece en B, se da la vuelta hacia la izquierda y lo busca donde estaba antes, en el punto A. (1937, págs. 53-54 de la trad. cast.)

La respuesta de Jacqueline es típica en niños de esta edad. Cuando está buscando un objeto que ha desaparecido, un bebé de 8 a 12 meses con frecuencia mirará en el sitio donde lo *encontró* anteriormente en vez del sitio donde lo vio por última vez. Dicho de otra manera, el niño actúa como si su *comportamiento* determinase el lugar en el que el objeto fuera a aparecer y, por consiguiente, no trata el objeto como si existiera con independencia de su propia acción.

El concepto de objeto va mejorando entre los 12 y 18 meses de edad. Los bebés seguirán ahora los movimientos visibles de los objetos y los buscará donde los hayan visto por última vez. A pesar de ello, el concepto de objeto no es completo porque el niño no puede hacer las inferencias mentales necesarias para representarse y entender desplazamientos *invisibles*. Entonces, si ocultas en la mano un juguete atractivo y la colocas detrás de una pantalla dejando el juguete ahí, luego quitas la mano y la abres vacía, y pides al niño que busque el juguete, los bebés de 12 a 18 meses tenderán a buscar donde se vio el juguete por última vez — en tu mano — en lugar de mirar detrás de la pantalla.

Entre los 18 y 24 meses, los niños son capaces de representarse mentalmente desplazamientos invisibles y de utilizar estas inferencias mentales para guiar su búsqueda de los objetos que desaparecen. El concepto de objeto es ahora completo.

¿Cuál es la importancia social del concepto de objeto? En el Capítulo 4 veremos que esto puede desempeñar un papel importante en el desarrollo de los primeros verdaderos apegos emocionales del bebé. Los teóricos cognitivos (por ejemplo, Schaffer 1977, 1990) han propuesto que los bebés no pueden formar lazos emocionales estrechos con quienes están habitualmente en su compañía, a no ser que estos individuos estén “continuamente presentes”. Al fin y al cabo, parecería bastante difícil establecer una relación significativa y duradera con una persona que “deja de existir” cada vez que está fuera de la vista.

En resumen, los logros intelectuales del niño durante el período sensoriomotor son verdaderamente notables. En menos de dos años, los bebés han pasado de ser criaturas con reflejos y en gran parte inmóviles, a ser pensadores con intenciones que pueden moverse por su cuenta, resolver en su cabeza algunos problemas, formar conceptos sencillos e incluso comunicar muchos de sus pensamientos a quienes les rodean. La Tabla 2.3 presenta un resumen breve de los principales logros intelectuales de los dos primeros años.

EL ESTADIO PREOPERACIONAL (APROXIMADAMENTE DE DOS A SIETE AÑOS). Durante el **estadio preoperacional**, los niños llegan a ser cada vez más hábiles a la hora de construir y utilizar símbolos mentales (palabras e imágenes) para pensar en los objetos, situaciones y sucesos con los que se encuentran. Pero a pesar de estos progresos en el razonamiento simbólico, las descripciones piagetianas de la inteligencia preoperacional se centran principalmente en las limitaciones o deficiencias del pensamiento de los niños. De hecho, Piaget denomina “preoperacional” este período porque cree que los niños preescolares todavía no han adquirido las **operaciones cognitivas** — actividades mentales internas tales como la adición o sustracción cognitivas — que les capacitarían para pensar en términos lógicos. A medida que vayamos revisando este estadio intelectual, otra vez nos centramos en las características del pensamiento preoperacional que tienen implicaciones para el desarrollo social y de la personalidad.

Estadio preoperacional: segundo estadio piagetiano del desarrollo cognitivo, que se extiende desde los 2 a 7 años, durante el cual los niños piensan en un nivel simbólico pero aún no utilizan operaciones cognitivas.

Operación cognitiva: actividad mental interna que se realiza sobre contenidos del pensamiento.

Tabla 2.3 Resumen de los subestadios y logros intelectuales en el período sensoriomotor.

Subestadio piagetiano	Métodos de resolver problemas o producir resultados interesantes	Habilidades de imitación	Concepto de objeto
1. Actividad refleja (0-1 mes)	Ejercitar y acomodar los reflejos innatos.	Algo de imitación de expresiones faciales y respuestas motrices toscas ¹ .	Sigue un objeto en movimiento pero ignora su desaparición.
2. Reacciones circulares primarias (1-4 meses)	Repetir actos interesantes que se centran en el propio cuerpo.	Repetición de la conducta propia que un compañero imita.	Mira intencionalmente el lugar donde el objeto ha desaparecido ² .
3. Reacciones circulares secundarias (4-8 meses)	Repetir actos interesantes dirigidos hacia objetos externos.	Lo mismo que en el subestadio 2.	Busca un objeto parcialmente oculto.
4. Coordinación de esquemas secundarios (8-12 meses)	Combinar acciones para resolver problemas sencillos (primera prueba de intencionalidad).	La capacidad para finalmente imitar respuestas nuevas después de acomodar gradualmente un primer intento tosco de imitación.	Busca y encuentra un objeto oculto siempre que no se haya cambiado de lugar —va apareciendo la primera noción de permanencia de los objetos.
5. Reacciones circulares terciarias (12-18 meses)	Experimentar nuevas formas de resolver problemas o reproducir resultados interesantes.	Imitación sistemática de respuestas nuevas; imitación diferida de conductas motrices simples.	Busca y encuentra un objeto cuyo cambio de lugar se ha hecho a la vista.
6. Invención de nuevos medios a través de combinaciones mentales (18-24 meses)	Resolver problemas en un nivel simbólico, primera prueba de que el niño emplea una comprensión súbita.	Imitación diferida de secuencias conductuales complejas.	Busca y encuentra objetos que han sido escondidos a través de desplazamientos invisibles —el concepto de objetos está completo.

¹ La imitación de expresiones faciales es, por lo visto, una capacidad innata que puede tener poca relación con la imitación voluntaria que aparece más tarde en el primer año.

² Muchos investigadores creen ahora que el concepto de objeto puede estar presente ya muy pronto y que las investigaciones de Piaget subestiman lo que los bebés más pequeños saben sobre los objetos (véase Bjorklund, 2000; Shaffer, 1999).

FUENTES: Adaptado de T. M. Field, R. Woodson, R. Greenberg y D. Cohen, 1982, "Discrimination and Imitation of Facial Expressions by Neonates." *Science*, 218, 179-181; también A. N. Meltzoff y M. K. Moore, 1977, "Imitation of Facial and Manual Gestures by Human Neonates." *Science*, 198, 75-78.

Función simbólica: la capacidad de utilizar símbolos (por ejemplo, imágenes y palabras) para representar objetos y experiencias.

Simbolismo y juego de simulación. El período preoperacional temprano (2 y 3 años de edad) está marcado por un progreso claro en el uso que hacen los niños de la **función simbólica**: la capacidad para hacer que una cosa — una palabra o un objeto — esté en el lugar de otra cosa diferente. Considérese por ejemplo que debido a que los niños de 2 a 3 años pueden utilizar palabras e imágenes que representan sus experiencias, son bastante capaces de reconstruir acontecimientos pasados y pensar o incluso comparar objetos que ya no estén presentes.

Un segundo rasgo distintivo del período preoperacional temprano — que es posible gracias al desarrollo del simbolismo — es un incremento grande tanto en la frecuencia como en la complejidad del *juego de simulación*: los niños de dos años simulan que son personas que no son (mamá, superhéroes) y pueden asumir estos papeles con la ayuda de cosas (como una caja de zapatos o un palo) que simbolizan objetos relevantes para esos papeles (una cuna de bebé o una pistola de rayos). Aunque los padres a veces se

preocupan cuando los preescolares se sumergen en un mundo de ficción, Piaget consideraba el juego de simulación como un asunto serio — una actividad que promueve el desarrollo social, emocional e intelectual del niño. Y hay muchas pruebas que apoyan lo que sostiene Piaget. Por ejemplo, los niños preescolares que “simulan” mucho son considerados más creativos, más maduros en términos sociales y (si su juego incluye muchas veces a compañeros) más populares que los niños de la misma edad que simulan con menos frecuencia (Connolly y Doyle, 1984; Howes y Matheson, 1992). Por último, el juego puede promover un desarrollo social sano al permitir que los niños expresen sentimientos que les perturban, o resolver conflictos emocionales (Fein, 1986). Si a Jennie, por ejemplo, la han regañado durante la comida por no comerse los guisantes, puede lograr controlar la situación mientras juega cuando regaña a su muñeca por no tener ganas de comer, o cuando convence a la muñeca de que “coma cosas sanas” y se tome los guisantes. Resoluciones en términos de juego de esos conflictos emocionales pueden incluso ser contribuidores importantes a la comprensión que tienen los niños de autoridad y a los racionales que son la base de las reglas que tienen que obedecer (Piaget y Inhelder, 1969).

Entonces, no se puede decir nunca que el juego es inútil. Aunque los niños juegan porque es divertido, no porque agudiza sus habilidades, los jugadores contribuyen en modo indirecto a su propio desarrollo social, emocional e intelectual, mientras se están divirtiendo todo el tiempo. En este sentido, el juego es verdaderamente el trabajo del niño — ¡y es de verdad un asunto serio!

Deficiencias en el razonamiento preoperacional. A pesar de las características adaptativas del simbolismo y el juego de simulación infantiles, mucho de lo que Piaget decía sobre el pensamiento preoperacional trataba sobre todo de sus limitaciones. La deficiencia más impresionante que él veía era el **egocentrismo** — la tendencia a ver el mundo desde su propia perspectiva y tener dificultad de reconocer el punto de vista divergente de una a otra persona. Piaget demostró esto al familiarizar a niños con una escena de montaña asimétrica (véase la Figura 2.4) y luego les preguntaba lo que un observador vería si mirase la escena desde una posición distinta de la suya. Muchas veces los niños de 3 a 4 años decían que la otra persona vería exactamente lo mismo que lo que ellos ven, lo que Piaget interpretaba como que el niño es capaz de tener en cuenta la perspectiva divergente del otro.

Si los niños pequeños tienen muchos problemas para *adoptar perspectivas perceptivas*, o inferir lo que otros pueden ver y oír, imagina las dificultades que encuentran a la hora de *adoptar perspectivas conceptuales* — esto es, inferir correctamente lo que una u otra persona pueda sentir, pensar o cuáles sean sus intenciones. De hecho, veremos que los preescolares muchas veces confían en sus propias perspectivas y entonces fracasan a la

Egocentrismo: la tendencia a ver el mundo desde la propia perspectiva de uno sin poder reconocer que otros pueden tener puntos de vista diferentes.

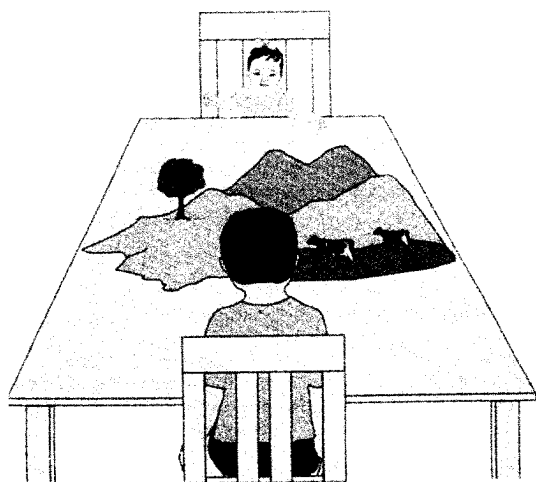


FIGURA 2.4

El problema piagetiano de las tres montañas. Los niños preoperacionales son egocéntricos. No pueden asumir fácilmente la perspectiva de otra persona y dirán en muchos casos que otro niño que ve la montaña desde otro punto de vista verá exactamente lo que ellos ven desde su propio lugar.

Pensamiento intuitivo: término piagetiano para el razonamiento que está dominado por apariencias (o características perceptivas de los objetos o acontecimientos) más que por procesos de pensamiento racionales.

Pensamiento centrado (centración): la tendencia a centrarse solamente en un único aspecto de un problema cuando dos o más aspectos son relevantes.

Conservación: el reconocimiento de que las propiedades de los objetos o sustancias no cambian si varía su apariencia de forma superficial.

Reversibilidad: la capacidad de invertir o negar una acción ejecutando mentalmente la acción contraria.

hora de hacer juicios precisos sobre los motivos de otra gente, sus intenciones y deseos; también, asumen a menudo que si ellos saben una cosa, otros también lo sabrán (Hala y Chandler, 1996; Ruffman *et al.*, 1993). Además, el egocentrismo que muestran los niños pequeños puede ayudar a explicar por qué a veces pueden parecer bastante crueles, egocéntricos, desconsiderados o no dispuestos a ayudarse uno al otro. Si estos niños “insensibles” no se dan cuenta de cómo sus propias acciones hacen sentirse a otros, es posible que no experimenten el remordimiento y la simpatía que podrían inhibir comportamientos antisociales o elicitar conductas de amabilidad. Esta conexión hipotética entre las habilidades cognitivas de los niños (es decir, sus capacidades empáticas y habilidades para situarse en un papel) y su comportamiento social se explorará en detalle cuando consideramos los tópicos de agresión, altruismo y desarrollo moral en los Capítulos 9 y 10.

Entre las edades de 4 y 7, el egocentrismo disminuye algo y los niños llegan a ser mucho más capaces de clasificar objetos en función de características perceptuales comunes, como tamaño, forma y color. De hecho, Piaget caracterizaba el pensamiento del niño entre 4 y 6 años como **intuitivo** porque la comprensión que tiene de los objetos y de los sucesos tiende a “centrarse” en su característica *perceptual* más saliente — la apariencia de las cosas — más que en procesos de pensamiento lógicos o racionales.

Las deficiencias de razonamiento intuitivo son bastante claras cuando examinamos los resultados de los famosos estudios de *conservación* de Piaget (Flavell, 1963). En uno de estos experimentos el niño ajusta los volúmenes de líquido en dos recipientes idénticos hasta que haya “la misma cantidad para beber” según él. Después, el niño ve que el experimentador pone el líquido de uno de estos recipientes largos y estrechos en un recipiente más corto y ancho. Entonces se le pregunta al niño si el otro recipiente largo y estrecho y el recipiente más corto y ancho contienen la misma cantidad de líquido (véase la Figura 2.5 para una ilustración de este procedimiento). Los niños con menos de 6 o 7 años dirán normalmente que el contenedor largo y estrecho contiene más líquido que el corto y ancho. El pensamiento del niño sobre los líquidos está aparentemente **centrado** en una característica perceptual, las alturas relativas de las columnas (columna larga = más líquido). En la terminología de Piaget, los niños preoperacionales son incapaces de **conservación**: todavía no se dan cuenta de que ciertas propiedades de una sustancia (como su volumen o masa) permanezcan sin cambiar cuando su apariencia ha cambiado superficialmente.

¿Por qué fracasan los niños preoperacionales a la hora de conservar? Simplemente porque su pensamiento no es todavía *operacional*. Según Piaget, para la conservación es necesario una de dos operaciones cognitivas. La primera es la **reversibilidad** — la capacidad de deshacer mentalmente, o invertir una acción. Al nivel intuitivo, el niño es incapaz de invertir mentalmente el sentido de la acción y por eso no comprende que el líqui-

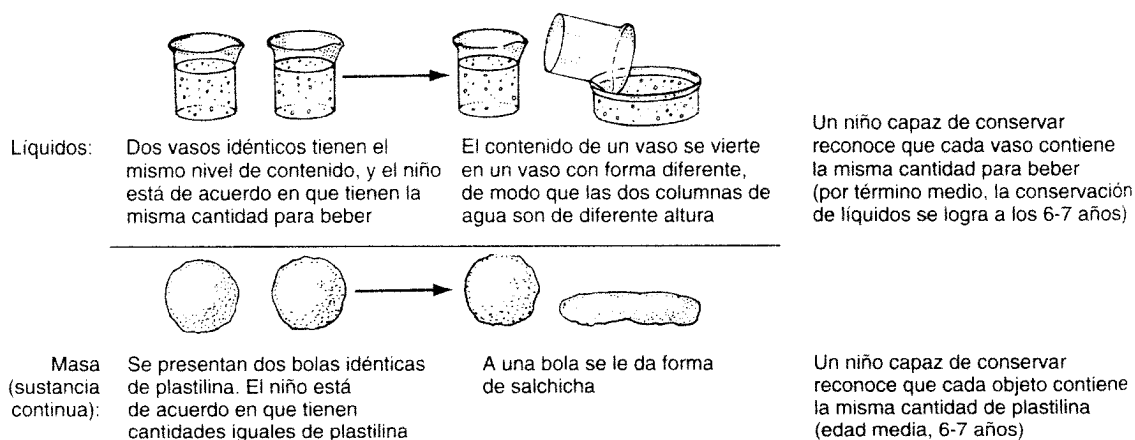


FIGURA 2.5 Dos de los famosos problemas de conservación de Piaget.

do del recipiente corto y ancho conseguiría su altura anterior si se vertiera otra vez en el recipiente largo y estrecho. Segundo, el niño tiene que ser capaz de superar su pensamiento "centrado" para reconocer que las apariencias pueden engañar. Piaget sugiere que los niños empiezan a "descentrarse" cuando adquieren una operación cognitiva llamada **compensación**: la capacidad de centrarse en varios aspectos de un problema al mismo tiempo. Los niños del estadio intuitivo son incapaces de atender simultáneamente a la altura y a la anchura cuando intentan resolver el problema de la conservación de líquidos. Por consiguiente, no llegan a darse cuenta de que un aumento en la anchura de la columna de líquido se compensa por una disminución en su altura para mantener la cantidad absoluta.

Consideremos una implicación del razonamiento intuitivo del niño pequeño para el desarrollo social y de la personalidad. Los niños de 3 a 5 años comprenden perfectamente que son niños o niñas y que se puede clasificar a cada persona según su género. Pero, el pensamiento de estos niños acerca del género y lo que éste implica es bastante egocéntrico y está dominado por las apariencias. Así, un niño de 4 años diría que podría llegar a ser una mamá si de verdad lo quisiera, o llegaría a la conclusión de que una mujer que se corte el pelo mucho, lleve ropa de hombre y trabaje de albañil, es ahora un hombre (McConaghy, 1979; Slaby y Frey, 1975). Impresiones de este tipo sugieren que los niños preescolares no han adquirido un concepto permanente de género. En el Capítulo 8 veremos que la conservación del género contribuye de un modo importante al desarrollo del papel de género, que no se logra hasta la edad de 5 a 7 años, precisamente la edad en la que los niños empiezan a conservar atributos "no sociales" como son los líquidos y la masa.

EL ESTADIO OPERACIONAL-CONCRETO (APROXIMADAMENTE DE 7 A 11 AÑOS). De acuerdo con Piaget, los niños del **estadio operacional-concreto** están adquiriendo a gran velocidad operaciones cognitivas y aplicando estas nuevas habilidades tan importantes a la hora de pensar en objetos y acontecimientos que han visto, oído o experimentado de alguna otra manera. Recuérdese nuestro anterior comentario acerca de que una operación cognitiva es una actividad mental interna que permite al niño modificar y reorganizar sus imágenes y símbolos para alcanzar una conclusión lógica (Flavell, Miller y Miller, 1993). Por ejemplo, la operación de *reversibilidad* permite al niño invertir mentalmente el sentido de la acción y darse cuenta, por tanto, de que una columna de agua que ha asumido una apariencia nueva, sería de nuevo la misma si el niño volviera a verterla en su recipiente inicial. Entonces, disponiendo de esta operación cognitiva el operador concreto *sabe* ahora que los dos recipientes diferentes tienen la misma cantidad de líquido; usa la *lógica*, no las apariencias equívocas para llegar a esta conclusión. Así, la capacidad de operar sobre los propios objetos de pensamiento lleva al niño entre los 7 y 11 años mucho más allá del pensamiento estático y centrado del estadio preoperacional.

El desarrollo de la lógica de relaciones. Uno de los rasgos distintivos del periodo operacional —capacidad que nos permite (entre otras cosas) afinar el concepto que tenemos de nosotros mismos al comparar nuestras habilidades con las de otras personas—, es una mejor comprensión de las relaciones y la lógica relacional. ¿Puedes recordar una ocasión en que tu profesor de gimnasia dijera "alineaos por altura, desde el más alto al más bajo"? Llevar a cabo una petición de este tipo es en realidad bastante fácil para los operadores concretos que ahora son capaces de **seriación**: la capacidad de ordenar elementos mentalmente a lo largo de una dimensión cuantificable como la altura y el peso. Por el contrario, los pequeños preoperacionales realizan muy mal las tareas de seriación mental y les costaría mucho cumplir la petición del profesor de gimnasia.

Muy estrechamente relacionado con la seriación está el concepto de **transitividad**: la capacidad de inferir con precisión las relaciones entre elementos ordenados serialmente. Si, por ejemplo, Jane es más alta que Susan, que es más alta que Jo, entonces Jane tiene que ser más alta que Jo. Por elemental que pueda parecer esta inferencia, Piaget sostiene



La reversibilidad es una importante operación cognitiva que se desarrolla en la infancia media.

Compensación: la capacidad de considerar más que un aspecto de un problema al mismo tiempo (también llamado descentración).

Estadio operacional-concreto: tercer estadio del desarrollo cognitivo según Piaget, que abarca desde los 7 años de edad, aproximadamente, hasta los 11 años aproximadamente, durante el cual los niños adquieren operaciones cognitivas y piensan en términos más lógicos acerca de los objetos y las experiencias tangibles.

Seriación: operación cognitiva que permite ordenar una serie de estímulos a lo largo de una dimensión cuantificable como la altura o el peso.

Transitividad: la capacidad de inferir relaciones entre elementos en un orden serial (por ejemplo, si $A > B$ y $B > C$, entonces $A > C$).

nía que los niños muestran poco conocimiento de la transitividad antes del estadio de las operaciones concretas.

Sin embargo, es interesante que las inferencias transitivas de los operadores concretos se limitan en general a *objetos reales* que están *físicamente presentes*. Entre los 7 y 11 años aún no se aplica esta lógica racional a significantes abstractos tales como los x , y y z que usamos en álgebra. En realidad, Piaget denomina este período operaciones *concretas* porque sus investigaciones implicaban que entre los 7 y 11 años no son todavía capaces de aplicar sus esquemas operacionales para pensar *en términos lógicos* acerca de ideas abstractas o acerca de cualquier enunciado hipotético que viole sus concepciones de la realidad. Veamos por qué llegó a esta conclusión.

Etapa operacional-formal: cuarta y última etapa piagetiana del desarrollo cognitivo, a partir de los 11 o 12 años y adelante, durante la cual el individuo empieza a pensar de un modo más racional y sistemático acerca de conceptos abstractos y acontecimientos hipotéticos.

EL ESTADIO OPERACIONAL-FORMAL (A PARTIR DE LOS 11-12 AÑOS).

Hacia la edad de 11 o 12, muchos niños entran en el último de los estadios intelectuales de Piaget: las **operaciones formales**. Recuérdese que las operaciones concretas son acciones mentales realizadas sobre aspectos materiales de la experiencia, y que los operadores concretos pueden pensar de un modo bastante lógico acerca de objetos y acontecimientos tangibles. Por el contrario, las operaciones formales son acciones mentales realizadas sobre *ideas y enunciados*. El pensamiento ya no está atado a lo factual u observable, ya que los observadores formales pueden razonar de un modo bastante lógico acerca de procesos y acontecimientos hipotéticos que no es preciso que se basen en la realidad.

Reacciones a los enunciados hipotéticos. Un modo de determinar si un adolescente ha entrado en el estadio de las operaciones formales es presentar un problema conceptual que viole sus ideas acerca del mundo real. El operador concreto, cuyo pensamiento está sujeto a la realidad objetiva se resistirá ante los enunciados hipotéticos. De hecho puede incluso contestar que es imposible pensar de modo lógico acerca de objetos que no existen o acontecimientos que puede que nunca ocurran. Por el contrario, los operadores formales disfrutan pensando acerca de lo hipotético, y tienden a generar algunas respuestas poco frecuentes y creativas. En el Cuadro 2.3 vemos las diferencias entre el pensamiento operacional-concreto y el operacional-formal cuando los niños consideran una proposición hipotética presentada en forma de tarea artística.

Razonamiento hipotético-deductivo: un estilo de resolver problemas en el cual se generan y después se evalúan sistemáticamente todas las soluciones posibles a un problema para determinar la(s) respuesta(s) correctas.

Razonamiento hipotético-deductivo: la búsqueda sistemática de respuestas y soluciones. El enfoque que hace el operador formal de la solución del problema se va haciendo cada vez más sistemático y abstracto, en gran medida como el **razonamiento hipotético-deductivo** de un científico. Podemos comparar fácilmente el razonamiento de los operadores formales con el de otros más jóvenes examinando las respuestas que dan ante el famoso *problema piagetiano del péndulo* (Inhelder y Piaget, 1955). Con cuerdas de diferente longitud, objetos de diferente peso para colgar de un extremo de las cuerdas, y un gancho para colgar el otro extremo, la tarea del sujeto consiste en descubrir qué factor influye en la velocidad a la que oscila el péndulo (esto es, la velocidad a la que se balancea de un lado a otro durante un tiempo dado). ¿Es la longitud de la cuerda? ¿Lo pesado que es el peso? ¿El impulso con el que se empuja el peso? ¿La altura desde la cual se suelta el peso? ¿O podrían ser importantes dos o más de estas variables?

La clave para resolver este problema es, primero identificar los cuatro factores que puedan dominar la oscilación del péndulo y luego sistemáticamente probar todas estas "hipótesis", variando cada vez un factor, mientras se dejan los demás factores constantes. Los operadores formales, que confían en esta aproximación sistemática de generar y probar hipótesis, descubren eventualmente que la oscilación del péndulo depende solamente de un factor: la longitud de la cuerda. Por el contrario, los operadores concretos de 9 a 10 años no son capaces de generar y probar sistemáticamente la serie completa de posibilidades que les permitiría sacar una conclusión lógica. Muchas veces prueban una variable (digamos, la longitud de la cuerda) sin mantener constante otra (peso); y si encontrarán que una cuerda corta con un peso pesado oscila más rápido que una más larga con un

Cuadro 2.3 Enfocando la investigación

Las respuestas de los niños a una proposición hipotética

Piaget (1970) sostenía que el pensamiento de los operadores concretos está ligado a la realidad. Es de suponer que la mayor parte de los niños de 9 años tiene dificultades a la hora de pensar en objetos que no existen o sucesos que podrían no ocurrir nunca. Por el contrario, los niños que entran en el estadio de las operaciones formales serían bastante capaces de considerar proposiciones hipotéticas y de derivar una conclusión lógica de ellas. De hecho, Piaget sospechaba que muchos operadores formales incluso disfrutarían de este tipo de reto cognitivo.

Hace varios años, un grupo de operadores concretos (niños de 9 años, de 4.º curso de primaria) y un grupo de niños que ya disponían de operaciones formales o estaban próximos a ellas (niños de 11-12 años, de 6.º curso) ejecutaron la siguiente tarea:

Imagínate que te den un tercer ojo y que puedas elegir cualquier lugar de tu cuerpo para colocarlo. Haz un dibujo para mostrarme dónde colocarías tu ojo "extra", y cuéntame luego por qué lo has puesto ahí.

Todos los niños de 9 años colocaron el tercer ojo en la frente entre sus dos ojos naturales. Parece como si estos niños se acordasen de sus experiencias concretas para llevar a cabo la tarea: se encuentran los ojos alrededor del centro de la cara en todas las personas. Un niño de 9 años comentó que el tercer ojo tendría que estar entre los otros dos ojos, porque "allí es donde un cíclope tiene su ojo". Los argumentos para esta colocación del ojo no eran muy imaginativos. Examínense los siguientes ejemplos:

Jim (9½ años): Me gustaría tener un ojo al lado de mis otros dos ojos; así, si se me saliera un ojo, todavía podría ver con dos.

Vickie (9 años): Yo quiero un ojo extra para poder verte tres veces.

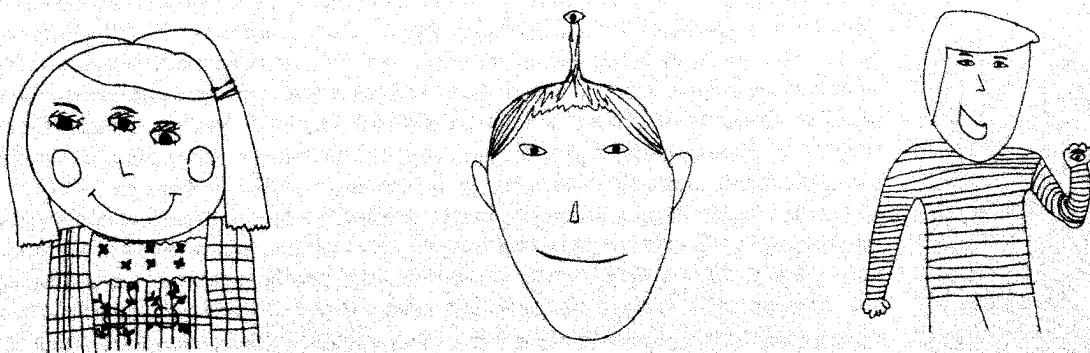
Tanya (9½ años): Yo quiero un tercer ojo para poder ver mejor.

Por el contrario, los niños mayores, operacionales-formales daban una variedad amplia de respuestas que no dependían en absoluto de lo que habían visto previamente. Además, estos niños se inventaron las ventajas de esta situación hipotética y dieron argumentos bastante imaginativos para colocar un ojo "extra" en lugares únicos. He aquí algunas respuestas de la muestra:

Ken (11½ años): (Dibuja un ojo extra encima de un manojo de pelo.) Yo podría girar el ojo para ver en todas las direcciones.

John (11½ años): (Dibuja su ojo extra en la palma de su mano izquierda.) Yo podría ver el otro lado de la esquina y ver qué tipo de galleta podría sacar de la caja de galletas.

Tony (11 años): (Dibuja un primer plano de un tercer ojo en su boca.) Yo quiero un tercer ojo en mi boca porque quiero ver lo que estoy comiendo.



Respuestas de Tanya, Ken y John al problema del "tercer ojo".

Cuando se les preguntó por sus opiniones acerca de la tarea de los "tres ojos", muchos de los niños pequeños la consideraban bastante estúpida y nada interesante. Un niño de 9 años comentó "Esto es estúpido. Nadie tiene tres ojos". Sin embargo, a los niños de 11-12 años les gustó la tarea y continuaron pidiendo tareas artísticas "divertidas" "como el problema del ojo" al profesor, durante el resto del año escolar (Shaffer, 1973).

Así que los resultados de esta demostración son en general consistentes con la teoría de Piaget. Es más probable que los niños mayores, que ya están en el estadio de las operaciones formales o están muy cerca de él, generen respuestas lógicas y creativas ante una proposición hipotética, comparados con los operadores concretos, más pequeños, y que disfruten de este tipo de razonamiento.

peso más ligero, tenderían a concluir erróneamente que ambos, la longitud de la cuerda y el peso, controlan la oscilación del péndulo.

En resumen, el razonamiento operacional-formal es racional, sistemático y abstracto; el operador formal puede pensar lógicamente acerca de *ideas* y *posibilidades* tanto como de objetos y sucesos tangibles.

Consecuencias personales y sociales del pensamiento formal. El pensamiento operacional-formal es una herramienta poderosa que puede cambiar al adolescente de muchas maneras, algunas buenas y otras no tan buenas. Primero la buena noticia: como veremos en el Capítulo 6, las operaciones formales pueden abrir el camino para pensar sobre lo que es posible en la vida de uno, formar una identidad estable y lograr una comprensión mucho más rica de las perspectivas psicológicas de otra gente y las causas subyacentes de su comportamiento. El operador formal también está mejor preparado para tomar decisiones personales difíciles que impliquen ponderar cursos de acción y sus consecuencias probables, tanto para quien toma la decisión como para otra gente (véase el Capítulo 10, por ejemplo, sobre el desarrollo de razonamiento moral). Así que los avances en el desarrollo cognitivo ayudan a sentar las bases de cambios en otros aspectos del desarrollo social y de la personalidad.

Ahora la mala noticia: las operaciones formales pueden también estar ligadas a algunos de los aspectos más dolorosos de la experiencia adolescente. A diferencia de los niños pequeños, que tienden a aceptar el mundo tal como es y a seguir los dictados de las figuras de autoridad, los operadores formales, que pueden imaginarse alternativas hipotéticas a la realidad que tienen delante, pueden empezar a cuestionar todo, desde la autoridad de sus padres para restringir su elección de amigos hasta la necesidad de gastar billones en la exploración del espacio y misiles de crucero, cuando tanta gente pasa hambre y no tiene casa. En realidad, cuantas más inconsistencias lógicas y otros defectos detecten los adolescentes en el mundo real, más inclinados a sentirse frustrados con los agentes, o incluso sentirse rebeldes y enfadados con aquellos (por ejemplo padres y madres, el gobierno) a quienes consideran responsables de estas situaciones imperfectas. Piaget (1947) opinaba que esta fascinación idealista por cómo "tendrían que ser" las cosas es un resultado perfectamente normal de las capacidades de razonamiento abstracto recién adquiridas por los adolescentes, y sostenía que las operaciones formales son la causa básica del "vacío intergeneracional".

Según Piaget, los adolescentes pueden centrarse tanto en ellos mismos y en su pensamiento que en realidad parecen más egocéntricos que cuando eran escolares de primaria. David Elkind (1967, 1981) ha identificado dos tipos de "egocentrismo" que los adolescentes manifiestan a menudo. El fenómeno de la **audiencia imaginaria** se refiere al sentimiento del adolescente de estar continuamente "en el escenario" y que todo el mundo a su alrededor está tan preocupado con lo que hace o con su apariencia, y es tan crítico con ellas como ella misma/él mismo. Así que una quinceañera que ha estado horas maquillándose para esconder unos granos puede estar convencida de que al chico

Audiencia imaginaria: supuestamente una forma de egocentrismo adolescente que implica confundir los propios pensamientos de uno con los de una audiencia hipotética y concluir que otros comparten tus preocupaciones.

con el que sale le repugnan, cada vez que desvía su mirada, cuando en realidad el chico, igualmente consciente de sí mismo, apartaría la vista porque está convencido de que las miradas de preocupación de ella significan que su enjuague bucal le ha fallado.

La segunda forma de egocentrismo adolescente es lo que Elkind llama la **fábula personal**, la creencia en la *unicidad* de uno y de sus pensamientos. Por ejemplo, un adolescente que ha sido dejado por su primer amor puede sentir que nadie en la historia humana ha experimentado alguna vez algo similar a *su* agonía tan asfixiante. La fábula personal puede ayudar también a explicar muchos de los riesgos que toman los adolescentes. Después de todo, son únicos, y no es probable que les haga daño esnifar cocaína o tener relaciones sexuales inseguras: es mucho más probable que las consecuencias negativas les ocurran a otros, no a mí.

Elkind creía que ambas formas de egocentrismo adolescente aumentarían a medida que los jóvenes empezasen a adquirir las operaciones formales y disminuirían gradualmente con el tiempo cuando el idealismo menguara. Sin embargo, los datos no son siempre consistentes con su punto de vista. Por lo visto, los adolescentes perciben tanto peligro personal en conductas de riesgo como usar drogas, conducir cuando se ha bebido, y tener relaciones sexuales inseguras como los adultos de mediana edad, poniendo en duda la idea de que los adolescentes se sienten especialmente únicos o invulnerables (Beyth-Marom *et al.*, 1993). De hecho, correr riesgo parece reflejar para gran parte de los adolescentes un deseo de tener experiencias emocionantes más que sentimientos de invulnerabilidad (Arnett y Balle-Jensen, 1993). Y aunque el fenómeno de la audiencia imaginaria se encuentra más entre jóvenes de 13 a 15 años que entre adolescentes mayores, son muchas veces los de 13 a 15 años que funcionan todavía en un nivel *operacional-concreto* quienes muestran más esta conciencia de sí mismos (Gray y Hudson, 1984; O'Conner y Nikolic, 1990), precisamente lo contrario de lo que Elkind esperaría. Por consiguiente, algunos estudiosos del desarrollo creen actualmente que la manifiesta preocupación por sí mismos que muestran los adolescentes, podría estar menos ligada al pensamiento operacional-formal que al desarrollo de habilidades de adopción de perspectiva social avanzadas (mencionado en el Capítulo 6) que permiten a los adolescentes contemplar cómo *otras personas* los percibirían o cómo reaccionarían a su comportamiento (Lapsey *et al.*, 1986; Vartanian y Powlishta, 1996). Visto así, el egocentrismo del adolescente no resulta muy "egocéntrico" después de todo.

Contribuciones de la teoría de Piaget y críticas

Piaget era, como Freud y Watson un renegado innovador. No era popular entre los psicómetras porque sostenía que las pruebas de inteligencia de éstos miden solamente lo que los niños saben y no nos dicen nada sobre el aspecto más importante de la inteligencia, cómo piensan los niños. Además, Piaget se atrevió a estudiar un concepto inobservable y mentalista, la "cognición", que había caído en desgracia entre los psicólogos de la tradición del conductismo (Beilin, 1992).

Cuando llegaron los años sesenta, los tiempos habían cambiado claramente. La teoría y las primeras investigaciones de Piaget no sólo habían legitimado el estudio del pensamiento de los niños, sino que además su obra temprana que ligaba el desarrollo moral con el desarrollo cognitivo (véase el Capítulo 10 para una explicación amplia), ha contribuido enormemente a toda una área nueva de investigación del desarrollo: el estudio de la **cognición social**. Teóricos sociocognitivos recientes como Lawrence Kohlberg y Robert Selman han encontrado que la misma mente que gradualmente construye una comprensión cada vez más sofisticada del mundo físico también llega a formar con la edad ideas más complejas acerca de las diferencias entre los géneros, los valores morales, la importancia de las emociones humanas, el significado y las obligaciones de la amistad, y muchos otros aspectos de la vida social. El desarrollo de la cognición social es uno de los puntos primordiales en que se centra el Capítulo 6, y a lo largo de todo el texto se comentan las conexiones entre las habilidades sociocognitivas y diferentes aspectos del desarrollo social y de la personalidad.

Fábula personal: supuestamente una forma de egocentrismo adolescente en la cual el individuo piensa que él y sus pensamientos y sentimientos son especiales o únicos.



FOTO 2.8

Un chico o una chica adolescente puede sentir que otros se preocupan tanto como él/ella de su apariencia o conducta —supuestamente una forma de egocentrismo conocido como el fenómeno de la audiencia imaginaria.

Cognición social: el pensamiento que manifiestan las personas acerca de los pensamientos, sentimientos, motivos y conductas de sí mismos y de otras personas.

La teoría de Piaget también ha tenido un impacto grande en la educación. Por ejemplo, programas educativos populares *basados en el descubrimiento* parten de la premisa de que los niños pequeños no piensan como los adultos y aprenderán mejor teniendo experiencias educativas “prácticas” con aspectos familiares de su entorno. Así que un profesor de preescolar en un aula piagetiana podría introducir el difícil concepto del número presentando a sus alumnos cantidades diferentes de objetos para apilar, colorear u ordenar. Es de suponer que se transmiten mejor nuevos conceptos como el número con métodos en los cuales los niños activos y curiosos pueden aplicar sus esquemas existentes y hacer los “descubrimientos” críticos por sí mismos.

Aunque Piaget claramente es un gigante entre los científicos de la conducta, cuyo trabajo ha dejado huellas profundas y duraderas en nuestro pensamiento acerca del desarrollo humano (Fischer y Bidell, 1998; Flavell, 1996), muchas de sus ideas se han puesto en duda actualmente. Por ejemplo, ahora sabemos que la confianza de Piaget en entrevistas clínicas subestimaba en muchos casos las competencias mentales y la comprensión social de los niños, bien porque los niños fueran incapaces de articular lo que en realidad sabían o porque no estuviesen motivados para esforzarse en los tipos de problemas que Piaget les presentaba (Bjorklund, 2000). Otros críticos han observado que el rendimiento en los problemas de Piaget puede mejorarse bastante con la ayuda de programas de entrenamiento, un resultado que parece poner en duda el supuesto piagetiano de que el aprendizaje por descubrimiento, y no la instrucción directa, sea necesariamente la mejor manera de promover el desarrollo intelectual.

También se ha puesto en duda en los ámbitos de la teoría y de la investigación, la noción piagetiana de que el desarrollo cognitivo procede a través de una secuencia de etapas, universal e invariable (Bjorklund, 2000). En su propia *teoría sociocultural*, el pensador ruso del desarrollo, Lev Vygotsky (1978), se centraba en cómo la *cultura* —las creencias, valores, tradiciones y habilidades de un grupo social— se transmite de generación en generación. Vygotsky puso en duda la creencia de que los niños eran exploradores independientes que realicen descubrimientos cruciales por sí mismos. En cambio, él veía su desarrollo cognitivo como una *actividad socialmente mediada*, en la cual los niños adquieren gradualmente nuevas maneras de pensar y comportarse a través de diálogos cooperativos con miembros de la sociedad con más conocimientos. Vygotsky rechazó también la noción de que todos los niños progresan a través de las mismas etapas del desarrollo cognitivo. ¿Por qué? Porque las nuevas habilidades que los niños dominan a través de sus interacciones con sus compañeros más competentes son a menudo específicas de su cultura, y no de estructuras cognitivas universales. Así que desde la perspectiva de Vygotsky (que exploraremos con más atención en el Capítulo 3), Piaget ignora en gran parte importantes influencias sociales y culturales sobre el desarrollo humano.

¿En realidad, funciona el desarrollo cognitivo por estadios? En la teoría de Piaget, cada nueva etapa del desarrollo cognitivo está descrita como un modo coherente de pensamiento que se puede aplicar a una amplia serie de problemas. Sin embargo, muchas veces hay poca consistencia entre las actuaciones de un individuo en tareas diferentes que presumiblemente miden las capacidades que definen un estadio dado. Por ejemplo, pueden ser meses (o incluso más de un año) antes de que un operador concreto de 6 años que puede seriar, sea capaz de pasar a otros problemas operacionales —concretos como la conservación de líquidos. Estas inconsistencias han llevado a muchos estudiosos del desarrollo a concluir que el desarrollo cognitivo “funciona mucho menos por estadios” de lo que había supuesto Piaget (Fischer y Bidell, 1998; Flavell *et al.*, 1993).

Por último, incluso a esos teóricos contemporáneos que piensan que el desarrollo cognitivo funciona por estadios les molesta de todos modos la explicación de Piaget sobre cómo los niños pasan de un estadio intelectual al siguiente. Recuérdese lo que dice Piaget: la maduración biológica, en conjunto con la interacción constante entre las funciones intelectuales de la asimilación, acomodación y organización permite a los niños

construir esquemas cada vez más complejos. Eventualmente verán sus experiencias de forma completamente nueva cuando pasen al siguiente estadio intelectual. Obviamente, esta explicación del desarrollo cognitivo, que es bastante imprecisa, plantea más preguntas que las que responde. ¿Qué cambios madurativos son necesarios para que los niños puedan progresar del intelecto sensoriomotor al preoperacional, o de las operaciones concretas a las operaciones formales? ¿Qué tipos de experiencias debe tener un niño antes de que construya símbolos mentales, utilice operaciones cognitivas, empiece a operar acerca de ideas y a pensar acerca de situaciones hipotéticas? Piaget simplemente no es tan explícito sobre estos u otros mecanismos que podrían permitir a un niño pasar a un estadio superior de razonamiento. Por consiguiente, un número creciente de investigadores ven ahora su teoría como una *descripción* elaborada del desarrollo cognitivo que tiene un poder limitado de explicación (Bruner, 1997; Kuhn, 1992).

A pesar de estas críticas, casi nadie pondría en duda la noción de Piaget de que el desarrollo social y de la personalidad depende, en parte, del desarrollo cognitivo. Y la razón es sencilla: los estudiosos del desarrollo social de los últimos 50 años han encontrado —una y otra vez— que muchos progresos sociales y emocionales importantes ocurren más o menos al mismo tiempo que los niños alcanzan notables hitos cognitivos piagetianos. Así que aunque la teoría de Piaget tiene sus fallos, de todos modos proporciona un marco de valor para comprender los cambios que ocurren en muchos aspectos del desarrollo. Es verdaderamente un “clásico” en el campo de la psicología evolutiva.



Resumen

- Este capítulo examina tres perspectivas “clásicas” del desarrollo social y de la personalidad: el enfoque *psicoanalítico*, el *conductismo* (o enfoque del *aprendizaje social*) y la perspectiva *cognitivo-evolutiva* de Piaget.

El enfoque psicoanalítico

- El enfoque psicoanalítico se inició con Sigmund Freud cuya **teoría psicosexual** sostenía que los humanos se mueven por **instintos** sexuales y agresivos innatos (**Eros** y **Thanatos**) que deben ser controlados. Gran parte de la conducta humana reflejaría **motivos inconscientes** que las personas han **reprimido**. Freud proponía cinco etapas de desarrollo psicosexual —oral, anal, fálico, latencia y genital— en las cuales surgen y llegan a integrarse sólidamente los tres componentes de la personalidad, el **ello**, el **yo** y el **superyó**.
- La descripción de Freud de la **etapa fálica**, y los **complejos de Edipo** y **Electra**, que los niños de 3 a 6 años deberían experimentar, ha sido muy controvertida. Según Freud, los padres y las

madres deben tratar estos conflictos con cuidado para evitar que sus hijos queden **fijados** en actividades inmaduras y manifiesten un desarrollo detenido.

- La **teoría psicossocial** de Eric Erikson revisa y extiende la teoría de Freud centrándose menos en el instinto sexual y más en los importantes determinantes socioculturales del desarrollo humano. Según Erikson, las personas progresan a través de una serie de ocho conflictos psicossociales empezando por “**confianza frente a desconfianza**” en la infancia y concluyendo con “**integridad frente a desesperación**” en la ancianidad. Cada conflicto debe ser resuelto a favor del rasgo positivo (confianza, por ejemplo) para que el desarrollo sea sano.

El enfoque conductista (o del aprendizaje social)

- El enfoque del aprendizaje, o **conductismo**, partió de John B. Watson, quien sostenía que los bebés son *tabulae rasae* que desarrollan **hábitos**

como resultado de sus experiencias sociales. El desarrollo era percibido como un proceso continuo que podría proceder en muchas direcciones diferentes, dependiendo de los tipos de ambientes a los cuales está expuesta una persona. B. F. Skinner, quien extendió la teoría de Watson, sostenía que el desarrollo refleja el condicionamiento **operante** de los niños que son moldeados de forma *pasiva* por los **refuerzos** y **castigos** que acompañan a sus conductas. Por el contrario, la teoría del aprendizaje social-cognitivo de Albert Bandura consideraba a los niños como procesadores de información *activos* que desarrollan rápidamente muchos nuevos hábitos por **aprendizaje observacional**. Bandura rechaza el **determinismo ambiental** de Watson, y propone en cambio que los niños contribuyen a crear los entornos que influyen en su desarrollo (**determinismo recíproco**).

El enfoque del desarrollo cognitivo de Piaget

- La teoría del desarrollo intelectual de Jean Piaget tiene muchas implicaciones importantes para el desarrollo social y de la personalidad. Según Piaget, la actividad intelectual es una función vital básica que ayuda a los niños a adaptarse al ambiente. Él describe a los niños como exploradores activos e inventivos (es decir, **constructivistas**) que están constantemente construyendo **esquemas** para representar lo que saben y modificando estas estructuras cognitivas por medio de los procesos de **organización** y **adaptación**. Organización es el proceso por el cual los niños reorganizan su conocimiento existente en esquemas de orden superior. Adaptación es el proceso de lograr un ajuste al entorno, y ocurre mediante dos actividades complementarias: la **asimilación** y la **acomodación**.
- Piaget creía que el desarrollo intelectual procede a través de una **secuencia invariante** de estadios que pueden resumirse así:
 - Estadio sensoriomotor (0-2 años). Durante los dos primeros años, los bebés llegan a "saber" y comprender objetos y sucesos actuando sobre ellos. Los **esquemas de conducta (o sensoriomotores)** que crea un niño para adaptarse a su entorno, se internalizan finalmente formando símbolos mentales (o **esquemas simbólicos**) que permiten al niño comprender la **permanencia del objeto**, manifestar una **imitación diferida**, y resolver problemas sencillos en un nivel mental sin recurrir al ensayo y error.
 - Estadio preoperacional (aproximadamente 2-7 años). El razonamiento simbólico se hace cada vez más manifiesto durante el **estadio preoperacional** a medida que los niños empiezan a utilizar palabras e imágenes de maneras creativas en sus actividades de juego. Aunque los niños de 2 a 7 años desarrollan cada vez más conocimientos sobre el mundo en que viven, su pensamiento es bastante deficiente en comparación con el de los adultos. Piaget describía a los niños preescolares como muy **egocéntricos**: perciben los sucesos desde su propia perspectiva y tienen dificultad para asumir el punto de vista de otra persona. Y su pensamiento se caracteriza por la **centración**: cuando se encuentran con algo nuevo, tienden a centrarse en un único aspecto sólo, su rasgo más evidente o sobresaliente desde un punto de vista perceptivo. Por consiguiente, estos **pensadores intuitivos** muchas veces fallan a la hora de resolver problemas tales como las tareas de **conservación** que les exigen evaluar simultáneamente varios fragmentos de información.
 - Operaciones concretas (aproximadamente 7-11 años). Durante este periodo de las **operaciones concretas**, los niños pueden pensar de modo lógico y sistemático acerca de objetos, sucesos y experiencias concretos. Pueden ya ejecutar operaciones aritméticas en su mente, y mentalmente **invertir** los resultados de acciones físicas y secuencias de conductas. La adquisición de estas y otras **operaciones cognitivas** permite a los niños conservar, **seriar** y hacer **inferencias transitivas**. Sin embargo, los operadores concretos todavía no pueden pensar de manera lógica acerca de proposiciones hipotéticas que violen sus concepciones de la realidad.
 - Operaciones formales (a partir de 11 o 12 años). El **pensamiento operacional-formal** es racional, abstracto y muy parecido al **razonamiento hipotético-deductivo** de un científico. En este estadio, los adolescentes pueden "pensar acerca del pensamiento" y operar sobre ideas tanto como sobre objetos y sucesos tangibles. Estos poderes cognitivos recién surgidos pueden ayudar a explicar por qué los adolescentes son tan idealistas y manifies-

tan un pensamiento como la **audiencia imaginaria** y la **fábula personal**.

- Aunque Piaget ha descrito de modo exacto las *secuencias* generales del desarrollo intelectual, muchas veces subestima y a veces sobrestima las capacidades cognitivas del niño. Algunos investigadores han puesto en duda el supuesto piagetiano de que el desarrollo ocurre en estadios, mientras que otros han criticado su teoría por ignorar en gran parte las influencias sociales y

culturales o por no ser capaz de especificar cómo progresan los niños de un estadio intelectual al siguiente. Pero a pesar de sus limitaciones, la teoría de Piaget ha contribuido de un modo enorme a nuestra comprensión del desarrollo cognitivo, ha sido aplicada ampliamente al campo de la educación, ha ayudado a generar el campo de la **cognición social**, y ha proporcionado ideas importantes acerca de muchos otros aspectos del desarrollo social y de la personalidad.