

# Una Psicología para educadores



*Graciela ROSSI*  
*Verónica ZUCCHINI*  
*(Colaboradora)*



[2016] LIBROS DE TEXTO PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

# Psicología para educadores

*Graciela Rossi*

Rossi, Graciela Lis

Una psicología para educadores / Graciela Lis Rossi ; editado por Graciela Lis Rossi. - 1a edición para el alumno - Santa Rosa : Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas, 2016.

320 p. ; 18 x 25 cm.

ISBN 978-950-863-264-7

1. Ciencias de la Educación. 2. Psicología. 3. Valores Humanos. I. Rossi, Graciela Lis, ed. II. Título.

CDD 371.1

## LIBRO DE TEXTO PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

### **Psicología para educadores**

*Graciela Rossi*

Septiembre 2016, Santa Rosa, La Pampa

Edición: Melina Caraballo - EdUNLPam

Diseño y Diagramación: M. Florencia Mirassón - Diseño-UNLPam

Impreso en Argentina

ISBN 978-950-863-264-7

© Cumplido con lo que marca la ley 11.723  
*La reproducción total o parcial de esta publicación, no autorizada por los editores, viola los derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente autorizada.*

EdUNLPam - Año 2016

Cnel. Gil 353 PB - CP L6300DUG

SANTA ROSA - La Pampa - Argentina

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA**

Rector: Sergio Aldo Baudino

Vice-rector: Hugo Alfredo Alfonso

**EdUNLPam**

Presidente: Ana María T. Rodríguez

Director de Editorial: Rodolfo Rodríguez

**Consejo Editor de EdUNLPam**

Pedro Molinero

María Esther Folco

María Silvia Di Liscia

Santiago Audisio

Liliana Campagno

Celia Rabotnikof

Edith Alvarellos

Paula Laguarda

Rubén Pizarro

Mónica Boeris

Griselda Cistac



Prólogo .....	13
Introducción .....	15
1. La Psicología .....	16
1.1. La Psicología, conceptos .....	19
1.2. El objeto de la Psicología: la conducta .....	21
1.3. Las ramas de la Psicología .....	21
1.4. La historia pre-científica de la Psicología .....	22
1.5. La Psicología a mediados del siglo XIX .....	24
1.6. La Psicología a partir de 1950 .....	27
1.7. El estado actual de la Psicología con respecto al desarrollo humano .....	29
1.8. Reflexiones finales .....	32
Referencias bibliograficas .....	33
ACTIVIDAD 1 .....	33
ACTIVIDAD 2 .....	34
2. La ciencia cognitiva y el estudio de la mente .....	35
2.1. La Psicología Cognitiva y los procesos mentales: antecedentes históricos y científicos .....	37
2.2. La Psicología Cognitiva: algunas perspectivas críticas y enfoques interdisciplinarios .....	40
2.3. La ciencia cognitiva y la pedagogía: los instrumentos gráficos – semánticos .....	42
2.4. Reflexiones finales .....	47
Referencias bibliográficas .....	49
Referencias en formato electrónico .....	49
ACTIVIDAD .....	50
3. La Personalidad .....	53
3.1. Introducción .....	55

3.2. Personalidad: Antecedentes históricos .....	56
3.3. Los modelos y teorías de la personalidad .....	59
3.3.1. El modelo psicológico consciente .....	59
3.3.2. El modelo psicológico inconsciente .....	60
3.3.3. El modelo psicosocial .....	62
3.3.4. El modelo psicolingüístico .....	63
3.3.5. El modelo psicobiológico .....	65
3.3.6. El modelo psicológico espiritual o trascendental .....	66
3.3.7. El modelo integrativo actual .....	69
4. Investigaciones acerca de la Personalidad .....	71
5. Las cualidades de desempeño, la motivación, y el rendimiento .....	75
6. La personalidad como una totalidad capaz de expresarse en el rendimiento .....	79
7. Reflexiones finales .....	88
Referencias bibliográficas .....	88
Referencia con formato electrónico .....	91
ACTIVIDAD 1 .....	92
ACTIVIDAD 2 .....	92
4. La Inteligencia .....	93
4.1. Introducción .....	95
4.2. Inteligencia: concepto y antecedentes históricos .....	96
4.3. Las teorías de la inteligencia y sus metáforas subyacentes .....	97
4.3.1. El modelo de la metáfora geográfica .....	97
4.3.2. El modelo de la metáfora computacional .....	98
4.3.3. La metáfora biológica .....	98
4.3.4. La metáfora epistemológica .....	98
4.3.5. La metáfora antropológica .....	99
4.3.6. La metáfora sociológica .....	99
4.3.7. La metáfora sistémica .....	100
4.4. Las técnicas de evaluación de la inteligencia .....	101
4.5. Inteligencia y rendimiento .....	103
4.5.1. La medición de la inteligencia en la actualidad y el rendimiento .....	104
4.6. El saber de la Psicología actual acerca de la inteligencia .....	106
4.7. Nuestra propuesta ante la diversidad .....	110
4.8. Reflexiones finales .....	112



Referencias Bibliográficas .....	112
Referencias con formato electrónico .....	114
ACTIVIDAD 1 .....	114
5. El Rendimiento .....	115
5.1. Introducción filosófica y antropológica del Rendimiento .....	117
5.2. Rendimiento: Antecedentes históricos .....	120
5.3. Rendimiento: definiciones y orígenes del término	
5.3.1. Rendimiento académico .....	121
5.4. El rendimiento y las teorías psicológicas .....	122
5.5. Algunos estudios realizados sobre rendimiento .....	125
5.6. El rendimiento y las mediciones de la inteligencia...	129
5.7. Personalidad, inteligencia y rendimiento: desde una perspectiva unificadora que respeta el origen.....	130
Reflexiones finales .....	131
Referencias bibliográficas .....	133
Referencias con formato electrónico .....	136
ACTIVIDAD .....	136
6. La psicología y el desarrollo de la percepción .....	137
6.1. La Psicología de la Gestalt .....	139
6.2. Percepción: historia y concepto .....	142
6.3. El desarrollo de la percepción .....	147
6.4. Reflexiones finales .....	151
Referencias bibliograficas .....	152
ACTIVIDAD .....	152
7. La evolución de la conciencia y la constitución del sujeto .....	155
7.1. El estudio de la conciencia .....	157
7.2. La importancia de la conciencia en la constitución del sujeto .....	158
7.3. La evolución de la conciencia: diferentes perspectivas teóricas .....	159
7.4. Reflexiones finales .....	169
Referencias Bibliográficas .....	169

Referencias con formato electrónico .....	171
ACTIVIDAD .....	171
8. La teoría psicoanalítica y el desarrollo psicosexual .....	173
8.1. La Pulsión .....	175
8.2. Introducción al Narcisismo .....	178
8.3. Complejo de Edipo .....	180
8.4. Las etapas de desarrollo psicoafectivo y su relación con el aprendizaje .....	183
8.4.1. La etapa oral .....	184
8.4.1.1 Etapa oral pasiva (0-6 meses) .....	184
8.4.1.2 <i>Etapa oral activa</i> , sádica o canibalística ..	185
8.4.2. La etapa anal .....	187
8.4.3. La etapa fálica .....	188
8.4.4. La etapa de latencia .....	189
8.4.5. La etapa genital .....	190
8.4.6. La adultez .....	193
8.4.6.1. <i>Adultez temprana</i> .....	193
8.4.6.2. <i>Adultez intermedia</i> .....	194
8.4.6.3. <i>Adultez mayor</i> .....	195
8.5. La individualización, el deseo y el aprendizaje .....	195
8.6. Reflexiones finales .....	203
Referencias bibliográficas .....	204
Referencias con formato electrónico .....	206
ACTIVIDAD .....	206
9. La psicología y el desarrollo cognitivo .....	207
9.1. La teoría psicogenética .....	209
9.2. Las fases del desarrollo cognoscitivo, según Piaget .....	211
9.2.1. El desarrollo de la inteligenciasensoriomotriz .....	211
9.2.2. La construcción de la inteligencia conceptual .....	211
9.2.3. El Período Sensoriomotor (0 a 2 años) .....	212
9.2.4. La construcción de la inteligencia conceptual .....	216
9.2.4.1. El pensamiento preoperacional (2 a 6 años) .....	216

9.2.4.1.1. Lenguaje egocéntrico, lenguaje interior .....	223
9.2.4.2. El Período de las Operaciones Concretas (7 a 11 años) .....	225
9.2.4.3. El pensamiento formal o abstracto (12 años en adelante) .....	228
9.3. Estilo post-formal del pensamiento adulto (después de los 18 o 25 años en adelante) según diferentes autores .....	233
9.4. Factores del desarrollo relacionados con el funcionamiento cognitivo del adulto .....	235
9.5. Las prácticas pedagógicas y el desarrollo mental .....	236
Referencias bibliográficas .....	239
Referencias con formato electrónico .....	241
ACTIVIDAD 1 .....	241
ACTIVIDAD 2 .....	242
10. La culminación del recorrido evolutivo: la senectud .....	243
10.1. La evolución del hombre hacia la adultez y la autodeterminación .....	245
10.2. La senectud y la autodeterminación .....	248
10.3. La senectud: actividad vs desapego .....	250
10.4. La senectud y los factores críticos .....	251
10.5. La senectud y la actividad, el trabajo corporal .....	252
10.6. La relación del anciano con el equipo de salud .....	256
10.7. Reflexiones finales .....	259
Referencias bibliográficas .....	259
ACTIVIDAD 1 .....	261
ACTIVIDAD 2 .....	261
11. El aprendizaje desde un enfoque integracionista de la personalidad .....	263
11.1. Algunos aportes de las teorías psicológicas al aprendizaje .....	265
11.2. El aprendizaje desde un enfoque multimodal .....	268
11.2.1. Modal Biológico .....	269
11.2.2. Modal Afectivo .....	270
11.2.3. Modal Sensaciones .....	270

11.2.4. Modal Imágenes .....	271
11.2.5. Modal Cognitivo.....	271
11.2.6. Modal Conducta .....	272
11.2.7. Modal Social .....	272
11.2.8. Perfil Multimodal .....	273
11.2.9. El enfoque Multimodal dentro del Modelo Tridimensional Integrativo de la Personalidad .....	277
Referencias bibliográficas .....	280
Referencias con formato electrónico .....	282
ACTIVIDAD 1 .....	282
ACTIVIDAD 2 .....	283
12. Aportes de la psicología para repensar la educación .....	285
Referencias bibliográficas .....	291
Referencias con formato electrónico .....	293
ACTIVIDAD .....	294
Consideraciones finales .....	295
Bibliografía .....	299
Referencias en formato electrónico .....	314

## Prólogo

La Psicología se encuentra dentro de las materias del Campo Específico de la mayoría de los profesorados o carreras relacionadas a la educación, tales como las carreras de Profesorado en Educación Inicial, de Profesorado en Educación Primaria y/o de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, etc. Si bien existe una vasta variedad de bibliografía de consulta, nos encontramos con que dicha bibliografía está orientada, principalmente, para estudiantes de Psicología o futuros profesionales psicólogos. Esto hace que la mayoría de los ejemplos se refieran a trastornos, síntomas o patologías, colaborando con la desconexión entre esta asignatura y el rol profesional del educador. En relación con esta problemática, nos planteamos la importancia de un volver a decir de la Psicología en relación con la Pedagogía. Esto implicaría reescribir una Psicología para Educadores y, a su vez, repensar la Educación desde una perspectiva psicológica; una psicología que contribuya a ampliar el horizonte social, laboral y educativo de nuestros alumnos y a desarrollar la sensibilidad ante problemáticas de la realidad social y el compromiso solidario con la comunidad.

Este libro comenzó hace varios años en forma de fichas de cátedra con la intención de contribuir a la comprensión de la relación teoría-práctica de los alumnos de los profesorados. Por una parte, está destinado a brindar una visión de conjunto del material contenido en los principales libros de texto usados en los cursos de las materias de psicología general y psicología del desarrollo de los profesorados, sin ser un sustituto de ellos. Por otra parte, trata algunos de los temas que en estos libros no suelen encontrarse relacionados con la educación o referidos a las actividades de enseñanza y aprendizaje. Es por ello que este texto puede resultar útil como complemento de un texto más amplio o como marco de referencia psicológico para pensar, reflexionar y problematizar la realidad educativa desde una postura crítica.

Finalmente, esta obra está dedicada y orientada a los estudiantes y profesionales de la Educación que deseen encontrar en este saber de

*Graciela Rossi*

la psicología una fuente de conocimiento y de fundamentos para sus prácticas. A ellos va mi agradecimiento tanto como a mis profesores y colaboradores por todo lo que me enseñaron.

## Introducción

La Psicología es una ciencia que se sitúa en los inmensos dominios de las ciencias exactas, biológicas, naturales y humanas, cuya diversidad de métodos garantiza su rigor científico (Lagache, 1986). Esto da lugar a que coexistan en ella diversas teorías de la personalidad y del desarrollo. Se toma como eje el desarrollo de la personalidad del sujeto en las diferentes áreas (biológica, afectiva, cognitiva, social, existencial) y sus manifestaciones (en la conducta, en el aprendizaje y el rendimiento) para abordar las distintas teorías de la psicología que serán incorporadas a los diversos modelos psicológicos de la personalidad. Asimismo, se analizan sus conceptos básicos y sus aportes al aprendizaje y a la evolutiva de la infancia, adolescencia, adultez y senectud.

En relación con lo anterior, nos introduciremos en los nuevos enfoques de la ciencia cognitiva, la comprensión integrativa psiconeuroinmunoendócrina, la visión sistémica y ecológica, dando cuenta de las nuevas problemáticas que emergen a la luz de la compleja interrelación del sujeto con la cultura. Desde una perspectiva actualizada, plantharemos el estudio de la personalidad, la inteligencia y el rendimiento en el escenario de la sociedad en la que vivimos, en relación con las diferentes teorías que integran la Psicología y a la luz de las nuevas investigaciones. También abordaremos aquellos conocimientos sobre el desarrollo de las funciones psicofísicas, cognitivas, afectivas y relacionales de cada una de las fases del ciclo vital, que resultan ser un aporte valioso al futuro ejercicio del rol profesional de la docencia.

Asimismo, reflexionaremos sobre la implicancia que tiene el pensar al sujeto a educar como un sujeto en desarrollo. Identificaremos aquella relación entre teoría y práctica que permita comprender: cuáles son las posibilidades reales de aprendizaje del educando, de acuerdo con la etapa de desarrollo en que se encuentra; y cómo se podría, desde una perspectiva educativa, promover en cada sujeto un aprendizaje que corresponda al conjunto de sus posibilidades biopsicosocioculturales.

El texto presenta tres ejes fundamentales, (aunque no necesariamente dispuestos en capítulos separados):

1. La Psicología como ciencia en el contexto histórico y en el de las demás ciencias. Las teorías y ramas de la psicología. La Psicología del Desarrollo y la Psicología de la Personalidad.

2. Conceptos fundamentales de la Psicología (con sus antecedentes históricos, teorías e investigaciones actuales): conducta, procesos mentales, personalidad, inteligencia, rendimiento, aprendizaje, conciencia, desarrollo.

3. Los diferentes desarrollos: perceptivo, cognoscitivo, psicoafectivo y psicosocial de la personalidad.

Estos tres ejes constituyen la base para que, a partir del conocimiento de los conceptos fundamentales de la Psicología General, la Psicología de la Personalidad y la Psicología del Desarrollo, nos sea posible reconocer al sujeto concreto en cada una de las etapas que atraviesa e interpretar sus posibilidades y limitaciones educativas.

La Psicología, a través de sus diversas teorías, ofrece un fundamento así como un amplio espectro de sustentabilidad a la actividad educativa. Sin embargo, ninguna teoría por sí sola es capaz de explicar toda la complejidad y especificidad de todos los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula. Por ello, incluimos un enfoque integracionista capaz de respetar la especificidad de los diferentes modelos y comprenderlos como complementarios.



CAPÍTULO 

# La Psicología



En este capítulo nos dedicaremos a la Psicología: su objeto de estudio, su historia pre-científica y científica hasta la actualidad, sus ramas, para luego introducirnos en la Psicología del Desarrollo a través de su historia y sus conceptos básicos.

### 1.1. La Psicología, conceptos

El interés del hombre por sus acciones, por sus sentimientos o sus percepciones, tiene un largo pasado que se remonta a tantos años como existencia posee el ser humano. Sus preocupaciones (por la mente, por el alma) se pueden encontrar expresadas en la filosofía y en la teología o en algunos dichos del saber popular. Incluso la palabra psicología proviene del griego *psike* (psique o alma) y *logía* (tratado o estudio) y significa literalmente tratado o estudio del alma. Sin embargo, la Psicología ha dejado de lado aquellos temas que originaron su nombre, para poder ser una disciplina científica diferenciada que en la actualidad se define como la ciencia de la conducta de los seres humanos y los animales. Es una ciencia biosocial que estudia la conducta con métodos científicos (observación de campo sistemática, cuestionarios, método clínico, experimentación controlada, estadística, etc.) y trata de elaborar teorías más o menos sistematizadas a partir de las cuales se puede explicar, pronosticar o controlar (al ir esclareciendo los principios o leyes que regulan la conducta). No obstante, la psicología no posee una teoría general sino diversas teorías que pueden algunas contraponerse y otras complementarse entre sí.

Según la capacidad para proponer problemas y soluciones de los distintos modelos psicológicos, podemos encontrarlos bajo diferentes denominaciones: sistema, movimiento, corriente o escuela. Un modelo es una representación o metáfora de la realidad en la cual se sitúan las diferentes teorías (que estando más conectadas a la realidad intentan predecirla y explicarla). Por ejemplo, el modelo organicista (que toma al organismo como conjunto de estructuras interrelacionadas e interdependientes,

fuelle de actos y que se desarrolla hacia un estado final) tiene sus raíces en el racionalismo y conforma diferentes teorías que van desde la Psicología del Acto de Brentano hasta Werner, Piaget, el Psicoanálisis, la Psicología del Yo de Erikson, etc. El modelo mecanicista (que sostiene un organismo reactivo determinado por fuerzas externas donde todo cambio es producto del aprendizaje) tiene sus raíces en el empirismo y conforma las teorías conductistas del Condicionamiento Clásico, del Condicionamiento Operante y la Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura (Cabezas Casado, 2013). Un *movimiento* se constituye a partir de una serie de presupuestos filosóficos, teóricos y metodológicos que conforman un conjunto de ideas menos estructuradas y menos extensas que un sistema (como por ejemplo el movimiento existencialista o el movimiento humanista de psicología). Un movimiento podría evolucionar hacia un *sistema* en la medida que alcance un alto grado de orden y esclarecimiento de los elementos que comprenden su dominio (objeto, metodología, diferencias y similitudes con otros núcleos del saber). Una escuela, en cambio, se conecta a un lugar geográfico y a un líder que tiene una visión muy particular del movimiento o sistema del que se originó. Un ejemplo claro está en el Psicoanálisis, que conformando un sistema psicológico no de carácter empírico sino de naturaleza histórico-hermenéutica o interpretativa (que busca una comprensión de la conducta a la luz de sus determinantes inconscientes) desprende numerosas escuelas como la inglesa o kleiniana (fundada por Melanie Klein), la francesa o lacaniana (inaugurada por Lacan), la jungiana o del inconsciente colectivo (cuyo fundador fue Jung) etc. A su vez, el Psicoanálisis conformaría una de las corrientes de la Psicología (Mestre Navas y Palmero Cantero, 2005). Sin embargo, todos estos términos (sistema, movimiento, corriente, escuela) suelen encontrarse en la literatura, comúnmente, como sinónimos.

El psicólogo reúne información de las ciencias biológicas y sociales así como de sus propias investigaciones para comprender la conducta, dado que el hombre es un organismo biológico que nace en un medio social que lo constituye. La Psicología actualmente se sigue expandiendo, superponiéndose, tomando elementos y contribuyendo a otras áreas, conformando zonas interdisciplinarias de conocimientos como la Psicopedagogía, la Psicolingüística, la Psiconeuroinmunoendocrinología, la Neurociencia y tantas otras más.

## 1.2. El objeto de la Psicología: la conducta

La conducta que estudia la psicología comprende dos tipos de actividades:

a) Actividad manifiesta o visible: hace referencia a las actividades locomotrices, las manipulativas, las simbólicas (lenguaje, gestos, comunicación artística, etc), las de movimientos expresivos (expresión o lenguaje artístico, componentes manifiestos de los sentimientos y emociones), etc.

b) Actividad encubierta: se refiere tanto a actividades de los procesos cognitivos que incluyen las actividades perceptuales y las actividades ideacionales (referidas al pensamiento, el soñar, recordar, imaginar, razonar, etc.) como a actividades de los procesos afectivos (que incluyen las emociones y los sentimientos tales como el amor, el odio, el temor).

La mente, de alguna manera, podría concebirse como la suma total de todas estas actividades y/o potencialidades de respuestas psicológicas que tenemos. Sería el producto del acervo hereditario que poseemos en interacción con las experiencias de la vida, expresadas en función de la conducta actual. (Telford y Sawrey, 1977: 21). A su vez, la conducta contiene elementos biológicos, psicológicos, sociales y culturales pudiendo revelar al ser humano como una unidad biopsicosociocultural y, a su vez, formar parte del lenguaje común de los investigadores aunque posean muy diferentes enfoques.

## 1.3. Las ramas de la Psicología

La Psicología como todas las ciencias está dividida en *ramas* según las áreas o aspectos de la conducta que se propone estudiar. Cada rama se dedica a un ámbito específico (psicología educacional, del aprendizaje, del desarrollo, clínica, laboral, forense). A su vez, un psicólogo que se dedica a una rama o se especializa en ella puede hacerlo desde diferentes perspectivas de acuerdo con la teoría en que se fundamente así como tener distintos campos de aplicación según el tipo de problema que investiga. Por ejemplo, un psicólogo educacional que investiga los efectos sobre el aprendizaje de la enseñanza interactiva en la escuela media, puede investigar apoyándose en la teoría social de la psicología o en la teoría cognitiva o en la psicoanalítica, y encontrar un campo de aplicación en el aula virtual, etc.). Algunas de las ramas de la Psicología más destacadas para el educador son:

La Psicología General: estudia los procesos básicos implicados en la conducta (percepción, motivación, atención, etc.).

La Psicología de la Personalidad: estudia los procesos básicos integrados que conforman una unidad integrada global (personalidad).

La Psicología del Desarrollo: se ocupa de describir, explicar, pronosticar y optimizar los procesos de cambio interindividuales e intraindividuales a lo largo de todo el ciclo vital.

La psicología Educacional: estudia los procesos de cambio comportamental que se dan como resultado de la participación de las personas en actividades educativas, con el fin de diseñar y aportar soluciones a los problemas planteados por dichas actividades.

La Psicología del Aprendizaje: estudia los procesos que producen cambios relativamente permanentes en el comportamiento del individuo (aprendizaje).

La Psicología Social: estudia el efecto de los grupos y productos de la cultura en la conducta individual.

La Psicología Clínica: se encarga del estudio, diagnóstico, investigación y tratamiento de los trastornos psicológicos. Las diferentes ramas de la psicología recibieron las contribuciones que le hicieron las diversas corrientes teóricas y los distintos autores al tratar de explicar el comportamiento a lo largo de la historia.

#### **1.4. La historia pre-científica de la Psicología**

La Psicología nace como ciencia natural de la fusión de la Filosofía con la Fisiología Experimental del siglo XIX. Otras disciplinas precursoras de la Psicología fueron la Psicología Matemática, la Frenología, la Astronomía, la Biología y la Psicología Comparada. Como sucedió con tantas otras ciencias, será la Grecia Clásica la que brindará las condiciones más adecuadas para la génesis y posterior desarrollo de la Psicología. Los filósofos al preguntarse por las relaciones que existen entre el alma y el cuerpo, entre lo corporal y lo mental inauguran la temática psicológica, aunque sin el apoyo de ningún método científico (Mestre Navas y Palmero Cantero, 2005). La Psicología no solo retomará las preocupaciones que tenía la Filosofía acerca de cómo la mente adquiere sus contenidos (sus ideas, sus pensamientos) sino también sostendrá la división entre dos grandes concepciones:

*El innatismo* o doctrina de las ideas innatas que se remonta a Platón y sostiene que dichos contenidos son innatos, vienen con el mismo sujeto y emergen si son extraídos correctamente con una educación adecuada. La tarea del maestro consiste en dar a luz las ideas previas que todo ser humano trae consigo desde el nacimiento.

*El empirismo* que se remonta a Aristóteles y fue defendida por los filósofos asociacionistas ingleses que sostienen que estos contenidos son producto de la experiencia. Sin la educación la mente sería una tabla rasa (Cofer, 1986).

Sócrates (470 – 399 a. de C.), con su búsqueda de conceptos absolutos (como la Belleza, la Verdad, la Justicia, Dios), inspira la filosofía idealista de su discípulo Platón (428–327 A.C.). Platón se interesa por cuestiones que hoy podríamos considerar psicológicas, plantea las ideas como innatas y considera que la asociación por contigüidad y por semejanza son dos principios que comprometen la memoria. Esto significa que se recuerda aquellos objetos que se vivencian juntos reiteradamente (asociación por contigüidad) o que al ser semejantes la visión de uno evoca al otro (asociación por semejanza). Mucho más tarde, en el siglo XVII, dualismo (entre alma y cuerpo) e ideas innatas serán elementos esenciales en la doctrina de Descartes (1596 – 1650), quien iniciaría una ciencia del hombre positivista o sustentada en la experimentación y rigor científico. A partir de ese momento, el alma comenzaría a ser investigada por sus facultades (sentir, pensar, etc.), proceso y efectos más que como sustancia espiritual.

Por otra parte, Aristóteles (384– 322 A.C.) construye la primera doctrina sistemática acerca de los fenómenos de la vida anímica y plantea la similitud, el contraste y la contigüidad como los tres tipos de relaciones que proveen los eslabones del pensamiento. Afirmó que la mente recibe la impresión de una experiencia de la misma manera que la cera retiene la huella del anillo que se presiona sobre ella, la persistencia de esa impresión constituye la memoria (Telford y Sawrey, 1977). Sus explicaciones sobre el aprendizaje y la memoria serán un acercamiento a la explicación naturalista de la vida mental. Posteriormente, Descartes sostendrá una concepción mecanicista de la conducta de los animales inferiores. También las ideas de Aristóteles darán origen a la idea de hombre como *tabula rasa* que defenderá posteriormente (en el siglo XVII) el asociacionismo inglés con Locke (quien acuñó la frase “asociación de ideas”), Berkeley y Hume como representantes. Estos empiristas ingleses inician el estudio de las facultades que más tarde serán retomadas por asociacionistas desde Hartley hasta James y Jhon Stuart Mill. Sostienen que las ideas se obtienen por contigüidad y asociación de que la mente es como una tabla rasa en la que se puede escribir desde el exterior o un trozo de cera que se puede moldear enteramente con la educación. Incluso Jhon Stuart Mill hablaba de una química mental basada en ideas complejas. Estas ideas prevalecerán hasta el siglo XIX, cuando se fundirá con la Fisiología y hará luego raíz especialmente en los estudios de Pavlov (1849

– 1936), en Rusia y en los estudios de Watson (1878 – 1958), en EE.UU (Cofer, 1986).

### 1.5. La Psicología a mediados del siglo XIX

A mediados del siglo XIX, la psicología tendrá ciertas condiciones que propiciarán el surgimiento y desarrollo como disciplina científica a través de la contribución de varias ciencias:

- a) La *Fisiología* ejercerá una influencia directa en la fundamentación de la psicología experimental y del método experimental que será usado por Wundt a partir de trabajar con los fisiólogos Müller, Helmholtz y Hering.
- b) La *Biología* –a través de Charles Darwin– producirá la descentración del hombre como rey de la creación, posicionándolo como una especie con una diferencia de grado con los animales, lo que permite estudiar cómo difieren o se asemejan sus aptitudes y capacidades de adaptación.
- c) El método de introspección defendido por Wundt y por su discípulo Tichener –fundador de la *Psicología Estructural*– generará numerosas corrientes opositoras (Behaviorismo, Organicismo, Gestalt, Psicoanálisis, Psicología Comprensiva, etc.) que enriquecerán la psicología.
- d) Otros descubrimientos del siglo XIX que contribuyeron al desarrollo de la Psicología fueron los hallazgos de ciertos centros nerviosos en diferentes zonas del cerebro que involucraban el habla (de Broca) la función motriz (de Fritsch y Hitzig) de los centros de la visión, de la audición y del tacto. La ecuación personal o diferencia de tiempos de reacción efectuada por astrónomos, los trabajos de hipnotismo, el estudio de las psiconeurosis, y tantas otras más (Telford y Sawrey, 1977).

A partir de 1840, la Fisiología avanza en el estudio de las sensaciones a través del método experimental (con Müller, Helmholtz y Hering) dando origen a la Psicofísica con los estudios de la diferencia apenas perceptible (dap) de Ernst Weber y la relación entre estímulos físicos y procesos sensoriales de Gustav Fechner. El que la Fisiología no pueda responder a todas las preguntas posibilita el nacimiento de la Psicología como ciencia, creándose el primer laboratorio de Psicología Experimental en Leipzig (Alemania) en 1879. Su fundador, Wilhelm Wundt (1832 – 1920), estudiará fundamentalmente los procesos mentales conscientes y tratará de conocer las relaciones entre los estímulos y las sensaciones y otras cualidades de la experiencia a través del método



de la introspección. Este método consistía en una autoobservación experimental rígidamente controlada a través de autoreportes, tiempo de reacción, asociación de palabras, etc. en el que el sujeto informaba sobre sus experiencias con estímulos de una manera analítica. Los elementos de la mente se combinan para integrar contenidos más complejos (ideas, pensamientos, emociones) mediante procesos asociativos. Más tarde, su discípulo Titchener (1867 – 1927) introduce el pensamiento wundtiano en EE.UU. e inauguraré la Psicología Estructural, cuyo objeto será descubrir los elementos de la mente (sensaciones, imágenes y sentimientos) y las leyes de su combinación.

En contraste con los métodos estructuralistas, en Rusia el fisiólogo Pavlov estudiaba el reflejo condicionado; utilizaba la asociación de dos estímulos para el aprendizaje. Por ejemplo, dado que el perro saliva ante la visión de alimentos asociaba a este estímulo (alimento) el sonido de la campana. Luego, el perro salivaba (reflejo condicionado) ante el sonido de la campana aunque no estuviera el alimento presente. En EE. UU. Watson (1878- 1958), considerará el reflejo condicionado como una unidad a partir de la cual podrían formarse hábitos más complejos. Por otra parte, tampoco confiaba en informes subjetivos de sujetos adiestrados en introspección. Watson aludía que los investigadores, a través de estos registros, solo llegaban a conocer las informaciones verbales de los sujetos y no las sensaciones, pensamientos o ideas como creían los estructuralistas. Afirma que solo la conducta observable puede ser estudiada científicamente. Se opone a los enfoques estructuralistas y funda el *Conductismo o Behaviorismo*, una psicología de carácter objetivo, basada en la observación científica y en el método experimental inductivo con el que trataba de encontrar una explicación causal a la relación del estímulo del medio con las respuestas del organismo (E-R). Tanta era la confianza que Watson tenía en el aprendizaje por condicionamiento y en el poder de la educación, que llegó a afirmar que si le daban una docena de niños sanos él podría transformarlo en cualquier cosa que escogiera (médico, abogado, ladrón o mendigo) independientemente de aptitudes, talentos o antepasados que tuvieran esos niños. Esta teoría fue enriquecida más tarde con el aporte de varios de sus discípulos: el *Neoconductismo* de Hull, Tolman y Skinner, que trató de objetivar los aspectos subjetivos de la conducta. Este último propone el método de la caja negra en el que presenta al organismo como una caja negra en la que no se puede saber qué sucede cuando entra el estímulo (input) hasta que sale la respuesta (output). De esta manera, lo único posible de conocer es el E y la R y no la mente o los procesos cognitivos o afectivos que pudieran ocurrir entre ellos, pues no son observables. Estos enfoques tan

reduccionistas no sobrevivieron como una teoría independiente y fueron absorbidos posteriormente por la Psicología Cognitiva que de alguna forma dará respuesta al contenido de la caja negra de Skinner. Sin embargo, los aportes a la educación y a la psicoterapia de las Teorías Behavioristas fueron significativos y se siguen desarrollando en los métodos de enseñanza programada, las máquinas de enseñar, los videojuegos, entrenamiento de animales, el aprendizaje por moldeamiento, y otras técnicas psicoterapéuticas, etc.

En oposición al estructuralismo también surge *el funcionalismo*, cuyo representante es W. James (1842- 1910) que intenta explicar la vida mental y el comportamiento como una adaptación activa al medio ambiente. Los funcionalistas fueron darwinistas y quisieron descubrir como funciona la mente en la adaptación del individuo a su ambiente. Pretendía conectar la conciencia a sus fundamentos neurofisiológicos y pensar la mente al servicio de una función. Como la técnica de la introspección usada por los estructuralistas no podía ser usada en los niños, ni en los dementes, ni en los animales, tuvieron que ampliar los métodos de la psicología a la observación. Sin embargo, esta psicología no prospera por no poder sistematizar lo que investigaban. Watson, como ya fue expuesto, fue uno de los que también consideró que solo la conducta puede ser estudiada a través de la observación y no la mente.

Asimismo, Charles Darwin (1809-1882), con su Teoría de la Evolución de las especies, permitirá estudiar al hombre como igual al animal y a su evolución como especie. Su doctrina de carácter naturalista propicia el examen científico del desarrollo. Esto dará origen a diferentes teorías evolutivas: *La Teoría Biogenética* de la adolescencia de Stanley Hall (1844-1924), *la Teoría Sociohistórica* de Vigotsky (1896-1934), *la Teoría Ecológica* de Urie Brofenbrenner (1917-2005) *la Teoría Psicogenética* de Piaget (1896-1980), *el Psicoanálisis* de Freud (1856-1939) etc. Este último buscará el origen y motivación inconsciente de las conductas. Entre sus discípulos hubo muchos disidentes que crearon sus propias escuelas de psicología, como es el caso de Jung (1875- 1961) Adler (1870-1937), etc.

Otra teoría que surge para paliar la crisis del wundtismo, además del funcionalismo, es *la Psicología Fenomenológica o Comprensiva* que nace con Dilthey (1833- 1911) como ciencia del espíritu. Para su fundador, el hombre es un sujeto situado en la historia, en un mundo simbólico y cultural que solo puede comprender pero nunca explicar. A diferencia de las demás escuelas de Psicología que hasta el momento seguían un modelo positivista de las ciencias, esta escuela plantea un conocimiento descriptivo, cualitativo, comprensivo, vivencial e intuitivo, más cercano a las ciencias culturales que a las naturales. Otros de sus representantes más

destacados fueron Jasper (1833- 1969), Husserl (1859- 1938) y Spranger (1882- 1963).

La *Psicología de la Gestalt* (o de la Forma) surge en Alemania en oposición al elementalismo, considerando que no se puede comprender los fenómenos por el análisis de sus elementos, es de carácter antiatomístico y formula las Leyes de la organización perceptiva. Fue encabezada por Wertheimer (1880- 1943), Koffka (1886 – 1941) y Köhler (1887- 1967) y sobrevive en EE.UU. gracias a las transformaciones realizadas en sus postulados por Kurt Lewin. Influye en la Psicología Cognitiva que, a diferencia del conductismo, se interesará por los procesos mentales o cognitivos que están implicados en la conducta y que incluso pueden explicarla. Estas psicologías serán profundizadas en los apartados siguientes.

## 1.6. La Psicología a partir de 1950

A mediados del siglo XX, nos introducimos en una de las décadas más productivas de esta ciencia (1950) y podemos intentar dilucidar sus problemáticas y mitos. En ese tiempo, para los psicólogos de EE.UU., la psicología se había convertido en una ciencia norteamericana. Sin embargo, dentro de su seno, psicólogos teóricos y experimentales tradicionales mostraban descontento con el incremento de la Psicología aplicada.

“A mediados de los 50, el comportamentalismo se había asentado en un cómodo eclecticismo. Los skinnerianos, neohullianos y los teóricos cognitivos en general convivían, con algunos desacuerdos pero sin divisiones profundas. (...)La psicología estaba floreciendo, pero sin un fin claro, aparentemente feliz en su trabajo sobre la adaptación de las personas” (Leahey, 1998: 487).

En 1956 Rogers y Skinner comenzaron una serie de debates en torno a la idoneidad de sus puntos de vista. Carls Rogers junto a Maslow, concientizados de las limitaciones del conductismo y preocupados por el rechazo de este hacia el libre albedrío y la autonomía humana, asientan las raíces de la *Psicología Humanista* aunque todavía en un espíritu ecléctico.

Si alguien jugó con el mismo papel que Watson con relación a la ecléctica paz de los años 50, este fue el lingüista Avram Noam Chomsky, quien adoptó una perspectiva racionalista cartesiana y atacó sistemáticamente cada uno de los conceptos skinnerianos mostrando que ningún acercamiento conductista puede abarcar la infinita creatividad y flexibilidad del lenguaje. Esta nueva perspectiva que redescubrió el lenguaje como un sistema gobernado por reglas dará lugar al desarrollo de otros

sistemas como las *Teorías de Procesamiento de la Información* (que mantienen que toda la conducta está gobernada por reglas).

Tras la década de los años '50, la visión metodológica de la ciencia se fue haciendo cada vez más sospechosa. Los filósofos jóvenes reaccionan críticamente al modelo positivista lógico conservador de la ciencia con los aportes de Thomas Khun y Stephen Toulmin, demostrando que la supuesta objetividad de la ciencia era un mito. Como consecuencia de los ataques y la debilidad de las suposiciones del conductismo, la *Psicología Cognitiva* se vio reorganizada en dos formas diferentes:

El *Estructuralismo*, intento racionalista platónico-cartesiano que sostenía que cualquier patrón de conducta podía explicarse por referencias a estructuras abstractas y cuyos principales exponentes fueron Jean Piaget, Levi Strauss y Michael Foucault (y otros como Chomsky, Saussure o Freud, aunque este último vivió antes del surgimiento de este movimiento).

El *Procesamiento de la Información*, el hombre máquina, el lenguaje de los ordenadores, donde el input ocupa el lugar de estímulo, procesamiento en lugar de respuesta mediadora, y output en vez de respuesta. Aunque esta psicología de cierta manera resulta ser una forma de comportamentalismo y una reafirmación del funcionalismo, que propone una solución al problema mente-cuerpo, comparándolo con la relación que existe entre un ordenador y un programa. Sin embargo, esta misma limitación dará origen a ciertas posturas críticas y a su vez complementarias como la teoría narrativa de Bruner (1972) o como la teoría de la mente (Rivière y Nuñez, 1996), que comienzan a estudiar la mente como creadora o productora de significados y como un subsistema cognitivo que incluye nociones de creencia, intención y deseo propias y de los demás, respectivamente. Pero, estos temas serán profundizados en el capítulo sobre ciencia cognitiva.

Por otra parte, como expresa Leahey (1998: 513), “Los psicólogos humanistas tampoco se desprendieron de la adaptación” (al cambio) como virtud. “Simplemente querían cambiar los patrones a los que las personas debían adaptarse” (considerando el no ocultamiento de los sentimientos, el ser auténtico, el progresar).

Finalmente, a partir de los años setenta aparece una nueva alternativa del mecanicismo y del conductismo: el modelo dialéctico-contextual que parte de los pragmatistas y funcionalistas americanos (como Peirce, James, Dewey, Angell, Carr, Mead, Baldwin, etc.) influidos por el darwinismo. Este enfoque centra su interés en las actividades mentales (concebidas como procesos y operaciones) por la que los organismos cambiantes se adaptan a ambientes cambiantes. El paradigma dialéctico

intenta abarcar procesos en toda la complejidad de sus interacciones, el paradigma contextual destaca el suceso histórico desde la temporalidad y el contexto en el que ocurre toda actividad humana. Si bien algunos autores han tratado de asimilarlo al modelo organicista, el contextualismo se diferencia al concebir los componentes de la vida como caóticos, dispersos y desorganizados y sin una causalidad final. Este modelo posteriormente dará lugar a Teorías Ecológicas y Teorías Integracionistas del desarrollo como la Teoría del Ciclo Vital o Life Span albergando un enfoque claramente interdisciplinario que permita analizar los factores internos y los factores externos que influyen y son influenciados el uno por el otro. (Cabezas Casado, 2013).

### **1.7. El estado actual de la Psicología con respecto al desarrollo humano**

En el *Diccionario Hispánico Universal* (Jakson, 1959), el término *desarrollo* aparece definido como acción y efecto de desarrollar o desenrollar (descoger lo enrollado) y como segunda acepción: acrecentar, dar incremento. Es decir, que en su origen etimológico se caracteriza cualitativamente al desarrollo como algo previamente formado (preformado) que se irá desenrollando o desenvolviendo, y que podría asociarse a lo innato o a lo genético. Su segunda acepción se caracteriza por algo más cercano a lo cuantitativo que se podría asociar al efecto que tiene el ambiente sobre el desarrollo. A su vez, el término usado como sinónimo, *evolución* se encuentra definido como desarrollo de las cosas por medio del cual pasan de un estado a otro, aludiendo a etapas secuenciales y a un fin. Como otras acepciones del término evolución: mudanza de conducta o de actitud, cambio gradual de las ideas o de las teorías, y tantas otras que coinciden en pensar en transformaciones que van de lo simple a lo complejo. Tanto desarrollarse como evolucionar implican cambio, aunque actualmente en la psicología se use más el término desarrollo. El significado de evolución (como desarrollo de las cosas por medio del cual pasan de un estado a otro) está más ligado al concepto de estadios o etapas (segmentos del desarrollo caracterizados por cambios de conducta perceptibles y diferenciables que pueden abarcar cierto período de tiempo).

Como se muestra en los apartados anteriores, una rama de la Psicología, la Psicología del Desarrollo (también llamada en sus comienzos Psicología Evolutiva) se ocupa de describir, explicar, pronosticar y optimizar los procesos de cambio interindividuales e intraindividuales a lo largo de todo el ciclo vital. Estos cambios pueden ser:

- a) Cuantitativos cuando la variación es numérica (como en el caso de la estatura o la cantidad de palabras que aprende el niño, por ejemplo)
- b) Cualitativos cuando lo que varía es la estructura o la organización (como en el caso del niño que pasa de señalar las cosas a nombrarlas).
- c) Genéticos, hereditarios y congénitos, cuando la variación se debe a características que nos define como especie, o a ciertas alteraciones genéticas (síndrome Down, de Rett, etc), o por alteraciones en la etapa prenatal o en el momento del nacimiento (hipoxia al nacer que produce cierto déficit en algún tipo de desarrollo, por ejemplo).
- d) Madurativos cuando la variación se da por maduración o crecimiento físico dando lugar a un desarrollo de la conducta que aparece en la misma especie, más o menos en la misma época. Por ejemplo, en los estudios del desarrollo de la conducta fetal los movimientos del cuerpo entero preceden a los de las partes corporales. Así, la conducta sigue un desarrollo a lo largo de los ejes cefalocaudal y proximodistal (Whittaker, 1985).
- e) Por aprendizaje, cuando la variación se da como efecto de la educación o por el hecho de nacer en un medio-ambiente o en una cultura determinada (por ejemplo, el hablar un idioma) o como producto de la socialización (que es el aprendizaje de formas de conducta aceptadas y aprobadas). Es necesario aclarar que con el término medio en Psicología nos referimos a todas las influencias que han formado al individuo desde su concepción (Whittaker, 1985), esto incluye no solo el ambiente físico o el familiar sino el cultural, social, ideológico, económico, político, etc. También es digno de considerar que si bien el sujeto, en su intento de adaptarse al medio, se modifica; a su vez, puede ser autor de la transformación de su entorno.
- f) Por autodeterminación, cuando la variación se debe a elecciones o decisiones que toma la persona y que modifican el rumbo de su vida. Esto puede estar orientado por metas, proyectos y/o valores a los que se dirige.

Por otra parte, los diferentes modelos de la Psicología aportan distintas concepciones acerca del desarrollo. Para el modelo organicista los actos se originan en el organismo (y no en el exterior) y se desarrollan hacia un estado final. La evolución está genéticamente programada. Este organismo se presenta como una totalidad organizada, que gracias a la actividad y a la estructura u organización interna que posee

es capaz de construir el conocimiento y hacer sus propias experiencias. El Psicoanálisis de Freud, la Teoría Psicosocial de Erikson, la Teoría Psicogenética de Piaget, conforman concepciones cercanas a este modelo en la que el cambio evolutivo implica un cambio estructural, unidireccional, irreversible y orientado hacia estados finales. Todas las personas evolucionan a lo largo de secuencias invariantes de estadios evolutivos (Cabezas Casado, 2013: 13 - 21).

Para el modelo mecanicista, por el contrario, el ambiente prima sobre el organismo y todo cambio es cuantitativo y se hace posible solo a través del aprendizaje. Los estímulos, los acontecimientos del mundo externo son los determinantes de la conducta y los cambios pueden darse en múltiples direcciones (por lo que no existe un final ni estadios posibles dentro del desarrollo). Plantea un desarrollo abierto que consiste en una acumulación de conductas que son únicas para cada ser humano. Dentro de este modelo podemos situar a una serie de teorías que conformarían al Conductismo (condicionamiento Clásico y Condicionamiento Operante) y la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura.

Si bien, no todos los investigadores están de acuerdo en colocar al Modelo Dialéctico-Contextual como una alternativa diferente al Organicismo o al Mecanicismo, es importante considerar sus aportes distintivos a la Psicología del Desarrollo: reafirmar la importancia de estudiar al sujeto dentro del contexto en que se desarrolla. El término contexto es usado por la sociología como la operación de todas las variables en situaciones o ambientes únicos de conducta (Cabezas Casado, 2013: 25). De esta manera, acentúa la naturaleza probabilística del desarrollo y la multidireccionalidad del cambio pero sin negar las características estructurales y funcionales del organismo. Este organismo se relaciona constantemente con un contexto que, a su vez, posee determinadas características que le brindan oportunidades o lo limitan. Individuo y medio se influyen mutuamente y no existe un determinismo completo. El hombre es el que impulsa su propio desarrollo. La tendencia dialéctica intenta abarcar procesos en toda la complejidad de sus interrelaciones. El desarrollo es un proceso continuo de cambio y transformación no lineal de unas formas en otras y su fuente principal es interna. Los enfoques etológicos, los ecológicos (como el de Brofenbrenner) junto con algunos autores que se habían clasificado dentro de las teorías existencialistas, las teorías humanistas (como Maslow) las del Ciclo Vital o de otros estudiosos de lo social que se han redescubierto posteriormente (como Vigotsky, Riegel o Wallon) conforman un conjunto de pensadores dispuestos a reafirmar la importancia de estudiar los procesos evolutivos

dentro de sus contextos y de comprender la naturaleza dialéctica y de reciprocidad en la relación individuo-medio.

En la actualidad, la Psicología ante la imposibilidad de que una sola teoría pueda abarcar la complejidad del desarrollo y la conducta humana alberga todos estos modelos (organicista, mecanicista, dialéctico) que conviven en su seno; ya sea complementándose, contraponiéndose, encontrándose reunidos en una orientación integracionista que respeta la diversidad o incluyéndose en enfoques interdisciplinarios. Ha dejado de lado las antiguas controversias sobre si la herencia o el medioambiente son los responsables exclusivos del desarrollo. Hoy la psicología está en condiciones de afirmar que “los procesos psicológicos están posibilitados por los genes que nos definen como miembros de la especie, están limitados por un cierto calendario madurativo que determina el momento en que ciertas adquisiciones son posibles; y están finalmente determinados en su concreción por las interacciones de la persona con su entorno” (Palacios, Marchesi y Carretero; 1997: 26).

## 1.8. Reflexiones finales

A lo largo de la historia, se puede advertir que la Psicología comparte la tragedia neoplatónica de la humanidad. Los humanos como animales forman parte del mundo natural y, a la vez, como dioses creadores del mundo social. Por lo tanto, la Psicología se encuentra desgarrada entre un sueño newtoniano de realizar una ciencia natural de lo humano y, al mismo tiempo, construir mejores formas de vida, rehacer la sociedad a su propia imagen. “El nuevo sueño quimérico es: cambiar la propia personalidad” (Leahey, 1998: 544) y el único fin moral es el desarrollo. Desarrollo y cambio miden nuestra valía personal y nuestro amor a los otros.

En la actualidad se plantea una nueva tarea, advertir e informar sobre los riesgos a los que nos enfrentamos en colocar a la Psicología en el lugar del padre de la sociedad, donde el psicólogo termina reemplazando al predicador o al chamán y la psicología a la religión. Por otra parte, el despojarla de todo misticismo nos permitirá considerar solo los aportes que la Psicología como ciencia puede brindar al profesional de la docencia y a sus prácticas pedagógicas.



## Referencias Bibliográficas

- Bleger, J. (1977). *Psicología de la conducta*. Argentina: Paidós.
- Cabezas Casado, J. (2013). *El ciclo de la vida. Apuntes del desarrollo*. (8va. Edición). España: Ed. Sider S.C.
- Bruner, J., (1972) *El Proceso de educación*. México: Ed. Uteha.
- Cofe, Ch. (1986). *Introducción a la Psicología*. (4ta edición). Argentina: El Ateneo Ed.
- Kertész, R. y cols (1997). *Análisis Transaccional Integrado*. Bs. As.: Ippem.
- Leahey, T. (1998). *Historia de la Psicología. Principales corrientes en el pensamiento psicológico*. (4ta edición). Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Mestre Navas, J. y Palmero Cantero, F. (2005): *Procesos Psicológicos Básicos*. Madrid – México: Ed. Mc Graw Hill.
- Palacios, J. Marchesi, A. Carretero, M. (comps) (1997). *Psicología Evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza editorial.
- Pérez Hernández, E. (2008). *Desarrollo de los procesos atencionales*. Memoria para optar al grado de Dr. Univ. Complutense de Madrid. ISBN 978-84-692-1036-9. Madrid.
- Rivière, A. y Nuñez, M. (1996). *La Mirada de la Mente*. Bs. As.: Aique.
- Rosselli, N. (2011): La cuestión metodológica en el estudio del desarrollo cognitivo. *Psicodiagnosticar*. Vol. 21: 9/20. (pp. 9 - 19). Rosario. Revista de ADEIP. ISSN 0328-2104 Telford, Ch. y Sawrey, J. (1977). *Tratado de psicología*. Bs. As.: Ed. Paidós.
- Whittaker, J. (1985). *Psicología*. México: Ed. Interamericana.

## ACTIVIDAD 1

¿Cuáles reflexiones y/o preguntas les suscita el siguiente texto de Bleger?

Lectura de reflexión:

*La psicología y el ser humano*

“El conocimiento científico incrementa nuestro poder real sobre las cosas, pero aminora y lesiona nuestra fantasía y nuestra omnipotencia mágica. Freud señaló que tres son los descubrimientos que más han lesionado nuestro narcisismo: el de que nuestro planeta no es el centro del universo, son uno de los tantos, entre los que no ocupa ningún puesto de privilegio; en segundo lugar, el de que no somos los reyes de la creación, sino productos de la evolución de las especies animales; y en tercer

lugar, en orden cronológico, el de que no somos seres íntegramente racionales, sino que buena parte de nuestra conducta es desconocida, en sus motivaciones, por nosotros mismos. El estudio de las cosas del cielo y de la tierra no se ha hecho sin esfuerzo ni sin ansiedades, pero estos se potencian en el caso de estudiarse el ser humano a sí mismo. Por ello las ciencias del hombre llegan tarde y se hallan aún en período formativo.

Las ciencias naturales han tenido, en su tiempo, que vencer también fuertes resistencias, similares a las que se presentan en la actualidad para el caso de las ciencias del hombre, especialmente la psicología y la sociología. Pero también esta resistencia es tanto mayor cuanto más se acerca e incluye al propio ser humano; la física y la química, como observa Fenichel, vencieron la resistencia antes que la biología, y esta, antes que la anatomía y la fisiología. Estas, a su vez, antes que la psicología. No está muy lejos el tiempo en que al anatomista y al patólogo les estaba prohibida muy severamente la disección de los cadáveres. Seguramente que este desarrollo no tiene exclusivamente sus causas en la evolución de las resistencias psicológicas ni en un puro progreso en el dominio de las ideas, pero no es menos cierto que esta resistencia actúa en algunos momentos, en forma independiente y muy intensa. El desarrollo de la ciencia se halla muy vinculado al desarrollo de la sociedad humana y a la de sus necesidades técnicas o, en otros términos, a la necesidad de supervivencia de la especie. Hasta ahora, todo progreso científico ha propulsado los factores de cambio social que, por supuesto, entran en pugna con todas las fuerzas sociales que tienden a la preservación de una configuración social dada. De esta manera, los avances y retrocesos científicos y filosóficos se hallan ligados a complejos procesos históricos de intereses de clases en conflicto” (Bleger, 1977; pag. 14).

## ACTIVIDAD 2

Actividad grupal dirigida por el docente a cargo:

Divididos en pequeños grupos, cada uno tendrá que:

Adoptar una postura teórica (mecanicista, organicista, dialéctico-contextual) que defenderá en un plenario, a partir de algún eje de discusión como podría ser el objeto de estudio, el método, etc.

Para ello, se sugiere utilizar tanto el desarrollo teórico de este capítulo como la bibliografía citada.

# CAPÍTULO

La ciencia cognitiva y el estudio  
de la mente



En este capítulo veremos la evolución de la Psicología Cognitiva hasta su incorporación a la Ciencia Cognitiva actual. Un breve recorrido histórico de esta disciplina nos permitirá comprender el desarrollo del concepto de mente y de procesos cognitivos desde diferentes perspectivas disciplinares. Sin ánimos de agotar el tema, abordaremos algunos de los aportes teóricos y tecnológicos de la Ciencia Cognitiva a las Ciencias De La Educación.

## **2.1. La Psicología Cognitiva y los procesos mentales: antecedentes históricos y científicos**

La idea de que los procesos, fenómenos o estados mentales pueden funcionar en cierta forma independientemente del cuerpo y determinar nuestro actuar comienza en algunos presocráticos y continúa con Sócrates, Platón (idealismo), Aristóteles, varios filósofos orientales, Santo Tomás, Hume (asociaciones), Descartes (res cogitans), Brentano (intencionalidad de lo mental), Husserl (fenomenología) y Heidegger, etc. (Bunge & Ardila, 2002). El budismo, en el 550 a. C, afirmaba que la realidad era construida por el pensamiento, por los juicios valorativos, que podían ser pasionales y por tanto generar sufrimiento. Epicteto, desde la Filosofía Estoica (350 a. C al 180 d. C), afirmaba que los hombres se perturbaban no por los acontecimientos en cuanto tales, sino por la visión u opinión que tenían sobre ellos. Platón, consideraba que la psiqué (de carácter ideal) era irreductible al cuerpo y le correspondía el pensamiento. Kant distinguirá entre el noúmeno y el fenómeno, entre el mundo externo y el mundo interno, entre la cosas en sí y el de los fenómenos mentales, entre los objetos y la realidad subjetiva. Pues, lo que el sujeto percibía era tan solo una representación de una realidad exterior, una reconstrucción de este fenómeno. Para Kant realidad empírica se validaba como algo real en tanto que era intuita por el sujeto.

Estos pensadores fueron los precursores de lo que actualmente se considera el núcleo filosófico de la Psicología Cognitiva: la idea de que la mente es un sistema de procesamiento de información que opera sobre símbolos y representaciones, y cuyos productos (mentales o simbólicos) determinan el pensamiento, la emoción y la conducta. Es decir, no es el hecho en sí (lo objetivo) lo que va a afectar mi conducta o lo que va a generar sentimientos sino lo que yo pienso acerca de ese hecho (lo subjetivo). Por ejemplo, ante el hecho objetivo de que un alumno no hace la tarea, un maestro sentirá y actuará de manera muy diferente si piensa que no hizo la tarea porque es haragán, a si piensa que sus padres no se ocupan de él o si cree que está deprimido. Pienso y veo: luego siento y hago (Kertész, 1997) máxima del Análisis Transaccional Integrado.

De alguna manera, la Psicología Cognitiva ha supuesto la recuperación de la reflexión filosófica sobre el alma, la mente, la conciencia, y de la primera psicología científica (Emiro Restrepo, 2009). Es por eso que Rivière (1991), afirmó que la Psicología no es que comenzó a ser cognitiva en la segunda mitad del siglo XX sino que volvió a ser cognitiva. Llega a través de dos vertientes: el mentalismo, que comienza con las primeras ideas filosóficas acerca del alma para luego derivar en la psicología introspectiva de finales del siglo XIX (Rivière, 1991) y el formalismo, iniciado por Turing con los estudios sobre la capacidad de computación sintáctica de los ordenadores lógicos y su equivalencia con los procesos mentales. La historia de la Psicología Cognitiva está asociada a la Gestalt y al Estructuralismo.

A mediados del siglo XIX comenzarán a producirse valiosas contribuciones para el nacimiento de la Psicología Cognitiva. Shannon con su Teoría de la Comunicación introducirá el concepto de retroalimentación y Tolman con la analogía del cerebro como una torre de control, procesando los estímulos a partir de un mapa cognitivo del entorno (Carretero, 1998). Las ciencias del ordenador, la Cibernética, aportará un concepto más funcional sobre la información, equiparando la mente con el Software y al cerebro con el Hardware. Así, “la mente es para el cerebro lo que el programa es para el ordenador. De esta manera, puede haber una ciencia de la mente” (Johnson-Laird, 1990, p. 13-14). Los trabajos pioneros de los matemáticos Von Neumann y Norbert Wiener, la teoría matemática de la computación, hace pensar sobre la mente de una forma nueva. Y, la Psicolingüística (Rieber & Vetter, 1979; Chomsky, 1957) nutriéndose de los estudios sobre lingüística que realizó Chomsky pudo superar las explicaciones simplistas acerca de la adquisición del lenguaje que hacían las teorías asociacionistas de ese momento. Chomsky recurre a la hipótesis de un sistema transformacional del lenguaje, a la gramática,

o a ese conjunto de reglas y principios de elaboración que posibilitan un número infinito de oraciones (Rivière, 1991). En este sistema se encuentran los símbolos y las representaciones, a partir de los cuales se crean las oraciones y son generados a partir de un conjunto de reglas de reescritura de símbolos y de representaciones (Correa, 1993; Rivière, 1991). Para esa época se introduce en la psicología norteamericana los aportes de Vigotsky (1995) acerca de la estrecha relación que guarda el lenguaje con el pensamiento, y la tesis de Bruner (1964; 1966) sobre el lenguaje como condición del pensamiento (Emiro Restrepo, 2009). Aunque esto último no fue confirmado por investigaciones actuales (Lechevalier, 2007), en ese momento llevó a tratar de comprender la función del lenguaje como medio para acceder al pensamiento. Todas estas contribuciones finalmente darán lugar a que Miller, Galante y Pribram (1960) expongan por primera vez la analogía entre la mente y el ordenador, cristalizando esta nueva manera de entender la naturaleza de la mente (sus posibilidades y métodos de estudio) que será la Psicología Cognitiva. Estos estudios serán retomados 20 años después por Jerry A. Fodor, filósofo norteamericano, para desarrollar lo que se denominó Teoría de la Mente Cognitiva, en la que la mente cognitiva aparece como una máquina para manipular representaciones (Fodor, 1985, p. 20).

Por otra parte, se podría afirmar que el Funcionalismo intentó presentarse como una tercera opción entre el Conductismo y la Psicología Cognitiva, asimilando la mente al software de un ordenador con los inputs o entradas y con los outputs o salidas. El cerebro se asimilaría al hardware, cuya función sería procesar la información de acuerdo a ciertos programas instalados (software) adquiridos ya sea por evolución genética o por aprendizaje, usando esa información para guiar la conducta en el entorno (Lowe, 2000). De esta manera trató de explicar cómo funcionaba la mente, la causa de los estados mentales y su efecto en el comportamiento. Los procesos mentales se consideraron relaciones entre símbolos y otros estados del organismo, dado que la mente era un sistema de procesamiento de información que se llevaba a cabo sobre entidades simbólicas que tenían en sí mismas propiedades formales (sintácticas) y de contenido (representacional). Así el funcionalismo de la mano de la Inteligencia Artificial intentó alcanzar una descripción completa de los estados funcionales que caracterizaban la mente y de sus operaciones. (Emiro Restrepo, 2009) proporcionando un modelo analógico (ordenador-mente). Hasta aquí, la tarea del psicólogo sería similar al ingeniero analista de sistemas que crea y modifica los programas del ordenador (software) mientras que el neurólogo se asimilaría al del ingeniero electrónico que trabaja en los circuitos electrónicos de la

computadora (hardware). Sin embargo, es necesario recordar que esta analogía no tiene estructura deductiva o poder explicativo sino más bien un valor heurístico al proporcionar una nueva forma de asimilar un fenómeno concreto (Bunge & Ardila, 2002).

## **2.2. La Psicología Cognitiva: algunas perspectivas críticas y enfoques interdisciplinarios**

Existen otras perspectivas dentro de la Psicología Cognitiva que son críticas al modelo computacional de procesamiento de la información, aunque dicho modelo sea el paradigma dominante. Uno de ellos es el enfoque de Jerome Bruner (1966) para quien el principal objetivo de la Psicología Cognitiva es el de estudiar la mente como creadora o productora de significados, poniendo el foco en su modalidad narrativa. Ofrece así un enfoque más humano y otra faceta de la mente y su funcionamiento, contribuyendo desde una perspectiva no empirista, constructivista o postmodernista de la Psicología. Bruner distingue entre dos modalidades de pensamiento: el modo paradigmático y el narrativo. El primero corresponde a la metáfora del ordenador, pues se refiere a una modalidad lógico-científica conforme a un sistema matemático-formal de descripción y explicación (con el que resolvemos la mayoría de los problemas prácticos de la vida diaria). El modo narrativo es un tipo de pensamiento con el cual se construye significado a partir de narrar o contar historias (a uno mismo y a los otros) dándole sentido a nuestras experiencias. El pensamiento narrativo, el contarse historias, es una de las actividades humanas más antiguas e importantes para la construcción de significado. El lenguaje verbal se transforma en un medio para representar la realidad y transformarla. El aprendizaje en ambas modalidades de pensamiento requerirá de un proceso de interacción entre el sujeto y el medio por el cual el sujeto adquiere, desarrolla y modifica sus estructuras cognoscitivas. Constituye un proceso de descubrimiento participativo, activo y personal (Bruner, 1972).

Otro enfoque crítico a la metáfora del ordenador-mente lo constituyen las investigaciones actuales en el campo de la Psicología que exploran las capacidades cognitivas humanas desde otra mirada: la capacidad mentalista humana y que ha dado lugar al desarrollo de la Teoría de la Mente. Esta perspectiva aporta una nueva e interesante concepción del desarrollo mental del niño, y como tal a la comprensión de los procesos educativos. La teoría de la mente es un subsistema cognitivo que se compone de un soporte conceptual (que incluye nociones de creencia, intención y deseo) y unos mecanismos de inferencia cuya función es manejar



y predecir e interpretar la conducta. La posibilidad de atribuir “mente” a otros permite anticipar sus respuestas, ponernos en el lugar del otro, etc. (Rivière y Núñez, 1996, pp. 22). La persona que haya desarrollado un teoría de la mente sabe que tanto él como los otros tienen creencias (que pueden o no diferir de las suyas). Es decir, es capaz de tener creencias sobre las creencias de los otros y de poder anticiparse y actuar basándose en las creencias atribuidas. (Demet 1997 en Rivière y Núñez, 1996). Por ejemplo, para engañar a otros es necesario elaborar una mentira que resulte creíble al otro, por lo que debemos ponernos en su lugar y crear en función de la creencia que suponemos que él tiene. A partir de la edad de los 3 o 4 años el ser humano comienza a manifestar los inicios de poseer una idea de que los demás y él mismo poseen mente, pueden pensar que los demás pueden mentirle deliberadamente así como también comienzan a elaborar mentiras o engaños (aunque aún no resultan creíbles para el adulto).

La Teoría de la Mente constituye un sistema de conceptos e inferencias que maneja la mayor parte de las interacciones comunicativas humanas, es la que nos permite realizar las adaptaciones mentales necesarias tanto para las interacciones competitivas como para las comunicativas (Sartori y Castilla, 2004). “La Teoría de la Mente es el fundamento de las destrezas pragmáticas que permiten los modos de cooperación y comunicación más propios y específicos del hombre, es decir, de aquellos que tienen una función ostensiva o una declarativa. Tales formas de comunicación se guían por un principio de carácter cognitivo y pragmático llamado: principio de relevancia (Sperber y Wilson, 1986). Dicho principio permite a los interlocutores producir el máximo impacto cognitivo sobre los compañeros de interacción empleando el mínimo de recursos” (Rivière y Núñez, 1996: 57). Esto implica para el educador desarrollar su capacidad comunicativa, ponerse en lugar del alumno, de lo que (el alumno) puede aprender, representar las representaciones de los educandos y, a partir de esto, seleccionar lo que va a transmitir y de qué manera. La Teoría de la Mente le brinda al educador la posibilidad concreta de educar en la diversidad.

Finalmente, todas estas disciplinas científicas (Lingüística, Inteligencia Artificial, Psicología Cognitiva y, posteriormente, Neurociencia, Antropología, etc.) interesadas en explicar la relación de los procesos mentales y la conducta, pero sin poder abarcar –cada una por separado– la complejidad de dicho fenómeno, convergerán (sin perder cada una de ellas su especificidad) en lo que hoy se denomina Ciencia Cognitiva. Esta ciencia de carácter inter y multidisciplinario intenta esclarecer las estructuras y dinámicas propias de los procesos cognitivos brindando

los instrumentos comprensivos, interpretativos, explicativos, predictivos y tecnológicos necesarios. A través de esa integración transdisciplinaria diluye las fronteras entre ciencias naturales y sociales (a partir de su praxis) a la vez que produce el surgimiento de propiedades específicas y/o de disciplinas distintas en las ciencias que la componen. De esta manera, surgen la Neurociencia, la Psicolingüística, la Neurofisiología, la Neuroinmunoendocrinología como así también tecnologías nuevas como la Terapia Cognitivo-Conductual o las Psicotécnicas Cognitivas para el aprendizaje, o la Neurociencia Computacional, etc. En el próximo apartado, veremos los aportes de alguna de estas disciplinas en relación con nuevos instrumentos gráficos-semánticos de utilidad para el educador.

### **2.3. La ciencia cognitiva y la pedagogía: los instrumentos gráficos - semánticos**

Saber más sobre los procesos mentales con los que contamos para comunicarnos, aprender, recordar, asociar y resolver, nos acerca a la posibilidad de mejorarlos y de construir mayores habilidades intelectuales en menor tiempo de aprendizaje. Como hemos visto, para los conductistas los procesos cognitivos o la mente eran entidades no observables que no tenían posibilidad de ser estudiadas. Sostenían que los comportamientos son provocados por hechos (estímulos) del medio y que lo único posible de conocer era lo observable, la respuesta del sujeto. Los humanistas cognitivistas, en cambio, aseveraban la existencia de la mente como un sistema por el cual el sujeto era capaz de elegir y decidir. Por lo tanto, los primeros buscaron discernir qué tipo de estímulo es el más adecuado para lograr cierta conducta y cuáles son las condiciones óptimas para aplicarlo. Los cognitivistas comenzaron a indagar sobre los procesos mentales que median entre la entrada del estímulo (input) y la expresión de la respuesta (output), apartándose así del modelo de cerebro como caja negra (de Skinner).

Desde la Neurociencia, tras someter a prueba el enfoque holístico y el localizacionista, el enfoque actual coincide en asumir que la memoria es una actividad cerebral y que los recuerdos se codifican en pautas o circuitos neuronales. La memoria se encuentra almacenada en configuraciones y no en moléculas o células nerviosas. Las pautas neuronales forman huellas estructurales mnémicas. Un circuito complejo daría lugar a un modelo neurónico o secuencia predicha que al ser comparada con un hecho nuevo originaría expectativas acerca de la secuencia de estímulos a recibir y, en caso de no confirmar dicha secuencia, entraría

en actividad el hipocampo para disponer el organismo a aprender algo nuevo.

En la década del '70, desde la Inteligencia Artificial se diluye la frontera entre la ciencia, la tecnología y la filosofía. Marvin Minsky expuso una interesante concepción acerca del modo en que opera la mente, considerando que la actividad psíquica consiste en múltiples agentes, cada uno de los cuales es un especialista; a su vez, estos se comunican entre sí emitiendo excitaciones o inhibiciones. También se efectuaron notables trabajos en materia de percepción visual como el programa de Patrick Winston capaz de aprender a distinguir configuraciones de diferentes figuras geométricas (Gardner, H. 1987).

Un área de la investigación actual en Ciencia Cognitiva conjuga el esfuerzo de quienes se ocupan de la Inteligencia artificial y de la Lingüística y de los aspectos estructurales y de procesamiento del lenguaje, el conocimiento y la solución de problemas. Se pretende saber cómo se organiza el pensamiento para ser almacenado, recuperado y empleado y cómo la experiencia previa de una persona y el conocimiento adquirido, modifican la percepción, la comunicación, el aprendizaje y la ejecución de tareas.

A partir de estas investigaciones han surgido algunos instrumentos gráfico-semánticos tales como los mapas conceptuales (Gráfico N 4) y mapas mentales (Gráfico N 1), las redes semánticas (Gráfico N 3) y mapas semánticos (Gráfico N 2); tendientes a decodificar y a manifestar la génesis y funcionamiento de determinados procesos mentales.

Un mapa conceptual (Gráfico N 4) es un diagrama gráfico-semántico jerárquico que procura reflejar el conocimiento que ha sido incorporado en la estructura cognitiva de un sujeto, luego de haber estudiado un tema. Los mapas conceptuales surgieron como recurso pedagógico a partir del modelo ausubeliano de aprendizaje significativo. La construcción del aprendizaje, desde la Ciencia Cognitiva, que propone tanto Ausubel como Piaget implicaría una optimización de los recursos ya existentes en la memoria mediante la detección de coincidencias o disidencias entre la información nueva y los modelos neurónicos.

Recordemos que según las investigaciones en neurofisiología, el aprendizaje basado en la memoria procede según un orden tal, que primero se forman los circuitos neuronales reverberantes (MCP), luego se consolidan en circuitos sinápticos o pautas neuronales (MLP) y, finalmente, se constituyen en redes neuronales o modelos neurónicos (MLP). Así un mismo recuerdo puede formar parte de varias redes de pensamientos relacionados. Aprender material nuevo dentro de un contexto asociado será más fácil puesto que podría utilizar parte de pautas neuronales y modelos neurónicos ya existentes en su cerebro, en vez de crear

nuevas conexiones sinápticas. Esto coincide plenamente con la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel, en la que es imprescindible construir a partir de la estructura cognitiva previa existente en los alumnos para que un aprendizaje resulte significativo.

Todos los modelos de procesamiento de información de la Psicología Cognitiva reconocen como elementos básicos dos tipos de memoria:

- La memoria a corto plazo (procesa no más de 6 o 7 fragmentos de información y posee una duración de segundos a minutos). Consiste en activas redes de células nerviosas que se excitan repetidamente entre sí. Estos circuitos reverberantes mantienen en el cerebro una huella del estímulo por un tiempo muy limitado, dado que son frágiles y proclives a su interrupción eléctrica y/o química. Si el circuito se interrumpe se produce el olvido. Si se consolida en una huella estructural formando una o pauta neuronal, se transforma en memoria a largo plazo.
- La memoria a largo plazo procesa información en serie (una oración por vez, no varias en forma simultánea), su capacidad es ilimitada y tiene alto grado de organización y asociación. Es el equivalente a una base de datos. Este tipo de información fue dividida por Tulving en memoria episódica y memoria semántica. Ambas pueden ser representadas por redes semánticas (Gráfico N 3) en las que se incluyen las relaciones lógicas entre conceptos y las condiciones de los hechos.

El mapa semántico (Gráfico N 2) es un organizador gráfico de categorías de información respecto de un concepto central. Tales categorías no se basan en un modelo de aprendizaje sino más bien son instrumentos empíricos descriptos por un grupo de investigadores en Boston: Heimlich y Pittelman (Galagovsky Kurman, L. 1996).

Por otra parte, una Red Conceptual (Gráfico N 4) nos sirve para explicitar la trama conceptual de una temática, desde sus oraciones nucleares, y nos auxilia en la tarea de consensuar codificaciones semánticas. Este nuevo enfoque de reinterpretación del modelo ausubeliano que nos propone Lidia Galagovsky Kurman (1996) expresaría la organización conceptual de la estructura cognoscitiva. Así, las Redes conceptuales que describimos como análogos semánticos de la estructura cognitiva “podrían visualizarse como los análogos semánticos de los modelos neurónicos; es decir, son circuitos de oraciones nucleares relacionadas que codifican significados fundamentales y aprendizajes entretnejidos, según las conexiones que cada sujeto le supo dar” (Galagovsky Kurman, L. 1996).

Desde un enfoque integrador de la Ciencia Cognitiva surgen los mapas mentales (Gráfico N 1). Estos son diagramas visuales que reflejan y

activan los recursos de ambos hemisferios cerebrales, puesto que incluyen símbolos, íconos, colores, números, conceptos, etc. Aumenta la comunicación interna entre la mente consciente y la inconsciente, la motivación, la creatividad y la memorización; además, permite reprocesar la información que poseemos y captarla como una gestalt. Se forman colocando el concepto más importante en el centro de la hoja irradiando, luego, los conceptos asociados a estos. A su vez, a estas “ideas ordenadoras” pueden sumarse otras ramificaciones. La forma de presentación de las ideas queda a gusto de cada sujeto o grupo que trabaje en ello; pueden usar colores, fotos, collage, dibujos, palabras, etc. (Kertész, R. 2002). Luego, con la exposición (oral o escrita) explicativa de este mapa mental el alumno podrá dar cuenta de procesos de pensamiento paradigmático y narrativo (Bruner), de plegado y desplegado (Vigotsky), de aprendizaje significativo y de reconciliación integradora de conocimientos (Ausubel), etc.

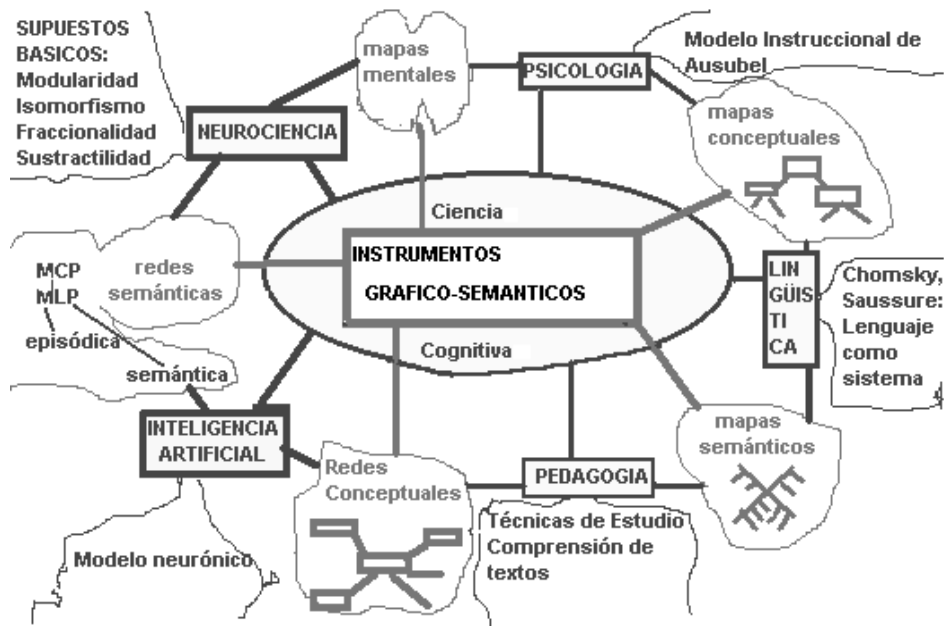


Gráfico 1: Ejemplo de Mapa Mental

La utilización de Instrumentos Gráficos-Semánticos nos provee de herramientas para la investigación de los procesos cognitivos tales como los mapas conceptuales en el aprendizaje y las redes semánticas en la memoria. También en la educación los mapas semánticos resultan ser organizadores de información tan concretos que pueden usarse en la

escuela primaria. Las redes conceptuales le brindan al profesor la posibilidad de investigar, no solo la forma en que él mismo construyó su propio aprendizaje, sino cómo los alumnos lo están construyendo activamente en sus mentes. Esto coloca al docente como protagonista de un trabajo original y único por las conexiones que imprima al tema, y habilidoso, según el consenso que logre entre sus alumnos. De esta manera, enseñar es compartir significados.

Por último, los mapas mentales completan la construcción de estos gráficos basados fundamentalmente en las funciones del hemisferio izquierdo, incluyendo lo procesado por el hemisferio derecho (imágenes). Estos facilitan la comunicación entre la parte inconsciente y la parte consciente de nuestra mente, el reprocesamiento de la información y la creatividad. Quizás, también nos abran un camino nuevo para la interpretación de los trastornos cognitivos y/o conductuales.

El investigador que utiliza estos procedimientos de interpretación a partir de los modelos cognitivos ciertamente fundamenta su enfoque en determinados supuestos. El primero es que el sistema cognitivo se compone de procesos o módulos, cada uno de los cuales se encarga de tareas específicas (modularidad) y así ante una nueva adquisición solo requeriría pequeños cambios para incorporar el nuevo módulo al sistema. El segundo se basa en la idea de que este procedimiento tiene una base orgánica cuyos módulos pueden corresponder a circuitos de neuronas (isomorfismo); de manera que, en el tercer supuesto, si se lesiona algún grupo de neuronas podría corresponder a la destrucción de algún módulo mientras los demás funcionan normalmente (fraccionabilidad). Finalmente, el cuarto principio sostiene que la conducta patológica, luego de una lesión cerebral, es el resultado del funcionamiento del sistema menos los módulos lesionados (sustractividad); y así, por ejemplo, el neuropsicólogo puede explicar la conducta de cualquier paciente que haya sufrido una lesión cerebral por extraña o incomprensible que esa conducta pueda parecer (Cuetos Vega, F. 1998). Pero, este enfoque neurofisiológico se complementa con los aportes de la neurociencia, la teoría de la mente, el análisis transaccional, la psiconeuroinmunoendocrinología, y tantos otros más.

## **2.4. Reflexiones finales**

Como hemos señalado, estos enfoques enriquecidos con las investigaciones actuales de la psicología cognitiva conforman un estudio interdisciplinar de los procesos mentales que brindan a la Pedagogía un

amplio espectro de posibilidades educativas, aunque en este apartado nos referimos específicamente a los instrumentos gráficos – semánticos.

En todos estos instrumentos, evidentemente, encontramos conjugado el esfuerzo de la Ciencia Cognitiva con sus aristas investigativas desde la Lingüística, la Inteligencia Artificial, la Neurociencia y la Psicología. Consideramos que el incorporar estos instrumentos gráficos semánticos puede ser una de las tantas formas de incluir la Pedagogía al conjunto de esta ciencia.

### Referencias Bibliográficas

- Bruner, (1972) *El Proceso de educación*. México: Ed. Uteha.
- Bruner, J.S. (1964). The course of cognitive growth, *American Psychologist*, 19, 1-15.
- Bruner, J.S. (1966). *Studies in cognitive growth*. New York: John Wiley.
- Bunge, M. & Ardila, R. (2002). *Filosofía de la psicología*. México: Siglo XXI Editores.
- Carretero, M. (1998). *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M. y Castorina, J.A (comps.) (2012): *Desarrollo cognitivo y Educación II. Procesos del conocimiento y contenidos específicos*. Cuestiones de Educación. Bs.As. Paidós.
- Correa, N. (1993). Lingüística y ciencia cognitiva. *Informática educativa*, 6(2), 133-143.
- Chomsky, N. (1956) Three models for the description of language. *IRE Transactions on Information Theory*, 2 (113-124).
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language*. New York: Pantheon.
- De Vega, M. (1984): *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid. Alianza Psicología.
- De Vega, M. (1994). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Emiro Restrepo, J. (2009) La mente desencarnada: consideraciones históricas y filosóficas sobre la psicología cognitiva. *Psicología desde el Caribe*, núm. 24, agosto-diciembre, 2009, pp. 59-90. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia. ISSN: 0123-417X
- Fodor, A.J. (1968). *Psychological explanation: An introduction to the philosophy of*

- Fodor, A.J. (2000). *The mind doesn't work that way: The scope and limits of computational psychology*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fodor, J.A. (1983) *The modularity of mind: an essay on faculty psychology*. Cambridge, MA: MIT Press. La mente desencarnada: consideraciones históricas y 89 filosóficas sobre la psicología cognitiva. *Psicología desde el Caribe*. Universidad del Norte. N° 24: 59-90, 2009
- Fodor, J.A. (1985). *El lenguaje del pensamiento*. Madrid: Alianza.
- Galagovsky Kurman, Lidia (1996). *Redes conceptuales*. Bs.As.: Lugar Editorial
- Gardner, Howard (1987). *La nueva ciencia de la mente*. Bs. As.: Ed.Paidós.
- Johnson-Laird, P. N. (1990). *El ordenador y la mente. Introducción a la Ciencia Cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Kant, I. (2003). *Crítica de la razón pura*. Trad. Pedro Ribas. Madrid: Alfaguara.
- Kertész, R. y cols (1997). *Análisis Transaccional Integrado*. Bs. As.: Ippem.
- Kertész, Roberto (2002). *Mapas mentales*. Bs. As.: Publicación interna de la UFLO.
- Laird, J., Newell, A. & Rosenbloom, P. (1987). SOAR: An Architecture for General Intelligence. *Artificial Intelligence*, 33.
- Leavitt, D. (2006). *The man who knew too much: Alan Turing and the invention of the computer*. Nueva York: W. W. Norton.
- Lowe, E.J. (2000). *Filosofía de la mente*. Barcelona: Idea Books.
- Mayer, R. (1985): *El futuro de la Psicología Cognitiva*. Madrid. Alianza Psicología.
- Miller, G.A., Galanter, E., & Pribram, K.H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Pozo, J. (1997). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. (5ta Edición). Madrid: Ed. Morata.
- Restrepo, J. (2007). ¿Es necesaria una recalibración epistemológica de la psiquiatría?: elementos para una discusión. *Revista Colombiana Psiquiátrica.*, 36(3), 508-529. 90 *Psicología desde el Caribe*. Universidad del Norte. N° 24: 59-90, 2009
- Rieber, R. & Vetter, H. (1979). Theoretical and historical roots of psycholinguistic research. En: Aaronson, D. & Rieber, R. (Eds): *Psycholinguistic research, implications and applications*. Hillslade, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Riso, W. (1996). *La terapia cognitivo informacional: críticas a las terapias tradicionales e implicaciones clínicas*. Medellín: C.E.A.P.C.



- Rivière, A. (1987). *El sujeto de la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología. Cuetos
- Rivière, A. (1991). Orígenes históricos de la psicología cognitiva: paradigma simbólico y procesamiento de la información. *Anales de Psicología*, 51: 129-155.
- Rivière, A. y Núñez, M. (1996). *La Mirada Mental*. Bs. As.: Aique.
- Turing, A.M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 59, 433-460.
- Vega, Fernando (1998). *Evaluación y rehabilitación de las afasias. Aproximación cognitiva*. Panamá: Ed. Médica Panamericana.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires: Paidós.

### Referencias en formato electrónico

- Lechevalier, B. (2007). El pensamiento sin lenguaje verbal en el ser humano. *Subjetividad y procesos cognitivos*. UCES. Pp. 61–78. Recuperado el 20 de agosto de 2015 desde: <http://dSPACE.uces.edu.ar:8180/>
- Rossi, G. (2013 a). *La concepción de sujeto como elemento de pronóstico*. (ISSN 1667 -6750). XX Jornadas de Investigación de la UBA. Noveno encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur. Tomo II. (p. 60). Bs. As.: Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 21/09/15 desde: <http://www.academica.com/000-054/911>
- Ruiz, A. (2002). *La Narrativa en la Terapia Cognitiva Post-Racionalista Artículos y conferencias* Instituto de Terapia Cognitiva INTECO. Copyright © 1996-2002. Recuperado el 21/09/15 desde: [webmaster@inteco.cl](mailto:webmaster@inteco.cl)
- Sartori, M. y Castilla, M. comp. (2004). *Educación en la diversidad ¿Realidad o utopía?* San Juan: Ed. F.F.H.A. Universidad Nacional de San Juan. Ruedes. Comunicación *El desafío docente frente a la escuela inclusiva* de Rodríguez, A. y Sasso M. pag. 293 y 294. Recuperado el 21/09/15 desde: <https://books.google.com.ar/books?isbn=9874378379>

### ACTIVIDAD

Observa los siguientes ejemplos de diferentes Gráficos de Representación que presenta Galagovsky Kurman, L. (1996).

Selecciona el que te parezca más apropiado para realizar una representación de la historia de la Ciencia Cognitiva y los procesos mentales.

Realiza la representación gráfica y escribe si te pareció correcta tu elección y por qué.

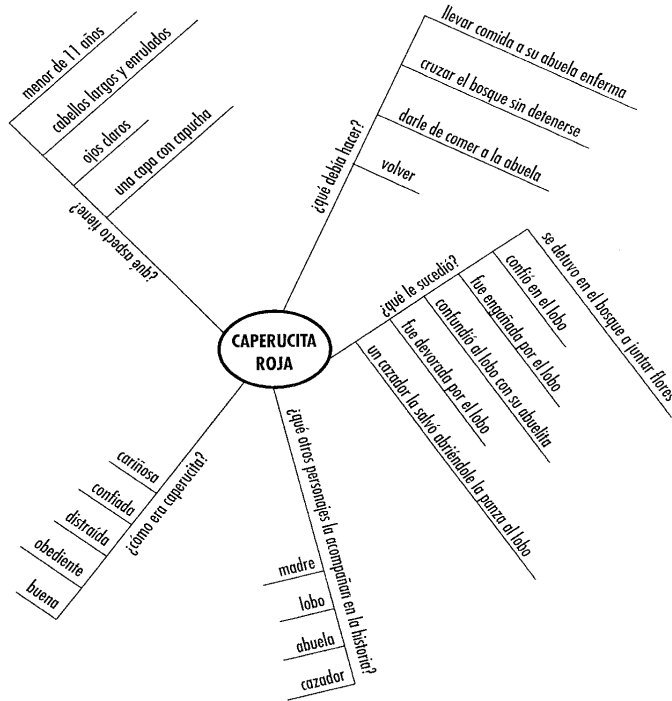


Gráfico 2: Mapa Semántico (Galagovsky Kurman, L. 1996: 27)

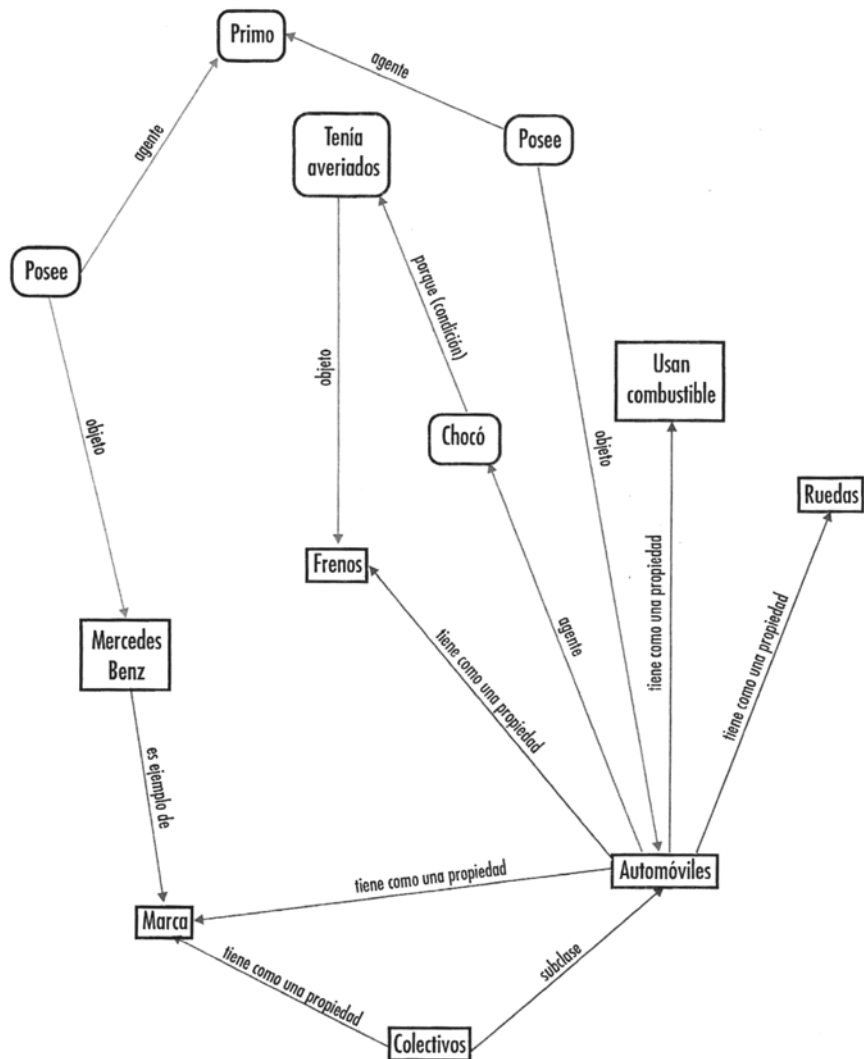


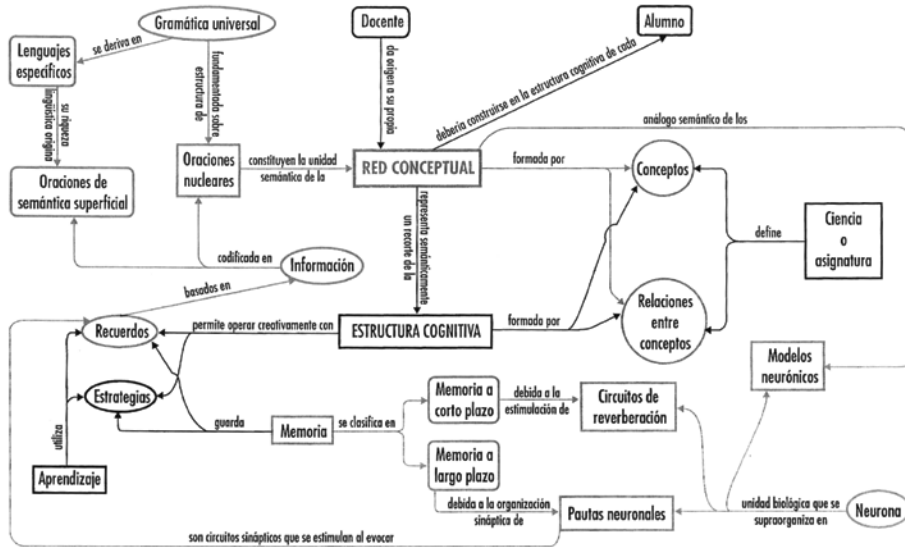
Figura 1.4. - Un ejemplo de Red Semántica.

Con color rojo se señalan las relaciones significativas para la memoria semántica. Con color verde se señalan las relaciones significativas para la memoria episódica

El sujeto que procesa en su mente la información "El automóvil Mercedes Benz de mi primo chocó porque tenía averiado los frenos", a través de esta red semántica, está relacionando las palabras de la oración en un contexto donde aparece otra información que ya conocía, como por ejemplo:

- \* Mercedes Benz es una marca de colectivos y de automóviles.
- \* Los automóviles tienen ruedas, frenos, etc.
- \* Si los frenos no funcionan el auto puede chocar.

Gráfico 3: Red semántica (Galagovsky Kurman, L. 1996: 23)



**Figura 8.3. - Red Conceptual sobre el tema "RED CONCEPTUAL".**  
 En esta Red se muestran los marcos conceptuales de la Teoría Psicolingüística de N. Chomsky (sector coloreado en verde) y de los últimos estudios en Neurobiología del Aprendizaje (sector coloreado en rojo), en su interrelación con los conceptos pertinentes a la definición de Red Conceptual.

**Gráfico 4: Red Conceptual (Galagovsky Kurman, L. 1996: 167)**

# CAPÍTULO **3**

## La personalidad



### 3.1. Introducción

El término personalidad deriva del latín *personal itas*, el que a su vez proviene del griego *prósōpon* (rostro) que da origen a *prosōpopoiéō* (personificar). De este término se desprende persona, que significa máscara (del actor) o personare: para-sonar (puesto que la voz del actor sonaba en la máscara). De allí se origina, también, el término personaje.

De este modo, se alude a la personalidad en sus dos aspectos: uno más superficial o de fachada exterior y otro más profundo que abraza lo inconsciente y la interioridad. Es en los estratos más profundos de la Psique donde tienen lugar las transformaciones y los conflictos. A fin de protegerlos de los impactos de los contactos sociales, se desarrolla una rígida armadura externa. La máscara se convierte en el ideal consciente de la personalidad: es el rostro externo de la Psique.

La persona profunda se contrapone al estrato racional del hombre y está constituida por el fondo afectivo impulsivo próximo a la esfera somática. La profundidad hace también referencia a lo auténtico, lo propio, la mismidad, la cual es siempre convivencia intersubjetiva y contacto con el mundo (Heidegger, 1969). El Sí-mismo surge como especie de compensación del conflicto entre el mundo interior y exterior, de la lucha entre los opuestos, también, como expresión de la individuación y, por lo tanto, como meta de vida. Puesto que la profundidad hace alusión a lo que no está presente en el hombre, no solo como pasado ignoto sino como latencia de lo futuro, de lo venidero, de lo que aún no es (Rubino, 1998).

Es el Yo el que se encarga de mantener una coherencia, una continuidad que caracterice nuestra personalidad. El individuo puede ser consciente de cuales son sus actitudes habituales frente a las circunstancias que le tocan vivir o de sus necesidades y posibilidades de adaptación. Sin embargo, los contenidos inconscientes suelen anunciarse en forma simbólica o como síntomas; se trata de señales de alarma que hablan de un estancamiento, como en el caso del bajo rendimiento.

Ahora bien, si vemos el bajo rendimiento como síntoma, estamos considerando componentes inconscientes no racionales relacionados. Estos podrían emerger en parte de esa fachada externa de la personalidad, o en la meta de vida que se vislumbra en el proyecto o vocación. Entonces, sería comprensible su escasa relación con lo más racional del hombre: la inteligencia. Tanto esta como el rendimiento serían manifestaciones parciales de la personalidad. Tomamos el rendimiento como “la faceta más exterior, el producto final de los procesos anímicos” (Lersch, 1963: 36).

### 3.2. Personalidad: Antecedentes históricos

En la Grecia antigua no había un concepto de persona o personalidad puesto que no pensaban en una singularidad sino más bien en términos universales y preguntas generales como qué es el hombre.

El problema se plantea a partir de las discusiones bizantinas acerca de la figura de Cristo y de su doble naturaleza humana y divina en una sola persona. Entonces estos primeros teólogos usarán *prósōpon* y deberán esperar a que se permitiera sustituir el griego por el latín para poder encontrar una definición a estos conceptos.

San Agustín (354-430) fue uno de los primeros en pensar el término persona en relación con la intimidad del ser humano como algo que aflora desde adentro, desde lo subjetivo, como la experiencia propia. Más tarde, Boecio (480-524) va a denominar la persona como substancia individual, esto implicaba que no era una substancia general ni universal. Entonces, ¿qué era? Una naturaleza racional.

En la Edad Media se comienza a usar la palabra *hipostasis* que viene de soporte, fundamento, sustento, puesto que no les agradaba *prosopon* por estar asociada a máscara. No obstante, será la teoría cristiana la que descubrirá a la persona humana como entidad espiritual valorativa, capaz de crear valores y sujetar la vida al orden establecido por ellos.

Con Descartes (1596-1650) y el Renacimiento el punto de apoyo cambia de un razonamiento a una intuición (el dudar): “dudo de todo pero no puedo dudar que dudo”, luego “*cogito ergo sum*”. Aquí la necesidad de la máscara se plantea cuando leemos: “Como los comediantes llamados a escena se ponen una máscara para que no se vea el pudor en su rostro, así yo, a punto de subir a este teatro del mundo en el que hasta ahora solo he sido espectador, me adelanto enmascarado” (Descartes, 1980: 17). Con Descartes se vuelve a lo subjetivo, al concepto de autorelación o relación consigo mismo con conciencia de sí.



Sin embargo, la separación entre *Res cogitans* y *Res extensa*, entre alma y cuerpo, derriba la posibilidad de una antropología que comprenda al hombre como una unidad y totalidad. También iniciará la ruptura entre un pensamiento espiritual e idealista y otro material y mecanicista.

En la Edad Moderna, el racionalismo reduce al hombre a un ser pensante con razón autónoma. Más tarde el Idealismo se erigirá en razón absoluta, a partir de él toda realidad es interpretada como un acontecer espiritual. Por su parte, el empirismo inglés tomará la persona como sinónimo de identidad personal y a las ciencias de la naturaleza como la única realidad objetiva demostrable. Esta reducción del conocimiento humano a las percepciones de los sentidos estampadas en las obras de Locke (1632-1704) y de Hume (1711-1776) sentarán las bases para las explicaciones materialistas y mecanicistas.

Kant (1724-1804), a pesar de sus esfuerzos, no logrará superar la oposición entre racionalismo y empirismo ya instalada. Al condicionar la razón humana a la finitud y la sensibilidad, limitará el conocimiento a la experiencia y no dejará lugar para el hombre total y concreto. Sin embargo, considerará la naturaleza de la persona (desde el punto de vista moral) como fines en sí mismo, dando cuenta de una ineludible relación intersubjetiva.

Pero aquí todavía estamos en un terreno individualista. No se toma en cuenta las relaciones entre los hombres como modificadoras de la personalidad, esa acción interpersonal, esas experiencias de intersubjetividad asociadas a factores sociales y del medio humano. Anticipado por el teatro clásico, el individuo es persona y deviene en personalidad. Este devenir implica a los otros y a lo que trasciende a cada uno. Por un tiempo, el gran aporte de la antropología cristiana se dejó de lado: más allá del individuo está la persona humana espiritual que valora. La libertad, la responsabilidad, la moralidad, son las expresiones mayores de este fondo valorativo. Así, como afirma Jorge Saurí (1989), la persona y la personalización (su modo de hacerse) se muestran como categorías fundantes de todo discurrir acerca del hombre y de lo humano.

A fines del siglo XIX, sin dejar de lado el concepto de auto-relación, se va viendo que uno no es en sí mismo sino también en relación con los demás. Husserl (1859-1938) ingresa en el pensamiento filosófico el concepto de Persona, como relación-con-el-otro, con la Fenomenología. Él va a reprochar a la filosofía kantiana el ser una filosofía “mundana” porque utiliza nuestra relación con el mundo, motor de la reducción trascendental, y hace que el mundo sea inmanente al sujeto, en lugar de asombrarse y concebir el sujeto como trascendencia hacia el mundo.

El filósofo trata de pensar al mundo, al otro y a sí mismo y concebir sus relaciones. Surge un nuevo modo de análisis, el existencial, que supera las alternativas clásicas del empirismo e intelectualismo, de la explicación y de la reflexión. Kierkegaard, Marx, Martín Buber hablan de la comunicación, la co-existencia, el yo-tú. Los filósofos existencialistas señalan tres modos de expresión humanos: el Umwelt, o mundo de lo biológico; el Mitwelt, o mundo de las relaciones con los demás; y el Eingenwelt o mundo de las relaciones con uno mismo. Se comienza a pensar en sistema.

Hacia f del siglo XIX y principios del XX se va incorporando al ‘otro’ en la existencia, substancia racional de naturaleza individual pero en relación con los otros. Aquí se plantean temas acerca de la responsabilidad individual, la libertad individual.

Brentano (1838–1917), continuador de la obra aristotélica tuvo su influencia sobre hombres como Husserl que transformó su método de investigar la naturaleza en la fenomenología. Vemos su ética y teoría de la intencionalidad en las obras de Scheler. Su idea del hombre como abierto a las cosas fue desarrollada por Heidegger, Ortega y Gasset y Zubiri.

Scheler y Hartman van penetrando el término personalidad. Esta nueva filosofía comienza a interesarse en la autorrealización y el fenómeno completo del ser personal. Nicolai Hartman (1882–1950) con su teoría de la constitución de la realidad en estratos (materia, vida, conciencia, intelecto) plantea la idea de “autonomía a pesar de la dependencia”, pues si bien los estratos inferiores son más fuertes, los superiores son más libres. Max Scheler (1874–1928) entiende la persona como Persona-Centro previa a la realización actual, a través de la actividad espiritual. Define la persona como “relación con el mundo (...) Persona, solamente, es aquel ser humano en quien se da un poder hacer, un dominio, un señorío por medio del cuerpo, del obrar efectivo, de la posesión consciente y de la libre disposición”. Entonces, “No existe una pura naturaleza biológica que no esté informada y penetrada por el espíritu. También las disposiciones y facultades nos han sido dadas por la naturaleza. Por eso (...) se le ha hecho responsable de su naturaleza: el hombre tiene que dominarla y así realizarse personalmente. Esa es la tarea personal que corresponde al libre ser personal” (Rubino, 1998).

En relación con lo anterior, Oro (2005: 39) afirma: “tendríamos que decir que junto a los procesos orgánicos y anímicos de la conservación de la vida, debemos colocar (...) manifestaciones de una espiritualidad que se vehiculiza en el amor, la entrega a una tarea o a otras personas, la necesidad de justicia, el sentido de deber, las manifestaciones artísticas y las vivencias religiosas”.

Es así como las preguntas de la antropología acerca de “qué es esta existencia (Dasein), que realiza en las experiencias anímicas (como ser biológico y como ser espiritual), y qué posibilidades de realización residen en aquellas” restablece la antigua relación de la Filosofía con la Psicología. “De una parte porque la Antropología Filosófica considera al hombre en la totalidad de su ser, del cual forma parte preeminente su vida anímica, y de otra parte porque, (...) la Psicología solo cumple su cometido cuando interroga a los hechos anímicos acerca de su sentido para la totalidad del ser del hombre” (Lersch, 1962: 54). “Así no podríamos empezar sin la Psicología ni podríamos empezar con la Psicología solamente” (Merleau-Ponty, 1975: 84).

### 3.3. Los modelos y teorías de la personalidad

De las distintas corrientes filosóficas, la Psicología va absorbiendo diferentes modelos del concepto de personalidad, puesto que cada modelo tiene varios representantes o puede congrega diversas escuelas o teorías psicológicas, a los fines didácticos y organizativos los hemos dividido en:

- el modelo psicológico consciente como el de Jaspers (1883 – 1969).
- el modelo psicológico inconsciente como el de Freud (1856 – 1939) y Jung (1875-1961).
- el modelo psicosocial como el de Adler (1870–1937) o el del Análisis Transaccional.
- el modelo psicolingüístico como el de Lacan (1901–1981) tomado de Saussure (1857–1913) y otros estructuralistas.
- el modelo psicobiológico como el de Jean Piaget (1896-1987) y otros.
- el modelo psicológico espiritual como el de Viktor Frankl (1905–1997) y otros autores incluidos en otras corrientes como Jung, y Jaspers.
- el modelo integrativo actual como el de la Teoría Ecológica de Urie Brofenbrenner (1917–2005), la Teoría de los Sistemas, la Psiconeuroinmunoendocrinología (PNIE).

#### 3.3.1. *El modelo psicológico consciente*

Jaspers adopta el aspecto concreto de la fenomenología de Husserl (1856–1938) para describir las vivencias personales como fenómenos específicos de la conciencia, y se ve influido por la psicología descriptiva y analítica de Dilthey (1833-1911), quien refutaba la psiquiatría explicativa de su época. Jaspers define al hombre como un ser decisivo, un ser que

decide lo que es, por lo tanto el carácter es devenido. El hombre no solo se constituye gracias a la herencia y el medio ambiente, sino y sobre todo por lo que el hombre hace de sí mismo. Personalidad sería el conjunto de las relaciones comprensibles que surgen de un caso concreto. Esta comprensión real se la denominó psicoanalítica. En ella se consideraba los fenómenos subjetivos (las vivencias), los contenidos de la vida psíquica (manifestaciones verbales, juicios lógicos, valoraciones, convicciones, etc.) y los hechos objetivos percibidos (rendimientos, funciones psíquicas, inteligencia, hechos psicossomáticos).

La comprensión psicoanalítica incluye el rendimiento y la inteligencia en un ámbito especial: dentro de lo objetivo pasible de ser medido. Este lugar pertenece a la Psicología de las funciones o rendimientos, en la que es posible la toma de tests. Luego, podemos ver la coherencia con los demás aspectos de la persona (pautas de conducta, valores, creencias, etc) relacionándolos e integrándolos.

Jaspers señala las limitaciones del hombre en nuestro saber y en nuestro hacer. Pero esto es lo que posibilita una mayor profundidad en lo existencial trascendente. El hombre se hace consciente de sí mismo más allá de la ciencia. Nos llama a una tarea muy personal: interrogar aquello que estando en mensaje cifrado requiere una permanente búsqueda. Las cifras de la trascendencia, según el autor (Oro, 2005).

### **3.3.2. El modelo psicológico inconsciente**

En la teoría psicoanalítica, la esfera de los impulsos, la región del Ello constituye una zona-frontera tanto psíquica como fisiológica de nuestra personalidad. Para Freud, el Ello se continúa sin límites precisos, con los fenómenos corporales. También el pasado, sobre todo de una sexualidad infantil reprimida y de sus diferentes impulsos yace en la profundidad del inconsciente; esta se descubre en la regresión hacia estratos conflictuales e impulsivos que emergen desde lo subterráneo.

Pero en la interpretación de Freud, lo decisivo no es la simple interpretación de los impulsos y de los conflictos sino el modo de equilibrarse o reconciliarse que encuentra el sujeto. El factor patógeno es la forma de elaboración del conflicto a través de la represión u otros mecanismos de defensa como la inhibición, el desplazamiento, la negación, etc. Las contraposiciones íntimas que no han sido dominadas o dirimidas son las que actúan como agente patógeno. El extrañamiento de la persona respecto a sus propios conflictos es lo que produce angustia y no la mera existencia de los conflictos.

La Psicología profunda trasciende todos aquellos datos inmediatos presentes en la conciencia actual del hombre. Toma la profundidad

irracional como una transposición, una complementación con lo superior o más racional. Lersch (1962), estudioso de la personalidad, lo llama “el abismo del fondo endotímico”. Del fondo endotímico vital arranca el dinamismo de la vida psíquica. De tal zona oscura surge el flujo dinámico a la capa personal.

Nietzsche y Klages consideraban a la persona como escindida por la tensión que existe entre los estratos del Espíritu y la “Profundidad” o “Abismo Animal”. Aquí están reflejados los conceptos polares de lo Apolíneo (lo espiritual) y lo Dionisiaco (lo Abismal). La síntesis entre dichos conceptos, considera Nietzsche, constituye el origen de la tragedia. (Rubino, 1998)

Carl Jung (1981) contrapone lo nuclear a lo cortical, la interioridad con respecto a lo puramente externo. El Sí-mismo (Selbst) en contraposición a la fachada externa, el rostro externo de la psique.

El Sí-mismo es un término que designa toda personalidad, es la síntesis del constante batallar de los opuestos en el hombre. Surge gradualmente en el ser constituyendo la expresión de la individuación (encuentro con las propias potencialidades interiores).

La fachada externa, en tanto, surge con el fin de proteger los estratos más profundos de la Psique del impacto del medio social, convirtiéndose en un ideal consciente de la personalidad.

La hipótesis fundamental de Jung es que la potencialidad de la personalidad individual no es ajena a los efectos de los procesos históricos. Lo que ocurre en el tiempo deja su sello no solo en la Psique del individuo sino también en la continuidad del género humano.

Toma la profundidad del inconsciente como una región arquetípica y transpersonal: es el Inconsciente Colectivo u Objetivo que actúa en cada hombre como un motivo general de la humanidad. Y, el inconsciente personal se agrega al hombre particular desde su biografía. Estos dos estratos junto con la conciencia conforman la Psique. (Esta representa la totalidad, el conjunto de todos los contenidos psíquicos).

La orientación de la mente consciente está dada por la función psicológica o actividad psíquica que le permite adaptarse a las realidades internas y externas. El Yo, a su vez, es un complejo de representaciones que constituye el centro de la esfera consciente, selecciona los contenidos que han de ser vivenciados de manera consciente tratando de mantener una coherencia en la personalidad, es el organizador de la mente consciente.

En la antropología psicológica de Jung, Psique (que significa originariamente principio vital deviniendo luego en alma) representa la personalidad como un todo. Esta funciona como guía que regula y adecua

al individuo a su medio social y físico, así como a las demandas de su mundo interior.

Heidegger (1969) opone la mismidad auténtica, la autenticidad, a un vivir inauténtico en la existencia cotidiana y banal del “uno” impersonal. La aceptación y actualización de la mismidad requiere necesariamente la comprensión de las vinculaciones y obligaciones que me unen con otros hombres y con el mundo histórico al que pertenezco. La vida auténtica alcanza su plenitud en la comunidad con otros hombres y en la creación de una auténtica relación yo-tú.

### 3.3.3. *El modelo psicosocial*

El mayor énfasis en esta orientación está en la importancia que tiene la influencia social sobre la personalidad. Muchos son los autores que tratan este tema. Algunos de ellos los hemos visto como pertenecientes a otras orientaciones debido a tener un modelo de la personalidad más integral. Carl Gustav Jung, Alfred Adler, Karen Horney, Erich Fromm y otros divergen con la teoría freudiana al negar que las funciones del “yo” se deriven del ello. Otros autores pusieron su acento en lo social, como es el caso de Urie Brofenbrenner, al que veremos dentro del modelo integrativo de la personalidad.

Alfred Adler (1870-1937) sostenía que el individuo era indivisible y que debía ser estudiado como un todo. Desarrolla un concepto de Yo unitario, finalista y creador en relación de colaboración con sus semejantes. Esta unidad de la que goza en salud, posee una modalidad individual, un estilo de vida; por eso eligió el término psicología individual para su teoría de la personalidad. Entender a un individuo en particular implica comprender su actitud en relación con el mundo, sus relaciones interpersonales. La persona humana surge como una criatura social y cultural en lugar de como una criatura sexual. Por ello, ve el sentimiento de inferioridad que luego se puede extender en falta de solidaridad, como deficiencias en la personalidad.

De acuerdo con Adler, estamos motivados por intereses sociales y nuestros problemas vitales primarios son sociales. Poseemos un sentimiento de personalidad como consecuencia del balance y reflexión que hacemos de nuestro propio rendimiento y posibilidades de tener éxito. Mientras que el sentimiento de inferioridad nos hace sentir en déficit, el sentimiento de poder nos impulsa a buscar cierta consideración de nuestro entorno y mantener nuestro prestigio. El sentimiento de inferioridad pertenece al ser humano por nacer en desventaja dentro de un medio social donde será, lógicamente, el más pequeño. Si la relación con ese medio mayor no es positiva preponderará la inseguridad, el autoengaño y,

por consiguiente, se empobrecerá la personalidad. En cambio, desarrollará un sentimiento de comunidad si logra mantener un equilibrio entre la aceptación de una sana dependencia y de un moderado sentimiento de poder. El desarrollo de la personalidad, entonces, dependerá del logro de este equilibrio entre las tendencias individuales y las relaciones sociales que el medio le exige. Además, hará hincapié en el plan de vida y en el futuro más que en el pasado.

K. Horney (1981) cree en la neurosis como fruto de una construcción culturalmente definida que representa una desviación del modelo de conducta propio de una sociedad determinada. Los aspectos sexuales y biológicos no tienen más importancia que otros aspectos de la personalidad y sostiene que los sentimientos de alienación, hostilidad, temor e inseguridad contribuyen plenamente al desarrollo neurótico, al engendrar una sensación básica de infelicidad hacia un mundo que se percibe como potencialmente peligroso. La ansiedad, o la inseguridad básica, generada originalmente por una falta de amor y solicitud en la infancia, da lugar a una búsqueda (que resulta rígida) de todo aquello que pueda proporcionar seguridad y satisfacción. En el esfuerzo para superar la ansiedad, el niño desarrolla características neuróticas que suelen ser modelos compensatorios en un intento de obtener seguridad.

Tres son las características neuróticas fundamentalmente postuladas por la autora:

- a) ir hacia los demás (solicitud de amor),
- b) ir contra los demás (desarrollo de prestigio, poder y dominio),
- c) alejarse de los demás (actitudes de retirada).

Para Erich Fromm (1980), la actividad y el comportamiento del hombre es el resultado de las condiciones socioculturales y económicas que le rodean, asimismo los rasgos de la personalidad se desarrollan a partir de la interacción y la experiencia con los demás. *El arte de amar* y *El miedo a la libertad* son dos de las obras conocidas de este autor en las que deja sentir su concepción teórica.

Erik H. Erikson (1985) plantea el proceso del desarrollo a través de estadios psicosociales. Cada estadio es portador de nuevos tipos de problemas y nuevas orientaciones. Exploró el impacto de la cultura, la sociedad y la historia en la personalidad del desarrollo e ilustró esto en estudios psico-históricos de personas famosas.

### 3.3.4. *El modelo psicolingüístico*

Veamos cómo nace el enfoque lingüístico de la personalidad. A fines del siglo XIX los estudios se concentraban en el carácter histórico del lenguaje e intentaban encontrar las lenguas madres. Sin embargo,

un lingüista, Ferdinand de Saussure (1857-1913), comenzó a estudiar la lengua como un sistema de formas en la cual cada unidad definía su lugar por oposición a las otras. La palabra pasó a ser un signo lingüístico cuya especificidad residía en estar compuesto por un significante o forma (acústica) y un significado o contenido (conceptual).

En la lengua ocurría naturalmente lo que en el ajedrez se presentaba artificialmente. En ambos estamos ante un sistema de valores y sus modificaciones. Además, el valor respectivo de las piezas depende de su posición sobre el tablero, lo mismo que en la lengua cada término tiene su valor por oposición a todos los demás términos. Por último, el sistema varía de una posición a otra. Pues, los valores dependen de una convención inmutable, “la regla del juego”, sostuvo Saussure.

Por ejemplo, lo que me permite reconocer diferentes significados entre pasta y basta no es más que el cambio de una forma (del fonema /p/ por el /b/), cada uno de los cuales no tiene ninguna significación particular, excepto dentro de la lengua donde adquieren un valor preciso a partir del cual puedo reconocer signos distintos.

Nikolai Troubetskoj (1890-1938), lingüista ruso perteneciente a la Escuela de Praga, quien lleva a la práctica la teoría de Saussure para el nivel fonológico de la lengua, indicó que solo son pertinentes los rasgos distintivos, ya que permiten establecer “significaciones intelectuales”, es decir, distintos significados. Siguiendo con nuestro ejemplo, solo importan /b/ y /p/ porque permiten establecer distintos significados dentro del sistema de la lengua castellana. Y esto es así porque en dicho sistema estos fonemas tienen un valor distinto. Fuera del sistema de la lengua /p/ y /b/ no son nada (Saussure, 2005).

Jacques Lacan (1985) es un psicoanalista francés que tomó los aportes de la lingüística (Ferdinand de Saussure, Roman Jakobson), de la filosofía existencialista, de la antropología (Levi-Strauss) y de las matemáticas para armar una teoría en la que el lenguaje es el que construye al sujeto. El desarrollo del sujeto se da mediante la inserción en el orden simbólico, momento en el cual el niño adquiere la habilidad de utilizar el lenguaje, es decir de materializar su deseo mediante el discurso. El humano padece este lenguaje porque le es necesario para comunicarse y pensar. Como Freud, considera que el comportamiento humano está regido por pulsiones, que se relacionan con el pensamiento heurístico y lo diferencian del resto de las especies. Es por eso que el hombre no queda encerrado en el esquema de “estímulo respuesta” que caracteriza a otros animales.

Considera al Yo no como una fuerza coherente con control sino como algo constituido en el campo del Otro, en lo externo, que permanece en



conflicto interno permanente. Por lo tanto, esta división interna es solo soportable mediante el autoengaño (de unidad).

Para Lacan, lo inconsciente está estructurado como un lenguaje y opera combinatoriamente por los mismos procesos que generan la metonimia o la metáfora. Por ejemplo, las imágenes oníricas serían metáforas de deseos reprimidos. La materialidad del pensar está dada por la materialidad de los significantes, y las actividades mentales de la combinatoria de significantes que configuran al pensar.

Explica la constitución subjetiva como una estructura dinámica organizada en tres registros imbricados según la forma de un nudo borromeo: lo real, lo imaginario y lo simbólico. Desanudar uno implica desanudar los demás. Lo real es aquello que no se puede decir ni representar y, por lo tanto, está continuamente mediado por lo imaginario y simbólico. Lo imaginario es un aspecto no-lingüístico de la psique, es el reino de la identificación espacial, donde el sujeto puede identificar su imagen, diferenciarla de otro como un conocimiento primitivo del yo. En tanto lo simbólico genera una reflexión a nivel comunitario de dicho conocimiento y va creando el conjunto de reglas que gobiernan el comportamiento e integran a cada sujeto a la cultura.

La articulación de la pulsión en el registro de lo simbólico constituye el deseo. El sujeto deseante se adscribe a la cultura en la medida que exista un objeto *ideal* perdido (“objeto a” para Lacan). Y es este deseo asociado con el placer, lo que le permite ejercer su libertad, pues lo libera de las conductas apegadas cerradamente a un objeto.

Las teorías de Lacan fueron motivo de controversias y críticas por parte de cognitivistas, matemáticos y hasta por los mismos lingüistas como Chomsky. Se lo acusaba de tomar parte de estas teorías y distorsionarlas para acomodarlas a su modelo.

### 3.3.5. *El modelo psicobiológico*

Desde un enfoque psicobiológico, la Psicología describe la personalidad como organismo y al hombre como animal evolucionado. En este apartado podemos agrupar:

*Las teorías behavioristas* que ven la personalidad como un conjunto de hábitos estables en base a estímulos, respuestas y refuerzos. Prácticamente, reducen la personalidad al aprendizaje.

*Las teorías cognitivas* derivadas de la teoría psicogenética de J. Piaget y de la Gestalt, no tienen un concepto homogéneo de personalidad, se ocupan principalmente del proceso por el cual el sujeto conoce.

*Las teorías factoriales* de la personalidad intentan captar a través de unidades funcionales o correlaciones ciertas características de la

personalidad. Damos por ejemplo el factor “G” y “S” de Spearman, (largamente explicado en el capítulo sobre inteligencia).

*Las teorías tipológicas* buscan definir elementos estructurales sobre los que se base la personalidad. Se puede estudiar la personalidad a través de los conceptos de rasgo y tipo. El concepto de rasgo alude a la consistencia o constancia de las respuestas en las situaciones diversas. Ejemplos de rasgo son la rigidez, la emotividad. El concepto de tipo se refiere a una agrupación de muchos rasgos que se correlacionan entre sí. Implica un mayor grado de configuración y uniformidad en las conductas de las personas. Por ejemplo, los individuos pueden describirse como introvertidos o extrovertidos (según Jung), intratensivos o extratensivos, coartado o dilatado (en el test de Rorschach).

La tipología constituye un esfuerzo de base científico-natural para ver la personalidad como un conjunto integrado y organizado. Allport, psicólogo humanista, hizo grandes aportes al tema definiendo a la personalidad como:

“Organización dinámica de ideas, actitudes y hábitos, montada sobre cimientos psicofísicos, biológicamente heredados y sobre las pautas culturales socialmente transmitidas, que comprende las adaptaciones de las necesidades del individuo a las exigencias y potencialidades de su medio social” (Kertész, 1997: 20).

En 1997, R. Kertész, doctor en Psiquiatría y representante del Análisis Transaccional en Argentina, retoma este concepto uniendo los enfoques Humanístico y conductista en una nueva y acotada definición de personalidad: “Es el modo habitual por el cual el individuo piensa, siente, habla, y actúa, para satisfacer sus necesidades en su medio físico y social” (Kertész, 1997: 20). De modo que para conocer la personalidad de un ser humano en un momento dado de su existencia, dice este autor, necesitamos información relevante acerca de sus comportamientos. Y, para mayor exactitud, se suelen estandarizar los estímulos externos como en el caso de los tests. Actualmente, existen numerosas técnicas tendientes a explicar y describir la personalidad. Estos pueden ser los de tipo proyectivo o los de tipo inventarial o de cuestionarios como el Minnessota o el CPI, etc.

### ***3.3.6. El modelo psicológico espiritual o trascendental***

Después de las dos escuelas de Viena, la primera perteneciente al Psicoanálisis freudiano y la segunda a la Psicología Individual de Adler, surge la Tercera Escuela Vienesa de Psicoterapia cuyo representante es Viktor Frankl (1905–1997). Este movimiento fue gestado por investigadores que provenían de la Psicología Individual como es el caso de

Schwartz y Allers (1883-1963) o del Psicoanálisis como Schilder. Estos hombres tenían una formación filosófica que les permitió avanzar hacia una psicología de la existencia. Frankl recibe el aporte de todos ellos junto con los de Jaspers, Lersch y otros para constituir una Psicología más abarcativa e integral que se denominó Logoterapia.

Esta escuela está representada en nuestro país por el doctor en Psicología Oscar Oro (1934). Este autor, en su libro “Persona Personalidad”, describe ampliamente la evolución del concepto personalidad a lo largo de la historia y en las diferentes escuelas psicológicas para llegar finalmente a una visión integral de la misma.

En el capítulo 11, “Enfoques transpersonales y alternativos”, compara la Psicología Existencialista y la Humanista. Ambas surgen a mediados del siglo XX en reacción a los reduccionismos y utilizan la fenomenología, valoran la razón, la libertad, la autonomía, la creatividad, lo indeterminado como características superiores de la personalidad.

La Psicología Transpersonal fue inaugurada por Stanislav Grof, estudioso de la fenomenología del estado ampliado de la mente. Grof trabajó en terapia con LSD compilando informes de las experiencias propias y de sus pacientes. Al ordenar estos relatos por tipos obtuvo una especie de cartografía de la mente humana o mapa del inconsciente humano. De este mapa salieron tres categorías: las experiencias de tipo biográfico (experiencias olvidadas generalmente de la infancia), la secuencia de muerte y renacimiento (análoga a los ritos iniciáticos de culturas arcaicas y con un extraordinario paralelismo con el propio nacimiento biológico), y las fusiones místicas con el cosmos (de las que nace el nombre de Psicología Transpersonal: experiencias que van más allá de la propia biografía de la persona). Ken Wilber, otro de los paradigmas de la psicología transpersonal, considera que esta comenzó gracias a los valiosos aportes de Abraham Maslow y Anthony Sutich, quienes le dieron una robusta y sólida base para luego poder ramificarse en numerosos sub-campos (sociología, ética, antropología, ecología, filosofía, política, transformación transpersonal, etc).

Actualmente, podríamos encuadrar a la Psicología Transpersonal dentro de la psicología humanista, representada por G. Allport, A. Maslow, A. Watts, G. Bateson, P. Watzlawicz, E. Berne, C. Rogers, K. Wilber, etc. Los humanistas toman aportes parciales de la filosofía existencialista y de las teorías orientales (Oro, 2005: 155). En cambio, la psicología existencial conformada por la integración de la Psicología Individual, la Psicología Comprensiva y la Logoterapia, se basa en toda la tradición espiritual de occidente. Adler con su psicología del individuo es un precursor de la Psicología Existencial, si bien no incluye la

orientación del hombre hacia el sentido. Citamos como representantes a Binswanger, Allers, Boss, Jaspers y Frankl entre otros. Schwarz y Allers fueron los grandes maestros de Frankl y aportaron auténticos conocimientos filosóficos al campo de la psicoterapia.

Ahora bien, hecha la aclaración, y habiendo citado a muchos de estos autores en modelos de la personalidad anteriormente expuestos, hemos decidido llamar a este apartado: modelo psicológico espiritual o trascendental de la personalidad. Pues, en el esfuerzo de abarcar la personalidad en su totalidad, la Psicología comienza a tomar el aspecto espiritual del hombre no como una patología sino como algo que lo conecta con su trascendencia.

Tomaremos el aporte de V. Frankl y de R. Oro por que como pensadores congregan en sí muchos de los conocimientos adquiridos por las demás escuelas de la Psicología, para alcanzar una “Psicología de altura”, del sentido de la vida. Así, completando la definición de Allport, Oro afirma: “...la personalidad sería la organización dinámica en el individuo del conjunto psicofísico que determina ajustes particulares con su entorno y consigo mismo, orientados por una ordenación intelectual de valores” (Oro, 2005: 39)

Es en lo espiritual donde reside la libertad que le permitirá a la persona tomar distancia y decidir, aunque esa libertad puede estar latente en un plano espiritual inconsciente y no manifestarse en la personalidad. El hombre se decide a sí mismo, se autoconfigura; así, en las situaciones límites que le presenta el destino, puede tomar una decisión existencial, como también frente a sus instintos a los que puede superar. Aún en el sufrimiento que le puede haber tocado se puede encontrar el valor del ser humano, porque es en su vida y obra, donde actualiza sus valores, expresa su espíritu, manifiesta su personalidad. Se ve entonces, lo físico, lo psíquico y lo espiritual en permanente diálogo en la persona, permitiéndole así tomar una ubicación frente al Yo, a los otros y ante el mundo.

Este concepto de persona como una unidad corpóreo-anímico-espiritual nos acerca, entonces, a lo referido anteriormente en este texto: el rendimiento y la inteligencia como manifestaciones dependientes de una personalidad integral que tiene sus aspectos conscientes e inconscientes, externos e internos, profundos y de altura.

Otra de las corrientes psicológicas (aunque muy discutida desde el punto de vista científico) que podríamos ubicar dentro del modelo espiritual de la personalidad, serían las terapias de regresión a vidas pasadas y de progresión. Estas teorías contemporáneas se esbozan a través de la misma práctica citada y de la validación de experiencias de cuasi-muerte. Pero carecen aún de estudio profundo filosófico, al igual que sucedió

en su momento con la Teoría de Adler. Sus representantes suelen citar autores como Jung, Teilhard de Charden, libros sagrados orientales, del judaísmo y del cristianismo. Las numerosas experiencias documentadas por los doctores Brian Weiss, William Roll, Ken Ring, Bruce Greyson, Melvin Morse y otros, afirman la existencia de una espiritualidad inconsciente y consciente que perdura, aprende y se realiza a través del tiempo y en sucesivas vidas. Esto, según estos autores, se da con un sentido de aprendizaje de valores superiores en el hombre y gracias al amor que vincula a cada ser humano con otro. Aluden a la libertad de decisión y responsabilidad consecuente. La formación de la personalidad no comenzaría ni terminaría en esta vida. Cada vida sería una oportunidad más que nos damos y elegimos para aprender. El rendimiento de una persona medido en esta vida y en relación con las otras, puede ayudarle a optar y tomar una decisión. Pues, aún el sufrimiento, la enfermedad, los síntomas tendrían un sentido de aprendizaje destinado al progreso que el hombre debería buscar.

Queremos agregar a modo de complemento, que las teorías de la personalidad también pueden compararse de acuerdo con los procesos utilizados para explicar la conducta. Algunas teorías consideran que puede explicarse esto desde los esfuerzos del individuo para reducir la tensión mientras que otros insisten en la tendencia del organismo al crecimiento y a la autorrealización. Como indica Maslow (1976) el individuo probablemente unas veces es estimulado por las necesidades fisiológicas y otras por las necesidades sociales de autorrealización de alabanza o de respeto.

Así, la personalidad puede verse orientada en determinada dirección gracias a un modelo interno construido sobre determinado nivel de aspiración. “Tanto Freud como Adler señalaron la importancia que tiene para la personalidad lo que el primero llamó “ideal del yo” y el segundo autor denominó “el plan de vida” o también en algunos casos “la lógica privada” y que en resumidas cuentas expresa aquello que la persona desea ser” (Oro, 1997). Esto nuevamente nos remite a la personalidad como algo tan abarcador que la inteligencia y el rendimiento terminarían siendo solo formas de expresión de esta.

### ***3.3.7. El modelo integrativo actual***

El modelo integrativo surge en el siglo XX, con motivo de las limitaciones que presentaba el intentar comprender los fenómenos desde un paradigma disociativo, mecanicista y reduccionista. Comprende al ser humano como un sistema en relación con otros sistemas cuya complejidad hace necesario considerar los aportes de diferentes disciplinas

e integrarlas como complementarias. Analizaremos brevemente algunas de estas Teorías Integracionistas Actuales:

*La Teoría General de los Sistemas* formulada por el biólogo austríaco Ludwing von Bertalanfly (1901–1972) postula que “un sistema es un conjunto de unidades recíprocamente relacionadas que conforman un todo. Una unidad compleja que no puede ser descripta en términos de sus elementos separados” (Dubourdie, 2008: 22). De esta manera, nos plantearía una personalidad funcionando como un sistema en el que deberíamos considerar no solo las interacciones entre sus propios componentes, sino también las interrelaciones con los otros sistemas (organismo y entorno sociocultural afectivo y fisico-ambiental).

*La Teoría de los Sistemas Ecológicos* de Urie Bronfenbrenner, (1917–2005) inspirado en el trabajo de Brim (1975) y en las visiones totalizadoras emergentes en el siglo XX, presenta un análisis detallado de las influencias ambientales y de los cambios que produce en la persona que percibe y se relaciona. Desde este enfoque, podríamos considerar la personalidad en continuo desarrollo gracias a ese sistema dual que compone con el ambiente (fisico, social, político, económico, cultural, ecológico y las conexiones entre sistemas) con el que se influyen recíprocamente (Pérez Hernández, 2008).

*La Teoría del Caos* formulada por Ilya Prigogine (1917–2003) reafirma el principio guesáltico de que “el todo es más que la suma de las partes”. Además, al profundizar sobre los sistemas abiertos no lineales, deja claro que los vínculos entre los distintos sistemas o elementos contienen una información adicional. Comprenderíamos al ser humano como expuesto a diferentes estímulos internos y externos que le ocasionarían perturbaciones y lo llevarían aun nuevo punto de equilibrio.

*El Paradigma de la Complejidad* postulado en 1990 por Edgard Morín (1921) plantea la posibilidad de apreciar la singularidad y la diversidad, concibiendo la unidad de lo múltiple y a su vez diverso. La Personalidad, desde este enfoque, se estudiaría considerando la complejidad, las interrelaciones y la multidimensionalidad y requeriría de la articulación de los conocimientos de diferentes disciplinas. “Una complejidad que integra la dimensión biológica, físico ambiental, socio-ecológica, antropológica, cultural-histórica, política, ética y espiritual” (Dubourdie, 2008: 24).

*La Psiconeuroinmunoendocrinología* como disciplina médico-psicológica, surge en base a la Teoría General de los Sistemas, la Teoría del Caos, el Paradigma de la Complejidad y las numerosas investigaciones científicas realizadas sobre el estrés y sobre toda temática que involucre la continua interrelación que mantiene el organismo con el entorno.

Estudia la interrelación del sistema nervioso, endócrino e inmune y las intermodulaciones con los demás órganos y sistemas del organismo. A su vez, ve a esta compleja red en permanente intermodulación con su entorno físico-ambiental y socio-cultural (Dubourdie, 2008). Desde este punto de vista, la Personalidad podría comprenderse como una unidad (psique-soma) en la que las alteraciones psicológicas y/o sociales, los trastornos orgánicos, cursan conjuntamente con las relaciones interpersonales y con el entorno físico y/o cultural y son capaces de afectarse entre sí. Aquí se consideran las dimensiones biopsicosociocultural y ecológica.

### 3.4. Investigaciones acerca de la Personalidad

Si bien en el apartado anterior, mencionamos ya importantes descubrimientos e investigaciones en relación con la personalidad, ahora expondremos una serie de estudios que hacen un corte parcial de este objeto de estudio. Le adjudicaremos un valor relativo con miras a integrarlo a una visión de conjunto. Además, nos ayudará a ver que, aún desde la parte más “dura” de la investigación psicológica, encontramos que el hombre trasciende los límites impuestos por la ciencia y por la naturaleza.

A mediados del siglo XX, una serie de investigaciones con animales lleva a White (citado por Pervin, 1979) a proponer una motivación de “competencia” para referirse a la importancia que tienen para la personalidad el tratar efectivamente con el ambiente o en forma competente y aún independientemente de toda recompensa. Los individuos, a medida que van madurando, dedican su conducta cada vez más al desarrollo de habilidades que le permitan dominar más su medio ambiente y cada vez menos la reducción de tensión. Las personas parecen encontrar placer en la excitación y en la búsqueda de conductas nuevas.

En 1938, Henry Murray sistematizó en su libro *Explorations in Personality* las distintas necesidades humanas y presentó una técnica proyectiva para diagnosticar y medir los complejos conscientes e inconscientes: el Test de Apercepción Temática (TAT). Una de las necesidades señaladas por Murray fue la de rendimiento o logro. Esta fue definida como la necesidad de superar obstáculos, conseguir puntuaciones altas, sobresalir, competir, o superar a los demás. Implicaba acciones que expresaban tenacidad y esfuerzo prolongado para lograr algo difícil, independientemente del contenido de dichas acciones.

En 1948, dos psicólogos, John Atkinson y David McClelland (1953) estudiaron la motivación humana tratando de alterar experimentalmente los contenidos de la fantasía. Sometieron a tres grupos de una base

naval de submarinos a un ayuno de una, cuatro y dieciséis horas para luego escribir relatos utilizando Láminas del TAT. Los resultados mostraron una clara relación entre el tiempo de privación y la necesidad de alimento manifestada en los relatos. Luego, Mc Clelland y sus colaboradores definieron el “motivo de rendimiento” como conducta dirigida a competir conforme a niveles de excelencia.

Armaron un segundo diseño (con estudiantes no graduados de la Universidad de Wesley). Primero activaban este motivo con unas instrucciones dadas a los sujetos (de relajación o de tensión según el grupo en que se encontrara). Luego, medían sus expresiones en las producciones de la fantasía. En este estudio encontraron que los sujetos con alta necesidad de rendimiento eran más productivos, perseverantes y con un nivel de aspiraciones y calificaciones más altas que los de baja necesidad de rendimiento. Además, mostraban ejecuciones mucho mejores cuando estaban en condiciones de tensión que de relajación.

Según la teoría, el motivo se desarrolla y aprende a partir de experiencias vinculadas a determinadas situaciones y conductas.

“...aquellas culturas o familias que insisten mucho en la terminación perfecta de las tareas, o en la capacidad del niño para ejecutar por sí solo determinadas tareas, tales familias o culturas tienen que producir niños con una fuerte motivación de rendimiento” (McClelland, 1953: 319).

Las investigaciones realizadas en relación con esta hipótesis verificaron una clara y fuerte relación entre las prácticas de crianza infantil que fomentan la *independencia* con el nivel general de motivación de rendimiento de dicha cultura. En este sentido, la teoría de las relaciones interpersonales de Sullivan (citado por Pervin, 1979) sugiere que la *autoestima* es un componente importante de la personalidad y que se desarrolla a partir de las figuras significativas del medio.

Evidentemente, el objetivo de las investigaciones expuestas no es el estudio de la personalidad como totalidad. Sin embargo, sus descripciones parciales nos permiten extraer aquellos aspectos que podrían ser relevantes para el rendimiento de un sujeto, tales como: eficiencia, tenacidad, esfuerzo, perseverancia, aspiración de logro, independencia, autoestima, etcétera. Por ello, consideramos tomar, en una investigación propia, estos rasgos de la personalidad en relación con el rendimiento y la inteligencia. Encontramos que, tal como suponíamos, en el caso de jóvenes mayores de 18 años no se encuentra una relación directa entre la inteligencia y el rendimiento. Sin embargo, descubrimos que son muchas las características de la personalidad que se relacionan directamente con el bajo o el alto rendimiento. Estas son: iniciativa, persistencia,



sociabilidad, autoaceptación, autocontrol, capacidad para crear buena impresión, logro vía independencia, interés, flexibilidad, eficiencia intelectual, etc.

Esta investigación que fue presentada en el 2007 en las Jornadas de Investigación de la UBA y el Mercosur, con una muestra de 96 jóvenes (18 a 25 años) estudiantes del profesorado de Educación Física, encontramos una correlación entre ciertas características de la personalidad con el rendimiento y con la inteligencia. El rasgo que más se destacaba, al igual que lo sugieren otras investigaciones, tenía que ver con la capacidad social del sujeto: su habilidad social en el primer caso y su capacidad de expresión o presencia social en el segundo (Andrés-Pueyo 2001; Jensen, 1981; Navarro, 2002; Rossi, 2007 a, b). Observamos que los sujetos que más rinden poseen cualidades de planeamiento, confianza, agresividad, ambición, entusiasmo, astucia, seguridad, esfuerzo, productividad y actividad, a veces, suelen ser demandantes y tercos. En cambio, aquellos que menos rinden tienen serias carencias de estas cualidades volviéndose estrechos en su acción y pensamiento (Rossi, 2007 a, b). Todo esto, nos llevó a seguir investigando para ahondar más aún en los resultados obtenidos. En el ámbito específico en que se desarrolló la investigación (Instituto Superior de Educación Física “Ciudad de General Pico”) esta nos permitió: comprender la importancia de estimular aquellas cualidades personales relacionadas al rendimiento y de trabajar con objetivos que le den sentido a las prácticas, considerar la posibilidad de diversificar los modos de evaluación, disminuir el ausentismo y el abandono de la carrera. También permitió ubicar la investigación en Psicología dentro de la institución, como una actividad fundamental para aportar elementos de diagnóstico, de pronóstico, de asesoramiento y de mejoramiento de la calidad educativa.

Sin embargo, el trabajo estadístico efectuado apenas logra tocar la superficie del problema. Por ello, trataremos de abordar el tema de la personalidad en relación con la inteligencia y el rendimiento desde una perspectiva que integra los conocimientos alcanzados por las ciencias naturalistas y las humanistas. Pensamos que desde la Psicología, el hombre concreto siempre desborda al hombre epistémico y que no sirven los reduccionismos. Nos acercamos al objeto de conocimiento desde los diferentes métodos que nos provee la ciencia sabiendo que aún así es inabarcable. No importa desde donde empezamos a estudiarlo, veremos que comenzando, desde lo objetivo, es inevitable lo subjetivo, y aún comenzando desde la genética del ser humano desembocamos en lo que lo trasciende.

Consideramos que cada persona tiene en sí variadas posibilidades de desarrollo, pero carece de tiempo para realizarlas a todas. De manera que, deberá seleccionar y decidir acerca de las potencialidades que han de ser desarrolladas. El hombre, entonces, no está exclusivamente determinado por motivos fisiológicos y sociales, sino que posee cierta autonomía funcional, o autodeterminación. Estamos de acuerdo con Ortega y Gasset (1998) en que no existe un punto de vista absoluto sobre la realidad sino diferentes perspectivas complementarias y que es inútil intentar aclarar los fenómenos humanos reduciéndolos a un repertorio de instintos y facultades. Tanto lo natural como lo trascendental pueden ser aspectos de una realidad radical que es la vida. Ante nosotros están las diversas posibilidades de ser, pero detrás está lo que hemos sido. Y esto último actúa sobre lo que podemos ser y es su limitación.

La personalidad como lo que uno ha devenido, emerge de la vida ya vivida y se continúa con la vida actual. La personalidad se conforma en base a las capacidades personales (biológicas, psíquicas, cognitivas, conductuales, afectivas, sociales, espirituales), las experiencias, las elecciones y decisiones; es decir, en base a sus circunstancias. “Yo soy yo y mis circunstancias” (Ortega y Gasset, 1988). La personalidad es lo que la persona ha hecho de sí misma, lo que ha hecho de sus capacidades. “Es la actuación biográficamente sedimentada de la persona” (Längle, 1989). Y allí también residen sus limitaciones y posibilidades.

De esta manera, la evolución del hombre hacia la adultez no es inevitable ni por azar sino que requiere de experiencias y de un mundo que le ayuden a lograr su plenitud. El ambiente y la experiencia son factores organizadores de la personalidad. El mundo es un factor constituyente. El desarrollo de la personalidad, así como el de la inteligencia comprende la herencia y potencialidades que madurarán y se harán manifiestas y actuales en función de lo presentado y propuesto por el mundo. La personalidad, además, se constituirá por la elección en el marco de oportunidades con que interactúa. Ese marco exterior e interior, junto con la posibilidad de autodeterminarse, van constituyendo el estilo del sujeto. Esto, finalmente, incidirá en su obra, en su rendimiento. Debemos considerar tanto lo que nos es dado con la vida como aquello que va apareciendo circunstancialmente por pertenecer a una cultura, por poseer una historia, por nacer con otros, aquello de lo que nos apropiamos.

El hombre es el único animal que puede dar cuenta y razón de su vida, lo cual implica desarrollo de la inteligencia y formación de la personalidad. El plan de construcción del que emerge y se configura está dado por la herencia biológica e histórica (filogenética), el medio social en el que nace y el proyecto que decide realizar. De esta manera, de la

infinita variedad de posibilidades (dadas o apropiadas) deberá decidir qué potencialidades actualizar para enfrentar la tarea diaria.

El ser humano puede medirse, compararse y decidir en y por el rendimiento, quien a su vez puede influirlo; pues en este obrar, va encontrándose con sus potencialidades interiores, va individualizándose, es capaz de tomar conciencia de su sí mismo, como único, diferenciado de otros, pero similar a algunos. Y, en parte, igual a todos: un ser finito, en búsqueda del sentido y la trascendencia. Su tarea, entonces, estará orientada por esta búsqueda y los valores y convicciones que la sostienen.

Ahora bien, la forma en que enfrente los obstáculos o la disponibilidad y empleo de recursos será otorgada primero por la personalidad y luego por la inteligencia, puesto que la inteligencia y el rendimiento, finalmente, serán manifestaciones parciales de la personalidad. Cuando la personalidad aún está en desarrollo, probablemente la inteligencia tenga un papel preponderante como podemos comprobar a través de las observaciones de Piaget (1990). Sin embargo, a medida que la personalidad se configura, todo rendimiento (incluso el de la inteligencia) pasarán a conformar parte de su fachada externa.

### **3.5. Las cualidades de desempeño, la motivación, y el rendimiento**

Muchos se preguntarán cual es el lugar de la motivación, de los intereses o del placer por aprender o por el logro de rendimiento en todo esto. En 1962, Lersch (1963: 6), en su libro *La estructura de la personalidad* citaba: “La vida anímica –como toda la vida– está dirigida a la realización de las posibilidades del ser, al desarrollo, a la conservación y a la configuración del individuo...La vida anímica siente el latido de las vivencias pulsionales o tendenciales que se dirigen a la consecución de un estado todavía inexistente, y se hallan siempre presentes en la dirección y configuración de la vida. Esta dinámica finalista domina tanto la vida psíquica animal como la humana”.

Sabemos que gran parte de la Psicología es monotemática con respecto a la motivación. Tiende a explicar la meta de toda tendencia del ser humano como la cesación de la necesidad, como la satisfacción de la privación existente en el impulso. Esta supresión de la necesidad es designada bajo un concepto muy general y vago: el placer. Aquello que importa en la tendencia actual es el logro de aquel y la evitación del displacer. La generación del siglo XXI ha cambiado la meta exitista de la generación de sus padres por el de la felicidad (que a veces no es más que la felicidad del consumo). Ahora, no es necesario labrarse un futuro para tener éxito sino ser feliz hoy en el presente, disfrutar el ahora.

La opinión de Epicuro en la antigüedad según la cual el fin de toda tendencia humana sería el placer (en el sentido de bienestar y goce) encuentra un moderno derivado hedonismo dinámico instintivo: el psicoanálisis. Este lleva hasta el extremo la tendencia monotemática explicando todas las reacciones culturales del hombre con la teoría de la sublimación de la energía instintiva reprimida y el impulso al placer sexual como factor dinámico.

Sin embargo, podríamos decir que muchas de las cualidades de desempeño señaladas en el apartado anterior, marcan una conciencia del rendimiento y de la tarea de la cual adolece la actitud del hedonista. La aspiración al goce del hedonista adquiere un significado especial que nada tiene que ver con el placer que experimentamos ante el rendimiento. Por ello, le falta la capacidad de trabajo y de dureza consigo mismo. La persistencia, iniciativa, participación, responsabilidad, rectitud, autocontrol, tolerancia, autonomía, eficiencia, flexibilidad y adaptabilidad, entre otros, no son características propias de quien rechaza el trabajo, la producción, los deberes y exigencias que el mundo le plantea. Pero, como agrega Lersch, en el hombre “la meta es aquello por lo que se pregunta y se busca, la meta es el objeto de la vivencia pulsional. Y puesto que esta meta está representada por un objeto o un estado, el lograr este es también la satisfacción de una necesidad, y representa un valor. Los instintos y tendencias van dirigidas desde este punto de vista siempre a un valor”. Esto coincide con las investigaciones de White (que vimos en párrafos anteriores) acerca de la prevalencia del dominio del ambiente sobre la reducción de la tensión.

Agregaremos que, junto con las teorías monotemáticas de las fuerzas instintivas anímicas, existe otro tipo de teorías. Las teorías politemáticas de los motivos intenta clasificarlos (sociabilidad, autoafirmación, sumisión, creación, asco, curiosidad, alimentarse, reposo, sexo, poder y algunos más). Mientras que la teoría atomística reconoce la pluralidad de tendencias pero considera imposible una sistematización de su diversidad.

Pero, no es nuestra intención entrar en una polémica sobre este tema. Consideramos que un sujeto que consulta por problemas en su aprendizaje o que estando en una institución y carrera profesional elegida por él tiene un bajo rendimiento, evidentemente no está satisfaciendo sus necesidades ni pudiendo llegar a aquello que valora. La motivación del sujeto puede no ser suficiente para alcanzar ese valor. Por eso nos comenzamos a preguntar por aquellas cualidades personales que necesitaría para poder llegar a la meta (tales como el grado de persistencia y esfuerzo, por ejemplo).

Entonces, si bien consideramos que irremediablemente existe cierto grado de placer asociado al logro de rendimiento, nos interesa más saber acerca de aquellas características de la personalidad que son necesarias para obtenerlo. Por ejemplo, en la investigación mencionada (Rossi, 2007) analizamos un grupo de jóvenes que suponemos interesados en un mismo objeto de conocimiento, la educación física, y con una meta compartida: recibirse de profesores. Observamos que su rendimiento académico es desigual y algunos quedan en el camino, por eso nos preguntamos si esta desigualdad corresponde a su inteligencia, a su iniciativa, a su capacidad de esfuerzo, a su autonomía, su responsabilidad, etc.

De manera que, todas estas características de personalidad pueden tener un rendimiento diferente, pues, este rendimiento no es algo autónomo, no es un valor en sí, sino el medio para una fin. Luego, la relación del rendimiento de las características de la personalidad con el rendimiento académico será probablemente en función de la meta. Por ejemplo, un sujeto con iniciativa no nos garantiza un buen rendimiento académico, pues simplemente su impulso hacia la actividad podría darse porque no puede estar inactivo y no con la intención de obtener un rendimiento. El caso del estudiante que elige educación física por ser hiperactivo pero luego no puede sentarse a estudiar.

En cambio, el deseo de poder puede llevar al sujeto a utilizar su inteligencia para comprender y dominar el objeto de conocimiento, pero también la falta de capacidades para el logro puede derivar en actos de violencia y no en rendimiento. El no poder satisfacer una intensa necesidad de estimación (status) por medio de rendimientos objetivos y realizaciones de valores puede llevar al sujeto a fortalecer características tales como la rigidez y la terquedad. Sin embargo, una persona que haya alcanzado profundidad en sus fundamentos valorativos, probablemente tendrá la iniciativa, flexibilidad y persistencia adecuadas para alcanzar sus objetivos.

A la vez, ciertas características de la personalidad (como el ser responsable) implican otras. Un ególatra al que le falta la entrega hacia las cosas y hacia las personas no puede ser responsable. La responsabilidad implica, según Lersch (año), un acto de entrega, así como la conciencia del deber de rendimiento y la voluntad de producción. La exigencia implica un nivel de aspiración alto en rendimiento propio y de otros.

También la autoestimación representa una exigencia del hombre para consigo mismo, un valor que nos concedemos en nuestra propia individualidad. Además implica, desde el punto de vista de la Psicología Evolutiva, cierta necesidad de estimación puesto que “el hombre debe buscar y obtener su propia imagen de valor en el espejo del mundo antes

de volverse hacia sí mismo como persona” (Lersch, 1963: 108). A su vez, la autoestimación en el adulto aparece bajo la forma de la tendencia hacia la autonomía, independencia y libertad. Eso haría posible la autoeducación y también lo que en algunos tests como el CPI toma como logro vía independencia. Mientras que la necesidad de estimación tendría que ver con el logro vía conformidad y buena impresión, dado que el valor de su propio yo está puesto en aquello que somos para los demás.

Ahora bien, estos tipos de logros suponen algún rendimiento, puesto que “toda ambición, es en el fondo una ambición de rendimiento, una tendencia a elevar el valor estimativo del yo individual por medio de la productividad” (Lersch, 1963: 162). Pero que las metas lleguen a realizarse depende no solo de las circunstancias exteriores sino de ciertas condiciones previas que se hallan en la misma personalidad.

Una de estas condiciones se refiere a la capacidad de autocontrol, es decir, no permitir que los impulsos actúen sin inhibición ni control sino poder decidir, lo que debe ser realizado o lo que debe ser omitido en nuestra vida. Esto no solo incluye la voluntad sino también el pensamiento con sus funciones de centración y descentración, esclareciendo, ordenando y estructurando el mundo captado. Todo proceso volitivo es percibido como esfuerzo que puede resultar agradable o no, un precio a pagar por la meta deseada o un motivo para renunciar.

Probablemente será la ligazón a valores suprapersonales, a exigencias y normas objetivas, lo que llevará al sujeto pensante a superar el acto volitivo y llegar al autocontrol. “La grandeza del carácter no consiste en no poseer emociones –al contrario, se las posee en el más terrible grado–, sino en tenerlas sofrenadas” (Nietzsche, 1911). Sin embargo, un control excesivo también podría inhibir el aprendizaje, la iniciativa o las expresiones del sujeto, y, en tal caso, el rendimiento se vería afectado.

Quizás, y haciendo honor al término (*per-sonare*), toda esta enorme gama de respuestas forma parte del personaje que creamos a medida que transcurrimos la vida. Este personaje se encarga de llevar adelante al proyecto. Lo hemos creado sin saber que lo hacíamos y lo creemos inamovible, por ello sentimos que nos determina, nos confundimos e identificamos. Así, al tener dificultades para desarrollar el proyecto por el cual le dimos vida, creemos en peligro nuestra misma existencia. No reparamos que el ser del hombre es un drama protagonizado por un personaje más o menos auténtico construido y reconstruido por la propia persona. Y, al ser nosotros los autores, podemos cambiarlos, deslizarlos sobre el yo y esperar con confianza el surgimiento de uno nuevo.

### 3.6. La personalidad como una totalidad capaz de expresarse en el rendimiento

Podemos reflexionar sobre todo lo que nos permite deducir la evolución del concepto personalidad dentro de la Psicología, desde una toma de posición integracionista, conjugando todos los aportes. Esto nos permitiría obtener un modelo de diagnóstico integral que nos oriente hacia una terapéutica más eficaz. El supuesto que consideramos fundamental es que:

- a) La personalidad se encuentra atravesada por diferentes estratos o planos que funcionan en conjunto:
  - Interioridad – Exterioridad
  - Inconsciente – Consciente
  - Biológico – social
  - Historia – Proyecto
  - Inmanente – Trascendente
- b) Ninguna investigación y/o teoría llega a explicar la personalidad en su totalidad, dado que cada una toma para sí alguno de estos planos. Damos algunos ejemplos:

Estratos y Teorías	
<input type="checkbox"/> Interioridad - Exterioridad	<input type="checkbox"/> Jung y filósofos existencialistas
<input type="checkbox"/> Inconsciente – Conciente	<input type="checkbox"/> Psicoanálisis
<input type="checkbox"/> Biológico – social	<input type="checkbox"/> Behavioristas, cognitivas y Psicología Social. PNIE. Teoría Ecológica.
<input type="checkbox"/> Historia – Proyecto	<input type="checkbox"/> Filosofía orteguiana existencialista y Psicología Humanista
<input type="checkbox"/> Inmanente Trascendente	<input type="checkbox"/> Filosofía y la Psicología transpersonal

Gráfico 1: Estratos de la personalidad y las teorías que los estudian.

- El plano biológico y social explicado por la teoría behaviorista, cognitivas y de la psicología social.
- El plano inmanente y trascendente explicado por la Filosofía y la Psicología transpersonal.
- El plano histórico y del proyecto por la Filosofía orteguiana, la existencialista y la Psicología Humanista.
- El plano Inconsciente-consciente tomado por el Psicoanálisis.

- El de la interioridad y exterioridad estudiado fundamentalmente por Jung y los filósofos existencialistas.

Al analizar estas teorías como complementarias, podemos llegar a un gráfico tridimensional ilustrativo de todo aquello que comprende la personalidad que nos permite observar las diferentes dimensiones: profundidad, superficie y altura propios de una personalidad que se conjuga entre opuestos complementarios: lo abismal y lo trascendente, lo emocional y lo reflexivo. A su vez, contiene una cara interna y una externa, correspondiente a un sí mismo que sale a la superficie protegido por una fachada externa: el personaje.

Por otra parte, al igual que Lersch, uno de los introductores de la teoría de los estratos en Psicología, tomamos los conceptos de estratos de la personalidad como acentuantes y no limitantes. Es decir, que podemos seleccionar alguno de ellos a los fines didácticos o de tratamiento siempre que no perdamos la visión de conjunto.

Todas estas dimensiones son compartidas por los planos que conforman y posibilitan el desarrollo personal: lo dado, lo apropiado y la autodeterminación (Griffa y Moreno, 2001). Estas se encuentran en las posibilidades de crecimiento inmanentes, biológicas, históricas, sociales, en el proyecto, en las espirituales y también trascendentes, pues, el hombre es parte del mundo pero lo trasciende, decide sobre sí mismo. Y, al autodeterminarse, se configura, es libre, es persona. Por ello, debemos hablar no solo de una Psicología profunda sino también de una Psicología de altura (Oro, 2005).

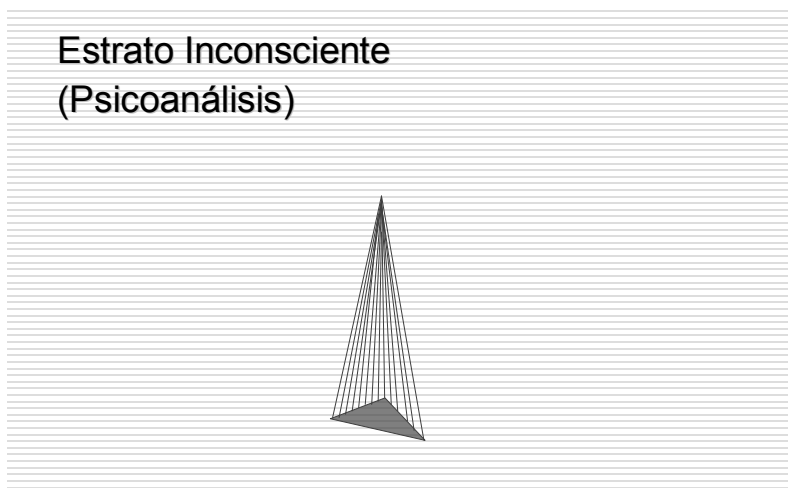


Gráfico N 2: Gráfico tridimensional de la personalidad (Rossi, G. 2008, 2009 y 2011) realizado en progresión desde dentro hacia fuera: Estrato inconsciente.



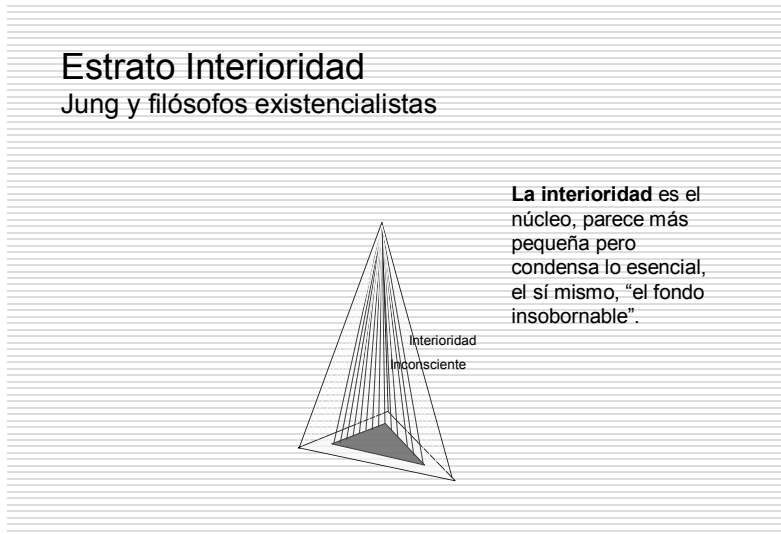


Gráfico N 3: Gráfico tridimensional de la personalidad (Rossi, G. 2008, 2009 y 2011) realizado en progresión desde dentro hacia fuera: Estratos inconsciente e interioridad.

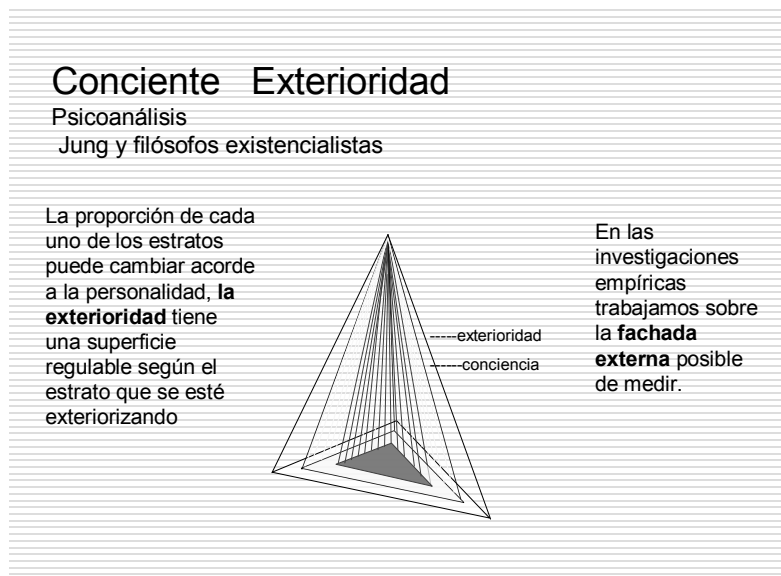
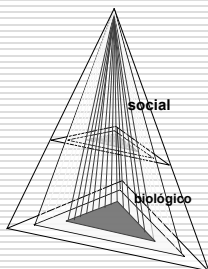


Gráfico N 4: Gráfico tridimensional de la personalidad (Rossi, G. 2008, 2009 y 2011) realizado en progresión desde dentro hacia fuera que incluye los estratos: inconsciente, interioridad, conciencia y exterioridad.

## Estrato Biológico - Social

T. Behavioristas y cognitivas, Psicología Social



Cada plano tiene un punto central de encuentro con los otros.  
Por ejemplo, el biológico – social en la posibilidad de comunicación,  
del lenguaje articulado

Gráfico N 5: Gráfico tridimensional de la personalidad (Rossi, G. 2008, 2009 y 2011) base inferior que ilustra el estrato biológico.

## Estrato Biológico

(T. Behavioristas y Cognitivas)

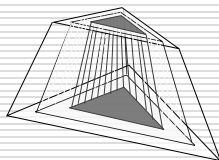


Gráfico N 6: Gráfico tridimensional de la personalidad (Rossi, G. 2008, 2009 y 2011) con base inferior que ilustra el estrato biológico y superior que ilustra el estrato social.

### Estrato Historia

Filosofía orteguiana, existencialista  
Psicología Humanista

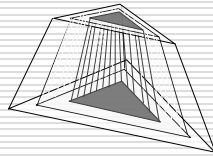


Gráfico N 7: Gráfico tridimensional de la personalidad (Rossi, G. 2008, 2009 y 2011) una de las caras de base inferior que ilustra el estrato historia.

### Estrato Historia – Proyecto

Filosofía orteguiana, existencialista  
y Psicología Humanista

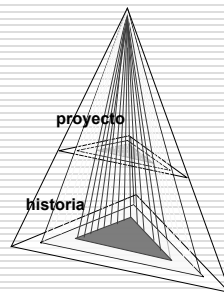


Gráfico N 8: Gráfico tridimensional de la personalidad (Rossi, G. 2008, 2009 y 2011) una de las caras superiores que ilustra el estrato proyecto agregándose al de historia.

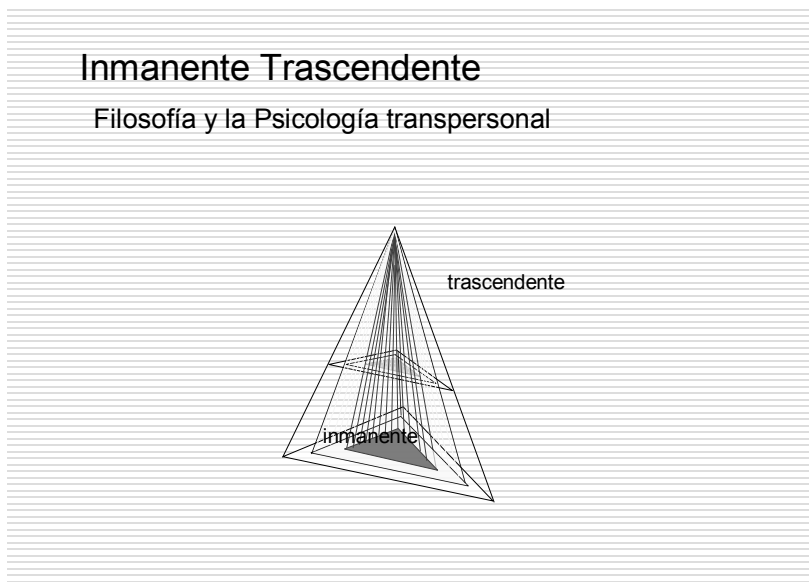


Gráfico N 9: Gráfico tridimensional de la personalidad (Rossi, G. 2008, 2009 y 2011) de la pirámide completa que ilustra el estrato inmanente de la personalidad y la zona exterior que ilustra el estrato trascendente.

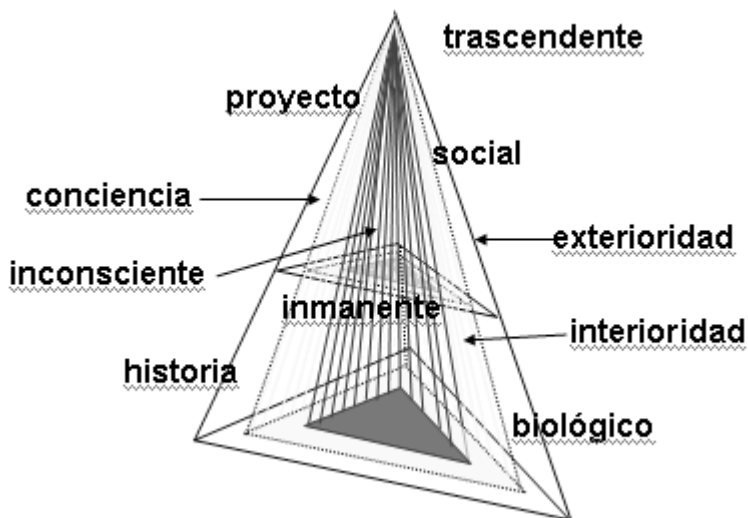


Gráfico N 10: Gráfico tridimensional de la personalidad (Rossi, G. 2008, 2009 y 2011) con todos sus estratos.

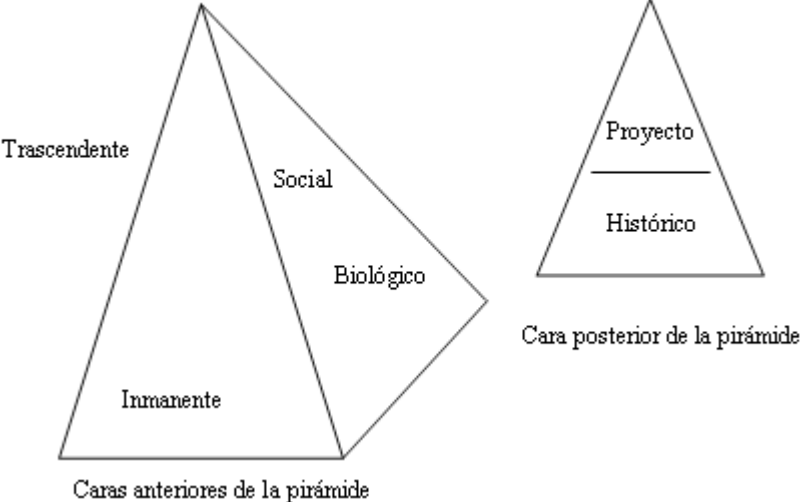


Gráfico N 11: Vista externa del Gráfico tridimensional de la personalidad.

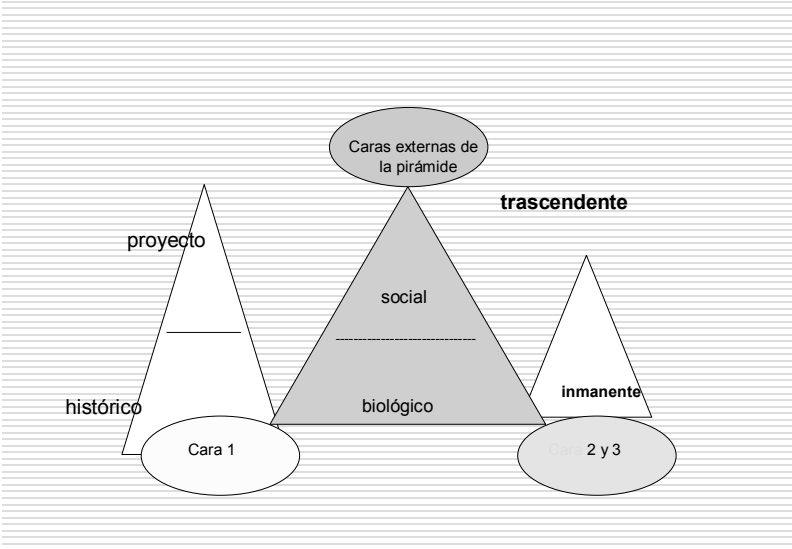


Gráfico N 12: Vista externa desplegada del Gráfico tridimensional de la personalidad



Gráfico N 13: *La inteligencia comparte planos con la personalidad: estos se señalan a través de las flechas que se dirigen a los diferentes estratos representado en el gráfico tridimensional de la personalidad.*



Gráfico N 14: *El rendimiento comparte el plano externo de la personalidad.*

De este modo, a partir de lo expuesto, podemos concluir con una definición de la Personalidad:

Es una totalidad dinámica, organizada y autoregurable que posibilita al individuo (como ser bio-psico-socio-trascendental) una forma o estilo de obrar sobre el medio y de realizarse a sí mismo en este acto. Este obrar implica el uso de los procesos perceptivos, cognitivos, imaginativos, afectivos y espirituales, que se expresan en un determinado rendimiento.

Es una totalidad en el sentido de Gestalt o configuración a partir de un plan de construcción probable que reside en la persona que se es.

Es dinámica porque cambia, el hombre está en proceso permanente, me voy haciendo según como actúo y actúo según lo que soy. Como vimos en los párrafos anteriores, sus contenidos fluyen entre los diferentes estratos que la componen (inconsciente, consciente, interioridad, exterioridad, biológico, social, etc).

Es organizada, pues funciona como una estructura que busca la coherencia, el equilibrio, por ello es autoregurable y también, porque el hombre es un ser decisivo (Jaspers, citado en Oro, 2005) capaz de autodeterminarse, de crearse a sí mismo. Esto lo lleva a tener un estilo propio para adaptarse al medio. Esta podría considerarse como la parte estática de la personalidad.

Consecuentemente, el desarrollo de la personalidad tanto en la clínica como en la educación es de fundamental importancia, puesto que los trastornos de esta traerán consigo alteraciones en el uso de la inteligencia, en el aprendizaje o en el rendimiento. Consideramos que la desorganización en alguno de los estratos probablemente afectará su exteriorización en el rendimiento (de la inteligencia, de lo motriz, etc.). Por ejemplo, los niños que temen perder el control de la agresividad, suelen inhibir su motricidad al punto de presentar dificultades en la escritura o en el rendimiento que requiere coordinación visomotriz (Bourges, 1980). Esto explica porqué, en muchos casos, no basta con ejercitar la motricidad o las funciones cognitivas para resolver los problemas de aprendizaje. Por lo tanto, podemos suponer que la terapéutica más eficiente seguramente será aquella que abarque la personalidad como un todo, y que pueda comprenderla desde todos los estratos que la componen.

De esta manera, es imprescindible sentar las bases para que las teorías e investigaciones futuras tomen en cuenta un concepto más integral aunque se dirijan a solo un aspecto de esta.

### 3.7. Reflexiones finales

Luego de haber presentado los diferentes modelos de la personalidad y su historia, construimos un nuevo modelo integrativo de la personalidad que es capaz de incluir como complementarias diferentes teorías de la Psicología de la Personalidad pero respetando las especificidades de cada una de ellas. Este nuevo modelo integracionista nos permite tener en cuenta todos los factores que están involucrados en el desarrollo de la personalidad, a la vez que nos advierte de la imposibilidad de abarcar todo el conocimiento sobre esta desde una sola perspectiva.

Para finalizar, quisiéramos hacer una observación más acerca de la forma piramidal adoptada como modelo, dado que a medida que ganamos en altura su dimensión se va estrechando. El extremo superior de la pirámide en su dimensión nos señala el angostamiento propio que conlleva el desarrollo de la personalidad, ya que al optar o decidir vamos dejando atrás muchas de las posibilidades con las que nacemos y consolidando otras, para, finalmente, en la vejez, acentuar nuestra esencia. Pero también, la altura de este extremo representa la unidad del hombre, pues en este convergen: ese encuentro con el otro, ese constante quehacer y proyecto y todo aquello por lo cual trasciende y va más allá de lo dado y lo apropiado. Esto, a su vez, nos permite pensar en la personalidad y la inteligencia como las rutas del rendimiento, pues ellas son las que le marcan un camino por el cual fluye, las que le sirven de soporte y de base desde las que se catapultan y, finalmente, son las que le dan alas.

### Referencias bibliográficas

- Andres-Pueyo y Colom Marañón, R. (2001). *Estudio sobre la inteligencia humana*. Madrid: Avizora.
- Aranovich, R. (2002). *Autenticidad y vida*. Bs. As.: Gráfica Cabildo.
- Aranovich, R. (2000). *Psicoterapia y razón vital*. Bs. As.: Gráfica Cabildo.
- Bany M. y Johnson, L. (1980). *La Dinámica de grupos en la Educación*. Bs. As.: Aguilar.
- Barbenza, C. (1987). Tendencias integradoras en psicología. *Revista Argentina de Análisis, Modificación y Terapia del Comportamiento*, (3). San Luis.
- Bourgés, S. (1980). *Tests para el Psicodiagnóstico infantil*. Biblioteca de psicología y educación. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Devoto, G y Oli, Gian Carlo (200-2001). *IL dizionario della lingua italiana*. Roma Edizione. Roma: Ed. LE MONNIER.



- Descartes, R. *Obras escogidas* (1980). Traducción de Ezequiel de Olaso y Tomás Zwanck. Buenos Aires, Charcas.
- Dubourdieu, M. (2008). *Psicoterapia integrativa*. PNIE. Montevideo: Ed. Psicolibros.
- Erikson, E. (1985). *Infancia y sociedad*. Bs.As.: Ed. Hormé. Paidós.
- Frankl, V. (1979). *El hombre en busca de sentido*. España: Ed. Herder.
- Fromm, E. (1983). *El arte de amar*. Bs. As.: Paidós.
- Fromm, E. (1980). *El miedo a la libertad*. Barcelona - Bs. As.: Paidós Studio.
- Gough, H. (1980). *Manual for The California Psychological Inventory*. California: Palo Alto.
- Griffa, M. y Moreno, J. (2001). *Claves para una Psicología del desarrollo*. Vol. 1. Lugar Editorial. Bs. As.
- Guberman, M. (2004). *Símbolo y Psicoterapia*. Bs. As.: Lugar Editorial.
- Heidegger, M. (1969). *Carta sobre el humanismo*. Lima: Ed. Huascar.
- Horney, K. (1981). *La personalidad neurótica de nuestro tiempo*. Bs. As.: Paidós Studio.
- Jensen, A. (1980). *Bias in mental testing*. New York: Free Press.
- Jensen, A. (1981). *Straight talk about mental tests*. London: Methuen.
- Jensen, A. (1998). *The g factor*. London: Praeger.
- Jung, C. (1964). *La interpretación de la naturaleza y de la Psique*. Bs.As.: Paidós.
- Jung, C. (1981) *Psicología y Religión*. Bs. As.: Paidós Studio.
- Kertész, R. (1997). *Análisis Transaccional Integrado*. Bs. As.: Ippem.
- Lacan, J. (1985). *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1984). *Escritos 2*. México: Siglo XXI.
- Längle, A. (1989, febrero 3). La significación de la personalidad. *Bulletin der Gessellschaftfür Logotherapie und Existenzanalyse*. Traducido por Espinosa, N. Para LOGO. Publicación de la Sociedad Argentina de Logoterapia. Bs. As.: Nov.
- Lersch, Ph. (1962). *La estructura de la personalidad*. Barcelona. Ed. Scientia.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Ediciones Península.
- McClelland, D. Atkinson, J. Clark, R. and Lowell, E. (1953) *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Nietzsche, F. (1979). *La voluntad del poder (Wille zur Macht)*. Aforismo 928. 1911.
- Oro, O. (2005). *Persona y personalidad*. Argentina: E.F.A.L.V.Frankl.
- Ortega y Gasset, J. (1998). *¿Qué es filosofía?* Madrid: Alianza Editorial.

- Ortega y Gasset, J. (1946-1969). *Obras completas*. Madrid: Revista de Occidente.
- Ortega y Gasset. (1983). *Unas lecciones de metafísica*. Obras completas: Tomo 12. Madrid: Alianza editorial.
- Lunazzy, H. (1996). *Lectura del Psicodiagnóstico*. Bs. As.: Ed. Belgrano.
- Luzuriaga, I. (1964). *La inteligencia contra sí misma: el niño que no aprende*. Bs As: Paidós.
- Pérez Hernández, E. (2008). *Desarrollo de los procesos atencionales*. Memoria para optar al grado de Dr. Universidad Complutense de Madrid. ISBN 978-84-692-1036-9. Madrid.
- Pervin, L. (1979). *Personalidad*. Bilbao: Ed. DDB.
- Piaget, J. (1990). *La formación del símbolo en el niño*. México: FCE.
- Rossi, G. (1995). *Reflexiones acerca de la Devolución en el Psicodiagnóstico Infantil*. (ADEIP. Cod 0406) IX Jornadas Nacionales de Psicodiagnóstico. CAP. Fed. (p.a.). ADEIP.
- Rossi, G. (2000). *Un enfoque multimodal de los problemas de aprendizaje*. (ADEIP. Cod. 1553). Jornadas Nacionales de Psicodiagnóstico. La Plata. (p.a.). ADEIP
- Rossi, G. (2007 b). *Mala praxis en el Psicodiagnóstico*. XI Congreso Nacional de Psicodiagnóstico. C.L. 4. (pag. 62). S. S. De Jujuy.: ADEIP
- Rossi, G. (2007 c). *Por qué test de Personalidad en problemas de rendimiento*. XI Congreso Nacional de Psicodiagnóstico. C.L. N 5. S. S. De Jujuy: ADEIP.
- Rossi, G. (2008). *Investigando un modelo de diagnóstico integral de la personalidad*. XV Jornadas de Investigación de la UBA. Cuarto encuentro de investigadores del Mercosur. Tomo 3 (p. 501). Bs. As.: UBA.
- Rossi, G. (2009). *¿Qué medimos cuando medimos rendimiento?* XIII Congreso Nacional de Psicodiagnóstico. XX Jornadas Nacionales de ADEIP: Libro: Psicodiagnóstico, Devolución, Trascendencia y Responsabilidad. Córdoba: UNC.
- Rossi, G. (2009). *Personalidad e inteligencia: las rutas del rendimiento*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Flores. Bs. As. Argentina
- Rossi, G. (2011). *Hacia un modelo integral tridimensional de diagnóstico de la personalidad*. U.N.T. Congreso de Psicología del Tucumán. Tomo II: Congreso de Psicología del Tucumán. S.M. de Tucumán: UNT.
- Rossi, G. (2011). *Modelo integral tridimensional de diagnóstico de la personalidad*. (RES. HCD. N: 085-10-2010). Póster presentado en el II Congreso de Psicología del Tucumán. Libro del Congreso. S.M.

- de Tucumán: Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán.
- Rossi, G. (2012). *Un nuevo modelo de diagnóstico de la Personalidad*. World Federation for Mental Health. (ISBN 978-987-23478-5-7) VII Congreso Argentino de Salud Mental. En “Diagnóstico o estigma”. Bs. As.: Asociación Argentina de Salud Mental.
- Rubino, V. (1998). *Acerca del problema del hombre*. SERIE FILOSOFICA I. Bs. As.: Ed. UFLO.
- Saurí, J. (1989). *Persona y personalización*. Buenos Aires: Lohlé.
- Smith, S. (1984) *Ideas de los grandes psicólogos*. Barcelona: Ed. LAIA.
- Vygotsky, L. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Crítica.

### **Referencia con formato electrónico**

- Rossi, G. (2007 a). *La investigación de la inteligencia y la personalidad como bases para el rendimiento*. ISSN 1667 -6750. XIV Jornadas de Investigación de la UBA. Tercer encuentro de investigadores del Mercosur. (p.a). Tomo I. (p. 441). Bs. As.: UBA. Recuperado el 20 de agosto del 2015 desde <http://www.academica.com/000-073/339>
- Saussure, F. (1916). *Curso de Lingüística General*. Recuperado el día 12 de febrero de 2007 desde: [http //es.wikipedia.org/](http://es.wikipedia.org/)

### **ACTIVIDAD 1**

Rossi, partiendo de las diferentes corrientes filosóficas que dan lugar a diferentes modelos del concepto de personalidad, integra las distintas escuelas de la Psicología:

- Realice un breve informe en el que analice los aportes que considere más importantes de dichas teorías de la educación.
- Describa sintéticamente las principales Teorías Integrativas Actuales ¿Por qué se puede considerar este enfoque dentro de estas?
- De acuerdo con las investigaciones más recientes acerca de la Personalidad, ¿cómo se relaciona esta con el aprendizaje, la inteligencia y el rendimiento?

### **ACTIVIDAD 2**

A continuación le presentamos una situación de clase relatada por un docente de la escuela primaria y citada en Bany M. y Johnson, L. (1980), p. 293:

*El silbido*

“Oigo que alguien silba en la sala. Levanto la vista del grupo de lectura al que estoy enseñando, y, como siempre, toda la clase señala a Donald. Así que le dije: “Donald, si quieres silbar, vete afuera” Al oír esto, Donald se indignó. Tiró el libro al suelo y salió corriendo afuera bajo la lluvia. La reacción del grupo fue de una hilaridad desaforada. Después resultó que Donald no había silbado, que fue algún otro y que la clase lo sabía. Pero todos los niños apuntaron hacia Donald porque era a él a quien de ordinario se le echaba la culpa de todo.”

Luego de la lectura de la situación planteada y ubicado en la teoría integrativa actual:

- Escriba algunas de las dimensiones y modelos de la personalidad que se deberían considerar para analizar dicha situación.
- ¿Cómo aparecen los diferentes planos o estratos de la personalidad considerados en la situación?

# CAPÍTULO 4

## La inteligencia



#### 4.1. Introducción

“La necesidad del hombre de pensar y su capacidad de ensimismarse, de retraerse en sí y de distanciarse de las cosas es la separación radical existente entre la vida humana y cualquier otra clase de vida. El hombre tiene pensamiento, piensa. El conocer implica que el hombre se haga consciente de lo que le falta y descubra su ignorancia sobre sí mismo y sobre la realidad. El conocimiento está en progreso permanente, en continua ampliación” (Gimenez, 1996: 2). Y, esa ampliación de su propio conocimiento como ser se manifiesta en el rendimiento de las diferentes características de la personalidad que lo componen, de la inteligencia, de las instituciones a las que responde; puesto que el pensamiento sin la acción queda en pura contemplación, y la acción desprovista de un plan preconcebido deviene en puro impulso o voluntad.

“No existe ya la razón abstracta por un lado y la vida impensable por el otro, sino la fecunda síntesis de ambas, la razón vital... el hallarme yo en el mundo (o circunstancia) es lo más cierto e indudable; y eso es nada más y nada menos que <mi vida>” (Aranovich, 2005: 9). No existe la razón sin un para qué. Razonamos para cambiar, o para no hacerlo, para vivir, para adaptarnos a la realidad, para desarrollar nuestro proyecto. Pero, la vida es la realidad radical y no la razón. (Se llama realidad radical al dato de la realidad a partir de la cual se debe construir todo conocimiento). Así, aquello que acontece lo hace en mi vida y toma de ella su sentido. El “yo soy yo y mi circunstancia” orteguiano reemplaza el cogito ergo sum cartesiano. De esta manera, se pone por encima de un idealismo de realidades universales, a las particularidades de la situación, a lo singular de cada ser humano, a aquellas cualidades personales que lo hacen único.

Sin embargo, por mucho tiempo, la inteligencia, ejerció su poder en los ámbitos escolares como elemento fundamental de selección, asistencia y promoción (Rossi, 1998; 2007 b, c). Es más, la globalización y la

masificación ha llevado a las personas a sentirse como simples piezas de engranajes intercambiables, descartables y desprovistos de significación alguna. Esto ha evitado la búsqueda de la autenticidad, el encuentro con el sí mismo. Por ello, analizaremos las particularidades de la inteligencia del ser humano como una de las tantas características que pueden conformarlo. Pues, aunque encontremos sujetos con niveles de inteligencia similares, el significado que cobra como utensilio para la vida es diferente en cada uno de ellos.

## 4.2. Inteligencia: concepto y antecedentes históricos

El término inteligencia proviene del latín *intelli-gentía*, facultad intelectual o de entendimiento, derivado de *intelligere* “comprender”, compuesto de *inte-legere* o leer entre líneas. Los griegos no poseían un vocablo que la definiera pero sí para aquellas cualidades que se le atribuyen aún hoy en día como son la comprensión, la capacidad de juicio y conocimientos.

En el siglo IV A.C., Platón creía que debían gobernar solo aquellos de capacidad intelectual superior como lo eran los filósofos y, por lo tanto, la capacidad de aprender era fundamental. En cambio, Aristóteles sostenía como un elemento importante para evaluar la inteligencia, el hecho de poder deducir rápidamente la causa de un fenómeno. Santo Tomás de Aquino (S. XIII) habla de las personas intelectualmente superiores capaces de una comprensión más profunda y universal aunque no igualables a Dios, quien es el que entiende todas las cosas. Tendremos que esperar hasta pasado el siglo XVI para que el término inteligencia emerja pleno de sentido.

En el SXVII, Pascal concibe dos tipos de inteligencia. Una es la inteligencia matemática que se caracteriza por una inspección cuidadosa y ordenada de los elementos que compondrán el razonamiento. La otra es denominada “intuitiva” y posee una forma de captación global, rápida, impaciente y sin interés por la definición de sus conclusiones o el seguimiento de una determinada secuencia.

En el S XVIII, Emanuel Kant, en su *Crítica de la razón pura* (1781) elabora tres aspectos fundamentales de la inteligencia: comprensión, juicio y razón. También considera que la estructura lógica es un reflejo de la estructura de la mente. Dos siglos después Jean Piaget retomaría esta idea para explicar el desarrollo del pensamiento.

Montaigne, Hobbes, Locke y muchos otros se ocuparon del tema. En el siglo XIX, el economista Adam Smith, en *La riqueza de las naciones* (1776) encuentra un origen económico y social (hábitos, costumbres,



educación, estrato social) para las diferentes capacidades del hombre que lo alejan de los aspectos hereditarios considerados hasta ese momento.

A fines del siglo XIX, William James, en *Principios de psicología* (1890) plantea que la inteligencia se muestra fundamentalmente en la capacidad de asociar ideas por similitud. Cita ejemplos como los de Newton, quien captó la similitud entre una manzana y la Luna o los de Darwin, que asoció la rivalidad en la obtención de alimentos con la evolución que llevó a la aparición de la especie humana.

Ernest Cassirer (1874-1945), a su vez, sostendrá que “sin un sistema complejo de símbolos, el pensamiento racional no se produciría y mucho menos alcanzaría su desarrollo” (Cassirer, citado por Guberman, 2004). El intelecto necesitará de símbolos, no solo imágenes. De esta manera, a las categorías kantianas de tiempo y espacio, les va a agregar las formas simbólicas (pues hacen referencia a un significado y a la distinción entre lo real y lo posible).

### 4.3. Las teorías de la inteligencia y sus metáforas subyacentes

Robert Sternberg (1990) en *Metaphors of Mind, Conceptions of the Nature of Intelligence* afirma que habría un modelo acerca de la mente subyacente a cada teoría de la inteligencia (Casullo, 1996). Este modelo o metáfora es parte del sistema de creencias de la sociedad en que progresa y dentro del cual se darían las preguntas y respuestas acerca de la inteligencia.

Podríamos decir que existen tres grandes grupos de teorías:

- aquellas que estudian el proceso interno, las estructuras, representaciones y contenidos del pensamiento;
- aquellas que buscan explicar la inteligencia desde la observación del mundo externo del sujeto, los procesos de socialización, el contexto;
- las teorías que recurren a diversas teorías para explicar la inteligencia desde una multiplicidad de factores que incluyen el mundo interno como el externo. Estas teorías que miran hacia adentro y hacia fuera buscan integrar varias metáforas.

#### 4.3.1. El modelo de la metáfora geográfica

Prefiere elaborar “mapas” de la mente con las diferentes “regiones” o factores de la inteligencia. Charles Spearman en 1904 plantea dos factores principales que marcan las diferencias individuales:

- el factor “G” (general) o energía mental común a todas las actividades y que cada uno tiene cierta cantidad y,

- el factor “s” (específico) único y particular de cada tarea y acorde a las aptitudes diferentes que las personas pueden presentar.

Más tarde, David Wechsler, en 1939 agrega a la cognición otro aspecto importante que interviene en la inteligencia: lo emocional o afectivo e incluye los aspectos sociales como parte del comportamiento inteligente.

#### **4.3.2. El modelo de la metáfora computacional**

Trata de estudiar el procesamiento de la información común a todas las personas, cómo conocemos y cuáles son los procesos que intervienen. Se investigan la atención, la percepción, la memoria, la codificación, entre otros. Estos teóricos en los comienzos rechazaron la idea geográfica de obtener un Cociente Intelectual numérico. Sin embargo, Alan Kaufman (a partir de 1979) y otros comenzaron a integrar los diferentes modelos, enriqueciendo las escalas como las de Wechsler (Casullo y otros, 1996).

#### **4.3.3. La metáfora biológica**

Intenta comprender la inteligencia en términos del funcionamiento del cerebro tomando los aportes de la Neuropsicología. También utilizan estudios comparativos entre los resultados de las escalas de inteligencia y los resultados de diferentes exámenes neurológicos (EEG, potenciales evocados, efectos de L.C., etc). Surgen así diferencias significativas entre el funcionamiento del hemisferio cerebral izquierdo (procesamiento secuencial, analítico, sucesivo) y del hemisferio cerebral derecho (holístico y simultáneo).

#### **4.3.4. La metáfora epistemológica**

Se refleja fundamentalmente en la epistemología genética de Jean Piaget. A él le debemos la elaboración de una de las únicas teorías de desarrollo de la inteligencia desde el nacimiento hasta la adolescencia.

Jean Piaget (1990) describió la naturaleza del funcionamiento intelectual, las propiedades básicas e irreductibles de la adaptación cognoscitiva aplicables a todos los niveles de desarrollo. Estas propiedades o características funcionales forman el núcleo intelectual que hace posible el surgimiento de estructuras cognoscitivas a partir de las interacciones del organismo y del ambiente. El funcionamiento intelectual es una forma especial de actividad biológica y comparte sus atributos.

Las estructuras biológicas heredadas condicionan lo que podemos percibir directamente, por ejemplo, solo determinadas longitudes de onda dan lugar a sensaciones de color. Sin embargo, esta herencia específica está condenada a ser superada gracias a una herencia también biológica

pero de carácter más general: un modo de funcionamiento intelectual. Es decir, un *modus operandi*, una manera específica de efectuar nuestros intercambios con el ambiente que, por ejemplo, nos permiten conocer longitudes de ondas que nunca vemos. Toda materia viva se adapta a su ambiente y posee propiedades organizativas que hacen posible la adaptación y, el funcionamiento intelectual solo es un caso especial. Este isomorfismo nos permite ver la inteligencia como una extensión interesante y sumamente desarrollada de actividades más primitivas con las cuales comparte sus características más generales: las invariantes funcionales. Estos atributos que permanecen invariables durante todo el desarrollo son: la organización y la adaptación. Esta última abarca dos subpropiedades estrechamente relacionadas, la asimilación y la acomodación. Como en el caso de la ingestión de alimentos, la asimilación cognoscitiva de la realidad siempre implica una asimilación *a* la estructura y una acomodación *de* la estructura. La cognición, como la digestión, es una cosa organizada. Para Piaget, todo acto inteligente supone alguna forma de organización o estructura dentro de la cual se desarrolla (Flavell 1979).

#### 4.3.5. *La metáfora antropológica*

Mira hacia fuera, cree que lo que se requiere para adaptarse a una cultura es diferente a lo que se requiere para adaptarse a otra y toma la inteligencia como una invención cultural. Es una posición extrema a la que adhieren “los relativistas culturales radicales”. Pero, nos alerta con respecto a una actitud etnocéntrica, de excesiva generalización que nos lleve a tratar de explicar todos los fenómenos humanos o en cualquier contexto socio-cultural a través de una única teoría.

#### 4.3.6. *La metáfora sociológica*

Analiza la influencia de los procesos de socialización sobre el desarrollo de la inteligencia. El representante por excelencia es Lev Vigotsky (1995). Existe un agente mediador (padre, madre, maestro, etc.) que selecciona, organiza y transforma los estímulos ambientales para el niño. Este proceso de mediación modifica la estructura cognitiva del niño desarrollando o limitando su capacidad para captar e interpretar el medioambiente, para resolver problemas o para adquirir conocimientos o habilidades. La inteligencia es modificable. En la actualidad, muchas de las ejercitaciones que se realizan con personas que presentan un retraso en el desarrollo, están basadas en esta premisa. Reuven Feuerstein incluso logró elevar las marcas de nivel de funcionamiento de estas personas (Casullo, 1996).

Vigotsky plantea que la naturaleza en el niño es apropiarse de los instrumentos mediadores, no de determinados signos convencionales. Eso lo determina la cultura. La actividad está regulada culturalmente, connotada o significada socialmente. A diferencia de Piaget, cuando el niño juega no solo ejercita un esquema sino que participa de una actividad cultural, juega con cosas determinadas por la cultura. Por ello, la unidad de análisis de la obra vigotskiana es la Actividad Instrumental. El niño se acerca al objeto tanto con palos como con palabras. Los instrumentos son instrumentos de mediación entre el sujeto y el mundo físico, entre el sujeto y otro sujeto o entre el sujeto y sí mismo.

La Teoría Socio-Histórica de *Vigotsky* nos plantea dos líneas paralelas de desarrollo en el hombre que interactúan y tienden a converger. Estas son: la línea natural de desarrollo y la línea cultural de desarrollo. Cada una de ellas tiene su propia evolución con un origen y destinos diferentes:

La *línea natural de desarrollo* se refiere a aquellos *procesos psicológicos elementales* que compartimos con los animales, dispositivos básicos para el aprendizaje tales como memoria, atención, motivación, senso-percepción, etc. Nuestro cuerpo biológico tiene que ofrecernos las condiciones necesarias para acceder a la cultura.

La *línea cultural de desarrollo* se origina en lo social y se refiere a aquellos procesos que parecen poseer una impronta fuerte de la cultura, los *procesos psicológicos superiores*. Dichos procesos son específicamente humanos y están socialmente constituidos. Deben valerse de instrumentos de mediación (como las herramientas o el lenguaje), poseer un control voluntario y cierto grado de participación de la conciencia. A su vez, pueden ser:

a) *Procesos rudimentarios* o universales dentro de la cultura (como el hablar), que se forman por el solo hecho de participar en alguna sociedad.

b) *Procesos avanzados* debido a su génesis y sus características. Puesto que para constituir al sujeto es necesario la cultura y ante la necesidad de crear hábitos intelectuales específicos y de ir más allá de los mecanismos de crianza, aparece lo escolar. Aquí los instrumentos de mediación pueden ser de un alto grado de control consciente y voluntario como los conceptos científicos que incluso pueden usarse de una forma descontextualizada (válidos para cualquier contexto).

#### 4.3.7. La metáfora sistémica

Es el resultado de aplicar la teoría sistémica al campo de la inteligencia tratando de comprenderla como una interacción de sistemas. Los representantes son Howard Gardner con la teoría de las inteligencias

múltiples, Robert Sternberg con la teoría triárquica de la inteligencia y Stephen Ceci con la teoría bioecológica de la inteligencia.

Gardner (1983) presenta siete inteligencias diferentes (lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, kinestésica, interpersonal e intrapersonal) que actúan por sí solas como un sistema y que, a la vez, interactúan entre sí.

Sternberg (1982), en cambio, utiliza tres teorías interrelacionadas para explicar los componentes universales de la inteligencia, cuyos modos de expresión variarían según la cultura. De esta manera, relaciona la inteligencia con el mundo interno del sujeto (subteoría componencial), con la experiencia al desempeñarse en diferentes tareas y situaciones (subteoría experiencial) y con el mundo externo (subteoría contextual).

Ceci, a su vez expone una teoría menos elaborada aún pero en la que duda de la existencia de un solo factor “G”. Sugiere que el contexto es fundamental en el desarrollo de los potenciales cognitivos y que el conocimiento previo y la aptitud se apoyan y transforman mutuamente (Casullo, 1996)

Vemos de esta manera que el término inteligencia puede ser enfocado desde diferentes teorías que lo han ido complejizando y a la vez han ido desvirtuando su verdadero origen (*intelligere*). Es como que inteligencia pasa a ser una enorme bolsa donde se coloca todo aquello que no puede definirse con una sola palabra. Esta complejidad a su vez ha dificultado la posibilidad de operacionalización y de tener instrumentos válidos y confiables de evaluación.

Por otra parte, las técnicas de evaluación confiables y validadas con las que contamos actualmente como el test de Raven, de Dominós o las escalas Wechsler han superado su origen, pues, se han enriquecido con aportes de diferentes teorías posteriores a su elaboración.

En el campo de la Orientación vocacional, de la Psicología Educativa y de la clínica en trastornos del aprendizaje, necesitamos evaluar la capacidad intelectual, de razonamiento del sujeto. Estos instrumentos son una valiosa y positiva ayuda para el diagnóstico y asesoramiento a pesar de su primitivo origen en la metáfora geográfica. Quizás la utilidad práctica que conserva aún hoy se relacione con la simplicidad original que evoca el término al cual aluden, pues con ellos, sabemos exactamente qué estamos midiendo y qué no estamos midiendo.

#### **4.4. Las técnicas de evaluación de la inteligencia**

En la antigua Grecia la evaluación de las aptitudes físicas e intelectuales tenía un desarrollo importante. También en el imperio chino se

tomaban exámenes de habilidades para acceder a la administración pública. Pero hubo que esperar hasta el siglo XIX para que comenzaran a elaborarse las técnicas que darían a luz los tests tal cual los conocemos hoy.

En 1884 el biólogo inglés sir Francis Galton establece un “laboratorio antropométrico”. Años después Alfred Binet y sus colaboradores sientan las bases actuales de la medición de la inteligencia. Prepara junto con Simon una escala (Binet-Simon 1905) a pedido del ministro de Instrucción Pública de Francia, dado que aparece la necesidad de educar a los niños “subnormales”.

Binet consideraba como componentes básico de la inteligencia: *el juicio, la comprensión y el razonamiento*. Entonces, crea una serie de problemas de creciente dificultad cuyos puntajes se expresaban en una Edad Mental para evaluar a niños normales y a niños que presentaban retraso en el desarrollo. En 1916 L. M. Terman en EE.UU. divide a la Edad Mental por la Edad Cronológica obteniendo por primera vez el CI (Cociente Intelectual). Esto da lugar a la aparición del test Stanford-Binet, posteriormente actualizado varias veces.

Más tarde, David Wechsler agrega que se deberían tomar en cuenta los “*factores no intelectivos*”, tales como la capacidad de perseverar, la tenacidad y el deseo de superar obstáculos. Define la inteligencia como “la capacidad agregada o global del individuo para actuar con propósito, para pensar racionalmente y para habérselas de manera efectiva con su medio ambiente”. Entonces, construye una escala compuesta de subtests en los que se investigan una serie de habilidades diferentes pero no independientes. No obstante, hasta 1970 seguirá poniendo énfasis solo en el producto final, el CI. Hoy en día, de las escalas Wechsler podemos extraer mucha información acerca del estilo cognitivo y de muchas características que forman parte de la personalidad del sujeto (Cayssials, 1998)

Otra de las técnicas más conocidas para la medición de la inteligencia son: el test de Dominós de Anstey y el Test de Matrices Progresivas, de J. Raven en 1936. Estos fueron elaborados teniendo en cuenta la concepción de Charles Spearman sobre los dos factores “G” y “S”. Él consideró que “G” está compuesto por dos tipos de capacidades:

La *capacidad eductiva* es la que da sentido a la confusión. Consiste en desarrollar nuevas comprensiones, es construir formas (generalmente, no verbales) de manejo de problemas que involucran una diversidad de variables dependientes. Es decir, va más allá de lo dado para percibir lo que no es inmediatamente obvio. Por lo tanto, la capacidad eductiva es la que más se acerca a la definición etimológica de la palabra inteligencia.

La *capacidad reproductiva*, en cambio implica el dominio, recuerdo y reproducción del material que constituye un acervo cultural de conocimientos explícitos, verbalizados.

Las matrices Progresivas de Raven (1984) miden capacidad eductiva pero no capacidad reproductiva, dejando de lado cualidades tales como liderazgo, iniciativa, comunicación, etc. Sin embargo, es muy útil para un diagnóstico rápido de la capacidad intelectual y la eventual determinación del método y fallas de razonamiento del individuo.

#### 4.5. Inteligencia y rendimiento

R.B. Cattell fue el primero en proponer la distinción entre dos fenómenos íntimamente relacionados con el rendimiento: inteligencia y conocimiento (o aprendizaje). Según este criterio, podemos distinguir dos tipos de inteligencia: la que se relaciona con el rendimiento ante tareas novedosas (en las que el conocimiento no es el eje central de la ejecución) y la que utilizamos ante situaciones familiares o conocidas. La primera permite resolver situaciones nuevas y la segunda problemas en contextos conocidos. Estos dos tipos de capacidades suelen denominarse inteligencia fluida e inteligencia cristalizada, respectivamente. Ambas constituyen tipos de inteligencia general, no específicas de un dominio cognitivo particular. Están relacionadas entre sí y se implican diferencialmente en las tareas de acuerdo sus exigencias.

“A partir de conceptos como el de inteligencia fluida y cristalizada, se han ideado procedimientos de medida específicos. Así por ejemplo, para estudiar la inteligencia fluida se han diseñado problemas que fuesen novedosos para la persona, como una serie de figuras relacionadas mediante reglas que no están explícitas en los problemas mismos. En este caso, la persona debe descubrir cuáles son las reglas que gobiernan las figuras para, por ejemplo, seleccionar una alternativa que sea congruente y descartar las alternativas incongruentes. Las operaciones mentales que este tipo de problemas exigen a la persona intentan capturar procesos importantes presentes en las situaciones cotidianas” (Andrés-Pueyo y Colom, 2001).

El rendimiento de las personas ante diversos problemas tiende a relacionarse positivamente. Esta correlación positiva ha dado lugar al concepto de factor g. Este factor general se puede extraer a partir de una matriz de correlaciones compuesta por una serie de tests de aptitud. Esta propuesta, realizada por Ch. Spearman hace más de 70 años, no ha dejado de confirmarse empíricamente desde entonces. Actualmente, J.B. Carroll (1993) y A.R. Jensen (1998) han demostrado su vigencia, así

como su integración en el marco de un modelo jerárquico de la inteligencia. Esto va mucho más allá que la teoría bi-factorial propuesta por el propio Spearman en 1927.

Existen distintos métodos para extraer g. Son varios los tests que, de un modo consistente, presentan una mayor carga de g, es decir, son mejores medidas de g. Sin embargo, debemos tener en cuenta que la carga en g de un test y su nivel de dificultad, son aspectos conceptualmente separados. Tampoco g es sinónimo de proceso cognitivo, o de principio operativo de la mente, o de circuitos neuronales del cerebro. Sería a nivel psicométrico, una fuente común de diferencias individuales en todos los tests mentales. Así, g se podría equiparar a la potencia, eficacia o velocidad de la CPU de un ordenador. De manera que el conocimiento y las habilidades que exigen los tests constituyen un modo de medir g, pero no son g. (Jensen, 1998).

En realidad, la investigación de la inteligencia sugiere que, como concepto científico, estaría compuesta por más de 60 aptitudes (Carroll, 1993). El factor g sería resultado de los elementos comunes a esa serie de aptitudes. Según Carroll (1997) g explicaría más de la mitad de la varianza contenida en una matriz de correlaciones. Pero no debemos olvidar que todavía existe mucha varianza restante por explicar (Andrés Pueyo y Colom, 2001).

#### ***4.5.1. La medición de la inteligencia en la actualidad y el rendimiento***

Los últimos estudios realizados en los Estados Unidos sobre el nivel de predicción de los test de inteligencia insisten en señalarlos como instrumentos valiosos. Hunt (1997: 539-540) dice al respecto: “los test psicométricos son los mejores predictores de éxito en la escuela y el mundo laboral. Y lo que es más, no son predictores menores de fracasos en la vida diaria, como caer en la pobreza o depender del estado (...) Decir que otras cosas son importantes, además de la inteligencia, no es en realidad un reto hasta que se diga con precisión cuáles son esas otras cosas”.

Nosotros, en cambio, consideramos que la personalidad tiene una influencia tanto o más importante que la inteligencia. Esta influencia no solo se manifiesta sobre el rendimiento sino sobre la expresión de la inteligencia misma. Sin embargo, como ya hemos visto, los estudios acerca de la inteligencia han evolucionado sobre todo en las décadas de los 80 y 90 recobrando la fuerza de los años 30 y 50. Se han realizado importantes avances en el conocimiento de la estructura y los mecanismos básicos de la inteligencia. También se hicieron descubrimientos apasionantes acerca de su genética, su funcionamiento en el período más



tardío del desarrollo humano, el papel de las variables en el desarrollo de esta capacidad y la utilidad y eficacia de su medida.

Neisser y otros (1996) reafirman que las medidas estandarizadas de la inteligencia producen correlaciones únicas dentro de las variables psicológicas tales como .50 con el rendimiento escolar, .55 con los años de escolarización, .54 con el rendimiento ocupacional, y -.19 con la delincuencia juvenil. También comprueba que los tests de inteligencia no están sesgados por la influencia del contenido cultural sobre determinados grupos sociales. Los datos muestran que la diferencia entre los dos principales grupos étnicos-raciales de los Estados Unidos es menor en los test con mayor carga cultural que en los de menor carga cultural. Además, en relación con la influencia del nivel socioeconómico en casos de hermanos con el mismo nivel, es probable que el hermano con mayor rendimiento intelectual en la adolescencia tenga mayor status social y mayores ingresos en su edad adulta (Jencks, 1979).

En suma, tal como refiere Andrés-Pueyo y Colom-Marañón (2001) “los datos actualmente disponibles sobre los tests standarizados de inteligencia indican que estos no padecen los sesgos que habitualmente se les atribuyen. Su validez predictiva es socialmente importante y esa predicción no introduce sesgos en contra de determinados grupos sociales. Además, ni su contenido cultural, ni las diferencias de motivación o de estatus socioeconómico pueden explicar satisfactoriamente las diferencias de rendimiento observadas en los tests”.

Otra de las conclusiones importantes derivadas de las investigaciones de los últimos años es que la mayor parte de los ambientes humanos son funcionalmente equivalentes para estimular el desarrollo mental de los niños. Excepto en situaciones de extrema pobreza o guerra, los datos indican que es falso el concepto que la deprivación ambiental aumenta en la medida que nos movemos hacia las clases más bajas (Neisser et al., 1996; Sternberg y Grigorenko, 1997). Es más, Herrnstein y Murray (1994) sostienen que la sociedad futura se estratificará esencialmente según las diferencias de inteligencia. Es decir, el factor clave de movilidad social no es el status o clase social de origen sino la inteligencia.

Una conclusión más en relación con este tema es que las diferencias de inteligencia no serían resultado directo de las diferencias de escolarización (Jensen, 1981). Los estudios coordinados por Jenckss (1972) reafirman que las diferencias entre la calidad de las escuelas poseen un efecto modesto sobre la inteligencia. Lo mismo sucede con la asistencia a cursos de educación pre-escolar antes de los 6 años o la asistencia a centros de secundaria. Sin embargo, sí se encuentra una reducción de

puntuaciones de los tests de inteligencia en niños que no han podido concurrir a la escuela primaria por algún período de tiempo.

#### 4.6. El saber de la Psicología actual acerca de la inteligencia

El 13 de diciembre de 1994, la revista *Wall Street Journal* publicó una declaración de 52 científicos de distintos países que contenía 25 puntos básicos sobre el estudio científico de la inteligencia. Su objetivo fue corregir los equívocos presentados en los medios de comunicación a raíz de la controversia suscitada por la publicación de *The Bell Curve* (Herrnstein y Murray, 1994). Sin embargo, llegó a conformar un corpus científico sólido del conocimiento acumulado por la Psicología desde principios de siglo sobre este tema. Algunos de los principales ítems de esa declaración, punto de encuentro de los especialistas en el estudio científico actual de la inteligencia, fueron:

- La inteligencia es una capacidad mental muy general que permite razonar, planificar, resolver problemas, pensar de modo abstracto, comprender ideas complejas, aprender con rapidez, y aprender de la experiencia. No constituye un simple conocimiento enciclopédico, una habilidad académica particular, o una pericia para resolver tests; sino que, refleja una capacidad más amplia y profunda para comprender el ambiente, para darse cuenta, dar sentido a las cosas, o imaginar qué se debe hacer.
- La inteligencia, así definida, se puede medir, y los tests de inteligencia la miden adecuadamente. Estos tests constituyen el modo de evaluación más preciso, fiable y adecuado de la inteligencia y tienen múltiples aplicaciones y utilidades.
- Existen diversos tipos de tests de inteligencia, pero todos ellos miden la misma inteligencia. Algunos tests incluyen palabras o números y requieren un conocimiento cultural específico (como, por ejemplo el vocabulario). Otros, en cambio, no requieren ese conocimiento, e incluyen formas o diseños, de modo que solo exigen conocer conceptos universales simples (mucho/poco, abierto/cerrado, arriba/abajo).
- La distribución de las personas según el rendimiento en esos tests, se puede representar adecuadamente mediante una distribución normal. La mayor parte de las personas se sitúan alrededor del punto medio (CI=100). Pocas son muy brillantes o muy poco brillantes.
- Los tests de inteligencia no están culturalmente sesgados en contra de los afroamericanos u otras personas nativas angloparlantes

de los Estados Unidos (hay que recordar que esta declaración se hace en los USA y para la población estadounidense).

- Los miembros de todos los grupos étnico-raciales estadounidenses se sitúan en todos los niveles de la escala de rendimiento intelectual. Las curvas de los distintos grupos se solapan, pero los grupos suelen diferir por el lugar de la curva en el que tienden a agruparse sus miembros.
- El nivel intelectual se relaciona directa e intensamente con el rendimiento en contextos sociales, económicos, ocupacionales, y educativos. Independientemente de aquello que miden los tests, estos tienen una gran importancia práctica y social.
- Un alto nivel de inteligencia supone una ventaja en la vida cotidiana, dado que la mayoría de las actividades diarias requieren algún tipo de razonamiento y toma de decisiones. Por el contrario, una baja inteligencia supone una desventaja, especialmente en ambientes desorganizados. No obstante, un alto CI no garantiza el éxito en la vida y un bajo CI no garantiza el fracaso.
- Las ventajas prácticas de poseer una alta inteligencia aumentan a medida que las situaciones se hacen más complejas (novedosas, ambiguas, cambiantes, impredecibles o con muchas alternativas).
- Las diferencias de inteligencia no son el único factor que influye en el rendimiento educativo, en la eficacia de la formación recibida o en las ocupaciones muy complejas, pero la inteligencia suele ser el factor más importante.
- Las personas difieren en inteligencia debido a diferencias tanto en el ambiente como en la herencia. Las estimaciones de la heredabilidad van desde 0.4 a 0.8 (en una escala de 0 a 1). Si todos los ambientes fuesen iguales para todo el mundo, la heredabilidad sería de 1 (es decir, del 100%) dado que todas las diferencias que se pudiesen observar tendrían necesariamente un origen genético.
- Los miembros de la misma familia suelen diferir sustancialmente en inteligencia (en promedio unos 12 puntos de CI), tanto por razones genéticas como ambientales.
- El hecho de que el rendimiento intelectual sea heredable no significa que no esté influido por el ambiente.
- Aún no sabemos cómo manipular la inteligencia para elevarla de manera permanente.
- Las diferencias en la inteligencia de origen genético no son necesariamente irremediables (considérese la diabetes o la fenilcetonuria). Tampoco son necesariamente remediables las diferencias

causadas por el efecto de agentes ambientales (considérense los daños físicos, los venenos y algunas enfermedades).

- No existe una respuesta definitiva a la pregunta de por qué son distintas las distribuciones de rendimiento intelectual en distintos grupos étnico-raciales estadounidenses. Las razones que justifiquen aquellas diferencias pueden ser distintas de las razones por las que difieren los individuos dentro de cada grupo. Es erróneo asumir, como algunos hacen, que la razón por la que algunos individuos en una determinada población tienen un alto CI mientras que otros tienen un bajo CI, debe ser la misma razón por la que algunas poblaciones incluyen más individuos de alto o de bajo CI que otras poblaciones.
- Las diferencias étnico-raciales son algo menores, pero todavía sustanciales, en individuos con el mismo nivel socioeconómico.
- Los estudios sobre la inteligencia se basan en la auto-clasificación en distintas categorías étnico-raciales (es decir, es el propio sujeto quien informa de su pertenencia a un determinado grupo étnico-racial), al igual que sucede en otros estudios dentro de las ciencias sociales.

Además de esta declaración, la *American Psychological Association*, consideró la oportunidad de realizar un informe más detallado que la declaración del *Wall Street Journal* acerca del estado actual de la psicología de la inteligencia y creó un comité de expertos para que realizara este informe. El Informe Oficial de la APA se publicó en 1996 y amplía (de forma más extensa y justificada) los puntos ya enumerados anteriormente. Según el Comité redactor de ese informe, presidido por Ulric Neisser y compuesto por expertos reconocidos en el tema de la inteligencia, el debate público suscitado por *The Bell Curve* ha estado plagado de declaraciones y sentimientos que han ido mucho más allá de las evidencias disponibles. El informe describe los datos revelados por la investigación científica y las preguntas que siguen sin respuesta (Neisser, Boodoo, Bouchard, Boykin, Brody, Ceci, Halpern, Loehlin, Sternberg y Urbina, 1996).

El informe enumera las concepciones científicas de la inteligencia: la aproximación psicométrica y los tests psicológicos, las teorías de Howard Gardner, de Robert Sternberg, de Jean Piaget y de Lev Vygotsky, así como el problema de la variación cultural y las aproximaciones biológicas. Concluye en que si bien todas ellas son relevantes para la comprensión del concepto de inteligencia, buena parte de la argumentación del informe “está dedicada a la dominante aproximación psicométrica, que no solo ha inspirado la mayor parte de la investigación y ha atraído la

mayor parte de la atención (hasta el momento) sino que también es la más empleada en la práctica” (Neisser et al. 1996).

Describe el significado y la gran estabilidad de las puntuaciones en los tests de inteligencia durante el desarrollo individual, la utilidad en la predicción del rendimiento escolar y ocupacional. Agrega a dicha descripción, su relación con resultados sociales tales como el status social, los ingresos económicos, o la delincuencia. También considera que existen otras variables (motivacionales, temperamentales o actitudinales) no medidas que influyen en todos esos contextos. Además se discuten las relaciones entre las puntuaciones en los tests y las medidas de laboratorio de velocidad de procesamiento, etc.

En líneas generales, entre la concepción popular o legla y la científica de la inteligencia, existen muchas coincidencias que se aproximan al significado original del término. R. J. Sternberg, en un importante trabajo de 1981, demostró que los expertos y los no-expertos piensan que las personas inteligentes se caracterizan por su capacidad de resolver problemas, nuevos o familiares, su manejo del lenguaje y su actitud tolerante y abierta a la innovación (Sternberg, et al. 1981). También, en alguna medida, coinciden en distinguir la existencia de una capacidad general que permite adquirir conocimientos y unas capacidades más específicas sustentadas en el conocimiento adquirido.

Evidentemente, existen similitudes entre lo científico y cierto *saber* anclado en la tradición occidental acerca de la naturaleza y funciones de la inteligencia tales como:

- la inteligencia es una capacidad, (una facultad o aptitud disposicional) que condiciona la obtención de un adecuado nivel de rendimiento en cualquier tarea a la que se enfrenta un individuo,
- esta capacidad tiene una funcionalidad adaptativa por excelencia,
- no es una propiedad exclusiva de los seres humanos, aunque es en estos organismos donde muestra una mayor complejidad y donde sus efectos son más relevantes, y tiene una estrecha relación con la estructura y el funcionalismo del cerebro (Andrés Pueyo, 1994; Colom, 1997 b; Juan-Espinosa, 1997).

De esta manera, la inteligencia se ubica tanto en los comportamientos individuales como en los sociales. Esto trae ciertos problemas a la hora de formalizar una teoría de la inteligencia ya sea que considere a esta capacidad como única o múltiple. “De hecho una buena comprensión del fenómeno requiere identificar la existencia de diversas expresiones de la inteligencia con todas sus peculiaridades” (Andrés Pueyo y Colom Marañón, 2001).

Podemos hablar de la existencia de una inteligencia social, que algunos prefieren denominar práctica. Tenemos una inteligencia amplia, social o práctica que actúa en el contexto de la vida cotidiana cuando debemos enfrentar un problema doméstico y familiar o uno financiero o laboral. Sin embargo, también existe una inteligencia natural, abstracta o potencial que nos permite la adquisición de los conocimientos y habilidades cognitivas esenciales que se desarrollan en función de la interacción con el medio durante el ciclo vital. A su vez, los tests de CI identificarían a la inteligencia resultante de una combinación de esta inteligencia potencial y los conocimientos adquiridos en los primeros años de vida y con la escolarización básica. A esta combinación se la suele denominar inteligencia académica.

De alguna manera esta tipología no hace más que mostrarnos la complejidad observable de la inteligencia y la imposibilidad de agotar los diferentes aspectos en que se manifiesta, de ahí la existencia de propuestas más neutras como las de D. O. Hebb y P. E. Vernon que las identificaron como inteligencia B, A y C respectivamente (Eysenck, 1983).

#### **4.7. Nuestra propuesta ante la diversidad**

Nuestra propuesta ante la diversidad y la complejidad es volver a las fuentes, al origen del término inteligencia que se imbrica perfectamente al factor g tan estudiado por la Psicología y que, en suma, es lo que con más precisión podemos medir. Consideramos que el término inteligencia no agota todas las cualidades que posee un individuo pero que tampoco tiene por qué hacerlo. Aquellas cosas que tienen que ver con lo emocional, lo social, lo artístico, etc., pueden ser características de la personalidad, factor s, habilidades, estímulos ambientales, entre otros. Pensamos que no es necesario prorratar el término inteligencia ni multiplicarlo distorsionando su significado. Son muchas las discusiones y mucho por resolver y descubrir en Psicología como para instalar diferentes significados a un término tan estudiado ya por esta ciencia.

Tomamos, entonces, la inteligencia como una capacidad general que permite razonar, planificar, resolver problemas, comprender el ambiente. Esto, a su vez, posibilita aprender con rapidez y desde la experiencia, comprender ideas complejas, lograr un pensamiento abstracto. Nos da acceso a “leer entre líneas”, “interconectar” o relacionar, ir más allá de lo inmediato o fenoménico para prestarle un sentido imaginado, descubrir el principio de organización del conjunto, conceptualizar y hasta aplicar este razonamiento sistemático a nuevos problemas que se nos presenten.

Sabemos que un nivel alto de inteligencia puede favorecer el rendimiento. Sin embargo, no es suficiente para explicarlo, puesto que existen numerosos casos de sujetos con un bajo rendimiento a pesar de poseer un CI alto. También, encontramos, aunque no es tan común, sujetos de muy bajo nivel intelectual con un rendimiento académico aceptable. Esto nos lleva a explorar aquellas cualidades de desempeño que compensan las falencias intelectivas, tales como la capacidad de esfuerzo y de logro, la tenacidad, la competencia, etc.

De todas formas, esto que observamos a diario (los psicólogos en el consultorio y los educadores en el aula) nos alienta en relación con aquellos rasgos de la personalidad del sujeto que debemos ayudar a cambiar o mejorar. Como hemos visto en los párrafos anteriores, aún no se ha encontrado la manera de elevar notablemente la inteligencia. Sin embargo, los psicólogos clínicos conocemos muchas formas de modificar las características de la personalidad que inciden en el rendimiento del sujeto. Y, los educadores han encontrado formas de llegar al alumno, aumentando su confianza, estimulando su perseverancia, etc.

Por ello, hemos orientado nuestras investigaciones en orden a encontrar la relación existente entre los factores de la inteligencia y de la personalidad que influyen en el rendimiento académico y motor (Rossi, G. 2007 y 2009). Sabemos que en la actualidad se pretende explicar dicha relación desde el concepto de inteligencias múltiples. De hecho, el término inteligencia pareciera que comienza a ser una especie de deidad con la que se tiene una forma sutil y camuflada de religiosidad. Pero una deidad que al igual que el dios Cronos devora sus hijos. H. Bergson (1859-1941) nos advierte acerca de rendir incondicional pleitesía a la inteligencia. Según él, la inteligencia es más bien incapacidad e insuficiencia puesto que su capacidad es de la medida. Dado que, “opera con la realidad mediante esquemas; traslada lo material y calculable a la duración; secciona la corriente vital introduciendo en ella espacialidad, discontinuidad y necesidad” (Rivera, 1985).

En el pasado la creencia de que no había límites en el uso de la razón llevó, según Ortega y Gasset (1883-1955), a ir más allá del “justo papel de la razón”, cayendo en una posición filosófica extrema: el racionalismo. Sin embargo, la razón tiene límites impuestos por la realidad sobre los cuales no le es posible avanzar. La realidad presenta elementos que no pueden ser conocidos por el sujeto, o, solo pueden ser conocidos por un medio irracional (intuición, el “sexto sentido” o el sentido común). “Lo que el *racionalismo* añade al justo ejercicio de la razón es un supuesto caprichoso y una peculiar ceguera. La ceguera consiste en no querer ver las irracionalidades que, como hemos advertido, suscita (...) el uso puro

de la razón misma. El supuesto arbitrario que caracteriza al racionalismo es creer que las cosas -reales o ideales- se comportan como nuestras ideas. Esta es la gran confusión, la gran frivolidad de todo racionalismo” (Ortega y Gasset, *Ni vitalismo ni racionalismo*, 3: 277-278).

Algo similar ocurre cuando hablamos de inteligencia emocional, social, musical, motriz, u otras. Aquí, el supuesto arbitrario es creer que cierto rendimiento en el área artística, afectiva o motriz de un sujeto puede ser explicado por la capacidad de relacionar o de conceptualizar. Pero, ¿todo es inteligencia? Evidentemente, la inteligencia también tiene límites y estos se dan ya sea en lo afectivo como en áreas intelectuales, en la búsqueda del conocimiento y su objetivación en rendimiento.

#### 4.8. Reflexiones finales

Aquellos psicólogos que no aceptaron una deidad con limitaciones comenzaron a tratar de incluir otros elementos como parte de ella: primero, como algo externo a ella (“factores no intelectivos” en las pruebas psicométricas) luego, como partes que la componen e integran (inteligencias múltiples). Así, este desplegado y plegado de la inteligencia, finalmente, termina siendo una especie de reduccionismo racionalista.

Sin embargo, la unidad del hombre no está en la inteligencia sino en ese constante quehacer y proyecto que se erige a partir del yo como centro de convergencia. El hombre no solo está en proceso, es proceso. “El pensamiento y el conocimiento son una conquista, una “adquisición laboriosa, precaria y volátil” (Ortega y Gasset: *A la ‘Biblioteca de ideas del siglo XX’*, 6: 307), justamente porque nacen de una necesidad. Y por ser conquista laboriosa, precaria y volátil, no es nunca definitiva, sino que es una conquista que tiene que hacer cada hombre y en cada época. Ésa es la tragedia y la grandeza del hombre, el destino del pensamiento de tener que adquirir con esfuerzo lo que necesita saber el hombre sobre sí mismo y sobre las cosas. Por ello Ortega propondrá que la definición del hombre como *homo sapiens* sea sustituida por la definición del hombre como *homo insciens, insipiens*, como hombre ignorante” (*A la ‘Biblioteca de ideas del siglo XX’*, 6: 308).

#### Referencias bibliográficas

- Andrés Pueyo, A. (1994). *La inteligencia como fenómeno natural*. Valencia: Promolibro.
- Anstey, E. (1984.). *Test de Dominós*. Manual. Psicometría y Psicodiagnóstico. Bs. As.-Barcelona-México: Paidós.



- Aranovich, R. (2002). *Autenticidad y vida*. Bs. As.: Gráfica Cabildo.
- Aranovich, R. (2000). *Psicoterapia y razón vital*. Bs. As.: Gráfica Cabildo.
- Casullo, M., Cayssials, A. y otros (1996) *Proyecto de Vida*. Bs. As.: Paidós.
- Cayssials, A. (1998). *La escala de inteligencia WISC-III en la evaluación psicológica infanto-juvenil*. Bs. As.: Paidós.
- Colom, R. (1997b). *Orígenes de la diversidad humana*. (2º edición). Madrid: Pirámide.
- Eysenck, H.J. (1983). *Estructura y medición de la inteligencia*. Barcelona: Herder.
- Flavell, J. (1979). *La Psicología Evolutiva de Jean Piaget*. (6ª. Ed.). Bs. A.: Paidós.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind, the Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gimenez, F. (1996). *Lecciones de Ortega y Gasset. Cuaderno de Materiales*. Madrid: Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid.
- Guberman, M. (2004). *Símbolo y Psicoterapia*. Bs. As.: Lugar Editorial.
- Herrnstein, R. y Murray, Ch. (1994). *The bell curve. Intelligence and class structure in american life*. New York: Free Press.
- Hunt, E. (1997). Nature vs. Nurture: the feeling of vujádé. En R. Sternberg y E. Grigorenko (eds.): *Intelligence, Heredity and Environment*. Cambridge, Cambridge Univ. Press.
- Jencks, C. (1979). *Who gets ahead? The determinants of economic success in America*. Nueva York: Basic Books.
- Jencks, C. (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jensen, A. (1981). *Straight talk about mental tests*. London: Methuen.
- Juan-Espinosa, M. (1997). *Geografía de la inteligencia humana*. Madrid: Pirámide.
- Neisser, U.; Boodoo, G.; Bouchard, T.; Boykin, A.; Brody, N.; Ceci, S.; Halpern, D.; Loehlin, J.; Perloff, R.; Sternberg, R. y Urbina, S. (1996). Inteligencia: lo que sabemos y lo que desconocemos. En A. Andrés Pueyo y R. Colom (comps., 1998). *Ciencia y política de la inteligencia en la sociedad moderna*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ortega y Gasset, J. (1961). *Obras Completas*. Revista de Occidente. Madrid.
- Piaget, J. (1990). *La formación del símbolo en el niño*. Bs As.: FCE.
- Raven, J.C. (1984). *Test de Matrices Progresivas*. Manual. Bs. As. – Barcelona: Ed. Paidós.
- Rivera, L. F. (1985). *Antropología Filosófica*. Bs. As.:Ed. Guadalupe. 2da Ed.

- Rossi, G. (2007 c). *Por qué test de Personalidad en problemas de rendimiento*. XI Congreso Nacional de Psicodiagnóstico. C.L. N 5. (p. 62) S. S. De Jujuy: ADEIP.
- Rossi, G. (2009). *Personalidad e inteligencia: las rutas del rendimiento*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Flores. Bs. As. Argentina
- Sternberg, R. (1982) *Inteligencia humana, I*. Bs. As: Paidós.
- Vygotsky, L. (1995) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed.Crítica.

### Referencias con formato electrónico

- Andrés-Pueyo, A. y Colom-Marañón, R. (2001). *Estudio sobre la inteligencia humana*. Argentina: Avizora. Recuperado el 12 de mayo 2002 desde [webmaster@avizora.com](mailto:webmaster@avizora.com)
- Rossi, G. (2007 a). *La investigación de la inteligencia y la personalidad como bases para el rendimiento*. ISSN 1667 -6750. XIV Jornadas de Investigación de la UBA. Tercer encuentro de investigadores del Mercosur. (p.a). Tomo 1. (p. 441). Bs. As.: UBA. <http://www.aacademica.com/000-073/339>

## ACTIVIDAD 1

Robert Sternberg (1990) en *Metaphors of Mind, Conceptions of the Nature of Intelligence* afirma que habría un modelo acerca de la mente subyacente en cada teoría de la inteligencia (Casullo, 1996). Este modelo o metáfora es parte del sistema de creencias de la sociedad en que progresa y dentro del cual se darían las preguntas y respuestas acerca de la inteligencia.

- Realice un breve informe en el que analice los aportes que considere más importantes, de dichas metáforas para la educación.
- Describa sintéticamente cómo modificaría el rol del educador *el saber de la Psicología actual acerca de la inteligencia*
- De acuerdo con las investigaciones más recientes acerca de la Inteligencia, ¿qué nos propone Rossi ante la diversidad? ¿Por qué?

# CAPÍTULO 5

## El rendimiento



### 5.1. Introducción filosófica y antropológica del Rendimiento

El hombre ha evolucionado desde aquellos tiempos cuando su realidad pasaba por enfrentar fieras salvajes, hambre o sed. Sus circunstancias son otras. Al haber salido de la supervivencia de día a día, de la memoria eidética, el hombre pudo pensar en mañana, adquirir una memoria lógica o inferencial en compañía de otros, planificar, poseer un proyecto. “Mas con la vida, incluso con formas inferiores de vida, la resolución de problemas hace su entrada en el universo; y con las formas superiores, los propósitos y objetivos perseguidos conscientemente” (Popper y Eccles, 1985: 12) y, podríamos agregar, (en el caso del hombre) orientados por valores que lo catapultan más allá de la esfera de las necesidades psicofísicas y sociales.

Comienzan a establecerse instituciones que tratan de cubrir necesidades educativas y de desarrollo que la familia no puede resolver. Ahora, las exigencias de adaptación no provienen del medio natural sino del medio cultural. Y, en ese esfuerzo adaptativo son cada vez más importantes las cualidades de desempeño que posea para poder salvar los obstáculos que encuentre; cualidades que hacen a su individualidad, a su autonomía, pero también al personaje que ha elaborado para practicar en la sociedad.

Paradójicamente, ese constante esfuerzo por adaptarse comienza a hacer peligrar su identidad. Su autenticidad se desdibuja, y estas capacidades se pondrán en funcionamiento por diferentes razones: para responder a la presión del medio social, para preservar su imagen, para concretar un proyecto, y para tantos móviles más. Entonces, es importante volver sobre sí mismo, encontrar un sentido propio, auténtico y traducirlo en objetivos.

El rendimiento sería aquella circunstancia en la que se objetiva el logro del yo. Un yo que puso en movimiento su singular modo de ser, para llegar al objetivo (más allá de que dicho objetivo sea parte de un

proyecto o no). Esa forma de ser también es parte de su circunstancia, dado que la fue adquiriendo a lo largo de un proceso que crea y recrea continuamente, puesto que solo nos es dada la vida, luego, todo lo demás es trabajo, creación, proceso.

De esa creación, de ese proceso, podemos captar aquello que emerge en el rendimiento a la manera de una punta de iceberg que esconde su mayor grandeza debajo de la superficie. Las instituciones educativas, en el esfuerzo de medir este observable, chocan con el fondo compacto que lo sostiene.

No obstante, esto mismo también lo distingue del resto de los mamíferos superiores. Pues, solo el hombre es capaz de medirse a sí mismo, compararse con otros y así evaluar su rendimiento. Esto es, porque a diferencia de los animales, tiene conciencia de sí, de su existencia y también de su finitud.

Ortega y Gasset (1983 a: 41) afirma que

“...Cuando bajamos la escalera no tenemos conciencia propiamente tal de cada escalón, pero contamos con todos ellos; y en general, de la mayor parte de las cosas que existen para nosotros no tenemos conciencia, pero contamos con ellas. [...] Ahora podemos decir en fórmula clara: antes, yo no tenía conciencia de mí, no reparaba en mí, pero contaba conmigo. Por eso ha sido posible que al ahora buscarme yo, en el ahora de antes, he hallado que ya estaba allí, que ya antes existía para mí, y gracias a ello, he podido pescarme, subrayarme, reparar en mí”.

Este reparar en su propia existencia y el preguntarse por lo que hay más allá de ella lo va a llevar ya no a pervivir como especie procreando; sino a vivir creando, construyendo y construyéndose, edificando instituciones a las que luego deberá responder y dentro de las cuales será medido, se lo clasificará con un puntaje o se le reclamará por su conducta.

Una situación de examen, generalmente, constituye una circunstancia de medición elegida y aceptada por el sujeto (Rossi, 2007). Un animal no puede optar por un hecho de tamaño característica ni menos aún buscarla deliberadamente, solo tratará de enfrentar aquello que se le presenta (un rival, falta de alimento, etc.) con lo que su aparato instintual le proporciona. “El hombre rinde el máximo de su capacidad cuando adquiere la plena conciencia de sus circunstancias. Por ellas comunica con el universo” (Ortega y Gasset, 1993, p. 319). El ser humano antepone una estructura simbólica a las cosas, dialoga consigo mismo, decide, valora.

El hombre es un ser simbólico y, por consiguiente, su rendimiento será parte de aquello que refuerza la red simbólica que constituye su universo (Cassirer, 1983; Rubino, 1998). Pues, es en el llamado mundo

humano donde el rendimiento conceptual se hará presente de forma cada vez más compleja. El hombre no vive solo en un universo físico sino en un universo simbólico y el símbolo también impregnará su rendimiento. Lo encontraremos en el juego “como sí”, en el uso de herramientas, en el lenguaje, en las obras de arte, en el pensamiento de los filósofos, en los mitos explicativos, en el lenguaje descontextualizado de la ciencia, en la solicitud de las instituciones educativas, etc. “El yo, la personalidad emerge en interacción con los otros y con los artefactos y demás objetos de su entorno” (Popper y Eccles, 1985: 56).

La conciencia del yo comienza a desarrollarse por medio de otras personas (Adler 1984a, b; Lacan 1981, 1983). El niño se hace consciente de sí mismo captando su reflejo de la conciencia que de él tienen otras personas al igual que hizo con su imagen en el espejo. Es en el encuentro con otros donde verdaderamente se transforma en ser humano (Lacan, 1981). Luego, el yo usará las funciones que tenga a su disposición para superar obstáculos o resolver problemas, para pensarse a sí mismo o para relacionarse con las cosas.

El sujeto podrá ejercitar su inteligencia, cambiar aspectos de su personalidad, interactuar con otros, construir teorías. Esto siempre en función de objetivos adquiridos por pertenecer a una cultura, por poseer un lenguaje simbólico que le permite ser hasta objeto de su propio pensamiento. Y aún más, puede producir objetos culturales que luego cobran vida propia a tal punto que parecen que siempre estuvieron ahí. Un ejemplo de esto son los sistemas políticos, judiciales, educativos, y demás instituciones.

El hombre no solo puede poner en marcha todas sus habilidades y funciones sino que podrá optar por no hacerlo o hacerlo de diferentes formas. O, simplemente, y gracias a la adquisición de un pensamiento abstracto, puede hipotetizar sobre todas las posibles soluciones de un problema.

El hombre como un todo es posibilidad de posibilidades. Le es posible liberarse de las pautas fijas de conducta (instinto animal) y responder de manera muy particular a una misma situación. Cada uno es único en su manera y singular forma de ser, pues puede desplegar a lo largo de su vida toda su potencialidad inherente hasta alcanzar el máximo grado de diferenciación y coherencia (Griffa y Moreno, 2001,2005; Jung, 1964).

Cada ser humano va planteándose objetivos y necesita efectivizar ciertos logros para sentirse estimado y estimar su propia forma de ser, su personalidad. Por ello, debe producir cambios orientados al aprovechamiento de sus competencias para realizar su proyecto. Proyecto que habiéndose desligado del programa de la especie, se liga y desliga del plan

social para enraizarse en el “fondo insobornable” de cada ser. Este fondo auténtico deberá ir descubriendo a lo largo del tiempo a través de aquello que emerge a la conciencia como conocimiento de sí mismo, vocación, errores, infortunio, rendimiento (Aranovich, 2002).

Con el concepto de rendimiento, dice Lersch (1963: 43), “caracterizamos al hombre (...) atendiendo solo a la manera en que su idiosincracia individual se proyecta en la esfera de la productividad y de las relaciones laborales, como en el caso de la profesión”. A su vez, el rendimiento puede estar al servicio de la necesidad de estimación, por ejemplo. O, puede aspirarse a este por sí mismo como aumento de valor del mundo (como en el impulso creador). Agrega, incluso, que conceptos tales como inteligente, concienzudo, ordenado, dúctil, rico en iniciativas, representan cualidades de rendimiento. De manera este modo, no solo presenta algunos rasgos de la personalidad como más afines que otros al rendimiento sino que incluye la inteligencia como un rasgo más o como una de sus posibles cualidades.

## 5.2. Rendimiento: Antecedentes históricos

Desde épocas primitivas, filósofos y educadores han discutido sobre las diferencias entre los individuos por sus pautas de conducta y rendimiento. Ya en el siglo IV a.C., Platón propuso que los ciudadanos fueran divididos (de acuerdo con sus diferencias originales y naturales en competencia) en tres clases: artesanos, guerreros, gobernantes. Aristóteles advirtió que todas las conclusiones acerca de la naturaleza humana deben quedar sujetas a modificación luego de una cuidadosa observación de los hechos.

Quintiliano (35 d.C.), destacado educador de la antigua Roma, recomendaba adaptar la instrucción a los intereses y diferentes capacidades de los estudiantes. Sin embargo, sus ideas acerca de las diferencias individuales tuvieron que esperar hasta el siglo XV para inspirar a educadores humanistas como Erasmo (1466-1536) en Alemania, Guarino da Verona (1370-1460) y Vittorino da Feltre (1378-1446) en Italia.

Al comienzo de los tiempos modernos, Mulcaster, Comenius, Locke y Rousseau volvieron a subrayar la necesidad de que se adaptara la instrucción a las diferencias individuales existentes en la capacidad e intereses de los alumnos. Sus tesis estimularon el estudio de tales diferencias en los siglos XIX y XX dando lugar a los primeros análisis científicos estadísticos de diferencias individuales atribuidos a Sir Francis Galton y más tarde a sus alumnos: Karl Pearson y James Mc Keen Cattell. (Smith, 1984)



### 5.3. Rendimiento: definiciones y orígenes del término

Para definir qué queremos decir cuando hablamos de rendimiento, es necesario ir al origen de dicho término y sus derivados. El término rendimiento deriva de *rendere* del latín *reddere* compuesto de *red-e dare*, re o repetición y dar, es decir volver a dar. Este vocablo da origen, más tarde, a *prendere* y *expendere*. *Prendere* como tomar o aferrarse o incluir dentro de las posibilidades inherentes, aprovechar la situación. *Expendere* es derivado de *pendere*, “pesar”, puesto que originalmente el dinero para los pagos era pesado. De este último, se deriva *spendere* en italiano que significa pagar, emplear o usar las propias energías para alcanzar una finalidad o meta precisa para nuestros propios intereses o el de los demás. (Devoto, 2001)

Esto mantendría la idea de que rendimiento tiene que ver con algo que uno da, paga o pesa como resultado de incluir o tomar a su vez de otro, habiendo hecho uso o empleo de las propias energías para llegar a la meta (por eso incluye el “re”). Es un re-dar transformado, incluye la materia prima usada y las posibilidades inherentes, a la que aplico las propias energías para una finalidad o por ciertos intereses. Es la expresión o el producto final (pago) que podemos dar como resultado de aprovechar lo recibido en razón de nuestros intereses o el de los demás y de un gasto de energías en ello.

El rendimiento es algo que damos en pago porque supimos incluir o tomar lo que recibimos dentro de las posibilidades que nos brinda la situación y expresarlo transformado para que pueda ser pesado o evaluado. Esta transformación implica la capacidad de uso de energías y de adecuación a la realidad, el esfuerzo, la motivación, los intereses de la persona, los vínculos interpersonales, el conocimiento de sí mismo, la capacidad de logro, la eficiencia, etcétera. Así, el rendimiento nos dice acerca de la personalidad y forma parte de ella. También incluye una posibilidad de medición y comparación, puesto que su transformación final tiene un “peso” determinado o pago.

#### 5.3.1. Rendimiento académico

En este estudio estadístico tomaremos en consideración un aspecto específico de ese rendimiento: el rendimiento académico. ¿Qué significa académico?

Académico deriva del latín academia que mantiene el acento griego *akadēmeia* que significa “jardín de Academo”. Este era un lugar de grandes jardines en los suburbios de Atenas antigua, donde Platón (427-347

A. C.) desarrollaba su enseñanza. Se hizo extensivo a toda academia clásica de inspiración platónica. De allí, se asocia a los lugares donde se reunían los académicos para lograr el consenso. Académico, en el modo abstracto, significa pasatiempo o ejercitación ociosa, erudita o retórica, asociación directa a la valorización con la pretensión de oficialidad, tradición o productos locales, instituto superior de estudios para conseguir una preparación específica de grado.

Así como el término rendimiento lo podemos asociar más a personalidad que a inteligencia, el término académico –en su origen– nos acerca a la actividad de tipo intelectual y más tarde a lo valorizado dentro de una institución oficial o producto local dada una preparación específica. Entonces, definiremos rendimiento académico como el producto final de una preparación específica dentro de una institución educativa, aquello que es capaz de dar un sujeto como respuesta a las exigencias y preparación que recibe en una institución y que puede ser medido o evaluado por la misma.

#### **5.4. El rendimiento y las teorías psicológicas**

Dentro de la Psicología, a diferencia de lo que sucede con la inteligencia, la personalidad o el aprendizaje, no existen teorías del rendimiento. Sin embargo, podemos encontrar referencias a este último dentro de algunos de los modelos psicológicos de la personalidad. Diferentes autores con los más diversos enfoques coinciden en tratar el rendimiento como un aspecto productivo, una manera en la que se puede expresar o exteriorizar la personalidad, la inteligencia y/o el aprendizaje (Aebli, 1968; Alonso Tapia, 1992; Azcoaga, Derman e Iglesias, 1987; Bany y Johnson, 1980; Boekaerts, 1995; Coll, Palacios y Marchesi, 2002; Coll Salvador, 1990; Chadwick, 1976; Entell, 1988 Gimeno Sacristán, Perez Gomez, 1992; Hill, 1985; Hunter, 1984 y 1986; Knapp, 1981; Lersch, 1962; Lewin, 1969; Mayer, 1980; Navarro, 2002; Novak, 1989; Oro, 2005; Paín, 1977; Pozo, 2002; Tallis y Soprano, 1991; White, 1982).

Tomaremos como base teórica los conceptos de uno de los grandes maestros de la psicología alemana, que se ocupa del tema del rendimiento dentro de un marco personalista y fenomenológico: Philipp Lersch (1898–1972). En esta teoría el rendimiento es definido como un aspecto exterior de esa unidad que es el hombre, un aspecto en el que se manifiesta su comunicación con el mundo, su creatividad, sus valores, su productividad, incluso parte de su personalidad. Además, como afirma Sarró (1962), la psicología de Lersch es esencialmente representativa e integradora de una tradición científica que para la cultura occidental

se inició en la Grecia presocrática. “Es un open system que posibilita la inscripción de nuevos hechos sin alterar su marco conceptual” (Sarró, 1962 p. II). “Su obra es producto y culminación de la reflexión científica sobre el hombre desde Aristóteles (384–322 AC) a nuestros días, pasando por San Agustín (354 – 430), Santo Tomás (1225–1274), Vives (1492–1540), Huarte de San Juan (1530–1592), Gracián (1601-1658), La Rochefoucauld (1613–1680), Pascal (1623–1662), Schopenhauer (1788–1860), Dostojewski (1821–1881), Nietzsche (1884–1900) y tantos otros que impulsaron el conocimiento del hombre en forma decisiva” (Sarró, 1962 p. XXV).

Lersch (1962), al tratar la estructura de la personalidad, se refiere al rendimiento como “la faceta más exterior” o como “el producto final de los procesos anímicos”. Afirma que la vida anímica se halla orientada al mundo y se muestra y manifiesta, no solo en la conducta que es objetivamente perceptible sino también en sus efectos o rendimientos que resultan de la conducta. En ellos se objetiva lo anímico. De esta manera, hay tres aspectos o esferas de experiencias bajo los cuales puede ser considerada la realidad anímica: el aspecto de la vivencia o esfera más interior, el aspecto de la conducta o esfera de la conducta externa, y; el aspecto del rendimiento que corresponde a la esfera más exterior, pues “muestra lo anímico en su objetivación más concreta” (Lersch, 1962: 36). De esta manera, describe al rendimiento como un efecto objetivo de la conducta.

Esta característica de “exterioridad” y de ser “objetivamente perceptible” también se presenta en Jaspers (en Oro 2005) que sitúa al rendimiento junto con la inteligencia dentro de lo objetivo o pasible de ser medido. Por ello, es posible para la Psicometría medirlo o evaluarlo a través de diversas técnicas o tests. Estos datos son parte de los hechos objetivos percibidos que conforman, junto con otros contenidos de la vida psíquica y con los fenómenos subjetivos individuales, los modos de captar la personalidad, el ABC de la comprensión psicoonética.

Asimismo, Lersch (1962) manifiesta que para lograr la comprensión de la personalidad es importante no solo estar consciente de las diferencias que existen entre los conceptos vivenciales, los de conducta y los de rendimiento sino atender a todos ellos. Por eso, la Psicología no debe conformarse solamente con dar anticipaciones en base a datos estadísticos ni tampoco prescindir de ellos. Pues, necesitamos preguntar por las vivencias que se hallan detrás de las conductas, pero también comprobar aquellos aspectos más accesibles. Además, es precisamente en las conductas y en el rendimiento donde aparece la relación comunicativa del hombre con el mundo (Lersch, 1962).

Desde el modelo psicosocial de la personalidad, el rendimiento también se conecta con el aspecto social del individuo, con las exigencias que le impone la sociedad. Para Erikson (1985), el rendimiento propio en comparación con otros, se relaciona con la capacidad de autoestima y puede ser una de las causas del sentimiento de inferioridad. Adler (1975), lo relaciona, además, con el sentimiento de comunidad y la posibilidad de explotación. Por ejemplo: el afán de superioridad es opuesto a toda colaboración, y generalmente, la falta de colaboración de unos ha de ser compensada por un mayor rendimiento de los demás dentro de la familia o de la sociedad. Describe al niño mimado como un parásito exigente que tiende de continuo a vivir a expensas de los demás. Más tarde, esto pasa a conformar un estilo de vida: personas que se considerarán acreedoras al rendimiento de los demás, trátase de caricias o de bienes, de trabajo material o intelectual (Adler, 1975; 1984 a).

En consonancia con lo expuesto por Adler (1975), Lersch (1962) agrega la vinculación del rendimiento con el egoísmo, afirmando que a la persona ególatra le falta no solo la entrega hacia los demás, sino también hacia las cosas; sufre así de un defecto de “la voluntad de producción y de la conciencia del deber del rendimiento. Le falta la conciencia de su vinculación, es decir, la aceptación de su parte de la responsabilidad en la conservación y fomento de los valores colectivos” (Lersch, 1962 p. 128).

La teoría psicoanalítica, si bien no trata el rendimiento en forma específica, toma los conceptos de síntoma e inhibición para explicar la disminución de la capacidad laboral o de aprendizaje (Aberastury, 1981 Freud, 1926; Luzuriaga, 1964 Rossi, 1988). Para Freud (1926) “la inhibición es la expresión de una restricción funcional del Yo que puede deberse a diversas causas” (Freud, 1974:2835). Estas causas generalmente responden a ciertas medidas de precaución que toma el Yo para evitar nuevos conflictos con el Ello, con el Superyó, con el mundo exterior; o bien a consecuencia de un empobrecimiento de energía por estar atravesando un duelo, por ejemplo. Considera la inhibición como una simple disminución de la función del Yo, que podría llegar o no a constituir un síntoma. El síntoma “vale como signo de un proceso patológico” y “se trata de una modificación extraordinaria de la función o una función nueva”. “El síntoma surge del impulso instintivo obstruido por la represión” y “el proceso convertido en síntoma por la represión afirma su existencia fuera de la organización del Yo e independientemente de ella” (Freud, 1926: 2833-2839). “Por ello, la educación como la terapéutica psicoanalítica, no puede tratar de lo racional, sino de lo oculto que aparece en el síntoma, en este caso la dificultad de aprendizaje

y conocimiento” (Aberastury, 1981: 341). Esto significa que existirían componentes inconscientes no racionales relacionados capaces de emerger en parte de esa fachada externa de la personalidad, o en la meta de vida que se vislumbra en el proyecto o vocación. “El afecto surge de la vivencia de dolor, de la experiencia de vida, de la frustración, a partir del objeto ausente y necesitado. ¿Qué pedagogía puede existir y qué aprendizaje puede darse en términos intelectuales, sin afecto y sin movimiento?” (Aberastury, 1981: 342). De esta manera, la teoría psicoanalítica vuelve a afirmar la escasa relación del rendimiento con lo más racional del hombre: la inteligencia.

En general, las diferentes teorías psicológicas (psicobiológico, psicosocial, consciente, inconsciente, espiritual) coinciden en que la disminución de la productividad podría ser considerada como un síntoma de un trastorno a nivel orgánico, psicológico, social y/o espiritual (Aberastury, 1981; Azcoaga y otros, 1987; Banny y Jhonson, 1980; Freud, 1926; Kertész, 1993; Luzuriaga, 1964; Paín, 1977 y 2000; Rossi, 1988 y 2000). De esta forma, un rendimiento deficitario manifestaría y/u ocultaría una problemática más profunda en los diferentes planos o sustratos que componen la personalidad de un sujeto: biológico, social, histórico, proyecto, espiritual, consciente, inconsciente.

## 5.5. Algunos estudios realizados sobre rendimiento

Desde mediados del siglo XX, se han hecho innumerables estudios de un componente de la personalidad en relación con el rendimiento: el motivo de rendimiento. En la década de 1950, según Pervin (1979), la investigación de la personalidad fue conocida como “triple A”, Autoritarismo, Ansiedad, Rendimiento (*Achievement* en inglés). Surgieron, en parte, como un producto de la escala F de Catell, de la Escala de Ansiedad Manifiesta de Taylor y de los tests (McClelland, 1953) para medir los índices de rendimiento a partir de las producciones de la fantasía.

McClelland (1953) definió el motivo de rendimiento como una conducta dirigida a competir conforme a niveles de excelencia. Este autor, a partir de una serie de investigaciones con los estudiantes varones de la Universidad de Wesley (ya detalladas en el capítulo de este libro correspondiente a Personalidad) encuentra una relación muy grande entre las altas calificaciones de los estudiantes con la necesidad de rendimiento. Además, poseían una mayor y mejor producción que aumentaba aún en condiciones de tensión. Incluso se distinguía entre la necesidad de evitar el fracaso como elemento motivacional en los sujetos de necesidad de

rendimiento medio y la necesidad de éxito en los sujetos con alta necesidad de rendimiento.

También se ha relacionado la elevada motivación del rendimiento con prácticas de crianza infantil que incentivan la independencia, con factores climáticos, culturales y sociales. “Así los jóvenes ejecutivos norteamericanos tenían puntuaciones más elevadas que los jóvenes ejecutivos de Turquía, país en el que es típico el dominio del padre (Bradburn, 1963); los niños de la clase media tenían puntuaciones más elevadas que los de las clases bajas (Rosen, 1961); Y en las zonas de clima templado la necesidad de rendimiento era superior a la existente en zona tropicales o muy frías.” (Pervin, 1975)

McClelland sigue sumando información al observar una relación entre la necesidad de logro y la conducta empresarial emprendedora. En su libro *La sociedad competente* (1961) presenta evidencia de la relación entre los niveles de motivación de rendimiento y las cifras de crecimiento económico de una nación. Afirma (McClelland 1961:391): “Hemos descubierto ciertas fuerzas psicológicas al parecer responsables casi universalmente del desarrollo económico (...) El deseo de obtener ganancias, en sí y por sí solo, ha producido poco desarrollo económico. Pero el deseo de rendimiento ha hecho muchísimo por el desarrollo económico,...” En 1969, en su intento de elevar el nivel de competencia y agresividad empresarial de los empresarios de la India, considerará la importancia del sentimiento de eficacia o capacidad de gobernar su propio destino, así como las oportunidades reales de realizar un negocio.

También se han llevado a cabo programas destinados a modificar la motivación académica de los estudiantes como el de De Charms (1976) o el de Consortium for Longitudinal Studies (1979). Allí, una evaluación de ocho programas experimentales mostró que estos programas para preescolares que presentaban un retraso en el desarrollo intelectual, influían en las actitudes que los niños tenían hacia sí mismos y en el rendimiento académico posterior. Esto lo hacían a través de los efectos que tienen sobre las expectativas y los motivos. También Dwek (1975) investigó técnicas para eliminar el efecto debilitante que tiene el fracaso sobre la ejecución posterior en la solución de problemas por parte de niños, enseñándoles a atribuir su fracaso a la falta de esfuerzo y no a otros factores como la falta de capacidad (citados por Sternberg, 1982).

En este capítulo dedicado al rendimiento académico decidimos incluir la motivación de rendimiento como un factor de la personalidad relacionado con el concepto que nos ocupa. Los estudios que se han realizado en torno a este nos llevan a la definición de rendimiento como una transformación de lo dado que incluye la motivación, el esfuerzo,

la capacidad de logro, la eficiencia, la adecuación de la realidad, etc. Cada uno de estos elementos se puede encontrar en las investigaciones precedentes.

Otros estudios más recientes involucran más específicamente al rendimiento académico con la personalidad o con la inteligencia y a la personalidad con la inteligencia, pero ninguno considera la relación conjunta entre las tres variables.

Un estudio a gran escala llevado a cabo por la armada norteamericana, el *Project A*, demuestra que la inteligencia es el mejor predictor del rendimiento laboral (McHenry, Hough, Toquam, Hanson y Asworth, 1990 (Andrés Pueyo, 2001). Las aptitudes específicas, los intereses, así como los rasgos de personalidad y el temperamento, realmente contribuyen poco a predecir el rendimiento laboral en general. Sin embargo, son mejores predictoras que la inteligencia general para ciertos aspectos del trabajo tales como la disciplina personal o la preparación física. Pareciera que aquella se relaciona menos con los trabajos rutinarios, es decir, cuando lo que el trabajador debe hacer consiste en seguir una serie de pasos especificados con anterioridad. La experiencia en el trabajo cuenta especialmente en los puestos en los que se aprende a través de la experiencia, y no del entrenamiento (Gottfredson, 1997 a, b; Hunt, 1995). Es más, los resultados disponibles indican que ni con un nivel suficiente de entrenamiento, los sujetos de baja aptitud pueden alcanzar el nivel de rendimiento de los sujetos de alta aptitud (Sticht et al., 1987).

El entrenamiento no consigue mejorar las aptitudes generales, aunque pueda tener algún efecto sobre alguna habilidad específica relacionada con el trabajo a realizar. Además, una dilatada experiencia en el trabajo (5 años) tampoco logra eliminar las diferencias de rendimiento laboral entre los trabajadores más y menos aptos (Schmidt et al., 1988). Los estudios de Ackerman (1987) han permitido observar que las diferencias de rendimiento no se reducen con la práctica, y que incluso aumentan cuando las actividades a realizar en el trabajo no se pueden automatizar con facilidad. La inteligencia cobra un papel especialmente relevante cuando las actividades laborales exigen cambios sistemáticos, y probablemente esta será la naturaleza de los trabajos del tercer milenio (Hunt, 1995. a).

En la Escuela de Medicina de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Revista Médica de Chile 2004 132: 1127-1136), Marcela Bitrán y otros investigadores realizaron un estudio longitudinal para evaluar si las características normales de personalidad y los estilos de aprendizaje de 68 estudiantes de medicina de esa universidad se asociaban al rendimiento académico. Encuentran relaciones entre la personalidad y

el rendimiento pero no con los estilos de aprendizaje. El más alto rendimiento se asocia al interés por los demás y la capacidad de tomar decisiones que mejoren las relaciones interpersonales en el caso de los hombres, mientras que en las mujeres está asociado a la tendencia a funcionar de manera sistemática y estructurada.

James Grissom (2005) del California Department Education en “Aptitud Física y rendimiento académico investiga la correlación existente entre la aptitud física y el rendimiento académico de niños de quinto, séptimo y noveno grado de escuelas de California observando una correspondencia altamente positiva.

M. Kodym (1974) en el artículo “Factores psíquicos del rendimiento en gimnasia deportiva” refiere algunos estudios que relacionan el rendimiento con la inteligencia o factores de la personalidad. Por ejemplo, dice que en una investigación llevada a cabo en una clase escolar experimental para niños con talento motor, de Caské Budejovice, (1966 - 1970) se estudió la estructura del rendimiento deportivo de jóvenes gimnastas con talento, de ambos sexos. Se comprobaron experimentalmente los siguientes factores psicológicos dominantes: coordinación sensomotriz, sentido del ritmo, sentido de lo estético, flexibilidad estática y dinámica, exactitud estática, motivación del rendimiento; una serie de factores secundarios, entre ellos el factor A de Cattell (esquizotimia: introversión, espíritu reservado y crítico) y el factor F (excitabilidad, optimismo, equilibrio, sagacidad).

Los diferentes factores no actúan aisladamente en la actividad deportiva; en la realidad forman parte de unidades mayores de una determinada estructura que suelen denominarse hipotéticamente resistencia psicofisiológica, inteligencia sensomotriz, educación sensomotriz, etc.

El estudio psicológico de seis gimnastas deportivas checoslovacas ha demostrado que las gimnastas tienen, en comparación con deportistas de otras especialidades, una media de inteligencia superior, mayor confianza en sí mismas y más lógica, son más reservadas, frías y afectadas (es decir, son más introvertidas), se deprimen, exaltan e inquietan con más facilidad.

Las investigaciones llevadas a cabo con las once gimnastas del equipo olímpico de Checoslovaquia (1972) indicaron un nivel de inteligencia superior (coeficiente de inteligencia 102 a 132, es decir, una medida de 112,32), tendencia a la introversión moderadamente elevado, gran capacidad de frustración existencial, motivación del rendimiento superior a la media. Resultados análogos se obtuvieron durante el estudio de los componentes del equipo masculino de gimnasia.



Tanto en el caso de los hombres como de las mujeres resultó negativa la dependencia del rendimiento deportivo de la inteligencia general. Durante los juegos olímpicos de Munich los individuos de mayor inteligencia rindieron menos en competición que durante entrenamientos o en ocasiones de menor importancia. Sin embargo, dice Kodim (1976) que “La interpretación de este fenómeno no puede ser categórica; no significa ni mucho menos que un rendimiento gimnástico bueno no requiera capacidad intelectual alguna. En el caso dado lo han presentado individuos con una inteligencia superior a la media.”

Y agrega que suelen rendir mejor los gimnastas introvertidos, mientras que el neuroticismo ejerce un efecto más bien negativo en el rendimiento deportivo, sobre todo en competiciones difíciles, aunque en casos aislados suelen lograr éxitos importantes. También, cualidades interpersonales favorables (responsabilidad, sociabilidad, etc.), al igual que la elevada estabilidad vegetativa, contribuyen al logro de buenos resultados deportivos entre las mujeres gimnastas.

## **5.6. El rendimiento y las mediciones de la inteligencia.**

Generalmente, las correlaciones entre las medidas de inteligencia y el rendimiento escolar se sitúan entre .50 y .70 en la educación primaria, reduciéndose a valores entre .30 y .40 en el bachillerato (Jensen, 1981). “La reducción de esa correlación a medida que se avanza en la educación se debe esencialmente a la restricción de rango. Es algo similar a lo que ocurre en algunos deportes como el baloncesto: en los equipos de los colegios, la altura correlaciona con la eficacia en el juego, pero en los equipos profesionales la correlación con la altura desaparece, puesto que todos los jugadores son muy altos, de modo tal que las diferencias de rendimiento que se observan son debidas a otras variables como la agilidad o la velocidad” (Andrés-Pueyo y Colom Marañón, 2001).

Los estudios mencionados reafirman las palabras de Andrés Pueyo (2001) acerca de que la inteligencia solo no es importante cuando se tiene suficiente y que sus efectos son en término de probabilidades y no determinantes. Así, las investigaciones sobre rendimiento realizadas en sujetos que alcanzan niveles de educación terciarios o universitarios podrían mostrarnos más claramente la influencia de ciertas variables diferentes a la inteligencia. Esto es porque las correlaciones entre inteligencia y rendimiento tienden a reducirse a medida que los grupos llegan a niveles educativos superiores. Es por ello que una muestra de jóvenes universitarios entre 18 y 25 años podría ser la más adecuada para observar las posibles relaciones existentes entre el rendimiento y la personalidad

o las diferentes características de esta. En investigaciones recientes (en las que se ha correlacionado rendimiento, inteligencia y personalidad) podemos encontrar que aquellas producciones de un sujeto, que nos permiten medir su nivel de inteligencia o su rendimiento en otras áreas tales como en lo académico, se encuentran directamente relacionadas con determinadas características de la personalidad (tales como sociabilidad, persistencia, iniciativa, participación, responsabilidad, autocontrol, tolerancia) (Rossi, 2007 a, c).

### **5.7. Personalidad, inteligencia y rendimiento: desde una perspectiva unificadora que respeta el origen.**

Actualmente, la elección vocacional, de pareja, de instituciones educativas suele hacerse en relación con alguna conveniencia económica (supervivencia). Las instituciones educativas suelen alejar al sujeto de su propia vocación exigiendo el desarrollo de conductas conforme a exigencias exitistas, forzando en auténtico algo que no lo es. Esto podría llevar a que los sujetos sufran una serie de trastornos (estrés, ansiedad, ataques de pánico, bajo rendimiento, problemas de conducta, etc.) para sostener una actitud forzada permanentemente. O bien, padezcan de “baja tolerancia a la frustración”, tal como reza en la mayoría de los informes psicopedagógicos de niños con bajo rendimiento escolar. Problemas que se presentan, probablemente, como producto de no haberle enseñado a movilizar sus propias capacidades para enfrentar la realidad, en lugar de enseñarle a contar consigo mismo y con las posibilidades futuras y personales que nunca dejarán de existir: el proyecto o sus posibilidades de autenticidad.

Por ello, así como lo expresamos en el capítulo sobre Personalidad, consideramos adoptar una posición ecléctica, tomando los diferentes aportes de cada uno de los modelos psicológicos de la personalidad para conformar un supramodelo que pueda abarcar todos sus componentes, y ver la inclusión de la inteligencia y el rendimiento como manifestaciones o productos relacionados a esta y al concepto de persona. Pues, el concepto de persona está estrechamente vinculado al libre poder hacer en el mundo, desde la mirada de diferentes autores. Para Scheler (1938) “Persona es aquel ser humano en quien se da un “poder hacer”, un “dominio”, un “señorío” por medio del cuerpo, del obrar efectivo, de la posesión consciente y de la libre disposición”. Define la persona como “relación con el mundo” (Rubino, 1998: 51). Para Rubino (1998: 51), el hombre tiene que dominar su naturaleza para realizarse personalmente. Esa es la tarea “personal” que corresponde al libre ser personal”. Para

Längle (1989: 9) “Persona es eso en el hombre que puede ser siempre cada vez de modo distinto...es decir, la libertad, lo que por lo tanto no está determinado...” Para Frankl, (1979) “el hombre... *es* una persona y... *deviene* una personalidad”. Se activa como persona cuando entra “en relación con”, cuando está junto a otro (Längle, 1989: 9).

A su vez, podemos analizar desde estos mismos autores, la personalidad como aquello en lo que uno ha devenido. “Es la actuación biográficamente sedimentada de la persona” (Längle, 1989). Y allí también residen sus limitaciones y posibilidades. Jaspers, además, señala que las limitaciones del hombre en nuestro saber y en nuestro hacer es lo que posibilita una mayor profundidad en lo existencial trascendente, es donde el hombre se hace consciente de sí mismo más allá de la ciencia. Es allí donde el hombre tendrá que atravesar un camino espiritual que le permita tomar distancia y decidir.

Desde el análisis de Ortega y Gasset (1981) la persona al vivir no tiene más remedio que elegir, usar su libertad aunque sea para elegir no hacer nada. La vida le es dada pero no el qué hacer con ella. Configura una personalidad porque tiene delante de sí una circunstancia en la que el yo debe amoldar su existencia. El hombre no solo se constituye gracias a la herencia y el medio ambiente, sino y sobre todo por lo que el hombre hace de sí mismo. Por lo tanto, consideramos persona a todo ser que puede hacer en el mundo con libertad (de elección y decisión). El ser humano puede ser persona, pues es el único viviente capaz de autodeterminarse. Y esta persona que es constituirá, a su vez, la posibilidad de cambio para su personalidad.

El hombre se decide a sí mismo, se autoconfigura; así, en las situaciones límites que le presenta el destino, puede tomar una decisión existencial, como también frente a sus instintos a los que puede superar. Aún en el sufrimiento que le puede haber tocado se puede encontrar el valor del ser humano, porque es en su vida y obra, donde actualiza sus valores, expresa su espíritu, manifiesta su personalidad. Se ve, entonces, lo físico, lo psíquico y lo espiritual en permanente diálogo en la persona, permitiéndole así tomar una ubicación frente al Yo, a los otros y ante el mundo.

## 5.8. Reflexiones finales

Concluimos que todo rendimiento se asienta sobre dos pilares básicos: una manifestación externa objetivable que puede ser evaluada o medida y una estructura de la personalidad que posibilita más o menos su expresión. De esta manera, los cambios en las características de

la personalidad probablemente determinen cambios en el rendimiento. Esto nos llevaría a priorizar el estudio de la personalidad en el diagnóstico tanto de problemas vocacionales, laborales, de aprendizaje, de conducta o como de cualquier otro síntoma que derive en un bajo rendimiento. Además, la evaluación ya sea pedagógica, o de las funciones cognitivas, o de la inteligencia (en personas que transitan una escolaridad normal) tendría que ser tomada en relación con esta variable predictor (la personalidad); dado que, el grado en que una persona puede expresar su inteligencia y su rendimiento académico puede depender de su personalidad (Rossi, 2007a; 2008).

Ahora bien, si tomamos el rendimiento (intelectual, académico, motor) como manifestación de la personalidad, entonces, cambiamos la perspectiva desde la cual miramos el tratamiento psicopedagógico, la educación, la deserción y el fracaso escolar. Y, si coincidimos en la intrincada trama de interrelaciones existentes entre el rendimiento y las diferentes características de la personalidad afirmamos la necesidad de un tratamiento que tome al ser humano como totalidad. Es decir, evitaremos la parcialización o las posturas a ultranza que en un tiempo fueron propias de las diferentes escuelas de la Psicología (Leahey, 1998).

En cuanto a la educación, replanteamos la división de grupos por inteligencia o rendimiento, para recomendar grupos heterogéneos que se enriquezcan con la variedad de cualidades de desempeño, puesto que encontramos como punto de apoyo del mejoramiento del rendimiento, lo social, la adecuación intra e interpersonal del sujeto etc. (Navarro, 2002; Rossi, 2007a, c). Derivamos, así, en la necesidad de que el sistema educativo se ocupe, no solo de contenidos y procedimientos, sino, y también, de ver como puede colaborar para ayudar a los educandos a fortalecer aquellas cualidades de desempeño o características de la personalidad que aumenten la probabilidad de logro. Esto implica, como mínimo, aumentar la autoestima, la confianza y seguridad en sí mismo, y la capacidad de expresarse y comunicarse con el otro y para proyectarse en el futuro. Estos elementos son, a la vez, fundamentales para tener en cuenta a la hora de tener que orientar un sujeto en lo vocacional o seleccionarlo en lo profesional.

Consideramos, entonces, a la personalidad como algo tan abarcador que la inteligencia y el rendimiento terminarían siendo solo formas de expresión de esta. Consecuentemente, el desarrollo de la personalidad tanto en la clínica como en la educación, es de fundamental importancia, puesto que los trastornos de esta traerían consigo alteraciones en el uso de la inteligencia, en el aprendizaje o en el rendimiento. De este

modo, parece poco probable construir una Psicología del Rendimiento independiente de una Psicología de la Personalidad.

Pensamos que deberíamos considerar, desde esta nueva perspectiva, los factores que inciden en el fracaso y la deserción escolar. En este sentido, deberíamos cuestionar el enfoque positivista de “medidas” que se emplea en el ámbito educativo sin consideración de las motivaciones del sujeto ni el sentido de las prácticas. Modificar el diagnóstico psicopedagógico tendiente a considerar el elemento cognoscitivo en desmedro de la afectividad del sujeto. Aumentar la capacidad de prever futuros fracasos del sujeto en el recorrido escolar y evaluar la importancia de capacitar los alumnos no solo en tareas intelectuales y motrices sino en aquellas destinadas a fortalecer determinadas características de la personalidad que aumenten la probabilidad de éxito. Cuestionar los tratamientos parcializados (conductista, psicomotriz, psicopedagógico etc.) que no tengan en cuenta la interrelación y correlación de los diferentes factores que inciden en la problemática del sujeto. Y proveer información tendiente a mejorar el asesoramiento en Orientación Vocacional, Profesional. (Rossi, 2009 a, b)

### Referencias bibliográficas

- Aberastury, A. (1981). *Aportaciones al Psicoanálisis de niños y adolescentes*. Bs. As.: Ed. Kargieman.
- Aebli, H. (1968). *Una didáctica basada en la Psicología de J. Piaget*. Bs As.: Kapelusz.
- Alonso Tapia, J. (1992). *Evaluación de la motivación*. Madrid: Pirámide.
- Allport, G. (1961). *Psicología de la Personalidad*. Bs. As.: Ed. Paidós.
- Andrés Pueyo, A. (1994). *La inteligencia como fenómeno natural*. Valencia: Promolibro.
- Andrés Pueyo, A. (1996). *Inteligencia y cognición*. Barcelona: Paidós.
- Azcoaga, E., Derman, B., Iglesias, P. (1987). *Alteraciones del Aprendizaje Escolar- Diagnóstico, fisiopatología, tratamiento*. Madrid: Paidós.
- Bany M. y Johnson, L. (1980). *La Dinámica de grupos en la Educación*. Bs. As.: Aguilar.
- Boekaerts, M. (1995). The interface between intelligence and personality as determinants of classroom learning. En D.H. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence*. (pag. 161-183). New York: Plenum.
- Cassirer, E. (1983). *Antropología filosófica*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

- Casullo, M., Cayssials, A. y otros. (1996). *Proyecto de Vida*. Paidós. Bs. As.
- Cattell, R. (1971). *Abilities: Their structure, growth and action*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (2002). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Losada.
- Coll Salvador, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós Educador.
- Colom, R. (1999). *Quien mucho abarca poco aprieta. Papeles del Psicólogo*. Madrid: Pirámide.
- Chadwick, C. (1976). *Teorías del aprendizaje para el docente*. Barcelona: Paidós.
- Entell, A. (1988). *Escuela y conocimiento*. Cuaderno Flacso. Bs. As. Miño y Dávila ed.
- Eysenck, H. (1971). *Race, intelligence and education*. Londres: Maurice Temple Smith.
- Frankl, V. (1979). *El hombre en busca de sentido*. España. Ed. Herder.
- Gimeno Sacristán, J y Perez Gomez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata.
- Hill, W. (1985). *Teorías contemporáneas del aprendizaje*. Bs. As.: Paidós.
- Hunt, E. (1995). *Will be we smart enough? A cognitive analysis of the coming workforce*. New York : Russel Sage Foundation.
- Hunter, J.E. (1983). *Overview of validity generalization for the U.S. employment service*. (USES Test Research Report N° 43): Washington, DC: U.S. Department of Labor, Employment and Training Administration.
- Hunter, J.E. (1986). Cognitive ability, cognitive aptitudes, job knowledge, and job performance. *Journal of vocational behavior*, 29, 340-362.
- Jencks, C. (1979). *Who gets ahead? The determinants of economic success in America*. Nueva York: Basic Books.
- Jensen, A. (1981). *Straight talk about mental tests*. London: Methuen.
- Knapp, B. (1981). *La habilidad en el deporte. Teorías del aprendizaje*. Valladolid: Editorial Miñon.
- Längle, A. (1989). *La significación de la personalidad...Bulletin der Gessellschaftfür Logotherapie und Existenzanalyse*. 3 Feb. 1989. Traducido por Espinosa, N. Para LOGO. Publicación de la Sociedad Argentina de Logoterapia. Bs. As. Nov.
- Lersch, Ph. (1962). *La estructura de la personalidad*. Barcelona: Ed. Scientia.
- Lewin, K. (1969). *Una teoría dinámica de la personalidad*. Bs. As.: Ed. Paidós.

- Mayer, R. (1980). *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Novak, J. (1989). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Ed.
- Oro, O. (2005). *Persona y personalidad*. Argentina: E. F. A. L. V. Frankl.
- Ortega y Gasset, J. (1946-1969). *Obras completas*, 11 vols., Revista de Occidente. Madrid.
- Ortega y Gasset. (1983). *Unas lecciones de metafísica*, Obras completas, Tomo 12, Alianza editorial, Madrid.
- Paín, S. (1977). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Bs. As.: N. Visión.
- Paín, S. (2000). *Aportes para una clínica del aprender*. Rosario: Ed. Homo Sapiens.
- Popper y Eccles. (1985). *El yo y su cerebro*. Barcelona: Labor universitaria.
- Pozo, J. (2002). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ed. Morata.
- Roffé, M. Y Ucha, F. (2004). *Alto rendimiento*. Psicología y Deporte. Bs. As.: Alto Editorial S.A.
- Rossi, G. (2007 b). *Mala praxis en el Psicodiagnóstico*. XI Congreso Nacional de Psicodiagnóstico. C.L. 4. (pag. 62). S. S. De Jujuy.: ADEIP
- Rossi, G. (2007 c). *Por qué test de Personalidad en problemas de rendimiento*. XI Congreso Nacional de Psicodiagnóstico. C.L. N 5. (p. 62) S. S. De Jujuy: ADEIP.
- Rossi, G. (2008). Investigando un modelo de diagnóstico integral de la personalidad. *XV Jornadas de Investigación de la UBA. Cuarto encuentro de investigadores del Mercosur*. (Tomo 3 p. 501). Bs. As.: UBA.
- Rossi, G. (2009 a). ¿Qué medimos cuando medimos rendimiento? XIII Congreso Nacional de Psicodiagnóstico. XX Jornadas Nacionales de ADEIP: Libro: *Psicodiagnóstico, Devolución, Trascendencia y Responsabilidad* (p. 154) Córdoba: UNC.
- Rossi, G. (2009 b). *Personalidad e inteligencia: las rutas del rendimiento*. Tesis doctoral no publicada. UFLOBs. As. Argentina
- Rossi, G. (2011). *Hacia un modelo integral tridimensional de diagnóstico de la personalidad*". U.N.T. *Congreso de Psicología del Tucumán*. Tomo 2: Congreso de Psicología del Tucumán. (p. 7). S.M. de Tucumán: UNT.
- Tallis, J. y Soprano, A. (1991). *Neuropediatría. Neuropsicología y aprendizaje*. Bs. As.: Nueva Visión.
- White, K. (1982). *The relation between socioeconomic status and academic achievement*. Psych. Bulletin. New York., p. 91, 461-481.

## Referencias con formato electrónico

- Andrés Pueyo, A. y Colom Marañón, R. (2001). *Estudio sobre la inteligencia humana*. Recuperado el 20 de mayo del 2008 desde: Webmaster @ avizora.com.
- Navarro, R. (2002). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 20 de octubre del 2008 desde <http://www.rieoei.org/investigacion/512Edel.PDF>.
- Rossi, G. (2007 a). *La investigación de la inteligencia y la personalidad como bases para el rendimiento*. ISSN 1667 -6750. XIV Jornadas de Investigación de la UBA. Tercer encuentro de investigadores del Mercosur. (p.a). Tomo 1. (pag. 441). Bs. As.: UBA. <http://www.aacademica.com/000-073/339>

## ACTIVIDAD

Rossi, partiendo de las diferentes autores de la Filosofía y de la Psicología, rescata un concepto de rendimiento que integra los conceptos de personalidad e inteligencia:

- Describa sintéticamente cómo se relaciona el rendimiento con los conceptos de: persona, personalidad e inteligencia.
- Elabore un breve informe con las investigaciones que sirvan de fundamento a sus conclusiones.
- Analice los aportes acerca de este texto, que considere más importantes para su futura labor como educador. Fundamente sus afirmaciones.



CAPÍTULO 

**La psicología y el desarrollo  
de la percepción**



## 6.1. La Psicología de la Gestalt

La Psicología nace en el siglo XIX, bajo la influencia hegemónica del paradigma wundtiano. Pero su fundamento comenzará a ser cuestionado desde EE.UU. por Watson, que criticará principalmente los conceptos tanto de conciencia como de introspección; y desde Alemania por Max Wertheimer, quien se opondrá a todo lo que implica elementalismo asociacionista. Los psicólogos experimentales, hasta ese momento, se habían preocupado demasiado por descomponer la realidad en los elementos que la componen, al punto que por ver el árbol no veían el bosque. Ya en 1890, von Ehrenfels había advertido que lo que nos permite reconocer o identificar determinada melodía es algo más que la sumatoria de las notas musicales que la componen. Esto depende de las relaciones existentes entre los elementos, de la cualidad propia del todo. El llamó Gestaltqualität a estas cualidades de forma. Más tarde, el estudio de Wertheimer sobre el fenómeno phi (percepción del movimiento aparente) demuestra que el hecho perceptivo no se puede reducir a los elementos sensoriales que lo componen como pretendía el asociacionismo (Canteros et al., 1990). Esto está claro cuando atendemos a una proyección cinematográfica en la que percibimos la acción dramática en movimiento, aunque en realidad se compone de una sucesión de imágenes fijas a cierta velocidad.

Finalmente, Wertheimer y dos de sus discípulos, W. Köhler y K. Koffka, fundaron la Psicología de la Forma o Teoría de la Gestalt, una psicología de base experimental que se basaba en el lema “el todo es más que la suma de sus partes”. Así, su objeto de estudio serán las estructuras psicológicas (totalidades significativas y organizadas). Aquí, las características del todo es lo que determina el significado de las partes. Por lo tanto, una misma parte va a tener un significado diferente según la totalidad a la cual pertenezca, por lo que los elementos no son estructurantes sino estructurados. Es más, incluso cuando intentamos percibir

la realidad; primero, captamos la totalidad y, luego, en un esfuerzo posterior, podemos hacer un análisis y abstracción de los elementos que la constituyen. Para entender una conducta tendremos que conocer el contexto y considerar el todo significativo que estará redefiniéndola. Esta conducta será función de las relaciones y condiciones interactuantes en cada momento dado; de modo que la comprendemos considerando los factores coexistentes en el campo actual. Desde esta perspectiva, adoptan un enfoque relativista, ahistórico y no genético (a diferencia de Piaget).

Los estudios de la Gestalt sobre la percepción se utilizan aún en la actualidad. Las leyes por las que se rigen las estructuras o el sistema perceptual dan respuesta a mucho de los problemas de la percepción humana. Para esta teoría las estructuras son una organización o sistema en el que la relación entre las partes que la componen tiene un sentido originado por las leyes de composición del todo. Esta concepción estructuralista es enriquecida por una idea dinámica de la conducta que es explicada en función de un campo (de un todo dinámico que se caracteriza por la interacción interna y la tendencia al equilibrio) regulado por fuerzas que lo organizan según estas leyes. Plantea, incluso, un isomorfismo (igualdad de formas) entre todos los sistemas. Así el sistema nervioso, una célula, el universo, el aprendizaje deberían funcionar al igual que la percepción, como un campo dinámico cuyas estructuraciones o re-estructuraciones obedecerían a las mismas leyes o principios.

A diferencia del conductismo y del empirismo, diseñaron experimentos para demostrar que la experiencia pasada no es suficiente para determinar los resultados de la organización cognoscitiva y que los procesos psicológicos se estructuran de acuerdo a estas leyes del campo. Ahora bien, estos experimentos también se diferencian de los realizados por psicólogos positivistas, que desde una concepción aristotélica trabajaban en acumular regularidades para formular leyes. Los psicólogos de la Gestalt adoptando una perspectiva galileana (en la que no es necesario ver caer mil manzanas para formular la ley de gravedad) pensaban que no es necesario repetir la experiencia para obtener la evidencia. El simple hecho de enfrentar al sujeto a la experiencia directa de percibir una realidad determinada es suficiente para aceptar la veracidad de las leyes que ilustra. En este sentido, a pesar de incorporar las técnicas experimentales de laboratorio, se apoyan en la fenomenología de Husserl (corriente filosófica que planteaba una actitud ingenua de observación de la realidad y tal como se da, antes de realizar cualquier conceptualización de ella, dado que el tratar de experimentar con ella podría distorsionarla) dando lugar a una cierta “fenomenología experimental” (Canteros et al., 1990).

Con respecto a la organización de las estructuras perceptivas, la Psicología de la Forma parte de ciertos principios:

1) *Ley de la organización o estructura*: la percepción se organiza como totalidad y cada elemento del campo depende de la totalidad en la que se incluye. Por lo tanto, si se lo incluyera en otro contexto variaría. Por ejemplo, percibo esta diapositiva o este texto en su totalidad y no la suma de proyector, pantalla, letras, dibujos, etc.



**Gráfico N 1: Gestalt.** En esta figura se puede percibir una pareja en un paisaje en el que se distingue la figura de un bebé en el formato que hacen las ramas de los árboles con el suelo. Una percepción influida por el contexto.

2) *Ley de la pregnancia o de la buena forma*: la percepción siempre es la mejor posible. Este concepto de *buena forma* fue elaborado a través de las leyes de la organización perceptiva:

a) *La ley del cierre*: o tendencia a percibir formas completas aunque estuvieran incompletos los datos perceptuales. Por ejemplo, en el gráfico 2 vemos una rueda o círculo cerrado; pero, en realidad, hay una serie de figuras geométricas.

b) *La ley de proximidad*: los elementos cercanos en el espacio y tiempo suelen percibirse como un conjunto. Por ejemplo, en el gráfico 2, percibimos un árbol por la proximidad de sus elementos (aunque estos son figuras humanas estirándose).

c) *La ley de figura-fondo*: la organización de la percepción requiere una figura sobre un fondo. Por ejemplo, en el gráfico 2 percibimos como

figura la copa y como fondo lo negro o bien percibimos los perfiles y entonces la copa pasa a ser fondo.

d) *La ley de semejanza*: los estímulos similares tienden a ser percibidos como un conjunto. Por ejemplo, en el gráfico 2 tendemos a percibir una hilera de triángulos otra de cuadrados y otra de círculos, cada una como un conjunto por ser semejantes.

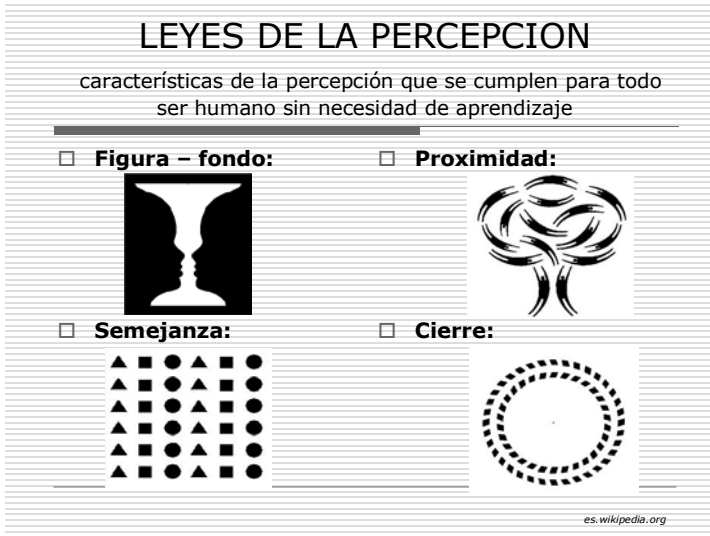


Gráfico N 2: *Distintas figuras que representan las diferentes leyes de la percepción.*

De esta manera, la Gestalt, a través de sus leyes, nos provee aquellas características de la percepción que se cumplen para todo ser humano sin necesidad de aprendizaje. Dejan claro que reaccionamos ante un complejo, un conjunto de estímulos y no ante un conjunto de detalles. El aprendizaje es un proceso de descubrimientos y comprensión de relaciones, un proceso en el cual se encuentran y organizan la significación de las experiencias sensoriales provocadas por una situación externa. El aprendizaje en la Teoría de la Forma se da por insight o comprensión súbita y no por asociación o refuerzo o por reacción a los estímulos como señalaban las teorías behavioristas. El hombre es un ser activo que actúa recíprocamente con el ambiente (a diferencia del ser reactivo que nos propone el Asociacionismo).

## 6.2. Percepción: historia y concepto

Ahora, ¿desde cuándo el hombre ha tenido en cuenta la percepción? ¿Estuvimos alguna vez conscientes de que percibimos? Si nos remontamos

a la antigua Grecia, ya se construía teniendo en cuenta la forma en que el hombre percibía. Y lo que en un principio se creyó que eran errores de construcción de los arquitectos griegos, luego se comprendió que los edificios estaban hechos imperfectos para que el hombre los pudiera percibir perfectos. Actualmente, la mayoría de los edificios son construidos en líneas rectas que hacen que si nos acercamos a ellos tengamos que echar hacia atrás nuestras cabezas para ver el extremo superior y si nos alejamos los percibimos con cierta curvatura en lo que sabemos son líneas rectas. Sin embargo, esto no sucede cuando vemos el Partenón. Los arquitectos Ictino y Calícrates estudiaron las proporciones óptimas para corregir los defectos ópticos que generan las líneas rectas y crear en el espectador una imagen de perfección. Ellos sabían que para que en un edificio las líneas rectas, horizontales y verticales aparezcan como tales; no deben serlo en realidad. Para buscar la perfección óptica y la ilusión perfecta de horizontalidad y verticalidad hicieron que las columnas convergieran en un punto lejano. Para ello, las columnas no son completamente rectas: a un tercio de su altura el fuste se ensancha (éntasis) 2 centímetros, las columnas de las esquinas son 2,5 % más anchas que el resto, todas están levemente inclinadas hacia dentro, las columnas no son equidistantes entre sí y, por último, el entablamento y el estilóbato son ligeramente convexos. Todo esto fue necesario para que el espectador perciba una obra perfecta.

## El Partenón

Los arquitectos Ictino y Calícrates crearon un edificio dotado de armonía visual.



es.wikipedia.org

Gráfico N 3: Fotografía del Partenón en la actualidad (Grecia).

Pero sabemos que tuvo que pasar mucho tiempo para que la percepción fuera objeto de estudio y de experimentación. Los primeros estudios científicos sobre percepción comenzaron recién en el siglo XIX. Con el desarrollo de la Fisiología, se produjo el primer modelo que relacionaba la magnitud de un estímulo físico con la magnitud del evento percibido, a partir de lo cual vio su surgimiento la psicofísica.

Los personajes más relevantes en el estudio de percepción (Zepeda Herrera, 2008) fueron:

*Hermann von Helmholtz*: fue un médico y físico alemán que realizó muchos experimentos, sobre todo de acústica y oftalmología. Escribió sobre el funcionamiento de la membrana basilar en la cóclea y sobre las sensaciones de tono como base fisiológica para la teoría de la música, creando el primer instrumento electrónico para analizar combinaciones de tonos.

*Ernst Weber*: psicólogo y anatomista alemán que fundó la *Psicofísica*. Realizó una de las primeras contribuciones a la psicología experimental demostrando que los umbrales diferenciales son proporcionales a la intensidad del estímulo.

*Gustav Fechner*: psicólogo alemán que explica la relación entre el estímulo físico y la sensación a través de una de una ecuación conocida como *ley Weber y Fechner*.

*Wundt*: médico alemán fundador del *primer laboratorio de psicología experimental*.

*Stanley Smith Stevens*: psicólogo estadounidense que amplía los estudios de Weber proponiendo una fórmula para la relación entre la magnitud de un estímulo físico y su intensidad o fuerza percibida, o *función potencial de Stevens*.

*James Gibson*: psicólogo estadounidense que se especializa en *percepción visual*. Sostiene una teoría ecológica, dado que la información que determina la percepción se encuentra más en el medio ambiente que en los procesos del organismo.

*Alfred Adler*: médico, psicólogo y psiquiatra austríaco, es uno de los primeros en hablar acerca de la *percepción Individual*.

*Wertheimer, Koffka y Köhler*: psicólogos alemanes fundadores de la *teoría de la Gestalt*. A los que dedicamos el apartado anterior.

Ahora, las demás teorías psicológicas, si bien no estudiaron específicamente la percepción como en el caso de la gestalt, nos aportan cierta definición:

- Para el Psicoanálisis: la percepción es una función del Yo tomando la conciencia como el órgano de la percepción.



- Para el Behaviorismo, la percepción está compuesta por la sensación (indiscriminada) y el estímulo al que se le encuentra un significado.
- Para la Psicogénesis es una actividad.
- Para la Teoría Socio - Histórica es un proceso psicológico elemental que compartimos con los animales.
- Ahora bien, ¿qué es la percepción? La percepción es un proceso bipolar, pues se va a ver influido por las características del estímulo y por las características del perceptor (Whittaker, 1985). Cuanto menos estructurado sea un estímulo más se verá influido por factores sociales externos (por lo que la sociedad dice que eso que se percibe debe ser) y por la personalidad del que percibe. Por ello podemos encontrar dos tipos de estímulos:
  - *los estímulos estructurados* en el caso de estas páginas o de estas letras o de esta silla, en la que todos coincidimos en que estamos percibiendo esto y no otra cosa. Aquí la percepción corresponde al estímulo objetivo.
  - *los estímulos no estructurados o ambiguos*, que carecen de una estructura objetiva (como cuando jugamos a ver formas en las nubes o en una mancha, o en el caso de la figura que sigue en la que algunos percibirán un jinete mientras que otros un rostro, etc.) y vamos a diferir seguramente en lo que cada uno de nosotros percibe (como vemos en el gráfico 4). Aquí la percepción está determinada por factores sociales y personales. Pues, cada perceptor se verá influido por sus experiencias previas (que le dan comprensión y significado al estímulo) y por sus intereses o motivos. Los intereses profesionales suelen marcar cierta tendencia para advertir alguna categoría de objetos sobre otra como, por ejemplo, cuando los educadores solemos percatarnos más rápido de los errores de nuestros alumnos que de los aciertos.

La conciencia de los factores (internos y externos) que influyen sobre la atención se refleja en el marco de referencia y en las escalas de referencia. Estas escalas varían según la experiencia de la persona. Y son las que nos permite abrir juicios y establecer diferencias según los valores que poseemos. Bany y Johnson (1980) nos relata una situación de clase, en la que ante la elección democrática de un niño mediador para los conflictos que podrían suscitarse en un recreo de una clase de cuarto grado, fue elegido un alumno que él consideraba demasiado tímido y callado como para ser eficiente en su función. Sin embargo, se encontró con sorpresa que lo niños habían acertado en la percepción que tenían de su compañero. Pues se desempeñó durante todo el mes, resolviendo las situaciones con muy

buen criterio y sentido común. Evidentemente, la percepción que tenía el maestro de este alumno difería de la de sus educandos; quizás el desconocimiento por parte del maestro de este niño mediador callado, que no le mostraba demasiado su personalidad, funcionó como una suerte de estímulo no estructurado. Esto aumentó la probabilidad de que el maestro se viera mayormente influido por motivos personales y experiencias previas abriendo un juicio equivocado. La novedosa elección del grupo de clase (que seguramente tenía una percepción más realista de su compañero) cambió el foco de su atención y terminó modificando su percepción (ante los nuevos datos que fue recogiendo a lo largo de ese mes).

La percepción además tiene un punto focal o de conciencia: la atención. Por lo que, al percibir, somos selectivos debido a factores internos como intereses (a veces solo oímos lo que queremos escuchar, por ejemplo) o motivos insatisfechos (que suelen terminar dominando nuestra conducta). Pero también puede ser dado por factores externos, como si en este momento un objeto en movimiento o un ruido fuerte desviarán nuestra atención del libro que estamos leyendo, por ejemplo. Este pasará por un instante de ser figura a ser fondo. Los sonidos de alta frecuencia, los contornos precisos, el tamaño, el color, lo novedoso y, a veces, lo repetitivo también pueden llamar nuestra atención.



Gráfico N 4: *Ejemplo de estímulo no estructurado* (serie de manchas) en la que las personas perciben formas diferentes: un hombre en un caballo, una cara, un muñeco de nieve, etc.

Consideramos, entonces, que nacemos con algunas características de la percepción, que no son modificadas por el aprendizaje. Estas fueron estudiadas por la Gestalt dando lugar a las Leyes de la Percepción. Sin embargo, la percepción desempeña un papel predominante en todas las etapas de la vida, e incluso el aprendizaje y la maduración pueden tener un rol significativo.

En la siguiente tabla (N 1) encontramos algunos ejemplos de este desarrollo especificando en qué momento el niño alcanza un logro perceptivo semejante al del adulto (Whittaker, 1985 y Telford y Sawrey 1977):

<b>Percepción de:</b>	<b>Puede percibir como el adulto</b>	<b>Desde</b>
<b>la agudeza visual</b>	Objetos grandes	los 20 meses
<b>la visión cromática</b>	Excepto el azul	el nacimiento
<b>la profundidad</b>	Percepción estereoscópica	10 a 12 semanas
<b>la coordinación ojo – mano</b>	Sigue el objeto Sostiene juguete Come una galleta	los 3 meses los 4 meses los 9 meses
<b>la orientación postural</b>	Sostiene la cabeza erguida	los 2 meses
<b>la fijación visual</b>	Los ojos trabajan juntos y se mueven de un objeto al otro	el año
<b>el enfoque</b>	Requiere que el cristalino modifique su forma para que la imagen caiga exacta en la retina.	Con el aprendizaje
<b>Discriminación de distancia</b>	Evitación de la caída visual	Desde que aprende a gatear
<b>El agrandamiento</b>	De la imagen retinal cuando un objeto se aproxima	A las dos semanas intenta retirar la cabeza. A las tres semanas pestañea

Tabla N 1: *Cuadro comparativo* del desarrollo perceptivo de un niño en el momento en que logra asemejar (su forma de percepción) a la del adulto.

### 6.3. El desarrollo de la percepción

Estudios científicos recientes muestran que el bebé recibe información por medio de los órganos sensoriales y responde preferencialmente a los sonidos del habla. Puede incluso identificar su cuidador en función del olor y el ritmo con que lo acuna (Pérez Hernández, 2008). René Spitz (1977), psicoanalista, ya en 1945, había descubierto a partir de la observación de niños y del hospitalismo, ciertas características fundamentales

en el desarrollo de la percepción que evitaban el deterioro e incluso la muerte de los bebés.

Para el niño recién nacido no existe el mundo externo. No está organizado ni diferenciado. Por ello, él denomina este período como *la etapa sin objeto*. Cuando estímulos irrumpen, reacciona con violencia y desagrado, descarga. La madre proporciona esa descarga, pero no puede estar siempre ahí cuando el necesita alimentarse o asearse. Sin embargo, estas demoras son importantes, pues le va a ir creando una leve conciencia de que existe alguien afuera que lo satisface. Cada factor se transforma en una experiencia significativa, en una señal a la cual se añadirán otras, para formar la imagen coherente del mundo del niño. El ser humano posee un sistema de captación conformado por la organización cenestésica visceral (Centro Nervioso Autónomo), proceso receptivo; y la organización diacrítica (organización sensorial periférica), proceso cognoscitivo. Las zonas que median entre la organización visceral y sensorial (interna y externa) son: la región oral (hocico) que es una zona perceptual activa desde el nacimiento y el oído interno (por el que al final de la primera semana, al cambio de equilibrio volverá la cabeza al pecho).

A las pocas semanas pueden percibir profundidad en los objetos y preferir bordes y figuras redondeadas y rostros. A principios del segundo mes: comienza a percibir visualmente al adulto que se acerca. A fines del segundo mes: sigue el movimiento del rostro (pues al asociarlo a experiencia de placer las huellas mnémicas han quedado fijadas). Asir y succionar son las únicas conductas dirigidas al nacer, y da lugar a la *percepción por contacto*. Spitz (año) afirma que la satisfacción de la necesidad es lo primordial en el reconocimiento del primer percepto (pecho). El triple origen de la sensación con la experiencia constituye el núcleo del Yo. En el amamantamiento se origina: el paso de la percepción por contacto a la percepción a distancia (allí se interpone un intervalo entre el acto de percibir y el de consumir además de activar el sistema diacrítico) y el comienzo de la permanencia del objeto y de su formación.

La cavidad oral constituye la cuna de la percepción. Así, la percepción está ligada al desarrollo. Cuando le presentamos un rostro o una máscara en movimiento, el niño sonríe (sonrisa social). Luego entre los 2 - 3 meses podrá percibir los colores y la estructura global de una imagen, lo que le permitirá reconocer el rostro de su madre y seguir perfeccionando su capacidad en relación con la mielinización del fascículo longitudinal inferior (Kellman, 1996 en Perez Hernandez, 2008).

La percepción social se inicia con la diferenciación que hace el niño entre las personas y los objetos (Telford y Sawrey 1977). La sonrisa es la primera conducta activa, dirigida, intencional. La *sonrisa social* significa

que percibe un signo (rostro o gestalt: ojos y nariz en movimiento). Entre los 4 a los 6 meses esta diferenciación es llevada aún más lejos, cuando el niño es capaz de transformar ese signo en un objeto de amor individual y único. Aquí *la sonrisa* se transforma en respuesta específica a la madre, signo crucial de que se estableció un vínculo específico entre infante y madre. Además, con el advenimiento de la actividad perceptual dirigida hacia el exterior durante los crecientes períodos de vigilia (el niño ya duerme menos), la atención del infante se expande. Es un cambio de grado, porque hasta ese momento, estaba atento a la figura de su madre (Mahler, 1975).

Desde los 6 a 8 meses, puede percibir los movimientos, las estructuras faciales como un todo organizado y con significado. La capacidad para la diferenciación perceptual diacrítica está bien desarrollada. Esto le permite diferenciar amigo de extraño. Por lo tanto, manifiesta angustia y rechazo al extraño en respuesta a su percepción del desconocido (que no coincide con las huellas mnémicas del rostro materno). Por ello, a este período se lo denomina *la angustia del octavo mes* (Spitz, 1977). Entre los 6 y 12 meses el niño comienza a deambular (gatea, camina). El interés por la madre se extiende a otros objetos (explora). Se reconoce a sí mismo en un espejo. *La ejercitación locomotriz* amplía el mundo del niño, percibe, conoce y goza de la madre a mayor distancia.

Desde los 12 a los 18 meses ya su madre es una persona con la cual desea compartir sus descubrimientos (no una simple base de operaciones). Junto con la conciencia de separación comprende que los deseos de la madre son diferentes de los de él y que está afuera, ahí en el mundo (Mahler, 1975). Comienza a situarse él mismo entre los vínculos espaciales y no solo como una causa sino como un receptor de causas (él también se deja caer previendo la trayectoria de su cuerpo, por ejemplo). Tanto las personas como los objetos son visto como centros *causales* independientes de la acción del niño (Flavell, 1979). Imita el *gesto negativo* que ve en las prohibiciones de su madre. El *no* será el primer concepto abstracto que se forma en la mente del individuo (a los 15 meses). El dominio del *no* presupone haber adquirido la capacidad para el juicio y la negación. La acción es reemplazada por mensajes y se inicia la comunicación a distancia. Con la aparición del “no” podemos hablar de concepto abstracto, ya que implica juicio y conciencia de sí mismo. El desarrollo del *lenguaje* (poder nombrar objetos) le da un control del ambiente, también con el uso del *pronombre personal yo*.

Ya entre los 2 y 3 años, se desarrolla un sentimiento de tiempo y tolera mejor las demoras en la gratificación soportando la separación. Comienza una fuerte resistencia activa a las exigencias de los adultos

(que implica necesidad de autonomía) desarrollando un sentimiento de identidad que lo irá capacitando para retener y restablecer su autoestima. Esto derivará en el logro de una autoimagen unificada basada en una verdadera identificación del yo. El despliegue de funciones cognitivas complejas (verbal, fantasía, prueba de realidad) y el establecimiento de representaciones mentales del yo (como netamente separado de representaciones de los objetos) son una preparación para la conformación de la autoidentidad (Mahler1975) y, en los años posteriores, del autoconcepto.

El desarrollo del procesamiento perceptivo irá desde la percepción del detalle en forma aislada hasta integrar las partes en un todo (cerca de los 9 años) o en una configuración total. Es así como dominará una forma de procesamiento gestáltico (alrededor de los 11 años) y, finalmente, incorporará los principios de la lógica formal al pensamiento, con la capacidad de realizar abstracciones (Perez Hernandez, 2008).

El dibujo nos presenta otra forma de conocer cómo percibe el dibujante al mundo a través de diferentes etapas por las que atraviesa:

En la etapa pre-esquemática (de los 4 a los 7 años) el niño toma elementos de la etapa del garabateo (los trazos circulares y las líneas horizontales y verticales) que luego irán evolucionando hacia configuraciones representativas más definidas (monigote o renacuajo). Aparece la creación consciente de las formas percibidas, la intención realista; el niño va a intentar dibujar las cosas tal cual son. Dichas representaciones serán bidimensionales. Dibuja lo que lo rodea pero dándole una significación según sus afectos dado que la perspectiva del mundo del niño es egocéntrica. Por ejemplo, al representar los miembros de la familia lo hace en un orden o tamaño determinado según la importancia que poseen para él. La elección del color también se da según sus preferencias, por ello puede ser que no haya relación entre lo que gráfica y el objeto real.

En cambio, en la etapa esquemática que va de 7 a 9 años el niño expresa más el concepto que tiene de hombre que aquello que ven sus ojos (y así, por ejemplo, dibuja una persona de perfil con dos orejas). El niño dibuja lo que ha interiorizado como esquema, lo que sabe y no lo que ve. Es por ello que podemos encontrar dibujos de transparencias o en rayos x (por ejemplo, muebles en una vista exterior de una casa, raíces en un árbol).

En la etapa del realismo visual de los 9 a 11 años, el niño representa la experiencia que ha tenido con el objeto que grafica, lo que puede ver desde una determinada perspectiva, ajustándose a un plan global, y con ciertas proporciones métricas. En el espacio aparece la perspectiva, la profundidad, así como también perfecciona las relaciones entre los

objetos que grafica, evitan la exageración en las relaciones métricas y dibujan en proporción. (Griffa y Moreno, 2001).

Lo expuesto hasta aquí, evidentemente, no agota el tema. Pues, el desarrollo de la percepción sostenida en lo sensorial, en el desarrollo neurológico y motriz del ser humano; se potenciará gracias al contacto social y por pertenecer a una cultura, que le brindará al sujeto los estímulos necesarios para que progresivamente tome conciencia de su propia existencia. La percepción de sí mismo y de los demás continuará en esa interacción constante que se irá estableciendo entre el sujeto y los otros, entre ese sujeto como parte de una familia, de un grupo, de una sociedad, de una cultura, de un ecosistema, etc. Un sujeto que se percibe a sí mismo en un rol y, que variará la manera en que percibe ese mundo, según el momento de desarrollo en que se encuentre. Seguramente, no será la misma percepción que tendrá del mundo ni de sí mismo, un niño de 3 o 4 años (con una inteligencia preoperacional) en pleno egocentrismo que uno de 9 años con capacidad de realizar operaciones concretas y de verse como uno entre muchos diversos. Así como, probablemente, tampoco tendrá la misma percepción de una crisis vital, un adolescente que un adulto mayor. Pues, tanto el desarrollo social o el de la inteligencia así como el de la afectividad, o el de nuestra valoración espiritual de las experiencias o nuestra capacidad de resiliencia, así como todos los estratos que conforman nuestra personalidad, influirán en la percepción de nosotros mismos y del mundo.

#### **6.4. Reflexiones finales**

Al considerar los aportes de los diferentes autores y escuelas de la Psicología al fenómeno perceptivo dada su estrecha relación con los demás desarrollos (cognitivo, afectivo, social, etc.); encontramos información valiosa acerca de lo que podemos esperar de nuestros alumnos, así como de sus limitaciones y de sus posibilidades educativas. Sin embargo, también es interesante pensar en todos los factores que estarán jugando, en ese momento en que percibimos a nuestros alumnos o a nosotros mismos (en el rol docente), cuando analizamos el vínculo que establecemos a partir de nuestras personales percepciones. Sin duda, la percepción es una actividad compleja que atraviesa todos los estratos que componen la personalidad y en la que intervienen una multiplicidad de elementos. Por ello, si bien las contribuciones más importantes a la percepción, las recibimos de teorías ubicadas en el modelo psicobiológico de la personalidad; este es complementado por cada uno de los restantes modelos (del inconsciente, psicosocial, etc.).

## Referencias bibliográficas

- Bany M. y Johnson, L. (1980). *La Dinámica de grupos en la Educación*. Bs. As.: Aguilar.
- Canteros, J. Corsi, J. y otros (1990). El cuestionamiento del elementalismo asociacionista. En *UBA XXI. Psicología*. Módulo 3: *Estudio de los procesos cognitivos*. Bs As.: Ed. EUDEBA.
- Flavell, J. (1979). *La Psicología Evolutiva de Jean Piaget*. (6ª. Ed.). Bs. A.: Paidós.
- Griffa, M. y Moreno, J. (2001): *Claves para una Psicología del Desarrollo*. Tomo 1. Bs. As.: Lugar Editorial. Mc Graw Hill.
- Lacan, J. (1999). *Las formaciones del inconsciente*. Bs As.: Paidós.
- Leahey, T. (1998). *Historia de la Psicología*. 4ta edición. Madrid.: Prentice Hall Iberia.
- Mahler, M. y otros (1975). *El nacimiento psicológico del infante humano*. Bs. As.: Marymar.
- Pérez Hernández, E. (2008). *Desarrollo de los procesos atencionales*. Memoria para optar al grado de Dr. Universidad Complutense de Madrid. ISBN 978-84-692-1036-9. Madrid.
- Piaget, J (1974). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Barral Editores.
- Rossi, G. (2008). *Investigando un modelo de diagnóstico integral de la personalidad*. XV Jornadas de Investigación de la UBA. Cuarto encuentro de investigadores del Mercosur. (Tomo 3 p. 501). Bs. As.: UBA.
- Rossi, G. (2009). *Personalidad e inteligencia: las rutas del rendimiento*. Tesis doctoral. UFLO. Bs. As.
- Spitz, R. (1977). *El primer año de vida del niño*. México: FCE.
- Telford, Ch. y Sawrey, J. (1977). *Tratado de Psicología*. Bs. As.: Ed. Paidós.
- Whittaker, J. (1985). *Psicología*. México: Ed. Interamericana.
- Zepeda Herrera, F. (2008). *Introducción a la psicología*. México: Pearson.

## Referencias de imágenes:

Gráfico 1, 2, 3 y 4 recuperadas el 4/9/2014 de: [Imágenes de Gestalt / es.wikipedia.org/](http://Imágenes de Gestalt / es.wikipedia.org/)



## ACTIVIDAD 1

Se sugiere que la siguiente actividad sea conducida por un docente (puede ser grupal y finalizar en un plenario en el que los participantes compartan sus descubrimientos).

Apoyado en los siguientes conceptos: percepción, leyes, los principales aportes de los estudiosos de la percepción, etc.

- Seleccione una publicidad televisiva o de alguna revista y trate de determinar y fundamentar los siguientes ítems:

El tipo de estímulo que utiliza.

Los determinantes de la atención usados.

Factores internos y externos de la percepción.

Los aspectos simbólicos y culturales.

Las características del perceptor y de la personalidad que motiva.

Las leyes de la percepción involucradas.



# CAPÍTULO

## La evolución de la conciencia y la constitución del sujeto



En este capítulo, se tratará el concepto de conciencia desde diferentes perspectivas teóricas, sin pretender abarcar toda la amplitud y complejidad que este concepto tiene, dado la limitada extensión de esta edición. Se considerarán principalmente aquellos aspectos de la conciencia relacionados al desarrollo y a la propia constitución del sujeto, que pueden tener un efecto en el aprendizaje. Se seleccionará estudiar la evolución de la conciencia desde la perspectiva del desarrollo neuronal (Ornstein) del desarrollo cognitivo (Piaget) del desarrollo social (Vigotsky) y del desarrollo psicoafectivo (Freud, Lacan). Finalmente, a través de una investigación actual con una población de niños y adolescentes con problemas en su constitución como sujetos, se podrá relacionar los aportes de dichas teorías como complementarios para el análisis de esta realidad.

### **7.1. El estudio de la conciencia**

El estudio de la conciencia se remonta a René Descartes que con su cogito ergo sum funda la existencia en la conciencia y la intuición como su dato más inmediato. Más tarde, Franz Brentano le dará un contenido al cogito cartesiano, dado que para él, todo fenómeno psíquico contiene en sí algo como objeto y posee una intencionalidad que lo diferencia de los fenómenos físicos. De manera que fenómeno, conciencia e intencionalidad se requieren mutuamente. Desde la fenomenología, cabría considerar en ese hecho de conocimiento intencional la existencia de una autoconciencia, la percepción del propio yo ya sea como una presencia no objetiva (que le permite disponer de sus vivencias acerca de los objetos o de sí mismo, para luego reflexionar acerca de ellas) o como un ser entre otros seres. Pero, para poder llegar a conocerse y reconocerse a sí mismo tendrá que conocer lo otro, lo distinto a sí mismo.

Como ya se destacó en los capítulos anteriores, la Psicología comienza como una ciencia que estudia los procesos mentales conscientes o la conciencia a través del método de la introspección, gracias a Wilhelm Wundt (1832- 1920) y su discípulo Titchener (1867- 1927). Sin embargo,

a partir de Watson (1878- 1958) cambia el foco de atención hacia la conducta por ser más fácilmente observable.

Charles Darwin (1809-1882) hará su colaboración al refutar la idea de que la mente se caracterizara por una ignorancia total, e inaugurará una nueva era en la Biología. Esto ejerció una profunda influencia sobre la psicología del desarrollo. La teoría psicoanalítica (Freud), la teoría psicogenética (Piaget), la teoría socio-histórica (Vigotsky), la teoría ecológica (Bronfenbrenner) etc. se nutrieron en gran parte de la teoría de la evolución e hicieron su aporte a la conciencia.

A mediados del siglo XX a partir de los estudios de la actividad cerebral vuelve a resurgir el término conciencia en relación con dicha actividad. Esto lleva a poder clasificar la conciencia en diferentes estados según el grado en que puede manifestarse o alterarse como por ejemplo: estado de vigilia, de sueño, estado de coma, estado de hipnosis, y tantos otros más.

En la actualidad, la conciencia implica conocimiento y atención. Como educadores, sin embargo, es importante conocer no solo la conciencia en su condición de atención selectiva (como hemos hecho mención en el capítulo que trata de percepción) sino en el sentido más gues-táltico de la conciencia: como percepción de la propia existencia, del mundo externo y del mundo interno (experiencia interna, pensamientos, imágenes, emociones, etc). Esta visión junto a los aportes de las grandes teorías del desarrollo (Freud, Piaget, Vigotsky) permite comprender la relación de la conciencia con la constitución del sujeto y sus posibilidades de adaptación, de desarrollo de la inteligencia y de aprendizaje.

## 7.2. La importancia de la conciencia en la constitución del sujeto

Para comprender la relación de la evolución de la conciencia con la constitución del sujeto, es importante definir primero el término sujeto. Sujeto, *del latín subiectus*, participio pretérito o pasado de la palabra *subiicere*: *sub*= debajo *icere*=arrojar, poner (y por esto *subiicere* en latín originalmente significa someter). Como adjetivo en español, sujeto significa propenso o expuesto a una cosa. En un sentido filosófico: espíritu humano considerado en oposición al mundo externo, en cualquiera de las relaciones de sensibilidad y de conocimiento y también en oposición a sí mismo como término de conciencia. (Jakson, W. 1959).

Esto implica hacer una distinción de ese sujeto, de cómo ha sido arrojado al mundo, sometido y cómo surge en oposición a este mundo y a su propio yo; de cómo va tomando conciencia a medida que toma conciencia de su propia existencia, que evoluciona en un estilo de ser, que

desarrolla su personalidad. Este es el sujeto que estudia la psicología del desarrollo. Como conciencia el sujeto se constituye; mientras que la personalidad se desarrolla, viene en lo dado y se construye en una biografía sedimentada. De esta manera, se podrá asistir al nacimiento del sujeto pero no al de la personalidad.

Se agrega, entonces, a la concepción cartesiana que funda la existencia en la conciencia y la intuición como su dato más inmediato; una idea de conciencia como sistema, función o foco de actividad y la intencionalidad como su acto (Brentano, 1935). La conciencia es aquello que nos permite la percatación y reconocimiento de algo, externo o interno, con sus niveles psicológico (percepción del yo), gnoseológico (conciencia del sujeto del conocimiento) o metafísico (o del ser). Es aquello que demarca límites. Para Jaspers (1883 – 1969), el hombre se hace consciente de sí mismo más allá de la ciencia a partir de las limitaciones en su saber y en su hacer. Es esto lo que posibilita una mayor profundidad en lo existencial trascendente.

En este punto se puede afirmar que inicialmente el sujeto se constituye, luego lo que evoluciona es su grado de conciencia. Pero ¿cómo se constituye como ser consciente, en oposición a? Cada teoría brinda diferentes perspectivas a tener en cuenta. Según las teorías cognitivas, el grado de conciencia que adquirimos aumenta en la medida que desarrollamos estructuras más complejas. Mientras que desde un enfoque psicosocial, el sujeto se constituye en relación con el mundo, sus relaciones interpersonales. Para el psicoanálisis, el sujeto se constituye por relación del niño con figuras parentales. Es el Otro el que le da un entorno, una constitución.

### **7.3. La evolución de la conciencia: diferentes perspectivas teóricas**

Como ya se hizo referencia al comienzo de este capítulo, por razones didácticas y de espacio, se seleccionará en este apartado la evolución de la conciencia desde la perspectiva del desarrollo neuronal (Ornstein) del desarrollo cognitivo (Piaget) del desarrollo social (Vigotsky) y del desarrollo psicoafectivo (Freud, Lacan). Finalmente, se podrá observar a través de una investigación actual cómo todos estos tipos de desarrollo se encuentran alterados en una población de niños y adolescentes en la que su constitución como sujetos estuvo y está en riesgo.

La Teoría Socio-Histórica de Lev S. Vigotsky (1896-1934) plantea un desarrollo en relación con el grado de conciencia que alcanza el sujeto además de analizar (de un proceso) no solo el origen sino el destino.

Trata de captar lo que sí es sensible a la cultura como la construcción de conceptos científicos, diferenciándose del desarrollo cognitivo planteado por Piaget.

Jean Piaget (1896-1987) psicólogo del desarrollo, tomará las interacciones sociales por su efecto catalizador (así como la maduración) pero no como modificadoras de los procesos mentales o generadora de diferentes mecanismos, tal como plantea Vigotsky. El origen de todo proceso es biológico.

Robert Ornstein, neuropsicólogo, tratará de demostrar partiendo de investigaciones contemporáneas que la conciencia surge a partir de la organización cerebral pero que ha de desarrollarse dentro de cada uno. Da por tierra cualquier idea de unidad de la mente mostrándola como una serie de sistemas independientes de pensamiento, emociones e ideas que se transfieren de una situación a otra. La mente toma conciencia y transfiere continuamente. Este mecanismo, estudiado por Freud, dentro del contexto terapéutico se lo denominó transferencia e ilustra el trabajo rutinario de nuestra mente.

En la Psicología hubo diferentes intentos de dar nombre a esta diversidad de mentes: Freud con la topografía del aparato psíquico, Berne con su Análisis Estructural y Funcional, Lazarus con los modales, etc. Sin embargo, la teoría de Ornstein nos hace pensar inevitablemente en dos grandes estudiosos de los orígenes de la Inteligencia: Piaget y Vigotsky.

Ornstein (1991) en su libro *La evolución de la conciencia* afirma que nuestras acciones y reacciones fueron fijadas por nuestros antepasados y se manifiestan en pautas que han evolucionado para adaptarnos al mundo (por ejemplo, ante un ruido fuerte escapamos o nos ponemos en alerta). Estas se encontrarían en distintos centros mentales (o simplones) al margen de nuestra conciencia que se han desarrollado para manejar situaciones específicas y limitadas. Según Ornstein (1991: 19). “La mente humana es un collage de multitud de adaptaciones”. La conciencia humana es una adquisición reciente y surge a partir de la organización cerebral individual. La mayoría de las veces la mente funciona para actuar o morir, no para razonar o saber por qué. La racionalidad es una pequeña capacidad dentro de un conjunto de posibilidades. La misión básica del sistema mental es adaptarse al mundo, obtener comida y cobijo, reproducirse; y no la razón o el autoanálisis. Vigotsky, en cambio, nos plantearía aquí dos destinos: uno natural y otro impuesto por la cultura.

¿Qué significa concebir la mente como sistemas diferentes adaptables? Significa que tenemos que conocer estos simplones o mentes que van quedando emplazadas para poner orden y además, que lo que tenemos para desarrollar algo, no es una capacidad natural. Esta pequeña



capacidad estaría contenida dentro de lo que Vigotsky ha llamado procesos psicológicos superiores y dependería de la cultura en la que estamos inmersos y de todo un sistema de andamiaje que posibilitará la puesta en juego de una zona de desarrollo próximo. La zona de desarrollo próximo hace referencia a la diferencia entre lo que el niño puede hacer por sí solo (nivel real de desarrollo) y lo que puede hacer con ayuda (nivel potencial de desarrollo) bajo la guía de adultos o en colaboración con compañeros. Esta ayuda puede estar dada a través de ese andamiaje. Este último es un soporte temporal brindado a un sujeto que está tratando de dominar una tarea. Es una estructura de apoyo que favorece un proceso autónomo y que se da a través de una interacción asimétrica (en relación con el saber y al poder). Este soporte favorece la autonomía del sujeto pues es ajustable, es temporal (se retira cuando ya no es necesaria la ayuda) y visible (el novato está consciente, sabe que es ayudado). De esta manera, el crecimiento cognitivo es un proceso cooperativo (Cabezas Casado, 2013) e involucra la conciencia de este hecho.

El trabajo que propone Ornstein, en cambio, es de autoobservación en el que cada uno llegará a conocer su propio pelotón de simplones, a pesar que puedan resultar conflictivos, contradictorios, automáticos, brillantes, ambiciosos, generosos, etc. Este conocimiento lo conducirá a un debilitamiento de la selección automática de las mentes emplazadas y al fortalecimiento de la selección consciente. “La intuición consciente es la facultad de seleccionar la parte de la mente adecuada para una tarea” (Ornstein, 1991: 274). Pero esta capacidad para comprender y dirigir el sistema mental podría implicar una cierta evolución de la conciencia solo posible gracias a experiencias interindividuales que se internalizaron. No obstante, para comprender esto con profundidad desarrollaremos algunos conceptos de la teoría vigotskiana.

La teoría socio-histórica de Vigotsky nos plantea dos líneas paralelas de desarrollo en el hombre que interactúan y tienden a converger. Estas son: la línea natural de desarrollo y la línea cultural de desarrollo. Cada una de ellas tiene su propia evolución con un origen y destinos diferentes:

*La línea natural de desarrollo* se refiere a aquellos procesos psicológicos elementales que compartimos con los animales. Dispositivos básicos para el aprendizaje tales como memoria, atención, motivación, senso-percepción, etc. Nuestro cuerpo biológico tiene que ofrecernos las condiciones necesarias para acceder a la cultura.

*La línea cultural de desarrollo* se origina en lo social y se refiere a aquellos procesos que parecen poseer una impronta fuerte de la cultura: los procesos psicológicos superiores. Estos son procesos específicamente humanos y están socialmente constituidos, deben valerse de

instrumentos de mediación (como las herramientas o el lenguaje), poseer un control voluntario y cierto grado de participación de la conciencia. Los procesos psicológicos superiores pueden ser: 1) rudimentarios o universales dentro de la cultura (como el hablar), que se forman por el solo hecho de participar en alguna sociedad y 2) Procesos avanzados debido a su génesis y sus características. Con respecto a su génesis se considera que para constituir al sujeto es necesario la cultura pero, en su evolución, va estableciendo otras necesidades como la de crear hábitos intelectuales específicos, de ir más allá de los mecanismos de crianza entonces, por ejemplo, aparece lo escolar originando un avance en estos procesos. En cuanto a la diferenciación que podemos hacer por las características de los procesos psicológicos superiores avanzados tenemos en cuenta específicamente el grado de control consciente y voluntario que alcanzan estos procesos. Ponemos como ejemplo a los instrumentos de mediación (conceptos científicos), cuyo grado de evolución hace que puedan usarse de una forma totalmente descontextualizada (válidos para cualquier contexto) (Vigotsky, L. 1988).

Se puede notar la importancia para Vigotsky de tomar conciencia de los procesos que usamos y como esto determina una categorización de procesos. En el caso de la memoria también distingue entre memoria elemental o eidética (automática, no voluntaria, no consciente) que proviene de la línea natural de desarrollo; y memoria lógica o inferencial, (donde el individuo usa estrategias para encontrar datos, como en la reconstrucción de un hecho del pasado por ejemplo) originada en lo social, por haber participado en la memoria colectiva. Cuando un niño pierde algo sus padres le dan pistas que le permiten adquirir ciertas estrategias, recuerdan cuando fue la última vez que estuvo el objeto, etc. Aquí estamos en un plano interpsicológico primero para pasar a uno intrapsicológico en el momento de ser interiorizado por el niño.

Entonces los procesos psicológicos superiores se constituyen en dos momentos: externalización e interiorización. Esta última presupone una transformación tal que se diferencia de lo externo que la originó. El habla interior es diferente al habla externa. (Vigotsky, 1988).

La naturaleza en el niño es apropiarse de los instrumentos mediadores, no de determinados signos convencionales. Eso lo determina la cultura. La actividad está regulada culturalmente, connotada o significada socialmente. A diferencia de Piaget, cuando el niño juega no solo ejercita un esquema sino que participa de una actividad cultural, juega con cosas determinadas por la cultura. Por ello la unidad de análisis de la obra vigotskiana es la actividad instrumental. El niño se acerca al objeto tanto con palos como con palabras. Los instrumentos son instrumentos

de mediación entre el sujeto y el mundo físico, entre el sujeto y otro sujeto o entre el sujeto y sí mismo (Vigotsky, 1986).

Existe una notable coincidencia de las líneas paralelas de desarrollo (natural y cultural) con las hipótesis contemporáneas de Ornstein que coloca al desarrollo de la corteza en virtud de factores diferentes a los sociales, puesto que el cerebro creció de manera explosiva antes de tener las características esencialmente humanas y probablemente por una adaptación para eliminar el calor. En nuestro entorno ancestral la capacidad para caminar y cubrir distancias provocó un aumento en la cantidad de calentamiento cerebral que podía dañarlo por lo que necesitaba mayor cantidad de células nerviosas que además le permitiera actuar desde diferentes centros mentales. Estos ya existían 11000 años atrás, mucho antes que la racionalidad se manifestara en los hombres. La mente ha evolucionado para integrar el individuo a un mundo seguro sin intervención racional, también ha seleccionado algunos tipos de aprendizaje (la aversión a un sabor determinado, el temor a las serpientes, etc.). Líbet (1986 citado en Ornstein, 1991) descubrió que el cerebro empieza el proceso de movimiento antes que la persona se entere. La actividad del cerebro previa a un movimiento predice qué parte del cuerpo se moverá y de qué modo mucho antes de la percepción consciente. Las reacciones emocionales poseen una red neurológica (sistema límbico a corteza) distinta de las que corresponde a las respuestas conscientes y razonadas permitiendo que eludan el control consciente y por lo tanto nos beneficie en las emergencias (no tenemos que pensar antes de correr). El control del hemisferio derecho del cerebro sobre los sistemas de los grandes músculos nos permite movernos rápido, mientras que el control del hemisferio izquierdo sobre el sistema de los músculos pequeños nos permite acercarnos a las cosas que nos gustan. La ira y la tristeza afectan más al hemisferio derecho mientras que la alegría afecta al hemisferio izquierdo. Hasta los niños de una semana responden de manera diferente en los lóbulos frontales.

Entonces, estamos equipados para la acción, no para la comprensión; nuestro cerebro busca significados no parcelas específicas de información. Aprendemos representaciones generales del mundo necesarias para abrirnos camino por la vida. En las primeras etapas del desarrollo, las células nerviosas compiten entre sí para sobrevivir. Al recibir estímulos unas se conectan con otras y forman grupos neuronales, de lo contrario se unen a otras. Los individuos tienen cerebros diferentes según sus primeras experiencias. Es probable que los sonidos que el niño oye en el vientre materno lo predispongan a responder al grupo lingüístico en que

nacerá. El mundo externo desarrolla grupos neuronales aún durante el desarrollo in útero.

Jean Piaget, por otra parte, describió la naturaleza del funcionamiento intelectual, las propiedades básicas e irreductibles de la adaptación cognoscitiva, aplicables a todos los niveles de desarrollo. Estas propiedades o características funcionales forman el núcleo intelectual que hace posible el surgimiento de estructuras cognoscitivas a partir de las interacciones del organismo y del ambiente. El funcionamiento intelectual es una forma especial de actividad biológica y comparte sus atributos. Las estructuras biológicas heredadas condicionan lo que podemos percibir directamente, por ejemplo solo determinadas longitudes de onda dan lugar a sensaciones de color. Sin embargo, esta herencia específica está condenada a ser superada gracias a una herencia también biológica pero de carácter más general: un modo de funcionamiento intelectual o sea una manera específica de efectuar nuestros intercambios con el ambiente que por ejemplo, nos permiten conocer longitudes de ondas que nunca vemos. Toda materia viva se adapta a su ambiente y posee propiedades organizativas que hacen posible la adaptación y, el funcionamiento intelectual solo es un caso especial. Este isomorfismo nos permite ver la inteligencia como una extensión interesante y sumamente desarrollada de actividades más primitivas con las cuales comparte sus características más generales: las invariantes funcionales. Estos atributos que permanecen invariables durante todo el desarrollo son: la organización y la adaptación que abarca dos subpropiedades estrechamente relacionadas, la asimilación y la acomodación. Como en el caso de la ingestión de alimentos, la asimilación cognoscitiva de la realidad siempre implica una asimilación *a* la estructura y una acomodación *de* la estructura. La cognición como la digestión, es una cosa organizada. Todo acto inteligente supone alguna forma de organización o estructura dentro de la cual se desarrolla (Flavell, 1979).

*Ornstein* (1991: 139) dice: “El cerebro se desarrolló principalmente para controlar las distintas reacciones del cuerpo. Se parece más a un hígado que a un ordenador. No está organizado para pensar. Las operaciones que parecen más humanas –el lenguaje, la percepción, la inteligencia– solo comprenden una pequeña fracción de las funciones del cerebro”. Piaget agregaría, más tarde, que esa pequeña parte funciona igual a un hígado o a un sistema digestivo.

Estaríamos pensando entonces que un gran porcentaje de la parte racional también laboraría en silencio, sería inconsciente. Pero, además, nuestra dotación biológica no solo está compuesta de estructuras innatas que obstaculizan el progreso intelectual, sino también de ese algo que

esta detrás de cada logro intelectual y que lo hace posible: las invariantes funcionales. En conexión con esto, Ornstein, opina que el complejo de facultades nuevas y relacionadas con la elaboración del lenguaje y de los símbolos que contiene la corteza permitió comunicar información que conectó a los individuos en sociedades mejorando sus posibilidades de supervivencia y de transmitir genes.

James (1970 citado en Ornstein, 1991) describe la mente como un pelotón de adaptaciones cuya activación es la base de la conciencia e influye sobre nuestras actitudes. Vigotsky se refiere a ella como una serie de procesos psicológicos elementales y superiores diferenciados por el grado de conciencia que alcanza cada uno y por su origen biológico o cultural respectivamente. Para Piaget, en cambio, el funcionamiento intelectual es una forma especial de actividad biológica y el grado de conciencia que adquirimos de estos procesos aumenta en la medida que desarrollamos estructuras más complejas gracias a este *modus operandi*.

Ornstein describe una mente dividida en yoes parciales o simplones. Las principales operaciones del cerebro no son el pensamiento ni la razón, sino el riego sanguíneo, la composición química y el mantenimiento del medio interno. Casi todas nuestras interpretaciones se desarrollan de manera inconsciente y automática y funcionan según reglas que han evolucionado a lo largo de milenios. La mente funciona dividida en procesos que hacen comparaciones, ignoran información, trasladan reacciones a su lugar apropiado para recuperarlas luego, y la conciencia no es una excepción, puesto que se haya dividida en distintos niveles o yoes conscientes. La conciencia entra en juego cuando se requiere un control o intervención deliberados, no automáticos. Nuestra situación es mucho peor de lo que creía Freud, porque muchas acciones suceden sin que sepamos nada de ellas (como la visión ciega, o la percepción subliminal).

La conciencia es una fuerza débil dentro del sistema mental que podemos fortalecer haciendo conscientes las rutinas automáticas mediante la auto-observación. Entonces la mente comienza a cambiar y se aflojan los lazos entre acción y reacción. Muchas de nuestras reacciones todavía corresponden al reciclaje realizado en función de las características básicas de los sentidos, por eso los acontecimientos impactantes llaman nuestra atención mientras que los cambios lentos y continuos pasan inadvertidos a pesar que lógicamente suelen producir mayor daño (como la contaminación, por ejemplo).

De este modo, ante la pregunta: ¿Cuál es el origen de la conciencia? Podríamos contestar que si bien hubo un desarrollo del cerebro que permitió una mayor cantidad de circuitos neuronales, fue la cultura la que aumentó el grado de conciencia del sujeto y desde allí es que nos estamos

planteando la auto-observación. Desde una línea natural de desarrollo tenemos este conjunto de simplones preparados para reaccionar ante el medio que nos toque vivir pero sin necesidad de autoanalizarse o comprenderse. Es la impronta social la que instaura en nosotros la necesidad de poseer un control voluntario con cierto grado de participación de la conciencia y valernos de instrumentos de mediación cada vez más complejos que llegan a regular la vida en nuestra sociedad (la ingeniería, por ejemplo). Esto pertenecería a una línea cultural de desarrollo que origina en el ser humano una evolución con un destino diferente pues no solo la aleja de la reacción inmediata del hombre primitivo sino que le provee de herramientas capaces de resolver problemas incluso inexistentes en este momento.

A diferencia de Vigotsky, Piaget enfatizó la continuidad entre estas dos líneas, y un isomorfismo de los procesos. Sin embargo, si sumamos los estudios de la neuropsicología y del desarrollo de la cognición, podríamos afirmar que la línea natural tiene su propia evolución y no va hacia los procesos psicológicos superiores (avanzados al menos). Los simplones que accionan y reaccionan no piensan en el Big Bang o en la teoría molecular. Sin embargo, la utilización altamente especializada de un modo de funcionamiento primitivo como es la asimilación y la acomodación aunada a la estructura organizativa quizás sea condición necesaria pero no suficiente para crear y aprehender un medio de conceptos cada vez más abstractos. Probablemente necesitó de un progenitor cultural que pusiera en marcha los mecanismos. Una especie de andamiaje social que posibilitara la apropiación de nuevos instrumentos y el desarrollo de una zona próxima a la adaptación. De esta manera, la constitución del sujeto así como la posibilidad de adquirir estructuras complejas de pensamiento tendrían un destino signado por la cultura.

Según lo analizado hasta el momento, el otro, la relación con el otro podría marcar una gran diferencia en el grado de conciencia adquirido. Ahora, para complementar estas perspectivas que ponen el acento ya sea en el desarrollo neuronal (Ornstein) ya sea en el desarrollo cognitivo (Piaget) ya sea en el desarrollo social (Vigotsky) es necesario recurrir a los aportes de una teoría que podrá darnos una visión del desarrollo psicoafectivo de la conciencia: el Psicoanálisis

*Desde el Psicoanálisis* la conciencia tiene un lugar en la primera tópica freudiana (formada por el inconsciente, el preconscious y el consciente) y, luego, en la segunda tópica (formada por el ello, yo y superyó) ocupando un lugar preponderante en el yo. El consciente es como un órgano de percepción o sensorial con capacidad de percibir lo interno y lo externo, (Tallaferro, 1991). Freud destrona a la conciencia como

única instancia de conocimiento al considerar a lo inconsciente como un sistema regido por leyes, con una lógica de operar el psiquismo (síntomas, actos fallidos, sueños) que no puede asimilarse a lo consciente ni mucho menos ser dominado por la voluntad consciente (Elgarte, 2009). La conciencia es una formación secundaria tardía que enmascara los fenómenos inconscientes a través de la represión y otros mecanismos de defensa del yo. Evoluciona con el establecimiento del proceso secundario en los primeros meses de vida y en la medida en que el yo comienza a poder cumplir sus funciones de sentido de realidad y de síntesis. Para ello, es necesario la exposición al medio externo, al mundo, el contacto con un otro que le demande vivir. El sujeto se constituye por relación del niño con figuras parentales.

Para la teoría psicoanalítica, el niño existe desde antes de su nacimiento en los anhelos y deseos de sus padres. Es el otro el que con su libidinización lo sacará de su posición autoerótica, lo que le permitirá la estructuración y, por consiguiente, evitará su fragmentación. Es necesario que en ese encuentro inaugural la madre se preste para una verdadera unidad simbiótica. El campo del polo de espera crea una matriz simbólica permitiendo al niño ingresar al campo de la cultura. Es el Otro el que le da un entorno, una constitución. Cuando aparece lo simbólico entiende la diferencia entre él y el otro. El ingreso a la triangulación edípica será posible si el padre se encuentra incluido en una madre deseante que no necesita convertir a su hijo en aquello que la completa y puede imponer, por lo tanto la interdicción al vínculo simbiótico. La función paterna representa la legalidad cultural. El padre, portador de la ley, inaugura la sexualidad exogámica del hijo, le permite constituirse como sujeto deseante, hacer el pasaje del Yo Ideal al Ideal del Yo (distante del Yo actual pero potencialmente incluido). Luego, la curiosidad infantil acerca de los orígenes y de la sexualidad enfrentará al niño con las respuestas-verdad de sus padres, lo que establecerá la búsqueda autónoma que posibilitará su independencia intelectual (en la etapa de latencia). La escuela es para el niño la salida a la sociedad, a la exogamia, el desprendimiento de la familia y deberá abrir el camino para el despliegue de sus potencialidades creadoras. En la etapa de la latencia la estructuración del sujeto se hará más compleja así como su relación con el mundo tanto en el plano intrasubjetivo como en el plano intersubjetivo. El niño podrá ir modificando lo anteriormente vivido adquiriendo nuevos mecanismos y modos de funcionamiento que le permitirán ir estableciendo en forma progresiva un aparato psíquico distinto (Urribarri, 2008) diferenciándose no solo de los otros sino de sí mismo, es decir, constituyéndose como ser

consciente de sí mismo, en oposición a sí mismo y al mundo en grados de complejidad creciente.

En una investigación reciente (Rossi, 2013) realizada con estudio de casos de niños y adolescentes que residen en instituciones-hogares (debido a la condición de abandono y privación emocional de sus hogares de origen) se presenta el grado de evolución de la conciencia en el que se encuentra el sujeto, como una de las variables a tener en cuenta en la evaluación del pronóstico de niños o adolescentes en riesgo. También plantea que la creencia de los trabajadores u operadores sociales (encargados del cuidado de estos niños) acerca de cómo piensan que el sujeto se constituye (como ser consciente de sí mismo, en oposición a sí mismo y al mundo) sostiene las conductas que adoptarán con respecto a los menores en riesgo. Estas creencias, a su vez, estarán directamente relacionado con la posibilidad que tienen de provocar cambios e incentivar el desarrollo de estos niños. Se pudo observar, por ejemplo, que aquel operador social que se queda solo con la historia vincular del sujeto, siente que no puede hacer nada o que ese niño no tiene opciones. Mientras que, aquel que al igual que la *Reflexología* lo caracteriza como un sujeto reactivo, sujeto a los estímulos que aprende por asociación, sostiene una conducta de recompensas y castigos. Por otro parte, un número escaso que adhiere a corrientes humanistas, van a priorizar, el proyecto de vida (Roger), y a considerar un sujeto que se dirige hacia, sobre la base de sus necesidades (Maslow) y en búsqueda de un sentido para la vida (Frankl).

En la investigación mencionada, se observa algo en común al analizar los niños y adolescentes que se encuentran institucionalizados: esa falla en su constitución como sujetos en los diferentes grados de conciencia. Esta falla surge de algo fundamental: un campo de espera demasiado prolongado, o un entorno abandonico u hostil que le dificulta la aparición de lo simbólico al no poder sostener la representación de algo ausente. Presentan así dificultades para desarrollar estructuras cognitivas más complejas y problemas en la socialización. En la mayoría de los casos, se pueden ver las fallas en la constitución del sujeto y las diferentes defensas que se sostienen para poder conservar una madre buena (que no tienen en la realidad): se altera la realidad, las funciones perceptivas, cognitivas, el desarrollo afectivo y social. Esto se traduce en problemas de aprendizaje, de relaciones interpersonales, en dificultades de contacto con la realidad o para la toma de conciencia de sí mismo como en oposición al mundo, como ser que al sentirse separado puede integrarse. En el grupo de varones, aparece la violencia y el oposicionismo como una manera de encontrar al otro y encontrarse a sí mismo; como un intento de constitución que finalmente resulta fallido para estos pequeños niños



dentro de cuerpos adolescentes. En otros, la violencia se manifiesta disociada de momentos de control y apatía (Rossi, 2013).

Las teorías cognitivas afirman que las conductas y las emociones siempre se sostienen en ciertas creencias o ideas base. Se puede pensar en qué fundamentamos nuestra propia práctica y de qué manera lo que creemos acerca de cómo se constituye ese sujeto, influenciará nuestra conducta al respecto. Esto permite reflexionar acerca de la labor de todos aquellos que trabajamos con estos menores, sobre cómo influye en nuestra práctica el que creamos o no en que es posible modificar y proveer posibilidades de desarrollo para este sujeto desconstituido, cómo el entorno o los sistemas ambiente influyen en el sujeto, también pensamos que podemos hacer algo para repararlo. Y cómo podría mejorar cuando los agentes socializadores enfocan su trabajo desde el punto de vista de las *teorías integracionistas actuales*. Es decir, si pensamos al sujeto como un sistema abierto en intercambio con otros sistemas. O cuando ese trabajo es enfocado desde un punto de vista *humanístico – existencialista*, pensando en ese sujeto como alguien que no está determinado totalmente por su historia, que puede elegir entre diversas opciones y tiene el poder de decisión sobre su vida. Eso implica mostrarle a ese menor en riesgo la diversidad de opciones que tiene ante una situación concreta, de salidas diferentes a la agresión, etc.

#### 7.4. Reflexiones finales

Consideramos que el poder analizar la evolución de la conciencia y su poder constituyente a través de diferentes perspectivas teóricas enriquece el campo pedagógico y permite ver la práctica educativa como una acción que va más allá de lo estrictamente cognitivo para llegar a la misma raíz constitutiva del sujeto. El desarrollo de la conciencia tiene lugar dentro de un vínculo de colaboración en el que tomamos conciencia de nuestra existencia y de nuestras posibilidades porque hay un otro consciente de nuestra existencia que nos demanda. El educador puede ser ese otro constituyente que al constituirse constituye. Esto dependerá no solo de tomar conciencia de su propio valor como docente sino también de las creencias que subyacen al acto educativo.

#### Referencias bibliográficas

Cabezas Casado, J. (2013). *El ciclo de la vida. Apuntes del desarrollo*. (8va. Edición). España. Ed. Sider S.C.

- Elgarte, R. (2009). *Contribuciones del psicoanálisis a la educación*. Memorias del Congreso Educación, Lenguaje y Sociedad. Vol. 6 N° 6. Año 2009. (pp. 317 – 329).
- Flavell, J. (1979). *La Psicología Evolutiva de Jean Piaget*. (6ª. Ed.). Bs. A.: Paidós.
- Freud, S (1922). *Obras Completas*. Traducción López Ballesteros. Bs. As.: Bibl. Nueva.
- Freud, S. (1905). *Tres ensayos para una teoría sexual*. Bs. As.: Editorial Amorrortu.
- Freud, S. (1908). *Sobre las teorías sexuales infantiles*. Bs. As.: Editorial Amorrortu.
- Freud, S. (1922). *Psicoanálisis y teoría de la libido*. Obras completas. Bs. As.: Bibl. Nueva.
- Godino Cabas, A. (1980). *El narcisismo y sus destinos*. Bs. As.: Ed. Trieb.
- Kertész, R. (1997). *Análisis Transaccional*. Bs. As.: 2 Ed. Ippem.
- Klein, M. (1964). *El psicoanálisis de Niños*. Obras Completas. Bs. As.: Editorial Hormé.
- Lazarus, A. (1995). *La terapia multimodal*. Bs. As.: Ed. Ippem.
- Lacan, J. (1985). *Escritos 1*. Bs. As.: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1995). *La relación de objeto*. Bs. As.: Paidós.
- Lacan, J. (1999). *Las formaciones del inconsciente*. Bs. As.: Paidós.
- Newman, D, Griffin, P. y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Ornstein, R. (1991). *La evolución de la conciencia*. Barcelona: EMECE EDITORES.
- Oro, O. (2005). *Persona y personalidad*. Argentina: E. F. A. L. V. Frankl.
- Rivière, A. (1988). *La Psicología de Vigotsky*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- Rossi, G. (2013 a). *La concepción de sujeto como elemento de pronóstico*. (ISSN 1667 -6750). XX Jornadas de Investigación de la UBA. Noveno encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur. Tomo 2. (p. 60). Bs. As.: Facultad de Psicología. UBA
- Tallaferro, A. (1991) *Curso básico de psicoanálisis*. Bs. As. Paidós.
- Uribarri, R. (2008) *Estructuración psíquica y subjetivación del niño de escolaridad primaria: el trabajo de la latencia*. Bs.As.: Noveduc.
- Vigotsky, L. (1986). *Pensamiento y Lenguaje*. Bs. As.: La Pléyade.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica Grijalbo.

## Referencias con formato electrónico

- Rossi, G. (2013 a). *La concepción de sujeto como elemento de pronóstico*. (ISSN 1667 -6750). XX Jornadas de Investigación de la UBA. Noveno encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur. Tomo 2. (p. 60). Bs. As.: Facultad de Psicología. UBA. Recuperado el 21 de septiembre del 2015 en <http://www.aacademica.com/000-054/911>
- Rossi, G. (2015). *El Psicodiagnóstico de los Problemas de Aprendizaje desde un Enfoque Multimodal*. Primer Congreso Panamericano de Interdisciplina (PIC2015) organizado por la UFLO, la Universidad de las Azores y el European Scientific Institute (ESI). Bs. As, 13 al 15 de marzo de 2015. Publicado en el PIC 2015 en la página del European Scientific Institute. (Vol. 2 pp. 137 – 147). Recuperado el 21 de agosto del 2015 desde: <http://piconference.net/index.php/accommodation>

## ACTIVIDAD

A partir de la información del texto, realice un cuadro comparativo acerca de las teorías Psicogenética y Socio-histórica. (El siguiente cuadro a completar puede servir a modo de ejemplo).

CONCEPTOS	TEORÍA PSICOGENÉTICA	TEORÍA SOCIO-HISTÓRICA
UNIDAD DE ANALISIS		
CONCEPTOS BASICOS		
CONSTITUCION DE LOS PROCESOS PSICOLOGICOS		
RELACIÓN CON LA TEORÍA ANTROPOLOGICA DE ORNSTEIN		

- Reflexione sobre la importancia del rol del docente a la luz de investigaciones actuales, que pueda agregar a las ya mencionadas en el texto (Rossi, 2013 y 2015).

CAPÍTULO 

**La teoría psicoanalítica y  
el desarrollo psicosexual**



En este capítulo, a través de tres conceptos ejes del Psicoanálisis: la pulsión, el narcisismo y el Complejo de Edipo; recorreremos la evolución psicosexual y psicoafectiva del sujeto que culmina en la salida a la exogamia y su consiguiente inclusión en el sistema escolar. Finalmente, revisaremos las etapas evolutivas (oral, anal, fálica, etc.) considerando los aportes que representan, cada una de ellas, para el aprendizaje del sujeto. A lo largo de todo este recorrido, abarcaremos inevitablemente el desarrollo psicosocial o relacional, dado que se encuentra imbricado a todos los demás desarrollos. Como veremos, sin la interacción con el otro, no es posible evolucionar en lo psicoafectivo o en lo psicosexual así como tampoco sería posible en lo cognitivo o en lo perceptivo. Es por ello que muchos de los autores psicoanalíticos (Erikson, 1985; Mahler, 1975; Spitz, 1977; Winnicott, 1982; Lacan, 1985; etc.) han hecho aportes importantes en este sentido.

### **8.1. La Pulsión**

Debido a un error de traducción del alemán en los libros originales de Freud, es posible que el lector encuentre en algunos textos instinto y pulsión como sinónimos. Sin embargo, la definición precisa de instinto refiere a una pauta fija de conducta (como es el caso de la migración de las aves con la cercanía del invierno, por ejemplo). Este tipo de conductas instintivas abundan en los animales, más no es así en el ser humano. Por lo tanto, instinto no es igual a pulsión, aunque lamentablemente se usen como sinónimos en algunos libros.

La pulsión es el representante psíquico de una fuente de excitación intra-somática. Es el representante de lo físico en lo psíquico, el punto límite entre lo somático y lo psíquico. Es como una aspiración o tendencia a reconstituir una situación que existió ya una vez, y fue suprimida por una perturbación exterior. Es una especie de elasticidad de lo animado, dice Freud (1922). Solo puede presentarse en el inconsciente por medio

de la representación. Sus resultados son sus representantes. Se constituye por relación del niño con figuras parentales, por eso, esta representación es el producto de relaciones simbólicas. Las zonas erógenas pueden alcanzar todos los elementos de la pulsión parcialmente. La pulsión es parcial. Para Lacan (1999), la pulsión no viene del cuerpo sino del otro, porque es el cuerpo el que sufre la palabra del otro y el deseo del otro.

*Los componentes de la pulsión son:*

*Perentoriedad:* factor motor, suma de fuerza o cantidad de exigencia de trabajo que representa. Dice Freud (1922) que cada pulsión es una magnitud de actividad. Su presión es constante. Existe una tendencia a la descarga.

*Fin:* es siempre la satisfacción que solo puede ser alcanzada por la supresión del estado de estimulación de la fuente de la pulsión. Pueden existir diferentes fines: próximos combinados, sustituidos o coartados.

*Objeto:* es la cosa con la cual o por medio de la cual la pulsión puede alcanzar la satisfacción (fin) es lo más variable y está subordinado. El objeto puede ser sustituido, o puede haber confluencia de pulsiones en él, o fijaciones.

*Fuente:* aquel proceso somático que se desarrolla en una parte del cuerpo y es representado por la pulsión. Lo biológico se transcribe como zonas erógenas y constituye el inconsciente. No tiene relación con zonas fisiológicas determinadas sino que tiene que ver con el otro, con su demanda. No es una cuestión estructural. Estas zonas erógenas son susceptibles de sentir placer y tienen cierta sucesión temporal.

*Los destinos de las pulsiones* consisten esencialmente en que las pulsiones son sometidas a la influencia de las tres grandes polarizaciones: actividad-pasividad (es lo biológico), Yo-mundo (lo de la realidad), placer-displacer (lo económico). Los destinos son:

*Transformación en lo contrario* (que alcanza solo a los fines de la pulsión). Se da el cambio de una pulsión desde la actividad a la pasividad (fin activo a fin pasivo, atormentar a ser atormentado). El otro proceso en el cual se descompone: inversión de contenido. Transformación de amor en odio. Puede estar referido al mismo objeto, por ejemplo, en la ambivalencia. El amor es susceptible de tres antítesis: amar-odiar (con la organización genital); amar-ser amado (transformación de actividad a pasividad referida al narcisismo) y amor y odio-indiferencia (relacionada con las tres polarizaciones de la vida anímica).

*Orientación hacia la propia persona:* lo esencial del proceso es el cambio de objeto con permanencia del mismo fin. Dice Freud (1922) que el masoquismo es un sadismo dirigido al propio yo. Tiene tres fases: activa (sadismo), reflexiva (autocastigo), pasiva (masoquismo). Antes de



la activa habría una fase pasiva (masoquismo primitivo) que produciría la identificación con el deseo del otro, luego.

*Sublimación:* es un cambio de fin (de lo sexual a lo no sexual)

*Represión:* impide el acceso a la conciencia de la idea que representa la pulsión.

En la teoría pulsional existen tres momentos definidos:

1910-1914: Se da el primer modelo pulsional apuntalado en el primer modelo de la defensa: el yo ejerciendo represión contra la sexualidad. Se dan dos clases de pulsiones. Las pulsiones de autoconservación o del yo, que actúan o se autoconserva a pesar de las pulsiones sexuales (que surgen cuando Freud trabaja en 1910 sobre “Neurosis y defensas del Yo”). La represión era efectuada por las pulsiones del yo y recaían sobre las pulsiones libidinales. Aquí presenta el primer dualismo pulsional (“Tres Ensayos”).

1914: Freud escribe “Introducción al Narcisismo” donde reconoce que las pulsiones del Yo también son de naturaleza libidinosa y da la diferencia entre libido narcisista (el Yo como objeto de la libido) y libido objetal (la libido dirigida a los objetos externos). Si el yo está cargado de libido, entonces, debe ser considerado como parte narcisística de la pulsión sexual. Jung elige un monismo pulsional, Freud se niega aunque en un momento manifiesta que todas las pulsiones fueran sexuales.

1920: escribe “Mas allá del principio de placer”. Da el segundo dualismo pulsional: pulsiones de vida y pulsiones de muerte que “laboran en silencio”. La colaboración y el antagonismo entre estas constituyen la imagen de la vida. Freud descubre una tendencia a la repetición que no tiene en cuenta el placer. El placer está limitado por ella, por el principio de realidad y por los conflictos psíquicos. Desde este momento, lo que antes llamaba pulsiones del yo o de conservación individual, serán las pulsiones de muerte (puesto que lo inorgánico es anterior a lo orgánico y, por lo tanto, la pulsión de conservación asegura al organismo no la vida sino el único medio de volver a la muerte). A estas opondrá las pulsiones sexuales (que tienden a la unión de dos células germinales). La pulsión de conservación ha sido reducida a una pulsión de muerte natural y la pulsión sexual hereda sus propiedades, entonces la esta última será la pulsión de vida. Su función será unir las células del organismo. La libido de la pulsión sexual corresponde al Eros que asegura la conservación de lo que vive, en cambio, la pulsión de conservación individual sin su componente narcisista, termina en pulsión de muerte (Thanatos). En resumen, pulsiones de vida, pulsiones de muerte son dos caras de una misma moneda.

## 8.2. Introducción al Narcisismo

La investigación psicoanalítica ha descubierto rasgos de conducta narcisista en personas aquejadas de otras perturbaciones (homosexualidad, neurosis). Entonces el narcisismo no sería ya una perversión sino el complemento libidinoso del egoísmo del instinto de conservación, egoísmo que atribuimos a todo ser vivo. “La idea de un narcisismo primario normal acaba de imponérsenos en la tentativa de aplicar las hipótesis de la teoría de la libido a la explicación de la demencia precoz” (Freud, 1922).

El autoerotismo es primordial, sin embargo, para constituir el narcisismo ha de agregarse al autoerotismo un nuevo acto psíquico, tiene que desarrollarse el Yo.

*El narcisismo primario* es el más difícil de observar, se llega a través del análisis, es una prolongación del narcisismo de los padres, hiperestimación de sus hijos. Es una reviviscencia y reproducción de su propio narcisismo abandonado mucho tiempo antes. Se ven solo las perfecciones en el niño. Sería aquello que los padres tienen como Ideal del Yo del hijo, los deseos incumplidos de los padres (pretendiendo que sus hijos los cumplan). Está relacionada con la libido que en una época carecía de todo objeto, estado en que la libido llena el propio Yo, habiéndolo tomado como objeto. Narcisismo que subsiste siempre. El Yo es el depósito de la libido, del que emanan las cargas de objeto y al cual puede retornar la libido de dichos objetos (libido narcisista y libido objetal). Por eso la importancia del narcisismo primario (el yo como objeto de la libido) en el que se da la libido narcisista pura para que se dé la libido objetal (en el que la libido inviste objetos externos).

Cuando el niño se inserta en ese narcisismo creado por los padres, construye el Ideal del Yo y recién entonces podremos hablar de un narcisismo propiamente dicho. El narcisismo aparece desplazado sobre este Ideal del Yo adornado con todas las perfecciones, incapaz de renunciar a una satisfacción ya gozada alguna vez pero imposibles de mantener ante las enseñanzas recibidas. Al Yo Ideal se consagra el amor ególatra de que en la niñez era objeto el Yo. Ese perdido narcisismo en el cual era él mismo su Yo Ideal será sustituido y proyectado ante sí como su ideal. Esta producción de ideales elevará las exigencias del Yo y favorecerá la represión. Podemos decir que lo que regula el narcisismo es la castración.

Todo lo que una persona posee o logra como residuo del sentimiento de la primitiva omnipotencia, además del ser amado, ayuda a incrementar la autoestima.

La evolución del Yo consiste en un alejamiento del narcisismo primario y crea una intensa tendencia a conquistarlo de nuevo. Cuando la libido se deposita en los objetos externos se empobrece la libido del yo, por eso dice Freud que el enamorado es humilde. Las elecciones de objeto se pueden basar en la búsqueda de objetos sustitutivos a los parentales y en el narcisismo primario (donde existe una hiperestimación sexual proyectada a los objetos sexuales) que correspondería al de apoyo o anaclítico (mujer nutriz - hombre protector); o basada en el narcisismo primario en el sentido de elegir un objeto de acuerdo a su propia imagen (se ama a lo que uno es, fue, quisiera ser o a la persona que fue parte de uno mismo).

Freud (1921) en “Psicología de las masas y del Yo”, afirma que en el amor desgraciado existe un abandono del Yo al Objeto, en el que desaparecen por completo las funciones adscriptas al Ideal del Yo. El Objeto ha ocupado el lugar del Ideal del Yo o del Yo así como sucede en la hipnosis o en la sumisión de una masa a un caudillo. Además, agrega que los impulsos coartados en su fin establecen lazos más duraderos.

El Ideal del Yo tiene además de su parte individual, su parte social (es también el ideal común de una familia, clase o nación). Atrae la libido narcisista y una gran magnitud de la libido homosexual que ha retornado al Yo. La insatisfacción que produce el incumplimiento del ideal deja libido homosexual que se convierte en conciencia de la culpa social (angustia social), que originariamente fue miedo al castigo o a perder el amor de sus padres.

La forma en que el niño se replantea el narcisismo primario para reconstruir el Superyó, sus ideales del Yo, correspondería al *narcisismo secundario*. La vigilancia del Yo Ideal está encomendada al Superyó y tuvo su punto de partida en la influencia crítica ejercida por los padres. Las exigencias del Yo son elevadas por la sublimación y por la idealización pero sin recurrir a la represión en la primera. En la sublimación se orienta sobre un fin diferente de la pulsión y alejado de la satisfacción sexual produciéndose en el terreno de la libido objetal. La idealización se produce tanto en el terreno de la libido del Yo como Objetal.

Deducimos, entonces, que el Narcisismo Primario es un presupuesto teórico (no observable) que supone un campo de investimento, de ocupación en un espacio. Según Lacan, el campo del polo de espera crea una matriz simbólica permitiendo al niño ingresar al campo de la cultura. Es el nudo articulador entre el deseo del niño sujeto al deseo de los padres y la cultura. El deseo de los padres de evitar todo aquello que pertenece a la castración (sufrimiento, muerte).

Podemos hablar desde Godino Cabas (1980) de ese *infans* como un yo-realidad inicial, un sistema nervioso central, un cuerpo (soporte,

letra, palabra) con sus zonas erógenas, a las que será necesario libidinizar e inscribir y en las que encontrará un objeto de satisfacción (autoerotismo). Un cuerpo, en fin, fragmentado que necesitará del Otro para que le ponga rasgo unario, dándole un entorno, una constitución.

El estadio del espejo (cuando alrededor de los dos años de vida reconoce su imagen en el espejo como propia) supone un mecanismo libidinal fundante del narcisismo, una identificación con el Otro porque asume su imagen. El compromiso libidinal devendrá del otro y la búsqueda del niño, por esto, se dirige al objeto faltante como si estuviera delante de sí. En realidad, no nos hemos mirado en el espejo, nos han mirado.

El narcisismo nace por replegamiento de carga de objeto, se construye sustrayendo libido de objeto, por eso es importante que la madre se retire del campo para que haya sustracción de carga, que tenga dimensión de la falta. Esto posibilita la identificación como sustitución de elección de objeto. En realidad, no hay diferencia entre narcisismo secundario e identificación propiamente dicha.

El estadio del espejo da cuenta de la génesis de las identificaciones del narcisismo, lugar que funda y enfunda en tanto viene del Otro. El nuevo acto psíquico (narcisismo) es una identificación que dará como resultado un Yo.

Podemos hablar de identificación primaria y secundaria. La primera, desde Freud, es una identificación directa inmediata y más temprana que cualquier investidura de objeto, lo cual nos lleva a articularlo necesariamente con el Ello (representación del deseo del Otro, realizada bajo la forma de representante representativo). El Narcisismo secundario es el heredero estructural del narcisismo primario. Según Godino Cabas (1980), el narcisismo es una organización y es fundamento de toda teoría sobre el sujeto. Es esta teoría, punto de partida para el cambio en la teoría pulsional.

### **8.3. Complejo de Edipo**

Complejo es una organización que se constituye desde el orden de la cultura. Si hablamos de complejo, aludimos a la conservación de múltiples factores para su constitución y de una sobredeterminación (puesto que está inmerso en una estructura que lo sobredetermina).

Cuando hablamos de complejo en la identificación primaria y el narcisismo primario nos referimos al deseo de los padres que posibilita al sujeto un campo de realización y el deseo. O sea que es el deseo del Otro lo que adviene Yo y por consiguiente el Yo es el heredero del Ello. El Yo, dice Freud, es un fragmento del Ello. El narcisismo secundario

es el heredero estructural del narcisismo primario. Para sobrevivir el *infans* debe ocupar un lugar en el deseo del otro, ser demandado. Pero, paradójicamente, lo que permitió erigir el Yo deberá desaparecer. El destino del Doble como del Yo Ideal será solo ser disuelto porque mostrará sus efectos y se tornarán ominosos (por la castración) cuando no estén mediatizados por el Ideal del Yo (quien ordena y legisla la desmesura del Yo Ideal). El Doble tiene que ver con las identificaciones, con situar al otro en el lugar de uno, donde el Yo se coloca ante el Ello como Objeto (parecido al perdido).

Como producto de las identificaciones aparece el Yo actual y el Ideal del Yo, hay una distancia entre lo que se es y lo que se quisiera ser. La culpa nace a través de la crítica que ejerce el Ideal del Yo de esta distancia. El Ideal del Yo exige una sublimación pero no puede imponerla. Esta es impuesta por la metáfora paterna, con la intervención de la instancia censora superyoica. Donde no actúa la ley (todo permitido) es el Yo de la infancia, Ideal del Yo, “ilusión que se romperá por la demanda de perfección del otro”. Cuando aparece lo simbólico entiende la diferencia entre él y el otro, ordena su imaginario entrando en el código con el Nombre del Padre. Se abren las perspectivas del deseo gracias a la castración. Aquí entramos en el Complejo de Edipo, “aquello que del registro de la ley repercute en la vida individual”. Pues “a medida que los diferentes lenguajes de una civilización se hacen cada vez más complejos, su lazo con las formas más primitivas de la ley se reduce a este punto esencial: el complejo de Edipo” (Lacan, 1985: 197).

*El Complejo de Edipo* es una diacronía que va desde la madre al niño. Cuando tratamos acerca del niño debemos remitirnos también al Edipo materno. Este complejo tratado como un todo, como una estructura, como una totalidad; será analizada por Freud y Lacan.

Freud (1905) habla de una situación inicial donde el varón está ligado a la madre y quiere cumplir sus deseos, ve al padre como un rival. Sin embargo por la ambivalencia (odia pero ama a su padre) y por el temor a la castración (al descubrir que las mujeres no tienen pene) como castigo. Se identifica a través del agresor posibilitando la asunción de su masculinidad. En el caso de la niña es el descubrimiento de su castración lo que provoca su hostilidad y separándose de su madre se dirige hacia su padre para procurar conquistarlo y tener lo que le falta, deseo que se transformará en el de tener un hijo (equivalencia heces-pene-bebé tan conocida por el psicoanálisis). La niña se identificará con su madre para dejarse querer por el padre. Sin embargo, la femineidad se concretará cuando la mujer-madre cumpla su deseo infantil al recibir el niño.

Lacan nos explica el complejo de Edipo del niño a través de tres escenas:

*Primacía del falo:* La madre cumple su deseo de poseer un falo al tener un niño. Para el niño existe un solo órgano genital (Teoría de la universalidad del pene). Falo es diferente a pene, no alude al órgano sino a una premisa universal simbólica. Es por su función que abrocha la escena madre-hijo: el niño será el falo que cumple los deseos maternos inconscientes y deseará ser deseado por la madre convirtiendo su cuerpo (imaginariamente) en el falo para satisfacer el deseo de su madre. Interrelación de deseos plasmado en una célula: narcisismo-madre fálica.

*Padre privador:* interviene para escindir este abrochamiento de deseos. Su función (El Nombre del Padre) es dividir esta célula mediante la ley de prohibición del incesto que marca al niño con la amenaza de la castración (en tanto que falo) y lo separa de la madre. La castración no es real sino ligada al deseo de ser el falo de la madre y solo remite al pene como una expresión degradada. Es un mensaje de la ley que no tiene que ver con el hecho de la ausencia, presencia, vida o muerte del padre. El falo, ahora, símbolo de la castración que reenvía al orden de la ley, la cultura y su prohibición (incesto). El padre como guardián de la ley es una protección fundamentalmente contra la madre, imposibilitando la fusión. La ley, para el niño, es limitación y asunción de la falta (ya no es falo, solo tiene pene). La función paterna es una función que prohíbe y posibilita (ya no es sujeto sujetado por el deseo materno para ser sujeto sujetado por su propio deseo) La madre debe dejar pasar el mensaje paterno, dirigiéndose a este con su deseo (fálico).

*El padre como transmisor de la ley,* y no como la ley, da lugar a la formación del Ideal del Yo (heredero del Complejo de Edipo). El niño se identifica no con la persona del padre sino con sus emblemas y valores sociales (masculinidad) insignias de la tradición cultural. El padre también es un hombre que tiene pene (no falo).

La autoridad de los padres, según Freud, introyectada en el Yo constituye el Super-Yo perpetuando la prohibición. Sin embargo, para Lacan abordado a partir de un registro simbólico, aparece en la Ley una parte perturbadora, insensata. La paradoja del Superyó es que está ligado a algo que no le da bienestar al sujeto sino como Bien (absoluto). En la exigencia de ese Bien absoluto, de ese goce, está su severidad. Ese goce es significante del falo, muy cercano al deseo de la madre como función sin freno simbólico. Goce aquí es diferente a deseo. El Nombre del Padre es lo que coordinará el deseo (civilizado, plástico) al significante. El Superyó es una función sin regular. Melanie Klein (1964) concibe al Superyó como sistema de la temprana infancia, riguroso y cruel por la

incorporación de los impulsos sádicos anteriores al Complejo de Edipo y por la influencia de sus terroríficas e irreales imagos, producto de sus propias tendencias agresivas. Pero, a medida que los impulsos genitales crecen en energía; surgen imagos benéficos y útiles basándose en la realidad y transformando ese Superyó en una verdadera conciencia moral. Ernest Jones (1951) dirá que en el complejo de Edipo se articularán estos impulsos y dará finalmente el Superyó definitivo.

De esta manera, desde el Psicoanálisis, el desarrollo psicosexual de la personalidad posibilitará al sujeto entrar a la cultura como un ser productivo capaz de transformar sus impulsos agresivos y su curiosidad sexual en actividad creativa, en observación científica, en pensamiento analítico, etc. El complejo de Edipo preparará el campo en el que las pulsiones sexuales en estado latente, la sensación de paraíso perdido o de incompletud de este sujeto (sujetado por su propio deseo); lo motorice hacia la búsqueda del conocimiento y le abra la puerta a la escolaridad. Esto marcará la entrada a la etapa de latencia en la que la relación del sujeto con el mundo tanto en el plano intrasubjetivo como en el plano intersubjetivo se irá complejizando, al producir un desarrollo estructural y nuevos modos de funcionamiento que implicará cambios significativos en su aparato psíquico (Urribarri, 2008). El sujeto se produce en una trama intersubjetiva, en un entramado cultural (Elgarte, 2009) del cual el educador también forma parte.

#### **8.4. Las etapas de desarrollo psicoafectivo y su relación con el aprendizaje**

En el primer capítulo se pudo ubicar al Psicoanálisis dentro del modelo organicista de la Psicología concibiendo al desarrollo dirigido hacia un estado final. Este estado (en el caso de Freud) implicaba el logro de la heterosexualidad a través de la integración de las pulsiones parciales sexuales (oral, anal, genital) que se iban manifestando en cada una de las etapas evolutivas por las que atravesaba el sujeto a lo largo de su vida. Estas etapas han sido motivo de estudio de grandes autores (Freud, 1905; Klein, 1964; Soifer, 1980; Erikson, 1985; Tallaferro, 1991, Doltó, 2000) que el lector podrá encontrar como bibliografía en este libro y profundizar en ellos. Incluso podrá hallar psicoanalistas posteriores a Freud dedicados a la observación empírica de sus postulados (Freud, A. 1979, 2004; Winnicott, 1982; Mahler, 1975; Spitz, 1977) que brindan mucha información de las características y la conducta, efectivamente observadas de los niños, en cada una de las etapas descriptas teóricamente en un comienzo por su fundador. Por este motivo, luego de una

breve referencia a estas, se harán ciertas reflexiones sobre los significados de dichas etapas para las posibilidades de aprendizaje del sujeto.

En cada una de las fases, los seres humanos atraviesan conflictos entre lo somático (o los impulsos biológicos) y las expectativas sociales, gracias a los cuales cada sujeto puede alcanzar una mayor diferenciación psíquica en relación con el medio y una síntesis yoica de mayor complejidad (Griffa y Moreno, 2005). Las exigencias de la cultura, en cada momento del desarrollo provocan el surgimiento de ciertos procesos que, según veremos, son fundamentales para el aprendizaje. Las etapas de desarrollo obtienen su nombre de la zona erógena (o lugar de obtención de placer) predominante y son las siguientes:

#### **8.4.1. La etapa oral**

Va desde el nacimiento hasta aproximadamente hasta los 18 o 24 meses. La zona erógena es la oral (la actividad del infante se encuentra, principalmente, en lo que en los animales se denomina hocico). En esta etapa se establecen los procesos primario y secundario, así como los principales mecanismos de defensa del Yo. El proceso de diferenciación entre dentro y fuera es el origen de la proyección e introyección. La etapa oral se puede dividir en:

##### **8.4.1.1 Etapa oral pasiva (0-6 meses)**

La función de esta zona es principalmente receptiva (succión, alimentación, contacto con el mundo exterior). El Yo pasa de un estado de no integración a otro de piel que sostiene y envuelve gracias a la relación con su madre. La madre y el niño son percibidos por este como una misma cosa. Aún se relaciona con los objetos parciales o diferenciados de la madre (manos, rostro, pecho que alimenta, pecho que frustra (división entre pecho-bueno, pecho-malo según Klein, 1964).

Erikson (1985) considera que el sentimiento básico que se desarrolla en la etapa oral es la confianza o su contrario (la desconfianza). La primera demostración de confianza que manifiesta un bebé es: la facilidad de alimentación, la profundidad de su sueño y la adecuada relación de sus intestinos. Este logro será posible en la medida que el objeto materno y el ambiente que rodea al bebé sea previsible, estable, equilibrado y sobre todo que lo que hacen los padres (prohibiciones, permisos, etc.) tenga un significado. La persistencia, la continuidad e identidad de la experiencia van proporcionando un sentimiento rudimentario de identidad yoica. Las frustraciones con significado social son parte importante de la experiencia de desarrollo. La desconfianza aparece cuando el adulto no demuestra ser fiable, por ejemplo: cuando lo mismo que en un momento



le prohibió ahora está permitido, o reprende al niño por lo mismo que festejó el día antes, o engaña al niño para poder irse, o cambia de humor constantemente, etc. Pero esta etapa parece introducir en la vida psíquica un sentimiento de división interna y de nostalgia universal por un paraíso perdido (narcisismo y escisión del sujeto según Lacan) que motiva al sujeto a buscarlo en algunas instituciones sociales como la religión. La confianza tendrá que mantenerse toda la vida a pesar de ese sentimiento de haber sido despojado, dividido o abandonado (Erikson 1985).

#### 8.4.1.2 Etapa oral activa, sádica o canibalística

A partir de los 6 meses suelen aparecer los primeros dientes con los que el niño comienza a morder por el aumento de ansiedad, molestias y dolor que esto le causa). Entre los 6 a los 12 meses se produce un desplazamiento de la eroginización oral hacia el resto del cuerpo. El niño comienza un largo proceso que dará lugar a la diferenciación y el desarrollo de la imagen corporal. Mahler (1975) denomina a este período como *la ruptura del cascarón* dado que el niño hace intentos por experimentar con la separación-individuación (pone el cuerpo tenso para apartarse de su madre, por ejemplo). Comienza a diferenciar su cuerpo del de su madre (exploración manual, táctil, visual del rostro de la madre y partes cubiertas). Realiza un examen comparativo de su cuerpo y el de personas extrañas (curiosidad y asombro). El bebé comienza a reconocer a la madre como objeto total que puede ser por momentos buena y por otros momentos puede ser mala. Con las ansiedades por la dentición y la posibilidad de morder y dañar al otro, se produce en el Yo la organización del mecanismo reparatorio y sentimientos de culpa (que resultan del reconocimiento de haber dañado el objeto de amor) que darán lugar a la formación del Superyó temprano. Aquí el niño deberá enfrentar la frustración de que sus proveedores se resistan a ser mordidos lo que lo dirigirá hacia objetos (pasibles de morder) aumentando el conocimiento del medio. A su vez, colaborará en el aumento del sentimiento de confianza (en sí mismo) al tener que demostrar que es tan digno de confianza como para que sus cuidadores no tengan que estar huyendo de sus mordidas (Erikson, 1985). Aproximadamente a los 12 meses surge la marcha con un desplazamiento de la libido hacia la musculatura. El niño puede caminar libremente en postura vertical. El mundo es la ostra del deambulador (Mahler, 1975). El narcisismo alcanza su nivel máximo. El investimiento libidinal a las habilidades motrices y la exploración del ambiente (libido en la musculatura) permiten una ampliación sustancial del mundo y de la prueba de la realidad. Se maneja con un Yo que

alcanza niveles de omnipotencia y se observa cierta impermeabilidad a los golpes y frustraciones.

Se afianza la conexión con el ambiente y la individuación: el niño comienza a formar relaciones de objeto por aposición o relación anaclítica (en la que el modelo seguido es el materno y entonces el objeto externo es visto como tal). Los adultos sustitutos son aceptados fácilmente. El reconocimiento de la madre como objeto total implica reconocerla con vida propia y con posibilidades de relacionarse con otros (con lo que se incrementan sus celos, sentimientos de desamparo y soledad). Les baja el tono cuando la madre no está. Descubre cuánto depende de su objeto de amor. Cuando se relaciona con el objeto total, se integra su propio Yo unificado y se discrimina de lo externo. El vínculo con su madre se modifica, ahora es una persona con la cual desea compartir sus descubrimientos y ya no base de operaciones a la que recurría de tanto en tanto. Junto con la conciencia de separación comprende que los deseos de la madre son diferentes de los de él (golpe a su omnipotencia) y que está afuera, ahí en el mundo. Será la puesta de límites lo que le permitirá diferenciar entre objeto narcisista (que incluye fantasías incestuosas y vehículo de dependencia extremas) y el objeto real.

Alrededor de los 18 meses, la fuente de máximo placer (locomoción, independencia y exploración) se desplaza a la interacción social (palabras y comunicaciones gestuales) comienza a pedir para que lo satisfagan. La palabra surge en el mundo intermedio de la actividad lúdica. El juego con la palabra precede a su utilización expresiva. Surge la facultad de juicio y la toma de conciencia de sí mismo que el niño manifiesta a través del gesto negativo. Existe una correlación entre el conjunto de gestos y expresiones corporales y la ulterior adquisición del lenguaje. Ahora la reparación del objeto ambivalente amado y odiado, puede darse mediante la reconstrucción por la palabra. Experimenta cada vez más su cuerpo como una posesión que le es propia y no le gusta que el mismo sea manipulado. Aparecen algunas expresiones de su progresiva autonomía como cierto negativismo hacia la madre y otros. El mundo madre-hijo se amplía incluyendo al padre y desarrollando relaciones con otras personas. Parece haber consolidación y aceptación temporarias de la separación (en ausencia de la madre, preguntan por ella, juegan, buscan contacto a distancia, se relacionan con otros). Comienza cierto conflicto de lealtad (temor a que otros que no eran la madre se volvieran importantes).

A partir de los 21 meses la capacidad de funcionar a mayor distancia de la madre (o creciente individuación) es mucho mayor gracias al desarrollo del lenguaje que le permite poder nombrar objetos y le da un control del ambiente y sobre sí mismo con el uso del pronombre personal

“yo”. También es capaz por el proceso de internalización de reglas y exigencias que marcan los comienzos del Superyó (que se producen a través de la identificación con los padres) y gracias al juego simbólico que le provee de mayor capacidad para expresar deseos y fantasías (ahora puede jugar a que es papá o mamá, a que las cosas son otras).

#### **8.4.2. La etapa anal**

Va desde aproximadamente los 18 meses, 2 años hasta los 3 años. La gratificación sexual se encuentra en la zona del recto (expulsar o retener heces). Tiene una primera fase expulsiva (en la que el niño no ha adquirido un control de sus esfínteres) y una fase retentiva (en la que está aprendiendo a controlarse para poder ir al lugar designado por la cultura para defecar, que puede ser el baño). Esto implica para el niño, no solo un esfuerzo para aumentar la capacidad de control de los impulsos sino también para la capacidad de espera y de poder ir aceptando las reglas sociales de higiene. Es una etapa de lucha por su autonomía, de sublimación y creatividad complementadas con exigencias de orden, pulcritud, etc. Los mecanismos involucrados en la expulsión y en la retención de sus productos (heces) a partir del conflicto que se genera con una cultura que le acepta su producción en ciertas condiciones (que hay un lugar para ello, qué no puede tocar, qué producto es aceptable para el otro, etc) provocará que desplace sus sentimientos a otros materiales parecidos (plastilina, tierra, pinturas, etc) con los que sí podrá jugar, crear, producir. Es decir, la exigencia adecuada generará ciertas conductas que serán luego fundamentales para el aprendizaje: dominio de sus impulsos, mayor concentración, creatividad, organización, desafío, obstinación, dudas, etc., junto con otros impulsos a dominar, poseer y destruir que tendrán más o menos prevalencia según las capacidades de represión, de sublimación o de cualquier otro tipo de mecanismo de defensa que prevalezca (Soifer, 1980).

Erikson considera que el sentimiento básico que se desarrolla en esta etapa es la autonomía versus la vergüenza y duda; dado que la conducta del niño se caracteriza por el empecinamiento que inspira actos de desafíos, protestas de independencia y por la indecisión. Estas características serán mas o menos fortalecidas por el ambiente familiar y cultural del sujeto, ya sea que estimulen su conducta independiente y lo ayuden a tolerar las frustraciones o de lo contrario lo vuelvan dependiente, temeroso y dubitativo. En esta etapa predominan las modalidades de aferrar o retener y la de soltar. Estas pueden tener significados tanto destructivos como bondadosos: se puede aferrar para restringir, para destruir y soltar para liberar la hostilidad (agredir o agredirse) o se puede tener para

conservar y soltar para dejar pasar, dejar vivir, desapegarse. El control tranquilizador por parte del adulto le permitirá al niño sentirse confiado en que no se le permitirá destruir y manipular todo, no se lo dejará a expensas de sus propios impulsos ni abandonado. Esto fortalecerá su sentido de justicia, de dignidad apropiada y de independencia legítima dentro de la ley y el orden. Por otra parte, el avergonzarlo provocará conductas impunes en las que tratará de transgredir la ley, haciendo las cosas sin que nadie lo vea.

Entre los 24 y 36 meses se produce la consolidación de la individualidad y los comienzos de la constancia objetal emocional (Mahler, 1975). La constancia objetal implica el mantenimiento de la representación del objeto de amor ausente (por gradual internalización de una imagen constante positivamente catexiada de la madre) y la unificación del objeto bueno y malo en una representación total. Esto implica que el objeto de amor no será rechazado ni cambiado por otro, aunque ya no pueda proporcionar satisfacciones. Los determinantes previos para la constante objetal son la fe, la confianza y la adquisición cognitiva de la representación interna simbólica del objeto permanente.

#### **8.4.3. La etapa fálica**

Va desde los 3 hasta los 5 o 6 años aproximadamente, en la que predomina la zona genital (como zona de conocimiento y la búsqueda de identificación sexual). Aquí se dan ciertas características fundamentales para el desarrollo de la personalidad (tales como, el complejo de Edipo, la constitución del Ideal del Yo, el SuperYo definitivo) como ya hemos visto en el apartado anterior. En el tercer año la madre puede ser sustituida durante su ausencia física por la presencia de una imagen interna confiable. La comunicación verbal se desarrolla y hay más interés en compañeros y adultos. El juego se vuelve más planificado y constructivo. Las observaciones son más detalladas. Se desarrolla un sentimiento de tiempo y tolera mejor las demoras en la gratificación, soporta la separación. Su necesidad de autonomía y de desarrollo de sentimiento de identidad, genera conductas de negativismo, berrinches o resistencia activa a las exigencias de los adultos. Hay un gran despliegue de funciones cognitivas complejas (desarrollo verbal, fantasía, prueba de realidad) junto al establecimiento de representaciones mentales del Yo como netamente separado de representaciones de los objetos. Esto constituye una preparación para la autoidentidad. Se puede observar, además, la capacidad para retener y restablecer la autoestima (autoimagen unificada basada en verdadera identificación del yo). Es el logro de la individualidad (Mahler, 1975).

La actividad intelectual está al servicio de sus investigaciones sexuales y de la diferenciación sexual. La curiosidad sexual lo lleva a exhibirse, a espiar (escoptofilia y voyeurismo), a armar teorías sexuales fantásticas de como llegan los bebés, de cómo se hacen, a realizar juegos sexuales con amiguitos o hermanos. Le es posible hacer una disociación psíquica ante las mentiras (Soifer, 1980). Es una etapa de iniciativa, de ataque y de conquista del otro y del mundo, pero con posibilidades reales de desarrollar sentimientos de culpa debido a la constitución definitiva del Superyó (Erikson, 1985).

Erikson (1985) considera que el sentimiento básico que se desarrolla en esta etapa es iniciativa versus culpa. La iniciativa se manifiesta en la conducta típica del niño de seducción, ataque, y conquista. La iniciativa le agrega a la autonomía esa cualidad de empresa y de planeamiento necesaria para realizar una tarea. Su versus, la culpa, aparece en el contexto del complejo de Edipo y la formación superyoica como consecuencia de la prohibición del incesto y la creciente diferenciación sexual, con los que deberá dejar atrás el apego pregenital a sus padres para ser un progenitor y portador de la tradición. En esta etapa el niño está totalmente dispuesto a aprender, a hacerse grande, a colaborar y a su vez, las instituciones le ofrecen (en forma de adultos ideales uniformados) modelos identificatorios pasibles de reemplazar los héroes de los cuentos.

#### **8.4.4. La etapa de latencia**

Desde los 6 años hasta el comienzo de la pubertad, es una fase de relativa calma con respecto a las manifestaciones de la sexualidad, en la que el niño enfoca su curiosidad en objetos intelectuales provistos por la cultura. La denominación de latencia se debe justamente a que pareciera que los impulsos sexuales se encontraran como en estado latente hasta su resurgimiento con el desarrollo de la pubertad. Aquí también la dentición tendrá su lugar, dado que el niño y la niña deberán enfrentar la pérdida de belleza con la caída de sus dientes y la consiguiente ansiedad que despierta toda pérdida. Podrá superar los miedos a los ogros, brujas y demás personajes fantásticos de la edad anterior gracias a su capacidad de pensar la realidad concreta desde un Yo que va cumpliendo sus funciones (sentido de realidad y síntesis) con eficiencia. Pero esta capacidad convocará otros miedos más factibles de hacerse reales (tales como, el enfermar o morir tanto él como sus seres queridos) con los que el Yo se modificará para adaptarse, alcanzando niveles mayores de autonomía. La latencia es un proceso psíquico incitado desde la cultura que requiere de un descentramiento narcisístico, del funcionamiento diferenciado entre lo consciente y lo inconsciente y de un adecuado desenlace edípico

que le permita al sujeto comenzar a transitar el camino exogámico, de la exploración de la intersubjetividad; de la entrada a la escolaridad, a las reglas sociales, al grupo. Durante la fase de consolidación de la personalidad esta se irá enriqueciendo en el encuentro con otros, en el ensayo diario del niño con otros (pares y adultos) que le permite saber quién es él sin sus padres, observar e inferir, desarrollar su pensamiento y realizar modificaciones intrasubjetivas e intersubjetivas cada vez más complejas (Urribarri, 2008). En la escuela el niño encuentra múltiples formas de relacionarse, de gestar vínculos que reparen lo anteriormente vivido, de introducirse en la realidad y aumenta sus recursos yoicos al exigírsele la renuncia a la satisfacción pulsional directa, el cumplimiento de la tarea, el trabajo coordinado, la disociación (poder dejar de lado lo emocional para seguir con la tarea). El maestro puede ser una figura de identificación así como sus pares (que lo valoran o lo excluyen, lo aprueban o rivalizan con él, etc.). Las instituciones, los compañeros y los adultos (maestros, padres de sus compañeros, etc.) a los que observe o con los que se relacione de maneras distintas a la de sus padres, conformarán una gran parte del desarrollo del pensamiento, del lenguaje, de la actividad motora, del cuerpo y de la personalidad del niño.

Erikson (1985) considera que el sentimiento básico que se desarrolla en esta etapa es industria versus inferioridad. Refiriéndose a la entrada del niño a lo escolar como un sistema industrial o laboral de división de trabajo en el que será evaluado en su rendimiento y comparado con sus pares. Es en la exigencia del medio donde surgirá una autovaloración de su capacidad sublimatoria, de su capacidad de planeamiento, así como la posibilidad de crítica hacia otros y hacia sí mismo. La autoestima estará sujeta no solo a su rendimiento sino también al uso que hace de las herramientas que le provee la cultura en comparación con los demás. El fracaso puede llevarlo a tener sentimientos de inferioridad y hacerlo regresar a la rivalidad familiar endogámica. La escuela puede hacerle sentir tanto que su deseo y voluntad de aprender determinan su valor de alumno o por el contrario que es su posición social o su manera de vestir o su color de piel. Por lo tanto, para que el niño logre una comprensión de los roles significativos en el trabajo, en la tecnología y la economía, es muy importante la manera en que la sociedad lo admita.

#### **8.4.5. La etapa genital**

Comienza con el desarrollo puberal (sus modificaciones fisiológicas y corporales alrededor de los 11 o 13 años) hasta la adultez. En este momento resurgen los impulsos sexuales de la etapa fálica pero con posibilidades (corporales) de concretarlos. Aquí es necesario distinguir entre

dos términos: pubertad y adolescencia. Pubertad: (“primera fase de la adolescencia”) proviene del latín *pubertas* que proviene de *pubis* (vello viril o bajo vientre) y alude a los cambios corporales (que comienzan aproximadamente a los 11 años con las primeras poluciones en el varón y la menarca en las niñas). Adolescencia proviene del latín *adolescens* (hombre joven) deriva también de *adolescere* (crecer, padecer, sufrir) y hace referencia al cambio psicológico. Aludiendo a todos estos cambios, Freud (1905) habla de la metamorfosis de la pubertad. Las transformaciones de la pubertad desencadenan los cambios psicológicos de la adolescencia que se caracteriza por una recapitulación de experiencias anteriores, por una reedición de la problemática edípica y la transformación del aparato psíquico. Para Bloss (1979) cada etapa del ciclo vital tiene tareas evolutivas (no una duración rígida). Cada una de ellas experimenta transformaciones psíquicas secuenciales signadas por conflictos específicos en la que la pubertad aparece como una manifestación biológica de la maduración sexual mientras que la adolescencia como los procesos psicológicos de adaptación a las condiciones de la pubertad. Esto implica un proceso de cambio y transición a la vida adulta donde se produce una diferenciación e integración progresivas de la personalidad. A partir de los estudios de la psicología del desarrollo comparada y de los estudios antropológicos de la adolescencia en otras culturas (Mead, 1961; Stone y Church, 1959 citado en Griffa y Moreno, 2005), se comprende a la adolescencia como un fenómeno cultural mientras que a la pubertad como un fenómeno biológico.

Erikson (1985) cuestiona la universalidad de la adolescencia señalando la importancia de los contextos culturales para la formación de la identidad. Así, el adolescente estaría en una especie de lugar de transición hacia la adultez o de moratoria social más o menos prolongado, según la cultura en la que se desarrolle. Afirma que en la pubertad debido al crecimiento corporal (que iguala al de la temprana infancia) y la madurez genital, todas las mismidades y continuidades en las que se confiaba vuelven a ponerse en duda. Los adolescentes deberán librar muchas de las batallas de los años anteriores en búsqueda de esa identidad, y para ello necesitaran de personas bien intencionadas que desempeñen el rol de adversarios así como de poder establecer ídolos e ideales perdurables y de oportunidades ofrecidas en los roles sociales (Erikson 1985: 235).

La actividad intelectual suele ser producto de la intensa vigilancia frente a procesos pulsionales desplazando el conflicto al plano del pensamiento abstracto, en un intento de tratar de dominarlos en un nivel psíquico diferente (Tallaferro, 1991). Fase de recapitulación de etapas anteriores y de búsqueda de la identidad en la que confluyen las pulsiones

parciales (oral, anal, fálica) bajo la supremacía de la genitalidad y en el encuentro con la pareja sexual que lo complementa. La adolescencia es considerada por la mayoría de los psicoanalistas como la etapa de mayor vulnerabilidad. Esto nos lleva a reflexionar acerca de los cuidados y la responsabilidad que tenemos, los que trabajamos con sujetos púberes o adolescentes. En la búsqueda de su identidad podemos encontrar conductas agresivas, perversas o de rebeldía, timidez extrema, aislamiento, de oposición, conductas desafiantes de la autoridad, etc. Sin embargo, es importante recordar que detrás de cualquiera de esas conductas se encuentra un sujeto frágil y muy fácil de vulnerar e influir con nuestra actitud.

Erikson (1985) considera que el sentimiento básico que se desarrolla en esta etapa es identidad versus confusión de rol. Esto es porque la tarea evolutiva del adolescente es encontrar un nuevo sentimiento de mismidad y continuidad, una identidad: tanto en lo corporal, en lo sexual como en lo vocacional y social. Esto lo intentará hacer a través de la fantasía, la creatividad, la sensibilidad retrospectiva, los proyectos, los escapes con permiso (campamentos, viajes, etc.) en el grupo. Sin embargo, en esta búsqueda, en este ensayo de roles para encontrarse, para ver quien es, puede llegar a confundirse. Del lado de la confusión de rol, podemos hallar las más diversas manifestaciones: dificultades para comunicarse por la irrupción de deseos sexuales, conductas perversas, rebeldes, trastornos alimentarios, así como timidez por temor a obrar, dependencia del otro y toma de conciencia de inferioridad supuesta. Es posible que trate de acortar camino en identificaciones falsas, masivas, negativas para ocultar deficiencias, o simplemente para pertenecer, o ser; o de lo contrario caer en el aislamiento. También es posible que busque escaparse de esta tarea a través de elecciones vocacionales apresuradas o de fugas del hogar, o de la drogadicción, o de la delincuencia o hasta a través del suicidio. La confusión de rol y la ausencia de valores sociales que sirvan de guía, lo dejan vulnerable a ideologías dictatoriales, totalitarias o dogmáticas. Por ello uno de los elementos de análisis social es cómo desde las instituciones, desde la política y desde las sectas se intenta explotar esta necesidad de pertenecer y de redefinir su identidad. Otro cuestión importante es el lugar que ocupa el adulto: si es un lugar de confrontación y permanencia (al cual el adolescente pueda recurrir, rebelarse, contar con) o es un lugar de par, dejándolo huérfano (buscando imitar al adolescente o idealizarlo en la ilusión de permanecer siempre joven).

El docente, en esta etapa, puede jugar un rol fundamental como modelo de identificación para el alumno. El proceso de identificación es



indispensable para la construcción de lo imaginario, es constitutiva del yo y no cesa nunca puesto que jamás estamos totalmente construidos. “Nos armamos y desarmamos montando diferentes escenas en el mundo” (Elgarte, 2009: 322). Sin embargo, esta identificación puede servir como soporte para desarrollar saberes independientes desde un discurso con efecto subjetivante que respeta la individualización; o de lo contrario, puede servir para introyectar saberes idealizados desde un discurso que no tolera cuestionamientos ni críticas, saberes destinados a crear súbditos sumisos (Elgarte, 2009).

#### **8.4.6. La adultez**

Mientras vivimos, el proceso de construcción de nuestra personalidad no se detiene. Por eso, si bien la mayoría de los autores psicoanalíticos han profundizado sobre estas primeras etapas; otros como Erikson (1985) se ocuparon también de describir la adultez. Esta etapa se pueden dividir en adultez temprana, intermedia y mayor (vejez o senectud). Sin embargo, es muy difícil en este momento precisar las edades exactas en que ocurren los cambios característicos de cada una de ellas, dado que los autores, a medida que se van actualizando, encuentran dichas características en edades cronológicas más tardías en el desarrollo (debido a diversos factores tales como el aumento del promedio estimado de vida, la prolongación de la adolescencia y de la edad jubilatoria, etc.). Por lo tanto, no precisaremos una edad exacta, sino simplemente las transformaciones más significativas, desde la perspectiva de Erikson.

##### **8.4.6.1. Adultez temprana (desde los 18 hasta los 25 o 35 años)**

En algunos autores, la primera fase de esta etapa que va desde los 18 a los 25 años también es denominada juventud (Erikson, 1985; Rappoport, 1986) o adolescencia tardía (Bloss, 1979). Erikson considera que el sentimiento básico que se desarrolla en la juventud es la intimidad versus el aislamiento. Aquí la consolidación de la identidad se pone a prueba a través de la pareja y de la capacidad de entregarse a afiliaciones y asociaciones concretas. El encuentro con el otro y con la tarea supone creatividad, mayor grado de compromiso y de responsabilidad sin perder la identidad, interpenetración. Con la pareja, pueden transformarse en algo más de lo que eran solos, al adaptarse mutuamente. La estructura del Yo se expande y se desarrolla a través de la relación estrecha y comprometida con otros y con la tarea (estudio, trabajo). El contacto con esa realidad, a su vez, le provocará una desilusión (de fantasías e ideales) pero le proveerá de una mayor objetividad para valorar a sus progenitores, a sí mismo y enfrentar los problemas cotidianos (Rappoport, 1986).

Pero cuando el sujeto no está seguro de quien es puede caer en el aislamiento por temor a la pérdida del yo (por temor a masificarse con el otro, a perder su identidad, a ser dominado, etc.) o en la desidia, en la falta de solidaridad y de colaboración, o en la actitud prejuiciosa, competitiva, combativa y de cualquier tipo que evite el encuentro auténtico con el otro o con la ruptura de la imagen idealizada de sí mismo.

#### 8.4.6.2. *Adulthood intermedia (desde los 35 o 40 hasta los 65 o 70 años)*

Si bien *adulthood* y *madurez* se encuentran como sinónimos en la mayoría de los libros de texto, existen diferencias significativas entre estos términos. *Adulto* proviene del latín *adultus*, participio de *adolescere* (crecer, desarrollarse) derivan de *adolecer*. Significa también: cultivado, experimentado, el que posee buen juicio, prudencia, sensatez. El adulto a diferencia del adolescente (que necesita ver la realidad en polos opuestos) puede ver toda la gama de matices que existen en la realidad y respetarlas. Entonces, el ser adulto se abre a la posibilidad relacional y de reconocimiento de la convivencia de las diferencias. La palabra *madurez* proviene del latín *maturus* (estado de los frutos para ser recolectados, estado oportuno para que las cosas den resultados o frutos). Hace referencia no solo a la existencia de una madurez propia en cada edad sino también a una dirección de perfección o de madurez creciente a lo largo de todo el ciclo vital (Griffa y Moreno, 2005). De esta manera, podríamos afirmar que ambos términos (*adulthood* y *madurez*) tienen un punto de máximo encuentro en esa fase (generalmente después de los 40 años) en la que las personas suelen comenzar a cosechar los frutos de todo lo cultivado en su vida (familia, trabajo, conocimiento, personalidad, afectos, valores, etc.) y se transforman en un referente para las generaciones jóvenes.

Erikson denomina el sentimiento básico que se desarrolla en la *adulthood* como generatividad vs estancamiento. Generatividad en el sentido que el adulto tiene una preocupación por guiar y establecer la nueva generación, cuida de otros. Les ofrece multiplicidad de soluciones viables ante un problema. Genera productos o ideas, huellas que testimonian su paso por el mundo y se adapta a los triunfos, desilusiones y soledad propios de ser generador. La posibilidad de cambios está dada por la influencia de los hijos, del cónyuge, del contacto con los otros y de su propia flexibilidad de pensamiento y aceptación de experiencias nuevas.

Su contrario, el estancamiento, se produce en el caso de la falta de ese encuentro íntimo y profundo con el otro; de no poder conservar el sentido, el compromiso y la convicción en la tarea, en el proyecto familiar, laboral y personal que haya establecido (Rappoport, 1986). Se

manifiesta en tratarse a sí mismo como hijo descuidando los propios o rivalizando con estos por la educación de los nietos, en poner en riesgo su salud en el intento de parecer joven, en la hipersexualidad, en la tiranía o en la competencia con las generaciones que le siguen, en la rigidez de pensamiento, en la no aceptación del paso del tiempo, etc. Se agudiza en caso de incapacidad física, donde ese defecto termina siendo el único motivo de preocupación y de conversación. Es una falta de fe en la especie humana. Esta creencia (en la especie) es lo que permite a un espécimen adulto (o a la comunidad) tomar la responsabilidad de la cría de buen grado y que aún en instituciones monásticas que exigen celibato, se manifiesta en el compromiso con la caridad y el cuidado de las criaturas de este mundo.

#### **8.4.6.3. *Adulthood major (70 años en adelante)***

Si bien sobre esta etapa, por representar la convergencia e integración del ciclo evolutivo, se dedica un capítulo específico de este libro, haremos una breve referencia. Erikson denomina el sentimiento básico que se desarrolla en la senectud como integridad vs desesperación. Define la integridad como “un amor post-narcisista del yo humano (no del sí mismo) como una experiencia que transmite un cierto orden del mundo y sentido espiritual, por mucho que se haya debido pagar por ella. Es la aceptación del propio y único ciclo de vida como algo que debía ser (...) En esa consolidación final, la muerte pierde carácter atormentador” (Erikson 1985:241, 242). Para ello el adulto tiene que aceptar su ciclo vital, sentir la vida como digna de vivirse y estar dispuesto a defender la dignidad de su estilo de vida a la vez que tolerar los diferentes estilos. Depende de la consideración retrospectiva del pasado, de sus reminiscencias, del balance que hace al revisar su vida; el poder recuperar esta integridad y el sentido de la vida o por el contrario, caer en la desesperación al considerar que el tiempo es demasiado corto para intentar nuevos caminos para encontrar el valor propio de su manera de vivir. Y aquí se completa el ciclo, pues si los mayores tienen la integridad necesaria para no temer a la muerte, los niños tendrán la suficiente confianza para no temer a la vida.

### **8.5. La individualización, el deseo y el aprendizaje**

En la etapa oral, es la libidinización materna lo que le permite al infante la ruptura del cascarón, abrirse al mundo. Pero como hemos visto en el apartado sobre el complejo de Edipo, si este vínculo no evoluciona de la dependencia a la independencia, el quedar sujeto sujetado al deseo de la madre no le permitiría internalizar la ley paterna y lograr ser sujeto

sujetado por su propio deseo. Reconocer el propio deseo es reconocerse a sí mismo, recordado, separado y diferente de otro.

Margaret Mahler (1975) menciona dos carriles evolutivos por los cuales transita el sujeto:

- a) la individualización, es decir, la evolución de la autonomía intrapsíquica, de la percepción, de la memoria, de la cognición, de la prueba de realidad (funciones del yo).
- b) la separación corporal (del deambulador) que sigue la trayectoria de la diferenciación, el distanciamiento, la formación de límites y la desvinculación de la madre.

Estos procesos de estructuración deberían correr paralelos y culminar en auto-representaciones internalizadas que se distinguen de las representaciones internas de los objetos.

El deambulador durante ese proceso encuentra un solaz narcisístico para compensar las amenazas mínimas de pérdida de objeto en las funciones de su yo en evolución. La reacción de la madre ante el niño que logra la locomoción vertical independiente (aproximadamente a los 12 meses de vida) es un importante desencadenante del sentimiento de seguridad y autoestima de ese sujeto que emerge como una persona separada (físicamente) y autónoma (inteligencia representacional). Sin embargo, al haber una mayor permeabilidad para la frustración y un aumento de ansiedad de separación; la comunicación verbal se hace cada vez más necesaria. El niño debe abandonar en forma gradual y penosa la desilusión de su propia grandeza. La comunicación verbal se hará cada vez más necesaria como vehículo de sus emociones, de sus temores, de su rabia. La emoción tiene un correlato fisiológico en el sujeto que irá dejando huellas en el cuerpo y conformando una forma de funcionamiento psíquico (Dubourdie, 2008). Es en la relación con el otro donde aprenderá la utilidad de comunicar sus emociones, comunicar sus aprendizajes o lo frustrante e inútil que es (cuando no encuentra comprensión o escucha atenta). De alguna manera, se necesita de un otro (objeto maternante) que habilite para aprender, para expresar, para producir; a partir de un apego seguro potencialmente liberador del deseo del sujeto.

En algunos casos en los que la madre no está disponible emocionalmente, el niño gasta tanta energía para producir el acercamiento que no dispone para la evolución de muchas funciones yoicas para investir los objetos del ambiente. El establecimiento de la constancia objetal afectiva depende de la gradual internalización de una imagen constante positivamente catexiada y unificada (bueno-malo) de la madre, lo que permite al niño funcionar separadamente. Son muchos los autores que acuerdan en la importancia de estas experiencias de simbiosis madre-hijo o de

apego seguro (Spitz, 1977; Winnicott, 1982; Bowlby, 1986, 1989; Stern, 1991; Kohut, 1993) para que el niño asocie las relaciones sociales y el aprendizaje con estados de bienestar y emociones agradables. Para ello, es necesario que la madre o cuidadores tengan capacidad de empatía (ser capaces de interpretar las necesidades del infante y dar una respuesta sensible emocionalmente y acorde a esas necesidades). Dubourdie (2008) compara el vínculo de apego del niño con sus cuidadores y la capacidad de empatía, con el hallazgo de neuronas espejo (que realizaban la misma acción en el observador que la que producía el observado) a partir de las investigaciones realizadas por Rizzolati, Fogassi y Gallese (2001) y las posibilidades de aprendizaje por imitación y de la comprensión de las intenciones de los otros (teoría de la mente). Bowlby (1989), a través de la Teoría del Apego, describe este vínculo empático que surge a partir de que el bebé busca instintivamente la proximidad de su madre y que se refuerza en la medida que es satisfecho adecuadamente proveyéndole de seguridad. Gracias a este vínculo, el infante logra un sentimiento estable de entidad (límites del yo), su comunicación se desarrolla, el juego se vuelve más planificado y constructivo, las observaciones del mundo son más detalladas, hay un creciente interés en los compañeros y adultos. El haber vivenciado experiencias con cuidadores amorosos confiables, que lo hacen sentir valorado y merecedor de atención y que, a su vez, le proveen de pequeñas frustraciones acordes a sus posibilidades (frustración óptima), le dará más seguridad en sí mismo, en lo que él puede lograr por sí solo, desarrollará su autoestima y le permitirá lograr una mayor tolerancia en la demora de la gratificación y de la separación y favorecerá la instalación del principio de realidad y la capacidad de postergación de la satisfacción inmediata. Esto le permitirá sentir el deseo de autonomía, de logros independientes y lo irá capacitando para autoregular sus emociones.

Por otra parte, desde la perspectiva de la teoría pulsional, la desilusión, el paraíso perdido, la dimensión de la falta, la amenaza de castración, es lo que posibilita al sujeto el deseo, la pulsión como una “tendencia a la reconstrucción de un estado anterior, que lo animado tuvo que abandonar bajo el influjo de fuerzas exteriores” (Freud, 1922; p. 3381). Esto es lo que posibilita, entre otras cosas, la individuación y el aprendizaje. El alejamiento del narcisismo primario sucede mediante el desplazamiento de la libido sobre un Ideal del Yo impuesto desde el exterior y la satisfacción es proporcionada por el cumplimiento de ese Ideal, efecto de la represión. Estos conceptos son fundamentales, puesto que mientras el sujeto se encuentre encerrado en un vínculo narcisístico, difícilmente pueda creer que hay algo para aprender. Al no poder reconocer la falta,

se encierra en una omnipotencia de conocer, y es entonces imposible acercarse al objeto de conocimiento.

Es muy importante la clase de incentivo y exigencias de la madre así como también la respuesta del niño a esta, porque si el niño solo responde desde la estructura de la madre, desde el Yo Ideal, estamos ante una relación de dependencia (aprende para mamá, hace lo que a ella le gratifica) y esto probablemente será un pseudo-aprendizaje. Conocer un objeto es apropiarse de él y en tanto un sujeto no está desprendido del deseo del otro no va a poder abarcar el objeto desde sí mismo. El maestro a veces puede pasar a ser el deseo del otro, capturando al niño en su propio deseo (afirmaciones del docente tales como *no me hace la tarea*, resultan ilustrativas de este punto). Desde esta perspectiva, el docente aparece como un equilibrista que debe caminar con pasos premeditados y seguros aunque siempre en una delgada cuerda para no caer ni en un extremo ni en otro.

La individualización es alcanzada cuando el sujeto se hace dueño de su propio aprendizaje. Esto implica la no sumisión a otro idealizado que como tal es inalcanzable. Para ello es importante que aquella ilusión de completud haya sido cortada. Si hubo una función materna de armado debe haber una función paterna de corte, instaurada en la amenaza de castración que al prohibir, posibilita.

A lo largo de la vida el sujeto necesita de castraciones estructurantes (no arbitrarias) que le posibiliten crecer (el padre que aparece primero como arbitrario, no lo es, pues se coloca bajo las mismas leyes que representa). La identificación es un proceso activo por el cual incorporamos cosas de los objetos. Primero, el bebé tendrá identificaciones primarias masivas, indiscriminadas pero las identificaciones posteriores (secundarias) son las que van a ir ligando el pasaje del Yo Ideal al Ideal del Yo mediante la incorporación de ciertas características del ambiente. Ese Ideal del Yo en tanto es individual, no le cabrían las identificaciones que transforman al sujeto en un títere del otro.

La libido de la idealización corresponde al narcisismo primario del niño y se promueven desde el Yo Ideal constituido a través de las identificaciones primarias (a partir de estas). En cambio, la sublimación se realiza en base a la libido desexualizada posterior a la relación de objeto, es decir, corresponde al Complejo de Edipo (Abadi, 1966). Vuelve sobre el Yo y lo modifica por identificación secundaria con las figuras parentales que debieron ser abandonadas como objetos de satisfacción sexual directa. La posibilidad de sublimación dependerá, entonces, del modo en que se reprima la sexualidad infantil. Esta represión deberá ser parcial y

adecuada para permitir un encauzamiento de la sexualidad compatible con el desarrollo del individuo y el avance de la cultura.

En el aprendizaje está en juego la pulsión del saber (Abadi, 1966) que corresponde por un lado a la pulsión de dominio (aprehensión sublimada), y por el otro actúa con la energía del placer de contemplación. Esta pulsión de dominio que es parte de la pulsión de muerte implica desligar, separar. Tendrá su función principal en permitir al niño separarse de la madre y más tarde, la función de apoderamiento de los objetos, de investigación; paso esencial para acceder al conocimiento. Por lo tanto, si se reprime el ejercicio activo de la primera función, se podría reprimir esta posibilidad de desarrollo o de aprendizaje.

La pulsión se configura a partir de una falta. Esta falta posibilita el deseo que se manifestará tanto en la aprehensión de objetos como en el conocimiento. Si el sujeto se siente enteramente satisfecho, completo, no puede haber aprendizaje. Pero también, existen faltas perjudiciales. Maud Manonni (2007) señala que las perturbaciones se originan generalmente en la falta de presencia vinculante a una edad temprana, en la ausencia de una situación triangular socialmente sana o en la falta de aclaraciones verbales a preguntas explícitas o implícitas del niño.

El medio parental más adecuado sería aquel en la que no haya una preponderante dependencia del adulto respecto del niño, siempre que tengamos en cuenta que lo importante es la percepción y el valor simbólico o sentido que tiene esto para el narcisismo del sujeto más que el hecho real en sí. Este valor depende de sus experiencias y sobre todo de la palabra o la ausencia de ellas. “Será la madre quien habilitará la comprensión de la realidad y experiencias e irá transmitiendo un lenguaje verbal para describirlas y para que el niño pueda aprender a expresar sus necesidades e identificar y nombrar sus emociones y sentimientos. La palabra posibilita una descarga y alivio de tensión y abre la posibilidad de buscar estrategias para la modificación de aquello que produce malestar” (Dubourdieu, 2008: 72) En la formación de una persona, no camuflar o falsificar en las palabras su situación real o particular, aunque sea dolorosa, es lo que le permitirá reconocerla como propia y estructurar sus defensas compensatorias.

De lo contrario, si el sujeto no puede reconocer una situación real como propia, cabría la posibilidad de que las defensas pudieran utilizar la inteligencia para destruirse a sí misma, con el fin de no conocer esos contenidos que le resultan en extremo dolorosos. Este funcionar activo de la inteligencia contra sí misma es denominado por Luzuriaga (1972) *contrainteligencia*. Es en cierto modo la manifestación de la pulsión de muerte en el plano intelectual, dado que su esencia es la negación, no la

comprensión, la desconexión de vínculos significativos (la resistencia). Pero como la pulsión de vida y la pulsión de muerte son dos caras de una misma moneda, también aquí está presente la posibilidad de que tras la aparente apatía existe un constante actuar cuya finalidad es la de mantenerse quieto (Luzuriaga, 1972). Es decir, la energía está siendo utilizada para la elaboración de algo de mayor importancia para el individuo.

Freud caracteriza el pensar como una defensa. El mundo intelectual surge ante la imposibilidad de descargar los impulsos por ausencia del objeto y se presenta al pensamiento como una reconstrucción interior de este y de la acción ejercida sobre él. La contrainteligencia se resistirá contra todo lo que implique conocimiento y que pueda llevar a desanudar el conflicto original doloroso. De esta manera, se opondrá o no permitirá la adquisición de datos de la realidad, sirviéndose de las funciones sensoriales, kinestésicas, bloqueándolas o separándose de la realidad. Esto se puede manifestar como desatención, desinterés, aburrimiento (como resultado del fracaso o en la búsqueda de un objeto) usando el mecanismo de la proyección o la búsqueda desmedida extenuante que alejan al sujeto de su fin.

La conservación de esos datos, basados en los hábitos y la memoria; por lo tanto producirá olvidos o acopios demasiados intensos, actuar para no recordar o memorización excesiva para no comprender en profundidad.

Y/o su elaboración, utilizando el pensamiento por medio de contraprocesos de conceptuar, juzgar, razonar. El primero tiene su base en la toma de posesión mental de los objetos (pecho) para lo cual necesita aislar mediante la abstracción y generalizar. Esta defensa puede llevar a la destrucción de la persona, la despersonalización y la confusión.

Con la segunda defensa, se puede negar la existencia de las cosas a las que potenciamos su realidad de una manera expresa (principio de realidad) e incluso se puede inventar realidades no existentes (principio de placer); proceso primario del pensamiento bajo la forma de alucinaciones o de fantasías compensatorias. En el caso del pensamiento (deductivo, inductivo o por analogía) tenemos los mecanismos de la intelectualización, del bloqueo afectivo, los delirios en los cuales se da un razonamiento inductivo, los prejuicios por analogía, etc.

Es probable que cualquier aprendizaje que suscite tensiones de gran severidad, porque está enlazado en el inconsciente con representaciones dolorosas o temidas por el sujeto, será rechazado o surgirá una dificultad para incorporarlo. El grado de susceptibilidad a la distracción, por ejemplo, puede depender de la fuerza relativa de las representaciones instintivas y de las funciones defensivas del Yo. Cuando un impulso



instintivo es intenso el individuo se presta a la distracción que, no es más que atención concentrada en ese mismo impulso por lo cual no puede investir de interés los objetos externos. También, podemos considerar una inhibición de la función. Freud (1926) define la inhibición como la expresión de una limitación funcional del yo. Puede darse con el fin de no tener que emprender un nuevo esfuerzo de represión, lo que significaría conflicto con el Ello, o para no entrar en conflicto con el Superyó (deseo de autocastigo) o, porque está tan empobrecido que debe restringir su gasto. A veces, las dificultades para aprender suelen ser la expresión de temor a la rivalidad de los hermanos o el resultado de sentimientos de culpa o el temor a la frustración.

El aprender involucra todo el aparato psíquico y el uso de ciertos mecanismos de defensas, dado que es necesario: primero, la proyección libidinal sobre la materia a aprender; segundo, que el Yo esté de acuerdo con los impulsos libidinales proyectados; tercero, que se introyecte la materia junto con los impulsos instintivos proyectados (realidad psíquica); y cuarto, la diferenciación secundaria de los impulsos con respecto a la materia. Cualquier dificultad en estos pasos producida por alguna perturbación interna o externa se podrá manifestarse como un síntoma.

El uso de la inteligencia para aprender puede traer ciertas dificultades, una de ellas es la rivalidad, puesto que estudiar significa aceptar que alguien (libro) sabe más que uno, que uno es más pequeño. Ser inteligente trae soledad, la soledad de la madurez y de haber roto los lazos de dependencia infantiles. Además, aprender significa que el otro tiene algo valioso (envidiable) de manera que no entender o aburrirse puede ayudar a negar o desvalorizar ese contenido y protegerse así contra la envidia que despierta.

Otro temor persecutorio que surge, descrito por Melanie Klein (1964) es el de ver el cuerpo del objeto de conocimiento o del propio sujeto cognoscente destrozado, manifestado en la ansiedad paranoide o depresiva. Las dificultades orales por las que atraviesa el niño en su primera infancia se reflejarán probablemente en la actitud que luego asume ante la tarea de aprender (en como incorpora, mastica, asimila, digiere los conocimientos, en la avidez o en el rechazo a incorporarlos, en el romper para analizar, en el placer por la oralidad, etc.).

Solo pensando el aprendizaje desde un enfoque psicoanalítico, son innumerables los factores que están asociados a las posibilidades de aprender o tener problemas para ello. “Lo intelectual no es una aptitud autónoma, sino que depende de la dinámica psíquica, de la trama significativa del sujeto” (Elgarte, 2009: 322). El desarrollo de la personalidad y las posibilidades de aprendizaje van combinándose en una interacción

dialéctica y constante a lo largo de toda la vida del sujeto. A su vez, este niño está inserto en una particular estructura familiar que espera y adjudica cosas de él, estableciendo una relación fantasmática que vincula a ese sujeto con los fantasmas (fantasías) de sus padres. El niño con dificultades en lo intelectual es por lo general lento en su desarrollo y también en las identificaciones con sus padres. Sus ansiedades y temores infantiles se prolongan debido a su menor capacidad para manejarlos, debilitándose el desarrollo de su Yo.

Pero además, si seguimos analizando los aportes del Psicoanálisis, la capacidad de aprendizaje depende de muchos factores que a su vez dependen del desarrollo del aparato psíquico durante las etapas evolutivas:

- la función de adquisición del conocimiento depende de las necesidades orales infantiles y su gratificación.
- la asimilación del conocimiento depende de mecanismo de incorporación oral y la digestión que implica en lo intelectual: asociar, correlacionar, etc.
- la relación con la realidad (confusión de la fantasía con la realidad) depende del desarrollo de las funciones de síntesis y de sentido de realidad que cumple el Yo.

La capacidad de tolerar ansiedad depende de la capacidad de espera para la gratificación (la capacidad para la frustración implica prevalencia del proceso secundario y dejar de actuar según el principio de placer).

El asociarlo o no con masculinidad o femineidad depende de la identificación con atributos de uno de los padres (estudioso o no) y de la capacidad del Yo de poder diferenciarse y asumir su propio deseo.

Otro de los factores a considerar es la transferencia, es decir la posibilidad de trasladar o repetir situaciones que estableció en sus primeras relaciones con otras personas u objetos de su entorno. El sujeto, podrá transferir las características de sus padres al maestro e intentar relacionarse con él como aprendió a relacionarse con sus padres o esperar de ese docente lo mismo que espera de sus padres. “Si la palabra en sí tiene efectos transferenciales, para que un proceso de enseñanza aprendizaje tenga efectos, el docente, la tarea, la teoría tendrán que ser investidos libidinalmente por el alumno, se le atribuirá algún saber al Otro” (Elgarte, 2009: 321). Es una relación asimétrica donde hay un otro que sabe más, pero a su vez no debe saber todo; pues de esta manera permitirá y se permitirá aprender de otros que no sean él. La posibilidad de transferir también forma parte del sujeto que enseña.

En su recorrido escolar y social, el niño tendrá acceso a maestros que al tratar de enseñar, pueden ubicarse en cualquiera de las tres escenas

edípicas (descriptas en el apartado anterior) con las consecuencias propias para el aprendizaje:

- 1) *Primacía del falo*: correspondería al maestro que crea una especie de simbiosis con el alumno, un vínculo de dependencia en la que el educando intentará aprender para cumplir el deseo del maestro o bien se regirá por el principio de placer, a partir del cual el alumno tendrá todo permitido y no tiene lugar a sentir la falta.
- 2) *Padre Privador*: este maestro tampoco desarrolla la independencia del alumno, porque si bien impone la ley, esa ley es arbitraria, es la que él dicta. Entonces, si bien cumple con una ley paterna de corte con lo familiar; al someter al alumno, cambia una sumisión por otra. El maestro se presenta como un sujeto sin falta que no da lugar a la producción del saber en el otro.
- 3) *El padre como transmisor de la ley y no como la ley*: este maestro se coloca él mismo debajo de la ley que transmite, por lo tanto es un maestro que se reconoce a sí mismo como sujeto escindido, sujeto del inconsciente así como sus alumnos. Deriva al niño a un tercero (libro, etc.) porque sabe que no sabe todo, le provee de herramientas cognitivas y afectivas que le permitan aprender diferentes contenidos según sus intereses. El niño aprende a aprender pues el maestro cumple una función paterna liberadora del deseo.

Podríamos afirmar que el medio en el cual se encuentra el sujeto es fundamental para su desarrollo, tanto la función materna como la función paterna son necesarias para habilitar la constitución de este sujeto que aprende. Luego, el maestro y demás agentes socializadores, podrán abrir otras posibilidades de construcción del psiquismo dependiendo de la posición que tomen en su práctica.

## 8.6. Reflexiones finales

Si bien el Psicoanálisis no nos brinda una teoría del aprendizaje, nos permite comprender que para la apropiación de un conocimiento es necesario el deseo del otro. La forma en que lo enseñemos podrá generar ese deseo pero no hay métodos certeros para ello ni manera de asegurarnos que el sujeto aprenda. También nos permite tener en cuenta los múltiples factores que relacionan el aprendizaje con el desarrollo psico-afectivo así como que el proceso educativo tendrá ciertas condiciones y ciertos límites en tanto se considere al Sujeto del inconsciente (Edgarte, 2009).

El Psicoanálisis cubre un amplio espectro del desarrollo de la personalidad, ya que como hemos visto (en el capítulo sobre personalidad) si

bien primordialmente lo podemos ubicar dentro del modelo inconsciente de la personalidad, también lo encontramos dentro del modelo psicolingüístico (Lacan, Doltó) y del modelo psicosocial (Erikson, Adler, etc.). Sin embargo, en la actualidad, se ha comenzado a rever las hipótesis de esta teoría desde perspectivas integracionistas. Cabe señalar los aportes de la PNIE (Psiconeuroinmunoendocrinología), al estudio de la relación entre el desarrollo del psiquismo y la respuesta neuronal y fisiológica del sujeto. Las experiencias vividas se ven reflejadas en el funcionamiento bio-psíquico y pueden producir cambios en los patrones de conexión neuronal y de las arborificaciones dendríticas en las zonas activadas (por dichas experiencias), dando lugar a modificaciones en el bagaje genético. De manera que cada sujeto se constituye en una individualidad psicofísica (Dubourdie, 2008). Por lo tanto, es esencial que el profesional de la educación, sea capaz de sostener un enfoque integral del aprendizaje que considere otras perspectivas (además de la psicoanalítica) como complementarias y así no encerrarse en una postura pedagógica dogmática.

### Referencias bibliográficas:

- Abadi, S. (1966). *Transiciones. El modelo terapéutico de D.W. Winnicott*. Bs. As.: Ed. Lumen.
- Blos, P (1979). *Psicoanálisis de la Adolescencia*. México: Joaquín Morriz
- Bourgés, S. (1980). *Tests para el Psicodiagnóstico infantil*. Biblioteca de psicología y educación. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos*. Madrid: Ed. Morata.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura*. Bs. As. Ed. Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Doltó, F. (1996). *La causa de los niños*. Bs. As. Paidós.
- Doltó, F. (2000). *Las etapas de la infancia*. Bs. As. Paidós.
- Dubourdieu, M. (2008). *Psicoterapia integrativa. PNIE*. Montevideo: Ed. Psicolibros.
- Elgarte, R. (2009). *Contribuciones del psicoanálisis a la educación. Memorias del Congreso Educación, Lenguaje y Sociedad. Vol VI N° 6. Año 2009. (pp. 317 – 329)*.
- Erikson, E. (1985). *Infancia y sociedad*. Bs.As.: Ed. Hormé. Paidós.
- Freud, A. (1979). *Normalidad y patología en la niñez*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica.
- Freud, A. (1980). *El Yo y los mecanismos de defensa*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica.

- Freud, A. (2004). Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica.
- Freud, S (1974). Obras Completas. Traducción López Ballesteros. Bs. As.: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1905). Tres ensayos para una teoría sexual. Bs. As.: Ed. Amorrortu.
- Freud, S. (1908). Sobre las teorías sexuales infantiles. Bs. As.: Ed. Amorrortu.
- Freud, S. (1921). Psicología de las masas. Obras completas. Bs. As.: Bibl. Nueva.
- Freud, S. (1922). Psicoanálisis y teoría de la libido. Obras completas. Bs. As.: Bibl. Nueva.
- Godino Cabas, A. (1980). El narcisismo y sus destinos. Bs. As.: Ed. Trieb.
- Griffa, M. y Moreno, J. (2001). Claves para una Psicología del Desarrollo. Volumen 1. Bs. As.: LugarEditorial. Mc Graw Hill.
- Griffa, M. y Moreno, J. (2005). Claves para una Psicología del Desarrollo. Volumen 2. Bs. As.: Lugar Editorial. Mc Graw Hill.
- Heidegger, M. (1969). Carta sobre el humanismo. Lima: Ed. Huascar.
- Jones, E. (1959). Free Associations: Memories of a Psycho-Analyst. Londres: Hogarth Press.
- Klein, M. (1964). El psicoanálisis de Niños. Obras Completas. Bs. As.: Ed. Hormé.
- Kohut, A. (1993). ¿Cómo cura el análisis? Bs. As. Ed. Paidós.
- Lacan, J. (1985). Escritos 1. Bs. As.: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1995). La relación de objeto. Bs. As.: Paidós.
- Lacan, J. (1999). Las formaciones del inconsciente. Bs. As.: Paidós.
- Lewin, K. (1969). Una teoría dinámica de la personalidad. Bs. As. Ed. Paidós.
- Luzuriaga (1972). La inteligencia contra sí misma. Bs. As.:Ed. Psique
- Mahler, M. y otros (1975). El nacimiento psicológico del infante humano. Bs. As.: Marymar.
- Mannoni, M. (2007) El niño, su “enfermedad” y los otros. (9ª Reimpresión) Bs As.: Ediciones Nueva Visión.
- Maslow, A. (1998). El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del ser. Barcelona: Ed. Kairós
- Mead, M. (1961). Adolescencia y Cultura en Samoa. Bs. As.: Ed. Paidós.
- Rappoport, L. (1986). La personalidad desde los 26 hasta la ancianidad. Barcelona. Bs. As. México: Ediciones Paidós.
- Rappoport, L. (1986). La personalidad desde los 13 a los 25 años. El adolescente y el joven. España: Paidós. Psicología Evolutiva.

- Rizzolati, G. Fogassi, L. y Gallese, V. (2001). Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action. *Nat. Rev. Neurosci.* 2:661-70.
- Soifer, R. y cols. (1980). *Psicodinamismos de la familia con niños: terapia familiar con técnica de juego*. Bs. As.: Kapelusz.
- Spitz, R. (1977). *El primer año de vida del niño*. México: F.C.E.
- Stern, D. (1991). *El mundo interpersonal del infante una perspectiva desde el Psicoanálisis: la psicología evolutiva*. Bs. As.: Paidós.
- Tallaferro, A. (1991) *Curso básico de psicoanálisis*. Bs. As.: Paidós.
- Uribarri, R. (2008) *Estructuración psíquica y subjetivación del niño de escolaridad primaria: el trabajo de la latencia*. Bs.As.: Noveduc.
- Winnicott, D. (1982). *Realidad y juego*. Barcelona: E. Gedisa.

### *Referencias con formato electrónico*

- Laplanche, J. y Pontalis, J. (2014). *Diccionario de Psicoanálisis*. Bajo la dirección de Lagache, D. Bs. As.: Paidós. Recuperado el 23 de octubre del 2015 desde <http://www.paidosargentina.com.ar>

### **ACTIVIDAD**

Construya un glosario con términos centrales de la Teoría Psicoanalítica, para ello tenga en cuenta:

- Componentes de la primera y segunda tópica.
- Mecanismos de defensa.
- Pulsión.
- Libido.
- Zonas erógenas
- Narcisismo

Puede considerar el aporte de los autores mencionados en el texto (Freud, Lacan, Klein, etc.), así como también recurrir a diferentes diccionarios de Psicoanálisis como el citado en las referencias, de formato electrónico (Laplanche y Pontalis, 2014).

CAPÍTULO 

**La psicología y el  
desarrollo cognitivo**





En este capítulo, primero, haremos un breve recorrido por el desarrollo cognitivo del sujeto a lo largo de su infancia y adolescencia, de la mano de Jean Piaget, y con algunos aportes de Lev Vigotsky. Finalmente, a través de otros autores, podremos observar que en la adultez se podrá evolucionar y alcanzar cierta madurez de ese pensamiento, en la medida en que lo cognitivo se integre a otros desarrollos (perceptivo, afectivo, social, etc.) de la personalidad que hará posible su expresión en cierto rendimiento.

### **9.1. La Teoría Psicogenética**

Sin duda, como educadores, no podemos hablar de desarrollo cognitivo sin remitirnos al gran Jean Piaget. Pues fue el primer científico en estudiar las etapas evolutivas de la inteligencia. Desde la antigüedad se ha intentado dar diversas explicaciones al origen del conocimiento. La vertiente aristotélica que dio lugar al empirismo sostenía que el conocimiento proviene de fuera del organismo humano y el sujeto aprende a recibirlo más o menos pasivamente. Piaget la ha llamado «génesis sin estructuras». Desde la vertiente platónica, surge la explicación apriorista o innatista para la que el conocimiento es una imposición de estructuras internas del sujeto sobre los objetos (como afirma la Gestalt). Piaget la llamó «estructuras sin génesis».

Piaget, en cambio sostiene una postura intermedia en la que toda estructura proviene de otra estructura (génesis) y de que toda génesis, o desarrollo, requiere una estructura previa. Con lo cual se hace difícil conocer cuál sería el primer origen, aunque nos apoyemos en algún sustrato biológico. Su Teoría Psicogenética se encuentra dentro del Modelo Psicobiológico de la personalidad, al igual que la Teoría de la Forma (de la cual Piaget recibe su influencia).

La idea fundamental de la Epistemología Genética es que el conocimiento (y la inteligencia), es un fenómeno adaptativo del organismo

humano al medio, que se manifiesta como una sucesión de estructuras de conocimiento, las llamadas fases de la inteligencia, que se originan unas de otras, partiendo de los reflejos innatos de succión y prensión. Trata de descubrir el origen de los distintos tipos de conocimiento desde sus formas más elementales y seguir su desarrollo en los niveles ulteriores, inclusive hasta el pensamiento científico. Para Piaget, el conocimiento es una construcción continua (por lo que se le llamó también constructivismo). La inteligencia es la capacidad de resolver problemas, es una adaptación del organismo al medio y, a la vez, el resultado de un equilibrio entre las acciones del organismo sobre el medio y de este sobre el organismo. El desarrollo de la inteligencia se explica como un proceso según fases o génesis, cada una de las cuales representa un estadio del equilibrio que se produce entre el organismo y el medio, a través de determinados mecanismos de interrelación (asimilación acomodación).

El aprendizaje para Piaget, implica un cambio cognitivo. Distingue dos tipos de aprendizaje:

a) *El aprendizaje en sentido estricto* (subordinado al aprendizaje en sentido amplio): es una adquisición de información específica del medio (similar a aquel aprendizaje que describen las teorías conductistas).

b) *El aprendizaje en sentido amplio*, en cambio, implica el progreso de las estructuras cognitivas por procesos de equilibración. Estos procesos se dan como consecuencia de intentar adaptarse a algún conflicto que provoca desequilibrios. Es el resultado de un proceso de experiencias que involucran el uso de las invariantes funcionales (asimilación, acomodación, organización) y la interacción con el medio ambiente. Las respuestas a los estados de desequilibrio (conflicto cognitivo) para que generen verdadero aprendizaje necesitan ser adaptativas, es decir que el sujeto debe poder tomar conciencia progresiva de la perturbación e intentar resolverla acomodando sus esquemas y provocando una reestructuración. Luego, a través de las acciones del sujeto cada vez más interiorizadas sobre los objetos de conocimiento; pasa de tener éxito en un problema (cuando las acciones del sujeto se dirige al objeto) a comprender por qué se ha tenido éxito o se ha fracasado (cuando tiene como fin conocer y modificar su propio conocimiento). Toma de conciencia conceptual o tematización que es núcleo del cambio conceptual piagetiano. El origen del conocimiento, según Piaget, no se explica suficientemente ni a partir de los objetos ni de los sujetos, ya constituidos e independientes los unos de los otros; sino de ambos, y a partir de una casi total indiferenciación (de sujeto y objeto) al comienzo de la vida del niño. Al nacer, el niño no tiene conciencia de sí mismo ni se percibe como sujeto ni percibe las cosas como objetos. Sujeto y objeto serán resultado de

una interacción mutua, que se logra a través de la acción o actuación del sujeto sobre los objetos y de estos sobre aquel. El pensamiento tiene su origen en las operaciones del sujeto, en la actividad adaptativa que se interioriza. La adaptación (a través de la asimilación y la acomodación) genera estructuras cognoscitivas, sucesivas organizaciones, y/o conjunto de secuencias de acción del sujeto (esquemas). Los mecanismos de transformación de estas estructuras sucesivas, la asimilación y la acomodación, modifican los esquemas de acción cuyo desarrollo da lugar a las fases evolutivas. Estas diversas fases de equilibrio se caracterizan como estructuras, porque organizan o estructuran la conducta del organismo en el trayecto de su adaptación.

## **9.2. Las fases del desarrollo cognoscitivo, según Piaget**

En el desarrollo del conjunto de esquemas de comportamiento, Piaget distingue dos grandes fases:

### **9.2.1. *El desarrollo de la inteligencia sensoriomotriz***

Tiene lugar desde el nacimiento hasta los 18/24 meses. A partir de la modificación de los reflejos innatos de la succión y de la prensión, el niño empieza a desarrollar su inteligencia, práctica y manipulativa (sensoriomotriz). Consiste fundamentalmente en una diferenciación entre él y el mundo o los objetos: los objetos externos se hacen independientes y estables y el niño puede actuar sobre ellos, y estos a la vez producen una acomodación en el niño, que consiste en la producción de nuevos esquemas de acción con los que actúa sobre los objetos de manera más coordinada. Las principales adquisiciones de la inteligencia en este período son: la aparición de objetos permanentes, la del espacio, la de la sucesión temporal de los acontecimientos y cierta relación de causalidad.

### **9.2.2. *La construcción de la inteligencia conceptual***

Se da tras la aparición del lenguaje, o de la función simbólica que lo hace posible entre los 18/24 meses. El pensamiento simbólico y pre-conceptual se desarrolla a partir de los dos años dando lugar hasta los 6/7 años al pensamiento intuitivo o *preoperacional*. La inteligencia es operativa porque es una prolongación de las acciones del sujeto sobre las cosas, pero las fases de su desarrollo imponen que esta acción u operación se interiorice cada vez más. La capacidad simbólica del niño facilita esta interiorización, porque permite operar no con cosas materiales, sino con representaciones de las cosas materiales. A partir de los 7/8 años hasta los 11/12 se extiende el período de las *operaciones concretas*, u

operaciones mentales sobre cosas que se manipulan o perciben; y a partir de los 11/12 años, y a lo largo de la adolescencia, aparece el período de las *operaciones formales*, que constituye la inteligencia reflexiva propiamente dicha.

### 9.2.3. El Período Sensoriomotor (0 - 2 años)

Existe una vasta bibliografía de referencia sobre los 6 estadios en que Piaget divide a la Etapa del Sensorio-motor en la que el lector puede profundizar (y que se encuentra en la bibliografía de este libro). Sin embargo, se presenta un breve resumen de cada una de las sub-etapas con el objeto de presentar algunos ejemplos que podrían colaborar a la comprensión.

*En la etapa 1 (0 a 1 mes)* el niño nace con un equipo de *reflejos* (succión, prensión, etc.) que comienzan a cambiar y alteran su forma en función de la experiencia. Por ejemplo, el reflejo de succión le permite al bebé mamar y alimentarse, luego a través de la actividad repetida puede perfeccionar dicha actividad.

*En la etapa 2 (2 a 4 meses)* se da una aplicación automática y autística de los esquemas (de succión, prensión, etc.) pero es capaz de modificar un poco sus movimientos acomodativos si la estructura de la realidad se resiste a ser asimilada en la forma habitual. Por ejemplo, acomoda su boca al contorno del chupete. Al chocar casualmente con una nueva experiencia trata de recobrar la experiencia realizando repetidas veces movimientos originales (asimilación reproductiva). Estas *reacciones circulares* se las denomina *primarias* (según Baldwin y luego Piaget) porque están concentradas en su propio cuerpo. Por ejemplo, si cuando se le presenta un objeto brillante mueve sus brazos y mira, cuando desaparezca el objeto de su campo visual, repetirá estas mismas acciones (mover los brazos y mirar). Es una etapa pre-imitativa, en la que trata la acción del modelo externo como si fuera una repetición que él mismo acaba de hacer. Los objetos son sensaciones o imágenes que trata de recobrar mirando o asiendo (asir). El niño aprehende una colección de espacios (visual, bucal, auditivo, táctil) desconectados y no un espacio común.

En la etapa 1 y 2 los objetos son sensaciones imágenes a las que no puede distinguir del acto por el cual las asimila. Por ello, solo se considera la existencia de una colección de espacios desconectados y organizados en torno de las principales esferas sensorio-motoras de actividad (espacio visual, táctil, etc.). En el desarrollo específico de cada hábito se encuentra la sucesión siguiente:

*En la succión:* primero, logra coordinar la succión con la mano, luego puede colocarse en posición de mamar, girando su cabeza hacia el

pezón y más tarde coordina con la vista colocándose en posición usando la guía visual.

*En la visión:* comienza con una respuesta pasiva (ver). Luego pasa a mirar (trata de mirar y sigue el objeto). El niño repite el esquema, lo amplía y lo termina haciendo algo específico. La *sonrisa* es el principio de una reacción placentera ante objetos familiares, producto de una asimilación reproductiva, generalizadora y reconocitiva. (Acercas de la sonrisa el lector puede comparar el aporte de otros autores en el capítulo sobre desarrollo de la percepción). Más tarde podrá lograr la coordinación recíproca de la visión con otros esquemas: oír, tocar, aferrar, etc. entonces toca lo que mira, por ejemplo.

*En la vocalización y audición:* se inicia con gemidos diurnos o llanto de hambre. Más tarde es capaz de repetir quejidos que preceden o prolongan el llanto. Luego mostrará placer y disgusto ante diferentes ruidos.

*En la prensión:* Desde el simple reflejo de prensión con el que nace pasará a una reacción circular de coordinación mano-boca (dado que la relación ojo-mano se retrasa). Más tarde la asimilación recíproca prensión-succión le permite mantener su mano a la vista cuando por azar entra en su campo visual. Luego, debe ver el objeto y su mano entonces puede asir un objeto que sus ojos ven. Finalmente con la asimilación recíproca de prensión y visión completa, trata de mirar lo que aferra y trata de aferrar lo que ve con independencia de que sus manos sean visibles o no. Esta asimilación es fundamental para la objetivación sensoriomotora del universo (Flavell, 1979).

*En la etapa 3 (4 a 8 meses)* se considera fundamental la *reacción circular secundaria*. A diferencia de las reacciones circulares primarias que son autocéntricas orientadas hacia su propio cuerpo (agarra, toca, mira, escucha) aquí toma una orientación alocténtrica hacia los objetos (agita, golpea, frota). Consolida hábitos motores por la repetición que produce en el ambiente ciertos efectos que son interesantes para el niño. Hay un reconocimiento motor (efectúa versiones abreviadas de esquemas a objetos) y entonces generaliza dándose los procedimientos para prolongar espectáculos interesantes. Por ejemplo, agita un sonajero, escucha el sonido y luego vuelve a agitarlo y agita otros objetos. Son los primeros pasos hacia la intencionalidad. El hecho se convierte en un meta solo después de puestos en práctica, por eso es semi-intencional. Se interesa en las consecuencias ambientales de sus actos. Puede imitar respuestas que forman parte de su repertorio.

En cuanto a los objetos: puede anticipar trayectorias, los objetos son una extensión de la acción. Se produce una reacción circular diferida (semi-intencional). Puede anticipar la totalidad luego de haber visto una

parte (En etapas anteriores, el niño no buscaba su juguete a no ser que lo viera por completo, ahora solo bastará ver una porción de este). Puede liberar su percepción mediante la eliminación de obstáculos (será capaz de sacar la manta que está sobre su cara o correr aquello que limite su visión). Si sus acciones intervienen en la sucesión aprehende una serie temporal de hechos.

*La etapa 4 (8 a 12 meses)* Se caracteriza por la *coordinación de esquemas secundarios* (de reacciones circulares secundarias) y su aplicación a totalidades nuevas. Esto significa que es capaz de usar un esquema como instrumento y otro como meta. Por lo tanto, la meta es establecida desde el principio. Pero aún para que el niño ejecute el acto debe verse una parte del objeto. Primero aparta el obstáculo, luego lo usará de medio para llegar. Forma una relación objetiva entre dos entidades espaciales: la pantalla y el objeto. Ya puede considerar que las fuentes externas son causales pero solo si sus acciones intervienen en ello (aparta la mano del que va a tomar un objeto que es suyo). Y también supone una relación entre dos objetos. Hace uso de indicios y señales para anticipar hechos venideros (llora cuando alguien se levanta de la silla porque anticipa que se va).

En la exploración de nuevos objetos es similar a la de la etapa anterior pero por más tiempo como tratando de comprender las características del objeto que le permiten hacerlo más que en lo que el objeto le permite hacer. Busca los objetos en el primer lugar donde se lo escondió y encontró.

Comienza a imitar modelos nuevos y acciones que no puede ver ni oír (sacar la lengua, por ejemplo). Se puede diferenciar el juego de la adaptación: abandona el fin para jugar con el mismo medio. Aparecen las ritualizaciones (encuentra la almohada y desarrolla el ritual de dormir). Tiene la capacidad de retener una serie de hechos en los cuales sus acciones no intervienen de modo directo.

Esta es una etapa de transición que supone la sustitución de las relaciones objeto-objeto por las de sujeto-objeto.

*La etapa 5 (12 a 18)* se caracteriza por la *reacción circular terciaria* y el descubrimiento de *nuevos medios* a través de la experimentación activa. Esta reacción circular se denomina terciaria porque el niño trata de hallar en que sentido el hecho u objeto es nuevo, tratará de provocar resultados nuevos (cuando repite, gradúa sus movimientos y los varía de modo de descubrir fluctuaciones en el resultado). Esto supone la búsqueda de rasgos de un objeto que no son asimilables a los esquemas usuales. Lo cual a su vez implica la diferenciación entre asimilación y acomodación y entre acto y objeto. Así como también un alejamiento de

la orientación autocéntrica hacia la acción y un acercamiento de la orientación alocéntrica hacia el objeto (dedicado a la elaboración del objeto).

Puede comenzar con una reacción circular secundaria y pasar a la terciaria con un objeto. Por ejemplo, puede dejar caer un objeto y luego comenzar a variar la posición de caída (experimentos para ver que muchas veces tensionan a las madres que no comprenden porqué sus hijos tiran reiteradamente un juguete que se le alcanza). Por medio de este activo proceso ensayo y error logra hallar técnicas instrumentales efectivas (nuevos medios). Aquí, tanto la coordinación entre medios y fines como de los mismos medios son nuevos. En la etapa anterior lo nuevo era la coordinación entre esquemas no los esquemas separados por sí mismos. Entonces, tira de un hilo, inclina objetos largos para pasarlos entre los barrotes, coloca objetos en recipientes lo bastante grandes para recibirlos, etc.

En cuanto a los objetos: no logra enfrentarse aún con desplazamientos invisibles, es decir, desplazamientos que deben inferirse o imaginarse; como por ejemplo cuando la pelota se le va detrás del sillón (dado que la trayectoria del objeto no es directamente perceptible sino inferible).

Comienza a situarse él mismo entre los vínculos espaciales y no solo como una causa sino como un receptor de causas (el niño también se deja caer previendo la trayectoria, por ejemplo). Tanto las personas como los objetos son vistos como centros *causales* independientes de la acción del niño. Aumenta su capacidad anémica.

*En la etapa 6 (18 meses en adelante) surge la invención de nuevos medios a través de combinaciones mentales (o coordinaciones internas).* El niño en lugar de buscar a tientas, intenta una solución a través de una experimentación o exploración interna de formas y medios. La *invención* implica una interrelación de representaciones, imágenes simbólicas.

Antes del lenguaje, el infante posee recursos simbólicos motores imaginísticos que le permiten una limitada manipulación interna de la realidad (por ejemplo, el niño abre su boca representando el esquema potencial no ejecutado aún de ensanchar la abertura de una caja de fósforos para sacar una cadena). Imita, entonces, objetos, no solo personas.

El empleo de signos (significantes convencionales y colectivos, por ejemplo signos verbales) y símbolos (significantes más individuales y dependientes del objeto que designan, pues guardan semejanza con el objeto simbolizado, por ejemplo la imagen) es decir, el empleo de significantes diferenciados, se evidencia en conductas de imitación, de juego, en los dibujos, en el hablar y evocar imágenes.

En la imitación diferida el niño reproduce el modelo ausente por medio de la memoria aunque carece de representaciones. El comienzo

de la representación se caracteriza por la demora en imitar al objeto percibido (Por ejemplo, en vez de imitar directamente el saludo como hacía en la imitación directa, se demora y lo hace luego, en una situación inadecuada). Esta imitación diferida da pie para la imitación indirecta que se realiza en ausencia del objeto y supone la interiorización de imágenes mentales que sirven del modelo. La imagen es un símbolo mientras que la evocación mnémica es un acto de pensamiento que implica juicios de atribución, de relación y de existencia. La capacidad de representación y la separación entre la función perceptiva y la función mnémica posibilitan al niño el despliegue de la memoria de evocación que supone la actividad de la inteligencia. La memoria de reconocimiento en etapas anteriores solo actuaba ante la presencia del objeto para reconocerlo o desconocerlo.

La capacidad simbólica o de representación le permite en el *juego* ser capaz de fingir “*como si*” o de tratar un objeto como si fuera otra cosa (trata un palo como si fuera un caballo, por ejemplo). También será capaz de verse a sí mismo como un objeto, de ver al objeto como una cosa aparte, imaginar una serie de ubicaciones posibles para un objeto y hasta de mantener un diagrama de sus propios movimientos en el espacio. Puede inferir una causa dado su efecto y a la inversa.

#### **9.2.4. La construcción de la inteligencia conceptual**

Como ya se expresó anteriormente, la construcción de la inteligencia conceptual comprenderá las etapas del pensamiento intuitivo o preoperacional que va desde los 2 a los 6 años aproximadamente, la del pensamiento operacional concreto que se desarrolla desde los 7 hasta los 11 años y la del pensamiento operacional formal o abstracto a partir de los 11 o 12 años en adelante.

##### **9.2.4.1. El pensamiento preoperacional (2 - 6 años)**

A partir del surgimiento de la función representativa durante la etapa 6 del sensorio motor (18 a 24 meses), se desarrolla el pensamiento simbólico y preconceptual. Esto le permite, al infante, construir nuevos símbolos para representar los objetos y utilizarlos en la comunicación y en su propio pensamiento. El niño tratará de conocer incluso aquello que se le presenta como invisible en el mundo que lo rodea e intentará pensar en términos de relación. Sin embargo, aún atrapado en la inmediatez de sus percepciones, estas relaciones carecerán de lógica deductiva o inductiva y le impedirán generalizar.

Para poder entender esto, se puede comenzar clarificando aquellos tipos de razonamiento que podría hacer fácilmente un sujeto que transita



por la fase del pensamiento formal o abstracto, última etapa de desarrollo (según Piaget); mientras que el niño del pensamiento operacional concreto (7 a 11 años) lo podría realizar con ciertas limitaciones. Se hace referencia con esto al razonamiento deductivo y al inductivo.

Considerando las definiciones de Copi (1980: 28) un razonamiento deductivo es aquel cuya conclusión se desprende de sus premisas con absoluta necesidad, mientras que en el razonamiento inductivo la conclusión se sigue de sus premisas con alguna probabilidad, que es cuestión de grado y depende de otras cosas. Es decir, todo razonamiento implica premisas y conclusión en las que se puede ir de lo general a lo particular o de lo particular a lo general.

*Ejemplo de razonamiento deductivo:*

Todos los héroes son justicieros.

Batman es un héroe.

Por lo tanto, Batman es justiciero.

*Ejemplo de razonamiento inductivo:*

Batman es un héroe y es un hombre.

Spiderman es un héroe y es un hombre.

Superman es un héroe.

Por lo tanto, probablemente Superman sea un hombre.

Esta operación (ir de lo general a lo particular o de lo particular a lo general) es lo que el niño del preoperacional no puede hacer, su pensamiento queda a medio camino, va de lo particular a lo particular, su razonamiento es transductivo, pues asocia elementos particulares que no guardan una relación lógica ni necesaria entre sí. Este quedarse a medio camino, en sus intentos de deducir o inducir, se puede observar en:

- a) El sincretismo: es un razonamiento que intenta ser deductivo pero que pasa directamente por un acto intuitivo de una premisa a una conclusión. Trata de encontrar analogías entre objetos y sujetos sin poder hacer un análisis previo. Vincula fenómenos heterogéneos por su concurrencia y no por auténtica causalidad. Es un acto global perceptivo que no considera los detalles. Ejemplo: La luna crece como crecemos nosotros o como crecen las plantas.
- b) La yuxtaposición: es un encadenamiento de ideas, opiniones o juicios que no guardan relación lógica entre sí. Cuando intenta explicar algo, diluye el todo en una serie de afirmaciones fragmentarias e incoherentes, entre las que no existen ni conexiones causales o temporales ni relaciones lógicas. Por ello, son incapaces de hacer de un relato un todo coherente.

Ejemplo: el barco flota porque es pesado y el palito porque es delgado y el papel porque es liviano.

Esto ocurre porque la noción de causalidad también está impregnada de esa inmediatez perceptiva, así relacionará algunas cosas entre sí, solo porque ocurrieron próximas; quedándose en una *precausalidad* en la que no puede establecer una relación causa efecto desligada de su egocentrismo o al menos de un antropocentrismo o en la que el efecto y la causa se confunden o son lo mismo. Esto lo lleva a conducirse en forma casi mágica creyendo, por ejemplo, que la luna los sigue o que ellos la obligan a seguirlos. O ante la pregunta de por qué sale el sol, puede responder porque es de día. Establece un lazo causal entre fenómenos próximos que muchas veces lo lleva a tratar de explicar los fenómenos de la naturaleza con otro fenómeno o situación cercana relacionada con él mismo (fenomenismo) (Ej.: El sol sale para jugar con el agua y para regar) (Ej.: Es de noche porque tengo que dormir).

Así como confunde causa y efecto también puede hacerlo entre consecuencia y finalidad. Para el niño pequeño todo puede tener un fin. Los fenómenos naturales también tienen una intención o un para qué que generalmente lo incluye como causa o razón (como cubrirle sus necesidades). (Ej.: Los árboles son verdes para que no te dé calor. El sol sale todos los días para que sea la mañana y para que vaya a la escuela). También denota

- c) *animismo*: cuando atribuye propiedades de los seres vivos a los objetos (Ej.: La muñeca está triste. La lluvia se forma porque el cielo llora). Los niños de 4 – 6 años consideran todas las cosas como vivientes dado que para él están vivas si están dotadas de actividad y están dotadas de actividad en la medida que son de utilidad para el hombre. Luego, ya a los 6 o 7 años considerará que está vivo aquello que se mueve en oposición a lo inerte (las nubes en oposición a las piedras, por ejemplo). Suele predominar cierto realismo dado que el niño suele conceder entidad real y tangible a todo lo que conoce, sean sueños, cosas, sentimientos, nombres o imágenes. (Ej.: Los sueños vienen a la noche y entran en mi cabeza)
- d) *artificialismo*: cuando le atribuye a los seres vivos o a los fenómenos físicos o psíquicos propiedades de los productos creados por el hombre o provocados por voluntad humana (Ej. Pasa por el hospital y pregunta: ¿Aquí es donde se fabrican los bebés? O dice: Los hombres crearon el sol para alimentar las plantas).

Predomina la imaginación sobre la razón, la magia sobre la realidad. Cree incluso que su pensamiento puede cambiar los hechos. Es ese *pensamiento mágico* lo que le permitirá creer en Papá Noel o en los Reyes Magos, en brujas y hadas. Y, por supuesto, este pensamiento también acrecentará sus temores. Recién con el desarrollo del pensamiento operacional comenzará a tomar en consideración aquellas variables de la realidad concreta que hacen imposible su existencia, es entonces cuando comenzará a cuestionar cómo es que Papá Noel puede repartir regalos por todo el mundo en una sola noche, por ejemplo.

Los educadores, aprovechan todas estas características para realizar clases en las que a través de cuentos, consignas que invitan al juego simbólico y a la fantasía estimulan el desarrollo bio-psico-socio-cultural de los infantes. Sin embargo, al ser incapaz de reconstruir una cadena de razonamientos o de hechos que acaba de seguir, cuando se le pida que cuente lo que hizo durante la clase, probablemente no seguirá una secuencia de hechos exacta, sino que tenderá a recordar aquellas situaciones que emocionalmente le resultaron muy agradables o muy desagradables.

El *egocentrismo* se manifiesta en las respuestas en las que no da pruebas de lo que afirma ni confronta con el pensamiento del otro, simplemente supone que los demás y hasta los objetos actúan, piensan y sienten como él. Le es difícil ponerse en el lugar del otro, así como considerar su postura como una entre otras posibles. Entonces, el niño funcionará como con una ley del todo o nada en la que podría aceptar lo que alguien le dice como única verdad o solo considerar su propio punto de vista, pero nunca construiría una conclusión nueva en la que relacione y considere ambos puntos de vista. El egocentrismo alude a esa dificultad para descentrarse, no a una cuestión de moral o egoísmo.

La dificultad para la descentración hace que considere un solo aspecto de la realidad a la vez, siendo incapaz de coordinar diferentes perspectivas o compensar varias dimensiones de un objeto determinado (*centración*). Entonces, por ejemplo, puede llegar a la conclusión que hay más agua en un plato poco profundo que en un vaso porque el plato es más ancho, aunque haya visto que el agua era vertida del vaso al plato; o aprende cuál es su mano derecha pero no puede entender que un objeto pueda estar a su derecha o a su izquierda según la posición en que él se ubique. Para ello, necesitará de un pensamiento reversible que le permitiera ejecutar una misma acción en los dos sentidos del recorrido conociendo que se trata de la misma acción, o advertir que una operación se hace en ambos sentidos. Este es el caso por el que le es muy difícil jugar algunos juegos que exigen descentración, reversibilidad y conservación como es el caso del juego de

la mancha, los deportes, dígalolo con mímica, o juegos en el que para ganar haya que tener menos o evitar tener más, etc.

La *irreversibilidad* de su pensamiento hará que no pueda entender que podría trasvasarse otra vez al primer recipiente manteniendo la misma cantidad de agua, le impedirá así llegar a la conservación de sustancia propia del operacional que ha descubierto la operación inversa como operación y la de reciprocidad. En el ejemplo anterior, el niño mayor con pensamiento operatorio afirma que hay la misma cantidad de agua. Pueden explicarlo porque el agua del plato puede echarse de nuevo en el vaso primitivo y ser entonces idéntica (reversibilidad por inversión). O que ambos tienen la misma cantidad de agua porque el vaso es más alto pero el plato es más ancho (razonamiento basado en la reversibilidad por reciprocidad).

Lo mismo sucede con respecto a la conservación de número. Para que el niño logre darse cuenta que la cantidad permanece igual aún cuando varíe la distribución espacial, deberá hacer una construcción mental a partir de las relaciones que establece con los objetos. Esta construcción reflexiva, tanto en el período sensorio-motor como en el preoperacional, todavía depende de una abstracción empírica que persiste en centrarse en una de las propiedades de los objetos e ignorar otras (hace conjuntos solo considerando el color, por ejemplo). Sin embargo, la abstracción del número requiere una abstracción reflexiva, es decir, una construcción de relaciones entre los objetos. En este caso, es necesario que pueda relacionar el orden (seriación) y la inclusión jerárquica (clasificación). Para que el niño entienda que al añadir uno más a un conjunto de dos, obtenemos un conjunto de tres elementos y este tercer elemento será el siguiente de dos; tendrá que tener en cuenta más de una variable y relacionarlas entre sí. Tendrá que ordenar en orden creciente o decreciente, relacionar el uno más o menos con la posición que ocupa un elemento en un conjunto y establecer todo tipo de relaciones con todo tipo de materiales para poder relacionar entre *uno más* (cardinación) y *el siguiente* (seriación) (Griffa y Moreno, 2001: 230).

Además, en el camino a poder clasificar o poder agrupar y discriminar los objetos en colecciones o clases se pueden distinguir diferentes momentos:

Colecciones figurativas: agrupa según configuraciones espaciales, atado a lo perceptivo una lo que es parecido. No organiza el material en clases ni subescalas por semejanzas. Por ejemplo: se le da diferentes formas para agrupar y junta triángulo con cuadrado para formar una casa.

Colecciones no figurativas: lo que agrupa todavía no constituyen clase por no haber adquirido aun la noción de inclusión. Si tiene 10 autos,

5 de los cuales son de carrera y los otros 5 comunes. Puede designar cada subconjunto pero no puede decir si hay mas autos o más autos de carrera, porque si piensa en el subconjunto (autos de carrera) el conjunto (autos) como unidad deja de conservarse y autos de carrera es comparable a su complementaria autos comunes. Incluso si hubiera 11 autos de los cuales 6 son de carrera diría que hay más autos allí (donde hay 6).

Clases: agrupa lo que tiene alguna cualidad en común reuniendo elementos o subclases independientemente de sus diferencias. Por ejemplo, el niño del operacional concreto (7 a 11 años) ya podría no solo resolver la situación anterior sino que podría clasificarlos e incluirlos dentro de una clase mayor la de medios de transporte.

En el juego de la mancha por ejemplo, la dificultad para la descentración hace que considere un solo aspecto ser mancha por ejemplo, siendo incapaz de coordinar las diferentes perspectivas de los diferentes roles considerando que ser ganador depende de la posición en que se ubique o compensar varias dimensiones (ser mancha, evitar ser manchado, ser salvador del manchado). Entonces, por ejemplo, puede llegar a la conclusión que es mejor ser manchador porque es un rol protagónico aunque se le dijo que gana el que no es manchado o porque considera que atrapar a otros es ganar y no entiende que alguien puede tener que evitar el papel protagónico para poder ganar, o sea que en el juego se puede ser ganador o perdedor según la posición en que él se ubique. Para ello, necesitará de un pensamiento reversible que le permitiera ejecutar una misma acción en los dos sentidos del recorrido conociendo que se trata de la misma acción, o advertir que una operación se hace en ambos sentidos. Sin embargo, la irreversibilidad de su pensamiento hará que no pueda entender que dejarse manchar para ser mancha, justamente hará que deje de serlo cuando manche a otro. A su vez, comprender que es necesario no dejarse atrapar para ganar le exige la conservación de lo sustancial del juego y dejar de centrarse en una sola de sus propiedades (manchar) y que en definitiva manchar y ser manchado es lo mismo (perder). De este modo, pone en juego un razonamiento basado en la reversibilidad por reciprocidad y por inversión. El juego de la mancha requiere una abstracción reflexiva, es decir, una construcción de relaciones entre los sujetos. Se complejiza aún más si le agregamos otras variables como salvadores de los manchados o realizamos una mancha cadena. Por ello, en el caso de niños pequeños los profesores de educación física suelen jugar una versión simplificada de la mancha común (denominada sacarle la cola al zorro) que implica una relación simple y un razonamiento que va en una sola dirección (perseguir al zorro).

En el caso de juegos complejos, como la mancha cadena con delimitación de espacios o como en un deporte, se requiere del niño que sea capaz de relacionar el orden (o seriación o posición de los diferentes jugadores) y la inclusión jerárquica (clasificación de los diferentes roles según la posición que ocupan). Tendrá que relacionar el rol de cada jugador con la posición que ocupa en el conjunto, reconocerse como un elemento más dentro de ese conjunto (que suma por el rol que tiene) y establecer todo tipo de relaciones con las diferentes posiciones restantes para poder jugar en equipo. Para que el niño entienda que para ganar necesita no solo de operar con su grupo sino también tener en cuenta lo que el oponente puede hacer, necesitará del pensamiento operacional que le permitirá tener en cuenta más de una variable y relacionarlas entre sí. Tendrá que poder ponerse en el lugar del otro para saber qué tipo de jugada puede hacerle tanto su compañero como el oponente, para que gane cuando su grupo gane. Por eso el niño del preoperacional al no poder descentrarse intentará llevar la pelota de una punta de la cancha a la otra para hacer el gol, sin poder considerar aquellos compañeros en ventaja para poder realizarlo y mucho menos considerar o ponerse en el lugar de los oponentes para luego saber como accionar al respecto.

En resumen, el pensamiento preoperacional es egocéntrico en relación con las representaciones. Se caracteriza por la incapacidad para tomar el papel de otras personas, para ver su propio punto de vista como uno entre los muchos puntos de vista posibles y para tratar de coordinarlos con estos últimos.

No siente la necesidad de justificar sus razonamientos ante otros ni de buscar posibles contradicciones a su lógica. Piensa, pero no puede pensar acerca de su propio pensamiento (es incapaz de reconstruir una cadena de razonamientos que acaba de seguir). Es la interacción social lo que da el toque de gracia definitivo al egocentrismo infantil. Allí es donde el niño se ve forzado una y otra vez a tomar conciencia del papel del otro (Flavell, 1979). En esta etapa comienza a aparecer la teoría de la mente por la cual comienzan a entender que los fenómenos mentales no siempre reflejan la realidad y que las personas pueden tener la intención de mentirles (Pérez Hernández, 2008).

Una de las características más pronunciadas es el centrar la atención en un solo rasgo llamativo del objeto de su razonamiento en desmedro de los demás aspectos y así distorsionar el razonamiento. Es incapaz de descentrar o de reversibilidad. Asimila los aspectos superficiales del fenómeno. No puede acomodarse a lo nuevo asimilándolo a lo viejo en una forma coherente, racional. Su vida cognoscitiva, como su vida afectiva, tiende a ser inestable, discontinua, cambiante de un momento a otro.

El niño se limita a imprimir en su cabeza las sucesiones de hechos de la realidad como lo haría en la conducta manifiesta. De este modo, aunque se representa la realidad en lugar de limitarse a actuar en ella (como en el período anterior) sus representaciones en su forma y operación son mas cercanas a las acciones manifiestas que en niños mayores. En su razonamiento (transductivo) pasa de lo particular a lo particular. Tiene problemas tanto para reconocer la identidad estable en medio de cambios contextuales, como para ver los miembros de apariencia semejante de una clase particular como individuos separados y diferentes.

Se agrega a esto, una concepción del mundo que lo rodea animista y artificialista. No distingue con claridad el juego de la realidad como ámbitos cognoscitivos diferentes que poseen reglas básicas peculiares y distintas. “El juego es una realidad en la que el niño está dispuesto a creer cuando está solo, así como la realidad es un juego al cual está dispuesto a jugar con el adulto y con cualquier otro que crea en él” (Piaget, 1974).

Todas estas características brindan exquisitas posibilidades educativas en manos de un educador creativo dispuesto a jugar y a creer en ese juego.

#### 9.2.4.1.1. Lenguaje egocéntrico, lenguaje interior.

No podríamos completar el desarrollo cognoscitivo del niño del período preescolar o nivel inicial sin hacer alusión a otro psicólogo desarrollista de gran envergadura como lo fue Lev Vigotsky (1986), autor de la Teoría Socio-Histórica. Si bien, pertenece a un modelo de la personalidad psico-social, pues como hemos visto en capítulos anteriores, marca un doble origen del conocimiento (naturaleza y cultura); plantea una discusión acerca del origen del lenguaje egocéntrico muy diferente a la piagetiana.

Para Vigotsky (1896–1934), el proceso de humanización del niño, se da por dos condiciones: la existencia del mundo de los objetos culturales y la comunicación con los adultos. El lenguaje es un instrumento de mediación o representación del mundo físico, de los otros, y del sí mismo. Es un instrumento del pensamiento reflexivo dado que nos permite actuar a distancia temporo - espaciales cada vez mayores, considerar simultáneamente los estados sucesivos de la acción y ser consciente de los resultados deseados de esa acción y de sus pasos intermedios (Rivière, 1988).

Sabemos que el significado de las palabras sufre mutaciones muy profundas hasta llegar a asemejarse al concepto científico; dado que si bien tenemos un acuerdo en cuanto a la referencia (fenotipo), esto no significa que referencia es igual a significado. Seguramente un científico vería diferencias sutiles (genotipo) más allá de lo que se puede observar.

Desde las primeras palabras que emite el niño hasta la adquisición del lenguaje científico existe un largo camino para recorrer.

El habla egocéntrica surge entre los 3 y 6 años. Los niños suelen hablar mientras juegan pero no se escuchan, semejan una suerte de monólogo colectivo. Piaget (1896–1987), interpreta esta conducta como producto de un lenguaje que no está suficientemente socializado. Vigotsky (1988) considera, en cambio, que si bien la evidencia fenotípica pareciera afirmar eso; el niño, en realidad, no marcha de la individualización hacia la socialización. De manera que el genotipo, el significado de esta conducta detrás de lo observable, puede tener una explicación distinta a la que da Piaget (1976). El niño aprende muy tempranamente a dialogar. Para Vigotsky (1986), primero se origina el habla social, luego el habla egocéntrica y más tarde el habla interior.

Dialogamos en un contexto lingüístico (del propio diálogo) y del lugar. El niño se acostumbró a comunicar el lenguaje, al principio, siempre orientado hacia otro. Y, si observamos a los niños en sus monólogos colectivos, veremos que la cantidad de emisión disminuye cuando el otro no está o cuando sabe que no va a ser escuchado. Es como que ese diálogo que se está interiorizando conserva características del habla social externa.

La función del lenguaje es comunicativa y social. En el trato del adulto con el niño, se establece un acuerdo entre referencia y significado. Generalmente, el adulto no corrige la sintaxis del pequeño. De esta manera, el sujeto está atento al aspecto referencial y significativo. Entonces, el niño aprende a combinar el aspecto prosódico (entonación, etc.) más el sintáctico (función comunicativa); además del aspecto semántico (en el lenguaje interior).

Es decir, lo primero que aprende el niño es a dialogar y sabe si lo entienden o no. Ahora ese diálogo va a interiorizarse y eso implica una reconstrucción interior. Entonces, fluctuará por momentos entre el habla social y el habla interior; habrá un período de transición, de habla egocéntrica. Lo que está haciendo es variar la función comunicativa a una función intelectual para poder regular la propia acción. Por eso, si bien él tiene competencia para comunicar desde antes de los tres años, aquí aparece sin intención de comunicar. Usa el lenguaje para ordenar su propia acción, para pensar, para predecir. Esta función nueva ya estaba en lo intercomunicativo y ahora está pasando a lo intracomunicativo. Aparece el uso intelectual del lenguaje por el niño en forma autónoma pero aún conserva el formato externo en el que se originó (su orientación a otro) y por ello su rendimiento y su verbalización solo aumenta cuando hay un adulto presente. Se piensa primero junto con otro y luego se piensa solo.



A medida que avanza en edad, decrece el habla egocéntrica. Al interiorizarse va a variar la naturaleza de las emisiones. La estructura cambia. Se independiza el habla interior. Esta transición entre el habla social al habla interior lleva un tiempo, el tiempo del habla egocéntrica. Pues el habla interior tiene un lugar propio diferente a lo que significaría si lo usamos con otros. Una primacía del sentido sobre el significado. Este último es la zona más estable de la palabra, mientras que el sentido de una palabra tiene connotaciones más amplias (desgano, preocupación, dolor, etc), según la situación en que estamos o lo que nos pasó.

Cuando manipulamos palabras en el lenguaje interior lo hacemos según el sentido más que por el significado. Dado que toda palabra tiene un sentido para el sujeto, un sentido de conjunto de impresiones o emociones, un sentido subjetivo de cada uno, un sentido variable, inestable según las épocas de vida del sujeto y el contexto de su uso.

En el habla interior el lenguaje se compacta, se condensa a diferencia del lenguaje exterior. Por ello podemos hablar de lenguaje plegado en relación con el sentido y de lenguaje desplegado en vinculación con el sintáctico (Vigotsky, 1986).

Queda, de esta manera, planteada la discusión acerca del origen y destino del lenguaje egocéntrico. Sin embargo, es importante reconocer que el habla privada (o egocéntrica), el hablar consigo mismo, le ofrece una guía para su comportamiento y pensamiento. Permite al niño ejercitar las habilidades prácticas que se requieren en la conversación, comprendiendo sus aspectos básicos (respetar turnos, lo que puede decir o no, centrarse en un tema), probar sus ideas, reflexionar y solucionar problemas (Pérez Hernández, 2008).

#### **9.2.4.2. El Período de las Operaciones Concretas (7 a 11 años)**

Como el lector habrá podido observar, en el apartado anterior dedicado al pensamiento preoperacional, hemos ido desarrollando algunos conceptos que pertenecen al período de operaciones concretas con el propósito de comprender la evolución que ocurre desde una etapa a la otra. En este período el niño parece dominar un sistema cognoscitivo con el que se organiza y manipula el mundo que lo rodea. Mucho más que el niño más pequeño da la clara impresión de poseer un sólido fundamento cognoscitivo, algo plástico y flexible y, a pesar de ello, consistente y duradero, con el cual puede estructurar el presente en términos del pasado sin una deformación o dislocación indebidas, sin caer en la perplejidad y contradicción del preescolar. Es capaz de realizar operaciones (matemáticas, sociales, valorativas, deportivas, etc.) (Flavell, 1979).

*Operación* es todo acto representacional que es parte integral de una trama organizada de actos conexos (multiplicación, división, sumas, restas, sistema de valores e interacción interpersonal, clasificación, etc.). A partir de los 7 años, aproximadamente, el niño va a poder operar en forma lógica pero siempre a partir de información directamente perceptible (concreta). Es por este motivo que se denomina etapa de las operaciones concretas. El niño escolar necesita de comprobaciones o representaciones de realidades sobre las que actúa. Le resulta muy difícil resolver problemas enunciados verbalmente o con hipótesis carentes de un contenido perceptible o manipulable.

Uno de los aspectos más importantes de esta etapa es el agrupamiento que resulta de la combinación de dos estructuras lógicas: el grupo y el retículo (que se desarrollaran completamente recién en la adolescencia). El agrupamiento es una forma de equilibrio que presupone acciones interiorizadas y organizadas en estructuras de conjunto. No solo supone reciprocidad de las relaciones sino también encaje jerárquico de clases. Esto le permite al niño clasificar, seriar, igualar, establecer correspondencias, etc. Pero esto siempre lo hará sobre su realidad inmediata y considerando dominio por dominio. Será después de los 11 años con el desarrollo del pensamiento formal cuando podrá plenamente resolver los problemas planteados por la intersección de los dominios o por la interferencia de las operaciones. La asociatividad completa se alcanza en la adolescencia, pues el agrupamiento con respecto al *grupo* resulta ser una estructura de conjunto con composiciones limitadas (Griffa y Moreno, 2001).

El agrupamiento como organización de sistemas de operaciones obedece a ciertas leyes de conjunto, las cuales están al alcance de lo que el niño puede hacer a nivel operatorio:

- La *reversibilidad*, como ya hemos expuesto, le permite el regreso al punto de partida de cualquier operación dada. Se manifiesta ya sea por inversión (negación) o por reciprocidad. Así, el niño mediante la primera puede negar la operación ( $5+3=8$  y  $8-3=5$ ) y mediante la segunda puede compensarla mediante una operación distinta de la de partida pero que produce un efecto opuesto ( $2 \times 3=6$  y  $6/3=2$ ). La posibilidad de volver al estado inicial supone que un aspecto permanece invariable, es por ello que es viable también tener una noción de conservación. La noción de conservación de la sustancia, la del peso y la del volumen se adquieren en ese mismo orden en diferentes culturas aunque puede variar la edad en la que se alcanzan.

- La *composición* le posibilita que dos acciones sucesivas puedan coordinarse en una sola ( $2+2=4$  o  $A>B$  y  $B>C$  entonces  $A>C$ ). Es decir que cualquier operación que combina dos elementos de conjunto da como resultado un elemento que también pertenece al conjunto
- La *asociatividad* por la que puede comprender que la combinación de los elementos del conjunto es independiente de la forma en que se lo agrupa, el orden es indiferente ( $2 \times 3 = 3 \times 2$ ).
- La *identidad* le permite entender que el elemento de identidad y solo ese elemento, cuando se combina con otro elemento deja a ese elemento idéntico ( $A=A$  o también  $A>B = B<A$ ).
- La *tautología o iteración* es un tipo especial de identidad que pertenece al retículo y no al grupo (como los anteriores), en la que una acción o elemento si se repite no agrega nada, no produce una transformación (la clase de los vertebrados sumada a la clase de los vertebrados da la misma clase). O, por absorción de clases, puede ser que si una clase está incluida en otra más amplia, la suma de las dos da como resultado la clase más amplia. Este último caso, se puede observar en el ejemplo utilizado en la etapa anterior; en la que el niño del período preoperacional, por no poder comprender esto, le era imposible decir si hay más autos o más autos de carrera.

Con respecto a la *noción de conservación*, el niño pasa por tres etapas una de no conservación, una de conservación intermedia y una de conservación. En el período intermedio el niño suele dar la respuesta adecuada pero cuando la debe justificar recurre a afirmaciones propias del período de no conservación. Ya en el período de conservación podrán decir ante dos bolitas iguales a las que se le modificó la forma que siguen siendo igual de grandes (conservación de sustancia) o de pesadas si se las coloca en una balanza (conservación de peso) o que desplazarán igual cantidad de líquido si se las introduce en un recipiente con agua (conservación de volumen), por ejemplo. La noción de conservación es fundamental para la adquisición del concepto de número pues le permite darse cuenta que la cantidad no varía por más que cambie la disposición espacial de los objetos. Sin embargo, la noción de número constituye una estructura que sintetiza las estructuras de clasificación y ordenación (que incluye seriación y cardinación). Para clasificar debe poder manejar la noción de categoría y fijarse en aquello que hay de semejante entre los objetos para poder clasificarlos. En cambio, seriar implica poner atención en aquello en que los elementos son diferentes entre sí. Pero para llegar a la noción de número no solo debe poder coordinar ambas

categorías sino que a la seriación debe agregarle la cardinación. Esto le permite al niño comprender la relación que hay entre uno más (2+1) y siguiente (3). (Palacios y otros, 1997).

Para llegar a construir todas estas estructuras, el niño establecerá diferentes tipos de relaciones con toda clase de materiales y de personas. El poder operar le permitirá trabajar en equipo, adecuarse y discutir las reglas (de juegos de mesa, de juegos deportivos, del grupo) defender y argumentar por lo que cree que es justo, valioso o importante, comparar sus padres con los padres de otros niños, etc. La interacción social tendrá un papel significativo en el desarrollo del pensamiento operacional. Pues, a través de intercambios repetidos y a menudo frustrantes con sus pares, el niño llegará a abarcar cognoscitivamente la presencia de otros puntos de vista y perspectivas que difieren de la suya. Y, a partir de esos enfrentamientos, pasa de un egocentrismo estático a la reversibilidad de perspectivas múltiples. Sin el intercambio con el medio y sin la cooperación con los demás, el individuo nunca llegaría a agrupar sus operaciones en un todo coherente; en este sentido, el agrupamiento preoperacional presupone la vida social. Sin embargo, por otro lado los intercambios concretos del pensamiento obedecen a una ley de equilibrio que a su vez solo puede ser un agrupamiento operacional dado que co-operar es también co-ordenar operaciones. En consecuencia, el agrupamiento es una forma de equilibrio tanto de acciones interindividuales como de acciones individuales, y así recobra su autonomía en el mismo núcleo de la vida social (Piaget, 1990).

#### **9.2.4.3. *El pensamiento formal o abstracto (12 años en adelante)***

La supuesta naturalidad con que se alcanza el pensamiento abstracto por parte del adolescente, fue discutido por investigadores posteriores a Piaget (Coll, 2000), que consideraron la posibilidad de que sin un estímulo adecuado por parte del medio ambiente, se podrían encontrar personas adultas que aún sostengan un pensamiento operacional concreto. Por lo tanto, analizaremos las características de dicho pensamiento, teniendo en cuenta que para alcanzar los logros de esta etapa será necesario que el sujeto se enfrente a problemas y conflictos cuya resolución requieran de esquemas operacionales abstractos que le permitan alcanzar el equilibrio.

Piaget plantea al pensamiento formal como un pensamiento acerca del pensamiento y una inversión de las relaciones entre lo que es real y lo que es posible. Muchas veces, es como un nuevo egocentrismo en forma de idealismo ingenuo que propone una reorganización de la realidad, creyendo totalmente en la eficacia de su propio pensamiento

y sin consideración por los obstáculos prácticos (omnipotencia del pensamiento).

Se denomina pensamiento formal o abstracto porque el sujeto es capaz de considerar la forma o estructura abstracta con independencia del contenido. Los esquemas operacionales formales implican un conjunto de instrumentos conceptuales que se hallan en un intermedio de generalidad. Las características del pensamiento formal son básicamente:

El pensamiento formal es fundamentalmente proposicional: ya no manipula datos de la realidad en bruto sino afirmaciones, enunciados que contienen esos datos. Son operaciones sobre los resultados de las operaciones concretas (tales como clasificar, seriar, etc.) Toma los resultados y establece vínculos lógicos entre ellos (tales como implicación, conjunción, identidad, disyunción, etc.). Son, entonces, operaciones de segundo grado o a la segunda potencia.

Aísla de modo sistemático (análisis combinacional) todas las combinaciones posibles de estas variables. El sistema básico subyacente de todas las expresiones del pensamiento adolescente está compuesto de una estructura integrada de reticulado-grupo (no solo de propiedades parciales e incompletas de reticulado y grupo como en los agrupamientos operacionales concretos).

Una clara distinción entre lo real y lo posible, hace que se comience a mover con audacia en el ámbito hipotético. Esto equivale a una reorientación respecto de los problemas cognoscitivos, la posibilidad del razonamiento hipotético deductivo. La trama de posibilidades hipotéticas constituye un reticulado. Podemos hablar de operaciones interproposicionales como reticulado y de las operaciones interproposicionales como grupo, un grupo matemático de cuatro transformaciones o INRC (Identidad, Negación, Recíproca y Correlativa) (Flavell, 1979).

Posee una reversibilidad doble, pues aquella reversibilidad que vimos en el niño que se daba por inversión o negación (propia de las estructuras de clasificación) y por reciprocidad (propia de las estructuras de relaciones); ahora se combinan en un sistema único: el grupo de cuatro transformaciones (INCR). Estas nuevas operaciones le permiten elaborar nuevos esquemas como las proporciones, la noción de probabilidad y los sistemas de doble referencia (Griffa, y Moreno, 2005: 79).

Si retomamos las características de movimiento que le adjudica, un niño de 6 o 7 años, a lo que tiene vida y la llevamos al punto de lo que se podría hacer con el pensamiento abstracto, podremos comprender el grado de avance que se produce en el desarrollo. La hipótesis de que aquello de que tiene vida tiene movimiento la podemos simbolizar con la conjunción (.) donde (p) es: Un ser vivo y (q): posee movimiento. Luego,

realizamos las operaciones interproposicionales como grupo (INRC) obteniendo lo siguiente:

- Identidad: no se modifica nada de la proposición entonces  $I(p \cdot q) = (p \cdot q)$ . Si leemos la proposición equivale a: Es ser vivo y posee movimiento
- Negación: se modifica todo, las conjunciones se transforman en disyunciones y las afirmaciones en negaciones y viceversa, entonces  $N(p \cdot q) = (-p \vee -q)$ . Si leemos la proposición equivale a: No es ser vivo o no posee movimiento.
- Recíproca: permuta afirmaciones y negaciones pero no cambia el conector, entonces:  $R(-p \vee -q) = (p \vee q)$ . Si leemos la proposición equivale a: Es ser vivo o posee movimiento
- Correlativa: modifica disyunciones y conjunciones pero no afirmaciones o negaciones, entonces:  $C(p \vee q) = (p \cdot q)$  Si leemos la proposición equivale a: Es ser vivo y posee movimiento (volviendo a la primera proposición con la que comenzamos)

De manera que  $NCR = I$ . es decir, la multiplicación de dos o más transformaciones es equivalente a la aplicación particular de una de ellas.

Pero el adolescente no solo puede realizar estas operaciones interproposicionales como grupo sino también como reticulado, pudiendo generar todas las combinaciones posibles de estas asociaciones, entonces si:

$$A = (p \cdot q)$$

$$B = (p \cdot -q)$$

$$C = (-p \cdot q)$$

$$D = (-p \cdot -q)$$

Y luego combinamos A con B  $(p \cdot q) \vee (p \cdot -q)$ ;

A con C, A con D, B con D, B con D y así sucesivamente hasta obtener todas las posibles combinaciones de estas dos variables con dos opciones (negación o afirmación) con dos conectores ( $2 \times 2 \times 2$ ), resultará en 16 combinaciones posibles:  $2^{(2 \cdot 2)}$

El niño mayor de 7 años no puede sostener que tener vida equivale a movimiento  $(p \cdot q)$  pues encuentra (tanto por inversión como por reciprocidad) que existen elementos que no teniendo vida tienen movimiento  $(-p \cdot q)$  como las máquinas, por ejemplo; o teniendo vida no tienen movimiento  $(p \cdot -q)$  como los árboles. A medida que avanzamos desde ese pensamiento (con las limitaciones lógicas de estar adherido a lo concreto) hacia un pensamiento abstracto podrá combinar una serie de razonamientos de reticulado y grupo para ver si es posible sostener cada una de las hipótesis que elabore. Supongamos que a p y q le agregamos un valor de verdad (V) o falsedad (F) (en vez de signo positivo o negativo),

y entonces podremos obtener un resultado de V o F. En la siguiente tabla (gráfico 1) podremos ver más claramente que en el caso de la conjunción, es verdadera solo la asociación de p con q; mientras que su inversa es la incompatibilidad (p/q) en la que p o q nunca están juntos (solo aparece uno sin el otro):

p q	p q	p/q
V V	V	F
V F	F	V
F V	F	V
F F	F	V

**Tabla N 1:** Tabla de funciones veritativas entre dos proposiciones: Se presenta p y q con un valor de verdad (V) o falsedad (F). En el caso de la conjunción, es verdadera solo la asociación de p con q. Su inversa es la incompatibilidad (p/q) en la que p o q nunca están juntos (solo aparece uno sin el otro).

De manera que cubriendo este espectro, y desde esta perspectiva quizás pueda sostenerse como verdadera la hipótesis de que todo ser vivo muere (p.q) dado que también en su inversa de ambas categorías (vivir y morir) solo aparece una o la otra (p/q) así como no sería posible morir sin haber vivido.

El pensamiento formal le permite combinar todas las posibles relaciones, clases, ideas o proposiciones; sin necesidad de recurrir a los aspectos concretos y limitados de la realidad. Es capaz de ir reuniendo los elementos de 1 a 1, 2 a 2, 3 a 3 y así sucesivamente hasta agotar las posibilidades de combinación entre los elementos. Puede realizar seriaciones de series (permutaciones) multiplicación de multiplicaciones (combinaciones) y todas las relaciones de orden posibles (variaciones).

En relación con el razonamiento deductivo e inductivo con el que comenzamos el pensamiento preoperacional y siguiendo a través de esta la evolución del niño hasta la adolescencia; podríamos afirmar que, por ejemplo con un pensamiento operacional concreto se puede realizar un agrupamiento multiplicativo pero no una combinatoria completa donde pueda establecer todas las posibles relaciones existentes. Puede saber que Batman es justiciero (p. q) y entonces lo único falso es que no lo fuera (p. -q). Sin embargo, con un pensamiento abstracto podrá tener en cuenta todas las demás posibilidades como que sin ser Batman sea justiciero (-p. q) o que no sea ni lo uno ni lo otro (-p. -q). A su vez, estas 4 asociaciones si las combino entre sí (dándoles a cada una de ellas el nombre de a, b, c y d) tendré 16 combinaciones posibles (a+b, a+c, a+d, b+c, b+d, c+d, a+b+c, a+b+d, etc.) conformando un retículo.

Ahora, el adolescente ya no solo es capaz de pensar algunas estrategias de juego concretas, como lo hacía el niño del operacional, sino que es capaz de pensar todas las posibles estrategias y combinaciones de juego (como lo haría un director técnico en fútbol, por ejemplo). Sin la necesidad de manipular la realidad concreta puede comprender un deporte a través de enunciados verbales (con el simple texto de un reglamento) aunque no lo haya jugado nunca. Y a medida que los esquemas operacionales abstractos se desarrollen podrá resolver problemas de lógica, comprender enunciados científicos y filosóficos, cuestionar y construir ideologías y hacer proyectos muchas veces totalmente despegados de la realidad. Aunque para llegar a volar tan alto, tendrá que haber pasado necesariamente por ese período en el que para operar o pensar sobre algo era imprescindible haberlo manipulado en la realidad.

De manera que si la educación, pretende seguir el proceso evolutivo de la internalización de las acciones que plantea Piaget, el maestro tendrá que comenzar a trabajar en el contexto más concreto y orientado hacia la acción, permitiendo que el educando manipule los objetos y vea como el principio a enseñar opera en sus propias acciones. Al reducirse los sostenes perceptuales y motores podrá ir pasando: de los objetos a los símbolos, de la acción motora al discurso, haciéndose cada vez más internalizado y esquemático. Producirá conflictos cognitivos progresivos y acorde a la etapa evolutiva del sujeto para provocar un desequilibrio en las hipótesis que sostiene el alumno, que pondrá en marcha el proceso adaptativo facilitando el aprendizaje. Mientras que desde una postura vigotskiana, la educación precederá al desarrollo del sujeto, pues es la cultura que a través de la institución escolar promoverá cierto tipo de conocimiento o de contenido cultural y no otro. Por lo tanto será imprescindible el rol del educador y del sistema educativo en el cual esté inserto (e incluso las exigencias, reglas y problemas que se le presenten) para que el sujeto logre desarrollar el pensamiento abstracto y demás aprendizajes culturales.

Sin embargo, todo este desarrollo y aptitud para el pensamiento hipotético-deductivo, no impide que el adolescente actúe con prejuicios empleando modelos de juicios no válidos, creencias infundadas con los que puede hacer una intelectualización de la realidad sin una verificación ni verdadero compromiso alguno con sus ideas. Se complace en utilizar este nuevo poder de manipular ideas de pensar sobre el pensamiento, de desarrollar conceptos de conceptos, la mayoría de las veces sin usarlo en su vida cotidiana o con una gran dicotomía entre lo que piensa y lo que hace en la práctica. Necesitará de las características de la madurez (que



veremos en el apartado siguiente) y de la consolidación de su identidad para que pensamiento y conducta logren armonía.

En algunas de las investigaciones actuales, se puede constatar que el juego activo y la interacción de los más jóvenes con personas mayores (incluso la forma de resolución de los problemas que tienen los adultos) mejoran las habilidades cognitivas (como la memoria, la exploración, etc.). También, ponen en evidencia algunas limitaciones de la teoría piagetiana que al basar sus observaciones en la realización de operaciones matemáticas clásicas, no pudo reconocer que los niños poseen habilidades básicas de abstracción y de razonamiento numérico desde temprana edad y que en algunas ocasiones pueden poner en marcha varias dimensiones de una realidad (Cabezas Casado, 2013). Estos más que críticas, resultan ser contribuciones complementarias de los vastos aportes de la teoría psicogenética al desarrollo (como hemos podido apreciar a través de la lectura de este capítulo) que no ha dejado de ser una fuente heurística de nuevas hipótesis y replanteamientos (Pizzo, 2015). Finalmente, a pesar de que Piaget consideraba que el pensamiento formal o abstracto representaba el final del recorrido evolutivo de la inteligencia; en el siguiente apartado, presentaremos algunas investigaciones que difieren de esta postura.

### 9.3. Estilo post-formal del pensamiento adulto (después de los 18 o 25 años en adelante) según diferentes autores

Al seguir la línea del desarrollo cognitivo, otros autores, comenzaron a investigar el pensamiento de los adultos, encontrándose con algunas características que dieron en llamar pensamiento post-formal. Las principales características de este pensamiento son:

- a) *Búsqueda del problema*: (Arlin, 1975) el adulto identifica el problema, lo define y lo plantea correctamente. Esto supone creatividad y la solución del mismo.
- b) *Pensamiento relativista*: (Sinnot, 1984) el adulto no solo se rige por el pensar lógico, influye además el grado de *involucración* en las relaciones interpersonales (subjetividad y autoreferencia). Le permite, también, un pensamiento divergente en el que ve una multiplicidad de soluciones ante una misma incógnita pero combinándola con viabilidad y factibilidad. Esto enriquece la propuesta y le permite evolucionar en su juicio reflexivo.

Presentamos la evolución posible dentro del Modelo de juicio reflexivo propuesto por Kitchener y King (1981) en la que el sujeto

puede pensar de diferente forma conforme va desarrollando su conocimiento de la realidad y de la ciencia:

Lo observado es igual a la realidad.

Lo observado por científicos es igual a la realidad objetiva. El conocimiento es incierto.

La evidencia es incompleta. El conocimiento objetivo no existe pero la verdad se hará manifiesta en algún momento.

Existe la realidad objetiva que no puede ser conocida, pues cada uno la ve de forma diferente.

Dado 1, 2, y 3; las creencias son relativas a su contexto. Este y las perspectivas son necesarios para interpretar una percepción individual.

Pero existen principios establecidos de investigación que se pueden aplicar a través de varios contextos.

El conocimiento es un tema de revisión permanente. Aceptación de la búsqueda de la verdad.

- c) *Pensamiento dialéctico*: (Riegel, 1973) el adulto despliega el conflicto entre dos situaciones que se presentan como tesis y antítesis, llegando a una síntesis agotando las alternativas intervinientes. Esto le permite un mejor análisis en la toma de decisiones de la vida cotidiana.

De manera que cuando le hacemos una pregunta a un adulto y más aún a un adulto mayor, probablemente no recibamos una respuesta inmediata, como suele suceder en el joven. Probablemente necesiten disponer de más tiempo para respondernos, dado que deberá reorganizar una gran cantidad de experiencias y conocimientos junto a esa posibilidad de brindarnos multiplicidad de soluciones ante una misma incógnita.

El desarrollo de las posturas éticas también inciden en el desarrollo cognitivo. La dimensión ética que tiende a permanecer estable en el tiempo es aquella conformada por:

- a) la posición del absolutismo (Afirma la existencia de principios y valores en sí, independientes de los sujetos, cultura e historia) y
- b) la posición del relativismo (Justifica el actuar, que variará en relación con la cultura y la historia o según la modalidad subjetiva).

Mientras que existe una dimensión que es de carácter evolutivo: el Idealismo (que sostiene que las acciones humanas se deben dirigir desde los ideales independientemente de su realizabilidad fáctica) que va hacia el Pragmatismo (que considera las consecuencias del acontecer y las posibilidades de realización) en la adultez. Por eso suele suceder que el adolescente (ya sea absolutista o relativista) es idealista mientras que el

adulto se vuelve más pragmático (Forsyth, D. 1980; Griffa y Moreno, J. 2005).

#### 9.4. Factores del desarrollo relacionados con el funcionamiento cognitivo del adulto

Otros factores relacionados al desarrollo afectivo, perceptivo y social que pueden estar asociados al funcionamiento cognitivo del adulto son:

- *El Bienestar Psicológico*: alude a como experimentan afectivamente su propia vida desde lo más positivo hasta lo más negativo (y que hacen al autoconcepto o autoestima y a la satisfacción vital)
- *La Calidad De Vida*: la percepción que tiene de su posición en la vida dentro del contexto de la cultura y su sistema de valores, y en relación con objetivos, expectativas, normas, preocupaciones (y que depende de la salud psicofísica, las relaciones sociales, la independencia, el ambiente, las creencias, la espiritualidad, etc.)
- *La Resiliencia*: la capacidad de resistencia ante la destrucción y flexibilidad para la reconstrucción. Alude a la capacidad de adaptación positiva ante las circunstancias adversas de la vida.

Estos conceptos se encuentran relacionados con el significado de las palabras adultez y madurez. Adulto proviene del latín *adultus*, participio de *adolescere* (crecer, desarrollarse) derivan de adolecer. Significa también: cultivado, experimentado, el que posee buen juicio, prudencia, sensatez. Alude a la posibilidad relacional y de reconocimiento de la convivencia de las diferencias, a unir respetando la diversidad (a diferencia del adolescente que debe polarizar la realidad para poder elegir, que generalmente no discrimina matices). La palabra madurez proviene del latín *maturus* (estado de los frutos para ser recolectados, estado oportuno para que las cosas den resultados o frutos). Alude a la existencia de una madurez propia en cada edad y a su vez una dirección de perfección o de madurez creciente a lo largo de toda la vida.

Entre los 30 y 50 años, probablemente a medida que crece el caudal de experiencias, el ímpetu y la impulsividad juvenil, darán paso gradualmente a estados de mayor estabilidad, control, resistencia, concentración, perseverancia, afectos más perdurables. De esta manera se perfila una individualidad, una singularidad capaz de reconocer la diversidad (Griffa, y Moreno, 2005). También puede ocurrir que por una cuestión que tiene que ver básicamente con economía de tiempo y esfuerzo, desarrolle hábitos y rutinas en su trabajo y familia que pueden llevarlo a la rigidez y la pérdida de la creatividad en la adultez tardía (50 a 65 años). Sin

embargo, los resultados de las investigaciones acerca de la creatividad de los adultos divergen tanto, que solo podemos afirmar que la crisis de la mitad de la vida afecta el trabajo creador de diversas maneras: cambia su calidad o lo agota o comienza recién en esa etapa.

Por lo tanto, aquellos docentes dedicados a la enseñanza de adultos, tienen un panorama complejo y diverso ante sí, no solo porque cada ser humano es único sino porque además es diverso. Incluso debemos considerar que la aparente lentitud o el mayor tiempo que (a los mayores) les lleva dar una respuesta, forma parte de esta diversidad; dado que (a diferencia del joven) poseen una gran cantidad de datos y de experiencias a los que deben organizar primero, para poder contestar nuestras preguntas. Finalmente, queremos destacar dos cuestiones fundamentales a tener en cuenta por los educadores: que el desarrollo cognoscitivo no solo es posible sino que se prolonga durante toda la adultez y que la creatividad se puede despertar en cualquier momento de nuestra vida.

## 9.5. Las prácticas pedagógicas y el desarrollo mental

Para finalizar este capítulo, me gustaría reflexionar sobre una cuestión que fue y probablemente será motivo de largas discusiones: La relación entre prácticas pedagógicas y desarrollo cognoscitivo (Rossi, 2013 a). Conocemos, por lo menos, con cuatro intentos de dar respuesta a esta relación.

La teoría piagetiana que afirma la independencia de esta relación, a tal punto que toma como indicador del nivel de desarrollo del niño, la forma en la cual piensa sobre los temas acerca de los cuales no se le ha enseñado nada.

Una segunda teoría, la Reflexología, toma ambos procesos como sinónimos. Aquí, desarrollo y aprendizaje son simples acumulaciones de reflejos (James, Thorndike, etc.).

La tercera teoría, la Gestalt, es una postura ecléctica. Encontramos, según Koffka, dos aspectos interdependientes en el desarrollo: maduración y aprendizaje. La maduración de un órgano depende de sus funciones y este se perfecciona a través del aprendizaje y la práctica. La enseñanza escolar actuaría como formadora de nuevas estructuras además de perfeccionamiento de las viejas y como transformadora y reorganizadora de las áreas del pensamiento. Incluso Herbert le adjudica el poder de desarrollar las facultades mentales a determinadas materias de enseñanza (griego, latín, etc.). En cuanto a la relación temporal, la práctica pedagógica puede seguir a la maduración, preceder o adelantar su progreso.

La cuarta postura, la Teoría Socio-Histórica, está centrada en las investigaciones de Vigotsky. Para este autor, la enseñanza generalmente precede al desarrollo, puesto que un curriculum posee una secuencia y organización que no coincide con las leyes internas de los procesos de desarrollo del grupo de clase; por lo tanto, el sujeto evolucionará al apropiarse de algo impuesto e iniciado desde la cultura. Es la educación la que tendrá que romper las barreras que impiden el desarrollo del sujeto.

Cuando el niño ingresa en la escuela, las funciones psíquicas no están maduras para el aprendizaje de las materias básicas, y aún no se han desarrollado cuando comienza la enseñanza de la escritura. El niño viene con una habilidad para la actividad espontánea y no consciente que podemos observar en su lenguaje oral, pero la destreza para la actividad abstracta y deliberada la adquirirá en el ámbito escolar. Esto es porque, por ejemplo, para el lenguaje escrito se requiere una interpretación del habla interiorizada. El niño debe reemplazar la palabra por imagen sonora y simbolizar a esta en signos escritos, lo que exige también una acción analítica (sonidos, secuencias) y requiere una separación de la situación real para representarla o crear una situación, una estructuración intencional de la trama del significado. Por lo tanto, exige un alto nivel de abstracción, aun hasta en las motivaciones para realizar la tarea (pues es lenguaje sin interlocutor). La diferencia en estructura y forma de funcionamiento entre lenguaje escrito y oral es muy similar a la que existe entre conceptos científicos y espontáneos.

El lenguaje oral precede al lenguaje interiorizado, habla condensada que es seguida por el lenguaje escrito, dado que este último implica una interpretación del lenguaje interiorizado y un despliegue hasta su grado mas amplio para ser inteligible. Lo inverso a la condensación.

Podríamos, entonces, tomar otra diferencia similar a la que existe entre lenguaje escrito y lenguaje interiorizado cuando hablamos de significado y sentido. Esto es porque la función social del lenguaje se orienta hacia establecer acuerdo sobre la referencia. De hecho, hay un acuerdo entre referencia y significado que se intenta en el trato del adulto con el niño. El niño aprende tempranamente a dialogar. Para que esto sea posible debe respetar cierto contexto (lingüístico y de lugar).

Pero el niño también combina el aspecto prosódico del lenguaje, además del sintáctico; aquí podemos hablar de la función comunicativa del lenguaje. La interiorización del diálogo va apareciendo progresivamente en el habla egocéntrica, paso intermedio entre habla socializada y habla interiorizada.

Con el aspecto semántico llegamos al lenguaje interior que nos lleva hacia la tercera función del lenguaje: la función intelectual. Esta le

permite al sujeto pensar, regular la propia acción. Aquí lo que ordena la actividad es la predicatividad. Esto es importante, pues, es en el lenguaje interior donde llegamos a la primacía del sentido sobre el significado, de un lenguaje plegado (según Luria, 1984) o condensado al sintáctico externo, desplegado. La palabra tiene por su sentido zonas variables, subjetivas, amplias, que tienen que ver con el sentido emotivo, histórico del sujeto y; zonas más estables, las del significado de la palabra cuando las usamos, por ejemplo dentro de un contexto científico en determinada teoría.

Si tomamos la etapa de borrado del artículo que se da aproximadamente a los cinco años, podremos encontrar un ejemplo de este lenguaje interiorizado, plegado. Me refiero a una de los momentos dentro de los niveles de conceptualización descubiertos por Emilia Ferreiro, a través de los cuales el niño interpreta los textos.

En el nivel simbólico, las letras dicen lo que las cosas son, y así aparecen una serie de hipótesis progresivas que el niño irá refutando. La hipótesis del nombre es una de las que mejor ejemplifica ese lenguaje condensado interior que se proyecta en el texto. En ese momento (para el niño) un solo signo basta para cada imagen. El texto retiene solo un aspecto del objeto: el nombre (sustantivo sin artículo). Ante un dibujo acompañado de un texto que diga: EL NENE SALE. El niño de esta etapa a la pregunta: ¿Qué dice? Responderá: Nene, dice, nene. La interpretación psicogenética de esta hipótesis es que el niño ha logrado la diferenciación entre dibujo y escritura.

Desde una perspectiva vigotskiana que analiza no solo el origen de un proceso sino también el destino, veríamos la manifestación de un lenguaje condensado interior que supone que el lenguaje escrito posee las mismas reglas. Encontraríamos la primacía del sentido sobre el significado, la dificultad para desplegarse hasta su grado más amplio en lenguaje escrito, y la falta de destreza del niño para la actividad abstracta y deliberada. Dado que las funciones psicológicas superiores no se han desarrollado cuando comienza la enseñanza de la escritura y su habilidad está en la actividad espontánea y no consciente, el sujeto se apropia de la lengua escrita en lo escolar. Se apropia de un nuevo instrumento, un nuevo sistema de reglas.

El contacto con otro cultural obliga a un desarrollo. El adulto en la escuela posibilita el despliegue. Aquí la interacción social tiene un efecto catalizador. El niño en cooperación puede resolver según un nivel de desarrollo próximo. Según la amplitud de dicha zona, tendrá un mejor rendimiento escolar. Este es un nivel que por ayuda de otro, el niño puede hacer más de lo que haría por sí solo (aunque dentro de los límites

establecidos por su estado de desarrollo) y que al ser apropiado por este adquirirá autonomía, de manera que luego le permitirá desempeñarse de forma independiente y aplicarlo para reorganizar futuras experiencias o actividades. Esta estructura de apoyo que favorece un proceso autónomo se da a través de una interacción asimétrica (en relación con el saber y por consiguiente al poder). Es conocida como andamiaje, pues el novato sabe que es ayudado, le permite una participación inicial en una actividad compleja, se ajusta y se retira cuando no es necesaria.

Entonces, si hablamos de un tipo de desarrollo que responde directamente a la influencia o intervención que tenemos sobre él, damos prioridad a la enseñanza escolar para el desarrollo mental del niño pero a la vez transformamos la práctica pedagógica en práctica de gobierno y podríamos llegar a legitimar o al menos justificar el intervencionismo. Y ¿Quién nos dice hasta donde podemos intervenir sobre el otro? Conocidas son las prácticas pedagógicas persuasivas con respecto a la enseñanza de la Política, la Historia, la Filosofía; y sus tristes resultados (Rossi, 2013 a). El andamiaje da el poder, la enseñanza precede al desarrollo: pero ¿Qué legitima el destino de esta práctica?

## Referencias bibliográficas

- Arlin, P. (1975). Cognitive development in adulthood: a fifth stage? *Development Psychology*. Vol 11.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires: Aique.
- Blos, P (1971). *Psicoanálisis De la Adolescencia*. México: Joaquín Morriz.
- Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (2002). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Losada.
- Copi, I. (1972). *Introducción a la Lógica*. Bs. As.: EUDEBA.
- Chiozza, L. (1980) *Trama y figura del psicoanalizar*. Biblioteca de CWCM. Ed. Bs. As.: Paidós.
- Erikson, E. (1985). *Infancia y sociedad*. Bs.As.: Ed. Hormé.
- Ferreiro, E. y Teberoski, A. (1985). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. (6<sup>a</sup>. ed.). Argentina: Siglo XXI.
- Flavell, J. (1979). *La Psicología Evolutiva de Jean Piaget*. (6<sup>a</sup>. Ed.). Bs. A.: Paidós.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacios, M. comp. (1986). *Nuevas perspectivas sobre procesos de lectura y escritura*. (8<sup>a</sup>. ed.). Argentina: Siglo XXI
- Ferreiro E. (1986). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. (6<sup>a</sup>. ed.). Bs. As: Bibliotecas Universitarias.

- Forsyth, D. (1980). *A taxonomy of ethical ideologies. Journal of Personality and Social Psychology*. Vol 39.
- Griffa, M. y Moreno, J. (2001). *Claves para una Psicología del desarrollo*. Vol. I. Bs. As.: Lugar Editorial.
- Griffa, M. y Moreno, J. (2005). *Claves para una Psicología del Desarrollo*. Volumen II. Bs. As.: Lugar Editorial. Mc Graw Hill.
- Kitchener K. y King, P. (1981) Reflective judgment: Concepts justification and their relationship to age and education. *Journal of Applied Developmental Psychology*. Volumen 2.
- Luria, A. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Melillo, A y otros (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Bs As.: Paidós.
- Moll, L. (2001). *Vigotsky y la educación*. Bs. As.: Aique.
- Newman, D. (1991) *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Palacios, J. Marchesi, A. Carretero, M. (comps) (1997). *Psicología Evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid. Alianza editorial.
- Pérez Hernández, E. (2008). *Desarrollo de los procesos atencionales*. Universidad Complutense de Madrid. ISBN 978-84-692-1036-9. Madrid. España
- Piaget, J. (1990). *La formación del símbolo en el niño*. México: FCE.
- Piaget, J (1974) *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Barral Editores.
- Rappoport, L. (1986). *La personalidad desde los 13 a los 25 años. El adolescente y el joven*. España: Paidós. Psicología Evolutiva.
- Rappoport, L. (1986). *La personalidad desde los 26 hasta la ancianidad*. Barcelona. Bs. As. México: Ediciones Paidós.
- Riegel, K. (1973). Dialectic operations: the final period of cognitive development. *Human Development*. Volumen 16.
- Rivière, A. (1988). *La Psicología de Vigotsky*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Rossi, G. (1990). *El papel de la maduración en coordinación visomotora o la inteligencia en el aprendizaje de la lectoescritura*.- Biblioteca especializada "J. J. Bernstein" N 0062. IV Jornadas Nacionales de Psicodiagnóstico. Córdoba: U.N.C.
- Rossi, G. (2000). *Un enfoque multimodal de los problemas de aprendizaje*. (Biblioteca especializada "J. J. Bernstein" 1553). Jornadas Nacionales de Psicodiagnóstico. La Plata: ADEIP.
- Rossi, G. (2007 a). *La investigación de la inteligencia y la personalidad como bases para el rendimiento*. ISSN 1667 -6750. XIV Jornadas



- de Investigación de la UBA. Tercer encuentro de investigadores del Mercosur. (p.a). Tomo 1. (p. 441). Bs. As.: UBA.
- Rossi, G. (2009). *Personalidad e inteligencia: las rutas del rendimiento*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Flores. Bs. As. Argentina.
- Rossi, G. (2013 a). *La concepción de sujeto como elemento de pronóstico*. (ISSN 1667 -6750). XX Jornadas de Investigación de la UBA. Noveno encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur. Tomo 2. (p. 60). Bs. As.: Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Sinnot, J. (1984) Postformal reasoning: the relativistic stage. En Griffa, M. y Moreno, J. (2005): *Claves para una Psicología del Desarrollo*. Volumen 2. Bs. As.: Lugar Editorial. Mc Graw Hill.
- Urquiza, N. (1992). *La lectoescritura en el niño preescolar*. Bs. As.: Siemens-Oc.
- Vigotsky, L. (1986) *Pensamiento y Lenguaje*. Bs. As.: La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed.Crítica.
- Wertsch J. (1994). *Voces de la mente*. Madrid: Visor.
- Winnicott, D. (1992) *Realidad y juego*. Barcelona: Ed. Gedisa.

### **Referencias con formato electrónico**

- Pizzo, M. (2015). *El niño como objeto de estudio de distintos modelos teóricos*. Psicología Evolutiva. (Niñez). 1ra Cátedra. UBA recuperado el 28 de septiembre del 2015 desde: /23118.psi.uba.ar/ el 13/09/ 2015.
- Rossi, G. (2007 a). *La investigación de la inteligencia y la personalidad como bases para el rendimiento*. ISSN 1667 -6750. XIV Jornadas de Investigación de la UBA. Tercer encuentro de investigadores del Mercosur. (p.a). Tomo 1. (p. 441). Bs. As.: UBA. <http://www.aacademica.com/000-073/339>
- Rossi, G. (2013 a). *La concepción de sujeto como elemento de pronóstico*. (ISSN 1667 -6750). XX Jornadas de Investigación de la UBA. Noveno encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur. Tomo 2. (p. 60). Bs. As.: Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. <http://www.aacademica.com/000-054/911>

### **ACTIVIDAD 1**

La presente actividad tendrá como finalidad observar niños de diferentes edades Puede tomar un niño de 4 o 5 años, uno de 7 años y, por último, uno de 9 o 10 años.

- Observe el cuaderno de clases de cada uno de ellos e intente explicar teóricamente el tipo de pensamiento utilizado en las consignas ofrecidas por la docente.
- Mencione y fundamente si las posibilidades y limitaciones educativas que encuentra en sus observaciones coinciden con lo esperable en cada una de las etapas según lo estudiado por Piaget.

## ACTIVIDAD 2

A continuación:

- Escriba una situación de conflicto, en la que se relacionen adultos y adolescentes, que Ud haya vivenciado u observado (en la escuela secundaria, u otros ámbitos educativos) describiendo las conductas de los diferentes actores.
- En función de la lectura realizada, relacione las conductas observadas según las características evolutivas esperables de cada etapa.
- Reflexione acerca del ejercicio del rol adulto y el adolescente, en relación con el contexto educativo o social en el que se presenta.
- Fundamente los cambios que Ud propone para la resolución del conflicto presentado.
- Plasme sus ideas en un escrito de no más de tres páginas.

CAPÍTULO **10**

**La culminación del recorrido  
evolutivo: la senectud**



Con este capítulo, llegamos a la culminación del recorrido evolutivo, en el que podemos visualizar la integración de todos los posibles desarrollos (perceptivo, cognitivo, afectivo, social, de la personalidad, etc.) expuestos en los apartados anteriores y su relación con la educación y la salud. Consideramos que presentar la etapa de la senectud separada de las demás, contribuirá a una comprensión del desarrollo humano en toda su plenitud. En ella convergen los resultados: de lo que hemos hecho con nuestro cuerpo biológico, de nuestra historia, de ese encuentro con el otro, de ese constante quehacer y proyecto y de todo aquello por lo cual la personalidad trasciende y va más allá de lo dado y lo apropiado. La senectud, (como fue expresado en capítulos anteriores) nos permite pensar en la personalidad y la inteligencia como las rutas del rendimiento, pues ellas son las que le sirven de soporte y de base desde las que la persona se catapulta (Rossi, 2009).

### **10.1. La evolución del hombre hacia la adultez y la autodeterminación**

En diferentes ámbitos científicos (Filosofía, Biología), “vida” es un concepto que no ha podido ser definido, por eso, suele recurrirse a la distinción entre lo viviente y lo no viviente. Actualmente, psicólogos, biólogos y filósofos coinciden en caracterizar a los seres vivos a través de tres propiedades generales. Estas, según Monod, Premio Nobel de Fisiología y Medicina (1965), son: Epigénesis y Teleonomía, morfogénesis autónoma, e invariancia reproductiva (Griffa y Moreno, 2005). La teoría epigenética sostiene que los rasgos que caracterizan a un ser vivo se modelan en el curso del desarrollo. Es la interacción con el medio la que actualiza las potencialidades. Esto supone la presencia de un plan de construcción, una finalidad inscripta en su estructura, una

teleonomía. Es decir, el ser viviente está estructurado y funciona, tanto por lo que es como por lo que obra, realizando un proyecto.

Los seres vivos poseen la propiedad de morfogénesis autónoma, o sea, de engendrarse por ellos mismos. Entonces, la morfogénesis supone la autonomía pues la vida es una actividad no solo regida secuencialmente sino también regida por un plan interno, que se autoregula con relación al medio. Esto supone la invariancia reproductiva por la que los vivientes se reproducen transmitiendo fielmente el programa integral de su construcción a la generación siguiente.

El proceso biológico de los organismos no solo está influido por fuerzas externas sino también por fuerzas endógenas que actúan con mayor vigor a medida que avanzamos en la complejidad de estos. Están dotados de espontaneidad natural o actividad impulsiva. El hombre, además de esta “libertad biológica”, por su inteligencia, alcanza la libertad psicológica o de autodeterminación (Griffa y Moreno, 2005). Esta capacidad de elegir comprende la posibilidad de crear metas propias y dejar de lado los impulsos o necesidades internas como así también las valoraciones del medio social o los estímulos externos.

Las características orgánicas de un ser vivo no se heredan en cuanto tales, sino que son la consecuencia de un proceso de desarrollo iniciado y enmarcado por la dotación genética recibida (genoma). El genoma contiene la biografía genética de cada organismo desde el comienzo de la vida hasta su aparición como integrante de la biodiversidad. Pero no da cuenta de su posible futuro (evolución o extinción) porque el azar tiene su lugar. Al igual que en la teoría del caos, desarrollada a partir de estudios matemáticos de Edward Lorenz en 1963, aun tratándose de un sistema determinista, su evolución es intrínsecamente impredecible (Griffa y Moreno, 2005)

Cada persona tiene en sí variadas posibilidades de desarrollo, pero carece de tiempo para realizarlas a todas. De manera que, deberá seleccionar y decidir acerca de las potencialidades que han de ser desarrolladas. Luego, el ser vivo y su mundo circundante están en una estrecha relación. El viviente para desarrollarse necesita de tiempo y espacio en el cual desplegarse. Desde este espacio le llegan todo tipo de estímulos. Entonces, el organismo vivo adopta las medidas apropiadas para permanecer en la vida, para mantener la integridad de su existencia a la que llegó por ese proceso de autodesarrollo y autoconfiguración. Esto deriva en un determinado rendimiento, y, lleva en sí un acto creativo. Pues con la posibilidad de re-equilibración o de autoregularse para conquistar el medio, termina inventándose a sí mismo.

El filósofo Xavier Zubiri (1898–1983) afirma que la independencia frente al medio y el control específico sobre este, definen el grado en que se ubica cada viviente en la jerarquía de los seres vivos. Los estados en que el sujeto puede hallarse y sus acciones dependen de la manera primaria que tenga de enfrentarse con las cosas y consigo mismo. En el hombre, esta disposición o manera de ser y de habérselas con las cosas como realidades, pasa por una inteligencia unida al sentir. A diferencia del animal que pasaría por el puro sentir las cosas como simple estimulación. Los animales son actores pero no autores de su plan de vida, ni de su dirección o sentido.

La tesis epigenetista hunde sus raíces en Aristóteles quien afirmaba que la estructura de un organismo adulto existía contenida en forma potencial en el embrión que comienza a desarrollarse. Deja así de lado la tesis preformacionistas (anteriores a la ciencia genética) que tendían a ver el desarrollo como producto del crecimiento de un patrón morfológico. Estas consideraban que el sujeto estaba formado desde el principio en miniatura (homúnculo) y luego se agrandaba. La epigénesis, en cambio, supone un conjunto de instrucciones para desarrollar dicho patrón o plan constructivo en el tiempo.

En la Psicología los conceptos epigenetistas serán tomados para explicar el desarrollo de la inteligencia y de la personalidad. Un ejemplo de esto es Jean Piaget, (1896-1987), psicólogo fundador de la Teoría Psicogenética. Para él, heredamos un conjunto de posibilidades de acción. El neonato posee un número determinado de esquemas de conducta preparados para ser activados. Lo que se hereda es un modo de efectuar los intercambios con el ambiente que genera estructuras cognitivas. Así, la epigénesis de las funciones cognitivas presupone una interacción entre los factores heredados genéticamente y el medio.

Gordon Allport estudioso de la Psicología de la Personalidad, en 1961 enmarca la personalidad sobre una base biológica heredada y sobre la cultura. Luego, al estudiar la motivación, agrega que el hombre no está exclusivamente determinado por motivos fisiológicos y sociales, sino que posee cierta autonomía funcional, o autodeterminación (Griffa y Moreno, 2001).

Es por ello que la evolución del hombre hacia la adultez no es inevitable ni por azar sino que requiere de experiencias y de un mundo que le ayuden a lograr su plenitud. El ambiente y la experiencia es un factor organizador de la personalidad. El mundo es un factor constituyente. El desarrollo de la personalidad, así como el de la inteligencia comprende la herencia y potencialidades que madurarán y se harán manifiestas y actuales en función de lo presentado y propuesto por el mundo. La

personalidad, además, se constituirá por la elección en el marco de oportunidades con que interactúa. Ese marco exterior e interior, junto con la posibilidad de autodeterminarse, van constituyendo el estilo del sujeto. Esto, finalmente incidirá en su obra, en su rendimiento (Rossi, 2009).

Debemos considerar tanto lo que nos es dado con la vida como aquello que va apareciendo circunstancialmente por pertenecer a una cultura, poseer una historia, nacer con otros. Puntos en contacto con la filosofía orteguiana que nos remite a un hombre que arma sus personajes en relación o no a lo que le toca vivir y a lo que le tocó en suerte. Comparten la fe ilimitada en las posibilidades de cambio y de trabajo constante por el logro de su independencia o de su autenticidad. La lucha para que cada hombre encuentre su ser singular en medio de un medio determinado y determinante y, a la vez, la posibilidad de que la sociedad provea al sujeto recursos que vayan más allá de lo puramente intelectual para alcanzar su verdadera vocación. El ser humano encuentra una manera de expresar todo eso que pone en juego (su vocación, su personalidad, su inteligencia por y con el medio) en el rendimiento. Allí podemos captar una manifestación de ese ser que condensa en su obrar, lo externo y lo interno, pero, a su vez, lo trasciende en el acto creativo de sí mismo. Es decir, el hombre que al querer modificar su rendimiento debe modificarse (Rossi, 2009). Por ello, nos podemos referir al hombre como ser que obra y en obra.

## 10.2. La senectud y la autodeterminación

Dice Salvarezza (1996): “viejo es aquel que por un proceso de evolución natural y en un medio cultural dado enfrenta, de manera más o menos exitoso, una disminución global de las capacidades físicas, psíquicas y relacionales”. Con esta definición abarcamos a la senectud en su más amplio espectro: el cuerpo, lo cognitivo, la personalidad, lo social, el ambiente que lo rodea. A su vez, podemos pensar en término de disminución en la competencia individual más que en la comparación con otros o en la discapacidad o enfermedad. Esto nos lleva a pensar no solo en términos de lo dado como lo hereditario o lo genético y en lo apropiado desde lo social y cultural, sino también a considerar el “ser viejo” como un decisión en la que me pienso como menos apto para determinadas funciones, o me considero demasiado mayor para ejecutar algunas actividades. El hombre no solo puede poner en marcha todas sus habilidades y funciones sino que podrá optar por no hacerlo o hacerlo de diferentes formas.

El hombre como un todo es posibilidad de posibilidades. Le es posible liberarse de las pautas fijas de conducta y responder de manera muy



particular a una misma situación. Cada uno es único en su manera y singular forma de ser, pues puede desplegar a lo largo de su vida toda su potencialidad inherente hasta alcanzar el máximo grado de diferenciación y coherencia (Griffa y Moreno, 2001, 2005; Jung, 1964)

Cada ser humano va planteándose objetivos y necesita efectivizar ciertos logros para sentirse estimado y estimar su propia forma de ser, su personalidad. Por ello, debe producir cambios orientados al aprovechamiento de sus competencias para realizar su proyecto. Proyecto que habiéndose desligado del programa de la especie, se liga y desliga del plan social para enraizarse en el “fondo insobornable” de cada ser. Fondo auténtico que deberá ir descubriendo a lo largo del tiempo a través de aquello que emerge a la conciencia como conocimiento de sí mismo, vocación, errores, infortunio, rendimiento (Aranovich, 2002). Y es justamente en la vejez que se acentúa esa esencia.

Así, la personalidad puede verse orientada en determinada dirección gracias a un modelo interno construido sobre determinado nivel de aspiración. “Tanto Freud como Adler señalaron la importancia que tiene para la personalidad lo que el primero llamó “ideal del yo” y el segundo autor denominó “el plan de vida” o también en algunos casos “la lógica privada” y que en resumidas cuentas expresa aquello que la persona desea ser” (Oro, 2005). Por lo tanto, al final de la vida, si he podido concretar los objetivos más importantes de ese “plan”, ese “Ideal del yo” debería asemejarse al “Yo personal” y sentir que la vida merece ser vivida. Este sentimiento de plenitud o su contrario, el de desesperación, dependerá de la consideración retrospectiva del pasado, de ese fenómeno universal de la vejez que le permite prepararse para la muerte: las reminiscencias, la revisión de la vida (Erickson, 1985; Kahana, 1975). Pero, por supuesto, el que esta revisión tenga un saldo positivo también dependerá de las decisiones que tomé en el pasado. Pues en esas decisiones está la posibilidad de autodeterminar cómo voy a envejecer.

### **10.3. La senectud: actividad vs desapego**

Existen dos grandes teorías del envejecimiento: La teoría del Desapego y la Teoría de la Actividad (Salvarezza, 2005). Evidentemente nuestro trabajo, como educadores, se sustenta en esta última teoría; dado que adherimos al hecho de que las personas deben permanecer activas toda su vida. Mientras que en la primera teoría, se considera que los ancianos van perdiendo progresivamente el interés por las personas y los objetos, dando así lugar a las generaciones más jóvenes; en la Teoría de la Actividad o del apego. Estos mismos sujetos son seres que luchan

hasta el final guiando, apoyando y siendo incluso ejemplo de las generaciones futuras. Consideramos que la Teoría del Desapego puede dar lugar a la discriminación y la marginación social del viejo fundándose en una conducta posible de encontrar pero con grandes probabilidades de estar socialmente determinada. En cambio, la idea de la actividad permanente, revaloriza al ser humano como “ser con” otros; que es capaz de adaptarse a los cambios que le plantea el paso del tiempo y que puede seguir apegado a la vida, sustituyendo una actividad por otra. Pues, es el hombre el que busca darle sentido a su vida (siendo lo que finalmente mueve su accionar) y no es precisamente la juventud la que se lo otorga.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la salud como el estado de completo bienestar físico, psíquico y social”. Este concepto integral se contrapone claramente a la noción tradicional de salud como “ausencia de enfermedad” y supone el desarrollo de las capacidades actuales y potenciales del individuo. A su vez, implica un derecho del individuo pero también obligaciones y responsabilidades para defender, mantener y mejorar su salud. Salleras (1985) amplía la definición de salud como “el nivel más alto posible de bienestar físico, psicológico y social, y de capacidad funcional, que permitan los factores sociales en los que vive inmerso el individuo y la colectividad”. De esta manera, la salud queda sometida a los procesos socio-culturales-históricos, e indefectiblemente vinculada al ámbito político, económico y educativo. Por consiguiente, emerge como un concepto dinámico y cambiante que requiere del conocimiento y sobre todo de la participación activa y solidaria de toda la comunidad. Asimismo, la promoción de la salud es una tarea interdisciplinar que exige la coordinación de las aportaciones científico-técnicas de distintos tipos de profesionales. (Rodríguez Marín, 1995; citado en Sánchez Bañuelos, 1998)

Así, el concepto de salud está unido indefectiblemente a la capacidad de ser operativo consigo mismo y con los demás y por lo tanto a un estado de bienestar asociado a una calidad de vida que se lograría gracias a un cierto estilo de vida. Con estilo de vida nos referimos al conjunto de patrones de conducta que caracterizan la manera general de vivir de un individuo o grupo, es decir a aquellos conjuntos de pautas comportamentales y hábitos que forman parte de su Personalidad y que suele manifestarse en un cierto rendimiento en calidad de vida. Este rendimiento en calidad de vida no toma en cuenta solo el total de años que vivimos, sino que considera los años durante los cuales una persona es autónoma y puede disfrutar de la vida (Sánchez Bañuelos, 1996). Y, es aquí donde el rol de la Educación (la Educación Física, los talleres de activación cognoscitiva, perceptiva, de la memoria, etc.), la Medicina y la Psicología

adquieren una importancia indiscutible para la evaluación, la promoción y el mejoramiento, tanto a escala personal como colectiva, de las formas y maneras de comportarse que son más favorables para la salud o para conservar y aumentar la calidad de vida.

#### 10.4. La senectud y los factores críticos

Consideramos que los elementos fundamentales en el desarrollo de la personalidad (lo dado, lo apropiado y la autodeterminación) no dejan de carecer de importancia en la senectud. Podemos conectar estos determinantes con los 4 factores críticos que da Rappoport (1986) como de gran influencia en el envejecimiento: el deterioro, el status, la estimulación y la muerte. Vamos a analizar dichos factores en relación con el tema que nos ocupa: la salud y la educación.

Con respecto al *deterioro* físico y psíquico, podemos hacer una distinción entre senectud (envejecimiento natural) y senilidad que implica pérdidas patológicas, como en el caso de la arterioesclerosis (principal fuente física de deterioro psíquico). Además, este deterioro podría agravarse en la medida que declinan los motivos (de autorrealización, de poder o de éxito) o los intereses que le permitían tratar de mantenerse conectado con el mundo, atento, concentrado, saludable y activo.

En cuanto al *status* que se les da a los ancianos en nuestra sociedad, habría mucho que discutir. Sin embargo, el status socio-económico puede ser sostenido en la medida que el sujeto pueda mantener su independencia. De allí la importancia que tiene incentivar y conservar la autonomía funcional en todos las áreas (físicas, psíquicas, socio-económica y espiritual). También aquí cuenta, como en los demás factores críticos, la decisión del adulto mayor de asumir el riesgo de mantener una vida independiente o de vivir una vida condicionada a ciertas creencias acerca de lo que piensa que se puede hacer a su edad o lo que los demás deberían hacer con él.

Íntimamente relacionado con los factores anteriores, el tercer factor crítico: *la estimulación*, aquello que los mantiene ligado a la vida. La actividad de calidad sostiene todos los sistemas (físico, emocional, social, intelectual, espiritual). La actividad es tan importante que un anciano en el que declinan las funciones cognitivas y las destrezas motoras, o que entra en apatía social, pierda la sensibilidad al dolor, alucine; probablemente nos indique esté próximo a su muerte. El entorno estimulante es una de las cosas más importante para el mantenimiento de las facultades intelectivas. Además, la actividad creativa es posible solo para aquellos que nunca la abandonaron (Griffa y Moreno, 2005).

Y, finalmente, el cuarto factor crítico: *la muerte*. A la que el viejo enfrentará probablemente como enfrentó todo en su vida. Ahora que su personalidad está en su pura esencia, ahora que puede ver los resultados de haber logrado sus objetivos más importantes y siente que fue bueno vivir la vida; con más razón encontrará la vía de la serenidad, o de la creatividad, o de la sabiduría, de la filantropía, del desarrollo filosófico y tantas más; para enfrentar la muerte. O en el peor de los casos, enfrentará el reto con la violencia, o con la ansiedad y el temor, o con la depresión y la desesperación que llega a partir de una consideración retrospectiva del pasado con balance negativo, en la que el Yo actual no se parece en nada a lo que fue su Ideal.

Es entonces, a través de la actividad, que podemos medir el alcance que tiene cada uno de estos factores en la personalidad y en la vida de los sujetos. Y es a partir de esta actividad que podemos trabajar para mejorar la salud de cada uno de ellos así como su calidad de vida.

## 10.5. La senectud y la actividad, el trabajo corporal

Son muchas las cosas a tener en cuenta cuando hablamos de tercera edad. Sin embargo, tomaremos aquello que consideramos como lo más importante que tiene que saber una persona que trabaja con personas mayores (ya sea como educador, como profesor de educación física o como rehabilitador). Por supuesto que tenemos que tener en claro ciertos conocimientos básicos en relación con la etapa evolutiva, pero sin perder de vista que cada caso es único y particular. Manteniendo un enfoque integracionista de la personalidad, es que recomendamos usar el Enfoque Multimodal de Lazarus (1983). De esta manera, contaremos con una planilla de descripción muy amplia del estado actual del sujeto a la que podremos agregar los objetivos a lograr en un cierto tiempo estimado. Este enfoque presenta 7 modales o BASICCoS (Biológico, Afectivo, Sensorial, Imagen, Cognitivo, Conducta, Social) para lograr dicha descripción. (Ver actividad 2, al final de capítulo).

En el *modal Biológico* podremos colocar todos los datos concretos del sujeto, tales como estatura, peso, datos médicos como resultados de análisis clínicos, presión arterial, etc. Debemos tener en cuenta que los ancianos suelen manifestar preocupación por su salud, especialmente por la declinación de las funciones corporales y psíquicas. Sin embargo, no siempre las preocupaciones responden a causas reales en lo biológico. Por ello, muchas veces, estos datos se colocan en el modal cognitivo, pues suelen responder a las creencias del sujeto sin un correlato biológico real. Por ejemplo, puede ser que el adulto mayor le dé mayor importancia

a algún problema que le disminuya la movilidad física (y con ello su independencia) que a una afección cardiovascular que no le impide realizar su actividad cotidiana. También suele ser el caso del impulso sexual, cuyos componentes fisiológicos se hallan ligados a la secreción de andrógeno (de las glándulas suprarrenales en las mujeres) y que no son susceptibles de influencia por la menopausia ni por la histerectomía (Griffa y Moreno, 2005). Por lo tanto, aquí, la disminución del deseo sexual podría obedecer más a cuestiones afectivas o de creencias en relación con el envejecimiento o de cualquier otro modal que a lo biológico. Aún más, en el caso del varón no solo la andropausia es gradual sino que muchos conservan su capacidad reproductiva hasta después de los 80 años. La actividad sexual, puede seguir formando parte de la búsqueda de placer y de encuentro con el otro toda la vida.

En el *modal Afectivo*, entonces, colocaremos todos los sentimientos de amor, odio, temor, angustia, ansiedad o agresividad que tenga el sujeto. Un anciano que no se encuentra motivado hacia la vida, difícilmente intentará conectarse con los otros, escuchar atender, memorizar o aprender. Son muchas las emociones que pueden despertar las numerosas pérdidas a las que puede estar sometido: del cuerpo potente, de los roles familiares, laborales o sociales habituales, o la de seres amados o bienes materiales. Pueden llegar a bajar su autoestima, deprimirse, aislarse, retrotraerse en sí mismo; o sentirse temerosos e inseguros en un cuerpo cada vez más frágil; o ansiosos y alertas, perseguidos por un mundo cada vez más poderoso y cambiante. Además, en el caso de estar en un asilo o internado o con frecuente cambios de residencia, debemos considerar el impacto emocional que puede tener en una persona estar lejos de su entorno comunitario, de su casa o de su familia, como así también la pérdida de su autonomía.

En el *modal Sensorial* tenemos especialmente en cuenta la disminución de las capacidades sensorceptivas (vista, oído, olfato, gusto, tacto) que son propias del envejecimiento y que en cada persona se presenta en grados diferentes. Sobre todo en el aprendizaje, en la actividad física y social debemos considerar la influencia que puede tener la presbiacusia, la prebiopía, la pérdida de velocidad de las reacciones, el déficit en la masa muscular, en la motricidad o en la coordinación que obstaculizan la participación o al menos la condicionan, así como también puede ser motivo para que disminuya el interés por actividades recreativas (lectura, televisión, gimnasia, etc.). En este sentido, tenemos que trabajar sin apuro, el anciano puede realizar las actividades correctamente si se le permite hacerlo a su ritmo (lento) y en el marco de sus posibilidades. También es importante tener en cuenta que los cambios de lugar o

espacio pueden producirles cierta sensación de desorientación por las dificultades que suelen tener para adaptarse a lugares nuevos o ante cierto déficit de la estructuración temporo-espacial. La actividad sensorial (y sobre todo el tocar y ser tocados) ayudan a mantener la salud mental en los viejos (Kohut y cols, 1987 en Salvarezza 2005).

En el *modal Imagen*, la asimilación de los cambios corporales juega un papel fundamental. Así como en el adolescente, se debe dar un progresivo ajuste de la imagen y del esquema mental al cuerpo real. Pero, en este caso un cuerpo que va sufriendo diversas disminuciones o pérdidas (de flexibilidad, de fuerza, de control, de reacción, etc). La piel es quizás la que más ofrece a la mirada las huellas del tiempo y la que torna al sujeto “menos deseable” al intercambio, a medida que no recibe estimulación, se contrae y se instala como barrera, en algunos casos, hostil al contacto. Todos estos cambios pueden despertar sentimientos depresivos, de temor o de aislamiento como así también síntomas hipocóndricos, fóbigenos o paranoides. Muchos ancianos, que niegan la problemática, comienzan a centrarse en sí mismos, en su propio cuerpo, en sus dolencias, enfermedades o padecimientos. Esto los aleja de las futuras generaciones produciendo un estancamiento en sí o solo intercambiando dolencias con sus pares. Por ello, es fundamental, en la tarea de educadores, trabajar la imagen corporal de los mayores para aumentar su seguridad y su autoestima a partir de logros concretos y realistas, con una graduación acorde a sus posibilidades. Partiendo de lo que es, tiene y lo que puede tener, en vez de objetivarlo en términos de lo que carece. Para todo ser humano es importante ser mirado, ser escuchado, ser tocado, que ese cuerpo sea valorizado aunque se aleje del ideal deseable o estético de la cultura a la que pertenece. Desde un punto de vista socio-histórico, nuestra mirada puede determinar el uso, destino y significado de ese cuerpo (Vigotsky, 1995).

En el *modal Cognitivo* deberíamos considerar no solamente las creencias que el sujeto tiene acerca de la vejez, de sus padecimientos o males o de la enfermedad que sufre; sino también aquellas funciones psíquicas que pueden estar alteradas en su rendimiento. Algunas que tienen que ver fundamentalmente con la percepción ya fueron tratadas en el modal sensaciones. Haremos una especial consideración a la memoria y el aprendizaje. Los adultos tienden a desechar lo accidental y a trabajar con generalizaciones, con lo esencial, su aprendizaje es fundamentalmente global. En general, aquella parte de la memoria que suele tener menor rendimiento es la llamada secundaria, no así la primaria ni la terciaria. Es decir, que probablemente no recuerden lo que hicieron ayer (fuera de sus rutinas diarias) pero sí recordarán tanto datos provistos en lo

inmediato presente como experiencias del remoto pasado. Esto significa que las pausas intercaladas demasiadas extensas entre actividades, podría dificultar el aprendizaje; como así también la enseñanza dividida en partes. Incluso las interferencias inmediatamente después del ingreso de la información pueden provocar su pérdida. Claro está que esto también estará influido por el interés que le despierten las diversas situaciones. Muchas veces no recuerdan como tampoco “oyen” lo que no les importa, simplemente porque no es objeto de su atención. “La disposición interna para captar y retener es fundamental en los ancianos para conservar su capacidad de pensamiento y aprendizaje. Muchos lo pierden porque se cierran a la realidad y a nuevas experiencias que pueden ser frustrantes por el repliegue del yo y la tendencia al desapego” (Griffa y Moreno, 2005 pag.232). Entonces aquí tenemos dos variables importantes en la enseñanza que podrían influir lo cognitivo: mantener la motivación del anciano y evitar someterlo a frustraciones intolerables en nuestras prácticas. Una forma de lograrlo es a través de presentar nuestras clases en forma ordenada, con espacios y materiales simples, muy organizados y con tiempos en, nuestra planificación, capaces de prolongarse o lentificarse según los niveles de cada sujeto. Los ejercicios de estimulación sensorial y de atención voluntaria, la práctica, las rutinas de repaso, el trabajo grupal; son algunas de las tantas técnicas posibles para mejorar la salud.

En el *modal Conducta*, es importante registrar lo observable en el adulto. Si sus conversaciones giran sobre sí mismo y sus dolencias, o es capaz de descentrarse y captar la realidad que lo rodea. Si se mantiene activo, lee, está dispuesto a aprender cosas nuevas y lo hace, por ejemplo, asiste a clases de computación, de baile, de idiomas, de arte, etc. Esto implica que almacena datos nuevos y no solo recuerda su pasado y que además, intenta adaptarse al presente. También es importante que le asignemos tareas donde la prioridad sea la calidad sobre el tiempo o la rapidez, para evitar conductas torpes o fallidas que podrían provocar lesiones o frustraciones. Esto puede ayudar a aumentar la autoestima del sujeto al ver que sus acciones, su pensamiento y su rendimiento no se pierden sino que se modifican cualitativamente, por lo que puede visualizar nuevas perspectivas y seguir obteniendo logros. Tenemos numerosos ejemplos de mayores creativos que han producido incluso sus más complejas obras a muy avanzada edad y en el final de sus días: Freud, Russell, da Vinci, Miguel Ángel, y tantos otros. Sin embargo, también tendremos aquel anciano que no pudiendo adaptarse a las modificaciones que le plantea su nueva edad, ni reemplazarlas por otras; abandona toda actividad física, intelectual y social, perdiendo gradualmente sus capacidad operativa sobre el mundo.

En el *modal Social*, evaluaremos el grado de conexión con otros que tiene en el presente sin dejar de considerar los posibles duelos por el rol laboral, profesional, económico y familiar por el que puede estar atravesando. La personalidad se encuentra en un momento donde suele volcarse en su mundo interior y retraerse del mundo externo. La interioridad le brinda el sentido de su vida, aquello con lo que trasciende lo terrenal y le posibilita, o no, enfrentarse con la limitación y la muerte como parte de un proceso natural. Las interacciones del sujeto dependerán, probablemente, de la aceptación de esta situación, de su madurez. Hay quienes seguirán siendo constructivos y quienes se pondrán más destructivos, agresivos; otros se volverán más dependientes, temerosos, o desconfiados y retraídos; algunos buscarán castigar y otros autocastigarse. En este universo de personalidades tenemos que trabajar acorde a cada una de ellas, tratando de generar en el sujeto recursos de reorganización o focalización para que pueda reemplazar las antiguas formas de acción (social) por otras nuevas, o centrarse en alguna de ellas con más intensidad. De este modo, el sujeto no pierde la satisfacción por lo que hace o por comunicarse con los demás y sobre todo conserva su autoestima. Hoy en día muchos abuelos se han visto motivados a aprender a manejar Internet para poder conectarse con sus nietos u otros familiares, por ejemplo. E incluso, encontramos hermanos que pisan sus 80 y tantos, dialogando por la web. El mantener los lazos y las redes sociales de apoyo consistentes ayuda a mantener la salud, previniendo o minimizando los efectos del estrés y de las enfermedades.

## 10.6. La relación del anciano con el equipo de salud

Una relación importante para el anciano es la que mantiene con el equipo de salud, y especialmente con el médico de cabecera. Por la situación de fragilidad en la que se encuentran, suelen ser más vulnerables y sensibles a las palabras, modos con que se los trata o atenciones que reciben. La enfermedad reactiva el conflicto dependencia-independencia, esto nos lleva a una variedad de situaciones que pueden ir desde un sometimiento excesivo hasta la no aceptación de ningún tipo de ayuda.

La interacción con muchos de los miembros del equipo incluye el contacto corporal, elemento fundamental para todo ser humano desde su nacimiento. Salvarezza (1997) manifiesta que los ancianos muchas veces el único contacto corporal que reciben es la revisión médica, por lo que suelen concurrir asiduamente a ella. El problema es que si en cada consulta son medicados puede terminar adquiriendo cierta adicción. Desde la Educación Física y la Kinesiología podemos proveerle



cierto contacto corporal más socializado y saludable que mantenga las funciones psíquicas, así como también desde talleres de activación sensorial, neuroperceptiva y neurocognitiva. Algunos autores (Kertész, 1997) hablan de las caricias, no solo corporales sino en palabras, que todo ser humano necesita para mantener su autoestima y conducta positiva. Como rehabilitadores o como educadores, tenemos que maximizar los aciertos y minimizar los errores, para que el sujeto se sienta estimulado a operar eficazmente.

Una de las cosas que nos puede resultar más difícil, es revisar nuestras propias creencias acerca de la vejez y exponerlas a crítica. Como es imposible funcionar sin ellas, es importante al menos tenerlas claras, conocerlas. Pues nuestro modo de hacer y trabajar puede estar condicionados por lo que pensamos acerca de, y en este caso, por lo que creemos que es “ser viejo”. El trabajar con personas que van disminuyendo su rendimiento, no solo requiere de nosotros un alto grado de tolerancia a la frustración sino también una mirada madura sobre el envejecimiento. Esto último incluye especialmente poder ver en esas personas nuestro propio “llegar a viejo” como algo natural. También, nos exige tratar de comprender una situación aún no vivenciada excepto por algunos recuerdos remotos de nuestra propia invalidez en la infancia que podrían guardar alguna semejanza. Sin embargo, así como no es necesario padecer cáncer para ser oncólogo, puesto que sería contraproducente, tampoco debería serlo ser anciano para trabajar con ellos. En nuestro caso, es imprescindible poseer los conocimientos necesarios para comprender la problemática de la tercera edad y el diseñar métodos adecuados para trabajar con ellos.

Salvarezza (1996) advierte acerca de los peligros de considerar la vejez como una discapacidad y de no considerar el rol que cumple la falta de entrenamiento o de actividad; dado que los resultados de programas de ejercicios realizados por personas mayores de 70 años durante un año, demostraron que “su salud y el ajuste de sus reacciones corporales eran similares a las de personas 30 años más jóvenes”. El 2 de septiembre del 2011, en las noticias (Contexto.com) aparece el maratonista más antiguo del mundo, Fauja Singh. Este agricultor con 100 años de edad y habiendo comenzado a los 89, no piensa dejar de correr sus 17 km diarios para continuar participando de las competencias. Evidentemente, el que este anciano se centrara en una nueva área donde puede ejercer el control sobre su vida y su conducta incrementa su autoestima, la sensación de bienestar y por consiguiente, la probabilidad de rendimiento. Deducimos que, el permitirles, dentro de un programa de entrenamiento o de salud o en una institución, ejercer cierto control, participando en el diseño de

los objetivos, de los materiales, en las actividades, o dándole posibilidades de elección o algunas responsabilidades; puede ser una manera de contribuir a su salud psicofísica.

Otra cuestión a tratar son las expectativas: de vida, de rendimiento, de salud, de bienestar. Hablamos tanto de las expectativas del equipo de salud, como las del adulto mayor o las del grupo de clase. Siguiendo el modelo del Enfoque Multimodal, en gran parte se volcarán en el registro del Estado Deseado que aparece en la planilla de trabajo. A esta altura será fruto de una convergencia de opiniones que podrán ser evaluadas al terminar el plazo que se acordó llevaría al sujeto desde el Estado Actual al logro de los objetivos. Probablemente nos encontraremos, de parte de los sujetos mayores, con una menor expectativa de mantener su estado de salud. A cierta edad, esperamos tener ciertas limitaciones o enfermedades. Esta disminución en las expectativas les permite mantener su autoestima a pesar de las dificultades que tenga que afrontar y por lo tanto una actitud mucho más positiva para encarar las situaciones estresantes o los tratamientos. Sin embargo, sujetos con enfermedades musculoesqueléticas asociadas a dolor, suelen retraerse socialmente y tener una actitud más pasiva y emocional, para enfrentar la problemática (Castro Bolaño y otros, 1996 en Salvarezza, 2005). Por ello, es que deberíamos ofrecerle la oportunidad para que pueda ayudar al paciente a mantener una razonable expectativa de los resultados, dándole a conocer el grado de dificultad de la tarea, la cantidad de tiempo y el esfuerzo que le llevará. Y, fundamentalmente, perciba que partiendo de todo ese conocimiento, nosotros confiamos que lo logrará, pues sabemos que tiene las aptitudes necesarias. De esta manera, al aumentar la autoeficacia (confianza en que puede ejercer el control de manera efectiva) y la autovaloración, nos aseguraremos un apego mucho mayor al tratamiento o al programa de actividades.

El otro elemento importante dentro del registro del Enfoque Multimodal, pertenece a las Técnicas. Se refiere a cuáles serán los métodos o los ejercicios o tratamientos que utilizaremos para que ese sujeto en cada uno de los modales pase del Estado Actual al Estado Deseado. Como profesionales de la Salud o de la Educación, debemos tener claro el marco teórico que sustenta dichas técnicas y estar entrenados en la aplicación de ellas, para no cometer el error de usarlas como simples recetas aplicables a cualquier caso, en desmedro de las necesidades particulares de cada sujeto (Rossi, 2013). De esta manera, nos convertimos en verdaderos facilitadores del aprendizaje y la comunicación; permitiéndole a la persona a través del entrenamiento y del intercambio, incorporar a su registro nuevas formas de decodificación del mundo y descubrir

nuevos roles. Una persona que está obligada a re-inventarse a sí misma. Pues, poco puede contar con algún modelo, una generación que pudo ver fallecer a sus antecesores quizás más de 20 años antes de las expectativas de vida que ostentan hoy en día.

## 10.7. Reflexiones finales

Con la senectud, llegamos finalmente al extremo superior de la pirámide donde convergen todos los estratos de la personalidad. Encontramos el resultado de esa singularidad en el encuentro con la diversidad, de ese ser que se consolida en su historia y en su obra, que se proyecta, se recrea y trasciende cada vez que elige y decide ir más allá de lo que le fue dado y de lo que pudo apropiarse. Una etapa que en la actualidad, pone a prueba una vez más a las ciencias de la educación e instala un nuevo desafío para una pedagogía que tradicionalmente fue pensada para las generaciones jóvenes.

## Referencias bibliográficas

- Acuña, M. y Risiga, M. (2001). *Talleres de activación cerebral y entrenamiento de la memoria*. Bs. As. - Barcelona – México: Paidós
- Aranovich, R. (2002). *Autenticidad y vida*. Bs. As.: Gráfica Cabildo.
- Erikson, E. (1985). *Infancia y sociedad*. Bs.As.: Ed. Hormé.
- Griffa, M. y Moreno, J. (2001). *Claves para una Psicología del Desarrollo*. Volumen 1. Bs. As.: LugarEditorial. Mc Graw Hill.
- Griffa, M. y Moreno, J. (2005). *Claves para una Psicología del desarrollo*. Vol. 2. Bs. As.: Lugar Editorial.
- Jung, C. (1964). *La interpretación de la naturaleza y de la Psique*. Bs.As.: Paidós.
- Kahana, E. (1975). A congruence model of person environment interaction. En P. G. Windley, T. Byerts and E. G. Ernst (Eds): *Theoretical development in environments an aging*. Washington D. C., Gerontical Society.
- Kertész, R. y cols (1997). *Análisis Transaccional Integrado*. Bs. As.: Ippem.
- Latorre Postigo, J. Beneit Medina, P. (1992). *Psicología de la Salud*. Bs. As.: Ed. Lumen
- Lazarus, A. (1983). *Terapia Multimodal*. Bs. As.: Ippem.
- Levin, S. y Kahana, R. (1975). *Los procesos psicológicos del envejecimiento*. Bs. As.: Ed. Hormé.
- Oro, O. (2005). *Persona y personalidad*. Argentina: E. F. A. L. V. Frankl.

- Rappoport, L. (1986). *La personalidad desde los 26 hasta la ancianidad*. Barcelona. Bs. As. México: Ediciones Paidós.
- Rappoport, L. (1986). *La personalidad desde los 13 a los 25 años. El adolescente y el joven*. España: Paidós. Psicología Evolutiva.
- Rossi, G. (2009). *Personalidad e inteligencia: las rutas del rendimiento*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Flores. Bs. As. Argentina
- Rossi, G. (2013). *La concepción de sujeto como elemento de pronóstico*. (ISSN 1667 -6750). XX Jornadas de Investigación de la UBA. Noveno encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur. Tomo 2. (pag. 60). Bs. As.: Facultad de Psicología. U.B.A.
- Salvarezza, L. (1996). *Psicogereatría. Teoría y Clínica*. Barcelona. Bs. As. México: Ed. Paidós.
- Salvarezza, L. (1997). Drogadicción y vejez. *Revista del Colegio de Psicólogos de La Pampa*.
- Salvarezza, L. (2005). *La vejez. Una mirada gerontológica actual*. Barcelona. Bs. As. México: Editorial Paidós.
- Salleras (1985) en Andujar, A. (1999). Reflexiones sobre el pasado, presente y futuro de la Educación Física. *ASKESIS. Revista* 6. España.
- Sánchez Bañuelos, F. (1996). *La Educación física orientada hacia la Salud*. Bs. As.: Biblioteca Nueva.
- Vygotsky, L. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed.Crítica.
- Zubiri, X. (1980). *Inteligencia sentiente*. Madrid: Alianza Editorial.

## ACTIVIDAD 1

Le sugerimos que en función del marco teórico correspondiente:

- Realice un cuadro evolutivo de los logros psicoafectivos, psicosociales y cognitivos de la etapa de la senectud.
- Reflexione acerca de las posibilidades y limitaciones educativas que encuentra en la sociedad actual.
- Plasme sus ideas en un escrito.

## ACTIVIDAD 2

Le sugerimos que:

- Indague en los diversos medios de comunicación y seleccione artículos periodísticos o información relacionados con: la educación, la salud y el status social del anciano y el lugar que ocupa en nuestro país.

- En función de la lectura de la bibliografía y de la información recopilada, reflexione acerca del ejercicio del rol del adulto mayor en la sociedad actual.
- Plasme sus ideas en un escrito (que podrá compartir en un plenario dirigido por el docente a cargo).



CAPÍTULO **11**

**El aprendizaje desde un enfoque  
integracionista de la personalidad**





En este capítulo hemos elegido tomar uno de los aspectos menos conocidos por los educadores, el enfoque clínico del aprendizaje. No es nuestro propósito como podría esperarse, el referirnos a las teorías del aprendizaje de la Psicología, que por su extensión, profundidad y complejidad; podrán ser quizás motivo de creación del volumen II de “Una Psicología para Educadores”. Solo tomaremos algunos aportes teóricos a la clínica del aprendizaje que nos resultan interesantes para ilustrar la diversidad de la práctica pedagógica. No obstante, nuestra intención principal es dar a conocer aquellas características que son fundamentales para que cualquier aprendizaje sea posible (más allá de la teoría en que sostengamos nuestra práctica) y ejemplificar todos estos aspectos a través de un caso clínico en el que el aprendizaje se encuentra alterado. La propuesta de estudio de los problemas de aprendizaje se hace desde una perspectiva integracionista que permite ubicar la infancia fuera de categorías patológicas para encontrar modos de crecimiento en los diversos estratos que componen la personalidad.

### **11.1. Algunos aportes de las teorías psicológicas al aprendizaje**

El conocer los diferentes aportes de las teorías de la psicología puede facilitar la comprensión de la conducta humana y la intervención educativa. Incluso mucho de esos aportes resultan ser alternativas complementarias cuando se comparan las implicaciones que tiene cada enfoque psicológico para la educación. Por ejemplo, tanto los psicoanalistas, behavioristas, humanistas como psicólogos de la teoría del desarrollo cognoscitivo consideran la posibilidad de desarrollo al proveer experiencias de creatividad y éxito en el control cercano del progreso del niño y de individualización. Muchas veces, las diferencias entre los grupos, en

realidad se encuentran más en las preguntas que se formulan que en las conclusiones a las que arriban.

El enfoque behaviorista apoya la enseñanza sistemática, destaca el aprendizaje asociativo (presentar el material que el niño pueda conectar con lo que ya conoce), el control cuidadoso de la conducta del niño, el feedback inmediato y la progresión paso a paso. Los objetivos de enseñanza son expresados en términos de desempeño detallados para cada niño y se informa al alumno por lo menos acerca de los objetivos diarios limitados. Siempre que la maestra promueva el aprendizaje independiente y ayude al niño a ser cada vez más auto-directivo, estos procedimientos serán útiles para los niños con dificultades de aprendizaje. En la clínica, se suele encontrar casos particulares que por su historia personal, lo único que parece mover al sujeto es una recompensa que le proporcione incentivo para lograr éxito. Lo interesante es que luego, esto pase a ser motivador por sí mismo.

El humanista, por otro lado, considera que la dignidad del individuo es suprema, la educación debe ayudar al niño a ajustar su libertad personal a la responsabilidad social desarrollando un profundo sentimiento de conexión con el mundo que lo rodea. La maestra tendría que ayudarlo a desarrollarse en su totalidad teniendo como finalidad a la autorrealización (Maslow, 1998). Cuando los niños comienzan a creer en su propia totalidad y valor progresan rápidamente, a pesar de sus dificultades. Más aún, aquel que tiene problemas de aprendizaje necesita sentir que puede asumir responsabilidades y ser autodeterminado. El docente que destaca la individualización del sujeto no lo someterá a métodos arbitrarios e inapropiados para él. Además, el acentuar los valores emocionales y sociales del educando le facilitará el camino para llegar a ser un adulto con un propósito en la vida que podrá experimentar como satisfactoria. La educación humanista no está basada en una ciencia de la educación, sino en una filosofía de la educación (reflexiona sobre la finalidad de la educación).

El acento del Psicoanálisis está puesto en comprender el significado de la conducta, su relación con las necesidades del niño, muchas de las cuales pueden ser inconscientes. Un niño para aprender debe primero aprender a amar la maestra, comenzará por desear el trabajo en la medida que quiere complacerla. Esto es una de las cosas que ayudará al niño a superar su resistencia a las tareas tediosas y difíciles tan necesarias para aquello que tienen dificultades. La maestra debe procurar que se sienta un ser humano valioso proporcionándole: experiencias de éxito (preparando tareas de acuerdo a sus habilidades), contacto tranquilizador con ella y los otros niños, además de mostrarle sus logros, para que

su curiosidad le permita concentrarse en una tarea y el aprendizaje sea posible.

Desde la perspectiva de las teorías del campo cognoscitivo, la maestra debe apoyar el progreso hacia el equilibrio (entre asimilar experiencias a los esquemas cognoscitivos y acomodarlos o adaptarse a situaciones nuevas) enfrentando al niño con sus errores en la interpretación de la realidad, ayudándolo a integrar nuevas experiencias y aprendizajes con los previos, además de colaborar en su descentramiento. El curriculum debe adaptarse al nivel de desarrollo del niño, pues si la tarea es demasiado fácil o demasiado difícil no será posible el aprendizaje. Es importante que el sujeto, perciba las relaciones y además refiera aprendizajes y experiencias pasadas a experiencias actuales y objetivos futuros por la práctica diversificada. De esta manera el maestro no solo satisface la curiosidad del niño sino que hace su aprendizaje significativo.

Desde el enfoque de las teorías dialéctico-contextuales, el maestro como parte de sistema sociocultural, político, económico, ideológico, comunicacional, grupal por el cual es influido y a su vez influye; es el que tiene las herramientas para derribar las barreras que pueden separar a ese niño (sistema abierto de intercambio) de la posibilidad de aprendizaje. Tanto el currículum, los métodos, la escuela, el barrio, la familia, la historia, las comunicaciones, el planeta, como el educador y el educando forman parte de ese sistema ecológico en el cual se desarrollan y al cual pueden influir y modificar.

Teóricamente con el humanismo quedamos en una utopía, en una idealización excesiva; con el psicoanálisis establecemos el sujeto a ultranza; con el aprendizaje por descubrimiento señalamos el niño inteligente; con el conductismo encontramos la manera de ejercitar al niño con problemas con la pretensión de prescindir del sujeto y con las teorías dialéctico contextuales ponemos la responsabilidad en el maestro y las políticas educativas. Sin embargo, aunque las teorías divergen en sus orígenes y formas de interpretar el aprendizaje, en la realidad concreta muchos de sus aportes no son contradictorias e incluso, a veces resulta difícil hacer distinciones prácticas claras entre sus adherentes cuando se trata de educación.

Si tratamos de ver al hombre como una totalidad, entonces descubrimos que cada aspecto destacado como fundamental por cada escuela interdependen entre sí. El hecho de defender una posición extrema puede llevarnos al fracaso cuando la tratamos de llevar a la práctica. Un niño con problemas de aprendizaje, no debe sus dificultades a una sola causa. De acuerdo con la escuela que tomemos estas serán o su irresponsabilidad social o falta de autorrealización, o la falta de refuerzo apropiados,

o los enlaces inconscientes de las tareas escolares con su problemática emocional o familiar; o que el currículum no se adapta a su nivel de desarrollo cognoscitivo o que el sistema en el cual está inserto no le provee de herramientas para su desarrollo. Pero si tomamos a este niño concreto veremos en realidad una trama causal, una multicausalidad, la cual nos obligará a pensar en todos los aspectos para lograr el objetivo fijado. Es decir, considero que más que una posición en una escuela determinada, debe haber, en el especialista, un objetivo: lograr la superación de las dificultades de aprendizaje por parte del niño. A partir de allí, al poner como prioridad al niño, estableceremos las estrategias y el tratamiento adecuado que nos permita acercarnos y acercarlo.

## 11.2. El aprendizaje desde un enfoque multimodal

Considerar el aprendizaje desde un enfoque integracionista de la personalidad implica analizar el aprendizaje teniendo en cuenta todas aquellas características de la personalidad que lo hacen posible. Es decir, aquello que permite que ese cambio de conducta más o menos permanente producto de la experiencia se pueda expresar en cierto rendimiento. En otros capítulos nos hemos referido a la importancia que tiene poder evaluar desde un enfoque integracionista el desarrollo del ser humano. También vimos cómo la teoría sobre la que sostiene su práctica; puede modificar el rol del educador, o de cualquier persona que quiera colaborar en la evolución de la personalidad o en la constitución del sujeto. Como ya hemos dicho, nos proponemos estudiar el aprendizaje y más específicamente los problemas de aprendizaje desde una perspectiva integracionista que permite no solo despatologizar la infancia sino también encontrar modos de posibilitar el crecimiento en los diversos estratos que componen la personalidad.

En mi larga experiencia como psicóloga y pedagoga, durante mucho tiempo busqué algún instrumento práctico que permitiera hacer un psicodiagnóstico completo y simple de aquellos pacientes que presentaban dificultades en el aprendizaje. Tarea por demás difícil teniendo en cuenta la complejidad causal de este tipo de trastornos. Finalmente encontré una opción valiosa en el “Enfoque Multimodal de A. Lazarus” (Lazarus, 1983) puesto que proporciona un modelo comprensivo para la evaluación y la terapia. Además permite al terapeuta cuestionarse permanentemente la efectividad de la práctica aunque evita clasificaciones como las etiquetas diagnósticas o categorías nosológicas.

Si bien, fue concebido inicialmente para el diagnóstico y la planificación del tratamiento considero que puede ser una herramienta útil

para cualquier situación que requiera una evaluación integrada y objetiva del aprendizaje. Además, nos provee un marco de referencia que permite utilizar varias técnicas, provenientes de diferentes teorías, y percibir rápidamente y con claridad la información acumulada (Kertész, 1997).

El modelo al que recurre para una evaluación de la personalidad posee siete variables o modales: Biológico, Afectivo, Sensaciones, Imágenes, Cognoscitivo, Conductas y Social (BASICCoS) que fueron tratados en el capítulo anterior. Si bien Lazarus (1983) no estudió específicamente la importancia que tiene el desarrollo de la personalidad para el aprendizaje y viceversa, consideramos que su esquema diagnóstico puede cubrir el amplio espectro que requiere establecer dicha relación.

Desde la Psicología cuando hablamos de Problemas o trastornos de Aprendizaje, nos referimos generalmente, a todo aquel emergente, síntoma, alteración o variable que sitúa al sujeto sustancialmente por debajo de lo esperado, dada su Edad Cronológica, su Cociente Intelectual y la escolaridad propia de su edad; o que interfieren significativamente en el rendimiento académico.

A partir de esta definición podemos describir las posibles alteraciones de cada uno de los siete modales del BASICCoS con el objeto de encontrar un instrumento organizador para evaluar en forma detallada y completa aquellos componentes de la personalidad que inciden en las alteraciones que se producen en el proceso de aprendizaje.

### **11.2.1. Modal Biológico**

El modal Biológico se refiere al organismo: Por un lado, dieta, peso, altura, edad. Enfermedades previas y actuales, antecedentes nosológicos y hereditarios; por otro, medicamentos ingeridos, accidentes sufridos y repercusiones físicas, intervenciones quirúrgicas, insomnio, etc.

Por lo tanto, tomamos al cuerpo como infraestructura y consideramos las variables neurofisiológicas y madurativas del sujeto que nos consulta. Comprendería todos aquellos trastornos cuyas causas están en el Sistema Nervioso Central (SNC) que tiene a cargo la coordinación de los órganos comprometidos con la manipulación del entorno.

En este nivel puramente fisiológico de los procesos de aprendizaje, de la actividad fisiológica de los sectores superiores del SNC que sustentan las praxias, las gnosias y el lenguaje; los síntomas en la patología suelen ser similares a los errores que los niños cometen a lo largo del proceso de aprendizaje con la diferencia que los patológicos se estabilizan mientras que los otros son fugaces.

En este punto, es fundamental el trabajo en equipo del psicólogo y del pedagogo con el pediatra, neurólogo y/o neuropsicólogo, endocrinólogo,

etc. Dado que comprendería la sintomatología asociada a medicamentos que afectan los aprendizajes y las LC. debido a causas genéticas, prenatales, perinatales o postnatales; así como también las diferentes patologías: gnósico-práxicas (cuando no logra el nivel funcional de gnosis visuo y temporoespaciales o praxias manuales), afásicas (por deficiencias analíticas-sintéticas del analizador verbal), y anártricas (por bajo nivel funcional del analizador cinestésico-motor-verbal), metabólicas, glandulares, alimenticias, enfermedades crónicas, infecciones, trastornos en el área perceptiva-motora, de la lateralidad, etc. (Rossi, 2015).

### **11.2.2. Modal Afectivo**

El modal afectivo cubre las emociones (el significado subjetivo y sentido que uno le da a la experiencia). Tenemos en cuenta las emociones auténticas (alegría, afecto, miedo, enojo, tristeza) y sustitutivas o “rebusques” (ansiedad, culpa, vergüenza, fobias, depresión, envidia, celos, odio, etc.).

Aquí es conveniente rescatar también la historia del sujeto, diferenciar que tipos de emociones despertó el ingreso a la escuela o cualquier otro tipo de aprendizaje anterior como el control de esfínteres, el alimentarse, etc. En mi experiencia clínica, a veces los niños que tienen problemas para incorporar los alimentos cuando son bebés –quizás por falta de confianza básica, como nos diría Erickson (1985) – suelen tener dificultades para incorporar conocimientos. Podría decirse que, existe un modo de funcionamiento psíquico que al alterarse abarca no solo el área de origen sino otras áreas aparentemente independientes. Las dificultades en el control de esfínteres a los dos años, puede derivar luego en fallas generalizadas de control, necesarias para los aprendizajes tales como: control de los impulsos, concentración, productividad, creatividad, orden, capacidad de análisis y síntesis, etc. En otros niños el aprendizaje está asociado al crecimiento, pues “aprender es crecer”. De esta manera, las ansiedades persecutorias en relación con el crecimiento, asociado a la muerte o a la independencia y la soledad que el conocer conlleva, pueden alterar en calidad y cantidad al aprendizaje. Son muchos los factores que pueden impedir el aprendizaje: la vergüenza o temor al ridículo, la confusión en la identidad y el ser por contraposición, los celos y el odio hacia el que aprende, la envidia propia y el temor a la envidia que despierta al otro el poseer conocimiento, etc. (Rossi, 2015).

### **11.2.3. Modal Sensaciones**

Este modal se refiere a la información que llega a través de los órganos de los sentidos, aún antes de ser interpretada. Sensación física es

la percepción de los cambios en el funcionamiento corporal (dolores, contracturas, dificultad para respirar, fatiga, acidez, sudoración, etc.) También tenemos en cuenta los estímulos sensoriales que le pueden agrandar o no.

En el aprendizaje puede influir todo déficit en los órganos de los sentidos que impida la adquisición de datos como también la calidad y cantidad de estímulos recibidos desde el nacimiento. Las condiciones de abrigo y comodidad, etc.

Estarían en relación con el entorno material, a la cantidad y calidad de los estímulos que constituyen el campo de aprendizaje y a la propia percepción del sujeto de su funcionamiento corporal. En este sentido nos hemos extendido en el capítulo 6.

#### **11.2.4. Modal Imágenes**

Las imágenes son representaciones mentales de los datos de los sentidos (visuales, auditivas, kinestésicas, olfativas, cenestésicas, gustativas). Se pueden dar como imágenes mnémicas, oníricas, de la fantasía etc. Están localizadas principalmente en el hemisferio cerebral derecho.

Aquí incluimos aquellos trastornos en la conservación de los datos (hábitos-memoria) o los asociados a la imagen corporal, a la imagen educativa del maestro y del propio niño como alumno o con respecto a su propia capacidad de aprendizaje, etc. Cuando el aprendizaje está asociado a imágenes de frustración, de pérdida, de soledad, rivalidad o por el contrario de completud donde no es necesario aprender; probablemente nos encontraremos con un rendimiento escolar disminuido (Rossi, 2015).

#### **11.2.5. Modal Cognitivo**

El modal cognitivo se refiere a las ideas, creencias, valores, diálogos internos, toma de decisiones. Aquí analizamos el contenido y el proceso de elaboración de las cogniciones (localizadas preponderantemente en el hemisferio izquierdo). Es decir, las ideas que el sujeto tiene sobre su propia capacidad de aprendizaje tales como: “No sirvo...todo me cuesta más...tengo mala suerte... Es fácil... estudiar no sirve para nada...etc.” Las dudas al tomar decisiones que se le presentan cuando, por ejemplo, el educando tiene que seleccionar conceptos para responder a una consigna. No olvidemos, además, que la toma de decisiones también está relacionado con otro factor interviniente de la personalidad, trabajado en capítulos anteriores: la autodeterminación.

Otro de los elementos a tener en cuenta en el modal cognitivo son las distorsiones cognitivas, estudiadas por Ellis (2005) y Beck (1992). Estas

frecuentemente resultan ser desvíos sistemáticos en la forma de procesar el conocimiento, que derivan frecuentemente en bajo rendimiento académico. Estas pueden ser: el pensamiento de todo o nada, la catastrofización, magnificar lo negativo/minimizar lo positivo, inferencias arbitrarias, sobregeneralización, etc.

Luzuriaga (1972) estudia los modos en que la inteligencia puede trabajar en contra de sí misma (contrainteligencia). Menciona contraprocesos de conceptuar, juzgar y razonar que lleva al individuo a actuar con graves deficiencias para adquirir los datos de la realidad, conservarlos y/o elaborarlos. Esto se suele manifestar como desatención, desinterés, aburrimiento, búsqueda extenuante, olvidos o acopios de información que llevan a no comprender, hasta la despersonalización, la negación de la realidad o su intelectualización.

Como afirmábamos, también desde el modal afectivo, una creencia que frecuentemente encontramos sosteniendo serias dificultades en el aprendizaje es que “aprender significa o implica crecer” y esto lo transforma en algo peligroso en la medida que nos acerca a la vejez y muerte propia o de nuestros seres queridos.

Las creencias nucleares o más profundas del sujeto que tiene sobre sí mismo, el mundo y las personas que lo rodean se forman en el seno de su familia, de su microsistema. Por eso, es muy importante indagar sobre lo que piensan y sienten los padres del niño acerca de las dificultades que atraviesa así como también acerca de su propia historia de aprendizaje escolar (Rossi, 2015).

#### **11.2.6. Modal Conducta**

Aquí nos referimos a la conducta observable y objetiva. Estaría lo que hacemos o decimos, las estrategias o esquemas conductuales de cada persona. Incluiría las producciones gráficas y verbales del niño o el “no hacer”.

Las conductas perturbadoras más frecuentemente relacionadas con el bajo rendimiento escolar son las descritas en el manual de Diagnóstico Mundial de la Salud (DSM IV) como Trastornos del aprendizaje (de la lectura, del cálculo, o de la expresión escrita), como Trastornos de la comunicación, o como Otros trastornos de la infancia, la niñez y la adolescencia (de ansiedad, reactivo, disocial, etc.) (Rossi, 2015).

#### **11.2.7. Modal Social**

En este modal si bien consideramos principalmente el microsistema y el mesosistema, sería útil extender nuestra mirada a todos los restantes sistemas ecológicos relacionados (Bronfenbrenner, 1987). Se refiere a las



relaciones interpersonales actuales y pasadas. Incluiría el contexto social familiar, escolar y de grupo en que se mueve el niño. Cuando las estructuraciones sociales son constitutivas del proceso de equilibración de los conocimientos será muy útil indagar sobre la historia de sus aprendizajes y en qué tipo de medio se realizó. El factor a tener en cuenta es la organización de los estímulos más que la cantidad. Un medio flexible si bien es fuente de conflicto y desequilibrio facilita la actividad compensadora con su organización y por lo tanto el cambio y progreso del niño. Es diferente en el caso de medios rígidos (de reglas y horarios inmutables) donde no se toleran los desequilibrios o en medios aleatorios (sin reglas) que producen estructuraciones muy frágiles. Esto no solo es válido para el ambiente familiar en que se desenvuelve el niño sino también para el tipo de enseñanza más o menos organizada que recibe. Un caso típico son las dificultades originadas en la discontinuidad escolar por cambios sucesivos de escuelas o en ambientes educativos donde no hay exigencias ni reglas claras.

Si el contexto escolar respeta el contexto de pertenencia del niño, sus períodos de crisis, las diferencias individuales, fomenta la creatividad, la autocrítica; le provee al sujeto de un nuevo contexto de pertenencia y de refugio de tensiones ayudándolo al desprendimiento de su familia, al logro de su autonomía y a la formación para la vida social. En caso contrario, espera conductas tipificadas agravando sus dificultades o provocándolas. Por ello, al considerar este modal tenemos en cuenta el medio en el que se inserta, para evaluar la capacidad adaptativa del sujeto y de sentido de la realidad como también para dar un pronóstico, aunque consideremos que “su respuesta emocional está mediada por su percepción de la situación” (Beck, 1979) más que por la situación misma.

#### ***11.2.8. Perfil Multimodal***

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados, usaremos el Perfil Multimodal para ilustrar los aspectos generales que deberíamos tener en cuenta (en la segunda columna) y un ejemplo de un caso real de problemas de aprendizaje (en la tercera columna) a los que se le ha alterado aquellos datos que podrían dar cuenta de la identidad del niño. Vamos a ejemplificar lo antedicho con el Caso Gastón:

Gastón, 10 años, es traído a la consulta por sus padres cursando quinto año. Su padre trabaja en Defensoría de Menores y su madre como docente. El motivo: bajo rendimiento escolar sobre todo en Lengua (escribe con muchos errores, no atiende, se distrae en clase), mentiras y hurtos. Siempre le encuentran cosas que no le pertenecen en su mochila; pero los padres se alarmaron especialmente, al darse cuenta que

se llevó objetos de la casa de un amigo del padre que fueron a visitar. Actualmente viven en la casa de la abuela paterna: es muy controladora y lo vigila permanentemente hasta en lo que come. Tiene sobrepeso y trata de que siga una dieta pero sustrae a escondidas comida (las milanesas de la abuela) de la heladera (durante la noche) y se la lleva a su dormitorio. Tiene una hermana mayor y un hermano menor. La madre comenta que se pasa horas tratando de que realice las tareas y que es un niño dócil que aguanta a la abuela a diferencia de sus hermanos que se rebelan o contestan. El padre se preocupa por las fantasías que fabrica para esconder los hurtos. Los padres toman una conducta de complicidad haciendo como que no se dan cuenta de lo que hace. No confrontan al niño por sus mentiras como tampoco confrontan a la abuela ante sus abusos de poder.

Se realizó el proceso psicodiagnóstico con entrevista para padres, entrevista para el niño y batería de tests. Esta información se volcó en un *perfil multimodal de primer orden* que se puede observar en el gráfico 1.

Gastón recibió 24 sesiones de Psicoterapia donde se trabajaron los 7 modales con resultados que son expresados por el niño en la última sesión donde hace una evaluación de la terapia recibida. Dice: “Pude atender más en la escuela y no necesito de mi mamá para hacer las cosas (...). Aprendí a decir lo que me molesta y a defenderme (...). Me dí cuenta que hacía muchas cosas malas para sacarme la bronca (...) es mejor hablar las cosas. Si no hablo, mi cabeza esta ocupada y no puedo concentrarme.” Los padres recibieron 12 sesiones de asesoramiento.

	INVESTIGAMOS	DATOS RELEVANTES Estado Actual del Caso G
BIOLÓGICO	Salud del niño, medicamentos, accidentes u operaciones sufridas. CVM.	10 años. Sobrepeso.
AFECTIVO	Emociones auténticas y sustitutivas que despiertan la escolaridad y el aprendizaje en el niño y sus padres. Qué significado tiene esto para ambos.	<i>Bronca</i> por la hipervigilancia de la abuela en la casa y de la madre en la escuela. <i>Ansiedad</i> , deseos de devorar todo.
SENSACIONES	Las sensaciones desagradables y/o agradables que percibe al entrar a la escuela, ante las pruebas o cualquier otra situación de aprendizaje. También los impedimentos sensoriales.	Siente cierto nerviosismo... y como que <i>va a estallar</i> cuando se ve presionado o frustrado en su necesidad de logros y reconocimiento.
IMÁGENES	Imagen corporal, de la familia, de la relación educativa y las asociadas a esta última. También las imágenes fantaseadas de futuro.	Imagen corporal de fortaleza asociado a la gordura. Recuerda su abuela mirándolo desde el piso superior de la casa mientras él hace las tareas con su madre.
COGNITIVO	Las ideas o creencias que sostienen el síntoma emergente o la conducta inadecuada. Cómo procesa la información. Cómo resuelve las consignas.	Cree que: Las mujeres son mejores alumnas. Las reglas (ortográficas) no sirven para nada. Tengo que ser bueno con mi mamá. Mi papá es diferente, no le importa lo que haga.
CONDUCTA	Comportamiento adaptativo o no dentro de su familia, en la escuela, ante el aprendizaje, con otros adultos y niños. Sus producciones. Qué conductas son reforzadas por los padres y/o por la escuela.	No habla, no dice lo que siente. No se defiende. Come compulsivamente. Sustraer objetos o comida. Los padres nunca lo confrontan por su conducta, ni lo defienden de su abuela.
SOCIAL	Relación o tipo de vínculo con el entrevistador, con el grupo, maestros, padres y con el propio aprendizaje. En qué medio se desempeña. Sistemas que influyen.	La maestra lo deriva al psicólogo pues registra que el problema de <i>no respetar las reglas</i> va más allá de la ortografía. La madre establece un vínculo de dependencia que emerge en lo escolar. El padre teme que se haga un delincuente como los que él trata pero hace como que no ve.

Tabla N 1: *Tabla comparativa entre lo que investigamos en cada modal y lo que presenta un caso real.*

Completando este cuadro (gráfico 1) con los problemas y síntomas relevantes de cada uno de los modales, podemos establecer un perfil multimodal de primer orden de la personalidad al que le podemos agregar las técnicas terapéuticas o psicoeducativas que consideremos apropiadas para provocar cambios en cada uno de esos modales.

Una evaluación precisa, dice A. Lazarus (1983), requiere un estudio sistemático de cada modalidad separada y las interacciones entre las siete modalidades de los BASICCoS. Como psicólogos, al someter cualquier ítem de dicho perfil a un estudio más detallado estableceríamos ya un Perfil de Modalidades de segundo orden que posibilita una revista microscópica del síntoma y nos permite seguir caminos terapéuticos más productivos. Sin embargo, en este caso, presentamos solo los expuestos en la tabla comparativa con el propósito de ilustrar al educador sobre algunas de las muchas cuestiones que desde la psicología se debe tener en cuenta, al considerar una problemática en el aprendizaje como síntoma.

Para estudiar el cómo de la sintomatología es necesario analizar las interacciones entre los modales, cómo influye uno sobre los restantes (emociones sobre sensaciones, etc.). Es importante, también examinar la secuencia u “orden de encendido” de los diferentes modales frente a una situación dada. Procedimiento llamado rastreo que permite establecer las secuencias de disparo o activación de las modalidades facilitando el rapport junto a la posibilidad de la toma de conciencia, del control y del cambio.

Un enfoque Multimodal requiere que se responda a través del diagnóstico esencialmente sobre:

Los problemas específicos e interrelacionados

Las variables que lo mantienen

La instancia solucionadora del problema para ese individuo.

La simpleza y amplitud son cualidades integradoras de los resultados del Psicodiagnóstico que enriquece nuestro trabajo diagnóstico y psicoterapéutico, a la vez que simplifica la tarea última del proceso: la realización del informe. Este informe es el que llega luego al maestro y a los padres en medio de un proceso devolutivo. En cuanto al proceso de devolución posee una concepción que respeta el origen del término (del latín *devolvêre*, rodar) restituir una cosa a la persona que la poseía, después de haber transformado esto que nos dio desde diferentes aspectos técnicos, estéticos y éticos. Tiene en cuenta el qué, cómo y porqué se compartirá determinada información con el sujeto, con sus padres y/o con sus maestros. Además provee una situación de intercambio y de análisis constante del terapeuta y su práctica.

Por todo esto, creo que como psicólogos, incorporar este instrumento diagnóstico multimodal constituye un valioso aporte para un psicodiagnóstico de fronteras abiertas y como una posible respuesta a la complejidad. Pero también, como pedagogos que nos encontramos permanentemente ante situaciones que involucren aprendizaje o sus alteraciones, estos ejemplos sirven para dimensionar en parte todo lo que podría estar detrás de un problema para aprender. Sobre todo para aquellos que deseen conocer y abarcar la complejidad de los aspectos involucrados, puede resultar un instrumento adecuado de análisis, diagnóstico, evaluación y de implementación de técnicas de cambio tanto de los educandos como de su propia práctica. Sin embargo, para que este instrumento sea extensible a la comunidad educadora tenemos que hacer algunas modificaciones que nos permitan su aplicabilidad. Esto implica, seguramente, el trabajo en equipo e interdisciplinario, el intercambio constante y colaborativo, la investigación conjunta.

### *11.2.9. El enfoque Multimodal dentro del Modelo Tridimensional Integrativo de la Personalidad*

Si bien demostramos cómo el enfoque Multimodal puede resultar de gran utilidad técnica para el psicólogo especializado en aprendizaje y cómo esa información podrá ser transmitida al maestro. Como pedagogos o como psicólogos integracionistas, interesados en realizar un análisis exhaustivo a la vez que global, será imprescindible incluir este instrumento dentro del Modelo Tridimensional Integral de la Personalidad (Rossi, 2008) ya expuesto en el capítulo tres de este libro. Esto nos permitirá ampliar los alcances de nuestras investigaciones y dimensionar la complejidad del fenómeno.

Para ello, debemos analizar el aprendizaje desde los diferentes estratos de la personalidad. A su vez, en cada uno de los estratos incluiremos todos aquellos aspectos de los diferentes modales (tanto se presenten en lo biológico, en imágenes, conductas, cogniciones, emociones, etc.) que den cuenta de ese plano.

Estrato consciente-inconsciente: incluiremos aquellos aspectos que representen emergentes inconscientes del sujeto o conductas del plano objetivo de los cuales está consciente. Desde el plano consciente describiríamos los fenómenos subjetivos (las vivencias), los contenidos de la vida psíquica (manifestaciones verbales, juicios lógicos, valoraciones, convicciones, etc); y los hechos objetivos percibidos (rendimientos, funciones psíquicas, inteligencia, hechos psicosomáticos) que tiene ese sujeto en relación con el aprendizaje (Jasper, en Oro 2005). Desde un plano

inconsciente, podremos acceder a las manifestaciones de angustia dadas por el extrañamiento de la persona respecto a sus propios conflictos y a la forma de elaboración del conflicto a través de la represión u otros mecanismos de defensa como la inhibición, el desplazamiento, la negación, etc. Podríamos dar como ejemplo de la actuación de estos mecanismos, el concepto de conRAINTeligencia (Luzuriaga, 1972) profundizado en el capítulo 9 de este libro.

Estrato biológico-social: este es uno de los mejores representado en el enfoque de Lazarus (1983) a través de los modales biológico y social. En el aspecto biológico incluiremos además aquellos datos sobre el aprendizaje que obtendremos estudiando no solo el conjunto de hábitos estables con base en estímulos, respuestas y refuerzos; y las asociaciones necesarias para cambiar aquellas conexiones que obstaculizan el aprendizaje sino también los mecanismos involucrados en el procesamiento de la información, las alteraciones en la percepción y los desequilibrios cognitivos. Evaluaremos en qué medida estamos siendo facilitadores de estos procesos, qué tipo de estímulos estamos dando, cómo los presentamos, que tipo de desequilibrios cognitivos tenemos que generar para que el educando produzca un cambio en el intento de adaptarse. En el aspecto social, como educadores, tendremos en cuenta lo que nos advierte Adler, acerca del sentimiento de inferioridad (que pertenece al ser humano por nacer en desventaja dentro de un medio social donde será, lógicamente, el más pequeño). Será en parte nuestra responsabilidad, el que la relación con ese medio mayor sea positiva para que pueda desarrollar un sentimiento de comunidad al mantener un equilibrio entre la aceptación de una sana dependencia y de un moderado sentimiento de poder. De lo contrario preponderará la inseguridad, el autoengaño con consecuencias para el aprendizaje. El individuo, probablemente unas veces es estimulado por las necesidades fisiológicas o básicas y otras por las necesidades sociales de autorrealización de alabanza o de respeto (Maslow, 1976). Podremos ver también, que la actividad y el comportamiento puede ser resultado de las condiciones socioculturales y económicas que lo rodean (Fromm, 1980), o de los diferentes sistemas que influyen al sujeto (Brofenbrenner, 1987) y de los cuales cada uno de nosotros forma parte como sistema abierto.

Estrato historia-proyecto: este se refleja en parte, en el enfoque multimodal cuando describimos los diferentes modales en el estado actual y en el estado deseado. Acá veremos la historia del aprendizaje del sujeto como algo que influye pero que no es totalmente determinante, pues siempre tendremos la posibilidad de modificarla a partir de nuevos proyectos, nuevos objetivos a corto y largo plazo que sean factibles de

alcanzar por el educando. Como vimos en los capítulos anteriores, la personalidad puede verse orientada en determinada dirección gracias a un modelo interno construido sobre determinado nivel de aspiración. Lo que Freud llamó ideal del yo, Adler denominó el plan de vida o la lógica privada y que en resumidas cuentas expresa aquello que la persona desea ser (Oro, 1997). Tendríamos que preguntarnos cuánto podemos hacer en ese sentido. Pues si bien lo que ocurrió en la historia no lo podemos cambiar, podemos modificar lo que pensamos sobre ella así como también lo que nos seguirá pasando a través de nuevas elecciones y toma de decisiones.

Estrato interioridad-exterioridad: quizás el modal que más se acerca a este estrato es el de conducta, aunque lo podamos encontrar oculto en los restantes. Aquí puede haber aprendizaje que le permita al sujeto representar personajes que lo alejen de su ser auténtico o puede haber aprendizaje con un sentido de autenticidad que le posibiliten la expresión en el plano exterior de toda su capacidad inteligente y de rendimiento. Cuando evaluamos, lo hacemos sobre este plano exterior, que sabemos tiene un punto de encuentro con todos los demás estratos de la personalidad, sobre los cuales podemos incidir. Como educadores podemos preguntarnos no solo si somos auténticos sino cuanto espacio damos para la autenticidad.

Estrato inmanente-trascendente: este plano abarca todos los planos de la personalidad y aquel que se proyecta hacia la trascendencia, lo que implicaría incluir todos los modales (BASICCoS) “orientados por una ordenación intelectual de valores” (Oro, 2005: 39) Es en este plano de libertad donde la persona podrá tomar distancia y decidir. El gran aprendizaje que nos presentan las situaciones límites es la posibilidad de trascendencia, de superar los instintos, de encontrar el valor y sentido de su vida, de actualizarlos y manifestar su personalidad en permanente obra. Nos acerca a una educación, un aprendizaje y una enseñanza plenos de sentido.

De esta manera, nos encontramos con una personalidad que se desarrolla en la medida que aprende. Y lo hace no solo desde un aspecto puramente cognitivo sino desde todos los estratos de la personalidad que finalmente le posibilitará exteriorizarlo o no, en un cierto rendimiento. Por ello, los profesionales que estamos comprometidos con la educación, consideraremos el aprendizaje desde un enfoque integracionista que involucra la personalidad (del sujeto que aprende y del que enseña) como parte de un sistema ecológico multicausal y multifactorial.

## Referencias bibliográficas

- Aberastury, A. (1969). *Teoría y Técnica del Psicoanálisis de niños*. Bs. As.: Paidós.
- Azcoaga, J. Derman, B. Iglesias, A (1997). *Alteraciones del Aprendizaje Escolar: Diagnóstico, Fisiopatología y Tratamiento*. España: Paidós Ibérica.
- Beck, A. Rush, J. Shaw, B. Emery, G (1979). *Cognitive Therapy of Depression*. Edición española: *Terapia Cognitiva de la Depresión*. Editorial Española: Desclée de Brouwer, 1992.
- Bourgés, S (1980) *Tests para el psicodiagnóstico infantil*. Madrid: Ed. Cincel.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Cayssials, A. (1998). *La escala de inteligencia WISC-III en la evaluación psicológica infanto-juvenil*. Bs. As.: Paidós.
- Ellis, A. Abrahms, Eliot (2005). *Terapia Racional Emotiva*. México: Ed. Pax.
- Fromm, E. (1980). *El miedo a la libertad*. Barcelona - Bs. As.: Paidós Studio.
- Erikson, E. (1985). *Infancia y sociedad*. Bs.As.: Ed. Hormé. Paidós.
- García Arzeno, M. (1993). *Nuevas aportaciones al Psicodiagnóstico clínico*. Bs. As.: Ed. N. Visión.
- Grassano de Piccolo, A. (1984). *Indicadores psicopatológicos en técnicas proyectivas*. Bs As.: Ed. N. Visión.
- Kerman, B. (1998). *Nuevas Ciencias de la Conducta* Bs. As.: Ufflo.
- Kertész, R. (1997). *Análisis Transaccional Integrado*. Bs. As.: Ippem.
- Lazarus, A. (1983). *Terapia Multimodal*. Bs. As.: Ippem
- Lunazzy, H. (1992). *Lectura del Psicodiagnóstico*. Bs. As.: Ed. Belgrano.
- Luzuriaga (1972). *La inteligencia contra sí misma*. Bs As.:Ed. Psique
- Maslow, A. (1998). *El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del ser*. Barcelona: Ed. Kairós
- Oro, O. (2005). *Persona y personalidad*. Argentina: E.F.A.L.V. Frankl.
- Paín, S. (1976). *Los problemas de aprendizaje*. Bs. As.: N. Visión.
- Paín, S. (1984). *Psicometría Genética*. Bs. As.: N.Visión.
- Paín, S. (2000). *Aportes para una clínica del aprender*. Rosario: Ed. HomoSap.
- Piaget, J. (1990). *La formación del símbolo en el niño*. Bs. As.: F.C.E.
- Querol, S. Y Chaves Paz (1997). *Adaptación y aplicación del test de La Persona bajo la Lluvia*. Argentina: Ed. PSIQUE.



- Rossi de Bergés, G. (1995). Psicodiagnóstico y Ética en las Instituciones Escolares. *Boletín Informativo de ADEIP*. Año 4, N°15
- Rossi, G. (1988). *Factores- causa de los problemas de aprendizaje*. Jornadas Nacionales de Psicodiagnóstico. (s.p) 18/9/88. Tucumán: U.N.T.
- Rossi, G. (1990). *El papel de la maduración en coordinación visomotora o la inteligencia en el aprendizaje de la lectoescritura*.- Biblioteca especializada “J. J. Bernstein” N 0062. IV Jornadas Nacionales de Psicodiagnóstico. Córdoba: U.N.C.
- Rossi, G. (1995). *Reflexiones acerca de la Devolución en el Psicodiagnóstico Infantil*. Biblioteca especializada “J. J. Bernstein” N 0406. IX Jornadas Nacionales de Psicodiagnóstico. Cap. Fed. : ADEIP
- Rossi, G. (1998). *Psicodiagnóstico Infantil: la devolución al maestro*. Biblioteca especializada “J. J. Bernstein” 0915. II Congreso Nacional de Psicodiagnóstico. Santa Fe: ADEIP.
- Rossi, G. (2000). *Un enfoque multimodal de los problemas de aprendizaje*. (Biblioteca especializada “J. J. Bernstein” 1553). Jornadas Nacionales de Psicodiagnóstico. La Plata: ADEIP.
- Rossi, G. (2007 a). *La investigación de la inteligencia y la personalidad como bases para el rendimiento*. ISSN 1667 -6750. XIV Jornadas de Investigación de la UBA. Tercer encuentro de investigadores del Mercosur. (p.a). Tomo 1. (pag. 441). Bs. As.: UBA.
- Rossi, G. (2007 b). *Mala praxis en el Psicodiagnóstico*. XI Congreso Nacional de Psicodiagnóstico. C.L. 4. (p. 62). S. S. De Jujuy.: ADEIP
- Rossi, G. (2007 c). *Por qué test de Personalidad en problemas de rendimiento*. XI Congreso Nacional de Psicodiagnóstico. C.L. N 5. (p. 62) S. S. De Jujuy: ADEIP.
- Rossi, G. (2008). *Investigando un modelo de diagnóstico integral de la personalidad*. XV Jornadas de Investigación de la UBA. Cuarto encuentro de investigadores del Mercosur. (Tomo 3 p. 501). Bs. As.: UBA.
- Rossi, G. (2009). *¿Qué medimos cuando medimos rendimiento?* XIII Congreso Nacional de Psicodiagnóstico. XX Jornadas Nacionales de ADEIP: Libro: Psicodiagnóstico, Devolución, Trascendencia y Responsabilidad (p. 154) Córdoba: UNC.
- Rossi, G. (2009). *Personalidad e inteligencia: las rutas del rendimiento*. Tesis doctoral no publicada. UFLOs. As. Argentina
- Rossi, G. (2011). *Hacia un modelo integral tridimensional de diagnóstico de la personalidad*. U.N.T. Congreso de Psicología del Tucumán. Tomo II: Congreso de Psicología del Tucumán. (p. 7). S.M. de Tucumán: UNT.

- Rossi, G. (2011). *Modelo integral tridimensional de diagnóstico de la personalidad*. (RES. HCD. N: 085-10-2010). Póster presentado en el II Congreso de Psicología del Tucumán. Libro del Congreso (p. 116). S.M. de Tucumán: Facultad de Psicología de la UNT .
- Rossi, G. (2012). *Un nuevo modelo de diagnóstico de la Personalidad*. World Federation for Mental Health. (ISBN 978-987-23478-5-7) VII Congreso Argentino de Salud Mental. En “Diagnóstico o estigma” (p. 259). Bs. As.: Asociación Argentina de Salud Mental.
- Rossi, G. (2013). *La concepción de sujeto como elemento de pronóstico*. (ISSN 1667 -6750). XX Jornadas de Investigación de la UBA. Noveno encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur. Tomo 2. (p. 60). Bs. As.: Facultad de Psicología. UBA.
- Tallis, J y Soprano, A. (1991). *Neuropediatría. Neuropsicología y aprendizaje*. Bs. As.: Nueva Visión.

### **Referencias con formato electrónico**

- Rossi, G. (2007 a). *La investigación de la inteligencia y la personalidad como bases para el rendimiento*. ISSN 1667 -6750. XIV Jornadas de Investigación de la UBA. Tercer encuentro de investigadores del Mercosur. (p.a). Tomo 1. (pag. 441). Bs. As.: UBA. Recuperado el 20 de agosto del 2015 desde <http://www.aacademica.com/000-073/339>
- Rossi, G. (2013). *La concepción de sujeto como elemento de pronóstico*. (ISSN 1667 -6750). XX Jornadas de Investigación de la UBA. Noveno encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur. Tomo 2. (p. 60). Bs. As.: Facultad de Psicología. UBA. Recuperado el 21 de septiembre del 2015 desde: <http://www.aacademica.com/000-054/911>
- Rossi, G. (2015). *El Psicodiagnóstico de los Problemas de Aprendizaje desde un Enfoque Multimodal*. Primer Congreso Panamericano de Interdisciplina (PIC2015) organizado por la UFLO, la Universidad de las Azores y el European Scientific Institute (ESI). Bs. As, 13 al 15 de marzo de 2015. Publicado en el PIC 2015 en la página del European Scientific Institute. (Vol. 2 pp. 137 – 147). Recuperado el 21 de agosto del 2015 desde: <http://piconference.net/index.php/accommodation>

### **ACTIVIDAD 1**

Complete el siguiente cuadro utilizando el Enfoque Multimodal de Lazarus. (Puede consultar con profesionales o amigos para realizarlo).

Le sugerimos que en cada uno de los modales:

- Complete la columna de estado actual con las características de Ud. mismo en situación de aprendizaje, en el momento presente.
- Complete la columna de estado deseado con las características que le gustaría modificar o alcanzar en el término de 6 meses.
- Complete la columna de métodos y técnicas que supone le ayudarían a lograr ese estado deseado. Estos pueden requerir consultar o ser aplicados, por un profesional médico, psicólogo, psicopedagogo, pedagogo, filósofo, etc.

	ESTADO ACTUAL	ESTADO DESEADO	TÉCNICAS
BIOLÓGICO			
APECTIVO			
SENSACIONES			
IMÁGENES			
COGNITIVO			
CONDUCTAS			
SOCIAL			

## ACTIVIDAD 2

Ahora puede realizar la misma actividad anterior pero teniendo en cuenta los diferentes estratos de la personalidad.

Le sugerimos que en cada uno de los estratos:

- Describa su situación presente (como docente y/o como alumno).
- Exprese los cambios deseables para mejorar su calidad de vida y bienestar psicológico.
- Considere los posibles métodos y técnicas que lo ayudarían a lograr tales cambios. Estos puede requerir consultar o ser aplicados, por un profesional médico, psicólogo, psicopedagogo, pedagogo, filósofo, etc.



CAPÍTULO **12**

Aportes de la psicología para  
repensar la educación



Hasta casi el siglo XIX, el niño era tratado como un adulto en miniatura, pues se concebía al hombre como una especie de homúnculo preformado ya con todas sus facultades desde el nacimiento. Conocido es el refrán de moda en los tiempos de la Edad Media: “la letra con sangre entra”. Estas ideas, ciertamente, justificaban el maltrato y los castigos corporales como método de enseñanza. Sin embargo con el avance de las ciencias, entre ellas la psicología evolutiva, se descubre a un sujeto del desarrollo en constante transformación y aprendizaje para progresivamente llegar a una individuación que le posibilite ser una persona.

La Psicología del Desarrollo nos habilita, entonces, para pensar el desarrollo del ser humano en etapas. Esto nos exige, como educadores, ciertos conocimientos a la vez que nos plantea algunas limitaciones. Pues, esta ciencia nos provee de herramientas para diferenciar lo que un sujeto puede o no aprender de acuerdo a su edad, aptitud, lugar social, cultura; así como distinguir pautas normales, de comportamiento patológico.

Podríamos decir que, el estudiar al sujeto en desarrollo, pone a prueba nuestra concepción de hombre y nuestra práctica. Según los cognitivistas, nuestra conducta siempre se sostiene en ciertas creencias o ideas base. Esto también ocurre en la práctica educativa. De manera que, lo que creemos acerca de cómo se constituye ese sujeto, influenciará directamente nuestra actividad docente. Por ejemplo, Vigotsky (1995) afirmaba que si creemos que el hombre no tiene libertad, podemos trabajar para dársela. Sin embargo, desde un punto de vista humanístico-existencialista, si creemos que en el hombre reside la posibilidad de libertad que le permitirá a la persona tomar distancia y decidir; veríamos al desarrollo y a la educación como posibilidades con las que el sujeto se encuentra y antes las cuales opta. Desde esta perspectiva, podemos considerar que el hombre se decide a sí mismo, se autoconfigura. Así, en las situaciones

límites que le presenta el destino, puede tomar una decisión existencial, como también frente a sus instintos a los que puede superar. Aún en el sufrimiento que le puede haber tocado se puede encontrar el valor del ser humano, porque es en su vida y obra, donde actualiza sus valores, donde expresa su espíritu, donde manifiesta su personalidad. Desde esta postura, se ve lo físico, lo psíquico y lo espiritual en permanente diálogo en la persona, permitiéndole así tomar una ubicación frente al Yo, a los otros y ante el mundo (Rossi, 2009).

Sin embargo, tanto la opción vigotskiana como la existencialista, comparten acerca del ser humano la fe ilimitada en las posibilidades de cambio y de trabajo constante por el logro de su independencia o de su autenticidad. La lucha para que cada hombre encuentre su ser singular en medio de un medio determinado y determinante, y a la vez, la posibilidad de que la sociedad provea al sujeto recursos que vayan más allá de lo puramente intelectual para alcanzar su verdadera vocación. El ser humano encuentra una manera de expresar todo eso que pone en juego (su vocación, su personalidad, su inteligencia por y con el medio) en el rendimiento, en la conducta manifiesta. Allí podemos captar una manifestación de ese ser que condensa en su obrar, lo externo y lo interno, pero, a su vez, lo trasciende en el acto creativo de sí mismo. Es decir, el hombre que al querer modificar su rendimiento debe modificarse (Rossi, 2009).

Las diferentes teorías que integran la Psicología se sustentan en ciertas ideas acerca del hombre y del modo en que este se desarrolla y aprende. De alguna manera, cada una nos dice acerca de una parte de ese todo que constituye al sujeto y de la posibilidad de educarlo. Así, la teoría que adoptemos sostendrá nuestro rol docente (Rossi, 2013 a). En consideración de algunos de esos aportes, y de acuerdo al lugar en que nos ubiquemos para enseñar, podríamos decir que:

Para educar es necesario algo más que recompensas y castigos como lo veríamos desde la Reflexología.

Si hay un desarrollo mental paralelo o que no se origina en la enseñanza escolar (sino gracias a un *modus operandi* que heredamos) tal como lo plantea Piaget, somos prescindibles como educadores y entonces podemos tanto posibilitar u obstruir algo que se va a dar de todas formas.

En cambio, si como afirma la Gestalt, desarrollo y enseñanza interdependen, pasamos a actuar como formadores y transformadores de estructuras.

Ahora, si la instrucción escolar plantea un desarrollo único y superior al cual el sujeto no podría acceder si no por la escolarización, como



aparece en la Teoría Socio-histórica de Vigotsky, debemos analizar la cuestión de poder que implica para el docente (Baquero, 1995).

A partir del descubrimiento del Psicoanálisis de mecanismos inconscientes que no dependen de la voluntad del sujeto, la educación va más allá de lo intelectual, de lo consciente y se integra con lo afectivo. Nosotros y la educación somos sujetos de nuestra historia. Esto implica aceptar una falta a cuentas. Los procesos de aprendizaje también dependen de mecanismos psíquicos inconscientes. El desarrollo mental depende del grado de autonomía intrapsíquica (percepción, memoria, cognición, prueba de realidad) de las relaciones vinculares básicas que se transfieren a la relación maestro-alumno y a la enseñanza. Esto a su vez, puede posibilitar u obstaculizar este desarrollo, dado que por enseñar, no necesariamente se aprende. Por ello, actualmente toda carrera docente, incluye en su programa de estudios la psicología evolutiva como una herramienta fundamental para que el educador pueda situar al educando en un lugar donde el comportamiento y aprendizaje patológicos sean prescindibles, a partir del conocimiento de las posibilidades educativas del sujeto de acuerdo a la etapa de desarrollo en que se encuentra. Así podrá ofrecer al alumno la oportunidad de obtener un aprendizaje que corresponda al conjunto de sus posibilidades fisiológicas, afectivas e intelectuales (Rossi, 1988).

Por otro parte, las corrientes humanistas van a priorizar el proyecto de vida (Roger, 1996), van a considerar un sujeto que se dirige hacia, con base en sus necesidades (Maslow, 1998) y en búsqueda de un sentido para la vida (Frankl, 1979). Para escuelas de la Psicología como la Logoterapia, lo esencialmente característico del hombre, es decir, inherente a su naturaleza, es la “voluntad de sentido” que lo moviliza a buscar un significado a su existencia (sentido en general y sentidos situacionales). Se habla de una exclusión antropológica cuando la búsqueda de un sentido a la vida, como principio motivador básico de la conducta humana, no es asumido ni tenido en consideración. Por ello, que resulta imprescindible profundizar la compleja estructura multidimensional de cualquier fenómeno que se nos presenta como un síntoma social, personal, familiar y educacional. Por ejemplo, desde esta perspectiva, la droga, que aparentemente “da sentido” al adicto, es en realidad un obstáculo para la *búsqueda* del verdadero sentido de su vida: que le permita establecer, de manera libre y responsable, un proyecto de vida. La droga es una forma de expresión del vacío existencial. La pregunta de “¿por qué una persona cae en la droga?”, debe integrarse con la de “¿por qué otros no caen?” frente a iguales circunstancias externas. Es preciso saber que el problema no es la droga, sino la actitud del hombre ante las

drogas. El ser humano tiene carencias y potencialidades, que tiende a satisfacer a través de aquello a lo que la cultura reinante le asigna el rol de *satisfactor*. Pero, este rol es a su vez violador ya que inhibe la libertad, ignora la responsabilidad y favorece la marginación y cuyo efecto aparente es el placer; sin embargo, promueve una ausencia de proyectos y de sentido de la realidad, falta de libertad y responsabilidad, intolerancia a la frustración, empobrecimiento o ausencia de relación humana. Por eso, la intervención preventiva y terapéutica no puede apuntar solo al objeto droga sino también a esas carencias que lo hicieron posible.

La educación tiene un rol fundamental al preguntarse por las carencias y por el sentido de las prácticas. Y, la Psicología nos marca la importancia de la búsqueda de un auténtico sentido y compromiso responsable como formadores, puesto que la enseñanza al igual que en el ejemplo anterior, podría estar ofreciendo (como ese “objeto droga”) un simple rol satisfactor que limita, inhibe y empobrece, que aleja al sujeto de su vocación, en fin, podríamos terminar siendo formadores de “vacío existencial”.

Otra concepción humanista de la naturaleza humana, fue iniciada por Ludwig von Bertalanffy (1901-1972) biólogo y filósofo austríaco, reconocido fundamentalmente por su Teoría de los Sistemas. La Teoría General de Sistemas fue, en origen una concepción totalizadora de la biología (denominada “organicista”), bajo la que se conceptualizaba al organismo como un sistema abierto, en constante intercambio con otros sistemas circundantes por medio de complejas interacciones. En la actualidad, Dubourdie (2008), retomando este concepto desde la Psiconeuroinmunoendocrinología (PNIE: nueva disciplina científica médico psicológica) nos dice que el ser humano es considerado como sistema abierto en permanente interrelación con su entorno físico ambiental y sociocultural. Sin duda, si deseamos comprender lo que acontece, no podemos dejar de considerar las múltiples interacciones que siempre están presentes condicionando su funcionamiento. Se suma a estos enfoques integracionistas del hombre: la Teoría Ecológica de Urie Bronfenbrenner (1917-2005). Esta es una de las teorías más emergentes de la Psicología Evolutiva y forma parte de las teorías dialécticas contextuales, que explican la modificación de la conducta del individuo a través de la influencia del entorno o medio, como un cambio multidireccional, multicontextual y multicultural (Pérez Hernández, E. 2008).

Las Teorías Integracionistas Actuales nos dan esperanzas acerca de que las transformaciones son posibles, hasta para aquella niñez y adolescencia desconstituida como sujeto (Rossi, 2013 b). Pues, sostiene que las fuerzas de la política internacional y de las tradiciones culturales,

aparentemente distantes, podían ejercer un impacto en cada persona en desarrollo. Bronfenbrenner se preguntó por el llamado “efecto mariposa”: si el aleteo de una mariposa en Brasil podría producir un tornado en Texas (Lorenz, E. 1979), si existía la posibilidad de que un estímulo pequeño pudiera provocar un gran movimiento. Entonces, un pequeño cambio en la vida del sujeto, puede ocasionar un efecto enorme en un sistema dinámico; un pequeño gesto o una palabra pueden generar un efecto impresionante (Masterpasqua y Perna, 1997). Esto, si bien nos advierte por un lado, el cuidado y responsabilidad con que debemos movernos como educadores; por otro lado, nos alienta a seguir trabajando desde diferentes disciplinas para habilitar el desarrollo de la personalidad de los sujetos. Consideramos, entonces, que la Psicología, a través de sus diversas teorías, ofrece un fundamento así como un amplio espectro de sustentabilidad a la actividad educativa. Así, el fundamentar nuestra práctica desde Teorías Integracionistas implica una labor integrada que contribuya a desarrollar la sensibilidad ante problemáticas de la realidad social y también un compromiso solidario con la comunidad. Requiere conocer las necesidades de esta y pensar creativamente lo que nuestro saber especializado puede aportar a la sociedad, para transformarla en una actividad de enriquecimiento mutuo plena de sentido (Rossi, 2013 a, b).

### Referencias Bibliográficas

- Adler, A. (1975). *El sentido de la vida*. Madrid: Ed. Espasa-Calpe.
- Aranovich, R. (2002). *Autenticidad y vida*. Bs. As.: Gráfica Cabildo.
- Baquero, R. (1996), *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires: Aique.
- Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (2002). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Losada.
- Dubourdieu, M. (2008). *Psicoterapia integrativa*. PNIE. Montevideo: Ed. Psicolibros.
- Ford, M E. (1995). *Intelligence and personality in social behavior*. En D.H. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence*. New York: Plenum. 1995.
- Frankl, V. (1979). *El hombre en busca de sentido*. España: Ed. Herder.
- Freud, S. (1926). Inhibición, síntoma y angustia. *Obras Completas*. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva. Trad. por Lopez-Ballesteros y de Torres.
- Längle, A. (1989 Febrero 3). La significación de la personalidad. *Bulletin der Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse*. Traducido por

- Espinosa, N. Para LOGO. Publicación de la Sociedad Argentina de Logoterapia. Bs. As. Nov. 1989.
- Leahey, T. (1998). *Historia de la Psicología*. 4ta edición. Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Maslow, A. (1998). *El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del ser*. Barcelona: Editorial Kairós
- Moll, L. (1998). *Vygotsky y la educación*. Bs. As.: Aique.
- Lorenz, E. (1979). Predictability: Does the Flap of a Butterfly's Wings in Brazil Set Off a Tornado in Texas? *Journal of the Atmospheric Sciences*.
- Masterpasqua, F. y Perna, P.A. (1997). *The Psychological Meaning of Chaos: Translating Theory into Practice*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Moll, L. (1998). *Vygotsky y la educación*. Bs. As.: Aique.
- Ornstein, R. (1991). "La evolución de la conciencia" Barcelona: EMECE EDITORES.
- Pérez Hernández, E. (2008). *Desarrollo de los procesos atencionales*. Universidad Complutense de Madrid. ISBN 978-84-692-1036-9. Madrid. España.
- Prigogine, Ilya. (1996). *El fin de las certidumbres*. Ed. Andrés Bello. Sgo de Chile
- Roger, K. & Freiberg, H. Jerome (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica
- Rossi, G. (1988). *Factores- causa de los problemas de aprendizaje*. Jornadas Nacionales de Psicodiagnóstico. (s.p) 18/9/88. Tucumán: UNT.
- Rossi, G. (1990). *El papel de la maduración en coordinación visomotora o la inteligencia en el aprendizaje de la lectoescritura*.- Biblioteca especializada "J. J. Bernstein" N 0062. IV Jornadas Nacionales de Psicodiagnóstico. Córdoba: UNC.
- Rossi, G. (1995). *Reflexiones acerca de la Devolución en el Psicodiagnóstico Infantil*. Biblioteca especializada "J. J. Bernstein" N 0406. IX Jornadas Nacionales de Psicodiagnóstico. Cap. Fed.: ADEIP
- Rossi, G. (1998). *Psicodiagnóstico Infantil: la devolución al maestro*. Biblioteca especializada "J. J. Bernstein" 0915. II Congreso Nacional de Psicodiagnóstico. Santa Fe: ADEIP.
- Rossi, G. (2000). *Un enfoque multimodal de los problemas de aprendizaje*. (Biblioteca especializada "J. J. Bernstein" 1553). Jornadas Nacionales de Psicodiagnóstico. La Plata: ADEIP.
- Rossi, G. (2007 a). *La investigación de la inteligencia y la personalidad como bases para el rendimiento*. ISSN 1667 -6750. XIV Jornadas

- de Investigación de la UBA. Tercer encuentro de investigadores del Mercosur. (p.a). Tomo 1. (pag. 441). Bs. As.: UBA.
- Rossi, G. (2007 c). *Por qué test de Personalidad en problemas de rendimiento*. XI Congreso Nacional de Psicodiagnóstico. C.L. N 5. (p. 62) S. S. De Jujuy: ADEIP.
- Rossi, G. (2008). *Investigando un modelo de diagnóstico integral de la personalidad*. XV Jornadas de Investigación de la UBA. Cuarto encuentro de investigadores del Mercosur. (Tomo 3 p. 501). Bs. As.: UBA.
- Rossi, G. (2009). *Personalidad e inteligencia: las rutas del rendimiento*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Flores. Bs. As. Argentina
- Rossi, G. (2013 a). *La concepción de sujeto como elemento de pronóstico*. (ISSN 1667 -6750). XX Jornadas de Investigación de la UBA. Noveno encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur. Tomo 2. (p. 60). Bs. As.: Facultad de Psicología. UBA.
- Rossi, G. (2013 b). *La constitución del “Sujeto Menor en Riesgo”: implicancias de las Teorías de Desarrollo en la comunidad que los contiene*. UNT (RES. HCD. N: 161-10-2012). III Congreso de Psicología del Tucumán Nacional e Internacional. Libro de Resúmenes del Congreso (p. CL 42). Carpeta Comunicaciones Libres: Psicología del Desarrollo: N 2. S. M. de Tucumán: Facultad de Psicología de la UNT.
- Vygotsky, L. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Ed.Crítica.
- Rivière, A. (1988). “La Psicología de Vigotsky”. Madrid: Aprendizaje Visor.

### **Referencias con formato electrónico**

- Rossi, G. (2007 a). *La investigación de la inteligencia y la personalidad como bases para el rendimiento*. ISSN 1667 -6750. XIV Jornadas de Investigación de la UBA. Tercer encuentro de investigadores del Mercosur. (p.a). Tomo 1. (pag. 441). Bs. As.: UBA. Recuperado el 20 de agosto del 2015 desde <http://www.aacademica.com/000-073/339>
- Rossi, G. (2013 a). *La concepción de sujeto como elemento de pronóstico*. (ISSN 1667 -6750). XX Jornadas de Investigación de la UBA. Noveno encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur. Tomo 2. (p. 60). Bs. As.: Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 21 de septiembre del 2015 desde: <http://www.aacademica.com/000-054/911>

## ACTIVIDAD

A través de la lectura del texto, deduzca los aportes que esta ciencia de la Psicología puede brindar al educador, a través de sus numerosas corrientes o Teorías.

- ¿Qué implica pensar al hombre como sujeto a pautas o etapas del desarrollo?
- ¿Qué consecuencias tiene eso para la Educación y cómo modifica el rol del educador? Relate alguna experiencia de vida en la que ilustre las respuestas que dio a estos interrogantes.

## Consideraciones Finales

A lo largo de este texto, hemos presentado a la Psicología como ciencia en el contexto histórico y en el de las demás ciencias, sus teorías y sus ramas (la Psicología del Desarrollo, la Psicología de la Personalidad, etc.). Una Psicología que a mediados del siglo XX se encontraba desgarrada, entre un sueño newtoniano de realizar una ciencia natural de lo humano y a la vez construir mejores formas de vida, tratando de convertirse en una suerte de padre de la sociedad. Sin embargo, desde un enfoque integracionista, logramos despojarla de todo misticismo y encontrar aquellos aportes que la Psicología como ciencia, puede brindar al profesional de la docencia y a sus prácticas pedagógicas. Para ello, optamos por un enfoque epistemológico que une las ciencias naturales con las ciencias sociales. Luego, referimos la evolución de la Psicología Cognitiva hasta su incorporación a la Ciencia Cognitiva actual, para tratar de comprender el desarrollo del concepto de mente y de procesos cognitivos desde diferentes perspectivas disciplinares, así como los aportes teóricos y tecnológicos de la ciencia cognitiva a las Ciencias de la Educación (incluyendo a esta última a través de la incorporación de instrumentos gráficos semánticos).

Definimos conceptos fundamentales de la Psicología (con sus antecedentes históricos, teorías e investigaciones actuales): conducta, procesos mentales, personalidad, inteligencia, rendimiento, aprendizaje, conciencia, desarrollo. Para, finalmente, pensar en la personalidad como algo tan abarcador que la inteligencia y el rendimiento se presentan como formas de expresión de esta. Consecuentemente, el conocimiento acerca de su desarrollo (tanto en la clínica como en la educación) es de gran importancia, puesto que los trastornos de esta traerían consigo alteraciones en el uso de la inteligencia, en el aprendizaje o en el rendimiento. Ese desarrollo estudiado por la Psicología Evolutiva, será el que nos exija

como educadores ciertos conocimientos a la vez que nos plantea algunas limitaciones. A su vez, nos provee de herramientas para diferenciar lo que un sujeto puede o no aprender de acuerdo con su edad, aptitud, lugar social, cultura; así como distinguir pautas normales, de comportamiento patológico. De esta manera, profundizamos en aquellos aspectos del desarrollo psicomotor, perceptivo, afectivo, cognitivo y social; que son de vital importancia para la actividad docente en cualquiera de las etapas de la vida en que se produzca y desde las diferentes teorías psicológicas que lo estudian.

Consideramos que el poder analizar la evolución de todos estos conceptos a través de diferentes perspectivas teóricas enriquece el campo pedagógico y permite ver la práctica educativa como una acción que va más allá de lo estrictamente cognitivo para llegar a la misma raíz constitutiva del sujeto. Nos permitió, además, ver el desarrollo dentro de un vínculo de colaboración en el que tomamos conciencia de nuestra existencia y de nuestras posibilidades porque hay un otro consciente de nuestra existencia que nos demanda. El educador puede ser ese otro constituyente que al constituirse constituye. Esto dependerá no solo de tomar conciencia de su propio valor como docente sino también de las creencias que subyacen al acto educativo. Por ello, consideramos que el desarrollo social se encuentra imbricado en cada uno de los restantes desarrollos (perceptivo, cognitivo, afectivo, de la conciencia, etc.)

Finalmente, revisamos las etapas evolutivas que presentan las teorías psicoanalítica y psicogenética considerando los aportes que representan, cada una de ellas, para el aprendizaje del sujeto hasta llegar a la adultez donde se podrá alcanzar cierta madurez de ese desarrollo de la personalidad (que hará posible su expresión en cierto rendimiento). Esto nos permitió comprender que aquellos docentes dedicados a la enseñanza de adultos, tienen un panorama complejo y diverso ante sí, no solo porque cada ser humano es único y diverso sino porque el desarrollo cognoscitivo no solo es posible sino que se prolonga durante toda la vida. Hacia el final del recorrido evolutivo (la senectud), pudimos visualizar la integración de todos los posibles desarrollos expuestos (perceptivo, cognitivo, afectivo, social, de la personalidad, etc.) y su relación con la educación y la salud. En este convergen los resultados: de lo que hemos hecho con nuestro cuerpo biológico, de nuestra historia, de ese encuentro con el otro, de ese constante quehacer y proyecto y de todo aquello por lo cual la personalidad trasciende y va más allá de lo dado y lo apropiado.

Nos hemos referido a la importancia que tiene poder evaluar desde un enfoque integracionista el desarrollo del ser humano así como su aprendizaje (teniendo en cuenta todas aquellas características de la



personalidad que lo hacen posible). Es decir, aquello que permite que ese cambio de conducta más o menos permanente producto de la experiencia, se pueda expresar en cierto rendimiento. También analizamos cómo la teoría sobre la que el docente sostiene su práctica puede modificar el rol del educador, o de cualquier persona que quiera colaborar en la evolución de la personalidad o en la constitución del sujeto. Nos encontramos con una personalidad que se desarrolla en la medida que aprende. Y lo hace no solo desde un aspecto puramente cognitivo sino desde todos los estratos de la personalidad que finalmente le posibilitará exteriorizarlo o no, en un cierto rendimiento. Por ello, los profesionales que estamos comprometidos con la educación, consideraremos el aprendizaje desde un enfoque integracionista que involucra la personalidad (del sujeto que aprende y del que enseña) como parte de un sistema ecológico multicausal y multifactorial. Esto permite no solo despatologizar la infancia sino también encontrar modos de posibilitar el crecimiento (en los diversos estratos que componen la personalidad).

Consideramos, desde esta nueva perspectiva, los factores que inciden en el fracaso y la deserción escolar. Cuestionamos el enfoque positivista de “medidas” que se emplea en el ámbito educativo sin consideración de las motivaciones del sujeto ni el sentido de las prácticas. Y, también los tratamientos parcializados o aquel diagnóstico psicopedagógico tendiente a considerar el elemento cognoscitivo en desmedro de la afectividad del sujeto. Así, podemos aumentar la capacidad de prever futuros fracasos del sujeto en el recorrido escolar y evaluar la importancia de capacitar los alumnos no solo en tareas intelectuales y motrices sino en aquellas destinadas a fortalecer determinadas características de la personalidad que aumenten la probabilidad de éxito.

Nos ubicamos desde las Teorías Integracionistas Actuales en la que incluso un pequeño gesto puede generar un gran efecto. Esto nos da una gran responsabilidad como científicos, educadores y/o ciudadanos parte de una sociedad, de una política y una cultura; que aunque parezcan distantes, son capaces de ejercer un gran impacto. A su vez, nos dan esperanzas acerca de que las transformaciones son posibles, tanto para aquella niñez como para aquella ancianidad desconstituída como sujeto; y nos alienta a seguir trabajando desde diferentes disciplinas para habilitar el desarrollo de la personalidad. Sabemos que esto requiere una labor integrada, solidaria y comprometida, capaz de conocer las necesidades de la realidad social y pensar creativamente lo que nuestro saber especializado puede aportar a la sociedad, para transformarla en una actividad de enriquecimiento mutuo plena de significado. En este sentido, deseamos creer que este intento de integrar los aportes de la Psicología

*Graciela Rossi*

a las prácticas pedagógicas, podría llegar a ser ese modesto aleteo de mariposa de una ciencia capaz de producir grandes vientos de cambios en lugares distantes de la práctica.

## Bibliografía

- Abadi, S. (1966). *Transiciones. El modelo terapéutico de D.W. Winnicott*. Bs. As.: Ed. Lumen.
- Aberastury, A. (1969). *Teoría y Técnica del Psicoanálisis de niños*. Bs. As.: Paidós.
- Aberastury, A. (1981). *Aportaciones al Psicoanálisis de niños y adolescentes*. Bs. As.: Ed. Kargieman.
- Aberastury, A. (1984). *La adolescencia normal*. Bs. As. - Barcelona - México: Paidós.
- Adler, A. (1975). *El sentido de la vida*. Madrid: Ed. Espasa-Calpe.
- Acuña, M. y Risiga, M. (2001). *Talleres de activación cerebral y entrenamiento de la memoria*. Bs. As. - Barcelona - México: Paidós
- Aebli, H. (1968). *Una didáctica basada en la Psicología de J. Piaget*. Bs As.: Kapelusz.
- Alonso Tapia, J. (1992). *Evaluación de la motivación*. Madrid: Pirámide.
- Allport, G. (1961). *Psicología de la Personalidad*. Bs. As.: Ed. Paidós.
- Andrés Pueyo, A. (1994). *La inteligencia como fenómeno natural*. Valencia: Promolibro.
- Andrés Pueyo, A. (1996). *Inteligencia y cognición*. Barcelona: Paidós.
- Andres-Pueyo y Colom Marañón, R. (2001). *Estudio sobre la inteligencia humana*. Madrid: Avizora.
- Anstey, E. (1984.). *Test de Dominós. Manual. Psicometría y Psicodiagnóstico*. Bs. As.-Barcelona-México: Paidós.
- Aranovich, R. (2000). *Psicoterapia y razón vital*. Bs. As.: Gráfica Cabildo.
- Aranovich, R. (2002). *Autenticidad y vida*. Bs. As.: Gráfica Cabildo.
- Arlin, P. (1975). Cognitive development in adulthood: a fifth stage? *Development Psychology*. Vol 11.
- Azcoaga, J. Derman, B. Iglesias, A (1997). *Alteraciones del Aprendizaje Escolar: Diagnóstico, Fisiopatología y Tratamiento*. España: Paidós Ibérica.

- Bany M. y Johnson, L. (1980). *La Dinámica de grupos en la Educación*. Bs. As.: Aguilar.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires: Aique.
- Barbenza, C. (1987). *Tendencias integradoras en psicología*. Revista Argentina de Análisis, Modificación y Terapia del Comportamiento, (3). San Luis.
- Beck, A. Rush, J. Shaw, B. Emery, G (1979). *Cognitive Therapy of Depression*. Edición española: Terapia Cognitiva de la Depresión. Editorial Española: Desclée de Brouwer, 1992.
- Bleger, J. (1977). *Psicología de la conducta*. Argentina: Paidós.
- Blos, P (1971). *Psicoanálisis De la Adolescencia*. México: Joaquín Morriz.
- Boekaerts, M. (1995). The interface between intelligence and personality as determinants of classroom learning. En D.H. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence*. (pp. 161-183). New York: Plenum.
- Bourgés, S. (1980). *Tests para el Psicodiagnóstico infantil*. Biblioteca de psicología y educación. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos*. Madrid: Ed. Morata.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura*. Bs. As. Ed. Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J., (1972) *El Proceso de educación*. México: Ed. Uteha.
- Bruner, J.S. (1964). The course of cognitive growth, *American Psychologist*, 19, 1-15.
- Bruner, J.S. (1966). *Studies in cognitive growth*. New York: John Wiley.
- Bunge, M. & Ardila, R. (2002). *Filosofía de la psicología*. México: Siglo XXI Editores.
- Buzan Tony y Buzan. Barry (1996). *Los mapas mentales*. Barcelona: Urano.
- Buzan, Tony (2003). *El poder de la inteligencia creativa*. Barcelona: Urano,
- Cabezas Casado, J. (2013). *El ciclo de la vida. Apuntes del desarrollo*. España: Ed. Sider S.C.
- Canteros, J. Corsi, J. y otros (1990). *El cuestionamiento del elementalismo asociacionista*. En UBA XXI. Psicología. Módulo 3: Estudio de los procesos cognitivos. Bs As.: Ed. EUDEBA.
- Carretero, M. (1998). *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires: Aique.

- Carretero, M. y Castorina, J.A (comps.) (2012): *Desarrollo cognitivo y Educación II. Procesos del conocimiento y contenidos específicos. Cuestiones de Educación*. Bs.As. Paidós.
- Cassirer, E. (1983). *Antropología filosófica*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Casullo, M., Cayssials, A. y otros. (1996). *Proyecto de Vida*. Paidós. Bs. As.
- Cattell, R. (1971). *Abilities: Their structure, growth and action*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Cayssials, A. (1998). *La escala de inteligencia WISC-III en la evaluación psicológica infanto-juvenil*. Bs. As.: Paidós.
- Cofer, Ch. (1986). *Introducción a la Psicología*. (4ta edición). Argentina: El Ateneo Ed.
- Colom, R. (1997b). *Orígenes de la diversidad humana*. (2º edición). Madrid: Pirámide.
- Colom, R. (1999). *Quien mucho abarca poco aprieta. Papeles del Psicólogo*. Madrid: Pirámide.
- Coll Salvador, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós Educador.
- Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (2002). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Losada.
- Copi, I. (1972). *Introducción a la Lógica*. Bs. As.: EUDEBA.
- Correa, N. (1993). Lingüística y ciencia cognitiva. *Informática educativa*, 6(2), 133-143.
- Cuetos Vega, Fernando (1998). *Evaluación y rehabilitación de las afasias. Aproximación cognitiva*. Panamá: Ed. Médica Panamericana.
- Chadwick, C. (1976). *Teorías del aprendizaje para el docente*. Barcelona: Paidós.
- Chiozza, L. (1980) *Trama y figura del psicoanalizar*. Biblioteca de CWCM. Ed. Bs. As.: Paidós.
- Chomsky, N. (1956) Three models for the description of language. *IRE Transactions on Information Theory*, 2 (113-124).
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language*. New York: Pantheon.
- De Vega, M. (1984): *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid. Alianza Psicología.
- Descartes, R. *Obras escogidas* (1980). Traducción de Ezequiel de Olaso y Tomás Zwanck. Buenos Aires, Charcas.

- Devoto, G y Oli, Gian Carlo (200-2001). *Il dizionario della lingua italiana*. Roma Edizione. Roma: Ed. LE MONNIER.
- Doltó, F. (1990). *La causa de los adolescentes*. Bs. As. Argentina: Seix Barral.
- Doltó, F. (1996). *La causa de los niños*. Bs. As.: Paidós.
- Doltó, F. (2000). *Las etapas de la infancia*. Bs. As. Paidós.
- Dubourdieu, M. (2008). *Psicoterapia integrativa*. PNIE. Montevideo: Ed. Psicolibros.
- Elgarte, R. (2009). Contribuciones del psicoanálisis a la educación. *Memorias del Congreso Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol VI N° 6. Año 2009. (pp. 317 – 329).
- Ellis, A. Abrahms, Eliot (2005). *Terapia Racional Emotiva*. México: Ed. Pax.
- Emiro Restrepo, J. (2009) La mente desencarnada: consideraciones históricas y filosóficas sobre la psicología cognitiva. *Psicología desde el Caribe*, núm. 24, agosto-diciembre, 2009, pp. 59-90. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia. ISSN: 0123-417X
- Entell, A. (1988). *Escuela y conocimiento*. Cuaderno Flacso. Bs. As. Miño y Dávilas ed.
- Erikson, E. (1985). *Infancia y sociedad*. (10ª. ed.). Bs.As.: Ed. Hormé.
- Eysenck, H. (1971). *Race, intelligence and education*. Londres: Maurice Temple Smith.
- Eysenck, H.J. (1983). *Estructura y medición de la inteligencia*. Barcelona: Herder.
- Ferreiro E. (1986). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. (6ª. ed.). Bs. As: Bibliotecas Universitarias.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacios, M. comp. (1986). *Nuevas perspectivas sobre procesos de lectura y escritura*. (8ª. ed.). Bs. As.: Siglo XXI
- Ferreiro, E. y Teberoski, A. (1985). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. (6ª. ed.). Bs. As.: Siglo XXI.
- Flavell, J. (1979). *La psicología Evolutiva de Jean Piaget*. (6ª. ed.). Bs As.: Ed. Paidós.
- Fodor, A. (1968). *Psychological explanation: An introduction to the philosophy of psychology*. New York: Random House.
- Fodor, A. (1983) *The modularity of mind: an essay on faculty psychology*. Cambridge, MA: MIT Press. La mente desencarnada: consideraciones históricas y filosóficas sobre la psicología cognitiva. *Psicología desde el Caribe*. Universidad del Norte. N° 24: 59-90, 2009
- Fodor, A. (1985). *El lenguaje del pensamiento*. Madrid: Alianza.

- Fodor, A. (2000). *The mind doesn't work that way: The scope and limits of computational psychology*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ford, M. (1995). Intelligence and personality in social behavior. En D.H. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence*. New York: Plenum. 1995.
- Forsyth, D. (1980). A taxonomy of ethical ideologies. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol 39.
- Frankl, V. (1979). *El hombre en busca de sentido*. España: Ed. Herder.
- Freud, A. (1979). *Normalidad y patología en la niñez*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica.
- Freud, A. (1980). *El Yo y los mecanismos de defensa*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica.
- Freud, A. (2004). *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica.
- Freud, S. (1974). *Obras Completas*. Traducción López Ballesteros. Bs. As.: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1905). *Tres ensayos para una teoría sexual*. Bs. As.: Editorial Amorrortu.
- Freud, S. (1908). *Sobre las teorías sexuales infantiles*. Bs. As.: Editorial Amorrortu.
- Freud, S. (1921). *Psicología de las masas. Obras completas*. Bs. As.: Bibl. Nueva.
- Freud, S. (1922). *Psicoanálisis y teoría de la libido. Obras completas*. Bs. As.: Bibl. Nueva.
- Freud, S. (1926). *Inhibición, síntoma y angustia. Obras Completas*. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva. Traducción por López-Ballesteros y de Torres.
- Fromm, E. (1980). *El miedo a la libertad*. Barcelona - Bs. As.: Paidós Studio.
- Fromm, E. (1983). *El arte de amar*. Bs. As.: Paidós.
- Galagovsky Kurman, Lidia (1996). *Redes conceptuales*. Bs.As.: Lugar Editorial
- García Arzeno, M. (1993). *Nuevas aportaciones al Psicodiagnóstico clínico*. Bs. As.: Ediciones Nueva Visión.
- García Arzeno, M. (1995). *El educador como modelo de identificación*. Bs. As.: Ed. TEKNÉ.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind, the Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard (1987). *La nueva ciencia de la mente*. Bs. As.: Editorial Paidós.

- Gimenez, F. (1996). Lecciones de Ortega y Gasset. *Cuaderno de Materiales*. Madrid: Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid.
- Gimeno Sacristán, J y Perez Gomez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata.
- Godino Cabas, A. (1980). *El narcisismo y sus destinos*. Bs. As.: Ed. Trieb.
- Gough, H. (1980). *Manual for The California Psychological Inventory*. California: Palo Alto.
- Grassano de Píccolo, A. (1984). *Indicadores psicopatológicos en técnicas proyectivas*. Bs As.: Ed. N. Visión.
- Griffa, M. y Moreno, J. (2001). *Claves para una Psicología del Desarrollo*. Volumen 1. (2ª. ed.). Bs. As.: Lugar Editorial. Mc Graw Hill.
- Griffa, M. y Moreno, J. (2005). *Claves para una Psicología del Desarrollo*. Volumen 2. Bs. As.: Lugar Editorial. Mc Graw Hill.
- Guberman, M. (2004). *Símbolo y Psicoterapia*. Bs. As.: Lugar Editorial.
- Heidegger, M. (1969). *Carta sobre el humanismo*. Lima: Ed. Huascar.
- Herrnstein, R. y Murray, Ch. (1994). *The bell curve. Intelligence and class structure in american life*. New York: Free Press.
- Hill, W. (1985). *Teorías contemporáneas del aprendizaje*. Bs. As.: Paidós.
- Horney, K. (1981). *La personalidad neurótica de nuestro tiempo*. Bs. As.: Paidós Studio.
- Hunt, E. (1995). *Will be we smart enough? A cognitive analysis of the coming workforce*. New York : Russel Sage Foundation.
- Hunt, E. (1997). Nature vs. Nurture: the feeling of vujádé. En R. Sternberg y E. Grigorenko (eds.): *Intelligence, Heredity and Environment*. Cambridge, Cambridge Univ. Press.
- Hunter, J.E. (1983). *Overview of validity generalization for the U.S. employment service*. (USES Test Research Report N° 43): Washington, DC: U.S. Department of Labor, Employment and Training Administration.
- Hunter, J.E. (1986). Cognitive ability, cognitive aptitudes, job knowledge, and job performance. *Journal of vocational behavior*, 29, 340-362.
- Jakson, W. (Ed.). (1959). *Diccionario Hispánico Universal*. (7a ed.) (Vol 1). Bs As. Argentina.
- Jencks, C. (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jencks, C. (1979). *Who gets ahead? The determinants of economic success in America*. Nueva York: Basic Books.
- Jensen, A. (1980). *Bias in mental testing*. New York: Free Press.
- Jensen, A. (1981). *Straight talk about mental tests*. London: Methuen.



- Jensen, A. (1998). *The g factor*. London: Praeger.
- Johnson-Laird, P. N. (1990). *El ordenador y la mente. Introducción a la Ciencia Cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Jones, E. (1959). *Free Associations: Memories of a Psycho-Analyst*. Londres: Hogarth Press.
- Juan-Espinosa, M. (1997). *Geografía de la inteligencia humana*. Madrid: Pirámide.
- Jung, C. (1964). *La interpretación de la naturaleza y de la Psique*. Bs.As.: Paidós.
- Jung, C. (1981) *Psicología y Religión*. Bs. As.: Paidós Studio.
- Kahana, E. (1975). A congruence model of person environment interaction. En P. G. Windley, T Byerts and E. G. Ernst (Eds): *Theoretical development in environments an aging*. Washington D. C., Gerontical Society.
- Kant, I. (2003). *Crítica de la razón pura*. Traductor Pedro Ribas. Madrid: Alfaguara.
- Kerman, B. y cols. (1998). *Nuevas Ciencias de la Conducta*. (2ª. ed.). Bs. As.: Ufflo.
- Kertész, R. (1983). *El placer de aprender*. Bs. As.: Ippem.
- Kertész, R. y cols. (1997). *Análisis Transaccional*. (2a. ed.). Bs. As.: Ippem.
- Kertész, R. (2002). *Mapas mentales*. Bs. As.: Publicación interna de la UFLO.
- Kitchener K. y King, P. (1981) Reflective judgment: Concepts justification and their relationship to ege and education. *Journal of Applied Developmental Pshycology*. Vol. 2.
- Klein, M. (1964). *El psicoanálisis de Niños. Obras Completas*. Bs. As.: Editorial Hormé.
- Knapp, B. (1981). *La habilidad en el deporte. Teorías del aprendizaje*. Valladolid: Editorial Miñon.
- Kohut, A. (1993). *¿Cómo cura el análisis?* Bs. As. Ed. Paidós.
- Lacan, J (1984). *Escritos 2*. México : Siglo XXI.
- Lacan, J. (1985). *Escritos 1*. Bs. As: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1995). *La relación de objeto*. Bs As.: Paidós.
- Lacan, J. (1999). *Las formaciones del inconsciente*. Bs As.: Paidós.
- Laird, J., Newell, A. & Rosenbloom, P. (1987). SOAR: *An Architecture for General Intelligence*. *Artificial Intelligence*, 33.
- Längle, A. (1989 Febrero 3). La significación de la personalidad. *Bulletin der Gessellschaftfür Logotherapieund Existenzanalyse*. Traducido por Espinosa, N. Para LOGO. Publicación de la Sociedad Argentina de Logoterapia. Bs. As. Nov. 1989.

- LatorrePostigo, J. Beneit Medina, P. (1992). *Psicología de la Salud*. Bs. As.: Ed. Lumen
- Lazarus, A. (1983). *Terapia multimodal*. Bs. As.: Ed. Ippem.
- Leahey, T. (1998). *Historia de la Psicología. Principales corrientes en el pensamiento psicológico*. (4ta edición). Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Leavitt, D. (2006). *The man who knew too much: Alan Turing and the invention of the computer*. Nueva York: W. W. Norton.
- Lersch, Ph. (1962). *La estructura de la personalidad*. Barcelona: Ed. Scientia.
- Levin, S. y Kahana, R. (1975). *Los procesos psicológicos del envejecimiento*. Bs. As.: Ed. Hormé.
- Lewin, K. (1969). *Una teoría dinámica de la personalidad*. Bs. As.: Ed. Paidós.
- Lorenz, E. (1979). Predictability: Does the Flap of a Butterfly's Wings in Brazil Set Off a Tornado in Texas? *Journal of the Atmospheric Sciences*.
- Lowe, E.J. (2000). *Filosofía de la mente*. Barcelona: Idea Books.
- Lugar Editorial.
- Lunazzy, H. (1992). *Lectura del Psicodiagnóstico*. Bs. As.: Ed. Belgrano.
- Luria, A. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Luzuriaga (1972). *La inteligencia contra sí misma: el niño que no aprende*. Bs. As.: Ed. Psique
- Mahler, M. y otros (1975). *El nacimiento psicológico del infante humano*. Bs. As.: Ediciones Marymar.
- Mannoni, M. (2007) *El niño, su "enfermedad" y los otros*. Bs. As.: Ediciones Nueva Visión.
- Maslow, A. (1998). *El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del ser*. Barcelona: Editorial Kairós
- Masterpasqua, F. y Perna, P.A. (1997). *The Psychological Meaning of Chaos: Translating Theory into Practice*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Mayer, R. (1980). *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Mayer, R. (1985): *El futuro de la Psicología Cognitiva*. Madrid. Alianza Psicología.
- McClelland, D. Atkinson, J. Clark, R. and Lowell, E. (1953) *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Mead, M. (1961). *Adolescencia y Cultura en Samoa*. Bs. As.: Ed. Paidós.
- Melillo, A y otros (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Bs. As.: Paidós.

- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Ediciones Península.
- Mestre Navas, J. y Palmero Cantero, F. (2005): *Procesos Psicológicos Básicos*. Madrid – México: Ed. Mc Graw Hill.
- Miller, G.A., Galanter, E., & Pribram, K.H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Moll, L. (1998). *Vygotsky y la educación*. Bs. As.: Aique.
- Neisser, U.; Boodoo, G.; Bouchard, T.; Boykin, A.; Brody, N.; Ceci, S.; Halpern, D.; Loehlin, J.; Perloff, R.; Sternberg, R. y Urbina, S. (1996). Inteligencia: lo que sabemos y lo que desconocemos. En A. Andrés Pueyo y R. Colom (comps., 1998): *Ciencia y política de la inteligencia en la sociedad moderna*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Neisser, U.; Boodoo, G.; Bouchard, T.; Boykin, A.; Brody, N.; Ceci, S.; Halpern, D.; Loehlin, J.; Perloff, R.; Sternberg, R. y Urbina, S. (1996). Inteligencia: lo que sabemos y lo que desconocemos. En A. Andrés Pueyo y R. Colom (comps., 1998): *Ciencia y política de la inteligencia en la sociedad moderna*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Newman, D, Griffin, P. y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Nietzsche, F. (1979). La voluntad del poder (Wille zur Macht). *Aforismo* 928. 1911.
- Novak, J. (1989). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Ed.
- Ornstein, R. (1991). *La evolución de la conciencia*. Barcelona: EMECÉ EDITORES.
- Oro, O. (2005). *Persona y personalidad*. Argentina: E. F. A. L. V. Frankl.
- Ortega y Gasset, J. (1946-1969). *Obras completas*, 11 vols., Revista de Occidente. Madrid.
- Ortega y Gasset, J. (1946-1969). *Obras completas*. Madrid: Revista de Occidente.
- Ortega y Gasset, J. (1961). *Obras Completas*. Revista de Occidente. Madrid.
- Ortega y Gasset, J. (1998). *¿Qué es filosofía?* Madrid: Alianza Editorial
- Ortega y Gasset. (1983). *Unas lecciones de metafísica, Obras completas*, Tomo 12, Alianza editorial, Madrid.
- Paín, S. (1976). *Los problemas de aprendizaje*. Bs. As.: N. Visión.
- Paín, S. (1977). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Bs. As.: Ediciones Nueva Visión.
- Paín, S. (1984). *Psicometría Genética*. Bs. As.: N.Visión.

- Paín, S., de Lajonquière, L. Ageno, Benbenaste, N., Musicante, R., Laino, D. (2000). *Aportes para una clínica del aprender*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- Palacios, J. Marchesi, A. Carretero, M. (comps) (1997). *Psicología Evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza editorial.
- Pérez Hernández, E. (2008). *Desarrollo de los procesos atencionales*. Universidad Complutense de Madrid. ISBN 978-84-692-1036-9. Madrid. España.
- Pervin, L. (1979). *Personalidad*. Bilbao: Ed. D.D.B.
- Piaget, J (1974) *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Barral Editores.
- Piaget, J. (1990). *La formación del símbolo en el niño*. Bs. As.: F.C.E.
- Popper y Eccles. (1985). *El yo y su cerebro*. Barcelona: Labor universitaria.
- Pozo, J. (1997). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. (5ta Edición). Madrid: Ed. Morata.
- Prigogine, Ilya. (1996). *El fin de las certidumbres*. Ed. Andrés Bello. Sgo de Chile
- Querol, S. Y Chaves Paz (1997). *Adaptación y aplicación del test de La Persona bajo la Lluvia*. Argentina: Ed. PSIQUE.
- Rappoport, L. (1986). *La personalidad desde los 13 a los 25 años. El adolescente y el joven*. España: Paidós.
- Rappoport, L. (1986). *La personalidad desde los 26 hasta la ancianidad. El adulto y el viejo*. España: Paidós.
- Raven, J.C. (1984). *Test de Matrices Progresivas*. Manual. Bs. As. – Barcelona: Ed. Paidós.
- Restrepo, J. (2007). ¿Es necesaria una recalibración epistemológica de la psiquiatría?: elementos para una discusión. *Revista Colombiana Psiquiátrica.*, 36(3), 508-529. 90 Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte. N° 24: 59-90, 2009
- Rieber, R. & Vetter, H. (1979). Theoretical and historical roots of psycholinguistic research. En: Aaronson, D. & Rieber, R. (Eds): *Psycholinguistic research, implications and applications*. Hillslade, New Yersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Riegel, K. (1973). Dialectic operations: the final period of cognitive development. *Human Development*. Volumen 16.
- Riso, W. (1996). *La terapia cognitivo informacional: críticas a las terapias tradicionales e implicaciones clínicas*. Medellín: C.E.A.P.C.
- Rivera, L. (1985). *Antropología Filosófica*. (2a. ed.). Bs. As.:Ed. Guadalupe.

- Riviére, A. (1987): *El sujeto de la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología. Cuetos Vega, Fernando (1998). *Evaluación y rehabilitación de las afasias. Aproximación cognitiva*. Panamá: Ed. Médica Panamericana.
- Riviére, A. (1988). *La Psicología de Vigotsky*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Riviére, A. (1991). Orígenes históricos de la psicología cognitiva: paradigma simbólico y procesamiento de la información. *Anales de Psicología*, 51: 129-155.
- Riviére, A. y Nuñez, M. (1996) *La Mirada de la Mente*. Bs. As.: Aique.
- Rizzolati, G. Fogassi, L. y Gallese, V. (2001). Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action. *Nat. Rev. Neurosci.* 2:661-70.
- Roffé, M. Y Ucha, F. (2004). *Alto rendimiento. Psicología y Deporte*. Bs. As.: Alto Editorial.
- Roger, K. &Freiberg, H. Jerome (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica
- Rosselli, N. (2011): La cuestión metodológica en el estudio del desarrollo cognitivo. *Psicodiagnosticar*. Vol. 21: 9/20. (pp. 9 - 19). Rosario. *Revista de ADEIP*. ISSN 0328-2104
- Rossi de Bergés, G. (1995). Psicodiagnóstico y Ética en las Instituciones Escolares. *Boletín Informativo de ADEIP*. Año 4, N°15
- Rossi, G. (1988). Factores- causa de los problemas de aprendizaje. *Jornadas Nacionales de Psicodiagnóstico*. (s.p) 18/9/88. Tucumán: UNT
- Rossi, G. (1990). El papel de la maduración en coordinación visomotora o la inteligencia en el aprendizaje de la lectoescritura.- Biblioteca especializada "J. J. Bernstein" N 0062. *IV Jornadas Nacionales de Psicodiagnóstico*. Córdoba: UNC
- Rossi, G. (1995). Reflexiones acerca de la Devolución en el Psicodiagnóstico Infantil. (ADEIP. Cod 0406) *IX Jornadas Nacionales de Psicodiagnóstico*. CAP. Fed. (p.a.). ADEIP.
- Rossi, G. (1995). Reflexiones acerca de la Devolución en el Psicodiagnóstico Infantil. Biblioteca especializada "J. J. Bernstein" N 0406. *IX Jornadas Nacionales de Psicodiagnóstico*. Cap. Fed.: ADEIP
- Rossi, G. (1998). Psicodiagnóstico Infantil: la devolución al maestro. Biblioteca especializada "J. J. Bernstein" 0915. *II Congreso Nacional de Psicodiagnóstico*. Santa Fe: ADEIP.

- Rossi, G. (2000). Un enfoque multimodal de los problemas de aprendizaje. (Biblioteca especializada "J. J. Bernstein" 1553). *Jornadas Nacionales de Psicodiagnóstico*. La Plata: ADEIP.
- Rossi, G. (2007 a). La investigación de la inteligencia y la personalidad como bases para el rendimiento. ISSN 1667 -6750. *XIV Jornadas de Investigación de la UBA. Tercer encuentro de investigadores del Mercosur*. (p.a). Tomo 1. (p. 441). Bs. As.: UBA.
- Rossi, G. (2007 b). Mala praxis en el Psicodiagnóstico. *XI Congreso Nacional de Psicodiagnóstico*. C.L. 4. (pag. 62). S. S. De Jujuy.: ADEIP
- Rossi, G. (2007 c). ¿Por qué test de Personalidad en problemas de rendimiento? *XI Congreso Nacional de Psicodiagnóstico*. C.L. N 5. (p. 62) S. S. De Jujuy: ADEIP.
- Rossi, G. (2008). Investigando un modelo de diagnóstico integral de la personalidad. *XV Jornadas de Investigación de la U.B.A. Cuarto encuentro de investigadores del Mercosur*. Tomo 3 (p. 501). Bs. As.: UBA
- Rossi, G. (2009 a). ¿Qué medimos cuando medimos rendimiento? *XIII Congreso Nacional de Psicodiagnóstico. XX Jornadas Nacionales de ADEIP: Libro: Psicodiagnóstico, Devolución, Trascendencia y Responsabilidad* (p. 154) Córdoba: UNC
- Rossi, G. (2009 b). *Personalidad e inteligencia: las rutas del rendimiento*. Tesis doctoral no publicada. UFLO. Bs. As. Argentina
- Rossi, G. (2011). Hacia un modelo integral tridimensional de diagnóstico de la personalidad". *UNT Congreso de Psicología del Tucumán*. Tomo II: *Congreso de Psicología del Tucumán*. (p. 7). S.M. de Tucumán: UNT.
- Rossi, G. (2011). Modelo integral tridimensional de diagnóstico de la personalidad. (RES. HCD. N: 085-10-2010). Póster presentado en el *II Congreso de Psicología del Tucumán*. Libro del Congreso (p. 116). S.M. de Tucumán: Facultad de Psicología de la UNT.
- Rossi, G. (2012). Un nuevo modelo de diagnóstico de la Personalidad. World Federation for Mental Health. (ISBN 978-987-23478-5-7) *VII Congreso Argentino de Salud Mental. En Diagnóstico o estigma* (p. 259). Bs. As.: Asociación Argentina de Salud Mental.
- Rossi, G. (2013 a). La concepción de sujeto como elemento de pronóstico. (ISSN 1667 -6750). *XX Jornadas de Investigación de la UBA. Noveno encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur*. Tomo 2. (p. 60). Bs. As.: Facultad de Psicología. UBA.

- Rossi, G. (2013 b). La constitución del “Sujeto Menor en Riesgo”: implicancias de las Teorías de Desarrollo en la comunidad que los contiene. UNT (RES. HCD. N: 161-10-2012). *III Congreso de Psicología del Tucumán. Nacional e Internacional*. Libro de Resúmenes del Congreso (p. CL 42). Carpeta Comunicaciones Libres: Psicología del Desarrollo: N 2. S. M. de Tucumán: Facultad de Psicología de la UNT.
- Rubino, V. (1998). Acerca del problema del hombre. *Serie Filosófica I*. Bs. As.: Ed. UFLO.
- Salvarezza, L. (1996). *Psicogeriatría. Teoría y Clínica*. Bs. As., Barcelona, México: Ed. Paidós.
- Salvarezza, L. (1997). Drogadicción y vejez. *Revista del Colegio de Psicólogos de La Pampa*.
- Salvarezza, L. (2005). *La vejez. Una mirada gerontológica actual*. Bs. As., Barcelona, México: Editorial Paidós.
- Salleras (1985) en Andujar, A. (1999). *Reflexiones sobre el pasado, presente y futuro de la Educación Física*. ASKESIS. Revista 6. España.
- Sánchez Bañuelos, F. (1996). *La Educación física orientada hacia la Salud*. Bs. As.: Biblioteca Nueva.
- Saurí, J. (1989). *Persona y personalización*. Buenos Aires: Lohlé.
- Sinnot, J. (1984) Postformal reasoning: the relativistic stage. En Griffa, M. y Moreno, J. (2005): *Claves para una Psicología del Desarrollo*. Volumen 2. Bs. As.: Lugar Editorial. Mc Graw Hill.
- Smith, S. (1984) *Ideas de los grandes psicólogos*. Barcelona: Ed. LAIA.
- Soifer, R. y colbs. (1980). *Psicodinamismos de la familia con niños: terapia familiar con técnica de juego*. Bs. As. Kapelusz.
- Spitz, R. (1977). *El primer año de vida del niño*. México: F.C.E.
- Stern, D. (1991). *El mundo interpersonal del infante una perspectiva desde el Psicoanálisis: la psicología evolutiva*. Bs. As.: Paidós.
- Sternberg, R. (1982) *Inteligencia humana, I*. Bs. As: Paidós.
- Tallaferro, A. (1991) *Curso básico de psicoanálisis*. Bs. As.: Paidós.
- Tallis, J y Soprano, A. (1991). *Neuropediatría. Neuropsicología y aprendizaje*. Bs. As.: Nueva Visión.
- Telford, Ch. y Sawrey, J. (1977). *Tratado de Psicología*. Ed. Paidós. Bs As.
- Turing, A.M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 59, 433-460.
- Uribarri, R. (2008) *Estructuración psíquica y subjetivación del niño de escolaridad primaria: el trabajo de la latencia*. Bs.As.: Noveduc.

- Urquiza, N. (1992). *La lectoescritura en el niño preescolar*. Bs. As.: Siemens-Oc.
- Vigotsky, L. (1986) *Pensamiento y Lenguaje*. Bs. As.: La Pléyade.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Ed. Crítica Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1995) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Wertsch J. (1994). *Voces de la mente*. Madrid: Visor.
- White, K. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psych. Bulletin*. New York, pp. 91, 461-481.
- Whittaker, J. (1985). *Psicología*. México: Ed. Interamericana.
- Winnicott, D. (1992) *Realidad y juego*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Zepeda Herrera, F. (2008). *Introducción a la psicología*. México: Person.
- Zubiri, X. (1980). *Inteligencia sentiente*. Madrid: Alianza Editorial.

### **Referencias en formato electrónico**

- Andrés-Pueyo, A. y Colom-Marañón, R. (2001). *Estudio sobre la inteligencia humana*. Argentina: Avizora. Recuperado el 12 de mayo 2002 desde [webmaster@avizora.com](mailto:webmaster@avizora.com)
- Laplanche, J. y Pontalis, J. (2014). *Diccionario de Psicoanálisis*. Bajo la dirección de Lagache, D. Bs. As.: Paidós. Recuperado el 23 de octubre del 2015 desde <http://www.paidosargentina.com.ar>
- Lechevalier, B. (2007). El pensamiento sin lenguaje verbal en el ser humano. *Subjetividad y procesos cognitivos*. UCES. Pp. 61-78. Recuperado el 20 de agosto de 2015 desde <http://dspace.uces.edu.ar:8180/>
- Navarro, R. (2002). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 20 de octubre del 2008 desde <http://www.rieoei.org/investigacion/512Edel.PDF>.
- Pizzo, M. (2015). *El niño como objeto de estudio de distintos modelos teóricos*. Psicología Evolutiva. (Niñez). 1ra Cátedra. U.B.A. recuperado el 28 de septiembre del 2015 desde <http://23118.psi.uba.ar/> el 13/09/ 2015.
- Rossi, G. (2007 a). *La investigación de la inteligencia y la personalidad como bases para el rendimiento*. ISSN 1667 -6750. XIV Jornadas de Investigación de la UBA. Tercer encuentro de investigadores del Mercosur. (p.a). Tomo I. (p. 441). Bs. As.: UBA. Recuperado el 20 de agosto del 2015 desde <http://www.aacademica.com/000-073/339>
- Rossi, G. (2013 a). *La concepción de sujeto como elemento de pronóstico*. (ISSN 1667 -6750). XX Jornadas de Investigación de la UBA. Noveno encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur.



- Tomo 2. (p. 60). Bs. As.: Facultad de Psicología. UBA. Recuperado el 21 de septiembre del 2015 desde <http://www.academica.com/000-054/911>
- Rossi, G. (2015). *El Psicodiagnóstico de los Problemas de Aprendizaje desde un Enfoque Multimodal*. Primer Congreso Panamericano de Interdisciplina (PIC2015) organizado por la UFLO, la Universidad de las Azores y el European Scientific Institute (ESI). Bs. As, 13 al 15 de marzo de 2015. Publicado en el PIC 2015 en la página del European Scientific Institute. (Vol. 2 pp. 137-147). Recuperado el 21 de agosto del 2015 desde <http://piconference.net/index.php/accommodation>
- Ruiz, A. (2002). *La Narrativa en la Terapia Cognitiva Post-Racionalista Artículos y conferencias* Instituto de Terapia Cognitiva INTECO. Copyright © 1996-2002. Recuperado el 21/09/15 desde <http://webmaster@inteco.cl>
- Sartori, M. y Castilla, M. comp. (2004). *Educación en la diversidad ¿Realidad o utopía?* San Juan: Ed. F.F.H.A. Universidad Nacional de San Juan. Ruedes. Comunicación *El desafío docente frente a la escuela inclusiva* de Rodríguez, A. y Sasso M. pag. 293 y 294. Recuperado el 21/09/15 desde <https://books.google.com.ar/books?isbn=9874378379>
- Saussure, F. (1916). *Curso de Lingüística General*. Recuperado el día 12 de febrero de 2007 desde <http://es.wikipedia.org/>





**UNLPam**

Universidad Nacional de La Pampa

Se terminaron de imprimir 1000 ejemplares en la Imprenta de la Universidad Nacional de La Pampa, dependiente de la Secretaría de Cultura y Extensión Universitaria.

Santa Rosa, LP, septiembre de 2016





En *Una psicología para educadores* la autora expone temas y problemas de vasto desarrollo en la Psicología. Asimismo, muestra cómo estos han sido comprendidos a través del tiempo por diferentes corrientes, que –desde su particular mirada– aportan valiosos conocimientos acerca de los modos de concebir al sujeto, los procesos de desarrollo en sus diferentes aspectos a lo largo del ciclo vital y su relación con el aprendizaje y con la práctica docente. Además, propone una serie de actividades que el estudiante podrá resolver en forma interactiva con el profesor, estimulándolo a problematizar y reflexionar sobre la experiencia pedagógica.

Esta obra está dirigida a los estudiantes de psicología de los distintos profesorado o de carreras relacionadas con la educación. Su intención es invitarlos a descubrir nuevos modos de pensar y actuar sobre la compleja tarea educativa que los convoca. Así, la autora expresa: “deseamos creer que este intento de integrar los aportes de la Psicología a las prácticas pedagógicas, podría llegar a ser ese modesto aleteo de mariposa de una ciencia capaz de producir grandes vientos de cambios en lugares distantes de la práctica”.

