

Desarrollo humano

Daysi Rodríguez



EDICIONES
UAPA

SERIE AUTOAPRENDIZAJE

Desarrollo humano

Desarrollo Humano

Daysi Rodríguez. M.A



Santiago de los Caballeros
República Dominicana, 2020

Desarrollo humano

© Daysi Rodríguez. M.A

Editor

Lennys Tejada Betancourt

Diagramación y diseño de portada

Rafael Emilio Genao

Corrección de estilo

Luisa Hernández

Evaluación pedagógica y del contenido

Primera edición: Marzo 2020

ISBN: 978-9945-580-55-6

Edición e impresión al cuidado de:

Ediciones UAPA

Tels.: 809-724-0266 / 809-724-0269. Fax: 809-724-0329

Página web: www.uapa.edu.do

Reservados todos los derechos. Se prohíbe la reproducción parcial o total por cualquier medio electrónico o gráfico.

Índice

Presentación

Introducción

UNIDAD I. Estudio del desarrollo humano: Conceptos básicos

Orientaciones de la Unidad

Competencias Concretas:

Esquema de contenido de la unidad:

1.1 Estudio del desarrollo humano: conceptos básicos

1.1.1 Desarrollo Humano

1.1.3 El Ciclo Vital

1.2 Enfoque del Desarrollo del Ciclo Vital de Paul B. Baltes

1.3 Neurodesarrollo

1.3.1 Origen de las lesiones cerebrales infantiles

1.3.2 Madurez Neuropsicológica

1.3.3 La NeuroPsicología del Desarrollo Infantil

1.3.4 Evaluación del neurodesarrollo infantil

1.3.4.1 La evaluación como fin científico

1.4 Avances del Neuro Desarrollo en la República Dominicana

Resumen de la Unidad

Actividades de Autoevaluación

Bibliografía

UNIDAD II. Perspectivas teóricas del desarrollo

Orientaciones de la Unidad

Competencias concretas:

Esquema de contenido de la unidad

2.1 Perspectivas Teóricas del Desarrollo

2.2 Perspectiva Psicoanalítica

2.2.1.1 Sigmund Freud. Enfoque Psicodinámico: Modelo Psicosexual

2.2.1.2 Las etapas del desarrollo y sus fijaciones

2.2.2 Teoría Psicosocial de Erikson

Resumen de la Unidad

Actividades

Bibliografía

UNIDAD III. Perspectivas teóricas del aprendizaje

Orientaciones de la Unidad

Competencias Concretas:

Esquema de contenido de la Unidad:

3.1 Perspectiva del Aprendizaje. Enfoque conductista: mecanismos básicos de aprendizaje.

3.1.2 Teorías conductuales del aprendizaje: Watson, Skinner, Pavlov

3.2 Perspectiva Cognoscitiva

3.2.1 Teoría cognoscitiva y aprendizaje social A. Bandura. (preámbulo al enfoque conductual)

3.2.1.1 La Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura: interacción y aprendizaje

3.3 Perspectiva Contextual

3.3.1 Teoría bioecológica de Bronfenbrenner

3.4 Perspectiva Evolutiva/sociobiológica

3.4.1 Teoría del apego de Bowlby

Resumen de la Unidad

Actividades

Ejercicio de Autoevaluación

Bibliografía

UNIDAD IV. Formación de una nueva vida, nacimiento y desarrollo físico en los primeros tres años

Orientaciones de la Unidad

Competencias Concretas:

Contenido de la Unidad

4.1 Concepción de una nueva vida y factores emocionales

4.1.1 ¿Cómo ocurre la fertilización?

4.1.2 Factores emocionales que intervienen en el embarazo

4.2 Mecanismos Hereditarios

4.2.1 Genética y Herencia

4.2.1.1 Trastornos Genéticos

4.2.1.2 Herencia Genética: Naturaleza y Crianza

4.3 Naturaleza y crianza: influencias de la herencia y el ambiente

4.4 Desarrollo prenatal

4.4.2 Monitoreo y fomento del desarrollo prenatal

4.5 Nacimiento y Cultura

4.5.1 El Recién Nacido

4.5.2 Complicaciones del Nacimiento

4.5.3 Supervivencia y Salud

Resumen de la Unidad

Actividades:

Ejercicios de Autoevaluación
II-Estudio de caso:
Bibliografía

UNIDAD V. Desarrollo físico y cognoscitivo en los primeros tres años

Orientaciones de la Unidad

Competencias

Esquema de contenido de la unidad

5.1 Aspectos del Desarrollo Físico Salud y Seguridad

5.1.1 Desarrollo Físico: Crecimiento

5.1.2 Primeros Reflejos

5.2 El Estudio del Desarrollo Cognoscitivo: Seis Enfoques

5.2.1 Enfoque piagetiano: etapa sensoriomotriz y el niño pre operacional

5.2.2 Enfoque del procesamiento de la información

5.2.3 Enfoque psicométrico: Pruebas de Desarrollo e Inteligencia

5.2.4 Enfoque de las Neurociencias Cognoscitivas

5.2.5 Enfoque del Contexto Social

5.2.6 Enfoque conductista: mecanismos básicos de aprendizaje

5.3 Desarrollo del Lenguaje

5.4 Trastorno de Desarrollo en las Primeras Etapas

Resumen de la Unidad

Actividades

Ejercicios de Autoevaluación

Bibliografía

UNIDAD VI. Desarrollo psicosocial en los primeros tres años

Orientaciones de la Unidad

Esquema de Contenido de la Unidad

6.1 Enfoque contextual social: aprendizaje por interacción con los cuidadores

6.2 Teoría del apego de Bowlby

6.2.1 La Crianza Con Apego: Attachment Parenting

6.3 Los hijos de padres que trabajan

6.3.1 Estancias infantiles

6.4 Maltrato: Abuso y Negligencia

6.5 Violencia en hogares, familias y escuelas

6.6. Explotación sexual comercial de niñas, niños y adolescentes

6.7 Perspectiva sobre el Desarrollo del Género

6.8 Relaciones con otros Niños

6.9 Relaciones entre Hermanos

6.10 El Hijo Único

Resumen de la Unidad

Actividades

Bibliografía

UNIDAD VII. Desarrollo físico y cognoscitivo en la infancia temprana. De 3 a 6 años de edad

Orientaciones de la Unidad

Competencias Concretas:

Esquema de Contenido de la Unidad

7.2 Aspectos del Desarrollo Físico

7.3 Desarrollo Cognoscitivo

7.4 Enfoque del procesamiento de información: planeación, atención y memoria

7.5 Habla y Lenguaje

7.6 Educación de los Niños con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)

Resumen de la Unidad

Actividades

Bibliografía

UNIDAD VIII. Desarrollo psicosocial en infancia temprana de 3 a 6 años de edad

Orientación de la unidad

Competencias Concretas

Esquema de contenido de la unidad

8.1 El Desarrollo del Yo

8.1.1 Comprensión y regulación de las emociones

8.2 Iniciativa frente a culpa: Erikson

8.3 Juego: El trabajo de la niñez temprana

8.3.1 Clasificación del juego social de acuerdo con su etapa

8.4 El juego como herramienta pedagógica en la República Dominicana

8.5 Relaciones con otros niños

8.5.1 Las relaciones entre hermanos

8.5.2 Compañeros de juego y amigos

8.5.3 Las relaciones con los demás

8.5.4 Los Amigos

8.6 El Autoconcepto

8.7 La autoestima

Resumen de la Unidad

Actividades

Ejercicios de Autoevaluación

Bibliografía

UNIDAD IX. Desarrollo físico y cognoscitivo en la niñez media

Orientación de la Unidad

Competencias Concretas:

Esquema de contenido de la unidad

9.1 Desarrollo Físico

9.1.1 Trastornos Físicos

9.2 Salud: Estatura y Peso

9.3 Nutrición y Sueño

9.4 Desarrollo del Cerebro

9.5 Desarrollo Motor

9.6 Obesidad e Imagen Corporal

9.7 Aspecto De La Maduración Cognoscitiva

9.8 Estapa Piageniana de las Operaciones Concretas

9.9 Cambios en el Procesamiento de la Información

9.10 Razonamiento Moral: La Teoría De Kohlberg

Resumen de la Unidad

Actividades

Ejercicios de Autoevaluación

Bibliografía

UNIDAD X. Desarrollo psicosocial en la niñez media

Orientaciones de la Unidad

Competencias Concretas:

Esquema de contenido de la unidad.

10.1 El Yo en el Desarrollo

10.2 Enfoque Piagetiano: El niño de 7 a 11 años. Las operaciones concretas y su vínculo social

10.3 Desarrollo del autoconcepto: Sistemas representacionales

10.4 Autoestima e Imagen Corporal

10.5 El niño en la familia: Atmosfera y Estructura

10.6 El niño en el grupo de pares: Aspectos Positivos y Negativos

10.7 Agresión y Acoso Escolar (bullying)

Resumen de la Unidad

Actividades

Ejercicios de Autoevaluación

Bibliografía

Respuestas de los ejercicios

Unidad I: Respuestas.

Factores psicosexuales.

Unidad III: Respuestas.
Unidad IV: Respuestas.
Unidad V: Respuestas.
Unidad VI: Respuestas.
Unidad VIII Respuestas.
Unidad IX: Respuestas.
Unidad X: Respuestas.

Agradecimientos

A mi padre celestial como guía espiritual y a mis ángeles de luz.

A la Universidad Abierta para Adultos UAPA, por la oportunidad.

A mi familia y amigos por el apoyo.

A los colaboradores:

Epifania Escolástico.

José Jorge Pichardo.

En especial, Heidy Ivette Santos Rodríguez, por su dedicación y entrega en los aportes investigativos y estudios de campo suministrados de la República Dominicana.

En la Redacción: Adilis Guzmán, María Yudeliza Inoa,
Ana Ramona Estévez

Presentación

Este libro presenta una recolección de datos minuciosos de cada una de las etapas del desarrollo humano, incluyendo las Neurociencias. Dentro del mismo, se contempla algunos estudios realizados por especialistas del área, los cuales fueron contextualizados a este país. Además, contiene diez unidades didácticas, con una metodología que facilita el estudio autoguiado, viabilizando la reflexión, análisis y autoevaluación a través de la comprensión sistemática de los temas.

Los contenidos se abordan de forma lógica y secuencial, englobando los términos sobre el desarrollo humano y sus etapas, partiendo de lo general a lo particular. Es además, un material actualizado, enfocado en consideraciones relevantes del desarrollo humano en la República Dominicana y enriquecido con diversos artículos e informaciones realizados por múltiples autores.

Mediante el estudio de estas unidades, los participantes podrán reflexionar como personas conscientes, acerca de la importancia del desarrollo humano desde la diversidad de fundamentos, criterios relevantes al estudio y empleo de los diferentes enfoques que envuelve al individuo desde el nacimiento hasta la niñez tardía; proporcionándoles pautas claves sobre el adecuado desarrollo evolutivo y la discriminación de las crisis o problemas que pueden ocurrir a lo largo de este proceso.

Este es un libro de texto que hace la función de guía de estudio de manera transversal a varias asignaturas; Psicología del Desarrollo I, Psicología Evolutiva, Psicología Educativa, Historia del Desarrollo del niño de 0 a 2 años y Estimulación Temprana. Permite a los participantes valorar el desarrollo humano como eje central de la persona, visualizar los cambios que sufre el individuo y cómo permanecen algunos aspectos en el transcurrir del tiempo; así como evaluar su impacto en los diferentes aspectos de la personalidad, en el desarrollo de las capacidades, y sobretodo entender no sólo las conductas de los otros, sino también su propia conducta.



Introducción

En este libro de Psicología del Desarrollo, Tomo I, se describe los vínculos entre los tres principales ámbitos del desarrollo de las primeras etapas del desarrollo humano, así como los elementos distintivos y únicos de cada etapa, tomando en cuenta que el individuo va a proyectar las mismas de una forma distintiva acorde con su personalidad y vivencias individuales. Detalla las diferentes etapas del desarrollo humano desde la concepción hasta la niñez media, así como también las diferentes características y habilidades físicas, cognoscitivas, y psicosociales propias del desarrollo evolutivo del infante.

El lector comprenderá de forma clara y precisa a medida profundice en el maravilloso y mágico mundo de las etapas del ciclo vital, los componentes de cada una, tomando como referencia diferentes escritos, teorías y estudios científicos realizados por diversos autores y peritos en el área. Esto facilita la asimilación de los conceptos fundamentales de la Psicología del Desarrollo y las características principales de la evolución del ser humano, así como el análisis, la criticidad y reflexión, provocando la apropiación de conceptos y planteamientos relacionados al ser humano, con énfasis en su desarrollo evolutivo y la discriminación de crisis o problemas que pueden ocurrir a lo largo de este proceso. El desarrollo de estas competencias contribuirán a la autorrealización personal y profesional.

El libro esta estructurado por diez unidades que ayudarán a comprender cómo evoluciona el niño o niña, según pasa de la primera infancia hasta la adolescencia.

Unidad I: Estudio del Desarrollo Humano: Conceptos Básicos. En esta unidad se hace una generalización e integración de las partes relevantes del estudio del desarrollo humano, destacando el término vanguardista de Neurodesarrollo y primicias del Neurodesarrollo en la República Dominicana.

Unidad II: Perspectivas Teóricas del Desarrollo. Se analiza la importancia de reconocer los fundamentos teóricos que abarcan los criterios del desarrollo humano.

Por esto, se hace necesario conocer dichos fundamentos para ampliar y aplicar datos que determinan características y puntos de partida ante las diversas situaciones que se presentan a lo largo del ciclo vital.

Unidad III: Formación de una nueva vida, nacimiento y desarrollo físico en los primeros tres años. Es preciso conocer el principio de todo, la importancia que abarca la evolución a lo largo de la vida uterina, mostrar la calidad de vida de la madre, el rol del padre en dicho proceso, así como el entorno en el que se desenvuelven. Todo lo antes expuesto genera factores de gran influencia a lo largo del desarrollo humano.

Unidad IV: Desarrollo Físico y Cognoscitivo en los primeros tres años. El crecimiento se ve influenciado por diversos factores que en esta etapa pueden proceder de los cuidadores de los niños y /o de sus progenitores, además es necesario reconocer que el saber o intentar anteceder conductas antes que sucedan, pueden predecir y potencializar el pensamiento y el procesamiento de la información de su entorno y de lo que les rodea. Uno de los principales retos cuando se analiza el desarrollo humano, es descodificar un lenguaje verbal y no verbal emitido por los niños desde muy temprana edad, ya que, estos no siempre se comunican de una forma que podamos entender lo que le sucede en su interior y que los lleva a adoptar algunas conductas.

Unidad V: Desarrollo Psicosocial en los primeros tres años. La interacción de los niños, en esta etapa con su entorno social, la manifestación, reconocimiento de sus emociones y sensaciones, se desprenden de sus deseos de independencia y nuevas aperturas de encuentros en diversos contextos. El comienzo de explorar el mundo circundante, así como la interacción con su grupo de iguales y el jardín de niños, interiorizando la conducta de los demás ante sus demandas personales.

Unidad VI: Desarrollo Físico, Cognoscitivo y Emocional en la Infancia Temprana. El crecimiento es más lento que en los primeros tres años, pero la nutrición y demás factores relacionados con el crecimiento, así como también, deficiencias en diferentes áreas, hacen que el niño genere una condición de salud, la cual requiere atenciones especiales. Los retos son muchos, en particular en el desarrollo de la lectoescritura y los procesos de aprendizaje, incluyendo la concentración, atención y memoria.

Unidad VII: Desarrollo Psicosocial en la Infancia Temprana. En esta etapa empieza a plantearse relaciones independientes del hogar, la interacción con sus pares es más continua y se presentan mucha confusión entre lo que desean y lo que deben hacer. Procuran hacer juegos interactivos, desarrollando el trabajo en equipo y el lenguaje de identificación con sus amiguitos. Expresan dolor cuando a los demás les duele.

Unidad VIII: Desarrollo Físico y Cognoscitivo en la Niñez Media. En esta etapa el niño o niña se enfrenta a nuevas condiciones de salud y mejora en sus capacidades de motricidad fina y gruesa, en caso de mostrarse deficiencia en etapas pasadas, el proceso de retención y codificación de las informaciones es más específico y cumple con funciones determinante, incluso en el tiempo y puntos de intereses que les determinan a las diversas actividades que realizan.

Unidad IX: Desarrollo Psicosocial en la Niñez Media. En esta etapa los niños y niñas suelen determinar entre sus pares y grupo de interés, mantienen relaciones con una finalidad y pueden reconocer ciertas emociones y sensaciones. El juego es muy interactivo, se

pueden indicar reglas o puntos en los mismos y jugar a ser otras personas con recreación de roles.

Unidad X: Análisis del ámbito que involucra los aspectos psicológicos, sociales y premisas cognoscitivas en la etapa de la niñez media.

En definitiva, cada unidad contiene un resumen y una guía metodológica que contribuye a la adquisición de conocimientos y al desarrollo competencias a través del estudio andragógico y autónomo. La bibliografía aparece al final de cada unidad y concluye con las respuestas de los ejercicios del autoestudio.

Unidad 1

Estudio del desarrollo humano:
Conceptos básicos



Orientaciones de la unidad I

Esta unidad presenta aspectos sobre el estudio del desarrollo humano, conceptos, características distintivas del mismo y su influencia en el transcurrir de la vida del individuo. Se pone de manifiesto el impacto creado por un estudio sistemático de dichas características como base de algunas conductas objeto de estudio.

Se pone en evidencia la teoría del desarrollo del ciclo vital de Paul B. Baltes, como vínculo que ofrece interesantes aportes que permiten ver las etapas del desarrollo desde una óptica diferente, aplicando conceptos a la práctica psicológica.

Por otro lado, este módulo expone todo lo relacionado a un área muy innovadora como lo es el neurodesarrollo, la misma ofrece una mirada a la importancia del órgano ejecutor por excelencia llamado cerebro, la neurogénesis, conexiones neuronales o sinápticas, NeuroPsicología, evaluación de la conducta normal y anormal del neurodesarrollo.

Esta Unidad también, demuestra que el desarrollo cognitivo y psicosocial está en constante evolución, por las distintas formas de educación que le suministran al infante, por eso se dice que el desarrollo es modificable, o por la aplicabilidad de esas modificaciones, sobre todo en el área cognitiva y de rehabilitación psicológica. Por otro lado, se plantea las funciones que contempla la herencia y el ambiente en la salud física, la inteligencia y la personalidad. El desarrollo físico depende considerablemente de factores como la alimentación, los cuidados, y los periodos de enfermedad, que frenan el crecimiento de los niños, impactando la conducta presentada.

Los Enfoques del Desarrollo Cognitivo son esenciales para entender paso a paso por dónde transcurre el desarrollo del niño. Examina los cambios o etapas, en la calidad de funcionamiento cognitivo. Se ocupa de la manera en que la mente estructura sus actividades y se adapta al ambiente.

En el estudio de la unidad es importante que el participante incorpore y comprenda el centro de cada corriente o escuela psicológica, con sus elementos filosóficos distintivos que avalan el desarrollo del individuo, comprendiendo el aspecto: familiar, social, cognitivo y por supuesto lo biológico o físico.

Además, enfoca su atención a los factores que influyen en el desarrollo evolutivo con un carácter científico. Esto implica, comprender e identificar la responsabilidad directa entre los eventos evolutivos y el desarrollo de un ser con una conducta adaptada a las normas sociales.

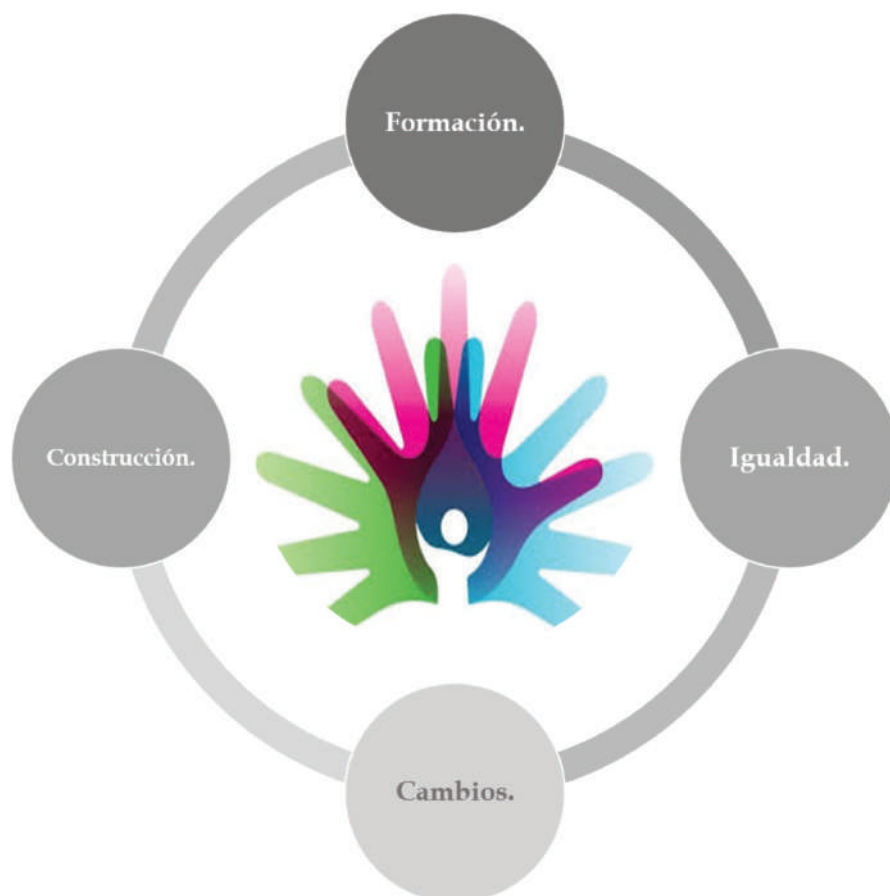
En las próximas páginas se podrá visualizar de forma detallada todo lo relacionado a los indicadores fundamentales, todo proceso de desarrollo, entre otros tópicos.

Competencias concretas de la unidad I

1. Identifica los conceptos de Psicología y de Desarrollo Humano, sus diferentes aplicaciones y los procesos biopsicosociales que involucran, mediante actividades teóricas y vivenciales, a nivel reproductivo y aplicativo.
2. Desarrolla la habilidad de conocer mediante un análisis crítico, las distintas bases en las que está fomentado el desarrollo humano, desde sus primeros componentes hasta el desarrollo de las funciones neurocerebrales.
3. Conoce las diferentes partes del sistema nervioso, estructura, funciones y la integración del mismo como parte fundamental en el ámbito educativo.
4. Identifica cómo se procesa la información en el sistema nervioso, comprendiendo las funciones del cerebro y las interacciones de las redes neuronales para el aprendizaje.
5. Analiza los distintos elementos psicológicos presentes en cada etapa de aprendizaje, adaptación y vulnerabilidad para marcar la diferencia de aprendizajes relevantes, así como las funciones mentales.
6. Comprende las influencias de la herencia y el ambiente en que se desarrolla el individuo para dar respuesta al comportamiento del infante.
7. Profundiza en el desarrollo de habilidades para la identificación y el diagnóstico de los diferentes trastornos psicopatológicos en niños y adolescentes.

Esquema de contenido de la Unidad I

- 1.1 Estudio del desarrollo humano: conceptos básicos
 - 1.1.1 Desarrollo Humano
 - 1.1.2 El Ciclo vital
- 1.2 El Enfoque del Desarrollo Del Ciclo Vital De Paul B. Baltes
 - 1.2.1 El desarrollo dura toda la vida
- 1.3 El desarrollo es multidimensional
 - 1.3.1 El Desarrollo Es Multidireccional
- 1.4 La influencia relativa de la biología y la cultura cambia durante el ciclo de vida
- 1.5 El desarrollo implica modificar la distribución de los recursos
- 1.6 El desarrollo es plástico o modificable
- 1.7 El contexto histórico cultural, influye en el desarrollo
- 1.8 Neurodesarrollo
- 1.9 Avances del Neuro Desarrollo en la República Dominicana



1.1 Estudio del desarrollo humano: conceptos básicos

¡Infórmate!

Los estudiosos del desarrollo humano plantean distintas concepciones en referencia a los cambios que ocurren a lo largo de la vida de los seres humanos, tomando en consideración los ámbitos del desarrollo físico, cognoscitivo y psicosocial.

1.1.1 Desarrollo Humano

La palabra “desarrollo”, como expresa Navarro y Pérez (2011) se refiere a los cambios de comportamiento provocados por factores ambientales y determinados por la sociedad o la cultura. Los cambios están designados por una entidad o instrucción de dos tipos:

- a. Cuantitativos: Se refiere a la cantidad de contestaciones que formula un sujeto. Ejemplo, el niño modela un lenguaje mayor cuando es estimulado por un adulto.
- b. Cualitativos: El sujeto muestra un cambio en la forma de respuesta que emite. Ejemplo: La información suministrada por el sujeto es mucho más nutrida y amplia en cuanto a sus conceptos.

El análisis de la conducta humana es la base de la Psicología del Desarrollo y los cambios ocurridos a través del tiempo. Posee un carácter normativo que implica el análisis de la conducta y sus cambios durante todo el trayecto de las diferentes etapas del ser humano de forma colectiva. Cuando se analizan otras disciplinas todo gira en torno a un ser humano y sus manifestaciones específicas, no pueden trascender a toda una población de una sociedad en específico.

La Psicología del Desarrollo se centra en las variables implicadas en cada una de las etapas, haciendo especificaciones y análisis acorde a las edades; actividad esta que no realizan otras disciplinas.

Si se analiza de forma minuciosa todo el estudio del ser humano y los aspectos que señalan Navarro y Pérez (2011) se puede inferir que la Psicología del Desarrollo es aquella que se ocupa del estudio del ser humano, los cambios ocurridos que se manifiestan con cada etapa y el análisis de estos desde el aspecto biosocioemocional.

La Psicología del Desarrollo en el paso por establecerse como ciencia, ha logrado profundizar en la conducta humana. Al profundizar en el estudio de conductas que se vuelven repetitivas, facilita el análisis y mejora en diferentes áreas. Al vincular la edad con los procesos cognoscitivos, los factores físicos y sociales esperados según la etapa en la que se encuentre, permite las condiciones para evaluar los niveles individuales presentados. La evaluación, comprende por ejemplo, la cantidad de palabras incorporada por un niño al año, o cuáles son los intereses, el tipo de juego, o con cuáles personas le gusta jugar, entre otros aspectos. Por otro lado, todo esto ayuda a crear estrategias que permiten estimular las áreas con retraso, mejorando la calidad de vida de los afectados.

Lo antes expresado forma parte de las características propias que marcan la hacen su diferencia entre la Psicología del Desarrollo ante otras disciplinas. A continuación, se presenta un cuadro con las etapas que abarca el desarrollo infantil, destacando que muchos autores aun lo relacionan hasta el final de la adolescencia, pero en este caso, solo se describe desde la concepción hasta el final de la infancia intermedia.

1.1.2 Características del desarrollo humano infantil, (físico, cognitivo y psicosocial)

ÁMBITOS DEL DESARROLLO HUMANO			
Etapas del Desarrollo Humano Infantil:	Físico	Cognoscitivo	Psicosocial
Prenatal (Concepción/ Nacimiento)	Se produce la concepción por fecundación natural o por otros medios. La dotación genética interactúa con las influencias ambientales desde el principio. Se forman las estructuras y órganos básicos del cuerpo; comienza el crecimiento acelerado del cerebro. Ocurre el mayor crecimiento físico de la vida. Gran vulnerabilidad a las influencias ambientales.	Se desarrollan las capacidades de aprender, recordar y responder a la estimulación sensorial.	El feto responde a la voz de la madre y siente preferencia por ella.

<p>Infancia (Nacimiento/Tres años)</p>	<p>Al nacer, operan en diversa medida todos los sentidos y sistemas del cuerpo. Se incrementa la complejidad del cerebro, que es muy sensible a las influencias ambientales. Rápido crecimiento físico y desarrollo de las destrezas motrices.</p>	<p>Están presentes las capacidades de aprender y recordar incluso en las primeras semanas. Hacia el final del segundo año se desarrolla la capacidad de usar símbolos y de resolver problemas. Se desarrolla rápidamente la comprensión y uso del lenguaje.</p>	<p>Apego a padres y otros. Se desarrolla la autoconciencia. Se produce el cambio de la dependencia a la autonomía. Aumenta el interés en otros niños.</p>
<p>Niñez Temprana (Tres años/ seis años)</p>	<p>El crecimiento es constante; el aspecto es más esbelto y las proporciones son más parecidas a las del adulto. Se reduce el apetito y son comunes los problemas de sueño. Aparece la lateralidad; mejora la coordinación motora gruesa y fina y la fuerza.</p>	<p>En alguna medida el razonamiento es egocéntrico, pero aumenta la comprensión del punto de vista de los demás. La inmadurez cognoscitiva produce ideas ilógicas sobre el mundo. Se consolidan la memoria y el lenguaje. La inteligencia se hace más predecible. La experiencia preescolar es común, y más aún la preprimaria.</p>	<p>El autoconcepto y la comprensión de las emociones se hacen más complejos; la autoestima es global. Aumentan la independencia, iniciativa y el autocontrol. Se desarrolla la identidad de género. Los juegos son más imaginativos y elaborados y, por lo común, más sociales. Son comunes el altruismo, la agresión y el temor. La familia todavía es el centro de la vida social, pero otros niños cobran más importancia.</p>
<p>Niñez Media (Seis años/ Once años)</p>	<p>El crecimiento se hace más lento. Aumentan la fuerza y las capacidades deportivas. Son comunes las enfermedades respiratorias, pero la salud en general es mejor que en cualquier otro momento del ciclo vital.</p>	<p>Disminuye el egocentrismo. Los niños comienzan a pensar en forma lógica, pero concreta. Se incrementan las habilidades de memoria y lenguaje. Los avances cognoscitivos permiten a los niños beneficiarse de la escuela formal.</p>	<p>El autoconcepto se hace más complejo e influye en la autoestima. La correulación refleja el cambio gradual del control de los padres al hijo. Los compañeros adquieren una importancia central.</p>

Fuente: Desarrollo Humano (Papalia, Duskin y Martorell (2012)

Como se observa en el cuadro anterior, Papalia, Duskin y Martorell (2012) considera el desarrollo humano como la evolución presentada en las diferentes etapas y sus transformaciones que va desde la fecundación hasta la adultez tardía. Describe los cambios que ocurren y los que permanecen a lo largo de toda la vida. Entiende que el desarrollo humano implica varios aspectos:

a) Los aspectos Físicos, tales como: la salud, el crecimiento de los huesos, del cerebro, el desarrollo, las capacidades sensoriales, las habilidades motoras.

En tal sentido, Diamond (2014) expresa que “el cerebro humano funciona correctamente, la debilidad ante las enfermedades o afecciones disminuyen cuando se está en buen estado físico y el razonamiento lógico es más rápido” (p.153)

b) Desarrollo cognoscitivo, este comprende el procesamiento de la información, el pensamiento, la atención, el aprendizaje, la creatividad, conocimiento, razonamiento, el lenguaje.

Papalia, Olds y Duskin (2010) aseguran que existen dos factores necesarios e importantes; uno es la maduración biológica y el otro las influencias ambientales, el primero está referido a los órganos que intervienen en el habla, que hacen al individuo capaz de emitir sonidos, palabras, frases y comunicarse oralmente; el segundo se refiere a que los niños necesitan de oportunidades que ofrece el entorno y de una estimulación adecuada, al utilizar el lenguaje oral, el niño recibirá el afecto y la atención de los padres y se dará cuenta que hablar es necesario para comunicar sus necesidades y deseos.

En adición a esto, consideran las etapas de adquisición del lenguaje como aspecto fundamental en la valoración del desarrollo del mismo, en función a ellas se establecerán los parámetros para determinar, si el desarrollo del niño a nivel lingüístico, es el adecuado. Es decir, si este ha adquirido las habilidades necesarias, en función a su edad cronológica, en caso de que no sea así, lo adecuado sería consultar a un profesional para descartar posibles alteraciones.

c) Desarrollo psicosocial. Comprende las relaciones sociales, las emociones y la personalidad. Aunque estos factores son distintos, impactan de forma directa la conducta humana.

Al respecto, Papalia, Wendkos y Duskin (2010) afirman que desde el nacimiento, los bebés muestran personalidades diferentes que reflejan las influencias innatas y ambientales a las que han sido expuestos. Las emociones como la tristeza, la alegría y el temor son reacciones subjetivas a la experiencia y que se asocian con los cambios fisiológicos y conductuales.

Aseguran además que, al guiar y regular la conducta, se cumplen varias funciones protectoras, la primera de ellas se relaciona a la forma de comunicar necesidades, intenciones o deseos, dando lugar a una respuesta. La segunda función protectora es la que se refiere a movilizar la acción en las emergencias con el temor y la sorpresa; y la tercera función es la de promover la exploración del ambiente con emociones como el interés y excitación.

De acuerdo a Tirado, Martínez, Covarrubias, López, Quezada, Olmos y Díaz Barriga (2010) se nace con la capacidad de sentir dos emociones rudimentarias, bienestar y *displacer* y a partir de ellas se forman las otras gracias al desarrollo intelectual y al aprendizaje que se adquiere con las interacciones sociales y con el ambiente en general.

Papalia, Olds y Duskin (2010) afirman que los seres humanos son seres sociales. Desde el principio se desarrollan dentro de un contexto social e histórico. Para un lactante, el contexto inmediato es normalmente su familia y la familia, a su vez, está sometida a las influencias más amplias y siempre cambiantes del vecindario, comunidad y sociedad.

De acuerdo a lo antes expresado se puede decir que, cada individuo es un ser social. Después de nacidos, el ser humano comienza a experimentar la existencia de otros individuos al interactuar con ellos, bien sea a través del contacto físico o de las emociones que se les manifieste por el tacto y el habla. El primer contexto social del niño es la familia, de la cual recibe las primeras manifestaciones de amor y cariño y la que le facilitará conocer y relacionarse con lo que tiene alrededor (barrio, comunidad) y sociedad en general.

1.1.3 El Ciclo Vital

El ciclo vital se refiere a las diferentes etapas que implica el proceso de crecimiento y desarrollo humano de las personas desde el nacimiento hasta su muerte. Papalia, Wendkos y Duskin (2010) aseguran que los estudios sobre el ciclo vital en Estados Unidos tienen como origen los programas diseñados para dar seguimiento a los niños hasta que alcanzan la adultez. Uno de estos estudios, los Stanford Studies of Gifted Children (Estudios Stanford sobre niños dotados), que comenzaron en 1922 bajo la dirección de Lewis M. Terman, consistió en seguir hasta la vejez el desarrollo de un grupo de personas identificadas como inusualmente inteligentes cuando eran niños.

Según este estudio, el desarrollo humano es un proceso de toda la vida por lo cual recibe el nombre de ciclo vital. En las investigaciones realizadas han facilitado muchos informes sobre el desarrollo de largo plazo.

Desde épocas remotas hasta hoy, existen ciertas culturas que perciben como bueno y válido que un niño lleve una vida de un adulto, que trabaje, ya sea en el campo u otros

lugares, que compre cosas e incluso, hasta casarse antes de llegar a la adultez; asimismo, se les permite fumar y tomar bebidas alcohólicas. Sin embargo, en la mayoría de culturas o sociedades, pueden ver todo esto como parte de un abuso y es avalado por los derechos de la niñez creados en 1989, aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas y que entró en vigencia en el 1990.

Es cierto que cada individuo hace frente a las situaciones por las cuales cruza de manera distinta y afronta cada etapa de diversas formas, es por ello por lo que, se busca a través del desarrollo humano, puntos en común preponderantes con cada una, que coayuden a satisfacer las necesidades básicas del ciclo vital y dominar ciertas tareas correspondientes a cada etapa para que el desarrollo sea normal. No hay manera de volarse las etapas, a menos que una persona fallezca, por lo tanto, pasará por un proceso evolutivo. Es importante destacar que el ciclo vital dependerá en gran medida del constructo social en el cual la persona pueda desarrollarse.

2. Enfoque del Desarrollo del Ciclo Vital de Paul B. Baltes

¡Infórmate!

Baltes, llegó a revolucionar lo que hasta el momento se pensaba sobre la Psicología del Desarrollo. Durante muchos años diferentes autores proponían que el desarrollo era parte de una etapa en específico. Paul Baltes, psicólogo Alemán con formación Piagetiana, interesado en la formación y psicología cultural, empieza desarrollar a mediados del siglo XX sus investigaciones sobre el desarrollo vital. Estos componentes teóricas fueron realizadas por: Paul B. Baltes (1936-2006) (1987; Smith, 2004; Lindenberger y Staundiger, 1998 y Bluck, 2001) quienes hicieron aportes sobre reglas, normas o principios con los cuales vincularon el desarrollo, de este modo sirven como marco referencial para entender este concepto.

Baltes, llegó a revolucionar lo que hasta el momento se pensaba sobre la Psicología del Desarrollo. Durante muchos años diferentes autores del desarrollo proponían que el desarrollo era parte de una etapa en específico.

La perspectiva del ciclo vital representa un intento para superar la dicotomía crecimiento – declinación. En otras palabras, el reconociendo que en cualquier momento en vida, hay pérdidas y ganancias. De acuerdo a Ruiz y Uribe (2002) la perspectiva del ciclo vital se convierte en un marco de referencia (más que en una teoría) de tipo contextual y dialéctico, que considera la totalidad de la vida como una continuidad con cambios, destacando parámetros históricos, socioculturales, contextuales, y del acontecer cotidiano e

individual, como prevalentes sobre cualquier clasificación etérea, o en la que predomine la edad como criterio.

En ese sentido, Baltes, Lindenberger y Staudinger (1998) tratando de explicar lo que acontece durante el desarrollo del individuo, delimitaron siete principios del ciclo vital:

1. El desarrollo dura toda la vida: El desarrollo es un proceso que ocurre como procedimiento indefinido de cambio, es la aptitud para acostumbrarse a las diferentes situaciones que se enfrentan en la vida. Cada período del ciclo de vida se puede ver afectado por lo que sucedió antes y por lo que esté por venir, es decir, cada etapa, recibe la influencia directa de la que pasó e impactará de igual forma a la que le sigue.

Además, cada etapa tiene sus propias características y valores únicos, ninguna es más o menos importante que la otra. Aunque alguna vez se creyó que el desarrollo solo era hasta la adolescencia, no obstante, ya está comprobado que esta continua durante toda la vida. Cuando se dice que es un proceso vitalicio se refiere a que permanece para siempre, dicho de una forma exacta, el ser humano, a medida que avanza de edad, es objeto de la evolución natural, la cual alcanza nuevos retos y logra adaptarse a los mismos; encierra un análisis de la conducta, y esto es, porque de no hacerlo, se dificultaría el desarrollo sano, generando así, alteraciones muy notorias.

Cuando se pasa por una etapa y no se logra el objetivo de esa edad, en el momento de pasar a otro escenario y este exija ese objetivo para resolver una situación o adaptarse a una nueva, el individuo se siente perdido, por lo que, le resulta más difícil adaptarse a ello.

En cada etapa del ciclo vital se superan aspectos que sirve como base para la siguiente etapa. Es decir, se espera que entre los primeros años de vida, los niños puedan ir paulatinamente preparándose para enfrentarse a la solución de pequeños problemas, con esto el niño se siente autosuficiente, más independiente del control de los padres, y de la misma manera, hace cosas, como ir al baño solo, buscar algo en el refrigerador si se siente hambriento, jugar con los juguetes cuando se encuentre sin compañía, entre otras labores que lo hacen sentir más libre.

En cada una de las etapas del desarrollo humano se logra un triunfo biopsicosocial distinto, así con cada paso en el que se avanza, deja un aprendizaje e incorporación de nuevos conocimientos que se utilizarán durante toda la vida. Esto crea en el individuo la convicción interna de que puede accionar de forma favorable o conveniente, por lo que, esta herramienta de valoración psicológica, será un punto importante al momento de tomar decisiones que involucren un grupo igualitario; como por ejemplo en momento donde deberá manejar situaciones sin la ayuda de sus padres, las cuales requieren un alto grado de autonomía, como el ámbito escolar.

2. El desarrollo es multidimensional: Sucede en algunas dimensiones que se interrelacionan y se manejan independientemente con ritmos diferentes. El desarrollo es multidimensional (dimensión biológica, psicológica, social), todas interactúan entre sí. Hay ganancias y pérdidas, una persona puede ir ganando en un área e ir perdiendo, al mismo tiempo, en otra área diferente. Los humanos buscamos obtener más ganancias y disminuir las pérdidas, todo esto a través de un mecanismo de compensación, este se dirigirá de manera distinta, dependiendo la persona, puesto que, cada individuo se maneja diferente según lo que ya ha vivido.

Si se analiza, por ejemplo, la etapa de la madurez media, el individuo va ganando experiencias y al mismo tiempo, acumulando arrugas, dudas, aciertos, desaciertos y un balance que a veces resulta difícil poder llevar.

3. El Desarrollo es multidireccional: Si una persona avanza en un área determinada, es posible que retroceda en otra, esto puede darse, también, de manera simultánea. Por ejemplo, existen jóvenes que físicamente se fortalecen, pero a la hora de tomar una decisión importante que abarque su protección física, se les hace difícil poder tomar la iniciativa. Otro ejemplo es con los niños, generalmente crecen de tamaño y en sus capacidades, gradualmente se va modificando su motricidad y equilibrio.

Ciertas capacidades como potenciar el léxico, van aumento en el tiempo de la toda la vida adulta; mientras que otras decrecen, como la habilidad de solucionar problemas poco conocidos. Posiblemente, en el transcurso de la edad, se intensifiquen algunos atributos nuevos, como la competencia. Los seres humanos intentan llevar elevas sus ganancias, concentrándose en lo que hacen bien y reducir las pérdidas, aprendiendo a manejarlas.

4. La influencia relativa de la biología y la cultura cambia durante el ciclo de vida: Las personas más jóvenes se ven más afectadas por la maduración biológicas del cuerpo, pero a medida que va pasando el tiempo, crecen el factor cultural, el cual va perfilando e influyendo progresivamente.

Papalia, Wendkos y Duskin (2010) sostienen que el proceso de desarrollo es influenciado por la biología y la cultura, el equilibrio entre esas influencias cambia a medida que pasa el tiempo. Las influencias biológicas decaen a medida que las personas van adquiriendo más edad, pero los apoyos culturales pueden ayudar a compensarlos. Las influencias provenientes de la biología y la cultura cambian a lo largo del ciclo de la vida. Los contenidos biológicos innatos, como la agudeza de los sentidos y la fuerza, la coordinación muscular, con los años se van debilitando; pero los componentes culturales, como la formación, las relaciones y los entornos de los mayores, subsanan el declive de dichas funciones.

5. El desarrollo implica modificar la distribución de los recursos: Cada individuo dedica de formas distintas su tiempo, energía, talento, dinero y apoyo social. El desarrollo incluye una distribución cambiante de medios: cada individuo decide cómo usar sus recursos, en el crecimiento, en el mantenimiento, o en la recuperación, esta decisión cambiará a lo largo de la vida, en medida que reducen sus recursos disponibles. Esto significa que nadie puede hacerlo todo. Los individuos eligen invertir sus recursos de diferentes maneras. Estos pueden ser utilizados para el crecimiento, el mantenimiento o recuperación y para manejar la pérdida cuando el mantenimiento y la recuperación no son posibles. La distribución de recursos en esas tres funciones cambia a lo largo de la vida, conforme disminuye el fondo total de recursos factibles.

6. El desarrollo es plástico o modificable: La plasticidad es explicada como puentes neuronales creados para incidir mediante estímulos en el cambio de conductas y funciones las acciones humanas. La plasticidad se desarrolla a lo largo de la vida. Hay ciertas habilidades que van mejorando progresivamente con el entrenamiento y la práctica. No obstante, hasta en los niños, el potencial para el cambio tiene límites. Estos límites se toman en cuenta al comprender que el desarrollo es transformable a lo largo de la vida, este se muestra flexible, puede ser mejorado con el entrenamiento, pero dependerá mucho del tipo de persona, alimentación, recursos, tiempo y disponibilidad de estos.

7. El contexto histórico cultural, influye en el desarrollo: El desarrollo se ve influenciado por el contexto histórico-cultural, independientemente. Cada individuo se desarrolla en numerosos contextos: circunstancias o condiciones, las cuales están definidas por la maduración, por el tiempo y el lugar. Otros factores variantes pueden ser la biología, el tiempo, el lugar.

Finalmente, es importante destacar que Baltes, representa un hito muy importante en la consolidación de la perspectiva del ciclo vital en psicología, como paradigma aplicado al desarrollo y al envejecimiento. De acuerdo a Neri (2007) Baltes se refirió a la psicología del desarrollo del ciclo vital como el estudio de la constancia y el cambio en el comportamiento durante el transcurso de la vida.

Este autor, afirma que particularmente, en la última década de su vida, Baltes reiteró el contraste entre la habilidad humana para lograr una mayor longevidad y la escasa capacidad que hemos tenido para agregar vida a los años que hemos ganado. Dejó planteado, entonces, como desafío fundamental del siglo XXI, completar la inacabada arquitectura del transcurso de la vida humana, empleando la cultura y la tecnología basada en la cultura, para disminuir la brecha entre funcionamiento biológico y metas socioculturales, particularmente al final de la vida. Como se puede notar, los aspectos propuestos por Baltes y colaboradores han hecho aportes muy relevantes cuando analizamos el ciclo vital.

1.3 Neurodesarrollo

¡Infórmate!

El neurodesarrollo, se desprende de la neurociencia o neurobiología, considerado como un campo de la ciencia que estudia el sistema nervioso y todos sus aspectos, en función con el estudio del desarrollo humano. Antes de entrar en detalles acerca del neurodesarrollo, es preciso hablar primero de lo que es la neurogénesis. Yáñez (2016), la define como el proceso por el cual se generan nuevas neuronas a partir de células madre y células progenitoras. Mientras que Valadez (2008) se refiere a las neurogénesis como el desarrollo de las conexiones cerebrales en los primeras semanas de gestación.

Tudela (2011) expresa que el neurodesarrollo es un proceso dinámico de interacción entre el organismo y el medio, en el cual se crean mecanismos que permiten al Sistema Nervioso (SN) organizarse como un sistema de relación. El Sistema Nervioso no es pasivo, sino que interactúa intrínsecamente, mediante diferentes variables, como la atención, intencionalidad, emoción, pensamiento, memoria, lenguaje, socialización y control motor, para responder a las demandas del medio.

Asegura que el desarrollo de un niño, a pesar de ser un fenómeno universal en cuanto a maduración biológica del organismo humano, adquiere rasgos distintivos de un país a otro o de una comunidad a otra, a causa de la interacción de factores ambientales y genéticos. Estos factores se expresan a través de las condiciones naturales, materiales y culturales específicas del entorno en que los seres humanos nacen y crecen y la diversidad de etnias y subgrupos.

La secuencia del neurodesarrollo en el hombre, va desde que el óvulo es fecundado por el espermatozoide, hasta que el individuo llega al estado adulto, adquiriendo y desechando un sin número de capacidades y funciones, corresponde al proceso más complejo y a la vez perfecto de la naturaleza.

Al respecto, Medina, Caro, Muñoz, Leyva, Moreno y Vega (2015) indican que el neurodesarrollo se da a través de un proceso dinámico de interacción entre el niño y el medio que lo rodea; como resultado, se obtiene la maduración del sistema nervioso con el consiguiente desarrollo de las funciones cerebrales y, a la vez, la formación de la personalidad. El desarrollo del cerebro es un proceso muy complejo y preciso que inicia muy temprano en la vida y continúa varios años después del nacimiento. Existen periodos críticos para el desarrollo cerebral normal, siendo los principales la vida intrauterina y el primer año de vida.

Las autoras resumen las etapas del desarrollo del cerebro en cuatro:

a) Proliferación neuronal: La proliferación de las neuronas es un proceso que ocurre en la primera mitad de la gestación. A través de este proceso se da origen a los cien mil millones de neuronas que el cerebro posee.

b) Migración: Todas las neuronas deben desplazarse a su lugar final en la corteza. Este segundo proceso se da de adentro hacia afuera, es decir, desde la parte más profunda del cerebro, donde nacen las neuronas, hasta la corteza o borde externo. Se trata de un proceso muy preciso, y el momento más importante ocurre en el segundo trimestre del embarazo. Puede ser afectado por la exposición fetal a medicamentos, infecciones, tóxicos, desnutrición y estrés materno, entre otros, y producirse malformaciones cerebrales importantes como consecuencia de estos eventos, conocidas como trastornos de migración neuronal.

c) Organización y laminación del cerebro: Después de las 25 semanas posconcepcionales, la reproducción de nuevas neuronas es excepcional. Sin embargo, el peso del cerebro se triplica después que la fase de proliferación ha terminado. Este sorprendente incremento en peso y volumen obedece a la aparición de millones de conexiones sinápticas entre las neuronas y a la arborización, resultado de la aparición de dendritas. Se estima que cada neurona puede llegar a tener entre 7,000 y 10,000 sinapsis, las cuales, posteriormente, podrán ser modeladas según la exposición a factores externos e internos y experiencias que modifican su conformación en forma permanente.

d) Mielinización: En este proceso los axones de las neuronas se recubren de mielina para mejorar la velocidad de transmisión de los impulsos nerviosos. Este es un proceso crítico que inicia cerca del nacimiento. Sin embargo, puede verse severamente alterado en los primeros meses de vida como consecuencia de la falta de nutrientes, el hipotiroidismo, la anemia y la falta de una adecuada estimulación en el niño pequeño. En otras palabras, la mielinización como el proceso de aislamiento de las células nerviosas que acelera la transmisión de impulsos nerviosos. La mielina es una vaina lipoproteica que envuelve a ciertas fibras nerviosas. Este proceso se inicia en el cuarto mes de gestación en dirección caudo-cefálica. Su intensidad máxima ocurre desde el último trimestre del embarazo hasta los 2 años de edad, y finaliza a los 30 años.

Tudela (2011) agrega que el desarrollo madurativo normal es un proceso que depende de estructuras cerebrales indemnes, experiencias ambientales, oportunidad social, circuitos y retroalimentación-desarrollo. Asegura que durante décadas se pensó que una vez que morían neuronas en un accidente cerebro vascular, se perdían para siempre. Sin embargo, recientes investigaciones han demostrado que el cerebro es mucho más plástico de lo que se creía, y que las secuelas de un accidente vascular encefálico (AVE), son de cierto modo,

reversibles. En ese sentido, define la plasticidad cerebral como la adaptación funcional del sistema nervioso central (SNC) para minimizar los efectos de las alteraciones estructurales o fisiológicas independientemente de las causas que los originan.

Esto es posible, gracias a la capacidad de cambio estructural o funcional que tiene el SNC por influencias exógenas o endógenas, que pueden ocurrir en cualquier momento de la vida. También es la capacidad del SNC para adaptarse, sea para recuperar funciones perdidas, después de un AVE o de una lesión de la médula espinal, para adaptarse a nuevos requerimientos ambientales, o sea, aprender. Esto significa en alguna medida que nuestro cerebro está permanentemente cambiando.

Tudela (2011) afirma que pueden crearse nuevas redes neuronales, con diferentes sinapsis que reemplazan a las que antes había. Ocurre el nacimiento de “nuevas neuronas”, para ciertas conexiones. Antes de producirse la lesión, estas neuronas no tenían una función significativa, porque aunque tenían contactos anatómicos, no se “hablaban” entre sí, pero en este caso, comienzan a interactuar y a conectarse.

Cuervo y Ávila (2010) expresan que la importancia de la valoración del neurodesarrollo radica en la prevención y detección temprana de trastornos del desarrollo infantil. Chávez (2003) plantea que para determinar si un niño presenta problemas en su neurodesarrollo es importante, primero, conocer la organización y desarrollo normal del sistema nervioso central, pues es el conocimiento del desarrollo de las estructuras del sistema nervioso en sus diferentes etapas la base para la prevención y detección de diferentes trastornos.

Rains (2003) supone indispensable el abordaje de la NeuroPsicología del desarrollo para conocer las diferencias del desarrollo cerebral y del cerebro maduro a lo largo de la vida, así como los cambios que se pueden producir en el desarrollo tanto normal, como de sus trastornos.. Según éste autor, las alteraciones en el sistema nervioso y en la maduración cerebral producidos por causas diversas pre, peri y posnatales, en casi la totalidad de los casos, producen como consecuencia trastornos neuropsicológicos en la infancia que, si no son detectados tempranamente, aumentan progresivamente la severidad de las secuelas, manifestadas en conductas poco adaptativas a lo largo del ciclo vital.

En investigaciones realizadas por Kolb (2002), Hernández (2001) y Michel (2001) sobre el neurodesarrollo, concluyeron que son muy importantes las variables de maduración y plasticidad cerebral, especialmente durante la primera infancia.

De igual forma, otras investigaciones, como las de Weber y Reynolds (2004), resaltan la influencia de factores ambientales en el desarrollo cerebral y realizan estudios correlacionales entre plasticidad cerebral y eventos traumáticos durante la infancia. Estos autores

afriman que en Estados Unidos, de los niños reportados anualmente por maltrato (evento traumático), entre un 27% y un 100% desarrollan secuelas físicas, conductuales, sociales, cognitivas o problemas emocionales.

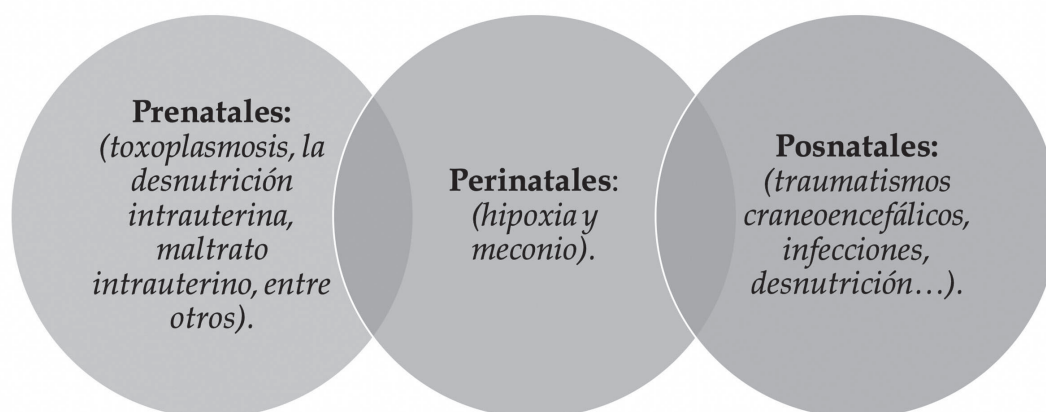
También Michel (2001) y Purves (2007) hacen sus aportes, cuando expresan que la plasticidad cerebral puede surgir, con claridad, de los cambios en la eficacia de la transmisión sináptica, mientras que otros estudios realizados por Kleim y Jones (2008) relacionan la plasticidad cerebral con el aprendizaje y señalan su importancia para la rehabilitación de lesiones cerebrales durante la infancia.

Cova (2004), Narvberhaus y Segarra (2004) hacen sus aportes como resultado de sus estudios sobre el desarrollo y los factores de riesgo en niños prematuros, con implicaciones importantes en la prevención y la intervención temprana. De igual forma, Stavinoha (2005) presenta interesantes conclusiones en relación con el daño cerebral traumático y los efectos neuropsicológicos en la infancia, específicamente en la escolaridad, para la evaluación e intervención diferencial según perfiles individuales.

Finalmente, Cuervo y Ávila (2010) expresan que ante todo lo expresado, la NeuroPsicología del desarrollo infantil desempeña un rol importante en la detección e intervención temprana de lesiones cerebrales, con fines de prevención y/o rehabilitación. Busca disminuir las secuelas y generar un mejor pronóstico y evolución de las alteraciones neuropsicológicas, favorables para el desarrollo y la adaptación en la infancia.

1.3.1 Origen de las lesiones cerebrales infantiles

Las causas de las lesiones cerebrales en la infancia son muy variadas. Según Cuervo y Ávila (2010) estas de acuerdo al momento en el que ocurran, se pueden clasificar es: a) prenatales (toxoplasmosis, la desnutrición intrauterina, maltrato intrauterino, entre otros), b) perinatales (hipoxia, meconio..) y c) posnatales (traumatismos cráneo-encefálicos, infecciones, desnutrición...)

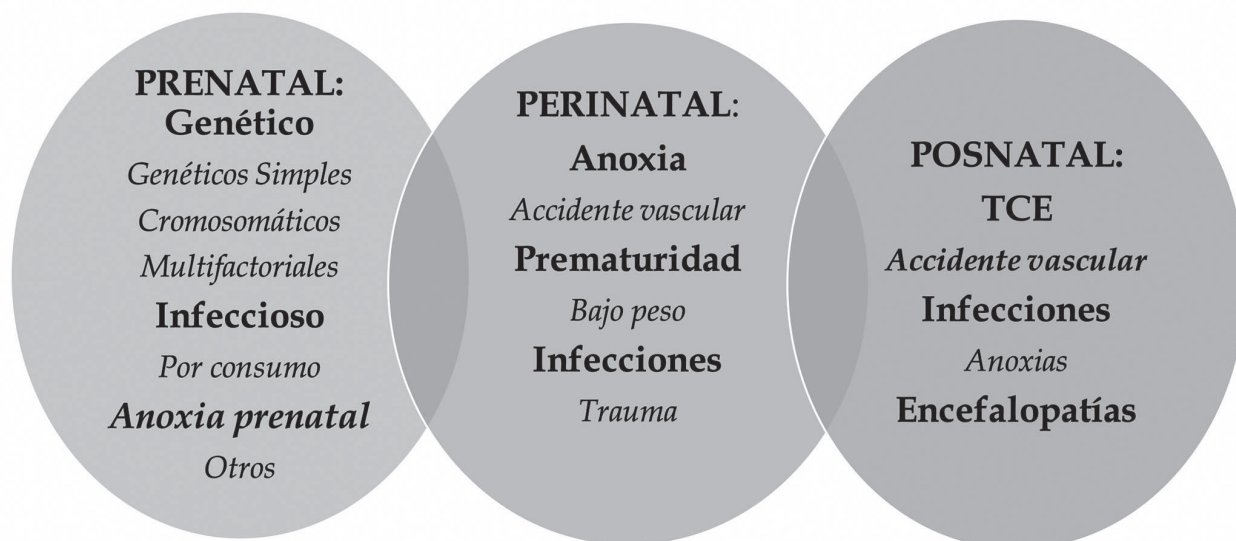


Durante la etapa de la primera infancia, se tendrá la obligación de investigar exhaustivamente los antecedentes y características del desarrollo integral. Por eso, es de suma importancia que en la evaluación se haga un historial clínico completo y este deberá complementarse con observaciones y análisis acerca de información relacionada a las características y las condiciones del desarrollo en los primeros años del ciclo vital. Evidentemente, los estudios y demás instrumentos de diagnóstico neuropsicológico y del desarrollo infantil, acoplarán información a los procesos de identificación y evaluación con fines diagnósticos.

Montañés y De Brigard (2005); Ardila y Roselli (2007) y Portellano (2005), clasifican las principales causas de lesión cerebral según el tipo de daño en traumáticas, vasculares (hemorragias), infecciosas (meningitis, toxoplasmosis), metabólicas (galactosemia) o neurotóxicas.

Estos autores destacan la importancia de la plasticidad cerebral y de la madurez neuropsicológica en la infancia para evaluar las secuelas y la recuperación después de una lesión.

Luckasson y Tassé (2002) plantean que las causas del daño cerebral en la infancia pueden ser diversas y darse en tres momentos temporales diferentes del desarrollo, pudiendo ocurrir desde que el feto está dentro del útero materno (Prenatal), en el momento del parto (Perinatal) o con posterioridad a este y durante la infancia del niño (Postnatal). Siendo las causas más frecuentes y mejor conocidas las que ocurren en el momento del nacimiento.



Fuente: Luckasson y Tassé (2002). Retardation: Definition, classification, and systems of supports (10th edition).

Los autores indican que una detección precoz es clave para poder establecer un diagnóstico y un programa de tratamiento adaptado a sus necesidades lo antes posible. La nueva concepción de discapacidad contempla la evaluación desde un enfoque multidimensional, donde se valoren capacidades y alteraciones desde todas las esferas (cognitiva, socio-emocional, del lenguaje o motriz).

El pronóstico será variable dependiendo de diferentes factores como las áreas cerebrales afectadas, el grado de afectación y la extensión de la lesión en el cerebro.

Los autores afirman que el tratamiento igualmente debe estar basado en este enfoque multidisciplinar desde donde se contemple un tratamiento que incluya psicología, NeuroPsicología, logopedia, terapia ocupacional y fisioterapia, dependiendo de las necesidades individuales de cada niño.

En adición a lo expresado, Stiles, Reilly, Paul, y Moses, (2005); Dykens (2000); Kallay, (2007) y Bishop (1997) realizaron investigaciones para establecer perfiles neurocognitivos y comportamentales de los trastornos del desarrollo y analizaron sus relaciones con diferentes lesiones cerebrales en la infancia de manera diferencial a la de lesiones en adultos. En este aspecto, es importante señalar que la destreza y habilidad que deberá tener el evaluador del desarrollo neuropsicológico para la selección de baterías y pruebas dirigidas específicamente a la población infantil y a las condiciones socio ambientales que caracterizan cada caso o población en particular.

Capilla, Romero, Maestu, González y Ortiz (2003), sostienen que la valoración del neurodesarrollo infantil no es igual a la valoración del adulto; plantean que, si bien la NeuroPsicología del Desarrollo tiene como principal objeto de estudio el desarrollo de las funciones cognitivas y su relación con la maduración cerebral a lo largo de la vida, se sustenta en la neurología y las técnicas de neuroimagen; mientras la NeuroPsicología infantil destaca las diferencias que existen en la maduración cerebral desde el nacimiento a la adolescencia entre niños y niñas, entre el cerebro adulto y el cerebro en desarrollo; así como el patrón inverso que se observa en el desarrollo de la sustancia blanca frente al de la sustancia gris.

Este aspecto parece ser validado por los estudios de neuroimagen y por las investigaciones que se realizan desde la NeuroPsicología del Desarrollo, especialmente las de Rourke, Ahmad, Collins y Hayman-Abello (2002), quienes coinciden en destacar la importancia de la maduración de la sustancia blanca en la adquisición de las distintas funciones cognitivas.

Rosario, Jiménez y Del Rosario (2018), realizaron una investigación acerca de la Estructura Cognoscitiva Cerebral y su Desarrollo en el nivel inicial, en donde determinaron la

importancia de comprender el desarrollo cognitivo de los niños y entender su mentalidad en cada etapa para poder favorecer y enriquecer su aprendizaje. Aseguran que el ritmo de aprendizaje de los niños es asombroso. En sus primeros años de vida se produce un desarrollo de su inteligencia y capacidades mentales, como la memoria, el razonamiento, la resolución de problemas o el pensamiento.

Esta investigación hace hincapié en las dimensiones cognitivas que desarrollan los niños y niñas. Demostraron que el uso de estos recursos didácticos pertinentes, ayuda a que el niño pueda potencializar las habilidades cognitivas concerniente al nivel inicial. Enfatizan en las diferentes herramientas utilizadas por los docentes para lograr su cometido, los aspectos donde la cognición se destaca mucho más son los siguientes: La asimilación, atención, comprensión y acomodación, aspectos estos que son de suma importancia al momento del niño desarrollar sus habilidades cognitivas.

Con esto se confirma que las estrategias didácticas implementadas en el Centro Educativo Felicia Hernández, facilitan el desarrollo de los aspectos cognitivos. De acuerdo a esta investigación se pudo constatar que los maestros al momento de impartir docencia hacen uso de diversos tipos de recursos didácticos, los que ayudan en el desarrollo cognitivo de los niños y por ende a su desarrollo cerebral.

El aporte de esta investigación va dirigido a lo referente al planteamiento de las dimensiones cognitivas que desarrollan los niños, debido a que al momento de poner en práctica los recursos didácticos, su ejecución es más eficaz y prestan mucha atención focalizada.

Desde otro punto de vista, Johnson (2001) destaca que en la neurociencia y en la NeuroPsicología cognitiva es preciso distinguir los términos, estructuras y funciones al referirse al cerebro.

La estructura se relaciona con la anatomía y los procesos fisiológicos cerebrales y la función que hace referencia al comportamiento, a los pensamientos y a las emociones que hacen posibles determinadas estructuras encefálicas. De acuerdo con esto, es fundamental abordar nuevamente el concepto de Sistema Funcional propuesto por Luria (padre de la NeuroPsicología) para hacer referencia al origen de los procesos psicológicos.

El concepto de Sistema funcional se refiere al hecho de que una función o proceso psicológico no es deber de una zona cerebral o grupo neuronal específicos, sino el resultado de un sistema integrado de eslabones localizados en distintos niveles tridimensionales del sistema nervioso central.

Como puede verse hasta aquí, el fenómeno es suficientemente complejo y así lo expresa Gaviria (2006) reafirmando las palabras de Zuluaga (2001) el cual sostiene que los trastor-

nos del neurodesarrollo son lesiones cerebrales, las cuales se manifiestan como trastornos neuropsiquiátricos, cuyo inicio estaría vinculado con los períodos del desarrollo intrauterino y con el período sensitivo posparto.

El término neuropsiquiátrico mezcla un trasfondo complejo que supera el componente fisiológico y estructural del desarrollo. Basados en los resultados de las neuroimágenes y en los análisis propios de la neurofisiología, Medina (2001) y Zuluaga (2001), expresan, como uno de los objetivos principales de la valoración del neurodesarrollo de los niños y niñas, la verificación de los componentes de riesgos biológicos, los problemas en el proceso de maduración y la detección de lesiones y alteraciones del desarrollo, guiando el pronóstico y acompañamiento de las lesiones y sus secuelas a lo largo del tiempo durante el desarrollo infantil, ya que, como señala Gaviria (2006) el momento de la concepción en que ocurre la lesión, su gravedad y su extensión, precisarán el tipo de afectación funcional del individuo después de nacer y la expresión de los trastornos neurocognitivos y comportamentales.

1.3.2 Madurez Neuropsicológica

Portellano, Mateos, Martínez, Granados y Tapia (2000) definen la madurez neuropsicológica como el nivel de organización y desarrollo madurativo, el cual permite un desenvolvimiento en las funciones cognitivas y de comportamiento de acuerdo con los años cronológicos del individuo, destacando los cambios durante el desarrollo y particularmente en la niñez. Según Portellano (2005), la NeuroPsicología del Desarrollo en la Infancia comprende el estudio del cerebro en desarrollo y sus causas en la conducta en casos de lesión cerebral, como el desarrollo normal en relación con los cambios evolutivos y los más rápidos en la infancia que en la adultez. Asimismo, asegura que el pronóstico después de lesiones cerebrales en la mayoría de los casos es más beneficioso en la infancia que en el adulto, puesto a la plasticidad cerebral.

Dietrich (2005), manifiesta que:

En este proceso de desarrollo, la maduración del sistema nervioso central requiere de una secuencia de procesos más compleja que otras estructuras nerviosas, haciendo a este sistema particularmente vulnerable a influencias del ambiente principalmente durante la edad preescolar y escolar, generándose por medio de la interacción entre el ambiente y el sistema nervioso cambios a nivel funcional y estructural, tales como la adquisición de las habilidades cognitivas básicas y el conocimiento de la cultura, además de lograr internalizar los patrones conductuales, motivos y valores de un contexto sociocultural particular” (p. 36).

Santana (2006), define que el cerebro desde hace mucho tiempo se conoce como el órgano responsable de la vida y actividad psíquica, de vida espiritual, sentimientos, emociones, ideas y pensamientos; el aparato básico para conocer al mundo. En el término neuropsicológico tiende a ser mal interpretado el prefijo neuro. El cerebro no es un órgano homogéneo, no es una masa indiferenciada única. Es un órgano compuesto por muchos sistemas anatómicos que tienen diferentes estructuras, diferente composición y funciones. La conducta, es decir, lo que se ve al momento de actuar, puede ser el resultado de diferentes procesos de la actividad psíquica; por tanto, una misma conducta observable tiene diferente naturaleza, diferente causa.

De acuerdo a los planteamientos de los autores antes citados, la Madurez Neuropsicológica consiste en estudiar la relación entre el funcionamiento del cerebro y la conducta humana, enfatizando su estudio durante la primera infancia, ya que es una etapa básica para la maduración del sistema nervioso central, el cual aunado a la influencia ambiental pueden permitir o impedir un desarrollo neuropsicológico óptimo.

1.3.3 La NeuroPsicología del Desarrollo Infantil

La NeuroPsicología es una rama de la psicología y no de medicina ni de neurología. Es una nueva área del saber que se encarga de estudiar el papel que tienen los diferentes sistemas del cerebro en la realización de las diversas formas de actividad mental y las leyes de alteraciones.

La NeuroPsicología del Desarrollo Infantil aborda la relación existente entre el proceso madurativo del sistema nervioso central y la conducta durante la infancia; considera las variables de maduración, plasticidad cerebral y desarrollo durante las primeras etapas del ciclo vital, así como los trastornos que en ellos se presenta, para diseñar o adaptar modelos y estrategias de evaluación e intervención, adecuados a la población infantil. Esta se ha consolidado en las últimas décadas por los aportes teóricos y aplicados en la evaluación, prevención, detección e intervención temprana de los trastornos neuropsicológicos y del desarrollo en la infancia.

Santana (2006) indica que en el panorama de la salud mental infantil, los aportes de la NeuroPsicología infantil y de la NeuroPsicología del Desarrollo han sido determinantes para el abordaje integral de trastornos complejos, como el autismo, el síndrome de asperger o el síndrome de Rett, y sus instrumentos de evaluación han sido ampliamente utilizados en la evaluación y diagnóstico de alteraciones psicomotoras, del lenguaje, de las funciones ejecutivas y discapacidad cognitiva, entre otros.

Según Kolb y Wishaw (2006), “La NeuroPsicología infantil también llamada NeuroPsicología del desarrollo estudia las relaciones que existen entre la conducta y el cerebro en fase de desarrollo, desde el embarazo hasta el comienzo de la escolaridad obligatoria en torno a los 6 años” (Pg. 213).

Aylward (1997) afirmó que: La NeuroPsicología infantil trata de valorar las relaciones conducta-cerebro en el contexto de los cambios del desarrollo y la maduración, constituyendo una combinación entre la neurología, la psicología evolutiva, la terapia física y ocupacional, como así también la pediatría. El objetivo de la NeuroPsicología del desarrollo “es comprender mejor la función del sistema nervioso durante las primeras etapas de la vida y ver si esta comprensión puede contribuir a explicar porque el cerebro se muestra con una mayor flexibilidad para compensar las lesiones y las variaciones ambientales que puedan producirse” (p. 67).

Rosselli, Matute y Ardilla (2010), plantean que la NeuroPsicología es el estudio de la organización cerebral de la actividad cognitiva-conductual, como el análisis de las alteraciones en casos de patologías cerebral. La NeuroPsicología infantil se refiere a la aplicación de los principios generales de la NeuroPsicología a un grupo poblacional específico: los niños, por tanto estudia las relaciones entre cerebro y conducta /cognición dentro del contexto dinámico de un cerebro en desarrollo.

Los fundamentos teóricos y clínicos de la NeuroPsicología infantil se basan de manera preferente en la NeuroPsicología del adulto, los modelos explicativos no se pueden comparar en las dos poblaciones ya que en el adulto los procesos cognitivos/comportamentales son estáticos y el cerebro ya ha alcanzado la maduración completa, en tanto que en los niños, éstos son dinámicos y el cerebro se encuentra aún en un proceso de desarrollo. De manera secundaria, la NeuroPsicología infantil tiene otras raíces como en los estudios sobre el desarrollo de la inteligencia. Para entender en la totalidad las relaciones cerebro-conducta, el niño debe ser visto dentro del contexto sociocultural que enmarca el desarrollo y condiciona las técnicas potenciales. Se han propuesto tres dimensiones del conocimiento que debe incluirse en el análisis de los procesos cognitivos/comportamentales y las relaciones con el sistema nervioso, estudiado por la NeuroPsicología infantil: la dimensión neurológica, dimensión cognitiva y dimensión psicosocial.

La primera describe y analiza los procesos maduracionales que fundamentan el desarrollo intelectual y conductual del niño; la segunda estudia las formas en que se desarrolla y adquiere la percepción, atención, lenguaje y otros procesos cognitivos; la última dimensión ofrece una visión de la interacción del niño con el ambiente familiar, social y cultural. En primer lugar los cambios permanentes que sufre el niño con la edad, limitan las generalizaciones de los hallazgos relacionados con lesiones cerebrales. Se trata de un cerebro

dinámico en proceso de maduración. En segundo lugar, el ambiente en que se desarrolla el niño tiene un efecto dominante sobre el desarrollo cognitivo; así, la adquisición de varias habilidades intelectuales depende de la condición del entorno. Rosselli, Matute y Ardilla (2010).

1.3.4 Evaluación del neurodesarrollo infantil

A partir de la aproximación inicial al estudio del neurodesarrollo y las lesiones cerebrales en la infancia, resulta pertinente abordar algunos lineamientos de evaluación e intervención temprana de trastornos de origen neuropsicológico durante los primeros años de vida. La NeuroPsicología del Desarrollo infantil orienta los procesos y las estrategias de evaluación neuropsicológica en la población infantil con fines de detección y evaluación de sus alteraciones, según las características diferenciales de esta etapa del ciclo vital; por lo tanto, incluye aspectos evolutivos, madurativos y de plasticidad cerebral.

La evaluación neuropsicológica infantil implica la identificación de variables biológicas y psicosociales, ya que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores está relacionado tanto con el desarrollo madurativo del cerebro, como con la educación, la estimulación, las experiencias y las oportunidades de aprendizaje. En otras palabras, el desarrollo de los procesos psicológicos superiores va modulando los sistemas funcionales del cerebro (León y Carrión 1995).

La evaluación e intervención integral en neurodesarrollo infantil debe partir, entonces, de objetivos específicos acordes con la edad del niño(a), de modo que respeten los ritmos individuales de desarrollo en cada área particular de la ontogenia, y reconocer la importancia y variabilidad de los procesos adaptativos y funcionales específicos de cada niño (a), identificando los factores de riesgo y generando propuestas de intervención preventivas frente a las alteraciones encontradas, centradas no sólo en rehabilitación de las secuelas de las lesiones, sino también en la habilitación funcional y el entrenamiento para mejorar los aprendizajes y la adaptación de la población infantil en los diferentes contextos (escolar, familiar, social).

Para otros autores, como Sattler y D'Amato, citado en Sattler (2003), los objetivos del examen neuropsicológico en la infancia se orientan a realizar inferencias sobre el funcionamiento general de los hemisferios cerebrales, especificando las fortalezas y debilidades de la adaptación y el desempeño del niño, incluyendo los perfiles psicológicos en la capacidad cognitiva, las funciones sensorio motoras y las reacciones afectivas; lo cual, facilita el diseño de los planes de intervención más apropiados a las características intraindividuales e interindividuales. Los factores de riesgo se han visto como causales, pero más que esto contribuyen con un proceso dinámico e interactivo en el tiempo.

Solovieva, Bonilla, Lazaro; Quintanar (2010) y Pilayeva (2008) en sus investigaciones destacan la importancia de la evaluación neuropsicológica rigurosa y temprana para detectar problemas de aprendizaje y del desarrollo contextualizado a las características de las poblaciones evaluadas.

Así se resalta la importancia de evaluación multidimensional y del análisis de contextos para ajustar los planes de evaluación y de intervención.

En ese sentido, Satler (2003) asegura que una valoración neuropsicológica completa debe incluir métodos cuantitativos y cualitativos, así como la aplicación de varios instrumentos y la realización de evaluaciones de seguimiento que permitan establecer la evolución y las secuelas a lo largo del desarrollo de una lesión cerebral.

Batlle, Tomás y Bielsa, (2000) plantean que la evaluación neuropsicológica estudia las relaciones entre el cerebro y la conducta, y más específicamente, entre los procesos cognitivos y la función cerebral. Tiene como objetivo identificar, describir y cuantificar, siempre que sea posible, los déficits cognitivos y las alteraciones conductuales que se derivan de las lesiones cerebrales. Cuervo y Ávila (2010) aseguran que por ser el cerebro un órgano con mucha plasticidad, es capaz de adaptarse y reorganizarse continuamente cuando las demandas del medio lo requieren, estableciendo cada vez nuevos sistemas funcionales.

La plasticidad cerebral está presente durante toda la vida, sin embargo, es mayor durante la infancia y la adolescencia; aunque la incidencia y secuelas de las alteraciones neuropsicológicas difusas en la infancia son más graves en algunos casos, pues se afectan funciones básicas para el desarrollo.

Manga y Ramos (1999) y Manga y Ramos (2001) aseguran que la evaluación neuropsicológica infantil tiene varios fines:

1. El diagnóstico, identificación de la población infantil con daño cerebral.
2. Obtener un perfil de capacidades, en el cual aparecerán los puntos débiles y fuertes según las deterioradas en alguna medida y las conservadas intactas. Un determinado perfil en el que ciertas capacidades neuropsicológicas (comportamentales y cognitivas) se hallan selectivamente deterioradas, puede resultar compatible con la alteración neurológica detectada.
3. La finalidad educativa de la evaluación neuropsicológica; en este caso, la evaluación se basa en el interés por conocer el perfil neuropsicológico de cualquier escolar, con el fin de adecuar los planes y estrategias de intervención (educativa, psicológica y rehabilitadora) a las características propias de cada alumno.

En todo este proceso, lo importante es obtener información específica respecto al funcionamiento neuropsicológico de un individuo en las áreas más determinantes para conseguir las metas deseadas a medida que avanza el desarrollo.

Finalmente, es importante señalar que la NeuroPsicología del Desarrollo y la psicopatología, según Ezpeleta (2005), destacan la importancia de los factores de riesgo, de los factores protectores y de la prevención de los trastornos del desarrollo, para establecer diferencias entre el desarrollo normal y patológico a lo largo del ciclo vital y facilitar la intervención temprana. Como señala Gaviria (2006), condiciones adversas en el ambiente uterino no necesariamente producen resultados desfavorables, pero la combinación de factores de riesgo puede producir mayor vulnerabilidad.

Gaviria (2006) expresa que la psicopatología y la neuropsiquiatría del desarrollo resaltan la complejidad de múltiples factores de riesgo y factores protectores. Tales factores son de orden genético, neuroendocrino, ambiental y psicosocial, que interactúan con factores adversos durante el embarazo, el parto, el período neonatal y durante la infancia.

1.3.4.1 La evaluación como fin científico

La evaluación suele tener una intención científica. De acuerdo a Cuervo y Ávila (2010), su objetivo de investigación, permite comparar grupos entre sí, de donde pueden surgir perfiles neuropsicológicos característicos de algunos trastornos.

Permite establecer aspectos básicos o invariantes de algunos trastornos del desarrollo o bien su variabilidad interindividual. Otras veces el investigador deberá repetir la evaluación a la misma población, como es el caso de los estudios longitudinales, lo que permitirá comprobar si el pronóstico y el tratamiento. En definitiva, las autoras consideran que la evaluación persigue fines de seguimiento; los estudios de seguimiento, por lo general, tienen objetivos clínicos y de investigación que permiten monitorear el curso del desarrollo a partir de un examen inicial.

Manga y Ramos (1999) proponen las áreas fundamentales que deben ser evaluadas en neuropsicología infantil, atendiendo a los siguientes criterios: Motricidad (destreza manual, orientación derecha-izquierda, praxias orofaciales, control verbal de la motricidad.). Percepción (visual, auditiva y táctil o háptica). Lenguaje (capacidades receptivas y expresivas del lenguaje oral; aspectos psicoeducativos o capacidades académicas en lectoescritura y en aritmética) y memoria (verbal y no verbal, a corto y largo plazo).

Portellano, Mateos, Martínez, Granados y Tapia (2000) en el Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil (CUMANIN) sugieren evaluar: psicomotricidad, lenguaje (ar-

ticulatorio, expresivo y comprensivo), estructuración espacial, visopercepción, memoria icónica, ritmo y atención. También, Matute, Roselli, Ardila y Ostrosky (2007), a través de la prueba de Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) evalúan: habilidades perceptuales (gnosias), visoconstruccionales, motrices (praxias), memoria, lenguaje, entre otras.

Otros autores como Gómez (2004) y Tirapu (2007) plantean la importancia de utilizar multimétodos y considerar las variables del desarrollo y la psicopatología en la infancia, para tener mayor confiabilidad de la evaluación neuropsicológica.

Lo explicado implica destacar algunas conclusiones y recomendaciones asociadas a la evaluación del desarrollo neuropsicológico infantil.

Díaz y Cornejo (2002) sugieren las siguientes:

1. La evaluación debe ser global: una sola prueba es a todas luces, insuficiente, el evaluador ha de tener el conocimiento y la experiencia suficiente para elegir las pruebas o baterías que permitan la valoración de áreas específicas y comprobar ejecución en áreas asociadas y cruzadas.
2. El primer referente es la recolección de información que ha de provenir de diversas fuentes, las cuales pueden dar testimonio de la ejecución y desarrollo global del niño: padres, cuidadores, educadores.
3. La evaluación contempla información cualitativa y cuantitativa; el análisis de datos requiere sólida fundamentación teórica, complementaria con alta capacidad de observación sistemática.
4. La formulación de diagnósticos diferenciales constituye un referente necesario para una adecuada evaluación, es pertinente establecer cuando el resultado de la ejecución de un niño(a) está relacionada con desarrollo lento, detención temporal o transitoria del desarrollo o un trastorno o inmadurez permanente de tipo neuropsicológico propiamente dicho.

En conclusión, luego de realizadas las evaluaciones correspondientes, se debe hacer un análisis minucioso de cada impedimento, por lo que, se realizará un reconocimiento en el tema de la evaluación y diagnóstico. Por ejemplo, niños con TDAH. Se toma este trastorno como parámetro entendiendo que se debe realizar un análisis en el mismo sentido con otros trastornos que mencionamos más adelante en este libro.

Para hacer este análisis es preciso nombrar la investigación realizada por Rodríguez, Castillo y Batista (2018) acerca de las Implicaciones Cognitivas en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en niños de 7 a 11 años. Con implicaciones cognitivas del TDAH en niños de 7 a 11 años, las investigadoras se refieren a los factores que dicho trastorno causa en el cerebro del niño con esta condición, ya que, se trata de un trastorno de carácter neurobiológico originado en la infancia que implica un patrón de déficit de atención, hiperactividad y/o impulsividad.

En el mismo orden, se determinó que dicho trastorno, heterogéneo caracterizado por atención lábil y dispersa, impulsividad e inquietud motriz exagerada para la edad del niño y sin carácter propositivo. Se pudo constatar que el lóbulo frontal y los ganglios basales, son las partes del cerebro que se ven más afectados en el Trastorno de Déficit de Atención con hiperactividad. También se determinó que el desarrollo cognitivo de niños con TDAH no es igual que el infante sin esa condición y que el cerebro de estos funciona diferente

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es un cuadro sintomático tremendamente heterogéneo, desde el punto de vista clínico y pronóstico. Aunque tradicionalmente se ha relacionado con una situación clínica, típica de la infancia y la adolescencia, en la actualidad, se define como un trastorno crónico sintomáticamente evolutivo. Los niños no tienen control de sus impulsos ni de sus funciones ejecutivas.

Así mismo, se pudo constatar que el desarrollo cognitivo de niños con TDAH no es igual al de los otros niños sin esta condición, las habilidades de atención y concentración, la capacidad de inhibición y la capacidad de regular la excitación, se encuentran alteradas, estas son las razones por lo que les impide tener un desarrollo cognitivo. Por todo lo antes expuesto se considera que el cerebro de estos niños funciona de forma diferente. De igual manera, se determinó que los niños con TDAH influyen en el sistema familiar de forma negativa, pues este niño, genera en la familia un mayor nivel de estrés entre padres e hijos e incluso entre hermanos, por lo que la familia se ve muy afectada.

1.4 Avances del Neuro Desarrollo en la República Dominicana

¡Infórmate!

A continuación, presentamos una recolección de artículos relevantes al Neurodesarrollo en la República Dominicana.

Resaltan Importancia de Atención Temprana en Niños de 0 a 6 Años

La atención temprana, dirigida a la población infantil de 0-6 años, según López (2016) tiene por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Los equipos de atención temprana (AT) se basan casi siempre en un modelo de intervención autónomo, puesto que en su mayoría no están vinculados a centros hospitalarios o universitarios. Independientemente de su eficacia, la atención temprana responde a una demanda básica derivada de la identificación de un trastorno del neurodesarrollo.

Listín Diario, La República, 25 de julio 2016/ Neurodesarrollo Infantil.

Alianza en favor del neurodesarrollo

La implementación de la maestría en Análisis del Comportamiento Aplicado y preparación para la Certificación Analista del Comportamiento Aplicado (BCBA) para formar profesionales que trabajen con niños que padecen autismo y otros trastornos del neurodesarrollo ya es un hecho. Está dirigida a psicólogos y educadores.

Listín Diario, La Vida, 10 de octubre de 2017 /Superior.

Despacho Primera Dama, República Dominicana

La coordinadora técnica del Despacho de la Primera Dama destacó que el Centro de Atención Integral para la Discapacidad (CAID) es un proyecto con una visión integral, que promueve la igualdad y la inclusión social. ‘Esta visión integral es un desafío, poder tener en un solo proyecto todos estos servicios articulados necesitaba una mirada gubernamental y una mirada que a partir de la inclusión pudiese defender y justificar lo que estamos planteando’, describió.

Dictan conferencia sobre el ‘Trastornos del Neurodesarrollo

López (2016) en una conferencia dictada acerca de los Trastornos del Neurodesarrollo señaló que se entiende por atención temprana el conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Se refirió a cuáles deben ser los profesionales que deben componer el equipo; sin embargo, la mayoría de equipos cuenta con la participación de psicólogos, psicopedagogos, logopedas, fisioterapeutas, psicomotricistas y neuropediatras.

(Capacitación – Universidad Abierta para Adultos - UAPA)

La Universidad Abierta para Adultos (UAPA) ofrece la Maestría en Neurociencias de la Educación a varios de sus docentes, becados por el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCYT).

Resumen de la Unidad I

En esta unidad se describe todo lo concerniente a los postulados sobre la Psicología del Desarrollo humano, la cual se refiere a los cambios de comportamientos provocados por el entorno y, a su vez, determinados por una sociedad o cultura.

Los científicos del desarrollo estudian tres ámbitos principales: físico, cognoscitivo y psicosocial.

El crecimiento del cuerpo y el cerebro, las capacidades sensoriales, las habilidades motoras y la salud son parte del desarrollo físico. El aprendizaje, atención, memoria, lenguaje, pensamiento, razonamiento y creatividad conforman el desarrollo cognoscitivo. Las emociones, personalidad y relaciones sociales son aspectos del desarrollo psicosocial.

El Ciclo vital, el cual recibe este nombre porque los científicos del desarrollo han constatado que el desarrollo humano es un proceso de toda la vida, aprovechando dicho acápite vinculamos el mismo con el enfoque del desarrollo del ciclo vital de Paul B. Baltes. Este autor junto con varios colaboradores señaló 7 etapas del ciclo vital las cuales consisten en: El desarrollo dura toda la vida, El desarrollo es multidimensional, El desarrollo es Multidireccional, La influencia relativa de la biología y la cultura cambia durante el ciclo de vida, El desarrollo implica modificar la distribución de los recursos, El desarrollo es plástico o modificable, El contexto histórico cultural, influye en el desarrollo.

Por otro lado, la Neurogénesis, la cual contempla los principales procesos evolutivos dentro del Sistema Nervioso que contribuyen a su modelación y desarrollo anatómico son los progresivos y los regresivos que acontecen a lo largo de dos momentos principales.

Sinaptogénesis: En la etapa postnatal el cerebro empieza a formar conexiones nuevas (sinapsis). Este rápido crecimiento se conoce como Sinaptogénesis.

Neurodesarrollo: es el conocimiento del desarrollo de las estructuras del sistema nervioso en sus diferentes etapas, en la prevención y detección temprana de trastornos del desarrollo infantil.

La etiología de las lesiones cerebrales en la infancia es muy variadas y pueden clasificarse según diversos indicadores; por el momento en el que ocurran, pueden ser: Prenatales, Perinatales, Posnatales.

El concepto de Sistema funcional se refiere al hecho de que una función o proceso psicológico no es responsabilidad de una zona cerebral o grupo neuronal específicos, sino el resultado de un sistema.

La plasticidad cerebral: Habilidad que crea el cerebro mediante estímulos para modificar conexiones neuronales.

Evaluación del neurodesarrollo infantil: Esta implica la identificación de variables biológicas y psicosociales, ya que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores está relacionado tanto con el desarrollo madurativo del cerebro, como con la educación, la estimulación, las experiencias y las oportunidades de aprendizaje.

Actividades de Autoevaluación de la Unidad I

1. Realice un breve ensayo acerca de los componentes mas relevantes entre el ambiente versus la carga genética del individuo y los aportes a la conducta que genera una y otra en la conducta del individuo. Justifique con claridad su respuesta

2. De acuerdo, a lo visto en esta unidad, elabora un concepto propio de:

- Desarrollo Humano
- Ciclo Vital
- Neurodesarrollo

3. Realiza el siguiente Estudio de Caso:

PT, edad 8 años, escolaridad 3ro de básica.

Historia prenatal y postnatal:

Embarazo muy deseado pero con muy alto riesgo, con varios episodios de amenaza de aborto, sangrado y dolor. Nace a las 30 semanas, con dificultades respiratorias desarrollando asma.

Padres separados desde que el niño tenía 2 años.

Su figura paterna siempre estuvo ausente, luego de la separación, afectiva y económicamente. La madre indica que en la familia del padre existen algunos miembros con enfermedades mentales.

Desde pequeño le costaba dormir, sentía miedo a la oscuridad a la soledad, solo podía conciliar el sueño con su madre por lo que durmió con ella hasta los 8 años. Empezó a controlar la orina a los dos años aun así le costó evacuar en el baño hasta los 4 o cinco años.

Historia académica:

Sus inicios en el colegio, fueron marcados. Los primeros meses de clase le refieren al departamento de orientación, le cuesta asumir reglas, interrumpe los momentos de descanso y relajación de los demás compañeros, es incapaz de dormir siesta. Si llega visita a clases es el único que se levanta, grita, salta se trepa, es quien alborota los demás compañeros. Luego de varias citas al orientador el niño le confiesa a la terapeuta que la maestra lo encerraba por molestar a los demás, para que pudieran los otros dormir siesta y que por eso su miedo a la oscuridad a dormir y a ir al baño solo.

En la casa la madre tiene que estar siempre encima para que haga los deberes, es muy desorganizado y ella lucha mucho para que haga las tareas y sus deberes

Recomiendan consulta externa al colegio.

Ante este caso indica lo siguiente:

¿Cual es el tipo de trastorno que posee el niño PT.? _____

Según lo estudiado en la unidad 1, cuales factores influyen en este caso. Justifica tu respuesta _____

Completa la siguiente actividad, luego de haber estudiado la unidad

1. Los científicos del desarrollo estudian tres ámbitos principales que son: _____, _____ y _____.
2. _____ Este implica la identificación de variables biológicas y psicosociales, ya que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores está relacionado tanto con el desarrollo madurativo del cerebro, como con la educación, la estimulación, las experiencias y las oportunidades de aprendizaje.
3. Recibe el nombre de _____ porque los científicos del desarrollo han constatado que el desarrollo humano es un proceso de toda la vida.
4. _____ Son los cambios de comportamientos provocados por el entorno y, a su vez, determinados por una sociedad o cultura.
5. _____ Es la habilidad que crea el cerebro mediante estímulos para modificar conexiones neuronales.

6. _____ En la infancia son muy variadas y pueden clasificarse según diversos indicadores; por el momento en el que ocurran, pueden ser: Prenatales, Perinatales y Posnatales.
7. El _____ está compuesto por el aprendizaje, atención, memoria, lenguaje, pensamiento, razonamiento y creatividad.
8. Se conoce como _____ al rápido crecimiento en la etapa postnatal donde el cerebro empieza a formar nuevas conexiones (sinapsis).
9. Son parte _____ el crecimiento del cuerpo y el cerebro, las capacidades sensoriales, las habilidades motoras y la salud.
10. _____ Se refiere al desarrollo de las regiones cerebrales durante las primeras semanas de gestación, esta conlleva un tiempo exacto: inicia por las regiones corticales caudales más primitivas y termina con las estructuras de mayor complejidad y evolución.

Bibliografía

- Ardila, A. y Roselli, M. (2007). *Neuropsicología Clínica*. Bogotá: Manual Moderno.
- Aylward D. (1997). *Desarrollo Infantil*. Madrid: Ergon.
- Batlle, S., Tomàs, J & Bielsa, A. (2000). *Evaluación Neuropsicológica en la Infancia*. Trabajo presentado en el I Congreso Virtual de Psiquiatría. Recuperado de http://www.psiquiatria.com/congreso/mesas/mesa46/conferencias/46_ci_b.htm.
- Baltes, P. B., Lindenberger, U., y Staudinger, U. M. (1998). *Life span theory in developmental psychology*. In W. Damon (Editor-in-Chief) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development (5th ed., pp. 1029–1143)*. New York: Wiley.
- Capilla, A., Romero, D., Maestu, F., González, J & Ortiz, T. (2003). Neuropsicología del desarrollo y neuroimagen. *Revista de Neurología*, 37, 667-697.
- Cova, F. (2004). La psicopatología evolutiva y los factores de riesgo y protección: el desarrollo de una mirada procesual. *Revista de psicología Universidad de Chile*, 13 (1), 93-101.
- Cuervo, A. y Ávila, A. (2010). Neuropsicología infantil del desarrollo: detección e intervención de trastornos en la infancia. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología* 3(2): 59-68. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/Dialnet-NeuropsicologiaInfantilDelDesarrollo-4905141.pdf>
- Diamond; A. (2014). *El Cerebro Humano: Libro De Trabajo*. Editorial: ARIEL España.
- Díaz, R. & Cornejo, W. (2002). *Neurología Infantil*. Texto referencia y guía para el diagnóstico y tratamiento de los problemas neurológicos de la niñez. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Dietrich K., Eskenazi B, Schantz S, Yolton K, Rauh V., Johnson C., Alkon A, Canfield R., Pessah I., Berman R. (2005). Principles and Practices of neurodevelopmental assessment in children: lessons learned from the Centers for Children's Environmental Health and Disease Prevention Research. *Environ Health Perspect.* 113(10), 1437 – 1446.
- Dykens, E. M. (2000). Annotation: Psychopathology in children with intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 407-417.
- Ezpeleta, L. (2005). *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo*. Barcelona: Masson.

Gaviria, S. (2006). Estrés prenatal, neurodesarrollo y psicopatología. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 35 (2), 210–221.

Gómez, I. (2004). Evaluación infantil cognitivo-comportamental. Evaluación multimétodo y multiforme. *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y neurociencias*, 6, 21-25.

Hernández, N. (2001). *Fundamentos de Neurología Infantil*. La Habana: Científico Técnica.

Johnson, J. (2001). *Terapia familiar de los trastornos neuroconductuales: integración de la neuropsicología y la terapia familiar*. Bilbao: Biblioteca de Psicología Declée De Brouwer, S.A.

Kolb, B. & Whishaw, I. (2006). *Neuropsicología Humana*. España: Editorial Médica Panamericana S. A.

Kolb, B. (2002). *Cerebro y Conducta. Una introducción*. Madrid: McGraw Hill.

León & Carrion J. (1995). *Manual de Neuropsicología Humana*. España: Siglo XXI Editores.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A., y cols. (2002). Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports. (10th Ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation. Madrid: Alianza Editorial].

Manga, D. & Ramos, F. (1999). *Evaluación de los Síndromes Neuropsicológicos Infantiles*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional de Neuropsicología en internet. Recuperado de: www.uninet.edu/union99/index2.html.

Medina, C. (2001). *Encefalopatía vs desarrollo. Encefalopatía vs desarrollo*. En J. Zuluaga (2001) *Neurodesarrollo y Estimulación (cap. 7)*. Bogotá: Médica Panamericana.

Medina, M., Caro, I., Muñoz, P., Leyva, J. Moreno, J., y Vega, S. (2015). Neurodesarrollo infantil: características normales y signos de alarma en el niño menor de cinco años. *Revista peruana de medicina Experimental y Salud Pública*.

Recuperado de: <https://rpmesp.ins.gob.pe/index.php/rpmesp/article/view/1693/1776>

Medina, M., Caro, I., Muñoz, P., Leyva, J. Moreno, J., y Vega, S. (2015). Neurodesarrollo infantil: características normales y signos de alarma en el niño menor de cinco años. *Revista peruana de medicina Experimental y Salud Pública*. Recuperado de: <https://rpmesp.ins.gob.pe/index.php/rpmesp/article/view/1693/1776>.

- Michel, G. (2001). *A Developmental–Psychobiological Approach Developmental Neuropsychology*. *Developmental Neuropsychology*, 19 (1), 11–32.
- Montañes, P. & De Brigard, F. (2005). *Neuropsicología Clínica y Cognoscitiva*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Narvberhaus, A. & Segarra, D. (2004). Trastornos neuropsicológicos y del neurodesarrollo en el prematuro. *Anales de psicología*, 20 (2), 317-226.
- Navarro, I. y Pérez, N. (2011). Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez. *Editorial Club Universitario*. ISBN: 978-84-9948-613-0. España.
- Neri, A. L. (2007a). El legado de Paul B. Baltes a la Psicología: el paradigma lifespan aplicado al desarrollo y al envejecimiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, 413-417.
- Papalia, D., Duskin, R. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. (12a edición). McGraw Hill. México.
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2010). *Desarrollo Humano*. (11a edición). McGraw Hill.
- Pilayeva, N.M. (2008). Apoyo neuropsicológico para los grupos de niños sometidos a la enseñanza de corrección y desarrollo. *Acta neurológica Colombiana*. 24 (2), 45-54.
- Portellano, J. (2005). *Introducción a la Neuropsicología*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Portellano, J.A., Mateos, R., Martínez, R., Granados M. & Tapia, A. (2000). *Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil (CUMANIN)*. Madrid: Tea Ediciones.
- Purves, D. (2007). *Neurociencia*. Bogotá: Médica Panamericana.
- Rains, D. (2003). *Principios de Neuropsicología*. Bogotá: McGraw Hill.
- Rodríguez, A., Castillo, R. y Batista, F. (2018). Implicaciones Cognitivas en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en niños de 7 a 11 años. *Educación Superior*. Universidad Abierta para Adultos, UAPA.
- Rosario, J. Jiménez, C. y Del Rosario, I. (2018). Estructura Cognoscitiva Cerebral y su Desarrollo en el nivel inicial, en la Escuela Felicia Hernández en Santiago, R. D. en edades comprendidas entre 5 y 7 años, en el año escolar 2017-2018. Universidad Abierta para Adultos (UAPA).

Rosselli, M., Matute, E., Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil. (1ª ed.)*. México: Manual Moderno.

Rourke, B. P., Ahmad, S. A., Collins D. W. & Hayman-Abello D. W. (2002). Child clinical/ pediatric neuropsychology: *Some recent advances. Annual Review of Psychology*, 53, 309- 339.

Ruiz, E. y Uribe, C. (2002). Psicología del ciclo vital: hacia una visión comprehensiva de la vida humana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 34, núm. 1-2, 2002, pp. 17-27, *Fundación Universitaria Konrad Lorenz Colombia*. ISSN: 0120-0534

Santana, R. (2006). El cerebro, la conducta y el aprendizaje, neuropsicología para padres y maestros. Recuperado de: http://books.google.com.gt/books?id=Y EiCQXgG2MUC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=falsehttp://books.google.com.gt/ books?id=Y EiCQXgG2MUC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r &cad=0#v=onepage&q&f=false.

Sattler, J. (2003). *Evaluación Infantil: alteraciones conductuales y clínicas. Tomo II. (4)*. Bogotá: Manual Moderno.

Solovieva Yu., Bonilla, R., Lázaro, E. y Quintanar, L. (2010). Evaluación neuropsicológica de la retención audioverbal en niños preescolares con y sin TDA. *Revista CES Psicología*, 3(1): 14-32.

Stavinoha, P. (2005). Integration of Neuropsychology in Educational. *Planning Following Traumatic Brain Preventing School Failure, summer 2005*, 49.

Stiles, J., Reilly, J., Paul, B. & Moses, P. (2005). Cognitive development following early brain injury: evidence for neural adaptation. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 136- 143

Tirado, F., Martínez, M., Covarrubias, P., López, M., Quezada, R., Olmos, A. y Díaz Barriaga, F. (2010). *Psicología Educativa para afrontar los desafíos del siglo XXI*. México: McGraw Hill.

Tirapu, J. (2007). La evaluación neuropsicológica. *Intervención Psicosocial*, 16 (2), 189-211.

Tudela, J. (2011). *Neurodesarrollo y Educación: El Futuro*. La Habana, Cuba. Recuperado de: <http://partidodeltrabajo.org.mx/2017/wp-content/uploads/2017/08/libro-tudela-ok.pdf>

Zuluaga, J. (2001). *Neurodesarrollo y Estimulación*. Bogotá: Médica Panamericana.

Unidad 2

Perspectivas teóricas del desarrollo



Orientaciones de la unidad II

En esta unidad se detallan los aspectos teóricos mas relevantes de los diferentes postulados, enfoques y constructos del desarrollo humano. Se presta especial atención a los aportes distintivos de los primeros estudios realizados.

Por otro lado, se pone en manifiesto las diferentes teorías hasta ahora existentes, las cuales proponen que la persona lleva un proceso evolutivo de acuerdo a la edad. Además se describen las características distintivas de cada etapa del desarrollo humano de acuerdo a la corriente teórica.

Competencias concretas de la unidad II

1. Explicar y comprender la fundamentación teórica de la Psicología del Desarrollo a través de los distintos enfoques, destacando los conceptos determinantes de cada teoría que explican los cambios evolutivos del ser humano para su aplicación.
2. Analiza la fundamentación teórica de la psicopatología del niño, niña y a través de los distintos enfoques, destacando los conceptos determinantes de cada teoría que explican los diferentes trastornos o alteraciones conductuales en esas etapas.
3. Identifica las influencias de la herencia y el ambiente en que se desarrolla el individuo para dar respuesta al comportamiento del infante
4. Desarrolla habilidades para el estudio de casos independientes, mediante la evaluación, diagnóstico infantil, así como para el debate de criterios diagnósticos y el ejercicio psicoterapéutico, de intervención psicológica.

Esquema de contenido de la unidad II

2.1 Perspectivas Teóricas del Desarrollo

2.1.1 Perspectiva psicoanalítica

2.1.1.1 Sigmund Freud y Erickson Enfoque psicodinámico: etapas psicosexuales y etapas psicosociales



2.1 Perspectivas Teóricas del Desarrollo

La selección natural es la base de la teoría evolutiva planteada por Charles Darwin, quien estudió la adaptación de las especies a diferentes condiciones y los cambios generacionales que esto implica. Velázquez (2007) indica que para comprobar dicha teoría, Charles Darwin realizó un viaje por el archipiélago de las islas Galápagos, encontrando un sinnúmero de especies que según las condiciones de cada una de las islas, presentaban variaciones genéticas de adaptabilidad. Es así como surgen las nuevas especies, de una serie de cambios que se sufre según la naturaleza sedentaria o nómada.

La influencia de esta teoría evolucionista en la ciencia y el pensamiento humano ha sido constante, y la psicología no ha sido inmune a dicha influencia. A partir de esta teoría, surgen diversas investigaciones o perspectivas teóricas relacionadas al desarrollo humano, entre estas figuran las siguientes: Teoría psicoanalítica, teoría del aprendizaje, teoría cognoscitiva, teoría contextual y evolutiva /sociobiológica. A continuación, se presentan las premisas básicas de las cinco perspectivas teóricas, las cuales han tenido un efecto importante sobre del desarrollo humano:



Fuente: Creación propia.

2.2 Perspectiva Psicoanalítica

¡Infórmate!

El psicoanálisis es el fundamento y la raíz de la psicología dinámica. La psicología dinámica es el estudio de lo inconsciente, en otros términos, el estudio del interjuego funcional que existe entre nuestras motivaciones conscientes y los impulsos y deseos inconscientes.

La Perspectiva Psicolanalítica se puede considerar como un punto de vista en el que fuerzas inconscientes delinean el desarrollo humano. Sus creencias básicas se fundamentan en que la conducta está controlada por poderosos impulsos inconscientes. La personalidad está influenciada por la sociedad, por las emociones; así como por eros o pulsiones inconscientes, y se desarrolla mediante diversas crisis. En esta teoría se destacan figuras como Ana Freud, Erik H. Erikson, Alfred Adler y Sigmund Freud, siendo este último su máximo representante.

Sigmund Freud, fue un médico vienés que vivió de 1856 a 1939. Este pensador revolucionario, desafió las ideas prevalecientes acerca de la naturaleza humana al proponer que el individuo es impulsado por motivos y conflictos de los que en gran medida no se percata y que las personalidades son moldeadas por las primeras experiencias en la vida.

El autor indica que el psicoanálisis fundado por Freud refiere a un “método de investigación y de tratamiento que consiste en evidenciar la significación inconsciente de las palabras, los actos, las producciones imaginarias, como los sueños, delirios, fantasías que tiene un sujeto, basándose en las asociaciones libres de él mismo”. En caso de no disponer de asociaciones libres la interpretación psicoanalítica puede darse mediante diversas producciones humanas. Este método se caracteriza por la interpretación de la resistencia, de la transferencia y del deseo.

Para Ríos (s/f) el psicoanálisis es una teoría sobre el funcionamiento de la mente humana y una práctica terapéutica. El psicoanálisis tiene cuatro áreas principales de aplicación:

1. Como una teoría del funcionamiento de la mente humana.
2. Como un método de tratamiento para los problemas psíquicos.
3. Como un método de investigación.
4. Como una forma de ver y analizar los fenómenos culturales y sociales como la literatura, el arte, las películas, movimientos políticos y grupales.

El psicoanálisis y la terapia psicoanalítica se utilizan para aquellas personas que sienten que caen en forma recurrente bajo el peso de síntomas psíquicos lo que impide que puedan desarrollar todo su potencial para ser felices individualmente, con sus amigos o su familia, así como sentirse exitoso y pleno en el trabajo o en las tareas habituales de la vida. La ansiedad, las inhibiciones y la depresión generalmente son signos de conflictos internos. Esto puede originar dificultades en las relaciones y si no son tratadas pueden tener un impacto considerable tanto en la vida personal como profesional de las personas.

Este autor afirma que, Freud descubrió, trabajando con sus pacientes histéricas, que los síntomas contenían un significado oculto. Con el tiempo aprendió que los síntomas neuróticos eran mensajes que portaban contenidos psíquicos reprimidos e inconscientes. Esto le permitió desarrollar su “cura por la palabra” lo que revolucionó la interacción entre los pacientes y sus terapeutas.

Freud atendía a sus pacientes seis días a la semana, escuchando y respondiendo a lo que ellos quisieran decirle, mientras permanecían tendidos en el diván. Eran invitados a decir todo lo que transcurriera por su mente, esto proveía a Freud de asociaciones que provenían de experiencias reprimidas de la niñez, deseos, y fantasías que eran resultado de conflictos inconscientes. Una vez traídos a la conciencia dichos conflictos podían ser analizados y los síntomas desaparecían.

Ríos (s/f) entiende que estos tres procedimientos; encuadre, asociación libre e interpretación, no solamente se transformaron en un potente método de tratamiento, sino también en una herramienta eficiente para estudiar la psiquis humana, que mas tarde originó el desarrollo de una teoría psicoanalítica cada vez mas sofisticada, sobre el funcionamiento de la mente y en años recientes permitió sumar estudios comparativos con el nuevo campo de lo denominado neuropsicoanálisis.

Indica además que, de los descubrimientos de Freud, los mas innovadores conceptos del psicoanálisis fueron:

- a) El inconsciente: la vida psíquica existe por debajo de lo que conocemos como la conciencia, también por debajo del preconsciente en el sentido de que es aquello sobre lo que podemos volvernos consciente cuando tratamos de pensar en ello. La mayor parte de nuestra vida mental es inconsciente y esa parte solo es accesible por la vía del psicoanálisis.
- b) Experiencias tempranas de la niñez: son una mezcla de fantasía y realidad caracterizada por deseos pasionales, impulsos primitivos y ansiedades infantiles. El hambre despierta el deseo de tragarse todo, pero también el temor de ser tragado. El deseo de estar en control

e independiente esta asociado al temor de ser manipulado o abandonado, la separación de algunos de sus cuidadores puede significar quedar expuesto, sin ayuda y abandonado. Amar a uno de los padres puede ser riesgoso, puesto que el niño puede temer perder el amor del otro padre. Estos deseos tempranos y temores resultan en conflictos que no pueden ser resueltos, son reprimidos y se vuelven inconscientes.

c) Desarrollo Psicosexual: Freud entendió que la maduración progresiva de las funciones corporales se centraban en las zonas erógenas y se avanzaba esta maduración junto con los placeres y temores experimentados en relación con sus cuidadores, tomados estos como relación de objeto. El desarrollo de esta estructura es el camino para la formación de la mente infantil.

d) El complejo de Edipo: es el núcleo de toda neurosis. El niño a los 6 años se vuelve consciente de la naturaleza sexual de la relación entre sus padres, de la cual él está excluido. Aparecen fuertes sentimientos de celos y rivalidad que deberán ser resueltos, junto con otros problemas como quien es hombre, quien mujer a quien se puede amar, con quien se puede casar, como vienen los bebés al mundo y que es lo que los niños pueden hacer comparado con lo que hacen los adultos. La resolución de esos desafíos va a moldear el carácter adulto y al super-yo.

e) Represión: es la fuerza que mantiene inconsciente las peligrosas fantasías relacionadas con la parte no-resuelta de los conflictos infantiles.

f) Los sueños son realización de deseos: a menudo, los sueños, expresan el cumplimiento de deseos o fantasías infantiles. Puesto que las escenas en los sueños aparecen deformadas o disfrazadas (como escenas absurdas o incoherentes). Freud llamó a la interpretación de los sueños, la vía regia al inconsciente.

g) Transferencia: es la tendencia ubicua de la mente humana de ver e identificar cualquier nueva situación sobre la plantilla de experiencias previas. En psicoanálisis la transferencia ocurre cuando el paciente ve al analista como una figura parental con el cual puede volver a experimentar los mayores conflictos infantiles o traumas como si fuera la situación original.

h) Asociación Libre: describe la emergencia de pensamientos, sentimientos y fantasías cuando no están inhibidas por restricciones como el miedo, la culpa o la vergüenza.

i) El yo, ello y superyo: El yo es el asiento principal de la conciencia, el agente de la mente que ejerce la represión, consolida e integra los variados impulsos y tendencias antes de ser trasladadas a la acción.

El ello es la parte inconsciente de la mente, el sitio donde mora la parte reprimida e incognoscible de la memoria y de rastros de las experiencias infantiles. El super-yo es la guía de la mente y la conciencia, el lugar desde donde se recuerdan las prohibiciones y los ideales por lo cual luchar.

En resumen, se considera la Perspectiva Psicoanalítica como el conjunto de teorías formuladas por Freud y otros, acerca de la estructura y funcionamiento de la psiquis humana como al tipo de terapia psicológica basada en la misma. El psicoanálisis encierra una concepción profunda del ser humano que ejerce gran influencia en todos los ámbitos de la cultura y la sociedad.

Definitivamente, en la concepción de esta perspectiva teórica, el desarrollo humano busca una persona íntegra, una persona que cumpla cada una de las etapas del desarrollo de forma efectiva, que le permita una madurez en congruencia con la edad y que lleven a la persona a un clímax vivencial satisfactorio.

2.1.1 Sigmund Freud y Erik Erikson. Enfoque Psicodinámico: Modelo Psicosexual y Psicosocial

2.1.1.1 Sigmund Freud. Enfoque Psicodinámico: Modelo Psicosexual

El modelo psicodinámico agrupa varias teorías que, a pesar de tener muchas diferencias, tienen también semejanzas suficientes para ser agrupadas. Estas tienden destacar los motivos y los conflictos inconscientes, usan procedimientos de evaluación indirectos, como las pruebas proyectivas y la prueba de asociación de palabras; denotan la naturaleza activa de la personalidad, la actividad consciente y la conducta están determinadas en gran medida por motivos y conflictos inconscientes.

Entre las diversas teorías psicodinámicas existentes, en este libro se plasman los planteamientos de Sigmund Freud, citado por Vizcarret (2007, p. 81) quien asegura que la personalidad es la resultante de la interacción de las fuerzas innatas y que se desarrolla en una secuencia de cinco etapas que dan comienzo en la infancia.

Cuatro de estas etapas reciben el nombre por las partes del cuerpo que son fuentes primarias de gratificación en cada fase. Esas partes del cuerpo son llamadas zonas erógenas. Según este autor, las personas que no resolvían sus conflictos de una de las etapas presentaban una especie de fijaciones, conflictos y preocupaciones que persisten más allá de las etapas donde ocurren. Tales conflictos posiblemente se deban a que las necesidades puedan ser ignoradas o por el contrario que se sobre saturen o que se satisfagan demasiado durante el período anterior.

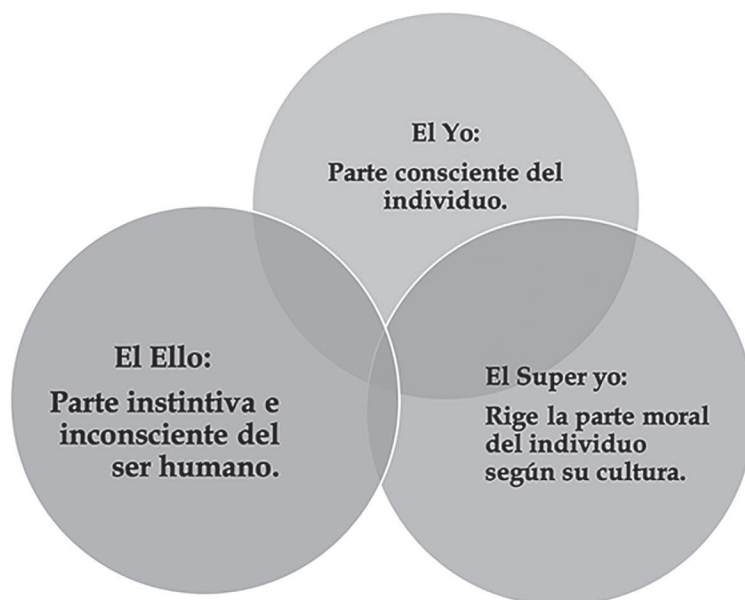
En resumen, esta teoría indica que las personas viven una secuencia notable; explica cómo las experiencias y dificultades durante una determinada etapa de la niñez pueden predecir características específicas en la personalidad adulta. Esta teoría supone que el foco de atención es el placer en un determinado periodo. Esta teoría es única en cuanto a que enfoca cada etapa en una función biológica importante. Es preciso señalar los estamentos de la personalidad nombrados por Freud en su momento, los cuales indicaremos en las etapas mencionadas más adelante.

En cuanto al modelo psicosexual, Sandoval (2012) expresa que Freud postuló la teoría de que los poderosos impulsos biológicos subconscientes, en sus mayorías sexuales y también agresivas, motivan la conducta humana y que estos impulsos naturales colocan a las personas en conflicto con las restricciones de la sociedad y provocan ansiedad. Entiende que las ideas de Freud impactaron en la sociedad victoriana en la cual la sexualidad era algo agradable sobre lo que la gente no discutía y ni siquiera pensaba.

Es importante destacar que, esta teoría fue rechazada al principio por el establecimiento médico europeo, no obstante, eventualmente logró amplia atención internacional, pero continuó siendo controvertida particularmente en su excesivo énfasis en el sexo y la agresión como motivadores de la conducta humana, lo que trajo como consecuencia que algunos de los más importantes seguidores de Freud en última instancia se separaran de él o desarrollaron sus propias variaciones sobre la teoría psicoanalítica. Sin embargo, su hija, Ana Freud, continuó el trabajo de su padre y desarrolló métodos psicoanalíticos para ser utilizados con niños.

Seelbach (2013) entiende que Sigmund Freud teorizó la manera en cómo se desarrolla el aparato psíquico en las personas en términos psicoanalíticos. Este desarrollo tiene un proceso que inicia de manera muy temprana, desde antes de nacer. El ser humano, con el tiempo y al continuar con su proceso de crecimiento y desarrollo, adquiere comportamientos y actitudes características de un ser social y gregario, esto implica que los instintos o pulsiones se replieguen, aunque no significa que lleguen a desaparecer; sin embargo, pertenecer a una sociedad civilizada implica reprimir o canalizar las pulsiones para ser aceptado en ésta.

En ese sentido, Sandoval (2012) expresa que según Freud la personalidad humana se forma en tres instancias o estamentos: el ello (instintiva e inconsciente), el yo (realista) y el súper-yo (ético-moral).



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a esta autora, el “Ello” o subconsciente está presente en el momento del nacimiento, es la fuente de motivaciones y deseos; opera sobre el principio del placer, buscando reducir la tensión a través de la gratificación inmediata de las necesidades de la persona. Inicialmente, los infantes son egocéntricos en lo que respecta a que no se diferencian ellos mismos del mundo exterior: todo lo que hay es para su satisfacción y solamente cuando ésta se demora (como cuando tienen que esperar la comida) sí desarrollan sus yos y empiezan a diferenciarse de lo que los rodea.

El “Yo” representa la razón o el sentido común; se desarrolla en algún momento durante el primer año de edad y opera sobre el principio de realidad, buscando una forma aceptable de obtener satisfacción. Eventualmente, el yo sirve de intermediario entre el inconsciente y el superyó, que no se desarrolla sino hasta los 4 ó 5 años.

El “superyó” representa los valores que los padres y otros agentes de la sociedad (como los profesores) le comunican al niño, más que todo a través de la identificación del niño con los padres del mismo sexo; el superyó incorpora los “debes” y “no debes” socialmente aprobados dentro del sistema de valores propio del niño.

Seelbach (2013) asegura que la predominancia del Ello, del Yo y del Superyó determinan las características de la personalidad en el adolescente; en un joven en el que predomina el Superyó, estará muy atento a las demandas sociales, teniendo cuidado de seguir las normas y de no quebrantarlas, la atención que se brinda a sí mismo será escasa, por lo tanto, la satisfacción de sus instintos será, en términos psicoanalíticos, reprimida.

En definitiva, las creencias de Freud se fundamentaron en que la personalidad se formaba en los primeros años de vida cuando los niños enfrentaban conflictos entre sus necesidades biológicas innatas, relacionadas con la sexualidad y las exigencias de la sociedad.

Aseguraba que estos conflictos se presentaban en una secuencia invariable de etapas de desarrollo psicosexual en las cuales el placer pasa de una zona del cuerpo a otra: de la boca al ano, y luego a los genitales. En cada etapa el comportamiento es la fuente principal de cambios de gratificación: de la alimentación a la eliminación y eventualmente, a la actividad sexual.

Seelbach (2013) indica que así como Freud describe el proceso por el cual el aparato psíquico se desarrolla y los elementos que intervienen en su desarrollo, también existen etapas en el ser humano a las cuales Freud describe según lo que ocurra en diferentes estadios del individuo.

A estas etapas, Freud las denominó de desarrollo psicosexual y son las siguientes:



Seelbach (2013) indica que en las etapas del desarrollo psicosexual existe un impulso de tipo sexual en el organismo. Para el psicoanálisis, la sexualidad es una energía que se dirige hacia objetos en específico, que existen tanto en el ambiente como en el individuo. Esta energía sexual tiene una dirección específica respecto a la etapa de desarrollo del individuo.

A continuación se presenta una tabla descriptiva con cada una de las fases del desarrollo psicosexual.

<i>Fase</i>	<i>Edad</i>	<i>Conflicto</i>	<i>Actividades</i>	<i>Resultados</i>
Fase oral	Nacimiento hasta los 12 meses	Destete	Chupar y morder	Optimismo o pesimismo, adicciones al tabaco, alcohol
Fase anal	1 a 3 años	Entrenamiento para ir al sanitario	Goce con la retención o expulsión de la materia fecal	
Fase fálica	3 a 5 años	Masturbación y conflicto de Edipo	Masturbación y placer con los órganos sexuales	Identificación del rol sexual, moralidad (Superyó), vanidad
Latencia	5 años a la pubertad		Supresión temporal del instinto sexual	
Fase genital	Pubertad a la madurez		Actividad sexual	

Fuente: Seelbach (2013). Teorías de la Personalidad.

Freud plantea que el comportamiento se origina por fuerzas psicológicas con base en el determinismo psíquico. Los impulsos inconscientes frecuentemente superan la conciencia, produciendo síntomas de neurosis, sueños y errores en la vida cotidiana.

Según sea la conformación del aparato psíquico, será la vinculación con los objetos de atracción y el proceso de desarrollo en esta etapa; dependiendo de cómo logró el adolescente equilibrar sus instintos y las normas sociales, la formación de vínculos afectivos, junto con la energía sexual destinada a ello, definirán su manera de ser en la sociedad, esto es, la personalidad adolescente, hasta este punto de su desarrollo, en gran medida está conformada por eventos inconscientes y preconcientes-pensamientos.

Para Freud, la sexualidad humana es una de las principales vertientes de la energía vital que mueve el comportamiento del ser humano. Esta energía, a la que se le puso el nombre

de libido, es la fuente de los impulsos que para el padre del psicoanálisis hacen que tendamos hacia ciertos objetivos a corto plazo y, a la vez, obligan a otras instancias de nuestra psique a reprimir estas tendencias para no ponernos en peligro o no entrar en conflicto con el entorno en el que vivimos.

2.1.1.2 Las etapas del desarrollo y sus fijaciones

A partir de los diferentes modos en los que la etapa de crecimiento de los menores condiciona la aparición de uno u otro tipo de fijación, Sigmund Freud formuló la teoría que uniría la sexualidad con el desarrollo del inconsciente.

En ella, se propone que en los primeros años de vida, el individuo atraviesa por distintas etapas de desarrollo vinculadas a la sexualidad y a distintas fijaciones, y que lo que ocurra durante ellas influirá en el modo en el que el inconsciente condicione a la persona una vez haya llegado a la adultez. Es decir, que cada una de las etapas del desarrollo psicosexual marcaría los tiempos que delimitan qué tipo de acciones son necesarias para expresar el lívido de manera satisfactoria y cuáles pueden llegar a crear conflictos que queden enquistados en nosotros de manera inconsciente.

El desarrollo del inconsciente, se basa en uno de los principios esenciales de la teoría del desarrollo psicosexual de Freud, que consiste en el modo en el que gestiona la satisfacción de la libido durante la infancia deja unas huellas en nuestro inconsciente que se harán notar durante la vida adulta.

En adición a lo expresado, Sandoval (2012) explica que de acuerdo a los planteamientos de Freud, en las diversas etapas del desarrollo, el niño suele presentar algunos mecanismos de defensa, definidos como las formas en las cuales la gente inconscientemente combate la ansiedad mediante la distorsión de la realidad. Entre los mecanismos de defensa más comunes están los siguientes:

- a) Fijación. Si se gratifica demasiado o muy poco a los niños, puede ocurrir un estancamiento del desarrollo en determinada etapa; puede, entonces, haber una fijación emocional, un estancamiento en esa etapa y posiblemente haya necesidad de ayudarlos a progresar. Por ejemplo, un bebé a quien se desteta demasiado temprano o a quien se le permite chupar mucho, puede llegar a ser un adulto excesivamente desconfiado o dependiente.
- b) Regresión: El regreso a una conducta característica de una etapa anterior. Cuando hay tiempos difíciles, las personas con frecuencia regresan a tratar de recapturar la segu-

ridad que recuerdan. Por ejemplo, una niña que acaba de entrar a la escuela puede volver a chuparse el dedo o a mojar la cama. Cuando la crisis pasa, la conducta inapropiada normalmente desaparece.

c) Represión: El bloqueo que produce ansiedad se estimula y se experimenta a partir de la conciencia. Freud creía que la incapacidad de la gente para recordar mucho sobre sus primeros años, se debe a la represión de los sentimientos sexuales molestos hacia sus padres.

d) Sublimación: El encauzamiento de impulsos sexuales, incómodos y agresivos en actividades sociales aceptables estudio, trabajo, deportes y pasatiempos.

e) Proyección: El hecho de atribuir los pensamientos, sentimientos inaceptables de una persona a otra. Por ejemplo, una niñita celosa del nuevo bebé habla sobre lo celoso que está el bebé de ella.

f) Formación de la reacción: Reemplazo de un sentimiento que produce ansiedad con el opuesto; las personas pueden decir lo opuesto de lo que realmente sienten.

Freud, en esta teoría, muestra cómo desde su punto de vista, el desarrollo psicosexual, interviene tanto, a nivel biológico, como ambiental (Crianza). Así, si los factores externos a un niño hacen que no pueda satisfacer estas tendencias tal y como se desearía, ya sea porque los padres lo evitan, los castigan, le hacen sentir que este tipo de satisfacción no es correcto, se genera un estado de angustia conocido como fijación en la zona que no ha sido satisfecha, traduciéndose en otros términos en una fijación que tiene que ver con ideas relacionadas a una zona erógena en concreto (que no tiene por qué estar en el área genital).

2.2.2 Teoría Psicosocial de Erikson

La teoría Psicosocial es una de las teorías más importantes y aceptadas por las diferentes vertientes psicológicas, lo que supone un auténtico logro. La sociedad influye en la personalidad, que se desarrolla a través de una sucesión de crisis.

Erik Homburger Erikson o Erik Erikson fue un psicoanalista estadounidense de origen alemán, destacado por sus contribuciones en Psicología del Desarrollo. Discípulo de Freud, discrepó de él en dos aspectos básicos: Que las personas son seres activos buscando adaptarse a su ambiente, más que pasivos esclavos de impulsos y en otorgar mayor importancia que Freud a las influencias culturales.

Según Erikson, el desarrollo humano sólo se puede entender en el contexto de la sociedad a la cual uno pertenece y remarca la relación entre el ego y las fuerzas sociales que tienen algún tipo de influencia sobre las personas en determinados momentos de la vida.

De acuerdo a Sandoval (2012) la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson rastrea el desarrollo de la personalidad a través de toda la vida y hace énfasis en las influencias sociales y culturales del yo en cada una de las ocho edades. Es decir que, esta plantea algunos aspectos o factores que influyen en el desarrollo humano en cuanto a lo social.

La autora resalta también que, uno de los puntos fuertes de la teoría de Erikson es que sobrepasa los factores biológicos y de maduración de la teoría de Freud al reconocer las influencias sociales y culturales sobre el desarrollo; el otro punto fuerte es que cubre toda la vida, mientras que la de Freud termina en la adolescencia. Sin embargo, Erikson también ha sido, criticado por un prejuicio en contra de las mujeres, que surge de su fracaso al tomar en consideración los factores sociales y culturales que tienen influencia sobre las actitudes y conductas de los sexos. Además, algunos de sus conceptos son difíciles de evaluar objetivamente para ser tomados como base de investigación posterior.

Según Seelbach (2013) Erikson plantea etapas de desarrollo continuo. Las características del desarrollo se manifiestan en ocho etapas del ciclo vital y consisten en: búsqueda y adaptación del ser humano al ambiente. En cada etapa existen fuerzas antagónicas que se encuentran en conflicto y tienen como objetivo que el ser humano obtenga un logro al finalizar la etapa. En otras palabras, Erikson divide la vida en ocho etapas de desarrollo psicosocial. Cada etapa está caracterizada por una crisis emocional con dos posibles soluciones, favorable o desfavorable. La resolución de cada crisis determina el desarrollo posterior. Las cuatro primeras etapas son especialmente importantes para nosotros porque se centran en los niños pequeños.

A continuación se presenta un esquema con cada una de estas etapas.





Fuente: Bordignon (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto.

Seelbach (2013) define cada una de estas etapas de la siguiente manera:

a) **Confianza vs. Desconfianza:** Inicia desde el nacimiento hasta los 18 meses de edad. En esta etapa, el bebé necesita de cuidados constantes, principalmente de la madre: comida, protección, calor, atención. Durante esta etapa, el bebé espera formar un vínculo con la madre conforme ésta satisface sus necesidades. En la medida que el bebé reconoce que la madre podrá satisfacer sus deseos y necesidades, confiará o no en la formación de este vínculo. Al finalizar esta etapa de conflicto entre la desconfianza y la confianza, el logro obtenido será la esperanza, esto significa que el bebé tendrá que aprender que no siempre estará su madre o quien lo provea de abrigo, protección o comida cuando lo requiera, sin embargo, tendrá que tener la esperanza de que podrá sobrevivir, aun cuando no se encuentre quien le brinde satisfacción.

b) Autonomía vs. Vergüenza y Duda: Esta etapa se ubica entre los 18 meses y los 3 años de vida; durante este periodo el niño inicia con el desarrollo de su aparato locomotor, sus huesos y músculos se desarrollan, así como el control de esfínteres para eliminar los desechos del cuerpo. En esta etapa, el desarrollo de las capacidades de movimiento y excreción requiere tiempo de aprendizaje y control, debido a que no siempre logrará moverse de manera adecuada o controlará sus esfínteres, por esta razón se presenta la vergüenza.

c) Iniciativa vs. Culpa: Esta etapa se desarrolla entre los 3 y 5 años de edad; durante este periodo, el niño alcanza una actividad superior a la anterior, porque ahora tiene dominadas casi por completo sus capacidades locomotoras, por lo tanto, con la exploración y la curiosidad que posee el niño ahora, tiene la posibilidad de expresarse al acudir a sitios donde antes no podía; puede desplazarse con mayor libertad. A partir de descubrir estas nuevas capacidades, el niño se da cuenta de las nuevas y variadas posibilidades que ahora tiene a su alcance, esto promueve su iniciativa.

La culpa proviene del ambiente, cuando al niño se le limita con mayor frecuencia o recibe regaños por parte de los padres o los maestros, debido a las “travesuras” que comete en esta etapa. En gran medida, el niño genera culpa porque estos regaños no tienen una explicación de por qué puede o no puede llevar a cabo lo que realiza; el desconocimiento de las causas de su comportamiento o los chantajes emocionales por parte de los padres incrementan la culpabilidad.

d) Laboriosidad vs. Inferioridad: Esta etapa comprende de los 5 a los trece años de edad; durante este periodo comienza formalmente la instrucción escolarizada, la exigencia por parte de padres y maestros se incrementa debido a que las tareas y el aprendizaje aumentan. La competitividad con otros compañeros, así como la sociabilización, tienen especial atención. Esta expectativa y exigencia provoca que el niño sea laborioso e invierta tiempo en ser capaz de hacer las cosas que se le piden; sin embargo, cuando no logra adaptarse a tales exigencias, el niño tiene la sensación de no ser suficiente o capaz, por lo tanto, se puede sentir inferior a los demás compañeros.

e) Búsqueda de la identidad vs. Difusión de la identidad: Esta etapa de desarrollo se encuentra entre los 13 y 21 años de edad aproximadamente. Este periodo tiene la peculiaridad de confrontar las etapas previas. Ahora, los preadolescentes y adolescentes entran en conflicto respecto al descubrimiento y búsqueda de su identidad. La crisis de identidad trae consigo conflictos, como la inseguridad, los cuestionamiento de roles sociales, la preferencia sexual, la independencia o adhesión a grupos, los cuestionamientos ideológicos y de valores. Durante esta etapa, el joven tendrá que dar solución a estas

cuestiones para superar con éxito este periodo con el logro de la fidelidad o lealtad hacia sí mismo. Más adelante se detallará este logro de la identidad.

f) Intimidad vs. Aislamiento: Inicia aproximadamente a los 21 años de edad y continua hasta los 40, las etapas propuestas por Erikson se amplían a partir de ésta. Durante este periodo se supone que el individuo puede generar vínculos afectivos con otras personas, como una pareja, y del mismo modo, consigue separarse de los grupos, como la familia.

El equilibrio entre pertenecer o separarse implica poder compartir con alguien más sus propias experiencias, afectos y emociones, así como la intimidad. La prolongación de esta etapa consiste en que al final el individuo logre conseguir amor de alguien más.

g) Generatividad vs. Estancamiento: Comprende un periodo de 20 años, desde los 40 hasta los 60 años de edad; durante esta etapa, el individuo debió haber encontrado una pareja, y ahora corresponde una época laboral, consiguiendo ser productivo. La contraparte es el estancamiento, ya sea por no haber conseguido una pareja o no ser productivo. El logro de esta etapa radica principalmente en la preparación para la vida adulta mayor, por lo tanto, esta preparación implica el cuidado personal.

En resumen se puede decir que, la teoría del desarrollo psicosocial fue desarrollada por Erik Erikson mediante la reinterpretación de las fases psicosexuales que describió el psicoanalista Sigmund Freud. Erikson matizó algunas cuestiones centrales en la teoría freudiana, como, por ejemplo:

- Subrayó la comprensión del yo como esa capacidad de autoconocimiento y organización de cada individuo, siendo el motor para reconciliar los actos sintónicos y distónicos, capaz de reflexionar y confrontar las crisis producidas por la carga genética y el contexto cultural, social e histórico de cada ser humano.
- Integró las etapas del desarrollo psicosexual de Sigmund Freud con su enfoque social y cultural. Por tanto, enriqueció los aportes de Freud complementando sus postulados con una perspectiva más amplia.
- Erikson fundó el concepto de desarrollo de la personalidad, un aspecto que, según él, viajaba e iba modulándose desde los primeros años de vida hasta la vejez.
- Estudió el impacto de la cultura, de la sociedad y de la historia en el desarrollo de la personalidad, siendo éste uno de sus principales aportes novedosos.

Erik Erikson contempla que los niños, a través de su desarrollo cognitivo, psicológico y motor, van transcurriendo una serie de etapas que les permiten acceder a ciertas competencias de una complejidad cada vez mayor. Alcanzado cada nivel madurativo, si el individuo ha logrado la competencia que corresponde a su etapa vital, experimentará una sensación de dominio, la cual describe como “fuerza del ego”.

Adquirir esas destrezas y competencias facilita que el niño pueda superar las exigencias que se le presentan durante los años venideros.

Otro aspecto importante en la teoría de Erik Erikson es que cada etapa viene marcada por un conflicto que permite el desarrollo psicológico y madurativo del individuo. Cuando la persona va resolviendo todos y cada uno de los conflictos, experimenta un cambio cualitativo en su madurez psicológica y cognitiva. Si no lo logra, puede verse estancado y arrastrar una serie de déficits.

A continuación mostramos los estadios correspondiente a los primeros años, según teoría de Erikson:

Estadio (Edad)	Crisis psicosocial:	Relaciones significativas:	Modalidades Psicosociales:	Virtudes psicosociales:	Mal adaptaciones y Malignidades
I (0-1) Infante:	Confianza vs. desconfianza	Madre	Coger y dar en respuesta	Esperanza, fe	Distorsión sensorial y Desvanecimiento
II (2-3) Bebé:	Autonomía vs. vergüenza y duda	Padres	Mantener y dejar ir	Voluntad, determinación	Impulsividad y Compulsión
III (3-6) Preescolar:	Iniciativa vs. culpa	Familia	Ir más allá jugar	Propósito, coraje	Crueldad e Inhibición
IV (7-12) Escolar:	Laboriosidad vs. inferioridad	Vecindario y escuela	Completar Hacer cosas juntos	Competencia	Virtuosidad Unilateral e Inercia

Fuente: Bordignon (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto.

En la formulación de la teoría del desarrollo psicosocial de Erickson, Cloninger (2003) destaca los siguientes aspectos:

a) Diferencias individuales: los individuos difieren en cuanto a las fuerzas internas; hombres y mujeres presentan diferencias de la personalidad debidas a las diferencias biológicas.

- b) Adaptación y ajustamiento: un «yo» fuerte es la llave para la salud mental; deriva de una buena resolución de las ocho fases de desarrollo del «yo», con predominancia de las fuerzas positivas sobre las negativas (confianza sobre desconfianza, etc.)
- c) Procesos cognitivos: el inconsciente es una Fuerza importante en la formación de personalidad; la experiencia es influenciada por modalidades biológicas que se expresan por medio de símbolos y juegos.
- d) Sociedad: modela la forma con que las personas se desenvuelven (de ahí el término «desarrollo psicosocial»; las instituciones culturales dan soporte a las fuerzas del «yo» (la religión da sustentación a la confianza y a la esperanza, etc.)
- e) Influencias biológicas: los factores biológicos son determinantes en la formación de la personalidad; las diferencias de sexo en la personalidad son fuertemente influenciadas por las diferencias del «aparato genital».
- f) Desarrollo del niño: se hace a lo largo de cuatro fases psicosociales, cada una de ellas contiene una crisis que desarrolla una fuerza específica del «yo».
- g) Desarrollo del adulto: los adolescentes y los adultos se desarrollan a lo largo de otras cuatro fases psicosociales; también ahí cada fase envuelve una crisis y desarrolla una fuerza específica del «yo».

La autora también asegura que en cada etapa, el individuo experimenta una crisis, la cual es resuelta en el contexto de la sociedad. En cada etapa, la cultura influye en el desarrollo. Contrariamente, los individuos también influyen en la cultura a través de la forma como se desarrollan en cada etapa, pero particularmente a través del desarrollo de su identidad.

Resumen de la Unidad II

En esta unidad se describen las referencias de estudios y puntos clave de las concepciones de estudio del desarrollo humano, destacando las visiones básicas y enfoques pertinentes a cada referencia, presentándonos una visión individualista, global en diversos fundamentos y creencias.

En la perspectiva psicoanalítica, se destacan las siguientes teorías y autores: Teoría psicosexual de Freud: La conducta controlada por poderosos impulsos inconscientes y la Teoría psicosocial de Erickson, con la creencia básica: La personalidad es influida por la sociedad y se desarrolla a través de una serie de crisis.

La teoría de Erickson basa sus aportes en los diferentes estadios, establecidos en esta unidad. en algunas áreas que se han estudiado a fondo a través del tiempo, ellas son:

Estadio II: Etapa Anal-Muscular. El segundo estadio corresponde al llamado estadio anal-muscular de la niñez temprana, desde alrededor de los 18 meses hasta los 3 - 4 años de edad. La tarea primordial es la de alcanzar un cierto grado de autonomía, aun conservando un toque de vergüenza y duda.

Estadio III: Etapa Genital-Locomotor. Este es el estadio genital-locomotor o la edad del juego. Desde los 3 -4 hasta los 5 - 6 años, la tarea fundamental es la de aprender la iniciativa sin una culpa exagerada.

Estadio IV: Etapa Laboriosidad vs. Inferioridad. En este estadio, que abarca desde los 7 a los 12, los niños y niñas, se afanan en establecer relaciones fuera de su núcleo familiar, entre ellos sus compañeros de escuela o de barrio, como punto vital en su desarrollo psicosocial.

Actividades de la Unidad II

I. Contesta las siguientes preguntas

- a) ¿Qué es la personalidad?
- b) ¿Cuáles son los componentes de la personalidad?
- c) ¿Cuál es la importancia de una teoría de la personalidad?

II. Diseñe un mapa mental donde resalte las etapas psicosexuales de Sigmund Freud.

Ejercicios de Autoevaluación

1. Estudio de caso:

Elige un niño o niña de tu comunidad y establece de acuerdo a sus características, la etapa en que se encuentra según las características psicosexuales explicadas en esta unidad.

2. Completa el cuadro que aparece a continuación con los estadios correspondientes a los primeros años, según teoría de Erikson:

Estadio (Edad)	Crisis psicosocial:	Relaciones significativas:	Modalidades Psicosociales:	Virtudes psicosociales:	Mal adaptaciones y Malignidades
I (0-1) infante:		Madre		Esperanza, fe	
II (2-3) bebé:		Padres		Voluntad, determinación	
III (3-6) preschool:		Familia		Propósito, coraje	
IV (7-12) escolar:		Vecindario y escuela		Competencia	

3. Completa la siguiente matriz, describiendo los factores más influyentes en cada una teoría:

Factores más influyentes en las teorías sobre el Desarrollo Humano.	
Teorías:	Factores:
Teoría psicoanalítica de S. Freud.	
Teoría psicosocial de Erickson	

4. Luego de leer y analizar el contenido trabajado en esta unidad selecciona la respuesta correcta.

1. Estadio analizado por Erickson, la cual se indica como una etapa que empieza alrededor de la jubilación, después que los hijos se han ido.

- o Estadio Adultez tardía.
- o Estadio Etapa Anal-Muscular.
- o Estadio Etapa Genital-Locomotor.
- o Estadio adultez-joven.
- o Etapa De La Adolescencia.

2. Estadio analizado por Erickson, la cual dura entre los 18 años hasta los 30 aproximadamente.

- o Estadio Adultez tardía.
- o Estadio Etapa Anal-Muscular.
- o Estadio Etapa Genital-Locomotor.
- o Estadio adultez-joven.
- o Etapa De La Adolescencia.

3. Estadio analizado por Erickson, la cual inicia desde alrededor de los 18 meses hasta los 3 - 4 años de edad. La tarea primordial es la de alcanzar un cierto grado de autonomía, aun conservando un toque de vergüenza y duda.

- o Estadio adultez tardía.
- o Estadio etapa anal-muscular.
- o Estadio etapa genital-locomotor.
- o Estadio adultez-joven.
- o Etapa de la adolescencia.

4. Plantea que las fuerzas inconscientes delinear el desarrollo humano.
 - o Perspectiva Psicoanalítica.
 - o Perspectiva Cognoscitiva.
 - o Perspectiva del Aprendizaje.
5. Estadio analizado por Erickson, la cual es muy difícil establecer el rango de edades, pero incluiría aquel periodo dedicado a la crianza de los niños.
 - o Estadio adultez tardía.
 - o Estadio etapa anal-muscular.
 - o Estadio etapa genital-locomotor.
 - o Estadio adultez-joven.
 - o Etapa de la adolescencia.
6. Estadio analizado por Erickson, la cual inicia desde los 3 - 4 hasta los 5 - 6 años, la tarea fundamental es la de aprender la iniciativa sin una culpa exagerada.
 - o Estadio adultez tardía.
 - o Estadio etapa anal-muscular.
 - o Estadio etapa genital-locomotor.
 - o Estadio adultez-joven.
 - o Etapa de la adolescencia.
7. Estadio analizado por Erickson, la cual indica que comienza con la pubertad y finalizando alrededor de los 18 - 20 años.
 - o Estadio adultez tardía.
 - o Estadio etapa anal-muscular.
 - o Estadio etapa genital-locomotor.
 - o Estadio adultez-joven.
 - o Etapa de la adolescencia.

Bibliografía

Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, vol. 2. Corporación Universitaria Lasallista Antioquia, Colombia.

Cloninger, S. (2003). *Teorías de la personalidad*. Pearson Educación, México.

Laplanche, J. y Pontalis, J. (2013). *Diccionario de Psicoanálisis*. Bs. As. Editorial Paidós. México.

Rios, P. (s/f). Sobre el Psicoanálisis. Asociación Psicoanalítica de Argentina. Recuperado de: https://www.ipa.world/IPA/IPA_Docs/Spanish%20About%20Psychoanalysis.pdf

Sandoval, S. (2012). *Psicología del Desarrollo Humano*. Impreso en Culiacán, Sin., México.

Seelbach, G. (2013). *Teorías de la personalidad*. RED TERCER MILENIO S.C. México.

Velázquez, H. (2007). *¿Qué es la Naturaleza? Introducción Filosófica a la Historia de la Ciencia*. Porrúa. México.

Viscarret Garro, J. J. (2007). *Modelos y Métodos de intervención en Trabajo Social*. Editorial Alianza. Madrid.

Unidad 3

Perspectivas teóricas del aprendizaje



Orientaciones de la Unidad III

En esta unidad se describen los principales aspectos teóricos de los diferentes postulados, enfoques y constructos, en cuanto al desarrollo humano. Es decir, se pone en manifiesto las diferentes teorías que abordan el proceso evolutivo acorde a la edad de las personas, así como sus características distintivas de cada etapa dependiendo la corriente con la que se identifique cada una. Entre las principales perspectivas teóricas que se analizan en la unidad están las siguientes: Perspectiva del aprendizaje, teorías conductuales del aprendizaje, perspectiva cognoscitiva, teoría cognoscitiva y aprendizaje social, teoría del aprendizaje significativo, teoría de aprendizaje por descubrimiento, teoría constructivista, teoría del aprendizaje social, perspectiva contextual, teoría bioecológica, perspectiva evolutiva/sociobiológica y la teoría del apego.

Competencias Concretas de la Unidad III

1. Identifica los componentes del desarrollo cognoscitivo y el lenguaje a partir de los enfoques y características de los supuestos teóricos más relevantes.
2. Identifica los factores determinantes en el desarrollo psicosocial como componente básico de aprendizaje interactivo y así comprender las características específicas de cada etapa.
3. Reconoce los diferentes tipos de estilos de aprendizaje como parte de las diferencias individuales.
4. Determina el papel de las teorías del aprendizaje conductual y su implicación en los procesos educativos.
5. Analiza los elementos de la teoría cognoscitiva para distinguir las características del procesamiento de la información y la memoria.
6. Identifica los procesos cognoscitivos complejos que influyen en el aprendizaje para promover la creatividad en el salón de clases.

Esquema de contenido de la Unidad III

3.1 Perspectiva del aprendizaje.

3.1.2 Teorías conductuales del aprendizaje: Watson, Skinner, Pavlov.

3.2 Perspectiva cognoscitiva.

3.2.1 Teoría cognoscitiva y aprendizaje social A. Bandura.

3.2.2 Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.

3.2.3 Teoría de aprendizaje por descubrimiento de J. Brunner.

3.2.4 Teoría constructivista de Piaget y sus 4 periodos del proceso de desarrollo.

3.2.5 Teoría del aprendizaje social de Vygotsky.

3.3 Perspectiva Contextual.

3.3.1 Teoría bioecológica de Bronfenbrenner.

3.4 Perspectiva Evolutiva/sociobiológica.

3.4.1 Teoría del apego de Bowlby.

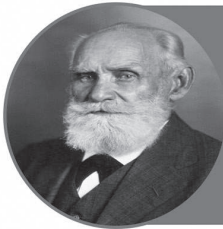


3.1 Perspectiva del Aprendizaje

¡Infórmate!

El Aprendizaje es la adquisición del conocimiento de algo por medio del estudio, el ejercicio o la experiencia, en especial de los conocimientos necesarios para aprender algún arte u oficio.

Perspectiva del Aprendizaje, estudia la conducta observable, esta concede a la creencia de que las personas solo responden y que el ambiente controla la conducta, a su vez determina que los niños y niñas responden en un contexto social, al imitar modelos, entre los principales precursores tenemos, a Pavlov, Skinner y Watson.



Iván Petróvich Pávlov: Condicionamiento clásico es un tipo de aprendizaje y comportamiento que consiste en aparear un estímulo natural con su respuesta natural y conectarlo con un segundo estímulo para generar una respuesta que no se da naturalmente.



Burrhus Frederic Skinner: Conocido como el padre del conductismo radical. Creía sinceramente que los procesos mentales internos no son los responsables de originar la conducta humana, sino los factores externos y medibles.



John Broadus Watson (1878-1958) La conducta para Watson es el resultado de reflejos condicionados, o sea, de respuestas aprendidas en forma de condicionamiento clásico.

Enfoque conductista: mecanismos básicos de aprendizaje.

Este enfoque estudia los mecanismos básicos del aprendizaje, se interesan en la forma en que la experiencia modifica el comportamiento: El Condicionamiento Clásico y el Condicionamiento Operante.

3.1.2 Teorías conductuales del aprendizaje: Watson, Skinner, Pavlov

El Conductismo o teoría tradicional del aprendizaje de acuerdo a los planteamientos de Pavlov, Skinner y Watson, afirma que las personas reaccionan; el ambiente controla la conducta. De acuerdo al Conductismo, el conocimiento es una copia de la realidad.

Arancibia, Herrera y Strasser (2008) consideran que la aparición del conductismo en Psicología representó un cambio desde el estudio de la conciencia y el subjetivismo, hacia el materialismo y el objetivismo que permite el estudio de la conducta observable. Esta corriente considera a la Psicología como una ciencia que predice y controla la conducta, lo cual implica excluir los estados y eventos mentales como objeto de estudio de la psicología.

En adición a esto, las autoras, entienden que existen una serie de principios fundamentales a que adhieren las teorías conductuales, entre los cuales se pueden indicar los siguientes:

- a) La conducta está regida por leyes y sujeta a las variables ambientales: las personas responden a las variables de su ambiente.
- b) El aprendizaje como un cambio conductual. Desde una perspectiva conductual, el aprendizaje en sí mismo debe ser definido como algo que puede ser observado y documentado, es decir, hay aprendizaje cuando existe un cambio conductual.
- c) La conducta es un fenómeno observable e identificable. Las respuestas internas están mediadas por la conducta observable y ésta puede ser modificada.
- d) Las conductas maladaptativas son adquiridas a través del aprendizaje y pueden ser modificadas por los principios del aprendizaje.
- e) La teoría conductual se focaliza en el aquí y en el ahora. Lo crucial es determinar las relaciones funcionales que en el momento están operando en producir o mantener la conducta.

En otras palabras, los individuos nacen con la habilidad de aprender de lo que ven, oyen, huelen, prueban y tocan, y tienen cierta habilidad de recordar lo que aprenden. Los teóricos del aprendizaje saben que la maduración es un factor limitante, pero su principal interés son los mecanismos del aprendizaje. El conductismo se basa en dos referencias esenciales: el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante.

1. El Condicionamiento Clásico es cuando una persona aprende a dar una respuesta involuntaria o reflejo. Mediante este condicionamiento, los niños anticipan un suceso antes de que ocurra, ya que forman asociaciones entre estímulos. El aprendizaje se extingue si no se hace repetidamente.

Arancibia, Herrera y Strasser (2008) definen el condicionamiento clásico como el proceso a través del cual se logra que un comportamiento -respuesta- que antes ocurría tras un evento determinado -estímulo- ocurra tras otro evento distinto. El condicionamiento clásico fue descrito por el fisiólogo ruso Ivan Pavlov (1849-1936) a partir de sus estudios con animales; en sus investigaciones, asoció el ruido de una campanilla (estímulo neutro) a la comida (estímulo incondicionado) de un perro, y logró que el perro salivara al escuchar la campanilla (que se transformó en un estímulo condicionado).

Es decir, en el Condicionamiento Clásico un estímulo neurológico se convierte en un reflejo asociado. Ejemplo: El sonido de la campana se asocia con la salivación. El reflejo es una simple conducta innata, es la que produce una respuesta inevitable ante la modificación de la situación ambiental. Es una combinación de los factores estímulo-respuesta. La conducta es interna e innata. En la concepción del condicionamiento clásico, se representa el Aprendizaje Asociativo en un nivel básico.

De acuerdo a Feldman (2014) Iván Pavlov había estudiado la secreción de los ácidos estomacales y la salivación en los perros en respuesta a la ingestión de varias cantidades y tipo de alimento. Al hacerlo, observó un fenómeno curioso: a veces las secreciones estomacales y la salivación comenzaban en los perros cuando aún no habían ingerido alimentos. El simple hecho de ver al experimentador que normalmente llevaba el alimento, o simplemente escuchar el sonido de sus pasos bastaba para producir salivación en los perros. La genialidad de este científico radica en su capacidad para reconocer las repercusiones de este descubrimiento. Vio que los perros no solo respondían ante la base de una necesidad biológica (hambre), si no, también, como resultado del aprendizaje, o como llegaría a denominarse, condicionamiento clásico.

El Condicionamiento Clásico es una de las muchas modalidades de aprendizaje que los profesionales de la conducta han identificado, si se busca una definición global del mismo, se podría decir que el aprendizaje es un cambio relativamente permanente, en el comportamiento general, debido a la experiencia.

Está claro que el individuo está preparado para aprender desde el comienzo de la vida. Los bebés manifiestan un tipo de aprendizaje primitivo llamado habituación. La misma consiste en la disminución en la respuesta a un estímulo que ocurre tras presentaciones repetidas del estímulo. Por ejemplo; los bebés de corta edad posiblemente de forma ini-

cial manifiesten interés por un juguete nuevo, pero pronto podrían perder el interés si lo ven una y otra y otra vez el mismo juguete. Los adultos también manifiestan habituación, ejemplo; las recién casadas dejan de advertir pronto que llevan puesto el anillo de bodas, que al inicio podrían mostrar a todos. La habituación, permite ignorar cosas que han dejado de proporcionar información nueva. La mayor parte del aprendizaje es considerado mucho más compleja que la habituación.

Los procesos básicos del condicionamiento clásico que subyacen al descubrimiento de Pavlov son sencillos, aunque la terminología que eligió no es simple.

Antes del condicionamiento hay dos estímulos que no guardan relación: el sonido de la campana y la comida. Se sabe que el sonido de la campana no genera salivación, sino, alguna respuesta irrelevante, como levantar las orejas o algún sobresalto. A la campana se le llama por tanto estímulo neutro, porque es un estímulo que antes del condicionamiento no muestra la respuesta esperada. Por otro lado está la comida que de forma natural hace salivar al perro; siendo esta la respuesta que interesa en el condicionamiento. A la comida se le llama el estímulo incondicionado, es decir, la respuesta natural que no se asocia con un aprendizaje previo. La respuesta incondicionada, siempre la genera un estímulo incondicionado.

Durante el condicionamiento, se busca asociar el sonido de la campana con la comida. La meta del condicionamiento es que el perro relacione la campana con el estímulo incondicionado (la comida) y por tanto, generar el mismo tipo de respuesta que el estímulo incondicionado.

Tras varias vinculaciones de la campana con la comida, simplemente sonar la campana hace que el perro salive, cuando termina el condicionamiento, la campana deja de ser un estímulo neutro, para convertirse en lo que ahora se llama estímulo condicionado. En este momento a la salivación emitida por el perro como respuesta al estímulo condicionado (campana), se le considera una respuesta condicionada.

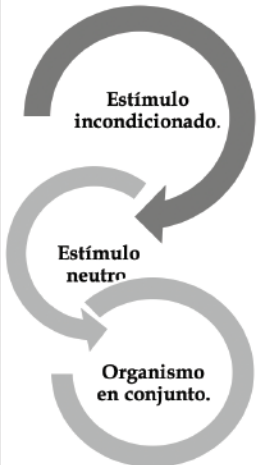
Aunque los experimentos del condicionamiento inicialmente fueron con animales, muchos de los principios de estos postulados pronto se vincularían al ser humano. Por ejemplo; si la persona escucha la alarma del celular una vez, de seguro no pasaría nada, sin embargo, si se pone la alarma a que la despierte todos los días a las 6 de la mañana, para ir al trabajo, probablemente de escuchar la alarma por la mañana, de inmediato lo asocia con despertar y el día que por alguna razón no suene, le cogerá la hora, ya que, está condicionado al sonido para despertar.

Otro ejemplo práctico es, si vives en un lugar donde haya una sirena, alarma o llamado pito, probablemente lo escuchas y solo lo asocies con la hora (son las 12), pero si trabajas en un lugar donde suene lo mismo, como señal que es hora de almorzar, lo más probable que el día, que por alguna razón no estés trabajando, escuches el pito e inmediatamente te dé hambre.

¡Datos!

Iván Pavlov (1849-1936), premio nobel de medicina, probó en uno de sus experimentos que si a un estímulo neutro, como es la comida, se le asocia uno condicionado, como puede ser una campanilla, el animal acabará salivando al percibir el sonido de la campanilla, aunque no haya comida a la vista.

En general, hay cuatro conceptos consecutivos bajo este modelo, que incluyen:

CONDICIONAMIENTO CLÁSICO: APRENDIZAJE ASOCIATIVO			
El estímulo incondicionado (E.I), activa la respuesta incondicionada (RI)	El estímulo neutro (EN) es un estímulo que no provoca la respuesta incondicionada (RI)	EI y EN son repetidamente emparejados y presentados al organismo en conjunto.	El emparejamiento de EI y EN transforma al EN, en un Estímulo Condicionado (EC)
Sin necesidad de un aprendizaje, un estímulo puede provocar un reflejo. Al reflejo se le denomina respuesta incondicionada por lo que mencionamos anteriormente, es involuntaria y no necesitamos aprenderlo para que el evento se produzca.	Cuando el estímulo es presentado al organismo, éste no ejecutaría la misma respuesta que mostró cuando se encontró con el E.I.		Cada vez que cada vez que el estímulo previamente neutro se presenta solo (el EI no es mostrado) al organismo, causa que se produzca la RI. Pero esta vez, la RI se transforma en Respuesta Condicionada (RC), porque la respuesta es provocada por el condicionamiento. Por lo tanto, EC provoca RC.

Fuente: Ormrod (2005). Aprendizaje Humano

En definitiva, proceso de intervención de Pavlov se puede apreciar claramente en la siguiente imagen:



Fuente: Sandoval (2012, p.48). Psicología del Desarrollo Humano.

En el experimento realizado por Watson y su colega Rayner (1920), con un niño de 11 meses llamado Albert, el cual consistía en que el niño sintiera miedo por las ratas. Al pequeño Albert inicialmente le aterraban los sonidos fuertes como a la mayoría de niños, pero no tenía miedo a las ratas. En el experimento los investigadores hacían sonar un ruido muy fuerte cada vez que el niño tocaba una rata blanca. El ruido (estímulo condicionado), provocó miedo (respuesta incondicionada).

Justo después, de unos cuantos apareamientos del ruido y la rata blanca, Albert comenzó a tenerle miedo a la rata en sí, sin emitir ruido, de ver la rata comenzaba a llorar. La rata se había convertido en el estímulo condicionado, que provocó la respuesta condicionada. Luego de unos 5 días del experimento, concluyeron que el pequeño, había asociado el miedo a todo lo que era peludo y que podía vincularlo con la rata de inicio: un abrigo de piel de foca blanco, un conejo y hasta una máscara de Santa Claus blanca, a esto se le llamo generalización.

Según describen Watson y Rayner (1920) con este experimento pretendían dar respuestas a las siguientes hipótesis:

- ¿Puede condicionarse a un niño para que le tema a un animal que aparece simultáneamente con un ruido fuerte?
- ¿Se transferirá tal miedo a otros animales u objetos inanimados?

c) ¿Cuánto persistirá tal miedo?

De acuerdo a los resultados de los estudios realizados por Jhon B. Watson y su colega Rosalie Rayner (1920) es probable que las respuestas emocionales se aprendan por medio de procesos del condicionamiento clásico. Por ejemplo, esos científicos quisieron demostrar que mucho de los miedos que se le tiene a las arañas, ratones y otras criaturas que por lo general son inofensivas eran parte de un condicionamiento clásico.

Además de que, las concepciones de este experimento son base del experimento psico-social (Asociación) en el cual se presenta el cambio de manifestación de la conducta del pequeño Douglas, conocido como "El pequeño Albert". La clave de este experimento de condicionamiento clásico era la asociación de un estímulo condicionado (rata blanca) con un estímulo no condicionado (miedo de un ruido estridente y repetido) hasta que la presencia del estímulo condicionado era suficiente para provocar el estímulo no condicionado.

Por otro lado, el condicionamiento trabaja con la extinción, la cual ocurre cuando una respuesta antes condicionada disminuye en cuanto a frecuencia y finalmente desaparece. Para que se realice la extinción, debe desaparecer la asociación, entre el estímulo condicionado y el estímulo incondicionado. La extinción, la cual ocurre cuando una respuesta antes condicionada disminuye en cuanto a frecuencia y finalmente desaparece.

Beck, Levinson, e Irons (2009) y Powel (2011) afirman que no llegó a implementarse una segunda fase del experimento, que consistiría en estudiar la forma de quitar el miedo condicionado. Esto así porque Albert abandonó el hospital y los experimentos con él no pudieron continuar. Watson y Rayner pretendían desensibilizar al bebé y eliminar sus reacciones de temor, aunque conocían con un mes de antelación que Albert abandonaría el hospital por lo cual muy probablemente no podría llevar a cabo la desensibilización. Lo cual es visto entre los detractores de Watson como una muestra de despreocupación hacia el niño. En resumidas cuentas, Albert, no fue desensibilizado por lo que, según algunos, podría haber sufrido traumas psicológicos de por vida como resultado de los experimentos, otros por el contrario no le dan tanta importancia a las fobias que pudiera haber adquirido. Nunca más se supo nada del pequeño Albert.

El experimento con el pequeño Albert abrió el debate sobre la ética a la hora de experimentar con seres humanos, contribuyendo al establecimiento de límites para este tipo de experimentos. Watson y Rayner fueron cuestionados por utilizar estos experimentos con humanos y considerados éticamente incorrectos, en la actualidad no podrían haberse utilizado. Este fue un trabajo realizado en los inicios de la psicología experimental, y al igual que en todos los campos de la ciencia, en los cuales los primeros investigadores desconocían el límite que debía existir.

Con relación al caso antes descrito, Santos (2016) en un estudio realizado sobre terapia conductual indica que, Watson quería dar valor a su teoría del “condicionamiento del miedo” con un niño de apenas un año de edad, que pasaría a la historia con el nombre de “El pequeño Albert”. Watson y Rayner querían probar cómo las teorías clásicas del condicionamiento (descubiertas por Pavlov), funcionarían también en la reacción de pánico de un niño ante un animal, en este caso una rata (Rata Blanca).

Afirma que el experimento inició cuando el niño tenía apenas 11 meses y tres días. Watson y su ayudante, Rosalie Rayner, condicionaron al bebé, el cual se caracterizaba por poseer buena estabilidad emocional, incluso al inicio de los experimentos se observaba a un niño no demostraba ninguna reacción de temor a la rata, pero sí a un ruido fuerte que le fue presentado en los ensayos de prácticas antes de iniciar con las secciones que dan apertura a la modificación de la conducta.

La autora concluye diciendo que, Albert no tenía miedo a los animales ni a las personas, pero tenía una debilidad: le molestaban los ruidos fuertes, por lo tanto, a Albert le mostraron de nuevo la rata, a la que ya empezaba a ver como una especie de mascota, pero esta vez resonó un sonido desagradable tras él. En cada nueva sesión, alguien detrás de él hacía resonar con fuerza un objeto metálico. Cada vez que aparecía la rata, el golpe metálico y desagradable detrás de los oídos del pequeño Albert volvía a producirse.

Es importante resumir las diferentes concepciones del Condicionamiento Clásico de la siguiente manera:

La anticipación al miedo: Ahora supón que viajas en el metro. De golpe se apagan las luces y queda el vehículo atrapado en un túnel entre dos estaciones. Nadie puede salir, claro. La situación dura lo suficiente como para que se desencadene en ti una respuesta de angustia (temblores, palpitaciones, escalofríos, sensación de ahogo y miedo intenso). El metro se pone en marcha, y bajas despavorido en la próxima estación que no es la tuya. Desde entonces, cada vez que bajas las escaleras del metro ya tienes una sensación desagradable de ansiedad; si evitaras subir al metro, podrías desarrollar una fobia a éste. (Ejemplo: El caso del pequeño Albert).

Discriminación: Es necesario distinguir entre estímulos de apariencia similares. Por ejemplo, un individuo que diariamente escucha el tic-tac de su despertador y el ruido del termostato de su refrigerador. Los sonidos reproducidos por su reloj van acompañados invariablemente por otro fuerte y molesto del despertador, por lo cual no tardan en lograr que emitamos respuestas condicionadas (reacciones de fastidio o incluso de ansiedad moderada). No ocurrirá así con el refrigerador y el resultado final será que la persona adquirirá poco a poco la capacidad de discriminar con mucha precisión estímulos relativamente similares.

Así como la generalización, la discriminación es valiosa para la supervivencia. A estímulos ligeramente diferentes siguen consecuencias muy diversas; y ello permite la adaptación. El corazón puede sobresaltarse ante un ruido inesperado de un cohete, pero permanecer indiferente al escuchar el ruido del tráfico.

El proceso de extinción: Si se carece de un mecanismo para suprimir las reacciones que ya no son indicios fidedignos de la aparición de los fenómenos del acondicionamiento, rápidamente seríamos fardos cargados de inútiles reacciones condicionadas. Afortunadamente, poseemos un medio para eliminar esta clase de reacciones: el proceso de extinción.

Cada vez que un estímulo previamente condicionado (la famosa campanilla) se presenta si el estímulo no condicionado con el que se asoció antes (el alimento), su capacidad de suscitar respuestas condicionadas se debilita hasta desaparecer por completo. Solo se puede evitar este final inexorable si, de vez en cuando, se recuerda la situación inicial (proporcionando el alimento).

Recuperación espontánea: Esta se produce cuando el mismo estímulo condicionado, después de un período de descanso, vuelve a presentarse tiempo después, provocando la respuesta que había sido condicionada por ese mismo estímulo.

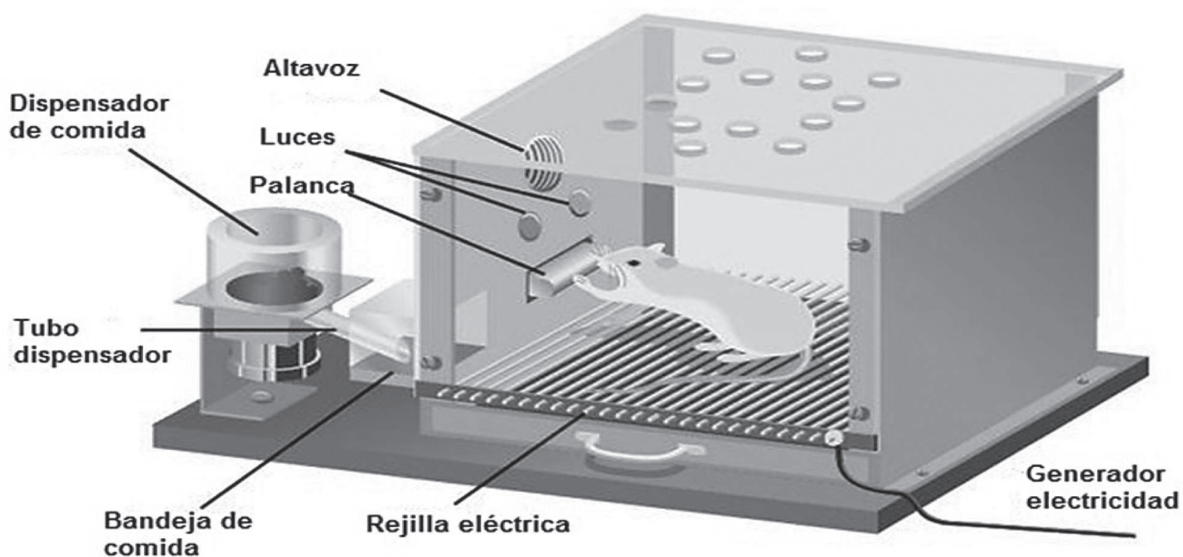
En principio, la extinción frena la respuesta condicionada, más que eliminarla. Serán necesarias más “desconexiones” entre el estímulo condicionado y el no condicionado para que llegue el momento del cese definitivo de la recuperación espontánea. Este proceso hace que se reaccione con angustia ante palabras, por ejemplo, “examen”, tiempo después de terminar con la actividad académica, por lo que que miedos o fobias vuelvan a molestar a la persona cuando pensaba que ya estaba curada. Este ejemplo de la vida cotidiana está sometido a otros factores (personalidad, fuerza de ciertos estímulos, etc.), sin embargo, la recuperación espontánea es un descubrimiento muy valioso para comprender muchas cosas que nos acontecen en nuestro ir y venir de un aprendizaje a otro.

Finalmente, el condicionamiento clásico proporciona una posible explicación de cómo los seres humanos adquieren respuestas fisiológicas (por ejemplo, las náuseas), respuestas emocionales (por ejemplo, ansiedad o reacciones fóbicas), y actitudes (por ejemplo, placer o disgusto), hacia determinados estímulos. También ofrece dos estrategias para eliminar tales respuestas: la extinción y el contracondicionamiento (reemplazar relaciones inapropiadas E-R por otras más apropiadas)

2. Condicionamiento Operante: Plantea que la conducta humana es producto del reforzamiento operante. Ejemplo: El individuo acciona una palanca y recibe comida.

Sandoval (2012) indica que Skinner demostró con la teoría del Condicionamiento Operante cómo es la variación en el comportamiento de los animales cuando se produce una variación en el ambiente.

En el experimento quiso enseñar a una rata hambrienta a presionar una palanca que está en su caja y que dispensa comida. Skinner presumió que al principio la rata deambulará por la caja, explorando el ambiente sin ningún objetivo. Sin embargo, en algún momento puede que presione el botón por pura casualidad y al hacerlo recibirá una porción de alimentos; la primera vez la rata puede que no asocie la palanca con los alimentos y seguirá explorando la caja. En un momento dado ocurrirá lo mismo, luego de varias veces, la respuesta de la rata, aumentará. Con el tiempo la rata presionará la palanca continuamente hasta satisfacer su hambre, demostrando así, que el recipiente de alimento es contingente a la presión de la palanca. No es un reflejo, el sujeto debe realizar una actividad para obtener algo a cambio. La conducta es externa ya que tiene un efecto sobre el mundo exterior al individuo. La relación de la conducta tiene un efecto que aumenta la probabilidad de que en condiciones similares vuelva a aparecer la misma.



Fuente: Sandoval, S. (2012, p. 48). Psicología del Desarrollo Humano.

Lo antes indicados se puede situar en el contexto actual y en un hecho de la cotidianidad, por ejemplo: durante los años que has ido a la escuela, a la universidad o incluso a algún curso, debes de haber tenido contacto con decenas de maestros y profesores. Algunos de ellos probablemente habrán sido muy estrictos, mientras otros habrán preferido premiar las conductas intelectuales apropiadas antes que castigar las incorrectas, es decir, con la intención de incitar los pequeños logros, paso a paso, prestando más atención a las actitudes positivas.

Los estudiantes que sobrevivieron al primer sistema habrán podido adquirir un sentido competitivo y muy riguroso, con el cual su bagaje ante los retos constantes de la vida académica les será útil. Pero también habrán desarrollado más ansiedad de la deseable y algunos expresarán aversión al método e incluso a todo lo que suene a pedagogía.

Hernández (2008) entiende que el condicionamiento operante de Skinner resulta ser una teoría muy eficaz en el ámbito educativo ya que tiene claramente identificados los principios que pueden hacer posible el comportamiento (aprendizaje) que se espera adquiera el individuo. En la escuela se estimula fuertemente el principio de reforzamiento, pues dicho espacio favorece su uso a través de premios, reconocimientos o exoneraciones de deberes o acciones que los estudiantes perciben como desagradables (realizar exámenes, por ejemplo)

En ese sentido, Skinner (1953) citado por Vargas-Mendoza (2006) se refería a sus medios de examinar la conducta como análisis funcional:

Las variables externas de las que la conducta es una función ofrecen lo que se podría llamar el análisis causal o funcional. Esto permite predecir y controlar el comportamiento del individuo, y esta es la “variable independiente”, el efecto del que se busca la causa. Las variables independientes” -las causas de la conducta- son las condiciones externas de las que el comportamiento es una función. Las relaciones entre ambas -las “relaciones causales” en la conducta- son las leyes de la ciencia. La síntesis de estas leyes, expresada en términos cuantitativos, ofrece una imagen general del organismo como sistema de conducta. (p. 35)

Para Skinner existen cuatro procedimientos o tipos de condicionamiento instrumental:

- Refuerzo: Es el proceso responsable del fortalecimiento de las respuestas, el que incrementa su tasa o hace que sea más probable que ocurran.

El reforzador o estímulo reforzante es el estímulo o acontecimiento que sigue a la respuesta y la fortalece: “La única característica definitoria del estímulo reforzador es que refuerza” (Skinner, 1953, p. 72)

Es importante destacar que los reforzadores no se determinan de antemano, sino que dependen de sus efectos:

El único modo de saber que cierto acontecimiento refuerza a cierto organismo en determinadas condiciones es hacer una prueba directa. Si se observa la frecuencia de una respuesta elegida, se hace contingente un evento y se puede ver si cambia la frecuencia, en cuyo caso se clasifica al acontecimiento como reforzador del organismo en las condiciones presentes. (Skinner, 1953, pp. 72-73)

Skinner (1953) afirma que los reforzadores son específicos de las situaciones: se aplican a individuos en momentos particulares y en determinadas condiciones. Lo que refuerza a un estudiante en un momento quizá no lo haga una hora después. Lo que lo refuerza en la clase de lectura tal vez no lo haga en la de matemáticas. A pesar de su especificidad, es posible predecir, hasta cierto punto, los estímulos y acontecimientos que refuerzan la conducta

Skinner denominó reforzador al proceso que hace que la rata siga presionando la palanca. Es decir, proceso por el cual hace que un estímulo aumente la probabilidad de que un comportamiento se repita. Los reforzadores pueden ser positivos y negativos.

a) Reforzador positivo: Es un estímulo agregado al ambiente que genera un aumento en una respuesta precedente. Por ejemplo, un estudiante seguirá haciendo su tarea, porque sabe que será recompensado con un caramelo por sus padres o los maestros si los completa.

b) Reforzador negativo: Se refiere a un estímulo desagradable cuya eliminación genera un aumento en la probabilidad de que una respuesta precedente se repita en el futuro. Por ejemplo, un ascensor de un edificio hace mucho ruido, por lo que una persona decide utilizar las escaleras. Tomar las escaleras ayuda a evitar el comportamiento negativo de lidiar con el ruido.

Para Skinner, tanto el refuerzo positivo como el negativo tienen el mismo efecto: aumentan la probabilidad de que la respuesta ocurra en el futuro.

Dentro de los reforzadores está el castigo, definido como el estímulo que disminuye la probabilidad de que un comportamiento precedente ocurra de nuevo. Este puede ser positivo y negativo.

Castigo positivo: Permite reducir una línea de acción a fin de evitar el trato con algo desagradable después. Por ejemplo, evitando llegar tarde a clase para que el maestro no grite, es la mejor manera de entender el comportamiento de los niños y de varios cambios que se han provocado en ellos.

Castigo negativo: En este caso, un patrón de comportamiento en particular disminuye, de manera, que un estímulo positivo o un objeto no sea quitado después. Por ejemplo, un niño puede dejar de hacer berrinches después de que su juguete favorito ha sido retirado luego de cada rabieta. Esta es la mejor manera de tratar los problemas de la conducta en los niños.

Hay algunos ejemplos de conducta operante establecida, acondicionados tanto para la clase, como para el hogar, que se pueden observar en los niños. Aquí hay algunos ejemplos.

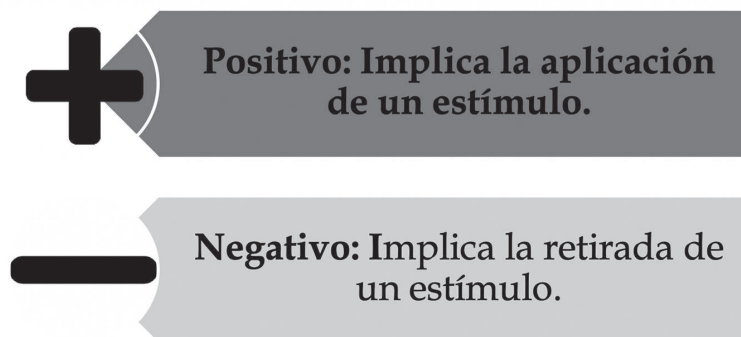
- a) Un niño aprende a limpiar su habitación después de haber sido recompensado con el tiempo de televisión cada vez que limpia. (Refuerzo positivo).
- b) Después de golpear a un compañero de clase, el niño se separa de los demás y no se le permite hablar con nadie. De tal manera, que el niño nunca jamás volverá a golpear a ningún compañero de nuevo (Castigo positivo).

El condicionamiento operante no se detiene en la infancia, ya que puede continuar durante toda la vida de una persona, esto así porque el aprendizaje de la conducta no termina a una edad determinada. Estos son algunos ejemplos:

- a) Una persona que decide tomar una ruta diferente en su paseo por la mañana para evitar un vertedero de basura y por lo tanto aumenta su velocidad de carrera y la distancia que cubre. (Refuerzo negativo).
- b) Una persona deja de molestar a su novia sobre un tema después de que ella le pida callarse. (Castigo negativo).

De manera general se puede decir que, las teorías conductuales del aprendizaje, asumen que el individuo es esencialmente pasivo y que tan solo responde a los estímulos del ambiente que le rodea. Skinner (1953) define el aprendizaje como el proceso mediante el cual la experiencia genera un cambio permanente en el conocimiento o la conducta.

Se hace necesario indicar que una de las limitaciones más obvias de estas teorías consiste en el estudio de conductas únicamente observables, dejando de lado los procesos mentales que tanta importancia tienen a la hora de aprender.



Respecto al aprendizaje de las reacciones emocionales, Watson reconoce tres emociones básicas heredadas: el miedo, la ira y el amor; consideradas como pautas de movimiento y no sentimientos conscientes.

Por otro lado, Skinner influye en la afirmación que cuando los alumnos están dominados por una atmósfera de depresión, lo que quieren es salir del aprieto y no propiamente aprender o mejorarse. Se sabe que para que tenga efecto el aprendizaje, los estímulos reforzadores deben seguir a las respuestas inmediatas. Como el maestro tiene demasiados alumnos y no cuenta con el tiempo para ocuparse de las respuestas de ellos, uno a uno tiene que reforzar la conducta deseada aprovechando grupos de respuestas.

Skinner entiende que la finalidad de la Psicología es predecir y controlar la conducta de los organismos individuales. En el condicionamiento operante se considera a los profesores como modeladores de la conducta de los alumnos. Además indica que todas las conductas que no reciben o que dejan de recibir reforzamiento tienden a disminuir su frecuencia de aparición y a desaparecer (olvido)

En la aplicación de estos fundamentos teóricos, se toman en cuenta las siguientes consideraciones:

- a) Aprendizaje por reforzamiento, el cual se basa en que la conducta es nueva para el organismo que aumenta su frecuencia de aparición luego de recibir algún estímulo reforzante.
- b) Aprendizaje por evitación, el organismo adquiere una conducta nueva que termina o impide la aplicación de algún estímulo aversivo (desagradable), y aumenta la frecuencia de aparición de esa conducta para que no regrese.
- c) Aprendizaje supersticioso, las consecuencias casualmente reforzante o aversiva aumenta la frecuencia de aparición de alguna conducta.
- d) Aprendizaje por castigo, el organismo aumenta la frecuencia de aparición de las conductas que no fueron seguidas o que no recibieron ningún estímulo aversivo o desagradable.

Por su parte Pavlov, determina que en el aprendizaje intervienen respuestas emocionales o psicológicas involuntarias como el temor, incremento de ritmo cardíaco, salivación, sudoración, entre otras. En ocasiones llamados respondientes, porque son respuestas automáticas o estímulos. A través del proceso del condicionamiento clásico es posible capacitar a animales y a humanos para reaccionar de manera involuntaria a un estímulo

que antes no tenía ningún efecto. El estímulo llega a producir o generar la respuesta en forma automática.

En consideración a los fundamentos de Pavlov, el docente condiciona a los alumnos del salón de clases, diciéndoles que si no entran después que sonó el timbre (estímulo condicionado), perderán un punto en su calificación, por lo tanto, los condiciona a que entren temprano (respuesta condicionada).

3.2 Perspectiva Cognoscitiva

¡Infórmate!

La corriente cognoscitiva, es una teoría del conocimiento orientada a la comprensión de las cosas basándose en la percepción de los objetos y de las relaciones e interacciones entre ellos. El cognoscitivismo establece que la apreciación de la realidad es adecuada cuando se pueden establecer relaciones entre las entidades.

La Perspectiva Cognoscitiva describe el desarrollo cognoscitivo, denominado como los cambios ordenados graduales mediante los cuales los procesos mentales se vuelven más complejos. Juega un rol vital, en el estudio del Cerebro y de los cambios y procesos del mismo a lo largo de nuestra Vida. Analiza los procesos del pensamiento.

Gutiérrez (2005) indica que de acuerdo a los cognitivistas, el origen del conocimiento que sustenta el procesamiento de la información se fundamenta en el racionalismo. Esto quiere decir que la causa del conocimiento está en la razón, en el pensamiento.

Indica además que la Psicología Evolutiva de Piaget se fundamenta en el interaccionismo: el sujeto construye los conocimientos cuando interactúa con el mundo externo (físico y social). La posición filosófica de Piaget sobre cómo se genera el conocimiento significa aceptar que las estructuras mentales no son innatas; es decir, la mente no viene programada desde que la persona nace, ni es copia de la realidad o del ambiente, sino que es construida en interacción con el entorno. El conocimiento se entiende como una representación mental surgida de la interacción del sujeto con el objeto (s-o). La psicología evolutiva de Vigostky, además de fundamentarse en el interaccionismo, sostiene que el origen de los procesos superiores de la conducta, ya sean relacionados con el pensamiento, el lenguaje o con la actividad motora, está en las relaciones sociales de los estudiantes.

Gutiérrez (2005) expresa que para Vigotsky, el desarrollo de los procesos cognitivos está determinado por factores socioculturales. Vigotsky se preocupó por investigar los procesos internos del pensamiento ligados con la adquisición, la organización y el funcionamiento cognitivo del sujeto.

Los fundamentos en que se apoyan los cognoscitivistas para explicar cómo se aprende y procesa la información son los siguientes:

- a) Los comportamientos del individuos son regulados por las representaciones que el sujeto ha elaborado o construido en su mente (ideas, conceptos, planes o cualquier tipo de cognición).
- b) El conocimiento es construido mediante las interrelaciones del individuo con el mundo físico y social, a diferencia del conductismo, según el cual el comportamiento es regulado por el mundo exterior.
- c) El sujeto, a diferencia del enfoque conductista, es un participante activo cuyas acciones dependen, en gran parte, de las representaciones mentales elaboradas (aprendizajes). Consecuentemente, cada persona actúa de acuerdo con su pensamiento, según sus representaciones mentales.
- d) Los conceptos almacenados en la mente (esquemas, percepciones) orientan todo el proceso de adquisición e interpretación del conocimiento.
- e) El sujeto es un constructor y reconstructor activo de los conocimientos, a diferencia del conductismo, según el cual el sujeto memoriza mecánicamente los contenidos.
- f) El conocimiento es relativo. No todos los estudiantes llegan a niveles iguales de conocimiento, lo cual depende de sus capacidades cognitivas.
- g) El sujeto organiza internamente sus conocimientos.
- h) Los conocimientos organizados en la mente se elaboran y se redefinen cuando son ampliadas de acuerdo con nuevas experiencias.
- i) El conocimiento no es estático, en tanto que es modificado de acuerdo con los intercambios con el ambiente. El sujeto puede retomar los conocimientos estructurados en la mente cada vez que lo requiera y que esté ante una nueva experiencia.
- j) Cualquier nivel de aprendizaje está abierto a niveles superiores de conocimiento.

En resumen, el desarrollo cognitivo o cognoscitivo se centra en los procesos de pensamiento y en la conducta que reflejan estos procesos. El estudio del desarrollo cognitivo representa un gran aporte a la educación, dado que permite conocer las capacidades y restricciones de los niños en cada edad, haciendo más efectivo el proceso de aprendizaje.

3.2.1 Teoría cognoscitiva y aprendizaje social A. Bandura. (preámbulo al enfoque conductual)

Teoría cognoscitiva y aprendizaje social se refiere a la conducta que adquiere el individuo desde su niñez por medio de observación e imitación, esto influido mediante la interacción social. Es decir, cuando un niño vive bajo un entorno de violencia al observar este tipo de acto los imita, o por el contrario, el niño viva bajo un entorno espiritual su conducta se ve reflejada con una actitud más tranquila.

Rice (1997) destaca los aportes de Albert Bandura quien nació el 4 de diciembre de 1925 en la pequeña localidad de Mundare en Alberta del Norte, Canadá. Fue educado en una pequeña escuela elemental y colegio en un solo edificio, con recursos mínimos, aunque con un porcentaje de éxitos importante. Al finalizar el bachillerato, trabajó durante un verano rellenando agujeros en la autopista de Alaska en el Yukon.

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

Este autor asegura que los teóricos del aprendizaje social aceptan la idea de que la conducta es aprendida y que el ambiente influye en el desarrollo. En otras palabras, esta teoría se refiere a la conducta que adquiere el individuo desde su niñez es por medio de observación e imitación, esto influido mediante la interacción social. Es decir, cuando un niño vive bajo un entorno de violencia al observar este tipo de acto los imita, o por el contrario digamos que el niño viva bajo un entorno espiritual su conducta se ve reflejada con una actitud más tranquila.

Si se contextualiza los planteamientos de esta teoría a lo que ocurre actualmente en la República Dominicana, es notable como la imitación juega un rol determinante en la conducta y aprendizaje, por ejemplo, preguntarle a un niño, aproximadamente de 7 u 8 años ¿qué quieres ser de grande? y este responde: -yo quiero ser cantante urbano, vendedor de sustancias o corredor de carreras ilegales... es tan increíble cómo la decadencia social,

lleva a un niño a querer imitar aspectos tan negativos como la inseguridad, robo, narco-tráfico, delincuencia organizada, y que esto impere sobre conductas positivas favorezcan el desarrollo de la comunidad y la sociedad en general.

Según Feldman (2014) Albert Bandura desarrolló una teoría del aprendizaje humano la cual denominó; aprendizaje por observación. Dicho aprendizaje es el que se adopta mediante el modelado de otra persona. Debido a que se basa en la observación de los demás, se cataloga como aprendizaje social. La perspectiva de Bandura suele conocerse como aprendizaje cognitivo social.

Cloninger (2003) indica que la teoría aprendizaje cognitivo social de Bandura tiene implicaciones para cuestiones teóricas importantes:

- a) Diferencias individuales. Los individuos difieren en su comportamiento y en los procesos cognoscitivos debido al aprendizaje.
- b) Adaptación y ajuste. Se ha encontrado que las nuevas terapias que emplean el modelamiento y otras técnicas para tratar las fobias y otros trastornos son eficaces. Las técnicas para aumentar la autoeficiencia son efectivas.
- c) Procesos cognoscitivos. Los procesos cognoscitivos (incluidas las expectativas y la autoeficiencia) son centrales para la personalidad.
- d) Sociedad. El modelado tiene implicaciones importantes para la sociedad, incluida la violencia en la televisión, que promueve la agresión.
- e) Influencias biológicas. Si bien la teoría no se centra en los fenómenos biológicos. Bandura encontró que la autoeficiencia mejora el funcionamiento inmunológico entre los sujetos fóbicos.
- f) Desarrollo infantil. Los niños aprenden mucho mediante el modelado, como se demuestra en la investigación en la que participan niños como sujetos.
- g) Desarrollo adulto. El aprendizaje puede ocurrir a lo largo de la vida. Las expectativas y otras variables cognoscitivas del aprendizaje pueden cambiar como resultado de la experiencia.

Bandura (2004, 2009) realizó un experimento clásico, con el cual demostró en forma asombrosa la capacidad de los modelos para estimular el aprendizaje. En el estudio unos

niños de corta edad, vieron una película de un adulto que golpeaba salvajemente a un muñeco inflable de gran tamaño, llamado muñeco bobo. Posteriormente a los niños se les dio la oportunidad de jugar con el muñeco y como se ha de suponer, la mayoría, imito el mismo tipo de comportamiento, en algunos casos imitando el comportamiento agresivo casi idéntico. Este aprendizaje puede utilizarse con factores positivos. Ejemplo; niños con temor a algún animal, se le presentan videos o imágenes de personas abrazando ese animal y podrían imitar dicha conducta.

¡Infórmate!

El experimento del muñeco Bobo fue realizado en 1961 por Albert Bandura, para tratar de darle credibilidad a su creencia de que toda conducta humana es aprendida a través de la imitación social y las repeticiones, en lugar de heredarse a través de factores genéticos.

El experimento del Muñeco Bobo, buscaba demostrar que los niños imitarían el comportamiento de un modelo adulto. Él quería mostrar, mediante el uso de agentes agresivos y no agresivos, que un niño tendería a imitar y aprender del comportamiento de un adulto en quien confíe.



El muñeco Bobo es un juguete inflable de aproximadamente un metro y medio de altura, diseñado para recuperar inmediatamente su posición vertical cada vez que sea derribado. Como sujetos de estudio fueron elegidos los niños, ya que ellos tienen menos condicionamiento social; además han sido menos instruidos y, en comparación con los adultos, no se encuentran tan familiarizados con las reglas de la sociedad. Estos resultados aún constituyen un objeto de debate incluso 40 años después.

En el mundo moderno, hay muchas preocupaciones en lo referente al efecto de las influencias sociales en el desarrollo y crecimiento de la personalidad y la moralidad del niño.

Las Hipótesis y Predicciones del Experimento: Bandura formuló una serie de predicciones acerca de los resultados del experimento del Muñeco Bobo, uniéndolas con sus perspectivas en relación a las teorías del aprendizaje social.

Los niños que presencien un comportamiento demasiado agresivo por parte de un modelo adulto, probablemente imiten un comportamiento similar, incluso si el adulto no está presente. Los sujetos que hayan observado a un adulto no agresivo tienen menos probabilidades de mostrar tendencias violentas, incluso si el adulto no está presente. Serían incluso menos propensos a presentar este tipo de agresión que el grupo de control que no ha visto ningún modelo en absoluto.

Bandura cree que sería mucho más probable que los niños imiten el comportamiento de un modelo del mismo sexo. Él quería demostrar que era mucho más fácil para un niño identificarse e interactuar con un adulto del mismo género.

La predicción final fue que los niños tienden a ser más agresivos que las niñas, ya que la sociedad siempre ha tolerado y defendido más el comportamiento violento en los hombres que en las mujeres.

Configuración del Experimento:

Para el experimento del Muñeco Bobo, Bandura seleccionó un conjunto de niños de la guardería local de Stanford, con edades comprendidas entre los 3 y 6 años, con una edad promedio de 4 años y 4 meses. Para probar la predicción de que los niños serían más propensos que las niñas a la agresión, eligió 36 sujetos de cada sexo. El grupo de control, que no vería ningún modelo adulto en absoluto, estaba formado por 24 infantes, 12 niños y 12 niñas.

El segundo grupo, que estarían expuesto a un adulto que muestra tendencias agresivas, fue similarmente conformado por 24 niños de ambos sexos. Los dos grupos resultantes de este fueron divididos en grupos de 12, la mitad se pondría a prueba con un modelo femenino y la mitad con un modelo masculino.

El tercer grupo estaba estructurado exactamente de la misma manera que el segundo, con la única diferencia de que ellos se verían expuestos a un adulto pasivo. Para el experimento del Muñeco Bobo, era necesario pre-seleccionar y clasificar a los niños para tratar de asegurar que hubiese un reparto equilibrado de los diferentes tipos de personalidad en los grupos de prueba; con algunos sujetos ya conocidos por tener una personalidad más agresiva que los otros. Para esto, uno de los profesores de la guardería trabajó con

el experimentador para calificar la personalidad de cada niño y tratar de construir grupos bien equilibrados.

Se hace necesario destacar que, cada sujeto fue probado por sí solo y de forma individual, para asegurar que los efectos y reacciones de sus compañeros de clase no tendrían ninguna influencia sobre los resultados finales o los hallazgos del experimento.

El experimento del Muñeco Bobo comenzó introduciendo a uno de los niños de los grupos de prueba en una habitación con un adulto. El cual se sentó en la otra esquina de la habitación con algunos juguetes. Al niño no se le permitió jugar o interactuar con estos juguetes.

Para los niños del grupo dos, después de un minuto de jugar con los juguetes, el adulto comenzaría a atacar verbal y físicamente al muñeco durante un período de 10 minutos. Para el tercer grupo, el adulto se sentaría a jugar silenciosa y pacíficamente durante diez minutos.

El grupo de control, por supuesto, se sentó en la sala durante 10 minutos sin la presencia de ningún adulto.

La siguiente fase del experimento del Muñeco Bobo era llevar al sujeto a otra habitación llena de interesantes juguetes. Al niño no se le permitía jugar con ellos, explicándoles que estaban reservados para otros niños. Con esto se pretendía elevar los niveles de frustración del sujeto.

El niño fue nuevamente llevado a otra habitación llena de juguetes interesantes, algunos de tipo agresivo y algunos no agresivos; además de esto, la habitación también tenía el muñeco Bobo y el mazo. El sujeto fue observado a través de un espejo unidireccional, y fueron evaluados varios tipos de conductas.

El primer factor medido fue la agresión física, que consiste en golpear a la muñeca con el mazo, puñetazos, patadas o sentándose sobre él. La agresión verbal también fue evaluada, ya sea abuso general o imitación de frases utilizadas por el modelo a seguir.

La tercera medida fue la cantidad de veces que el mazo fue utilizado para mostrar otras formas de agresión que no fuese golpear al muñeco. Los comportamientos finales estudiados fueron los modos de agresión, mostrados por el sujeto, que no eran imitaciones directas de la conducta del modelo.

Bandura llevó a cabo un largo número de variaciones sobre el estudio en cuestión: el modelo era recompensado o castigado de diversas formas de diferentes maneras; los niños eran recompensados por sus imitaciones; el modelo se cambiaba por otro menos atractivo o menos prestigioso y así sucesivamente.

En respuesta a la crítica de que el muñeco bobo estaba hecho para ser ‘pegado’, Bandura incluso rodó una película donde una chica pegaba a un payaso de verdad. Cuando los niños fueron conducidos al otro cuarto de juegos, encontraron lo que andaban buscando ¡un payaso real!, procedieron a darle patadas, golpearle, darle con un martillo, etc.

Todas estas variantes antes indicadas, permitieron a Bandura establecer que existen ciertos pasos envueltos en el proceso de modelado:

1. *Atención:* Si vas a aprender algo, necesitas estar prestando atención. De la misma manera, todo aquello que suponga un freno a la atención, resultará en un detrimento del aprendizaje, incluyendo el aprendizaje por observación. Si, por ejemplo, estás adormilado, drogado, enfermo, nervioso o incluso ‘hiper’, aprenderás menos bien. Igualmente ocurre si estás distraído por un estímulo competitivo.

Los aspectos que influyen sobre la atención tiene que ver con las propiedades del modelo. Si el modelo es colorido y dramático, se le presta más atención. Si el modelo es atractivo o prestigioso o parece ser particularmente competente, también se le presta mayor atención. Y si el modelo se parece más a la persona nosotros, el nivel de atención aumenta.

2. *Retención:* El individuo debe ser capaz de retener (recordar) aquello a lo que le ha prestado atención. Aquí es donde la imaginación y el lenguaje entran en juego: se guarda lo que se ha visto hacer en forma de imágenes mentales o descripciones verbales. Una vez “archivados”, se puede hacer resurgir la imagen o descripción de manera que podamos reproducirlas con nuestro propio comportamiento.

3. *Reproducción:* En este punto, la persona debe ser capaz de traducir las imágenes o descripciones al comportamiento actual. Por ejemplo: Puedo pasarme todo un día viendo a un patinador olímpico haciendo su trabajo y no poder ser capaz de reproducir sus saltos, ya que ¡no sé nada patinar!. Si pudiera patinar, mi demostración de hecho mejoraría si observo a patinadores mejores que yo.

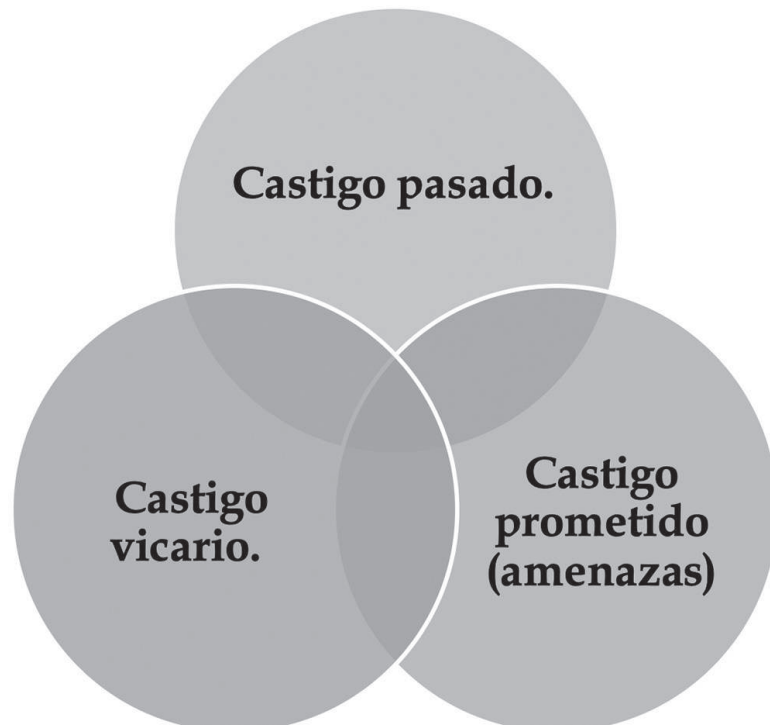
Otra cuestión importante con respecto a la reproducción es que la habilidad para imitar, mejora con la práctica los comportamientos envueltos en la tarea. Y las habilidades de la persona, mejoran aún con el solo hecho de imaginarse haciendo el comportamiento. Muchos atletas, por ejemplo, se imaginan el acto que van a hacer antes de llevarlo a cabo.

4. *Motivación*: Es considerada como el impulso que conduce a una persona a elegir y realizar una acción entre aquellas alternativas que se presentan en una determinada situación. Aún con todo esto, todavía no haremos nada a menos que estemos motivados a imitar; es decir, a menos que tengamos buenas razones para hacerlo.

Bandura (2004) hace referencia a diferentes tipos de refuerzos:



Nótese que estos motivos han sido tradicionalmente considerados como aquellas cosas que “causan” el aprendizaje. Es decir, él los considera más como motivos. Por supuesto que las motivaciones negativas también existen, dándonos motivos para no imitar:



Como la mayoría de los conductistas clásicos, Bandura (2004) dice que el castigo en sus diferentes formas no funciona tan bien como el refuerzo y, de hecho, tiene la tendencia a volverse contra el individuo. En ese sentido, hace referencia a la autorregulación, definida como la forma de controlar nuestro propio comportamiento. es la otra piedra angular de la personalidad humana. Para esto, el autor sugiere tres pasos:

1. Auto-observación: La persona se ve así misma, su comportamiento.
2. Juicio: Compara lo que vemos con un estándar. Por ejemplo, se puede comparar nuestros actos con otros tradicionalmente establecidos, tales como “reglas de etiqueta”. O se puede crear algunos nuevos, como “leeré un libro a la semana”. O también competir con otros, o con nosotros mismos.
3. Auto-respuesta: Si la persona ha salido bien en la comparación con su propio estándar, se da respuesta de recompensa a sí mismo. Si no sale bien parado, se dará auto-respuesta de castigo. Estas auto-respuestas pueden ir desde el extremo más obvio (decirse a sí mismo algo malo o trabajar hasta tarde), hasta el otro más encubierto (sentimientos de orgullo o vergüenza).

Un concepto muy importante en Psicología que podría entenderse bien con la autorregulación es el auto-concepto (mejor conocido como autoestima). Si a través de los años, se observa que se ha actuado más o menos de acuerdo con sus estándares y ha tenido una vida llena de recompensas y alabanzas personales, tendrá un auto-concepto agradable (autoestima alta). Si de lo contrario, se ha visto siempre como incapaz de alcanzar los estándares puede llegar a castigarse por ello, por lo que, tendrá un pobre auto-concepto (autoestima baja).

Se puede notar que los conductistas generalmente consideran el refuerzo como efectivo y al castigo como algo lleno de problemas. Lo mismo ocurre con el auto-castigo. En este aspecto Bandura (2004) ve tres resultados posibles del excesivo auto-castigo:

1. Compensación. Por ejemplo, un complejo de superioridad y delirios de grandeza. Inactividad, apatía, aburrimiento, depresión; escape, drogas y alcohol, fantasías televisivas o incluso el escape más radical, el suicidio. Lo anterior tiene cierta semejanza con las personalidades insanas de las que hablaban Adler y Horney; el tipo agresivo, el tipo sumiso y el tipo evitativo respectivamente.

Las recomendaciones de Bandura para las personas que sufren de auto-conceptos pobres surgen directamente de los tres pasos de la autorregulación:

- Concernientes a la auto-observación. ¡Conócete a ti mismo!, Asegúrate de que tienes una imagen precisa de tu comportamiento.
- Concernientes a los estándares. Asegúrate de que tus estándares no están situados demasiado alto. No nos embarquemos en una ruta hacia el fracaso. Sin embargo, los estándares demasiado bajos carecen de sentido.
- Concernientes a la auto-respuesta. Utiliza recompensas personales, no auto-castigos. Celebra tus victorias, no lidies con tus fallos.

2. Resultados. Los resultados del experimento del muñeco Bobo demostraron, como se esperaba por la primera predicción, que los niños que estuvieron expuestos al modelo agresivo tenían más probabilidades de mostrar un comportamiento agresivo imitativo. Demostró ser correcta dado que los niños eran casi tres veces más propensos a repetir un comportamiento físicamente violento en comparación con las niñas.

Las medidas para el comportamiento verbalmente agresivo demostraron que los niños expuestos a modelos agresivos eran más proclives a imitarlos. Los niveles de agresión verbal expresados fueron aproximadamente los mismos tanto para niños como para niñas.

Los sujetos del experimento del Muñeco Bobo expuestos al modelo no agresivo, o a ningún modelo en absoluto, mostraron muy poco comportamiento agresivo imitativo. Este hallazgo comprobó parcialmente la segunda predicción, ya que los niños expuestos a un modelo pasivo manifestaron menos agresión imitativa. Sin embargo, los resultados no comprobaron completamente esta predicción debido a que no había ninguna diferencia apreciable entre los niveles de agresión imitativa entre los grupos uno y tres.

Los sujetos masculinos expuestos a modelos no agresivos eran menos propensos a usar el mazo para golpear al muñeco Bobo. Extrañamente, los sujetos masculinos ubicados con modelos femeninos no agresivos eran más proclives a usar el mazo que los del grupo control.

3. Conclusión. Los resultados del experimento del Muñeco Bobo resultaron ser un poco inconclusos pues la mayoría de las predicciones no fueron completamente comprobadas. No es completamente seguro que los niños sólo aprendan socialmente, pero es probable que los niños que observen un modelo adulto que utiliza la violencia creen que este tipo de comportamiento es normal. Por lo tanto, pueden ser más propensos a utilizar este tipo de acciones al enfrentarse a situaciones similares.

Bandura encontró que las niñas tenían una menor tendencia a ser físicamente violentas, pero eran igual de proclives que los niños a la agresión verbal. Esto es algo que puede ser observado a menudo en la sociedad, donde la intimidación en la escuela, por parte de los niños, tiende a ser de naturaleza física, mientras que la intimidación entre niñas se inclina más hacia lo verbal y social.

Hubo algunas críticas al experimento; el muñeco Bobo se endereza de nuevo a su posición vertical cada vez que es golpeado, así que hay una gran probabilidad de que los niños lo vieran más como un juego que cualquier otra cosa.

En 1963 hubo un experimento posterior que utilizó la misma metodología, pero mostró la violencia de los sujetos en video; esto tuvo una respuesta aún menos definida que el experimento inicial.

En 1965, otra modificación del experimento del Muñeco Bobo trató de establecer los efectos de premiar o castigar el comportamiento erróneo y violento. Los niños, que presenciaron al modelo siendo castigado por su comportamiento agresivo, eran mucho menos proclives a seguir su ejemplo. Curiosamente, no hubo ningún cambio en la agresión cuando el modelo fue recompensado.

¡Infórmate!

Triglia (s/f) comparte a través de su espacio psicología y mente, las siguientes informaciones relevantes a los fundamentos de La Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura.

En la teoría de la Psicología Social el concepto de “aprendiz” puede parecer plano y sin matices, pero lo cierto es que ha evolucionado mucho a lo largo del tiempo. Al fin y al cabo, no existen respuestas fáciles para ninguna pregunta. Pone como muestra las siguientes preguntas: ¿De qué se habla cuando se trata de aprender? ¿El hecho de llegar a dominar una habilidad o tema es un mérito únicamente nuestro? ¿Cuál es la naturaleza del proceso de aprendizaje y qué agentes intervienen en este?

En occidente, lo habitual era considerar al hombre como el único motor de su proceso de aprendizaje: la idea del hombre en busca de la virtud (con permiso de la deidad correspondiente). Luego, llegaron los psicólogos conductistas y revolucionaron el panorama: el ser humano pasaba de ser el único responsable de su propio desarrollo personal para pasar a ser un trozo de carne esclavo de las presiones externas y los procesos de condicionamiento.

Se había pasado en pocos años de creer en un libre albedrío ingenuo a sostener un determinismo feroz. Entre estos dos polos opuestos apareció un psicólogo canadiense que hablaría del aprendizaje en términos más moderados: Albert Bandura, la mente pensante que hay detrás de la moderna Teoría del Aprendizaje Social (TAS).

3.2.1.1 La Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura: interacción y aprendizaje

Cervone y Pervin (2009) expresan que Lev Vygotsky y Albert Bandura centran el foco de su estudio sobre los procesos de aprendizaje en la interacción entre el aprendiz y el entorno. Y, más concretamente, entre el aprendiz y el entorno social.

De igual forma, Triglia (s/f) indica que mientras los psicólogos conductistas explicaban la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos mediante una aproximación gradual basada en varios ensayos con reforzamiento, Bandura intentó explicar por qué los sujetos que aprenden unos de otros pueden ver cómo su nivel de conocimiento da un salto cualitativo importante de una sola vez, sin necesidad de muchos ensayos. La clave la encontramos en la palabra “social” que está incluida en la Teoría del Aprendizaje Social (TAS).

Tanto Cervone y Pervin (2009) como Triglia (s/f) indican que los conductistas, subestiman la dimensión social del comportamiento reduciéndola a un esquema según el cual una persona influye sobre otra y hace que se desencadenen mecanismos de asociación en la segunda. Ese proceso no es interacción, sino más bien un envío de paquetes de información de un organismo a otro. Por eso, la Teoría del Aprendizaje Social propuesta por Bandura incluye el factor conductual y el factor cognitivo, dos componentes sin los cuales no pueden entenderse las relaciones sociales. Entre los cuales se describen los siguientes:

- a) Aprendizaje y refuerzo: Por un lado, Bandura admite que cuando se aprende, se está ligado a ciertos procesos de condicionamiento y refuerzo positivo o negativo. Del mismo modo, reconoce que no puede entenderse el comportamiento si no se toma en consideración los aspectos del entorno que influye a modo de presión externa, tal y como dirían los conductistas.
- b) Ambiente: Ciertamente, para que exista una sociedad, por pequeña que esta sea, tiene que haber un contexto, un espacio en el que cohabiten todos sus miembros. A su vez, ese espacio condiciona en mayor o menor grado por el simple hecho de estar insertados en él.
- c) El factor cognitivo: Bandura, afirma que el aprendiz no es un sujeto pasivo que asiste desapasionadamente a la ceremonia de su aprendizaje, sino que participa activamente

en el proceso e incluso espera cosas de esta etapa de formación: tiene expectativas. En un contexto de aprendizaje interpersonal, el individuo es capaz de prever los resultados novedosos de sus acciones (de manera acertada o equivocada), y por lo tanto, no depende totalmente del condicionamiento, que se basa en la repetición. Es decir, la persona es capaz de transformar sus experiencias en actos originales en previsión de una situación futura que nunca antes se había producido.

d) Aprendizaje vicario: El pináculo del aspecto social es el aprendizaje vicario remarcado por Bandura, en el que un organismo es capaz de extraer enseñanzas a partir de la observación de lo que hace otro. Así, la persona es capaz de aprender haciendo algo difícilmente medible en un laboratorio: la observación (y atención). Por ejemplo: Muchos adultos encuentran tentador participar en Reality Shows al ponderar los pros y los contras de lo que les pasa a los concursantes de la última edición.

e) Un término medio: Bandura utiliza su modelo de la Teoría del Aprendizaje Social para recordar que, como aprendices en continua formación, los procesos psicológicos privados e impredecibles son importantes.

Sin embargo, a pesar de que son secretos y pertenecen sólo a la persona, estos procesos psicológicos tienen un origen social. Es precisamente gracias a la capacidad de verse a sí mismo en la conducta de los demás por lo que, se puede decidir qué funciona y qué no funciona. Además, estos elementos del aprendizaje sirven para construir la personalidad de cada individuo.

De acuerdo a Sánchez (2017) las implicaciones educativas del aprendizaje vicario son las siguientes:

1 Aprendizaje observacional aplicado a la educación. En todas las culturas, los niños se fijan en adultos para aprender y modificar patrones de comportamientos, actitudes. Aprenden a través de personas de referencia.

Esto evita mucho ensayo-error, puesto que el niño tiene la oportunidad de ver la situación, la ejecución de la conducta y las consecuencias. No obstante, los niños no prestan atención ni aprenden todas las conductas de un modelo, si no que depende de factores como la complejidad, del ajuste de la capacidad cognitiva, del significado de modelo que tenga el adulto para el niño y del valor funcional de la conducta modelada. Siendo de esta manera, que se ha demostrado que los niños tienden a imitar en mayor grado conductas relativamente simples, cercanas a su competencia cognitiva, con recompensas gratificantes para otros, presentadas por modelos atractivos y en los momentos en los que ellos presentan una atención activa a dichos modelos.

2. *Predicción y aprendizaje aplicado a la educación.* Bandura habla sobre la predicción, elemento muy importante a la hora de trabajar con el aprendizaje de niños, porque interiorizan muy rápido cuáles son las consecuencias de su comportamiento, sabiendo diferenciar en los distintos casos.

3. *Motivación y aprendizaje aplicado a la educación.* Bandura tiene claro que las consecuencias de la conducta (tanto refuerzos como castigos), tienen un importante grado de influencia para aumentar o disminuir una conducta (respectivamente). Esto es principal en la motivación y en lo que se fundamenta el aprendizaje clásico. Pero, la diferencia entre el modelo de Bandura y el de Skinner, está en que, para este primero, las consecuencias crean expectativas que serán las que aumenten o disminuyan comportamientos futuros.

Skinner, defiende que las consecuencias son las determinantes en sí mismas de la repetición de una conducta. Por tanto, al seguir los supuestos de Bandura, las consecuencias anticipadas controlan la conducta más que las reales. Esto explica que un comportamiento se dé, aunque a veces no se refuerce. Las personas procesan secuencias de relaciones conductas-consecuencias y sintetizan la información.

4. *Pensamiento y regulación cognitiva aplicado a la educación.* Como ya se ha visto antes, para Bandura, el pensamiento es un elemento clave en la conducta. Cuando un niño aprende, es muy importante que construya representaciones simbólicas conceptuales. Es decir, que entienda el contexto, la conducta y el por qué. Bandura expone que, si un niño no es consciente de las consecuencias de su conducta, no aprenderá correctamente. Además, la repetición consciente de los comportamientos, irá produciendo una integración y automatización de los mismos, dejando así ‘espacio mental’ para seguir aprendiendo.

En conclusión, para el enfoque de aprendizaje social es muy importante los procesos de pensamiento y reconoce el papel que desempeña en la decisión de imitar o no cierto comportamiento. Sin embargo, esta teoría tiene como limitante que a pesar de que pudo explicar algunos comportamientos bastante complejos, no puede revelar adecuadamente cómo el individuo desarrolla muchos comportamientos incluyendo los pensamientos y sentimientos.

3.2.2 Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel

¡Infórmate!

Aprendizaje Significativo, para qué aprendo y cómo aprendo; Conocimiento del individuo y la nueva información, dan como resultado el aprendizaje. Es decir, el conocimiento se adquiere en base a los conocimientos previos.

En prevalencia a las consideraciones de Jean Piaget, Ausubel creía que la comprensión de conceptos, principios e ideas se logran a través del razonamiento deductivo. Del mismo modo, creía en la idea del aprendizaje significativo en lugar de la memorización.

Echaiz (2003, p. 10) define el aprendizaje como “un proceso de construcción de representaciones personales, significativas con sentido”. Ausubel (1968) entiende que el factor más importante que influye en el aprendizaje, es lo que el alumno ya sabe. Determinar esto y enseñarle en consecuencia. Esto permitió a Ausubel, desarrollar una interesante teoría del aprendizaje y los organizadores de avance significativos. David Paul Ausubel fue un psicólogo estadounidense cuya contribución más significativa fue en los campos de la psicología de la educación, la psicología cognitiva, el aprendizaje y el desarrollo, investigando sobre cómo se organiza el aprendizaje y los avances significativos.

De acuerdo con su teoría, Ausubel afirma que para aprender significativamente, las personas deben relacionar los nuevos conocimientos con los conceptos relevantes que ya conocen. El nuevo conocimiento debe interactuar con la estructura del conocimiento del alumno. Al respecto, Rodríguez (2004) considera que el alumno sólo aprende cuando encuentra sentido a lo que aprende. Para que se pueda dar significatividad en un aprendizaje se requiere: Partir de la experiencia previa del alumno. Partir de los conceptos previos del alumno. Partir de establecer relaciones significativas entre los conceptos nuevos con los ya sabidos por medio de jerarquías conceptuales.

Rodríguez (2004) expresa que el aprendizaje significativo es una teoría psicológica que se ocupa de los procesos mismos que el individuo pone en juego para aprender. Pone énfasis en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden, en la naturaleza de ese aprendizaje, en las condiciones que se requieren para que éste se produzca, en los resultados y, consecuentemente, en su evaluación.

El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva de que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en las mismas, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje. (Ausubel, 2002, p. 248)

El aprendizaje significativo se puede contrastar con el aprendizaje de memoria. Este último también puede incorporar nueva información en la estructura de conocimiento preexistente, pero sin interacción. La memoria mecánica se utiliza para recuperar secuencias de objetos, tales como números de teléfono, por ejemplo. Sin embargo, no resulta de ninguna utilidad para el alumno en la comprensión de las relaciones entre los objetos. Considerando que el aprendizaje significativo implica un reconocimiento de los vínculos

entre los conceptos, este aprendizaje es transferido a la memoria a largo plazo. El elemento más crucial en el aprendizaje significativo es cómo la nueva información se integra en la estructura de conocimiento a lo largo del tiempo.

Según Moreira (2000, p.241), el concepto más importante de la teoría de Ausubel es lo vinculado al aprendizaje significativo, un proceso a través del cual una misma información se relaciona de forma no arbitraria y sustancial con un aspecto relevante de la estructura cognitiva del individuo. En este proceso la nueva información interacciona con una estructura de conocimiento específica que Ausubel llama “subsumidor”, existente en la estructura cognitiva de quien aprende. El subsumidor es un concepto, una idea, una proposición ya existente en la estructura cognitiva del alumno para que la nueva información tenga significado para el alumno.

Por lo tanto, Ausubel considera que el conocimiento está organizado jerárquicamente; que la nueva información es significativa en la medida en que puede relacionar con lo que se conoce. Para poder comprender esta teoría, se presenta el esquema con los aspectos importantes de la misma:



Fuente: Méndez, Z. (2003). Aprendizaje y Cognición.

Ausubel considera que toda situación de aprendizaje contiene dos dimensiones, que pueden ubicarse en los ejes vertical y horizontal. La dimensión representada en el eje vertical hace referencia al tipo de aprendizaje realizado por el alumno, es decir, los procesos mediante los que codifica, transforma y retiene la información e iría del aprendizaje memorístico o repetitivo al aprendizaje plenamente significativo. Y la dimensión representada en el eje horizontal hace referencia a la estrategia de instrucción planificada para fomentar

ese aprendizaje, que iría de la enseñanza puramente receptiva, en la que el profesor o instructor expone de modo explícito lo que el alumno debe aprender a la enseñanza basada en el descubrimiento espontáneo por parte del alumno.

Partiendo de lo anterior, Ausubel muestra que, aunque el aprendizaje y la instrucción interactúan, son relativamente independientes, de tal manera que ciertas formas de enseñanza no conducen por fuerza a un tipo determinado de aprendizaje. Es decir, tanto el aprendizaje significativo como el memorístico son posibles en ambos tipos de enseñanza, la receptiva o expositiva y la enseñanza por descubrimiento o investigación.

Ausubel también distingue entre aprendizaje memorístico y aprendizaje significativo. El aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el sujeto, es decir cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores. Para ello es necesario que el material que debe aprenderse posea un significado en sí mismo, es decir, que haya una relación no arbitraria o simplemente asociativa entre sus partes. En cuanto al aprendizaje memorístico o por repetición es aquel en el que los contenidos están relacionados entre sí de un modo arbitrario, es decir careciendo de significado para la persona que aprende. Sin embargo, el aprendizaje memorístico también puede producirse con materiales que posean un significado entre sí mismos, siempre que no se cumplan las condiciones del aprendizaje significativo.

Pozo (2010) indica que existen aspectos que diferencian fundamentalmente el aprendizaje significativo del aprendizaje memorístico, estos son: aprendizaje relacionado con experiencias, con hechos u objetos e implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores. Ausubel indica que “a medida que el niño adquiere más conocimientos, el aprendizaje memorístico va perdiendo importancia gradualmente, ya que, al aumentar éstos se facilita el establecimiento de relaciones significativas con cualquier material” (p.212).

Según este autor, Ausubel distingue tres tipos de aprendizaje significativo: de representaciones, de conceptos y de proposiciones.

a) Aprendizaje de Representaciones: Es el aprendizaje más elemental del cual dependen los demás tipos de aprendizaje. Consiste en la atribución de significados a determinados símbolos, al respecto Ausubel dice: “Ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan” (1983, p. 6). Este tipo de aprendizaje se presenta generalmente cuando el significado de una palabra pasa a representar, o se convierte en equivalente para la palabra que está percibiendo en el momento.

b) Aprendizaje de Conceptos: Los conceptos se definen como “objetos, eventos, situaciones o propiedades de que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos” (Ausubel, 1983, p. 61), partiendo de ello se puede afirmar que en cierta forma también es un aprendizaje de representaciones. Los conceptos son adquiridos a través de dos procesos. En la formación de los conceptos intervienen la formación y la asimilación, los cuales son atributos de criterio (características) del concepto que se adquieren a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis.

El aprendizaje de conceptos por asimilación se produce a medida que el niño amplía su vocabulario, pues los atributos de criterio de los conceptos se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva por ello el niño podrá distinguir distintos colores, tamaños y afirmar que se trata de una “Pelota”, cuando vea otras en cualquier momento.

c) Aprendizaje de proposiciones: Este tipo de aprendizaje va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones. El aprendizaje de proposiciones implica la combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales constituye un referente unitario, luego estas se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva.

Es decir, que una proposición potencialmente significativa, expresada verbalmente, como una declaración que posee significado denotativo (las características evocadas al oír los conceptos) y connotativo (la carga emotiva, actitudinal e ideosincrática provocada por los conceptos) de los conceptos involucrados, interactúa con las ideas relevantes ya establecidas en la estructura cognoscitiva y, de esa interacción, surgen los significados de la nueva proposición. Además del material con significado y la predisposición por parte del sujeto, es necesario que la estructura cognitiva del alumno contenga ideas inclusoras, esto, es decir, ideas con las que pueda ser relacionado el nuevo material. A su vez, este proceso es similar a la acomodación piagetiana, la nueva información aprendida modificará la estructura cognitiva del individuo.

Pozo (2010) expresa que de acuerdo a la Teoría de la Asimilación de Ausubel existen formas de aprendizaje significativo:

1. *Aprendizaje subordinado*: Ausubel afirma que la estructura cognitiva tiende a una organización jerárquica en relación al nivel de abstracción, generalidad e inclusividad de las

ideas, y que, “la organización mental” [...] ejemplifica una pirámide [...] en que las ideas más inclusivas se encuentran en el ápice, e incluyen ideas progresivamente menos amplias (Ausubel; 1983, p. 21). Dentro del aprendizaje subornado se presentan dos situaciones:

a) Inclusión derivativa: La nueva información es vinculada a la idea supraordinada y representa otro caso o extensión. No se cambian los atributos de criterio del concepto que se tenía, pero se reconocen nuevos ejemplos como relevantes.

b) Inclusión correlativa: La nueva información es vinculada a la idea que se tiene, pero es una extensión, modificación o limitación de esta. Los atributos de criterio del concepto concebido pueden ser modificados con la nueva inclusión correlativa.

2. *Aprendizaje supraordinado*: Las ideas establecidas se reconocen como ejemplos más específicos de la idea nueva y se vinculan a ésta. La idea supraordinada se define mediante un conjunto nuevo de atributos de criterio que abarcan las ideas subordinadas.

3. *Aprendizaje combinatorio*: La idea nueva es vista en relación con las ideas existentes, pero no es más inclusiva ni más específica que éstas. En este caso se considera que la idea nueva tiene algunos atributos de criterio en común con las ideas preexistentes.

Pozo (2010) indica que para Ausubel el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por ‘estructura cognitiva’, al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja, así como de su grado de estabilidad. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas.

Ausubel resume este hecho de la siguiente manera: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente”. (Ausubel; 1983, p. 6)

3.2.3 Teoría de aprendizaje por Descubrimiento de J. Bruner

¡Infórmate!

Aprendizaje por descubrimiento: Los individuos, mediante la motivación se involucran en la obtención de conocimiento. La construcción del conocimiento, se da mediante la inmersión del estudiante, en situaciones de aprendizaje problemática, la finalidad de esta es que el estudiante aprenda descubriendo.

La Teoría por Descubrimiento es un concepto propio de la Psicología Cognitiva. El psicólogo y pedagogo J. Bruner (1960, 1966) desarrolla esta teoría de aprendizaje de índole constructivista. Mientras que D. Ausubel preconiza la enseñanza expositiva o el aprendizaje por recepción como el método más adecuado para el desarrollo del aprendizaje significativo, J. Bruner considera que los estudiantes deben aprender por medio del descubrimiento guiado que tiene lugar durante una exploración motivada por la curiosidad.

Desde el punto de vista del Aprendizaje por Descubrimiento, en lugar de explicar el problema, de dar el contenido acabado, el profesor debe proporcionar el material adecuado y estimular a los aprendientes para que, mediante la observación, la comparación, el análisis de semejanzas y diferencias, etc., lleguen a descubrir cómo funciona algo de un modo activo. Este material que proporciona el profesor constituye lo que J. Bruner denomina el andamiaje.

Para J. Bruner, este tipo de aprendizaje persigue:

Superar las limitaciones del aprendizaje mecanicista.

Estimular a los alumnos para que formulen suposiciones intuitivas que posteriormente intentarán confirmar sistemáticamente.

Potenciar las estrategias metacognitivas y el aprender a aprender. Se parte de la idea de que el proceso educativo es al menos tan importante como su producto, dado que el desarrollo de la comprensión conceptual y de las destrezas y las estrategias cognitivas es el objetivo fundamental de la educación, más que la adquisición de información factual.

Estimular la autoestima y la seguridad.

Para Bruner (1991 p. 20) “es necesario descubrir y describir formalmente los significados que los seres humanos creaban a partir de sus encuentros con el mundo, para luego proponer hipótesis acerca de los procesos de construcción de significado en el que se

basaban. Se centraba en las actividades simbólicas empleadas por los seres humanos para construir y dar sentido no sólo al mundo, sino también a ellos mismos”.

Bruner (1967, p.117) “Poner énfasis sobre el descubrimiento en el aprendizaje, produce en el aprendiz precisamente el efecto de inducirlo a ser un constructor, a organizar lo que va encontrando, de una manera no sólo destinada a descubrir regularidad y relación, sino también a evitar la acumulación de información, sin tener en cuenta los usos a que podría destinarse. El énfasis en el descubrimiento ciertamente ayuda al niño aprender las diversas formas de resolver problemas, de transformar la información para usarla mejor, le ayuda a aprender cómo proceder en la labor misma de aprender. Tal es la hipótesis, todavía tiene necesidad de prueba, pero es una hipótesis de tanta importancia humana por lo que implica, que no podemos permitirnos dejar de probarla, y la prueba tendrá que hacerse en las escuelas”.

Dentro de la Teoría de Aprendizaje por Descubrimiento se pueden destacar cinco características esenciales, que permitirán comprender los objetivos y planteamientos de la misma.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a Bruner, el aprendizaje implica tres procesos simultáneos:



- a) La adquisición de la nueva información es una situación en donde una persona sabe a lo que se enfrenta, de manera implícita o explicativa.
- b) La Transformación: Genera los procesos manipulativos del conocimiento para ejecutar las tareas.
- c) La Evaluación: Es la comprobación de los procesos aplicados para realizar dichas tareas, hayan sido los correctos.

En base a lo comentado hasta el momento, resulta deducible que para Bruner el aprendizaje es activo, teniendo el individuo una estructura cognitiva basada en la asociación con los conocimientos previos que le permite construir conocimiento y realizar inferencias.

Martínez (2011) explica que de acuerdo a la teoría cognitiva de Bruner, existen tres maneras o modos de representación de la realidad, los cuales pueden ser empleados en diferentes momentos evolutivos del desarrollo. Estos modos de representación no son excluyentes entre sí, pudiéndose aplicar varios a la vez para facilitar el aprendizaje.

1. Representación Inactiva (evidenciar algo): En este modo, el conocimiento se adquiere a través de la acción e interacción directa con el elemento a conocer. Esta modalidad para representarse la realidad es típica de estadios iniciales del desarrollo, es decir en los primeros años de vida.

Es el tipo de representación que se obtiene con un aprendizaje procedimental, como aprender a ir en coche o en bicicleta, o a utilizar los cubiertos para comer.

2. Representación icónica: Se conoce a través del modo icónico cuando se emplean elementos visuales reconocibles y poco simbólicos, como una fotografía o dibujo. Es a par-

tir de los tres años en que la mayoría de niños y niñas son capaces de utilizar este tipo de representación, debido a su mayor nivel de desarrollo.

3. Representación simbólica: Conocer desde un modo simbólico implica que se obtiene la información a través de símbolos, tales como palabras, conceptos, abstracciones y lenguaje escrito. El nivel de desarrollo intelectual necesario para este tipo de representación es mucho mayor que las anteriores, pues requiere tener capacidad de abstracción y reconocimiento de símbolos y su significado. Se considera que este tipo de representación ha surgido alrededor de los seis años de edad en la mayoría de niños y niñas.

Guilar (2009) considera que el aprendizaje es el medio a través del cual los seres humanos y otros organismos adquieren información y conocimiento del medio. Entiende que por este motivo, la teoría cognitiva de Bruner ha servido y de hecho se ha centrado en gran medida en promover los procesos de aprendizaje y desarrollo desde la infancia, si bien su perspectiva pasa a ser constructivista. Explica que para Bruner, la educación consiste en el inculcamiento de habilidades y conocimientos a través de la representación de lo ya conocido y lo que se pretende conocer, buscando que el individuo pueda generalizar el conocimiento teniendo sin embargo en cuenta las particularidades de cada conocimiento.

Este autor indica que uno de los términos claves utilizados en la teoría cognitiva es el Andamiaje. Para Bruner, el aprendizaje o proceso mediante el cual se obtiene conocimiento se ha de facilitar mediante la dotación de ayudas externas.

El individuo no es la única fuente de aprendizaje, sino que desde fuera se pueden crear facilidades para que estas “encajen” en el nivel de aprendizaje de la otra persona y, así, mejorar la calidad y la rapidez de la educación. Estas ayudas han de ser otorgadas de manera graduada, al inicio o ante la presencia de grandes dificultades para que a lo largo del tiempo y con el progresivo dominio por parte del aprendiz, estas se vayan retirando, dándole cada vez mayor autonomía al individuo.

Guilar (2009) entiende que el conocimiento e incluso la percepción de los fenómenos, se han demostrado en gran medida dependientes de las necesidades, creencias y expectativas. Constatar cómo los resultados no encajan con unas expectativas demasiado elevadas puede hacer que, a causa de la frustración, se detenga el aprendizaje, mientras que unas expectativas demasiado bajas pueden obstaculizarlo y evitar el progreso potencial. Un ejemplo de la importancia de las expectativas es visible en algunos experimentos, en los que por ejemplo sujetos con poco nivel económico son capaces de percibir monedas como más grandes debido al mayor valor que les otorgan.

Bruner considera que el sujeto es un ente activo en el aprendizaje y el proceso de conocer, que no se limita a grabar información del exterior, sino que ha de operar con ella por tal

de poder convertirla en conocimiento. En este sentido, entiende que el aprendizaje tradicional de las escuelas se ha basado demasiado en un proceso de adquisición de información descontextualizada. En oposición a esto, propone un aprendizaje por descubrimiento, en el que el sujeto aprenda y se vea estimulado a conocer a través de la curiosidad, la motivación y el autoaprendizaje, siendo el docente un guía para ello. Por lo tanto, en el aprendizaje por descubrimiento destaca la importancia de comprender la estructura de la materia que va a estudiarse, la necesidad del aprendizaje activo como base de la verdadera comprensión y el valor del razonamiento inductivo en el aprendizaje.

Para Bruner, adquirir y comprender la estructura de una materia implica que los alumnos perciban las ideas o los conceptos fundamentales debidamente relacionados entre sí, de manera organizada y significativa. Una adecuada estructuración de los contenidos hace que el aprendizaje sea más accesible para el alumno, su retención sea más fácil y duradera, permite una transferencia adecuada y efectiva y es un requisito para su aplicabilidad en la resolución de problemas dentro o fuera del aula.

Teniendo en cuenta las ideas anteriores, el profesor puede diseñar una secuencia de aprendizaje por descubrimiento a partir de las siguientes pautas:

1. Planteamiento de una serie de preguntas desconcertantes o un problema que el alumno tenga que resolver, siempre que el concepto o principio que se pretende “descubrir” sea accesible al estudiante.
2. El profesor debe ayudar y dirigir el proceso de descubrimiento (descubrimiento guiado): no se explica, sino que se orienta al alumno en la dirección adecuada.
3. El profesor debe ofrecer retroalimentación para que el alumno sepa cuando adquirió el concepto.
4. A partir de los éxitos obtenidos, el profesor ayudará al alumno a enfrentarse a otros problemas que hagan posible su adquisición de conocimientos y que desarrollen su capacidad de descubrimiento.

El descubrimiento guiado es el método de aprendizaje más adecuado tanto en primaria como secundaria, y sólo en preescolar el descubrimiento no guiado ofrece buenos resultados. Sin embargo, no siempre está indicado, ya que si los alumnos no disponen de conocimientos básicos del tema probablemente no sepan aplicar estrategias para solucionar el problema, lo que podría generarles confusión y frustración.

1.2.3 Teoría constructivista de Piaget y sus cuatro períodos del proceso de desarrollo.

¡Infórmate!

La teoría del desarrollo cognitivo del psicólogo suizo Jean Piaget (1896-1980), explica cómo los niños construyen un modelo mental del mundo.

Piaget fue el primer psicólogo en realizar un estudio sistemático del desarrollo cognitivo. Sus contribuciones incluyen una teoría de la etapa del desarrollo cognoscitivo del niño; estudios observacionales detallados de la cognición en niños, y una serie de pruebas simples pero ingeniosas para revelar diversas capacidades cognoscitivas. Antes del trabajo de Piaget, el supuesto común en la Psicología consistía en que los niños eran pensadores menos competentes que los adultos. Sin embargo, Piaget demostró que los niños conciben el mundo de manera sorprendentemente diferente en comparación con los adultos.

Según Piaget, los niños nacen con una estructura mental muy básica (genéticamente heredada y evolucionada) sobre la que se basa todo aprendizaje y conocimiento subsecuentes.

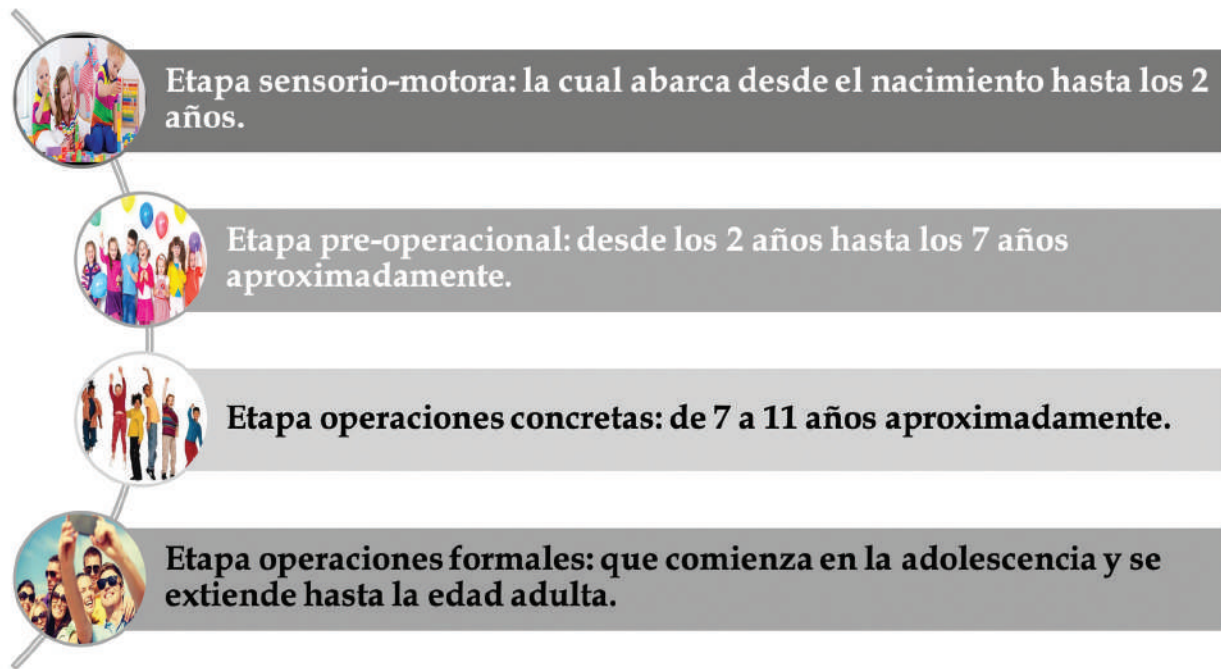
La teoría de Piaget difiere de otras en varios sentidos:

- a) Se ocupa del desarrollo cognitivo del niño, más que del aprendizaje.
- b) Se centra en el desarrollo, en lugar del aprender per se, por lo que no aborda los procesos de aprendizaje de información o comportamientos específicos.
- c) Propone etapas discretas de desarrollo, marcadas por diferencias cualitativas, más que un incremento gradual en el número y complejidad de comportamientos, conceptos, ideas, etc.

El objetivo de la teoría es explicar los mecanismos y procesos por los cuales el infante, y luego el niño, se desarrolla en un individuo que puede razonar y pensar usando hipótesis. Para Piaget, el desarrollo cognitivo es una reorganización progresiva de los procesos mentales como resultado de la maduración biológica y la experiencia ambiental. Los niños construyen una comprensión del mundo que les rodea, y luego experimentan discrepancias entre lo que ya saben y lo que descubren en su entorno.

Los tres componentes básicos de la teoría cognitiva de Piaget están compuesto por las etapas del Desarrollo Cognitivo: (Sensorimotor, Preoperacional, Operacional concreta, Operacional formal), por esquemas (Bloques constructivos del conocimiento) y por procesos de adaptación que permiten la transición de una etapa a otra (equilibrio, asimilación y acomodación).

La perspectiva de los niños se construye a través del proceso de asimilación y acomodación al pasar por cuatro etapas diferentes de desarrollo:



Fuente: Elaboración propia.

Martín Bravo (2009) indica que para Piaget en el desarrollo cognitivo intervienen dos mecanismos para el aprendizaje: La asimilación y la acomodación. Los seres humanos buscan el equilibrio: incorporación de las nuevas vivencias en nuestros esquemas. “El niño asimila correctamente los objetos tras haberse acomodado a sus características” (p.27). Al respecto, Castilla (2014) expresa que cuando estas vivencias y esquemas se corresponden, se sostiene el equilibrio; sin embargo, si las experiencias están reñidas con los esquemas ya establecidos previamente, se lleva a cabo un desequilibrio que en un principio crea confusión, pero finalmente nos lleva al aprendizaje mediante la organización y la adaptación: el acoplamiento de los pensamientos previos y los nuevos.

Thong (1981) afirma que “la organización y la adaptación con sus dos polos de asimilación y de acomodación, constituyen el funcionamiento que es permanente y común a la vida, pero que es capaz de crear formas o estructuras variadas”. (p. 26).

Para Piaget (1990) “la adaptación es el equilibrio entre el organismo y el medio” (p. 15). En el desarrollo de adaptación por asimilación, se adhieren nuevos testimonios en el esquema previo. En el desarrollo de adaptación por acomodación, el esquema previo ha de cambiarse, acomodarse a la nueva experiencia.

Piaget (1990) asegura que para que se produzca el desarrollo cognitivo, el individuo debe pasar por cuatro etapas o períodos: Período sensomotor, período preoperacional, período

do de las operaciones concretas y período de las operaciones formales. “Ha de quedar claro que la aparición de cada nuevo estadio no suprime en modo alguno las conductas de los estadios anteriores y que las nuevas conductas se superponen simplemente a las antiguas” (p. 316)

“La inteligencia sensomotriz es una adaptación práctica, vivida en el mundo exterior” (Thong, 1981, p.27). Piaget denomina así a esta etapa, porque el bebé conoce el mundo poco a poco a través de sus sentidos y las tareas motrices de su cuerpo. Los bebés pasan de ser individuos “reflejos” con limitado conocimiento, a ser “solventadores de problemas”, programadores que han profundizado mucho sobre sí mismos y lo que les rodea.

a) Período Sensoromotor: Martín Bravo (2009) divide este período en seis subetapas, en las cuales, los esquemas mentales del niño van configurando nuevas redes de esquemas que facilitarán la construcción de objetos permanentes:

- Estadio 1. Actividad refleja (desde el nacimiento hasta 1 mes): El comportamiento del recién nacido está caracterizado por los reflejos innatos (rotación, succión, prensión), que cada vez se harán más eficientes. Sigue elementos que se desplazan, pero desconoce su ocultación.
- Estadio 2. Reacciones circulares primarias (de 1 a 4 meses): El bebé comienza a delimitar su cuerpo a través de hallazgos casuales que le despiertan interés. Observa atentamente el lugar donde desaparece un elemento.
- Estadio 3. Reacciones circulares secundarias (de 4 a 8 meses): Entendidas como comportamiento que consiste en recobrar los gestos que por azar hayan ejercido una acción interesante sobre las cosas. El bebé aprende a adecuar los esquemas conocidos a otras situaciones. Se interesa menos por su propio cuerpo y más por lo que le rodea. Podrá coger elementos visibles, pero estarán fuera de su mente los que no puede ver.
- Estadio 4. Coordinación de esquemas secundarios (8-12 meses): Comienza a haber una intencionalidad cuando aparta cosas o emplea la mano de sus padres para poder conseguir coger objetos deseados. Consigue buscar elementos ocultos delante de él. Imita sonidos y actos, lo cual indica el inicio de la memoria y representación.
- Estadio 5. Reacciones circulares terciarias (12 a 18 meses): El niño comienza a experimentar de forma metódica. Utiliza fórmulas nuevas para conseguir lo que desea. Sigue los movimientos visibles de un objeto cuando se le esconde y lo localiza donde lo vio la primera vez, pero no puede deducir los movimientos invisibles. Reconoce fotografías familiares y lleva a cabo órdenes verbales simples.

- Estadio 6. Intervención de medios nuevos a través de combinaciones mentales (de 18 a 24 meses): Se lleva a cabo un cambio de la tarea sensomotriz a la mental. Inventa modos nuevos por conclusiones mentales. Ya deduce el movimiento invisible de algún objeto cuando se le esconde y sabe que se conserva aún sin resultarle visible, es la permanencia de objeto, por el mismo hecho de entrar en el sistema de representaciones y de relaciones abstractas o indirectas, el objeto adquiere, para la conciencia del sujeto, un nuevo y último grado de libertad. Empieza a emplear símbolos en el lenguaje, recuerda actos pasados e imita posteriormente. Está llegando al período de la representación simbólica.

b) El período Preoperacional (2 a 7 años). Martín Bravo (2009) lo divide a su vez en otras dos etapas:

- Etapa preconceptual (2 a 4 años): El niño actúa en el nivel de la representación simbólica, así se puede ver en la imitación y memoria manifiestas en dibujos, lenguaje, sueños y simulaciones. En el mundo físico manobra muy de acuerdo a la realidad, pero en el pensamiento sigue siendo egocéntrico. Cree que todos los elementos tienen vida y sienten. Piensa que todo lo que sucede tiene una relación causa- efecto.
- Etapa prelógica o intuitiva (4 a 7 años): Se manifiesta el pensamiento prelógico (por ejemplo, media taza de líquido que llena un vaso pequeño es más que media taza que no llena un vaso grande). El ensayo y error puede hacerle descubrir intuitivamente las relaciones correctas, pero no es capaz de considerar más de una característica al mismo tiempo (por ejemplo, las bolitas azules no pueden ser al mismo tiempo de madera). El lenguaje es egocéntrico, lo que refleja sus limitaciones por falta de experiencia.

c) Período de las operaciones concretas (7 a 12 años). En esta etapa el niño puede emplear la lógica sobre lo que ha experimentado y manipularlo de una manera simbólica (operaciones aritméticas). Piensa hacia adelante y atrás. Reconoce que si se pasa media taza de líquido de un recipiente alto a uno corto, sigue siendo media taza, que es lo que era en un principio. A la capacidad de pensar hacia atrás Piaget la llama reversibilidad.

d) Período de las operaciones formales (12 años hasta la madurez). Cuando el niño alcanza la edad de 12 años aproximadamente, razona lógicamente sobre cosas abstractas que nunca había investigado de forma directa. Esto es lo que singulariza el período de las operaciones formales. El niño está capacitado para hacer un pensamiento racional e inductivo a través de la forma de una propuesta ofrecida. Sólo conoce el problema de forma hipotética y puede llegar a una reflexión lógica a través del pensamiento. Esta última etapa no es lograda por todos los adultos, pero sí es característico de los científicos, que pueden manejar un gran número de datos y explicárnoslos claramente.

“Cada uno de dichos estadios se caracteriza, pues, por la aparición de estructuras originales, cuya construcción le distingue de los estadios anteriores. Lo esencial de esas construcciones sucesivas subsiste en el curso de los estadios ulteriores en forma de subestructuras sobre las cuales habrán de edificarse los nuevos caracteres...” (Piaget, 1964)

McLeod (2010) hace una reflexión acerca de la teoría de Piaget y explica que es posible caer en la confusión de no saber si este describía etapas de crecimiento o de aprendizaje, ya que por un lado habla sobre factores biológicos y por el otro de procesos de aprendizaje que se desarrollan a partir de la interacción entre el individuo y el entorno. La respuesta es que este psicólogo hablaba de los dos, aunque centrándose más en los aspectos individuales que en los aspectos del aprendizaje que están ligados a las construcciones sociales.

Si Vygotsky le daba importancia al contexto cultural como medio desde el cual las personas interiorizan formas de pensar y de aprender sobre el entorno, Jean Piaget ponía más énfasis en la curiosidad de cada niño o niña como motor de su propio aprendizaje, si bien procuró no ignorar la influencia de aspectos del entorno tan importante como, por ejemplo, los padres y las madres.

Piaget sabía que es absurdo intentar tratar por separado los aspectos biológicos y los que hacen referencia al desarrollo cognitivo, y que, por ejemplo, es imposible dar con un caso en el que un bebé de dos meses haya tenido dos años para interactuar directamente con el ambiente. Es por eso que para él el desarrollo cognitivo informa sobre la etapa de crecimiento físico de las personas, y el desarrollo físico de las personas da una idea sobre cuáles son las posibilidades de aprendizaje de los individuos. A fin de cuenta, la mente humana no es algo que esté separado del cuerpo, y las cualidades físicas de este último dan forma a los procesos mentales. Sin embargo, para entender las etapas de desarrollo cognitivo de Piaget es necesario saber desde qué enfoque teórico parte su autor.

De igual forma Vidal (1994) explica que el aprendizaje para Piaget es un proceso de construcción constante de nuevos significados, y el motor de esta extracción de conocimiento a partir de lo que se sabe es el propio individuo. Por lo tanto, el protagonista del aprendizaje es el propio aprendiz, y no sus tutores ni sus maestros. Este planteamiento es llamado enfoque constructivista, y enfatiza la autonomía de la que disponen los individuos a la hora de interiorizar todo tipo de conocimientos; según este, es la persona quien sienta las bases de su propio conocimiento, dependiendo de cómo organiza e interpreta la información que capta del entorno.

Sin embargo, que el motor del aprendizaje sea el propio individuo no significa que todos tengamos total libertad para aprender ni que el desarrollo cognitivo de las personas se

vaya realizando de cualquier manera. Si así fuese, no tendría sentido desarrollar una psicología evolutiva dedicada a estudiar las fases de desarrollo cognitivo típicas de cada etapa de crecimiento, y está claro que hay ciertos patrones que hacen que personas de una edad parecida se parezcan entre sí y se distingan de gente con una edad muy diferente.

Este es el punto en el que cobran importancia las etapas de desarrollo cognitivo propuestas por Jean Piaget: cuando queremos ver cómo encaja una actividad autónoma y ligada al contexto social con los condicionantes genéticos y biológicos que se van desarrollando durante el crecimiento. Los estadios o etapas describirían el estilo en el que el ser humano organiza sus esquemas cognitivos, que a su vez le servirán para organizar y asimilar de una u otra manera la información que recibe sobre el entorno, los demás agentes y él mismo.

Cabe destacar, sin embargo, que estas etapas de desarrollo cognitivo no equivalen al conjunto de conocimiento que típicamente podemos encontrar en personas que se encuentran en una u otra fase de crecimiento, sino que describen los tipos de estructuras cognitivas que se encuentran detrás de estos conocimientos.

A fin de cuentas, el contenido de los diferentes aprendizajes que uno lleva a cabo depende en gran parte del contexto, pero las condiciones cognoscitivas están limitadas por la genética y la manera en la que esta se va plasmando a lo largo del crecimiento físico de la persona.

En la teoría piagetiana, estas fases se van sucediendo una tras otra, ofreciendo cada una de ellas las condiciones para que la persona en desarrollo vaya elaborando la información de la que dispone para pasar a la siguiente fase. Pero no se trata de un proceso puramente lineal, ya que lo que se aprende durante las primeras etapas de desarrollo se reconfigura constantemente a partir de los desarrollos cognitivos que vienen después. Por lo demás, esta teoría de las etapas de desarrollo cognitivo no fija límites de edad muy fijos, sino que se limita a describir las edades en las que son comunes las fases de transición de una a otra.

3.2.5 Teoría del aprendizaje social de Vygotsky

¡Infórmate!

El entorno es necesario para aprender; la influencia de las personas con más experiencia que rodean al individuo o menor, son de gran apoyo en la dirección y organización del aprendizaje.

La teoría del aprendizaje social o la teoría sociocultural, surgió a partir del trabajo de Vygotsky como respuesta al Behaviorismo, su idea principal se basa en la idea que la contribución más importante al desarrollo cognitivo individual proviene de la sociedad.

Behaviorismo: corriente de la psicología que se basa en la observación del comportamiento del ser que se estudia y que explica el mismo como un conjunto de relaciones entre estímulos y respuestas. Sinónimos: conductismo.

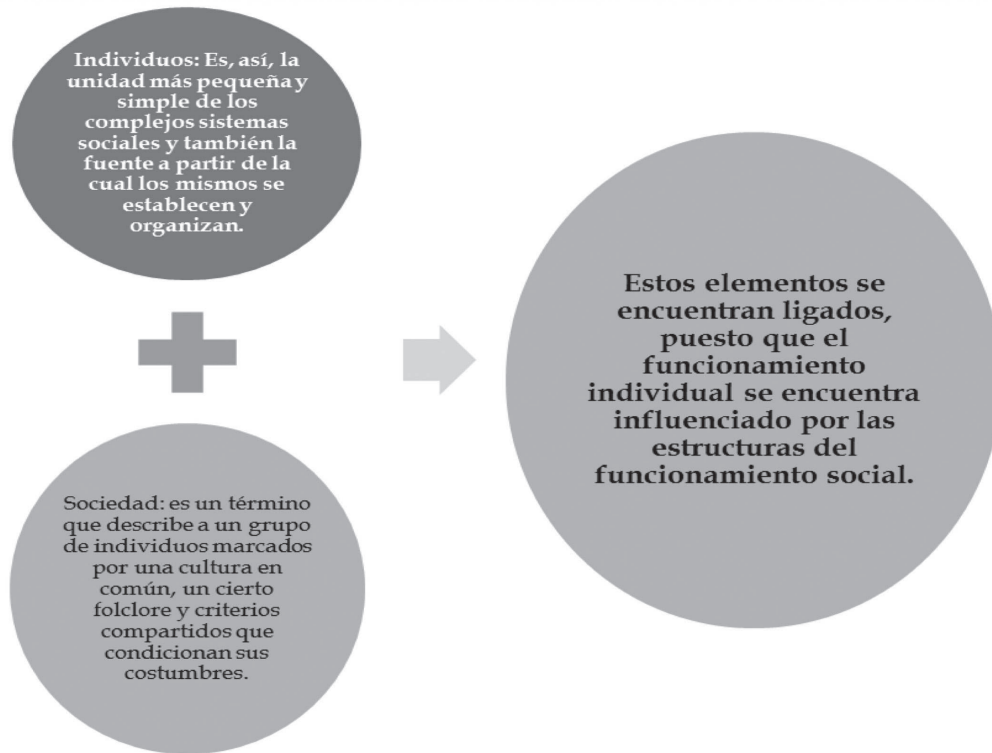
La teoría del aprendizaje social al estar centrada en aspectos socioculturales, deja de lado algunos aspectos que de igual manera influyen en el desarrollo íntegro del ser humano, tales como la economía, la salud, alimentación, la sexualidad, lo espiritual, etc. Que de igual manera cobran importancia tanto en el plano individual como en el social.

Según Vygotsky, el aprendizaje tiene su base en la interacción con otras personas. Una vez que esto ha ocurrido, la información se integra a nivel individual: Cada función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero en el nivel social y luego en el individual, primero en medio de otras personas (interpsicológica) y luego dentro del niño (intrapicológico). Esto aplica igualmente para la atención voluntaria, la memoria lógica y la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones reales entre individuos.

El pensamiento psicológico de Vygotsky surge como una respuesta a la división imperante entre dos proyectos: el idealista y el naturalista, por ello propone una psicología científica que busca la reconciliación entre ambas posiciones o proyectos. Sus aportaciones, hoy toman una mayor relevancia por las diferencias entre los enfoques existentes dentro de la psicología cognitiva. Vygotsky rechaza la reducción de la psicología a una mera acumulación o asociación de estímulos y respuestas.

Bodrova y Leong (2005) consideran que la psicología de Vygotsky pondera la actividad del sujeto, y éste no se concreta a responder a los estímulos, sino que usa su actividad para transformarlos. Para llegar a la modificación de los estímulos el sujeto usa instrumentos mediadores. Es la cultura la que proporciona las herramientas necesarias para poder modificar el entorno; además, al estar la cultura constituida fundamentalmente por signos o símbolos, estos actúan como mediadores de las acciones.

Philip (1997) “sostiene que el desarrollo del individuo se produce indisolublemente ligado a la sociedad en la que vive” (67). A través de esta concepción, que podemos identificar dos elementos fundamentales para el desarrollo humano, los cuales son: el individuo y la sociedad.



Fuente: Elaboración propia.

Philip (1997) dice que la teoría de Vygotsky se basa en el desarrollo del individuo a partir de la interacción con los demás sujetos inmersos en un determinado contexto, sin embargo no todas estas interacciones pueden conducir a lograr el desarrollo íntegro del que tanto se habla, puesto que en deja de lado un factor muy importante, el cual es el ‘saber ser’, ya que como lo indica Philip “el individuo estaría recogiendo y reproduciendo las ideas sociales, lo cual plantea dificultades con respecto al progreso y a la creación de nuevas ideas”. (p. 70)

Lo que generalizaría que sería una sociedad mecanizada en la que las acciones que se realizara serían acciones que simplemente se harían por cotidianidad, acciones como el pensamiento, la solución de problemas estarían directamente influenciados por cómo se debe actuar según las conductas sociales.

Alvarez (2002) entiende que al considerar esta intercepción en un mundo globalizado, en el que el acceso a la información se da de manera más fácil y por ende la relación con las demás; según la teoría de Vygotsky, el desarrollo se tiene que dar de manera factible, aunque en la realidad existen aspectos que contradicen esta teoría, aspectos tales como los que ocurren en nuestra nación, en la que la emulación de proyectos, planes o programas tratan de ser implementados esperando los mismos resultados que en las naciones en las que evolucionaron de manera eficiente, sin tomar en cuenta nuestras propias necesidades.

El autor asegura que algo similar pasa con las tradiciones, actividades y actitudes que con el tiempo hemos ido adquiriendo de otros contextos, en el que efectivamente se aprende y construye algo, pero deja de lado algo muy importante, el cual es la conformación de una propia identidad. Por lo tanto, podemos concluir que el desarrollo humano en base a la teoría sociocultural es importante, pero se le debería de asignar la misma importancia que al desarrollo personal y sobre todo a la formación del saber ser.

Bodrova y Leong (2005) indican que suelen generarse diversas controversias respecto a las bases de la teoría sociocultural de Vygotsky y la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, para poder contrarrestar esa ideología, sean establecidos puntos claves, donde se nos permiten la idealización de cada autor, lo cual nos he conveniente para determinar las diferencias y semejanzas que asumen ambos postulados:

Postulados:	Fundamentos:
Factores culturales del desarrollo cognitivo:	<p>Vygotsky pone más énfasis en la cultura y como esta afecta el desarrollo cognitivo.</p> <p>Contrario a Piaget y la concepción de unas etapas universales del desarrollo cognitivo y su progreso secuencial, Vygotsky nunca hace referencia a etapas del desarrollo evolutivo.</p> <p>En consecuencia, Vygotsky asume que el desarrollo cognitivo varía según la cultura, mientras que Piaget establece el desarrollo cognitivo es sobre todo universal sin importar las diferencias culturales.</p>
Los factores sociales del desarrollo cognitivo:	<p>Vygotsky también enfatiza en los factores sociales que contribuyen al desarrollo cognitivo.</p> <p>Para él, el desarrollo cognitivo se debe a las interacciones sociales de formación guiadas dentro de la zona de desarrollo próximo como los niños y sus pares logran la co-construcción del conocimiento.</p> <p>En contraste Piaget sostenía que el desarrollo cognitivo se deriva en gran parte de las exploraciones independientes que los niños, los cuales van construyendo el conocimiento por su propia cuenta.</p> <p>Para Vygotsky, el entorno en el cual crecen los niños influirá en lo que piensan y en la forma en cómo lo harán.</p>
El papel del lenguaje en el desarrollo cognitivo:	<p>Vygotsky resalta la importancia del papel del lenguaje en el desarrollo cognitivo.</p> <p>Según Piaget, el lenguaje depende del pensamiento para su desarrollo, es decir, el pensamiento viene antes que el lenguaje.</p> <p>Para Vygotsky, el pensamiento y el lenguaje son sistemas separados inicialmente desde el comienzo de la vida, la fusión se produce alrededor de los tres años de edad, con la producción de pensamiento verbal (lenguaje interior).</p> <p>Como consecuencia el desarrollo cognitivo resulta de una interiorización del lenguaje.</p>

<p>El papel de los adultos en el desarrollo cognitivo:</p>	<p>De acuerdo con Vygotsky los adultos son un factor importante para el desarrollo cognitivo. Los Adultos transmiten herramientas culturales de adaptación intelectual que los niños internalizan. En contraste Piaget, hace hincapié en la importancia de la interacción entre pares para promover la toma de una perspectiva social.</p>
<p>El efecto de la cultura: herramientas de adaptación intelectual:</p>	<p>Al igual que Piaget, Vygotsky afirmó que los niños nacen con un repertorio básico de habilidades que permiten su desarrollo intelectual, pero mientras Piaget se centraba en los reflejos motores y las capacidades sensoriales, Vygotsky se refiere a las funciones mentales elementales:</p> <div data-bbox="634 533 1328 737"> </div> <p>Eventualmente, por medio de la interacción dentro del entorno sociocultural, éstas funciones se desarrollan en procesos mentales más sofisticados y eficaces las cuales han sido llamadas como las funciones psicológicas superiores. Por ejemplo, la memoria en los infantes está limitada por factores biológicos. Sin embargo, la cultura determina qué tipo de estrategias de memoria iremos desarrollando. Por ejemplo, en nuestra cultura se promueve tomar notas como un apoyo a la memoria. Sin embargo, en aquellas sociedades que carecen de escritura se deben desarrollar otras estrategias, tales como atar nudos en una cuerda para recordar, emplear guijarros, o la repetición de los nombres de los antepasados un gran número de veces hasta que se memoricen a la perfección. Vygotsky describe las herramientas de adaptación intelectual, o sea aquellas estrategias que permiten que los niños manipulen sus funciones mentales básicas con mayor eficacia adaptativa, y están determinadas culturalmente (por ejemplo, las técnicas de mnemotecnica, mapas mentales). Por lo tanto, Vygotsky ve las funciones cognitivas, incluso las realizadas solo, como afectados por las creencias, valores y herramientas de adaptación intelectual de la cultura en la que una persona se desarrolla y por lo tanto determina socioculturalmente. Las herramientas de adaptación intelectual, por tanto, varían de una cultura a otra, como en el ejemplo de la memoria.</p>
<p>La influencia social en el desarrollo cognitivo:</p>	<p>Al igual que Piaget, Vygotsky creía que los infantes son criaturas curiosas que participan activamente en su propio proceso de aprendizaje y en el descubrimiento y desarrollo de nuevos esquemas. Sin embargo, Vygotsky realiza mayor énfasis en la contribución sociales al proceso de desarrollo, mientras que Piaget enfatizó el descubrimiento por iniciativa propia. Para Vygotsky es mucho más importante el aprendizaje que se produce a través de la interacción social por parte del niño con un tutor competente. El cual puede modelar comportamientos y/o proporcionar instrucciones verbales al niño. Vygotsky se refiere a este fenómeno como un diálogo cooperativo o en colaboración.</p>

El Otro más experto:	<p>Este concepto se explica por sí mismo; se refiere a alguien que tiene una mejor comprensión o un nivel de habilidad más alto que el alumno, con respecto a una determinada tarea, proceso o concepto.</p> <p>A pesar de que la implicación es que el Otro más experto es un maestro o un adulto mayor, esto no es necesariamente el caso. Muchas veces, puede tratarse de los compañeros de la misma edad pero que poseen un mayor conocimientos o experiencia en un tema específico.</p> <p>De hecho, El Otro más experto no tiene que ser necesariamente una persona en absoluto. Actualmente algunas compañías, utilizan sistemas computarizados para apoyar los procesos de capacitación de sus empleados.</p>
-----------------------------	---

Fuente: Bodrova y Leong (2005, p. 48). La teoría de Vygotsky: principios de la psicología y la educación.

Sandoval (2012) expresa que Vygotsky concede importancia a la ley genética del desarrollo cultural, lo cual pone claramente de manifiesto en dos conceptos fundamentales en toda su obra: El concepto de internalización y el de zona de desarrollo próximo. La internalización es concebida como un proceso en el que ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha llevado a cabo en el plano externo o social, pasan a ejecutarse en un plano interno o individual.

La autora indica que a diferencia de autores como Piaget, Vygotsky define las actividades externas en términos de procesos sociales mediatizados semióticamente, cuyas propiedades proporcionan la clave para comprender la aparición del funcionamiento interno.

Al respecto Wertsch (1985) explica que aunque las ideas específicas de este autor sobre la internalización no pueden ser comprendidas sin entrar en profundidad en su análisis semiótico, sí es importante citar dos características que el propio Vygotsky considera relevantes.

La primera tiene que ver con el hecho de que la internalización no es una simple copia de la realidad externa, sino que implica un cierto grado de conciencia. La segunda, se refiere al mecanismo específico de funcionamiento de la internalización que, de acuerdo con el autor, sólo se produce cuando el sujeto ha alcanzado un cierto dominio de las formas semióticas externas.

Sandoval (2012) dice que el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) pone de manifiesto algunas de las ideas más concretas de Vygotsky sobre las relaciones entre el funcionamiento interpsicológico e intrapsicológico. Concretamente, introduce esta noción en un intento de resolver algunos problemas prácticos de la psicología de la educación que tenían que ver tanto con la evaluación de las capacidades intelectuales de los niños y niñas, como con la evaluación de las prácticas de instrucción.

Vygotsky (1978) define la zona de desarrollo próximo como “... la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad para resolver independientemente un problema, y

el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución real de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (p. 137).

Se trata de un concepto enormemente interesante, ya que permite analizar cómo se produce la transición desde el funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico, con todo lo que ello supone de cara al establecimiento de relaciones dinámico-causales para la explicación del desarrollo.

Yasnitsky, Van Der Veer, Aguilar y García (2016) explican que según la Teoría Sociocultural de Vygotsky, el papel de los adultos o de los compañeros más avanzados es el de apoyo, dirección y organización del aprendizaje del menor, en el paso previo a que él pueda ser capaz de dominar esas facetas, habiendo interiorizado las estructuras conductuales y cognoscitivas que la actividad exige. Esta orientación resulta más efectiva para ofrecer una ayuda a los pequeños para que crucen la zona de desarrollo proximal (ZDP), que podríamos entender como la brecha entre lo que ya son capaces de hacer y lo que todavía no pueden conseguir por sí solos.

Los niños que se encuentran en la ZDP para una tarea en concreto está cerca de lograr poder realizarla de forma autónoma, pero aún les falta integrar alguna clave de pensamiento. No obstante, con el soporte y la orientación adecuada, sí son capaces de realizar la tarea exitosamente. En la medida en que la colaboración, la supervisión y la responsabilidad del aprendizaje están cubiertas, el niño progresa adecuadamente en la formación y consolidación de sus nuevos conocimientos y aprendizajes.

De igual forma Yasnitsky, Van Der Veer, Aguilar y García (2016) hacen referencia al concepto de andamios el cual no es propio de Vygotsky, sino que fue introducido por Bruner Wood. El andamiaje consiste en el apoyo temporal de los adultos (maestros, padres, tutores...) que proporcionan al pequeño con el objetivo de realizar una tarea hasta que el niño sea capaz de llevarla a cabo sin ayuda externa.

El término andamiaje se utiliza en Psicología del Desarrollo, Pedagogía y otras Ciencias Sociales para referirse al conjunto de ayudas, orientaciones e información que una persona (fundamentalmente niños) reciben a lo largo de su desarrollo intelectual. Estas ayudas facilitan el acceso de los niños a nuevos aprendizajes y contribuyen a su crecimiento intelectual.

El término fue utilizado por el psicólogo ruso Lev Vygotsky para comparar la construcción de conocimientos en la mente de las personas con la construcción de los edificios. Al igual que un edificio se va construyendo poco a poco gracias a la contribución de trabajadores externos que realizan su labor desde andamios, el desarrollo personal de un

niño también puede ser estimulado mediante “pistas” proporcionadas por otras personas más sabias que se encuentren a su alrededor. El niño podrá ir incorporando estas ayudas y conocimientos a su propio bagaje personal, de modo que su desarrollo sea cada vez más completo.

Fianalmente, Sandoval (2012) expresa que sin lugar a dudas, la aportación más relevante de la teoría de Vygotsky al estudio del desarrollo y las necesidades infantiles es el importante papel que ésta concede a la interacción del sujeto en desarrollo con los otros humanos, con el mundo social. Este muestra la imagen de un niño o niña que interactúa con los otros agentes sociales y que, precisamente gracias a los procesos de mediación social, accede al manejo de símbolos que le permiten progresar desde las funciones psicológicas elementales a las funciones psicológicas superiores. Los métodos de investigación que propone Vygotsky para estudiar el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, resultan, asimismo, de enorme interés para el estudio de las necesidades infantiles y adolescentes.

3.3 Perspectiva Contextual

¡Infórmate!

Esta perspectiva, enfatiza el impacto del contexto histórico, social y cultural. El desarrollo ocurre a través de la interacción entre una persona en desarrollo y cinco sistemas contextuales circundantes e interrelacionados de influencias, además destaca que el contexto sociocultural es vital para el desarrollo humano, entre sus teorías tenemos. Desde esta perspectiva, se estudia a la persona y su conducta dentro de su contexto y no de forma aislada.

Según la Perspectiva Contextual, el desarrollo solo puede entenderse en su contexto social, ya que el individuo no es una entidad separada que interactúa con el ambiente sino que es parte inseparable de éste.

3.3.1 Teoría bioecológica de Bronfenbrenner

Urie Bronfenbrenner (1917-2005) fue un psicólogo estadounidense que abrió la teoría ecológica sobre el desarrollo y el cambio de conducta en el individuo a través de su teoría de sistemas ambiente que influyen en el sujeto y en su cambio de desarrollo.

Bronfenbrenner considera lo externo, lo social, lo que denomina contexto ecológico como un conjunto de factores potencialmente aislables que influyen de manera más o

menos lineal en el desarrollo del niño. Su interés es en dividir el contexto en el que el individuo vive y establecer el posible rol que cada uno de los factores juega en el desarrollo. Esta teoría surge como respuesta a la investigación tradicional durante el siglo pasado. La cual estaba basada en contextos de laboratorio altamente clínicos que no permitían el estudio de situaciones y comportamientos desarrollados en la vida real.

El modelo ecológico de Bronfenbrenner postuló una visión más integral, sistémica y naturalística del desarrollo psicológico. Entendiendo a este como un proceso complejo que responde a la influencia de una gran variedad de factores estrechamente ligados al ambiente.

Bronfenbrenner (1979) propugna potenciar el estudio del desarrollo en su contexto ecológico, en los ambientes reales en los que los seres humanos vivimos y en los que acontece ese desarrollo, así como aclarar conceptualmente el concepto de ‘contexto’, concepto sobre el que se había trabajado poco y se había considerado tradicionalmente como una amalgama de factores externos poco diferenciados.

De acuerdo a los planteamientos de Bronfenbrenner, tres son las carencias que la investigación que se llevaba a cabo en aquel momento presentaba en relación a los contextos en los que se produce el desarrollo, carencias que su propuesta tiene el propósito de superar:

- Descriptivamente, se contaba con poca información sobre cómo se distribuían los procesos de desarrollo en los diferentes contextos en los que el niño participa.
- Desde un punto de vista analítico, faltaban conocimientos sobre las características de los contextos que estimulan o soportan la aparición de ciertos procesos evolutivos.
- En general, hasta ese momento el estudio de los contextos se había limitado al estudio de situaciones diádicas de interacción (típicamente, interacción entre niños y sus madres o cuidadores), ignorando la posible influencia de contextos más amplios.

Es decir, para Bronfenbrenner, el desarrollo se produce por la interacción bidireccional del ambiente y el niño; y con el fin de entender los procesos es necesario que analicemos los contextos múltiples dentro de los cuáles suceden: dichos contextos comienzan con el hogar, salón de clases, vecindario y a su vez se van conectando hacia al exterior con las instituciones sociales, como los medios de transporte. Asimismo, a dichos contextos los engloban patrones históricos y culturales que afectan, de manera directa o indirecta, todo aquello dentro de la vida del niño.

Bronfenbrenner y Morris (1998) afirman que para comprender completamente el desarrollo se debe tener en cuenta el contexto en el que produce y cómo las características únicas de la persona interactúan con ese entorno. Estas características únicas pueden a su vez influir en el entorno modificándolo de manera que potencien o no ciertas trayectorias evolutivas. Provocando respuestas y reacciones en los otros, los niños se convierten en configuradores, en arquitectos de su propio entorno.

Bronfenbrenner (1993) identificó cinco sistemas contextuales interconectados, que van desde el más íntimo al más generalizado. Es importante advertir que todos los sistemas se encuentran en interacción constante:

1. El Microsistema: Es la capa más cercana al niño y contiene las estructuras con las que él tiene contacto directo. Abarca las relaciones e interacciones que un menor tiene con su entorno inmediato.

Berk (2013) lo define como el entorno en el que el niño interactúa con otros de manera cotidiana y personal, tal como el hogar, la escuela o el sitio de trabajo. Las características principales que presenta este primer sistema postulado en el modelo ecológico son:

- a) Relativamente Estable: Los espacios y ambientes donde las personas permanecen durante la mayor parte de su día a día tienden a ser estables. El hogar, el puesto de trabajo, la escuela, las relaciones de amistades, etc. son elementos que no suelen estar sujetos a una gran variedad. No obstante, en momentos concretos estos pueden modificarse y afectar de forma directa al individuo. Los elementos principales que pueden hacer variar el microsistema de una persona son: Cambio de residencia y de las personas con las que se convive, formación de una nueva familia, cambio de escuela o puesto de trabajo, padecimiento de alguna enfermedad que requiera hospitalización y cambio de amistades.
- b) Los elementos del microsistema se retroalimentan: Los elementos que conforman el microsistema de una persona abarcan una multitud de variables y factores que interaccionan y se retroalimentan entre sí. De este modo, el microsistema de un niño en la escuela puede afectar directamente a su microsistema familiar y viceversa. Todas las personas se ven expuestas a que las relaciones y dinámicas establecidas en un ambiente próximo puedan afectar a los otros.
- c) Los microsistemas afectan directamente a la persona: Las relaciones establecidas en los microsistemas se caracterizan por ser las más influyentes en el desarrollo del individuo. Dependiendo de lo que haga la persona en su día a día, los estímulos directos que reciba de los contextos y de la relación con las personas que interactúa marcan su desarrollo cognitivo, moral, emocional, ético y conductual.

2. *El Mesosistema*: Es la interacción de dos o más microsistemas que envuelven al niño. Esta capa proporciona la conexión entre las estructuras del microsistema del niño. De este modo, el mesosistema se entiende como un sistema de microsistemas que se forma o amplía cuando la persona entra en un nuevo entorno. Los elementos principales que determinan el mesosistema son:

a) Flujo de información: El mesosistema implica un amplio flujo de información entre microsistemas. Es decir, el individuo desarrolla el papel de comunicador entre personas que se encuentran interrelacionadas por él mismo. Por ejemplo, un niño establece un tipo de comunicación determinada con el profesor (microsistema escuela) y con sus padres (microsistema familia).

La fluctuación de las comunicaciones desarrolladas en cada uno de los microsistemas asociados determinará la relación entre estos y el desarrollo del individuo en cada uno de ellos.

b) Potenciación de conductas: El mesosistema presenta uno de los elementos que posee una mayor capacidad para influir en el desarrollo personal de los individuos. Este elemento trata de la potenciación de conductas. Es decir, de aspectos aprendidos y reforzados en dos microsistemas diferentes. Por ejemplo, si a un niño se le enseña a comer con la boca cerrada en casa y en la escuela, este aprendizaje presentará el doble de potencial, ya que está reforzado por dos microsistemas distintos.

c) Establecimiento del apoyo social: El mesosistema establece el grado de apoyo social que posee una persona. Dependiendo de la interrelación y la complementación de los microsistemas, un individuo verá o no verá satisfechas sus necesidades de apoyo. Un sujeto puede presentar un muy buen apoyo familiar pero no tener amigos, o puede tener muchas amistades, pero presentar carencias en su entorno familiar.

Los microsistemas de forma aislada no tienen capacidad de establecer el apoyo social de un individuo ya que especifican el funcionamiento en un entorno determinado. No obstante, el mesosistema permite analizar las relaciones personales del sujeto desde un punto de vista integrador.

3. *El Exosistema*: Esta capa define el sistema social más grande en el que el niño no funciona directamente. Las estructuras de esta capa afectan al desarrollo al interactuar con alguna estructura en su microsistema. Es una conexión entre dos o más entornos, pero a diferencia del mesosistema, uno de estos entornos no contiene al niño y por ende afecta de manera indirecta el desarrollo. Por ejemplo, cuando las empresas ofrecen facilidades de cuidados a las mamás para los niños, está influyendo indirectamente en el desarrollo del niño.

La persona no participa de forma directa en estos contextos (aunque en algunos sí puede llegar a hacerlo y pasar a ser un microsistema). Así mismo, los cambios o las alteraciones producidas en estos ambientes, suele repercutir de alguna forma en el individuo. Los factores que pueden englobarse dentro del exosistema son:

4. *El Macrosistema*: Esta capa puede ser considerada la capa más externa en el entorno del niño. Aunque no es un marco específico, está formada por valores culturales, costumbres y leyes. Engloba a los patrones culturales como los valores, creencias y costumbres dominantes, así como los sistemas político, económico y social.

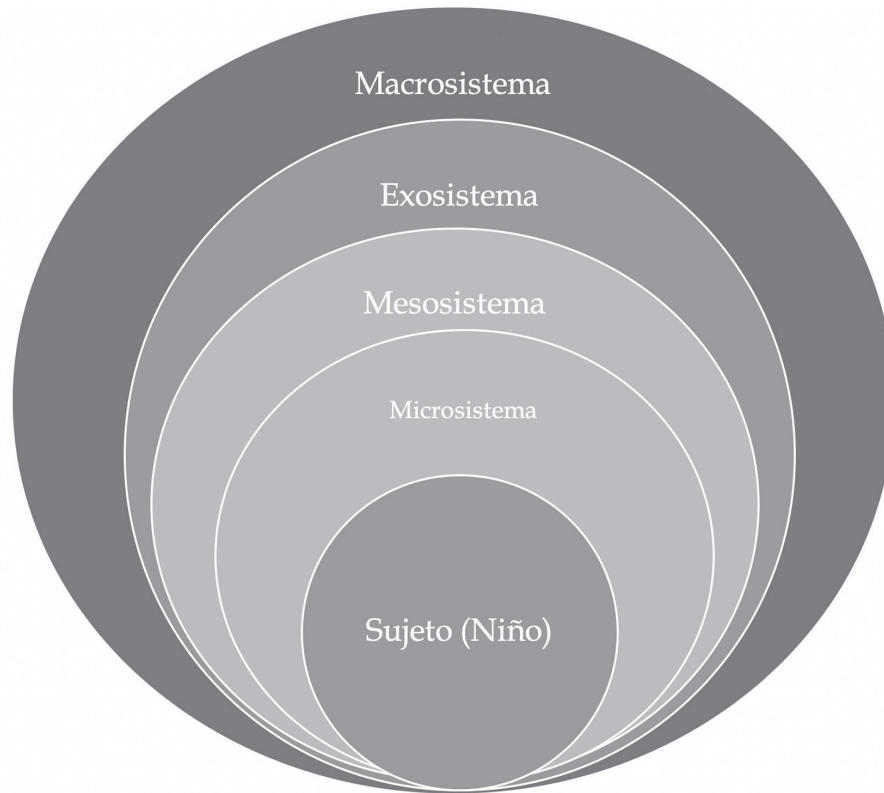
Según Bronfenbrenner (1993) en una sociedad la estructura y la sustancia del micro, meso y exosistema tienden a ser similares. Como si estos estuvieran contruidos a partir del mismo modelo maestro. Este hecho se explica por la enorme influencia que produce el macrosistema sobre los sistemas anteriores. La clase social, el grupo étnico y religioso, las costumbres sociales y las normas socio-culturales determinan, en gran parte, el desarrollo individual de cada persona y la cualidad de sus relaciones. Los aspectos principales que definen este último sistema del modelo ecológico son:

- Políticas gubernamentales: Cada región posee una serie de leyes y políticas que dictaminan qué comportamientos de los individuos se permiten y cuales se penalizan. De este modo, una gran parte del desarrollo personal queda limitado por las normas y leyes impuestas desde los estamentos gubernamentales de la región en la que se desenvuelve el individuo.
- Normas socio-culturales: En cada contexto, el funcionamiento de las personas está implícitamente determinado por una serie de normas socio-culturales. Estas normas permiten la sociabilización entre individuos y la convivencia entre ellos. Así mismo, tienen como objetivo marcar unos estándares de funcionamiento que permitan el entendimiento mutuo.

Las normas socio-culturales varían en cada región geográfica y especialmente en cada región cultural. Cuantas mayores son las diferencias culturales entre regiones, mayores diferencias se pueden observar en el desarrollo individual de sus integrantes.

- Valoraciones sociales: Más allá de las normas, existe una gran variedad de reglas de funcionamiento que está dictaminado por la valoración social de los integrantes del entorno. Por ejemplo, sentarse en el suelo de la calle no es una conducta prohibida. Sin embargo, sí que es un elemento socialmente extravagante en según qué contextos.

- El Cronosistema: es la dimensión del tiempo; el grado de estabilidad o cambio en el niño, como lo son los cambios en la composición familiar, guerras, ciclos económicos y fenómenos demográficos.



Fuente: Elaboración propia.

Dentro de esta teoría, el desarrollo es concebido como un fenómeno de discontinuidad (no se encuentra desarrollada por etapas) y de cambio de las características bio-psicológicas de los seres humanos, tanto de los grupos como de los individuos.

El elemento crítico de este modelo es la experiencia, por tanto, la influencia viene del ambiente. Ésta incluye no sólo las propiedades objetivas sino también las que son subjetivamente experimentadas por las personas que viven en ese ambiente. Los autores argumentan que, en el transcurso de la vida, el desarrollo toma lugar a través de procesos cada vez más complejos en un activo organismo bio-psicológico.

Por tanto, el desarrollo es un proceso que deriva de las características de las personas (incluyendo las genéticas) y del ambiente, tanto el inmediato como el remoto y dentro de una continuidad de cambios que ocurren en éste a través del tiempo.

El modelo teórico es referido como un modelo de 4 variables: Modelo Proceso-Persona-Contexto-Tiempo (PPCT).

Ejemplo con el estudio longitudinal de Drillien (1964) a bebés de distintos grupos socioeconómicos relacionando su peso al nacer (alto o bajo) y los posibles problemas de conducta a los 2 y a los 4 años de edad. Así pues, analizaron el impacto que tenía el efecto de calidad de interacción madre-hijo (pobre o buena).



Fuente: Elaboración propia.

Según la teoría bioecológica, los procesos proximales deberían menguar o mediar los problemas de conducta. Efectivamente, este estudio muestra que los procesos proximales (la interacción madre-hijo/a, a lo largo del tiempo) emerge como el predictor más poderosos de los resultados conductuales (la presencia de problemas conductuales). Además, el poder de este proceso proximal varía sistemáticamente en función del contexto ambiental (clase social/ socioeconómica).

Los resultados obtenidos indican que los niños con mayor número de conductas problemáticas a los 4 años eran de clase socioeconómica baja, con pobres procesos de interacción. Aunque en ambos grupos socioeconómicos, los niños estudiados presentaban mayor porcentaje de problemas conductuales a los 4 años en relación a los 2 cuando la interacción familiar había sido pobre.

Bronfenbrenner (2005) subrayó la necesidad de realizar políticas sociales bajo el supuesto de que la comunidad debe considerarse un agente educativo susceptible de influir en el curso del desarrollo psicológico de las personas, así como su bienestar y calidad de vida. En este aspecto Vila y Casares (2009) indican que el principio de corresponsabilidad conlleva a considerar que no solamente se enseña y se aprende en la escuela, sino que también en otros escenarios de la vida y la actividad.

Sin embargo, Coll (2000) entiende que para que se puedan crear situaciones donde se ponga de manifiesto, en relación a los contextos que favorezcan los procesos educativos de

enseñanza y aprendizaje se hace necesario que estos se reconozcan mutuamente (co-reconocimiento), se valoren y acepten positivamente, así como realicen cosas de manera conjunta (co-acción). A esto le llama planes educativos integrales territorializados. En otras palabras, planes estratégicos que reúnen distintos escenarios, prácticas y agentes educativos que operan en un determinado territorio con el objetivo de detectar y compartir necesidades educativas de la población.

En definitiva, Ratner (2012) considera que el modelo de Bronfenbrenner obliga a tener en cuenta tanto la dimensión micro como la macro subyacente a cualquier realidad educativa. En relación a esto, ha propuesto la Psicología Macrocultural con el objetivo de recuperar y expandir la noción de macrosistema de Bronfenbrenner al considerar que la cultura sostiene, organiza y subyace a cualquier fenómeno psicológico.

3.4 Perspectiva Evolutiva/sociobiológica

¡Infórmate!

La sociobiológica: Es el campo científico, que investiga las bases biológicas, de las conductas sociales, de los animales y humanos. El enfoque evolutivo y socio biológico no es necesariamente una perspectiva teórica. Considera los fundamentos evolutivos y biológicos de la conducta. Los Socio biólogos, piensan que los patrones de conducta, con los que se nace se modifican, e incluso desaparecen en el transcurso del proceso de selección natural.

La perspectiva evolutiva/sociobiológica planteada por E. O. Wilson (1975) se centra en las bases evolutivas y biológicas de la conducta. Influida por la teoría de la evolución de Darwin se alimenta de hallazgos de antropología, ecología, genética, etología y psicología evolutiva para explicar el valor adaptativo o de supervivencia de una conducta para el individuo o la especie. Algunos autores sostienen que el enfoque evolutivo/sociobiológico no se podría considerar, como una perspectiva teórica aislada, debido a que retoma y predice hallazgos de la teoría del aprendizaje social, de la teoría cognitiva del desarrollo y del contextualismo.

Es la visión del Desarrollo Humano que centra las bases evolutivas y biológicas del comportamiento. La perspectiva evolucionista socio- biológica es el conjunto de procesos y cambios secuenciales que se han producido en los seres vivos cuyo resultado ha sido la aparición a lo largo del tiempo, la teoría evolucionista intenta explicar los procesos y mecanismos mediante los cuales se produce la evolución.

En otras palabras, la perspectiva evolucionista socio- biológica es el conjunto de procesos y cambios secuenciales que se han producido en los seres vivos cuyo resultado ha sido la aparición a lo largo del tiempo, la teoría evolucionista intenta explicar los procesos y mecanismos mediante los cuales se produce la evolución. Es el estudio de las conductas, de adaptación distintivas de las especies animales, y traspasa la observación basándose en la premisa común de la sobre vivencia y selección natural.

3.4.1 Teoría del apego de Bowlby

¡Infórmate!

Los seres humanos poseen mecanismos de adaptación para sobrevivir; se destacan los periodos críticos o sensibles; son importantes las bases evolutivas y biológicas de la conducta y la predisposición al aprendizaje. ‘La necesidad del bebé de estar próximo a su madre, de ser acunado en brazos, protegido y cuidado ha sido estudiada científicamente.

El Dr. John Bowlby, psiquiatra y psicoanalista de niños recalcó que los efectos inmediatos y a largo plazo que median la salud mental del niño, son la resultante de una experiencia de relación cálida, íntima y continua entre la madre y su hijo por la cual ambos encuentran satisfacción y alegría.

Moneta (2014) expresa que la teoría del apego desarrollada por Bowlby durante los años 1969 a 1980, describe el efecto que producen las experiencias tempranas y la relación de la primera figura vincular en el desarrollo del niño, rescatando en la base de sus principios conceptos inherentes a la etología y al psicoanálisis. Bowlby estudió 44 niños institucionalizados por robo. En todos los casos había evidencias de experiencias previas de abuso y maltrato por parte de los progenitores. También estudió niños separados de sus madres tempranamente y por períodos prolongados, constatando los efectos en su salud mental posterior.

El Dr. Bowlby afirmaba que la capacidad de resiliencia frente a eventos estresantes que ocurren en el niño es influida por el patrón de apego o el vínculo que los individuos desarrollan durante el primer año de vida con el cuidador, generalmente la madre, aunque puede ser otra persona. El apego es el vínculo emocional que desarrolla el niño con sus padres (o cuidadores) y que le proporciona la seguridad emocional indispensable para un buen desarrollo de la personalidad. La tesis fundamental de la Teoría del Apego es que el estado de seguridad, ansiedad o temor de un niño es determinado en gran medida por la accesibilidad y capacidad de respuesta de su principal figura de afecto (persona con que se establece el vínculo).

El bebé –según esta teoría- nace con un repertorio de conductas las cuales tienen como finalidad producir respuestas en los padres: la succión, las sonrisas reflejas, el balbuceo, la necesidad de ser acunado y el llanto, no son más que estrategias por decirlo de alguna manera del bebé para vincularse con sus papás. Con este repertorio los bebés buscan mantener la proximidad con la figura de apego, resistirse a la separación, protestar si se lleva a cabo (ansiedad de separación), y utilizar la figura de apego como base de seguridad desde la que explora el mundo.

Moneta (2014) dice que esta teoría en un enfoque actual permite asegurar que un apego seguro con un cuidador estable y continuo, puede asegurar un adecuado desarrollo cognitivo y mental del niño que llegará a ser adulto, aún tomando en cuenta riesgos genéticos. Más aún, los vínculos primarios pasan a ser de primera importancia en la vejez y también en condiciones de impedimento o incapacidad física o mental a cualquier edad. Se da por supuesto ciertas características de nuestra biología en la cual buscamos apegos en tiempos de crisis, penas o necesidades.

De acuerdo a esta autora el apego se puede resumir diciendo que:

- La primera relación del recién nacido con su madre o con un cuidador principal que se supone es constante y receptivo a las señales del pequeño o el niño de pocos años.
- Es un proceso que no termina con el parto o la lactancia. Es un proceso que sirve de base a todas las relaciones afectivas en la vida y, en general, a todas las relaciones entre miembros de la misma especie.
- El apego hacia personas significativas los acompaña toda la vida, ya sean estos progenitores, maestros o personas con las cuales hemos formado vínculos duraderos.

Resumen de la Unidad III

En esta unidad nos encontramos con las referencias de estudios y puntos clave de las concepciones de estudio del desarrollo humano, destacando las visiones básicas y enfoques pertinentes a cada referencia, presentándonos una visión individualista, global en diversos fundamentos y creencias.

En la perspectiva del aprendizaje, destacamos, Conductismo o teoría tradicional del aprendizaje (Pavlov, Skinner, Watson): Las personas responden a una acción, el ambiente controla la conducta Y La Teoría del Aprendizaje social (o cognoscitiva social) (Bandura): Los niños aprenden en un contexto social mediante la observación e imitación de modelos. La persona contribuye de manera activa al aprendizaje.

En la perspectiva cognoscitiva, destacamos, La Teoría de etapas cognoscitivas de Piaget: Entre la infancia y la adolescencia ocurren cambios cualitativos en el pensamiento. La persona inicia el desarrollo de manera activa. La teoría del procesamiento de la Información: Los seres humanos son procesadores de símbolos y la teoría sociocultural de Vygotsky: La interacción social es esencial para el desarrollo cognitivo.

En la perspectiva Evolutiva/socio biológica, destacamos Teoría de apego de Bowlby y Ainsworth. tienen mecanismos adaptativos para sobrevivir; se enfatizan los períodos críticos o sensibles; son importantes las bases biológicas y evolutivas de la conducta y la predisposición al aprendizaje.

La Perspectiva Contextual, Teoría bioecológica de Bronfenbrenner. El desarrollo por medio de la interacción entre una persona en desarrollo y cinco sistemas contextuales entrelazados de influencias, desde microsistema al cronosistema.

La sociobiológica: Es el campo científico, que investiga las bases biológicas, de las conductas sociales, de los animales y humanos. El enfoque evolutivo y socio biológico no es necesariamente una perspectiva teórica.

Actividades de la Unidad III

1. Redacte un breve ensayo sobre las teorías cognitivas y sus principales exponentes.
2. Realiza mediante un análisis los componentes distintivos entre el condicionamiento clásico y el operante.

Ejercicio de Autoevaluación de la Unidad III

I. Estudio de caso:

MB es una niña de 3 años, su madre indica que hace unos días comenzó a trabajar, señala que desde antes de nacer su niña, ella era ama de casa, dedicando todo su tiempo a su hija única, la conducta de la niña siempre fue muy cariñosa, feliz y activa. Sin embargo, narra la madre que luego de separarse de su pareja, ella trabaja desde hace mas o menos un mes. A partir de ese momento MB desde que la ve vestirse por la mañana comienza a llorar mucho, sobre todo cuando la deja en la guardería. Por el simple hecho de ella despertar y ver su madre aun sea sábado o domingo (días que no trabaja),frente al espejo arreglándose, ella comienza a llorar.

La madre indica estar desesperada, pues todos les dice que eso es cuando ella esta, que luego que se va, la niña observa si su madre no está y se queda callada.

Ante el caso expuesto anteriormente, cual condicionamiento se aplica. Justifica tu respuesta.

II-Mediante el análisis de las informaciones referentes a las teorías del Desarrollo Humano, Completa la siguiente matriz, a través del planteamiento de los factores más influyentes que se presentan en ellas:

Factores más influyentes en las teorías sobre el desarrollo humano.	
Teorías:	Factores:
Teoría socio cultural de Vygotsky.	
Teoría del Aprendizaje Significativo Ausubel.	
Teoría bioecológica de Bronfenbrenner.	

III. Realiza un mapa semántico sobre una de las Perspectivas Teorías del Desarrollo Humano que contenga los siguientes aspectos: Finalidad, importancia, principales teorías y autores.

IV. Luego de leer y analizar el contenido trabajado en esta unidad selecciona la respuesta correcta.

1. Autores de la corriente conductista:

☐ Pavlov ☐ Piaget ☐ Skinner ☐ Watson ☐ Bandura

2. La teoría del aprendizaje significativo fue propuesta por:

☐ Piaget ☐ Ausubel ☐ Bruner ☐ Novak

3. Promueve que el aprendiente adquiera los conocimientos por sí mismo, de tal modo que el contenido que se va a aprender no se presenta en su forma final, sino que debe ser descubierto por el aprendiente.

- o Aprendizaje Significativo
- o Aprendizaje por descubrimiento
- o Andamiaje

4. Elige el orden correcto de los sistemas establecidos por Bronfenbrenner.

- o Microsistema, Exosistema, Mesosistema, Macrosistema.
- o Microsistema, Mesosistema, Exosistema, Macrosistema.
- o Microsistema, Macrosistema, Mesosistema, Exosistema.

5. Términos utilizados por Jean Piaget:

- o Esquemas
- o Habitación
- o Asimilación
- o Infantes

6. Teoría cognoscitivista que se enfoca en Los individuos, mediante la motivación se involucran en la obtención de conocimiento.

- o Teoría aprendizaje significativo de Ausubel.
- o Teoría constructivista de Piaget.
- o Teoría de aprendizaje por descubrimiento de J. Bruner.

7. Plantea que las fuerzas inconscientes delinear el desarrollo humano.

- o Perspectiva Psicoanalítica.
- o Perspectiva Cognoscitiva.
- o Perspectiva del Aprendizaje.

8. Juega un rol vital, en el estudio del Cerebro y de los cambios y procesos del mismo a lo largo de nuestra Vida.

- o Perspectiva Psicoanalítica.
- o Perspectiva Cognoscitiva.
- o Perspectiva del Aprendizaje.

9. El desarrollo ocurre por la interacción entre una persona en crecimiento y cinco sistemas circundantes de influencias contextuales entramadas, del microsistema al cronosistema.

- o Teoría del aprendizaje social de Vygotsky.
- o Teoría cognoscitiva y aprendizaje social A. Bandura.
- o Teoría bioecológica de Bronfenbrenner.

10. El infante aprende de lo que observa.
 o Teoría del aprendizaje social de Vygotsky.
 o Teoría cognoscitiva y aprendizaje social A. Bandura.
 o Teoría bioecológica de Bronfenbrenner.

V. Realiza un diario reflexivo sobre cada teoría contenida en esta unidad:

Teoría, Autor:	
¿Qué fue lo que más me impacto del esta teoría?	
¿En cuales aspectos quede bien claro?	
¿Cómo Podría aplicar en mis practicas como futuro psicologo los planteamientos teóricos discutidos?	

Bibliografía

- Álvarez, M. (2002). Vygotski: *Hacia la psicología dialéctica*. Material Utilizado en el Seminario de Psicología Social de la Escuela de Psicología de la Universidad Bolivariana Santiago de Chile.
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2008). *Manual de Psicología Educacional*. Ediciones Universidad Católica De Chile Vicerrectoría de Comunicaciones y Asuntos Públicos Casilla 114-D Santiago, Chile.
- Ausube, N. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México.
- Bandura, A. (1961). *Identification as a process of incidental learning*. J. abnorm. soc. Psychol., 1961, 63, 311-318.
- Berk, L. (2013). *Child Developmen (Desarrollo del niño)*. Novena Edición: Pearson. México.
- Bodrova, E. y Leong, D. (2005). *La teoría de Vygotsky: principios de la psicología y la educación*. En: Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Vol. I. SEP. México.
- Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, vol. 2, núm. 2, Corporación Universitaria Lasallista Antioquia, Colombia.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Sage Publications. California.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The Ecology of Developmental Processes. In W. Damon, & R. M. Lerner (Orgs.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 1: Theoretical Models of Human Development* (pp. 993-1028). New York: John Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1993). Nature – nature reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101, 568-586
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del Desarrollo Humano*. Paidós, Barcelona.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado, Más allá de la Revolución Cognitiva*, Alianza. Madrid.

- Bruner, J. S. (Ed.). (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río.
- Bruner, J. (1967). *Saber y el Sentir*. Editorial Pax. México.
- Castilla, M. (2014). Pérez. *La Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget Aplicada en la clase de primaria*. Universidad de Valladolid Facultad de Educación de Segovia. Trabajo Fin de Grado.
- Cervone, D. y Pervin, L. (2009). *Personalidad Teoría e investigación*. University of Illinois at Chicago Editorial El Manual Moderno S. A. de C. V. ISBN: 978-607-448-008-5
- Cloninger, S. (2003). *Teorías de la Personalidad*. Pearson Educación, México.
- Coll, C. (2000). *Educación, territorio y responsabilidad ciudadana*. En A.J. Garde. Ed. Informe 2000. Madrid.
- Díaz, F. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Editorial McGraw Hill. Colombia.
- Drillien, C. (1964). *The growth and development of prematurely born infants*. Edinburgh: Livingston.
- Echaiz, A. (2001). *Desarrollo del aprendizaje significativo en la facultad de educación de la universidad San Martín de Porres* (Tesis de maestría). Universidad de San Martín de Porres, Lima. Perú.
- Fariñas, G. (2017). *Aprendizaje y desarrollo humano desde la perspectiva de la complejidad*. Editorial Parmenia. Argentina.
- Guilar, M.E. (2009). *Las ideas de Bruner: de la revolución cognitiva a la revolución cultural*. *Educere*, 13; 44, 235-241. Universidad de los Andes, Venezuela.
- Gutiérrez, F. (2005). *Teorías del Desarrollo*. Mcgraw-Hill/Interamericana. España, S.A.U.
- Hernández Rojas, G. (2008). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós. México.
- Hilgard, R. y Bower, H (1973). *Teorías del aprendizaje*. Editorial Trillas. México.
- Infante, L., Ramírez, F. y Socola, J. (2015). *Condicionamiento Operante*. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. Recuperado de: https://www.academia.edu/18452193/CONDICIONAMIENTO_OPERANTE

MacKenzie, B. (1985). *El behaviorismo y los límites del método científico*. Bilbao: Editorial Española. España.

Martín Bravo, C. (2009). *Psicología del desarrollo para docentes*. Madrid: Pirámide.

Martinez, E. (2011). *La concepción del aprendizaje según Jerome Bruner*. Recuperado de: http://educomunicacion.es/didactica/31_aprendizaje_bruner.htm

McLeod, S. A. (2010). *Attribution Theory*. Recuperado de: <http://www.simplypsychology.org/attribution-theory.html>

Méndez, Z. (2003). *Aprendizaje y Cognición*. Editorial: EUNED, sexta reimpresión. San José, Costa Rica.

Molina, A. (1994). *Niños y niñas que exploran y construyen*. Ángeles: Editorial Universidad De Puerto Rico.

Moneta, M. (2014). *Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby*. PHD, Facultad de Medicina, Universidad de München. Berlín Rev Chil Pediatr 2014; 85 (3): 265-268

Moreira, M. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Editorial Visor. Madrid.

Morrison, G. (2005). *Educación infantil*. Editorial Pearson educación. Madrid.

Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje humano*. Pearson Educación, S.A., Madrid.

Piaget, J. (1990). *El nacimiento de la inteligencia*. Crítica. Barcelona.

Piaget, J. (1964). *Seis Estudios de Psicología*. Seix Barral, Bs. As. 1964. p.1

Pozo, J. (2010). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Ediciones Morata, S. L. Décima edición. Madrid, España.

Prieto, J. (1992). *La utopía skinneriana*. Madrid: Mondadori. España.

Ratner, C. (2012). *Macro cultural psychology. A political philosophy of mind*. New York: Oxford University Press.

Regader B. (2016). *La Teoría del Aprendizaje de Jean Piaget*. Recuperado de: <https://psicologiaymente.net/desarrollo/teoria-del-aprendizaje-piaget5>

Rodriguez, L. (2004). *La teoría del aprendizaje significativo*. Tenerife. España: Centro de educación a distancia. (CEAD)

Sandoval, S. (2012). *Psicología del Desarrollo Humano*. Impreso en Culiacán, Sin., México.

Santos, H. (2016). *Análisis del caso del Pequeño Albert*. Propuesta final, Curso Final de Grado. Universidad Abierta Para Adultos, UAPA. Santiago, Rep. Dom.

Skinner, B. F. (1994). *Sobre el conductismo*. Editorial Planeta-Agostini, Selección de textos del fundador del conductismo. Barcelona.

Thong, T. (1981). *Los estadios del niño en la Psicología Evolutiva: Los sistemas de Piaget*. Wallon. Gesell y Freud. Pablo del Río. Madrid.

Triglia, A. (2017). Las 5 etapas del desarrollo psicosexual de Sigmund Freud: Etapa oral, anal, fálica, de latencia y genital. ¿Qué visión tenía Freud sobre la sexualidad humana?. *Revista Digital: Psicología y Mente*. Recuperado de: <https://psicologiaymente.net/psicologia/etapas-desarrollo-psicosexual-sigmund-freud3>

Triglia, A., Regader, B. y García-Allen, J. (2016). *Psicologicamente Hablando (2016)*. Paidós. México.

Triglia, A. (s/f). *La Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura: Analizamos uno de los cuerpos teóricos más influyentes en psicología social*, *Psicología y Mente*. Recuperado de: <https://psicologiaymente.com/social/bandura-teoria-aprendizaje-cognitivo-social>

Vargas-Mendoza, J. (2006). *Condicionamiento operante: apuntes para un seminario*. Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C. México.

Vidal, F. (1994). *Piaget before Piaget*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yasnitsky, A., van der Veer, R., Aguilar, E. y García, L.N. (Eds.) (2016). *Vygotski revisitado: una historia crítica de su contexto y legado*. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Unidad 4

Formación de una nueva vida, nacimiento y desarrollo físico en los primeros tres años



Orientaciones de la Unidad IV

En esta unidad se describe todo lo relacionado con la concepción y nacimiento de una nueva vida, el recién nacido, sus cuidados, desarrollo físico, cognitivo, motriz; así como los trastornos del desarrollo, todo esto comprendido desde las primeras etapas. Se ha abordado con una visión amplia, para incorporar la influencia en el aspecto biopsicosocial en el desarrollo humano, desde la concepción con un grado de criticidad y análisis peculiar.

Además, se hace una vinculación entre la conducta base con la actual, como respuesta, es decir, visualiza de gran manera, el impacto de los sucesos acaecidos en nuestras vidas a la personalidad y a la conducta que se muestra posteriormente. Se permite inferir sobre los factores o elementos propios del ambiente o de alteraciones físico- orgánicas del individuo.

Competencias Concretas de la Unidad

- Vincula casos reales o imaginarios a prácticas inherentes que sirvan como peritaje de confrontación, entre los estadios evolutivos de la niñez etapas señaladas y casos reales, para su análisis como repercusión social.
- Profundiza en el estudio de las teorías que analizan los cambios evolutivos en función de los contextos sociales y económicos que influyen en la población para poder vincular la influencia de los mismos en la emisión de conductas.
- Fundamenta el estudio de la interacción medio ambiente-conducta humana y su incidencia en la intervención socio-educativa, para la implementación de métodos preventivos mediante estudio de casos.

Contenido de la unidad

4.1 Concepcion de una nueva vida y factores emocionales

4.1.1 ¿Cómo ocurre la fertilización?

4.1.2 Factores emocionales que intervienen en el embarazo.

4.2 Mecanismos Hereditarios

4.2.1 Genética Y Herencia.

4.2.1.1 Trastornos Genéticos.

4.2.1.2 Cromosomas Anormales

4.2.1.3 Herencia Genética: Naturaleza y Crianza.

4.3 Naturaleza y crianza: influencias de la herencia y el ambiente.

4.4 Desarrollo prenatal:

4.4.1 El desarrollo Prenatal, procede en tres etapas:

4.4.2 Monitoreo y fomento del desarrollo prenatal.

4.5 Nacimiento y cultura.

4.5.1 El Recién Nacido.

4.5.2 Complicaciones del nacimiento

4.5.3 Supervivencia y salud.



4.1 Concepción de una nueva vida y factores emocionales

¡Infórmate!

Cuando en Psicología se habla de concepción, no solo se refiere a la parte biológica como la unión de un óvulo con un espermatozoide, sino que de forma muy minuciosa se dedica a analizar el ambiente y los factores que actúan en dicha concepción.

Al referenciar la concepción de una nueva vida, se tiene en consideración todo un proceso biológico y emocional, desde la madurez de los órganos sexuales, la atracción sexual, el sexo, la fecundación, la aceptación de los futuros padres y la incidencia de esta nueva vida en su entorno familiar y social.

La concepción: es el proceso mediante el cual se combinan las células sexuales masculinas y femeninas (óvulo y espermatozoide) y forman una nueva célula llamada cigoto, la cual se divide una y otra vez hasta producir todas las células que forman el bebé.

Se ha determinado a través de diferentes estudios que en la concepción de una nueva vida influye en gran manera las emociones, si son positivas o negativas; de igual forma, la importancia tanto del rol paterno como del rol materno.

Los factores que influyen en el proceso de la concepción de una nueva vida son los siguientes: la cultura, que el nacimiento sea planeado o no, que el parto sea normal o con cesárea, el momento oportuno y las circunstancias de la paternidad, que el embarazo sea o no deseado, que los padres estén casados o no, que sean del mismo sexo o de sexos diferentes, la edad de los padres cuando se concibe, si es producto de una violación, si es de madre adolescente, entre otros factores.

La cultura es importante, en cuanto a las creencias arraigadas que se impregnan de generación en generación y que caracterizan o moldean ciertos pensamientos o conductas. Entre estos factores señalamos los siguientes: que se valore un sexo más que otro, si la familia es de varias generaciones o es una familia pequeña, si son familias rurales o de ciudad, si son parte de países desarrollados o no.

Antiguamente no se hablaba de la fecundación como algo natural como se hace en la mayoría de culturas hoy en día, sino, que se decía que los niños los traía una cigüeña, que los encontraban en un hoyo, que los traía el río en una canoa, incluso en los tiempos más

remotos antes de Cristo, se le atribuía el sexo de los niños a la luna. No obstante, a la psicología y todos los preceptos conductuales trataremos un poco de la concepción de forma biológica como tal.

4.1.1 ¿Cómo ocurre la fertilización?

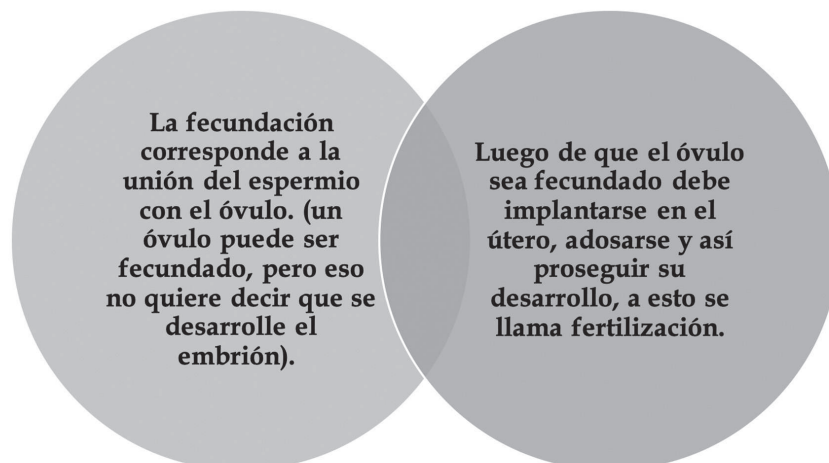
¡Infórmate!

La fertilización se produce cuando un gameto masculino llamado espermatozoide, fecunda un gameto femenino llamado óvulo, de esta unión surge una célula llamada cigoto.

El cigoto se divide una y otra vez hasta producir todas las células necesarias para la formación de esa nueva vida. Dichos gametos sexuales contienen una cantidad de cromosomas distribuidos en 23 cromosomas del padre y 23 de la madre, esto sucede por el proceso de división celular, propio de las células reproductoras, en el que se reduce a la mitad el número de cromosomas, llamado meiosis. Una vez formados los gametos y para que se produzca un nuevo ser, es necesario que el óvulo y el espermatozoide se fusionen. A este proceso se le denomina fecundación.

Papalia (2012) define la fertilización o concepción como “el proceso por el cual se combinan el espermatozoide y el óvulo (los gametos, es decir, las células sexuales masculina y femenina) y forman una sola célula llamada cigoto, que a continuación se divide una y otra vez por división celular hasta producir todas las células que forman a un bebé. Pero la concepción no ocurre tan fácilmente como parece. Varios sucesos independientes tienen que coincidir para concebir un niño. (p. 54)

Lo expresado por la autora se puede resumir de la siguiente forma:



Papalia (2012) expresa que la etapa o fase prenatal es la primera de las etapas dentro del desarrollo del ser humano y precede a la infancia. También se le denomina fase de la vida intrauterina o etapa de desarrollo intrauterino. Es la que se desarrolla en el vientre materno en el periodo también llamado embarazo. Transcurre desde la concepción o fecundación del nuevo ser (unión de las células sexuales femenina y masculina, el óvulo y el espermatozoide) hasta su nacimiento en el parto.

La etapa prenatal tiene tres periodos o fases:

- a) Periodo Germinal Cigoto: Se inicia en el momento de la concepción, cuando el espermatozoide fecunda al óvulo y se forma el huevo o cigoto. Esta célula inicial comienza a subdividirse en otras células y aumenta de tamaño hasta formar el embrión, que al final de la segunda semana se arraiga en el útero.
- b) Periodo Embrionario: Período del embarazo que va desde el final de la segunda semana después de la concepción hasta el final del tercer mes (primeras 12 semanas). El embrión se encuentra en desarrollo y este es el periodo en el que más sensible es a posibles daños por factores diversos: alcohol, drogas, medicamentos, infecciones, etc.
- c) Período Fetal: Es el periodo en el que el embrión llega a su culminación, el feto ya tiene definida la forma de un ser humano y seguirá desarrollándose 7 meses más hasta abandonar el claustro o útero materno a través del nacimiento o parto. El nacimiento o parto marca el final de esta etapa del desarrollo humano y da lugar a la etapa de la infancia.

Papalia (2012) explica que al nacer una niña tiene alrededor de dos millones de ovocitos (huevos inmaduros) en sus dos ovarios, cada uno en un folículo, o pequeño saco. En la mujer sexualmente madura, la ovulación (la ruptura del folículo maduro de un ovario y la expulsión del óvulo) ocurre aproximadamente una vez cada 28 días hasta la menopausia. El óvulo es arrastrado por cilios (vellos diminutos) a lo largo de una de las trompas de Falopio hasta el útero, en el vientre.

Es importante destacar que en este proceso de fecundación, puede no solo crear una vida sino varias, a esto se le llama Fecundación Múltiple. Es el proceso en el cual desarrolla más de un feto. Esto se produce como resultado de la fecundación de dos o más óvulos, o cuando un óvulo se divide, dando lugar en este caso a gemelos, genéticamente idénticos.

Los nacimientos múltiples ocurren de manera más común cuando el cuerpo de la madre libera dos óvulos en un tiempo breve (en ocasiones un solo óvulo no fertilizado se divide) y luego ambos son fertilizados. Los bebés resultantes son gemelos dicigóticos (dos hue-