

**PSICOLÓGOS**

**Ψ**

**Y SUS**

**APORTACIONES**

**A LA EDUCACIÓN**

Coordinador

Luis Manuel Martínez Hernández

ISBN: 978-607-8730-28-5



## **Coordinador**

**Luis Manuel Martínez Hernández**

Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED)

Facultad de Ciencias Exactas – UJED

Universidad Pedagógica de Durango

Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.

## **Autores**

**Luis Manuel Martínez Hernández**

**Brenda Magdalena Espino García**

**Erika Cervantes Flores**

**Cristian Rodríguez**

**Alejandra Guadalupe Jara Marín**

**Diana Laura Jimenez Guerrero**

**Elizabeth Mata Roman**

**Dana Alejandra Acosta Favela**

**Laura Berenice Castillo Molina**

**Dalia Guadalupe González Sosa**

**Mireya Merab Hernández Villegas**

**Zaida Mayte Guadalupe Ruiz Retana**

**Marcela Soto Zavala**

**Diana Elizabeth Martínez Leyva**

## **Nombre de libro**

Psicólogos y sus aportes a la educación

Primera Edición: Mayo de 2021

Editado en México

ISBN: 978-607-8730-28-5

**Editor:**

Universidad Pedagógica de Durango.

**Coeditores:**

Universidad Juárez del Estado de Durango  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Edo. de Dgo.  
Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.  
Centro de Actualización del Magisterio (Durango)  
Instituto Universitario Anglo Español  
Facultad de Ciencias Exactas – UJED  
Facultad de Psicología - UJED  
Facultad de Ciencias Químicas - Durango – UJED  
Escuela de Lenguas - UJED  
Área Básica – UJED

**Diseño de portada**

Luis Manuel Martínez Hernández

**Corrección de estilo:** Mtra. Paula Elvira Ceceñas Torrero

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores Editado en México

## ÍNDICE

<b>Albert Bandura</b>	<b>6</b>
<b>Wolfgang Köhler</b>	<b>49</b>
<b>William James</b>	<b>69</b>
<b>Carl Ransom Rogers</b>	<b>87</b>
<b>James Rowland Angell</b>	<b>99</b>
<b>Jerome Seymour Bruner</b>	<b>115</b>
<b>Burrhus Frederic Skinner</b>	<b>136</b>
<b>David Paul Ausubel</b>	<b>165</b>
<b>Edward Titchener</b>	<b>196</b>
<b>Abraham Maslow</b>	<b>216</b>
<b>John Dewey</b>	<b>241</b>
<b>Lev Vygotsky</b>	<b>255</b>
<b>Erik Erikson</b>	<b>298</b>
<b>Henri Wallon</b>	<b>316</b>
<b>Ivan Petrovich Pavlov</b>	<b>338</b>
<b>Jaques Lacan</b>	<b>360</b>
<b>John B. Watson</b>	<b>389</b>
<b>Burrhus Frederic Skinner</b>	<b>407</b>
<b>Jean William Fritz Piaget</b>	<b>434</b>
<b>Harvey A. Carr</b>	<b>461</b>
<b>Gordon Allport</b>	<b>465</b>
<b>Robert Mills Gagné</b>	<b>475</b>
<b>Sigmund Freud</b>	<b>489</b>
<b>Thomas Hobbes</b>	<b>505</b>

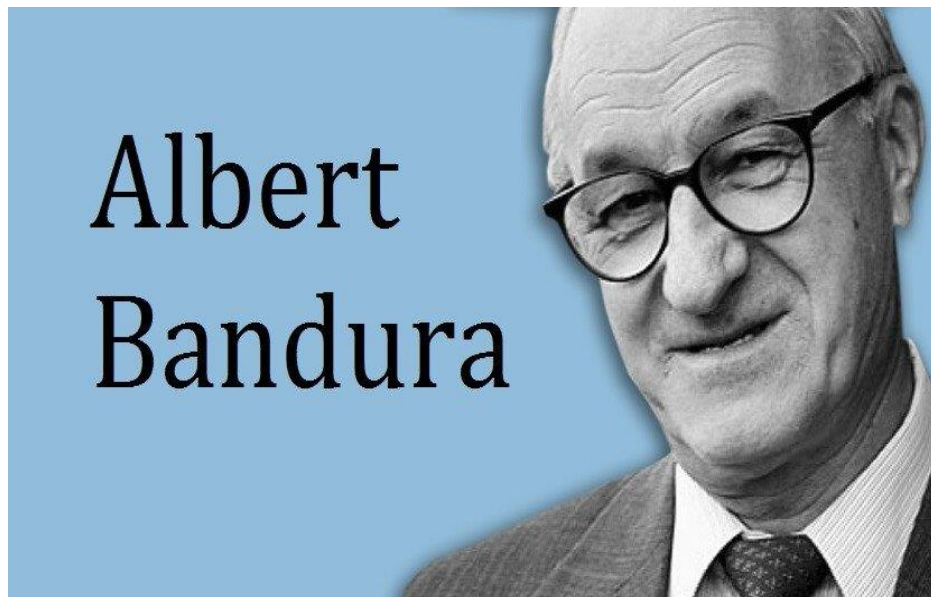
## Prólogo

En el año 2017 creamos la obra Vida y Obra de los Pedagogos más Influyentes en la cual hicimos un pequeño recuento de lo que es la pedagogía y pusimos los pedagogos que de una u otras manera a. Nivel mundial tienen ,mas reconocimiento, pero es muy común confundir a los pedagogos con las aportaciones de los psicólogos y sus aportes a la educación.

La psicología conjuntamente con la pedagogía tienen la tarea de centrarse en la formación y desarrollo de nuestra personalidad en la sociedad, conjuntamente buscan crear métodos que garanticen la educación de cada persona, y de esta manera podamos ser constructores activos de la sociedad en la que vivimos.

Es por ello la publicación de esta obra la cual da una breve y rápida visión de algunos de los psicólogos mas importantes a nivel mundial, así como sus aportes a la educación.

Como siempre suele suceder puede darse el caso de que algunas personas piensen de que algunos de ellos no debería. Estar o que faltan algunos otros, con mucho gusto tomaré esas observaciones que sean enviadas a mi correo (upddurango2020@gmail.com) y con gusto trataré de hacer una segunda edición donde pueda incluir esas sugerencias que lleguen a mi correo.



**Albert Bandura**

El psicólogo Albert Bandura nació el 4 de diciembre de 1925 en la pequeña localidad de Mundare, en la provincia de Alberta, Canadá. Sus padres eran agricultores polaco-ucranianos. Fue a una pequeña secundaria con sólo 20 alumnos y 2 profesores.

En 1949 Bandura recibió su licenciatura de la Universidad de Columbia Británica. A continuación, pasó a la Universidad de Iowa, donde obtuvo su doctorado en 1952. Al graduarse hizo un internado clínico en el Centro de Orientación Wichita

Kansas. Al año siguiente, en 1953, aceptó un puesto de profesor en Stanford, donde continúa enseñando actualmente. Sus intereses en el aprendizaje y el conductismo se despertaron mientras estaba en la Universidad de Iowa.

Bandura llegó a los EE.UU. en 1949 y se naturalizó en 1956. En 1952 contrajo matrimonio con Virginia Varns (1921-2011), con quien tuvo dos hijas, Carol y Mary.

A lo largo de su carrera, Bandura ha hecho un gran trabajo en el campo del aprendizaje social y es famoso por su "Teoría del aprendizaje social" que posteriormente fue conocida con el nombre de "Teoría Social Cognitiva". Bandura es visto por muchos como un psicólogo cognitivo debido a su enfoque en los factores de motivación y los mecanismos de autorregulación que contribuyen a la conducta de una persona, en lugar de sólo los factores ambientales. Este enfoque en la cognición es lo que diferencia a la teoría social cognitiva desde el punto de vista puramente conductista de Skinner.

Albert Bandura se centra en la adquisición de comportamientos. Él cree que las personas adquieren comportamientos a través de la observación de los demás, entonces imitan lo que han observado. Varios estudios con comerciales de televisión y videos que contienen escenas violentas han apoyado esta teoría de modelado.

En 1986 Bandura escribió "Fundamentos Sociales de pensamiento y acción" que proporciona un marco a su teoría social cognitiva. Además, ha escrito numerosos artículos y un total de nueve libros sobre diversos temas de psicología. Bandura ha hecho importantes contribuciones al campo de la psicología, como se ve en los muchos honores y premios que ha recibido. Ha recibido varios doctorados honoris causa de universidades de todo el mundo. En 1998 recibió el Premio Thorndike por contribuciones distinguidas de la Psicología a la Educación, de la Asociación Americana de Psicología, de la que fue presidente en el año de 1974.

**B**andura ha destacado como teórico y experimentador de la teoría del aprendizaje social. Se interesó en particular por las causas de la agresión en los niños y aportó datos para contradecir a los defensores de la idea de que las agresiones son una manifestación patológica emocional e impulsiva y un método para conseguir lo que el agresor desea cuando las demás opciones han fracasado.

De igual forma se opuso a los psicólogos que pensaban que había un nexo de unión entre la frustración y la agresión (teoría de Dollard y Miller).

Sus trabajos han constituido la vanguardia en la investigación del aprendizaje basado en la imitación y observación de modelos. Para Bandura, lo que determina a las personas a imitar modelos son los reforzadores y los castigos (tanto los recibidos por el modelo como por el imitador). Las investigaciones que se han realizado con posterioridad acerca de los modelos sociales que generan el hogar, la televisión o los grupos de amigos fueron estimuladas por sus experimentos.

Bandura fue el impulsor del denominado enfoque sociocognitivo de la personalidad, según el cual el ambiente tiene una influencia trascendental sobre factores personales como el autocontrol y el concepto del yo. A este proceso de interacción entre la conducta, pensamientos y sentimientos del individuo, Bandura lo denominó "determinismo recíproco". También se le debe la estructuración de técnicas terapéuticas muy satisfactorias basadas en la observación de un modelo para curar fobias.

La teoría del aprendizaje social tiene en efecto como principal representante a Albert Bandura. Según esta teoría, las pautas de comportamiento pueden aprenderse por propia experiencia (aprendizaje directo) y mediante la observación de la conducta de otras personas (aprendizaje vicario). Esta teoría considera que la conducta de otras personas tiene una gran influencia en el aprendizaje, en la formación de constructos y en la propia conducta. Este último tipo de aprendizaje es el más habitual. Las conductas de cierta complejidad sólo pueden aprenderse mediante el ejemplo o la influencia de modelos. La introducción de modelos de comportamiento adecuados simplifica el aprendizaje. Se trata de poner en contacto al individuo con modelos válidos y apropiados, para que los imite o se sienta modelado por ellos.

El modelado o aprendizaje por imitación fue estructurado por Bandura de acuerdo, fundamentalmente, con cuatro procesos: la atención, la retención, la reproducción motriz y, finalmente, la motivación y el refuerzo. No se puede aprender por observación si no se presta atención. La atención se canaliza a través de la frecuencia de la interacción social y el grado de atracción personal. Se imitan, por



tanto, las conductas de las personas más vinculadas con el individuo y, entre ellas, las que resultan más atractivas. Así, la elección profesional por imitación se realiza mediante el influjo de los modelos que con mayor frecuencia se hallan en el contexto perceptual del individuo (familiares, profesores, compañeros, personajes de ficción, etcétera), siempre que ofrezcan un atractivo personal y que estén dotados de un cierto prestigio social.

Para poder reproducir una actividad una vez desaparecido el modelo es preciso que las pautas de respuesta hayan sido almacenadas previamente en la memoria a largo plazo; a este acto se le denomina retención. El aprendizaje por observación supone aceptar la intervención de funciones cognitivas, como la asociación, la integración de imágenes y recuerdos, la codificación de señales y, principalmente, el lenguaje. Las actividades escolares, los juegos y las actividades preprofesionales son ejemplos de imitación de conductas vocacionales que contribuyen a la retención.

### **Teorías de la imitación**

A lo largo de la historia, se ha considerado a la imitación como un medio importante de transmisión de comportamientos (Rosenthal y Zimmerman, 1978). Los antiguos griegos empleaban el término mimesis para referirse al aprendizaje por la observación de los demás y de modelos abstractos en estilos literarios y morales. Otras opiniones acerca de la imitación la refieren a los instintos, el desarrollo y el condicionamiento de la conducta y el comportamiento instrumental (tabla 1).

A principios de siglo, la atención de los científicos se dirigió cada vez más a la imitación. El punto de vista dominante afirmaba que el hombre posee un instinto natural de imitación de los actos de los demás (Tarde, 1903). James (1890) también trataba a la imitación como instinto.

La propensión a hablar, caminar y conducirse como los otros es la más directa, y en general no tiene la intención consciente de hacerlo. Existe la tendencia imitativa que se muestra en las grandes concentraciones de hombres, produce pánico, orgías y delirios de violencia, y así los más singulares de los individuos se

pueden resistir activamente a ella. El hombre comparte esta clase de imitación con otros animales gregarios, siendo este un instinto en el más puro sentido del término, un impulso ciego a actuar tan pronto como ocurre cierta percepción (Vol. II, p. 408).

James creía que la imitación es con mucho responsable de la socialización de los niños, pero no explico el proceso por el que esto ocurre. McDougall (1926) limitó su definición de imitación al acto instintivo y abierto de remedar la conducta de otro: las acciones observadas despiertan el instinto o impulso de copiarlas.

### Explicaciones de la imitación

Explicación	Supuestos
Por instinto	Las acciones observadas despiertan un impulso instintivo por copiarlas.
Por el desarrollo	Los niños imitan las acciones que se ajustan a sus estructuras cognoscitivas.
Por condicionamiento	Las conductas se imitan y refuerzan por moldeamiento. La imitación se vuelve una clase de respuesta generalizada.
Conducta instrumental	La imitación se convierte en un impulso secundario por medio del refuerzo repetido de las respuestas que igualan las de los modelos. La imitación reduce los impulsos.

Tabla 1

Los conductistas rechazaron la noción de instinto porque presuponía la existencia de un impulso interno -y tal vez una imagen mental- entre el estímulo (el acto de otro) y la respuesta (imitarlo). Watson (1924) lo resumió como sigue:

Para nosotros no hay instintos, pues ya no los necesitamos en psicología. Todo aquello que tenemos la costumbre de llamar "instinto" hoy es el resultado del entrenamiento y pertenece a las conductas aprendidas del hombre.

El desarrollo limita la imitación, Piaget (1962) ofreció una explicación distinta de la imitación. Creía que el desarrollo humano consiste en la adquisición de esquemas, estructuras cognoscitivas básicas que posibilitan el pensamiento organizado y la acción (Flavell, 1985). Pensamientos y acciones no son sinónimos de los esquemas, sino sus manifestaciones abiertas. Los esquemas de que disponen los individuos determinan sus reacciones a los acontecimientos; reflejan sus experiencias y comprenden la totalidad de sus conocimientos en cualquier momento dado.

Probablemente, los esquemas se desarrollan con la maduración y por experiencias algo más avanzadas de las que se encuentran en las estructuras cognoscitivas. La imitación se restringe a las actividades que corresponden a los esquemas presentes. Los niños imitan las conductas que entienden, pero no las que son incongruentes con sus estructuras cognoscitivas; por lo tanto, el desarrollo debe preceder a la imitación. Esta explicación limita radicalmente el poder de la imitación para crear y modificar las estructuras cognoscitivas.

Hay poco apoyo empírico para esta postura restringida al desarrollo (Rosenthal y Zimmerman, 1978). En uno de los primeros estudios, Valentine (1930b) descubrió que los niños imitaban dentro de sus capacidades actos que no habían ejecutado antes. Hay numerosos ejemplos de imitación sin objeto alguno en los que la conducta de los niños seguía a la exhibición visual, aun cuando carecía de cualquier finalidad biológica. Los pequeños mostraban una fuerte tendencia a imitar las acciones inusuales que los atraían. La imitación no siempre era inmediata, y a menudo había que repetir los actos antes de que los imitaran. También era importante la persona que ejecutaba las acciones: era más probable que los niños imitaran a su madre. Todos estos resultados (Rosenthal y Zimmerman, 1978) muestran que la imitación no es un mero reflejo del estadio de desarrollo, sino que cumple la importante función de fomentarlo.

## **MARCO CONCEPTUAL DEL APRENDIZAJE**

La teoría cognoscitiva social ostenta varios supuestos acerca del aprendizaje y la ejecución de conductas que tratan de las interacciones recíprocas de personas, comportamientos y ambientes; del aprendizaje en el acto y el vicario (es decir, las formas en que ocurre), y de la distinción entre aprendizaje y desempeño.

### **Interacciones recíprocas**

Bandura (1978, 1982a) analiza la conducta humana dentro del marco teórico de la reciprocidad, las interacciones recíprocas de conductas, variables ambientales y factores personales como las cogniciones.

Según la postura cognoscitiva social, la gente no es impulsada por fuerzas internas ni controlada y moldeada automáticamente por estímulos externos. No: el funcionamiento humano se explica en términos de un modelo de reciprocidad triádica en el que la conducta, los factores personales cognoscitivos y de otra clase, así como los acontecimientos del entorno son determinantes que interactúan unos con otros (Bandura, 1986, p. 18).

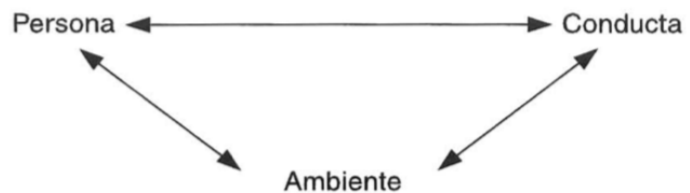
La reciprocidad triádica es evidente en un importante constructo de la teoría de Bandura (1982b; en prensa): la autoeficacia percibida o las opiniones acerca de las propias capacidades de organizar y emprender las acciones necesarias para alcanzar los grados de desempeño designados. Con respecto a la interacción de autoeficacia (un factor personal) y conducta, la investigación muestra que esas creencias influyen en las conductas orientadas a los logros, como la elección de una tarea, la persistencia, el gasto de esfuerzos y la adquisición de habilidades (Schunk, 1989). A su vez, la forma en que actúen los estudiantes modificara su autoeficacia. Conforme hacen sus deberes, observan que progresan en sus metas de aprendizaje. Estos índices de su avance les comunican que son capaces de desempeñarse bien y mejoran su autoeficacia para proseguir con el aprendizaje.

La investigación en estudiantes con problemas de aprendizaje ha demostrado la interacción de la autoeficacia y los elementos del entorno. Muchos de esos alumnos tienen un sentido bajo de su autoeficacia para desenvolverse bien (Licht y Kistner, 1986). Los miembros de los medios escolares suelen reaccionar a

ellos fundados en los atributos que se acostumbra asociar con tales alumnos (por ejemplo, que tienen baja autoeficacia) y no con las capacidades reales de cada uno. Por ejemplo, es frecuente que los maestros los juzguen menos capaces que los otros estudiantes y que se formen de ellos pocas expectativas académicas, incluso en las áreas en las que se desempeñan adecuadamente (Bryan y Bryan, 1983). Al mismo tiempo, la retroalimentación del maestro afecta la autoeficiencia; si le dice a un alumno: "se que puedes hacer esto", es probable que sienta mas seguridad en su éxito.

La conducta de los estudiantes y el ambiente en el aula se influyen de muchas maneras. Consideremos una secuencia característica de enseñanza en la que el maestro ofrece información y pide a los estudiantes que atiendan a la pizarra: hay una influencia ambiental en la conducta si los discípulos miran al frente sin mucha deliberación consciente. La conducta de los alumnos a menudo trastorna el ambiente educativo: si el maestro pregunta y ellos contestan mal, tal vez enseñe de nuevo algunos puntos antes de continuar con la lección.

**Modelo de la reciprocidad triádica.** Fuente: Bandura, A., *Social Foundations of Thought and Action*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1986, p. 24



### **Aprendizaje en acto y vicario**

En la teoría cognoscitiva social, "el aprendizaje es con mucho una actividad de procesamiento de información en la que los datos acerca de la estructura de la conducta y de los acontecimientos del entorno se transforman en representaciones simbólicas que sirven como lineamientos para la acción" (Bandura, 1986, p. 51). El

aprendizaje ocurre en el acto, merced a la ejecución real, o en modo vicario, por la observación (de primera mano, en forma simbólica o electrónica) del desempeño de modelos.

El aprendizaje en el acto consiste en aprender de las consecuencias de las acciones propias. Las conductas que dan resultados exitosos se retienen; las que llevan a fracasos se perfeccionan o descartan. La teoría del condicionamiento operante también dice que la gente aprende haciendo, pero esta y la teoría cognoscitiva social brindan diferentes explicaciones. Skinner (1953) señaló que las cogniciones pueden acompañar al cambio conductual, mas no influyen en él.

La teoría cognoscitiva social argumenta que son las consecuencias del comportamiento -y no las conductas fortalecidas que postulaba la teoría operante- las fuentes de información y motivación. Las consecuencias informan a la gente de la exactitud o la conveniencia de su proceder. Quienes triunfan en un cometido o son premiados entienden que se desempeñaron bien; cuando fracasan o reciben castigos saben que hicieron algo mal y tratan de corregir el problema. Las consecuencias también motivan a la gente, que se esfuerza por aprender las conductas que aprecia y que cree que tendrán consecuencias deseables, mientras que se guarda de adquirir los comportamientos que se castigan o que son de algún modo insatisfactorios.

Buena parte del aprendizaje humano ocurre de manera vicaria, es decir, sin ejecución abierta del que aprende. Las fuentes comunes de aprendizaje vicario son observar o escuchar a modelos en persona, o simbólicos o no humanos (programas de televisión con animales que hablan, personajes de tiras cómicas), en medios electrónicos (televisión, cintas) o impresos (libros, revistas). Las fuentes vicarias aceleran el aprendizaje más de lo que sería posible si hubiera que ejecutar toda conducta para adquirirla. También evitan que la gente experimente consecuencias negativas: sabemos que las serpientes venenosas son peligrosas por lo que nos han dicho, por la lectura de libros y por las películas, y no por haber sufrido las desagradables consecuencias de su mordida.

Por lo general, las habilidades complejas se aprenden por acción y observación; los individuos observan a los modelos, explicarlas y demostrarlas, y

luego las ensayan. Por ejemplo, los golfistas principiantes no se reducen a ver a los profesionales, sino que practican mucho y reciben retroalimentación correctiva de sus instructores. Los alumnos miran al profesor exponer y demostrar las habilidades. Por observación, a menudo aprenden algunos componentes de una habilidad compleja y no otras, de modo que la práctica brinda a los maestros la oportunidad de darles la información correctiva que les ayuda perfeccionar su desempeño. Al igual que en el caso del aprendizaje en el acto, las consecuencias de las respuestas de las fuentes vicarias informan y motivan a los observadores, que se inclinan más a aprender las conductas modeladas que llevan al éxito que las que resultan en fracasos. Cuando la gente cree que los comportamientos modelados son provechosos, observa con atención a los modelos y repasa mentalmente sus procedimientos.

## **Aprendizaje y desempeño**

El tercer supuesto de la teoría cognoscitiva social atañe a la distinción entre el aprendizaje y la ejecución de las conductas aprendidas. Al observar a los modelos, el individuo adquiere conocimientos que quizá no exhiba en el momento de aprenderlos (Rosenthal y Zimmerman, 1978). Algunas actividades escolares (por ejemplo, las sesiones de repaso) consisten en desempeñar las destrezas aprendidas, pero requieren de mucho tiempo. Los estudiantes adquieren conocimientos declarativos en forma de hechos, descripciones (como los acontecimientos históricos) y fragmentos organizados (de una canción o un poema); y adquieren también conocimientos de procedimiento (conceptos, reglas, algoritmos), así como conocimientos condicionales (cuando emplear las formas de los conocimientos declarativos o de procedimiento y porque es importante hacerlas) (Paris, Cross y Lipson, 1984; Paris, Lipson y Wixson, 1983). Cualquiera de estas formas puede ser adquirida pero no demostrada en el momento; por ejemplo, los estudiantes pueden aprender que ojear los textos es un método útil para darse una idea de su contenido, pero pueden no aplicar ese conocimiento sino hasta que llegan a casa y leen el periódico.

Buena parte del tiempo los tres factores interactúan. Cuando el maestro presenta una lección a la clase, los alumnos piensan en lo que está diciendo (el ambiente influye en las cogniciones). Los que no entienden un punto levantan la mano y preguntan (las cogniciones influyen en la conducta), y el maestro repasa el punto (la conducta influye en el medio). Al final, el maestro determina la tarea (el ambiente influye en las cogniciones, que influyen en la conducta). Mientras los estudiantes la realizan, creen que la están haciendo bien (la conducta influye en las cogniciones), deciden que les gusta lo que hacen, preguntan al maestro si pueden continuar con ella y este asiente (las cogniciones influyen en la conducta, que influye en el ambiente).



## PROCESOS DE MODELAMIENTO

El modelamiento es un componente crucial de la teoría cognoscitiva social. Se trata de un término general que se refiere a los cambios conductuales, cognoscitivos y afectivos que derivan de observar a uno o más modelos (Berger, 1977; Rosenthal y Bandura, 1978; Schunk, 1987; Zimmerman, 1977). Aparecen porque las exhibiciones modeladas comunican a los observadores que las consecuencias son probables si ellos realizan esos comportamientos. Tal información también puede influir en las emociones (por ejemplo, aumentar o disminuir la ansiedad) y en la motivación.

Los actos del maestro pueden inhibir o desinhibir las malas conductas en el aula. El alumno que no es castigado por portarse mal ejerce un efecto desinhibitorio: los estudiantes que observan que al comportamiento modelado no siguen consecuencias punitivas, pueden a su vez comenzar a portarse mal. Por el contrario, este proceder a menudo se inhibe si el maestro disciplina la mala conducta del alumno, de modo que los observadores tienden a creer que ellos también serán castigados si el maestro los atrapa portándose mal.

La inhibición y la desinhibición tienen en común con la facilitación de la respuesta el que las conductas reflejen actos que la gente ya había aprendido. Una diferencia es que, en general, la facilitación de la respuesta es neutra en el sentido de que las conductas son aceptadas por la sociedad, mientras que la inhibición y la desinhibición suelen tener matices morales o legales (es decir, consistir en romper normas o leyes).

### **Aprendizaje por observación**

El aprendizaje por observación de modelos sucede cuando se despliegan nuevas pautas de comportamiento que, antes de la exposición a las conductas modeladas, no tenían posibilidad de ocurrencia aun en condiciones de mucha motivación (Bandura, 1969). Un mecanismo clave de este aprendizaje es la información que los modelos transmiten a los observadores acerca de las formas de originar nuevas

conductas (Rosenthal y Zimmerman, 1978). Se supone que el aprendizaje por observación consta de cuatro procesos: atención, retención, producción y motivación (tabla 1).

El primer proceso es la atención que presta el observador a los acontecimientos relevantes del medio, y que se necesita para que estos sean percibidos en forma significativa.

### Procesos de aprendizaje por observación

Proceso	Actividades
Atención	La atención de los estudiantes se dirige acentuando físicamente las características sobresalientes de la tarea, subdividiendo las actividades complejas en partes, utilizando modelos competentes y demostrando la utilidad de los comportamientos modelados.
Retención	La retención aumenta al repasar la información, codificandola en forma visual o simbólica y relacionando el nuevo material con el almacenado en la memoria.
Producción	Las conductas se comparan con la representación conceptual (mental) y personal. La retroalimentación ayuda a corregir las discrepancias.
Motivación	Las consecuencias de las conductas modeladas informan a los observadores de su valor funcional y su conveniencia. Las consecuencias motivan al crear expectativas y al elevar la autoeficacia.

Tabla 1

En cualquier instante, atendemos a una de innumerables actividades. Como veremos en la proxima sección, las características del modelo y del observador influyen en la atención que este dirige a aquel. Las actividades notorias también llaman la atención, especialmente las de tamaño, forma, color o sonido desacostumbrados. Con frecuencia, los maestros resaltan sus demostraciones con colores brillantes y recortes a gran escala. El valor funcional percibido de las

actividades modeladas influye en la atención: las que los observadores juzgan importantes y aptas para llegar a consecuencias reforzantes atraen una atención mayor. Los estudiantes consideran muy funcionales a casi todas las actividades docentes. Se espera que aprendan las conductas modeladas y tendrán que ejecutarlas o examinarse acerca de ellas. Aunada al valor funcional está la confianza de los alumnos en que el maestro es muy competente, lo que aumenta la atención. Los factores que incrementan la percepción de la competencia del modelo son los indicios simbólicos (títulos, posición) y las acciones modeladas que llevan al éxito.

El segundo proceso es la retención, que requiere codificar y transformar la información modelada para almacenarla en la memoria, así como organizarla y repasarla cognoscitivamente. El aprendizaje por observación descansa en dos medios de almacenamiento cognoscitivo de la información: imaginario y verbal (Bandura, 1977b). Una exhibición de modelamiento lleva a los observadores a almacenar la información adquirida como imagen, en forma verbal, o en ambas. La codificación en imágenes es especialmente importante para las actividades que no describen con facilidad las palabras; por ejemplo, las habilidades motoras ejecutadas con tal rapidez que los movimientos individuales se funden en una secuencia mayor (digamos, el swing en el golf). Buena parte del aprendizaje de las habilidades cognoscitivas depende de la codificación verbal, como al enunciar reglas o procedimientos.

El repaso o la revisión mental de la información, también cumple un papel fundamental en la retención del conocimiento. Un estudio de Bandura y Jeffery (1973) demostró los beneficios de la codificación y el repaso. Un grupo de adultos observó configuraciones complejas de movimientos modelados. Algunos sujetos los codificaron en el momento de presentarse asignándoles índices numéricos o verbales, mientras que otros no fueron instruidos para que los codificaran, sino que se les pidió que subdividieran los movimientos para recordarlos. Además, a unos se les permitió repasar los códigos o los movimientos y a otros no. Tanto la codificación como el repaso mejoraron la retención de los sucesos modelados: los sujetos que

codificaron y repasaron recordaban mejor. El repaso sin codificación, y viceversa, fueron menos eficaces.

El tercer proceso de aprendizaje por observación es la producción, que consiste en traducir las concepciones visuales y simbólicas de los sucesos modelados en conductas abiertas. Es posible aprender muchos actos simples con solo observarlos, y la producción de los observadores revela que han aprendido bien los comportamientos; pero son raras las conductas complejas que se aprenden por mera observación: estas se adquieren por una combinación de modelamiento, práctica conducida y retroalimentación correctiva. Los estudiantes suelen hacerse de apenas un acercamiento somero a una habilidad compleja con la observación de demostraciones (Bandura, 1977b) y la perfeccionan con la práctica, en especial si los maestros brindan información correctiva y enseñan de nuevo los aspectos dificultosos.

Los problemas de producir conductas modeladas no proceden solo de que la información este inadecuadamente codificada, sino tambien porque los estudiantes padecen dificultades para convertir la información codificada en la memoria en acciones abiertas; por ejemplo, el niño que tiene un conocimiento básico de como atarse los cordones de los zapatos pero no es capaz de transformar dicho conocimiento en conducta. Los maestros que quieren averiguar cuanto saben los estudiantes tienen que evaluarlos de diferentes maneras con el fin de remediar los problemas que suscita su incapacidad para demostrar los conocimientos que han adquirido.

La motivación, el cuarto proceso, influye en el aprendizaje por observación puesto que la gente es más proclive a atender, retener y producir las acciones modeladas que creen que son importantes. Quienes piensan que los modelos poseen una destreza que es útil saber, se inclinan a observarlos y se esfuerzan por retener lo que aprenden. Los individuos no exhiben todos los conocimientos, procedimientos y habilidades que adquieren por observación; ejecutan las acciones que creen que tendran resultados reforzantes y evitan las que suponen que traeran consecuencias negativas (Schunk, 1987). Se forman expectativas de los resultados de sus actos basados en las consecuencias que experimentaron ellos o los

modelos. Además, se conducen según sus creencias y valores; realizan las actividades que aprecian y no las que encuentran insatisfactorias, cualquiera que sea la consecuencia para ellos u otros, y renuncian a riquezas, prestigio y poder si creen que las actividades a las que deben entregarse para obtener tales recompensas no son morales (por ejemplo, prácticas comerciales cuestionables).

La motivación es un proceso crucial del aprendizaje por observación que los maestros promueven de diversas formas: hacen el aprendizaje interesante, relacionan el material con las preferencias de los estudiantes, les piden que establezcan metas y las supervisen, ofrecen retroalimentación acerca de su perfeccionamiento o recalcan el valor del aprendizaje.

### **Aprendizaje de habilidades cognoscitivas**

Aprender por observación amplía el alcance y la tasa del aprendizaje más de lo que ocurriría por moldeamiento en la que cada respuesta es ejecutada y reforzada. Los modelos de habilidades cognoscitivas son características frecuentes en las aulas. En una secuencia educativa común, el maestro explica y demuestra la destreza por aprender y luego los alumnos se dedican a prácticas conducidas mientras él se asegura de que comprendan; si experimentan dificultades, enseña de nuevo la habilidad. Cuando está convencido de que los estudiantes tienen una comprensión básica, estos se ocupan de practicar por su cuenta mientras el maestro verifica cada tanto su trabajo.

Muchas características de la docencia incorporan modelos. Dos aplicaciones especialmente afines del modelamiento a la enseñanza son el modelamiento cognoscitivo y el entrenamiento en la autoenseñanza.

Modelamiento cognoscitivo. El modelamiento cognoscitivo añade a la explicación y la demostración modeladas la verbalización de los pensamientos y razones del modelo para realizar las acciones dadas (Meichenbaum, 1977). Al enseñar a dividir, el maestro podría verbalizar lo que sigue para responder al problema  $276/4$ .

Primero tengo que decidir que número dividir entre 4. Tomo 276, comienzo a la izquierda y me muevo hacia la derecha hasta llegar a un número igual o mayor que 4. ¿Es 2 mayor que 4?, No. ¿Es 27 mayor que 4? Si, por lo que mi primera división sera 27 entre 4. Necesito multiplicar 4 por un número y que el resultado sea el mismo o un poco menor que 27. ¿Que tal 5?:  $5 \times 4 = 20$ . No, muy pequeño. Probemos con 6:  $6 \times 4 = 24$ . Tal vez. Veamos al 7:  $7 \times 4 = 28$ . No, se pasa. Lo correcto es 6.

El modelamiento cognoscitivo puede incluir otros enunciados. Es posible introducir errores en la demostración para que los estudiantes vean cómo reconocerlos y manejarlos. Los enunciados autorreforzantes (digamos, "lo estoy haciendo bien") también son provechosos, sobre todo con los estudiantes que enfrentan dificultades de aprendizaje y dudan de su capacidad para desempeñarse bien.

La investigación justifica la utilidad de la función del modelamiento cognoscitivo y muestra que, combinado con explicaciones, es más eficaz para enseñar habilidades que las explicaciones solas (Rosenthal y Zimmerman, 1978). Schunk (1981) compara los efectos del modelamiento cognoscitivo con los de la instrucción didáctica en la autoeficacia de los niños frente a las divisiones largas. Los niños que carecen de la habilidad para dividir reciben enseñanza y practica en el modelamiento cognoscitivo, los estudiantes observan al modelo adulto explicar y demostrar las divisiones aplicándose a problemas de ejemplo. En la instrucción didáctica, los estudiantes repasan el material educativo que explica y demuestra las operaciones, pero no están expuestos a modelos. El modelamiento cognoscitivo aumento mas el aprendizaje de los niños de las habilidades para la división que la instrucción didáctica.

### **Entrenamiento en la autoenseñanza**

El entrenamiento en la autoenseñanza pretende instruir a los estudiantes sobre la forma de regular sus propias actividades durante el aprendizaje. En un estudio pionero, Meichenbaum (1971) incorporó el modelamiento cognoscitivo al

entrenamiento en la autoenseñanza. Los sujetos eran alumnos impulsivos de segundo grado en una clase de educación especial, y el procedimiento empleado fue el siguiente:

1. Modelamiento cognoscitivo: Un adulto le dice al niño que hacer mientras el mismo ejecuta la tarea.
2. Conducción abierta: El niño trabaja siguiendo las instrucciones del adulto.
3. Autoconducción abierta: El niño trabaja instruyéndose en voz alta.
4. Desvanecimiento de la autoconducción abierta: El niño murmura las instrucciones mientras ejecuta la tarea.
5. Autoinstrucción encubierta: El niño realiza la tarea guiado por su reflexión silenciosa.

Se han empleado diversas tareas para ayudar a los niños a controlar sus conductas mediante la autoenseñanza. Uno de los objetivos es hacer más lenta su tasa de actividad. En un estudio de Meichenbaum y Goodman (1971), un adulto modelo usó la siguiente muestra de enunciados en una tarea de dibujar líneas:

Bien, ¿qué tengo que hacer? Quieres que copie las líneas del dibujo. Tengo que hacerlo despacio y con cuidado. De acuerdo, trazo la línea hacia abajo, abajo, bueno: luego a la derecha, ya está: ahora otro poco hacia abajo y a la derecha. Listo: hasta aquí voy bien. Me tengo que acordar de hacerlo despacio. Ahora para arriba. No, se supone que es hacia abajo. Entonces, se le borra la línea con cuidado. Bien. Incluso si me equivoco, puedo continuar despacio y con cuidado. Bueno, ahora voy para abajo. Listo. Termine.

En este ejemplo, el modelo comete un error y muestra cómo enfrentarlo. Es una forma importante de aprendizaje para los alumnos impulsivos y con otros trastornos de la conducta, porque a menudo se sienten frustrados y es muy fácil que entonces cometan errores. Meichenbaum y Goodman encontraron que el modelamiento cognoscitivo hace más lento el tiempo de reacción de los niños, y que la adición del entrenamiento para la autoenseñanza disminuye los errores.

El modelamiento cognoscitivo ha sido utilizado en programas de capacitación con diversas tareas y estudiantes (Fish y Petvan, 1985), y es sobre todo útil para enseñarlos a trabajar estratégicamente. En la clase de lectura de comprensión, el

comienzo de las instrucciones citadas podría modificarse así: "Qué tengo que hacer? Encontrar la oración principal del párrafo, la que dice de que trata. Comienzo buscando una oración que resuma los detalles o explique el párrafo" (McNeil, 1987, p. 96). Es posible incorporar a la demostración enunciados para enfrentar las dificultades ("todavía no la encuentro, pero voy bien").

### **Aprendiendo de reglas**

El modelamiento es provechoso en el proceso de adquirir las reglas que rigen el lenguaje y la obtención de conceptos (Zimmerman y Rosenthal, 1974). En contraste con las ideas de Skinner acerca de la adquisición del lenguaje, la teoría cognoscitiva social asume que es muy poco el que se adquiere por moldeamiento o imitación de las verbalizaciones de otros. Los investigadores, de esta corriente no han explorado las estructuras cognoscitivas "profundas" que preocupan a los psicolingüistas, sino que han examinado si la exposición a modelos facilita el uso del lenguaje regido por reglas (Rosenthal y Zimmerman, 1978).

El procedimiento general para el aprendizaje de las reglas del lenguaje consiste en exponer al observador a uno o más modelos del uso de las construcciones gramaticales que muestran la regla. Con el tiempo, el modelo mantiene la regla mientras varían los aspectos no relevantes (por ejemplo, las palabras que utiliza). Si entonces el observador puede reproducir la construcción, reflejara el aprendizaje de la regla y no la mera imitación de las palabras o el ritmo fonético.

En un estudio pionero, Bandura y Harris (1966) mostraron a niños pequeños sustantivos comunes, y luego estos construyeron una oración con cada uno. Se establecieron varios tratamientos. Algunos niños fueron expuestos a modelos que demostraron la construcción deseada (por ejemplo, verbo pasivo) y que se turnaban con ellos para redactar las oraciones. Otros recibieron reforzadores (estrellas canjeables por regalos) por construir en pasivo, al igual que los modelos asignados a los niños del grupo de modelamiento. En otra situación (solución de problemas), los niños fueron asesorados para que determinaran que aspectos de la construcción



les daría una estrella. El estudio también investigó el efecto de estos tratamientos en el complemento circunstancial otro tipo de construcción gramatical.

En general, el uso de la construcción pasiva se mantuvo bajo, después del entrenamiento. El modelamiento combinado con refuerzos y el conjunto de problemas produjo el mayor número. En relación con el complemento circunstancial, los refuerzos y los problemas (con y sin modelamiento) llevaron a aumentos significativos en el entrenamiento subsecuente. Los niños no solo imitaron las respuestas de los modelos, sino que adquirieron la regla y generaron sus propias oraciones, algunas muy novedosas. Este estudio muestra que las influencias sociales modifican las construcciones gramaticas de los pequeños.

### **Aprendizaje de habilidades motoras**

Según la teoría cognoscitiva social, el aprendizaje de habilidades motoras consiste en construir un modelo mental con la representación conceptual de la habilidad para producir la respuesta y servir como norma correctiva luego de recibir la retroalimentación (Bandura, 1986; McCullagh, 1993; Weiss, Ebbeck y Wiese-Bjornstal, 1993). Tal representación se consigue transformando las secuencias de conducta observadas en códigos visuales y simbólicos para repasarlos mentalmente. Por lo común, los individuos poseen un modelo mental de la habilidad antes de intentarla; por ejemplo, mientras observan a los tenistas, construyen el modelo del saque, la volea y el revés. Estos modelos mentales son rudimentarios y requieren de información y corrección para perfeccionarse, pero permiten ejecutar una aproximación desde el comienzo del entrenamiento. En el caso de las conductas nuevas o complejas, quizá los observadores no tengan formado un modelo mental y deban presenciar demostraciones modeladas antes de ensayarlas.

La posición cognoscitiva social ante el aprendizaje de las habilidades motoras difiere un tanto de las explicaciones tradicionales, una de las cuales -la teoría del circuito cerrado de Adams (1971)- postula que la gente elabora gráficos perceptuales (internos) de las habilidades motoras mediante práctica y

retroalimentación, que funcionan como referencia de los movimientos correctos. Mientras uno desempeña una conducta, recibe información interna (sensorial) y externa (el conocimiento de los resultados), la compara con su gráfico y las discrepancias sirven para corregirlo. Siempre que la retroalimentación sea adecuada, el aprendizaje aumenta y al final es posible realizar la conducta sin más correctivos. Adams distinguió dos mecanismos de memoria, uno que produce la respuesta y otro que evalúa su precisión.

Una opinión algo diferente se basa en la teoría de los esquemas (Schmidt, 1975); Schmidt proponía que la gente almacena en la memoria mucha información acerca de los movimientos, incluyendo las condiciones iniciales, las características de las secuencias motoras generalizadas, los resultados del movimiento, el conocimiento de ellos y la retroalimentación sensorial. Los observadores almacenan la información en dos esquemas generales, redes de memoria organizadas que comprenden a la información relacionada: el esquema de recuerdo se ocupa de la producción de la respuesta; el de reconocimiento, de evaluarla.

La teoría cognoscitiva social (Bandura, 1986) argumenta que observando a los demás, la gente se forma una representación cognoscitiva que inicia las respuestas subsecuentes y sirve como norma de uso para determinar su corrección. Difiere de las teorías del aprendizaje en que insiste en la corrección de los errores después de actuar y postula dos mecanismos de memoria para almacenar y evaluar la exactitud de la información (McCullagh, 1993). Como veremos más adelante, también destaca el papel de las cogniciones personales (metas y expectativas) en el desarrollo de las habilidades motoras.

Un problema del aprendizaje de las habilidades motoras es que el individuo no puede observar muchos aspectos de su desempeño que quedan fuera de su campo de visión, sea que empuñe el palo de golf, patee la pelota de fútbol, arroje la de beisbol, practique el salto de altura o el de pértiga. No ver lo que uno hace exige confiar en la información cinestésica y compararla con la representación conceptual. La ausencia de retroalimentación visual dificulta el aprendizaje.

Carroll y Bandura (1982) expusieron a un grupo de sujetos a modelos de una habilidad motora y enseguida les pidieron que reprodujeran los movimientos. Los

experimentadores dieron a solo algunos de los participantes retroalimentación visual mediante una cámara de video que mostraba su desempeño. Tal información, entregada antes de que los sujetos se formaran un modelo mental de la conducta motora, no tuvo efecto en el rendimiento; pero una vez que lo poseían, mejoró su ejecución y eliminó las discrepancias entre el modelo conceptual y las actividades.

La investigación también se ha ocupado de la eficacia de utilizar modelos para enseñar habilidades motoras a los niños. Weiss (1983) comparó los efectos de un modelo silente (demostración visual) y uno hablante (demostración visual más explicación verbal) en el aprendizaje de una habilidad motora de seis partes en una pista con obstáculos. Los niños mayores (de siete a nueve años) aprendieron igualmente bien con cualquier modelo; los más pequeños (de cuatro a seis años) lo hicieron mejor con el hablante. Tal vez el añadido de explicaciones creó un modelo cognoscitivo con el que los niños mantenían la atención y codificaban la información en la memoria. Weiss y Klint (1987) encontraron que los niños en las condiciones con modelo hablante, y sin modelo pero que repasaron en voz alta la secuencia de las acciones, las aprendieron mejor que los que no las repasaron. En conjunto, estos resultados sugieren que algunas formas de verbalización son cruciales para la adquisición de las habilidades motoras.

## **INFLUENCIAS EN EL APRENDIZAJE Y EL DESEMPEÑO**

La observación de modelos no garantiza el aprendizaje ni la ejecución de las conductas aprendidas. Varios factores influyen en el aprendizaje vicario y en la exhibición de esos comportamientos, factores que afectan la atención, el procesamiento de información, la percepción de la utilidad del aprendizaje y la evaluación de la capacidad para aprender del individuo. Aquí revisaremos los primeros tres; las expectativas, las metas y la autoeficacia se encuentran en las secciones posteriores.

### **Estadio de desarrollo del aprendiz**

La capacidad de los aprendices de aprender de modelos depende de su desarrollo (Bandura, 1986). Los más pequeños tienen problemas para concentrarse lo suficiente en los acontecimientos modelados y discernir las claves importantes de las irrelevantes. Las funciones de procesamiento de información, repasar, organizar y elaborar, mejoran con el desarrollo. Cuando crecen, esos niños adquieren conocimientos básicos más amplios con los que abarcar la nueva información y se vuelven más capaces de servirse de estrategias mnemónicas. Los pequeños codifican los sucesos modelados en términos de propiedades físicas (digamos, la pelota es redonda, bota y uno la arroja), mientras que los más grandes representan la información en forma visual o simbólica.

En lo que a los procesos de producción se refiere, la información adquirida por observación no puede ser ejecutada si el niño carece de las habilidades físicas necesarias. También requiere convertir en acción la información almacenada en la memoria, comparar el desempeño con la representación mental y corregirlo como sea preciso. La capacidad de regular los actos propios por lapsos mayores aumenta con el desarrollo, así como también varía la motivación. Los niños pequeños se motivan con las consecuencias inmediatas de su actividad; conforme maduran, se inclinan más a reproducir los actos modelados que son congruentes con sus metas y valores.

### **Prestigio y competencia del modelo**

La utilidad de las conductas modeladas es variada. Las que se enfrentan con éxito ante todo llaman más la atención que las que lo hacen con menos eficacia. En parte, la gente se fija en un modelo porque cree que podría verse en la misma situación y quiere aprender lo necesario para salir adelante. Los estudiantes atienden al maestro porque este los incita a hacerlo, pero también porque piensan que tienen que demostrar las mismas habilidades y conductas. Cuando los modelos rivalizan por la atención, los observadores suelen escoger a los competentes que desempeñan las acciones que ellos suponen que tendrán que ejecutar.

La competencia del modelo se infiere de los resultados de sus actos (éxito, fracaso), pero también de los símbolos que la denotan. Un atributo importante es el prestigio. Los modelos que han logrado distinciones llaman más la atención que los de menor renombre. En la mayor parte de los casos, los modelos de posición elevada la han alcanzado porque son competentes y suelen desempeñarse bien. Para los observadores, el valor funcional de sus actos es mayor, y creen que les esperan recompensas si se conducen igual.

Los padres y los maestros son modelos de posición elevada para casi todos los niños. El alcance de la influencia del adulto en el modelamiento infantil puede ser muy general. Aunque los maestros son modelos importantes en el desarrollo de las habilidades intelectuales, no es raro que su influjo se extienda a otras áreas, como las conductas sociales, los logros académicos e incluso los atuendos y los amaneramientos (Rosenthal y Bandura, 1978). Con frecuencia, los efectos del prestigio del modelo se generalizan a campos en los que no tiene competencia alguna, como cuando los niños adoptan los alimentos preferidos de los deportistas sobresalientes que aparecen en los anuncios comerciales. El modelamiento prevalece con el desarrollo, pero aun los más pequeños son muy susceptibles a la influencia de los adultos (Hartup y Lougee, 1975). Esta aplicación explora la competencia y el prestigio de los modelos.

### **Factores que influyen en el aprendizaje por observación**

Característica	Efectos en el modelamiento
Estadio de desarrollo	Las mejoras con el desarrollo comprenden mayor atención y capacidad de procesar información, emplear estrategias, comparar el rendimiento con las representaciones mentales y adoptar motivaciones intrínsecas

Prestigio y competencia	Los observadores prestan más atención a los modelos competentes de posición elevada. Las consecuencias de las conductas modeladas transmiten información acerca del valor funcional. Los observadores se esfuerzan por aprender los actos que creen que necesitarán realizar.
Consecuencias vicarias	Las consecuencias de los modelos transmiten información acerca de la conveniencia de la conducta y las probabilidades de los resultados. Las consecuencias valoradas motivan a los observadores. La similitud de atributos o de competencia indica conveniencia y fortalece la motivación.
Expectativas	Los observadores se inclinan a realizar las acciones modeladas que creen que son apropiadas y que tendrán resultados reforzantes.
Establecimiento de metas	Los observadores suelen atender a los modelos que exhiben las conductas que los ayudarán a alcanzar sus metas.
Autoeficacia	Los observadores prestan atención a los modelos si creen ser capaces de aprender o realizar la conducta modelada. La observación de modelos parecidos influye en la autoeficacia ("si ellos pueden, yo también").

## **Consecuencias vicarias**

Como hemos dicho, el valor funcional de la conducta que lleve al éxito o al fracaso, a premios o castigos, influye en la reproducción de los observadores. Las consecuencias vicarias influyen en su aprendizaje y desempeño de los actos modelados. Aquellos que y en cómo los modelos son premiados por sus actos tienden más a prestarles atención y a repasar y codificar esos comportamientos para retenerlos. Las recompensas vicarias los motivan a repetirlos ellos mismos y, con ello, cumplen funciones de información y de motivación (Bandura, 1986).

**Función informativa.** Las consecuencias que experimentan los modelos comunican información a los observadores acerca de las acciones que tienen probabilidades de ser efectivas. Las consecuencias vicarias los influyen en tanto que piensan que acciones similares de su parte producirán resultados comparables. La observación de la actividad exitosa de modelos competentes informa de la secuencia de acciones que uno debe realizar para tener éxito. Cuando atiende a las conductas modeladas y a sus consecuencias, la gente se forma opiniones sobre que procederes serán premiados y cuales castigados.

En una demostración clásica de la función de las consecuencias vicarias en la conducta, Bandura, Ross y Ross (1963) expusieron a un grupo de niños a modelos de agresión en vivo, filmados o en tiras cómicas. Los modelos, que zarandeaban a un muñeco de trapo a golpes, paradas, empujones y sentándose encima de él, no eran castigados ni premiados, lo que comunicaba a los observadores que se trataba de conductas aceptables. A continuación, se permite a los niños jugar con el muñeco. Comparados con los sujetos de control no expuestos a la violencia, los que vieron a los modelos exhibieron niveles de agresión significativamente más elevados. La versión del modelo (en vivo, filme o tiras cómicas) no produjo un efecto diferenciable en esos niveles.

Se presume que la similitud es un factor importante para determinar la pertinencia de las conductas y formarse opiniones (Schunk, 1987). Entre más se parezcan los observadores a los modelos, mayor será la probabilidad de que consideren que la sociedad aprueba comportamientos semejantes y que producirán

resultados comparables. Con frecuencia, los atributos del modelo predicen el valor funcional de sus procederes. Casi todas las situaciones sociales están estructuradas de modo que la conveniencia de las conductas dependen de factores como la edad, el sexo o la posición. El influjo de la similitud ha de ser especialmente grande cuando los observadores tienen poca información acerca del valor funcional. Así, las tareas modeladas con las que los observadores no están familiarizados, o aquellas que no son seguidas de inmediato por sus resultados suelen estar muy influidas por la similitud con los atributos del modelo (Akamatsu y Thelen, 1974).

Algunas teorías psicológicas proponen que los niños son más propensos a atender y aprender de modelos de su propio sexo (Maccoby y Jacklin, 1974). Sin embargo, las evidencias de la investigación indican que el género del modelo influye en el desempeño antes que en el aprendizaje de las conductas (Perry y Bussey, 1979; Spence, 1984). Los niños adquieren comportamientos de modelos de ambos sexos y los clasifican como apropiados para uno y otro, y solo para los miembros de uno de ellos. Que los niños exhiban conductas propias de su sexo o de ambos, es quizá porque creen que tienen mayor valor funcional que las impropias; es decir, piensan que es más probable que sean recompensadas (Schunk, 1987). Modelar el género, entonces, parece ser importante porque transmite información acerca de la conveniencia de la actividad (Zimmerman y Koussa, 1975). Cuando los niños tienen dudas sobre la pertinencia del género de una conducta modelada, imitan la de sus compañeros del mismo género, puesto que han sido reforzados por conducirse así en el pasado, y se inclinan a suponer que esas acciones son aceptables para ellos.

La similitud de edad entre el modelo y el observador es importante cuando los niños perciben que las acciones de sus compañeros coetáneos son más apropiadas para ellos que las de modelos mayores o más jóvenes (Schunk, 1987). Que tiendan más a emular a sus pares o a los adultos depende de que acciones consideran con más valor funcional. Brody y Stoneman (1985) descubrieron que si no hay información sobre la competencia del modelo, es más probable que los niños imiten las acciones de los de su edad. Cuando recibían esa información, la imitación aumentaba según la similitud de la competencia, sin que importara la edad del modelo.



No hay evidencias que sugieran que los niños aprenden mejor o peor de compañeros o adultos. Sin embargo, si las hay que indican que unos y otros emplean diferentes estrategias de enseñanza. Los niños utilizan a menudo demostraciones no verbales y vinculan las instrucciones a los asuntos específicos; los adultos suelen servirse de explicaciones de palabra y relacionan la información con otras cosas (Ellis y Rogoff, 1982). La enseñanza de los pares puede ser muy beneficiosa para los estudiantes con problemas de aprendizaje y otros que no procesan la información verbal particularmente bien.

Como es evidente, el mayor grado de similitud entre el observador y el modelo ocurre cuando uno es su propio modelo. Se llama automodelamiento al cambio conductual que resulta de observar el comportamiento propio (Dowrick, 1983). El automodelamiento ha sido empleado para desarrollar habilidades sociales, laborales, motoras y cognoscitivas, y se utiliza con frecuencia para la capacitación de docentes. En un procedimiento característico, uno es filmado mientras desempeña una actividad y luego ve la cinta. Se trata de una forma de repaso, y es excelente para informar acerca de las habilidades que uno no puede observarse realizar (por ejemplo, las rutinas gimnásticas).

Las actividades que contienen errores son problemáticas (Hosford, 1981). Los comentarios de un experto mientras uno ve la cinta ayudan a no descorazonarse; el conocedor explica como realizar mejor una actividad la próxima vez. Los desempeños sin errores se realizan filmando ejecutantes diestros o editando la cinta para eliminar dichos errores. Observar el desempeño de uno mismo comunica que uno es capaz de aprender y progresar con más trabajo, lo que eleva la autoeficacia.

Schunk y Hanson (1989b) encontraron apoyo para estos puntos en la adquisición de la destreza para las operaciones aritméticas con fracciones. Los sujetos eran niños que el personal de la escuela había identificado que estaban por debajo de su nivel. Los niños fueron instruidos y practicaron la solución de problemas. Algunos fueron filmados mientras resolvían con éxito los ejercicios; a unos se les mostraron sus cintas de inmediato y a los otros hasta que terminó el estudio (para controlar los posibles efectos de la filmación). El tercer grupo no fue

filmado (para controlar los efectos de la participación). Los beneficios del automodelamiento fueron claros: el primer grupo obtuvo las mayores calificaciones en autoeficacia para el aprendizaje, en motivación y en autoeficacia y destreza después del examen. No hubo diferencias entre los sujetos de automodelamiento que vieron las cintas que los mostraban resolviendo con éxito los problemas y los que vieran las filmaciones de su gradual mejora mientras adquirían las habilidades, lo que respalda el punto de que la percepción del progreso o del dominio, fomenta la eficacia (Schunk, 1989).

### **Función motivacional**

Las consecuencias vicarias tienen una función motivacional. Los observadores que veían modelos recompensados se sintieron motivados para actuar en concordancia. La similitud percibida aumentó el efecto de la motivación presencial, que otros que son parecidos realiza una conducta que puede llevar a los observadores a intentarla. Estos efectos motivadores dependen en parte de la autoeficacia (Bandura, 1982b), que se eleva y motiva a la acción a quienes y en que individuos similares tienen éxito; se inclinan a creer que si esos otros triunfan, ellos también podrán. Tales efectos son comunes en las aulas. Los estudiantes que observan a sus condiscípulos realizar bien un cometido, se motivan a hacer su mejor esfuerzo porque piensan que si estos son capaces de hacerlo, ellos también lo son.

Las consecuencias de refuerzo de los modelos influyen en la conducta de los observadores (Rosenthal y Zimmerman, 1978). De particular importancia en la docencia es la observación de los esfuerzos que rinden frutos (Schunk, 1989). En las tareas que exigen capacidades previas, como la lectura y las matemáticas, los observadores se motivarán más al observar a otros como ellos llegar al éxito, que a otros más competentes: la gente suele creer que es incapaz de alcanzar el nivel de desempeño de los expertos.

Esto no pretende decir que el éxito vicario respalde al comportamiento durante lapsos prolongados; al final, se vuelven necesarios los éxitos para el desempeño personal. La motivación crece cuando los estudiantes observan que los

maestros dan buenas notas a otros por trabajar duro y desenvolverse bien; la motivación se mantiene si creen que sus propios esfuerzos los conducen a mejores rendimientos.

## **METAS Y EXPECTATIVAS**

Entre las variables importantes que influyen en el aprendizaje por observación y en la ejecución de las conductas aprendidas están las metas del observador y sus expectativas de éxito, así como de los resultados de sus acciones. Primero, nos ocuparemos del establecimiento de metas y expectativas, y posteriormente consideraremos la influencia de la autoeficacia.

### **Metas**

Buena parte de la conducta humana se mantiene durante largos periodos en ausencia de incentivos externos inmediatos. Un importante mecanismo cognoscitivo opera por medio del establecimiento de metas y la evaluación del progreso propio. La meta refleja nuestros propósitos y se refiere a la cantidad, calidad o tasa del desempeño (Locke y Latham, 1990; Locke, Shaw, Saari y Latham, 1981). El establecimiento de metas consiste en determinar una norma u objetivo que impulse nuestros actos. Uno puede establecer las metas propias o pueden ser determinadas por otros (padres, maestros, supervisores). Una fuente importante de información acerca de las metas son las normas modeladas, como cuando los estudiantes se esfuerzan por realizar una tarea tan bien o mejor que su maestro o sus compañeros.

Las metas mejoran el aprendizaje y el desempeño por sus efectos en mecanismos cognoscitivos y motivacionales como la percepción del progreso, la autoeficacia y las reacciones de evaluación personal (Bandura, 1988; Locke y Latham, 1990; Schunk, 1990). Para comenzar, la gente se compromete a esforzarse por una meta, que es necesario establecer para que influya en el desempeño (Locke y Latham, 1990). Conforme avanza en su cometido, compara sus realizaciones actuales con la meta. La autoevaluación positiva del progreso eleva la autoeficacia

y mantiene la motivación. Una discrepancia entre el nivel de rendimiento y la meta crea cierta insatisfacción, que hace redoblar los esfuerzos. Las metas también se adquieren por modelamiento. La gente se inclina más a atender a los modelos si cree que sus conductas le ayudaran a conseguir sus metas.

Según Locke y Latham (1990), las metas motivan a hacer los esfuerzos necesarios para cumplir con las exigencias de los deberes y persistir en ellos. Más esfuerzos y dedicación producen un mayor rendimiento. Las metas también dirigen la atención del individuo a las características relevantes de la tarea, las conductas que ejecutar y los posibles resultados, y puede influir en la forma de procesar la información. Las metas dan a la gente una "visión de túnel" para concentrarse en la tarea, elegir las estrategias apropiadas y decidir sobre la eficacia de su aproximación, lo cual en su totalidad tiende a mejorar el desempeño. Las solas metas no intensifican automáticamente el aprendizaje y el desempeño, sino que algunas de sus propiedades mejoran las percepciones personales, la motivación y el aprendizaje.

## **Especificidad de la meta**

Es mas probable que las metas que incluyen normas específicas de desempeño impulsen el aprendizaje y activen reacciones de autoevaluación antes que las muy generales, como "da lo mejor de ti" (Locke et al., 1981). Las metas específicas fomentan el rendimiento porque describen mejor el esfuerzo que se necesita y la satisfacción de alcanzarlas. También promueven la autoeficacia porque es relativamente más fácil evaluar nuestro progreso hacia una meta explícita.

Muchas investigaciones prueban la efectividad de las metas específicas para mejorar el desempeño (Locke et al., 1981). Schunk (1983b) instruyó y dió ejercicios de solución de divisiones largas a un grupo de niños. Algunos de ellos recibieron una meta que especificaba el número de problemas que habia que terminar; otros tenían la meta general de trabajar productivamente. En cada condición, la mitad de los niños recibia información comparativa del número de problemas que los otros completaron -el mismo que en la sesión- para comunicar que la meta era alcanzable. Las metas incrementaron la autoeficacia, y los niños que recibieron también la información comparativa exhibieron los mayores niveles de esta y de destreza.

Schunk (1984a) comparo los efectos de las metas con los de las recompensas. Los niños de su estudio participaron en varias sesiones de instrucción y practica en las divisiones largas. Algunos eran recompensados según el número de problemas terminados; otros tenían metas (completar cierto número de problemas) y los de la tercera condición recibieron recompensas y metas. Las tres situaciones los motivaron en las sesiones; y las de recompensas mas metas resulto como la de mayor autoeficacia y el mejor desempeño. Esta combinación dió a los niños dos fuentes de información para evaluar el progreso del aprendizaje.

Las metas específicas son sobre todo eficaces con los niños (Bandura y Schunk, 1981). Las lecciones y actividades de escuela elemental tienden a estructurarse en una serie de metas específicas y de corto plazo lo que mantiene la motivación y el aprendizaje elevados.

Proximidad de la meta. Las metas se distinguen por su grado de proyección en el futuro. Las cercanas, de corto plazo, están más al alcance de la mano, se alcanzan con más facilidad y producen mayor motivación para conseguirlas que las más alejadas. Ejercen especial influencia en los niños, que tienen marcos de referencia breves y no son del todo capaces de imaginar resultados distantes. Las metas próximas se adaptan bien a las lecciones normales, pues los maestros de enseñanza elemental planean las actividades en secciones temporales. Con frecuencia, sus metas son cercanas y específicas, como cuando piden a los niños que terminen cinco páginas de su cuaderno en la siguiente hora.

Bandura y Schunk (1981) dieron a tres grupos de niños siete sesiones de instrucción y oportunidades de práctica en las sustracciones. Los niños recibieron siete paquetes de material. Algunos tenían la meta cercana de terminar un paquete cada sesión; el segundo grupo, la meta distante de completar todos los paquetes para el final de la última sesión, y el tercero la meta general de trabajar productivamente. La meta cercana llevó a la mayor motivación en las sesiones, así como a la capacidad, la autoeficacia y el interés intrínseco (basado en el número de problemas resueltos en un período de elección libre) más elevados después de la prueba. En comparación con la meta general, la distante no mostró beneficios.

Manderlink y Harackiewicz (1984) dieron a un grupo de adultos información normativa sobre crucigramas y les pidieron que establecieran una meta cercana (para el crucigrama actual) o una distante (para todos). Antes de la prueba y dos veces durante ella, fueron evaluadas sus expectativas de alcanzar la meta; al finalizar el experimento, los sujetos juzgaron su propia competencia. Las metas cercanas o distantes no influyeron de forma notable en el desempeño, pero los sujetos que eligieron las cercanas tenían mayores expectativas de alcanzarlas y juzgaban mejor su competencia. Las metas distantes llevaron a mayores niveles de interés, quizá porque los sujetos sentían presiones externas para elegir metas cercanas.

## **Dificultad de la meta**

La dificultad de la meta depende de la pericia que requiere, medida según una norma. El esfuerzo que la gente invierte en alcanzar una meta depende de su nivel de destreza; requiere mayor esfuerzo alcanzar una meta difícil que una fácil.

El grado de dificultad y el rendimiento no guardan una relación positiva ilimitada. Los efectos de la dificultad de la meta dependen de que los estudiantes tengan la capacidad suficiente para alcanzarla; sin las habilidades previas, las metas difíciles no mejoran el desempeño. También es importante lo que uno opina de las aptitudes propias. Cuando la gente no se cree competente para conseguir una meta, tiene pocas expectativas de éxito, no se compromete a lograrla y trabaja descorazonada. Es común que los estudiantes piensen que no pueden cumplir con una tarea. En tales casos, los maestros necesitan (1) animar a los estudiantes a ocuparse de la tarea e (2) informarles acerca de sus adelantos.

Schunk (1983c) propuso a un grupo de niños, dividido en dos partes la meta, o bien fácil o bien difícil (pero asequible) de terminar cierto número de divisiones durante cada una de las sesiones. Para que no creyeran que la meta era muy difícil, el maestro dio a la mitad de cada grupo información sobre sus posibilidades ("puedes hacer 25 problemas"); la otra mitad recibió información comparativa que indicaba que alumnos de su nivel completaron esa cantidad. La meta difícil incremento la motivación; los niños que tenían dicha meta, así como la información sobre sus posibilidades, exhibieron la autoeficacia y el desempeño mas elevados.

Locke, Frederick, Lee y Bobko (1984) hicieron que estudiantes universitarios propusieran usos para objetos comunes. A la mitad a los sujetos se les asignó una meta difícil; los demás establecieron las suyas. A continuación, todos los sujetos determinaron sus propias metas. Los estudiantes con la meta difícil se impusieron metas mas elevadas y propusieron mas usos que los que pudieron establecerlas para sí desde el principio. Cuando los sujetos determinaron sus propias metas, la autoeficacia se relacionó positivamente con el nivel de la meta y del compromiso.

## **Metas autoimpuestas**

Algunas evidencias respaldan la idea de que permitir que los estudiantes establezcan sus propias metas mejora la autoeficacia y el aprendizaje, quizá porque aumenta el compromiso con ellas. Schunk (1985) instruyó en la sustracción a alumnos de sexto grado con problemas de aprendizaje. Algunos establecieron metas de rendimiento diarias; a otros se les asignaron metas equivalentes, y los del tercer grupo trabajaron sin metas. Las metas autoimpuestas llevaron a los mejores juicios sobre la confianza en alcanzarlas, así como a los mayores niveles de eficacia en la solución de los problemas y de desempeño habilidoso. Los niños de los grupos con metas se mostraron más motivados durante las sesiones que los otros.

Hom y Murphy (1985) asignaron a universitarios clasificados de altos o bajos en motivación, en una condición de meta autoimpuesta o bien en una de meta asignada. Los sujetos del primer grupo decidieron cuantos anagramas podrían resolver; los otros tenían metas equivalentes. Todos los sujetos evaluaron su confianza en alcanzar la meta -una medida análoga a la autoeficacia-. Los estudiantes muy motivados para el logro se desarrollaron igualmente bien en ambas condiciones; las metas autoimpuestas mejoraron el desempeño de los estudiantes con baja motivación de logro.

Información del adelanto. La retroalimentación sobre el progreso hacia la meta es especialmente valiosa cuando no se puede obtener información confiable. Incrementa la autoeficacia, la motivación y el desempeño en tanto que comunique que el individuo es competente y puede seguir mejorando con el trabajo diligente. Una mayor eficacia fomenta la motivación si la gente cree que los esfuerzos continuados le permitan alcanzar sus metas. Una vez que los individuos consiguen sus metas, es probable que adopten otras nuevas (Shunk, 1989).

Schunk y Rice (1991) enseñaron a lectores atrasados una estrategia para comprender las preguntas. Los sujetos recibieron una meta de producción por respuestas contestadas, una meta de procedimiento por aprender a usar la estrategia o esta última, además información del adelanto que vinculaba el desempeño con el uso de la estrategia y les comunicaba que progresaban hacia la meta de aprender a usar la estrategia para contestar preguntas. Luego de la



instrucción, los estudiantes del último grupo mostraron niveles mayores de autoeficacia y rendimiento que los asignados a las otras dos condiciones. Schunk y Swartz (1993a, 1993b) obtuvieron resultados parecidos con la adquisición de la escritura, en el nivel promedio o dotado, de escuela elemental. También descubrieron que la autoeficacia y los logros se generalizan a diversas formas de escritura y se mantienen con el tiempo.

Contratos y acuerdos. La investigación apoya la idea de que los contratos y las reuniones de acuerdos contribuyen al aprendizaje, sin duda en buena parte porque incorporan los principios del establecimiento de metas.

Tollefson, Tracy, Johnsen, Farmer y Buenning (1984) trabajaron con estudiantes de segunda enseñanza con problemas de aprendizaje. Una vez por semana (y durante cuatro), elegían de una lista problemas de ortografía o de matemáticas de dificultad moderada. Después del estudio, predijeron cuantos aciertos tendrían en una prueba. La meta y el plan del estudio quedaron asentados en un contrato por escrito, con el que se pretendía que los estudiantes se responsabilizaran de sus actos y demostrar que el esfuerzo aumenta los logros (vease un análisis de la Teoría de la atribución, Capítulo 9, Bandura y Schunk, 1981).

Se dieron a tres grupos de niños siete sesiones de instrucción y oportunidades de práctica en las sustracciones. Los niños recibieron siete paquetes de material. Algunos tenían la meta cercana de terminar un paquete cada sesión; el segundo grupo, la meta distante de completar todos los paquetes para el final de la última sesión, y el tercero la meta general de trabajar productivamente. La meta cercana llevo a la mayor motivación en las sesiones, así como a la capacidad, la autoeficacia y el desempeño intrínseco (basado en el número de problemas resueltos en un periodo de eleccion libre) mas elevados después de la prueba. En comparación con la meta general, la distante no mostró beneficios.

Luego de cada prueba, los estudiantes graficaron sus calificaciones e hicieron una atribucion del resultado. Comparados con los estudiantes de control, los que establecieron metas subrayaron más el esfuerzo como origen de los

resultados y se impusieron las más realistas, como indicaron las mediciones de las discrepancias entre meta y rendimiento.

Manderlink y Harackiewicz (1984) dieron a un grupo de adultos información normativa sobre crucigramas y les pidieron que establecieran una meta cercana (para el crucigrama actual) o una distante (para todos). Antes de la prueba y dos veces durante ella, fueron evaluadas sus expectativas de alcanzar la meta; al finalizar el experimento, los sujetos juzgaron su propia competencia. Las metas cercanas o distantes no influyeron de forma notable en el desempeño, pero los sujetos que eligieron las cercanas tenían mayores expectativas de alcanzarlas y juzgaban mejor su competencia. Las metas distantes llevaron a mayores niveles de interés, quizá porque los sujetos sentían presiones externas para elegir metas cercanas.

Gaa (1973, 1979) mostro que las reuniones para acordar las metas mejoran el aprendizaje y las autoevaluaciones. Alumnos de primero y segundo grado fueron asignados a una de tres condiciones: reuniones con o sin establecimiento de metas o ninguna reunión (Gaa, 1973). Todos los niños recibieron la misma lección de lectura en el aula. Durante un mes, los de la primera condición se reunían con el investigador una vez por semana; recibían una lista de habilidades de lectura, elegían las que tratarían de conseguir en los siguientes días y eran informados de los logros de la semana anterior. Los niños que participaban en las reuniones sin establecimiento de metas también veían al investigador las mismas veces pero solo obtenían información general acerca del material ya estudiado y el de la siguiente semana. Los niños del primer grupo alcanzaron los mejores niveles de lectura y, al final del programa, tuvieron la menor discrepancia entre las metas propuestas y las dominadas. Así, quedó demostrado que establecer metas cercanas promueve la percepción adecuada de las capacidades personales.

## Expectativas

Las expectativas son las opiniones personales acerca de los posibles resultados de los actos, y son conceptualmente parecidas a las de Tolman y Rotter que ya analizamos. La gente se forma opiniones sobre las consecuencias de ciertos actos basada en sus experiencias y en la observación de modelos. El individuo elige el curso de acción que le parece que tendrá éxito y atiende a los modelos que cree que le enseñarán las habilidades que aprecia. Las expectativas mantienen la conducta durante largos periodos si la gente piensa que sus actividades acabaran por llevar a los resultados deseados.

Las expectativas se refieren a sucesos externos (por ejemplo, "si estudio con ganas para mi examen, obtendré una buena calificación") y a normas y actitudes personales ("si estudio con ganas para mi examen, me sentiré bien conmigo mismo"). Una forma importante se relaciona con el progreso en el aprendizaje ("si estudio con ganas, leeré mejor"). Los estudiantes que piensan que aprenden poco o nada se desmoralizan y se vuelven indolentes. En muchos casos, el progreso es moroso y sin pocos cambios diarios. La lectura de comprensión es un buen ejemplo. Los estudiantes perfeccionan sus habilidades para leer pasajes más largos y difíciles, encontrar las ideas principales, sacar conclusiones y seguir los detalles, pero el progreso es lento. Los maestros necesitan informantes de manera explícita de sus progresos cuando estos no son evidentes de inmediato.

Shell, Murphy y Bruning (1989) demostraron el influjo de las expectativas en las situaciones de logros. Estudiantes universitarios completaron evaluaciones de autoeficacia y expectativas de lectura y redacción, y luego fueron examinados en la materia. Las evaluaciones de autoeficacia pedían que los sujetos calificaran su competencia en diversas tareas de lectura y redacción (por ejemplo, la carta de un amigo, una solicitud de empleo, un cuento breve). Para la medición de las expectativas, juzgaron la importancia de esas habilidades para alcanzar metas como obtener un puesto, conseguir la estabilidad económica y ser feliz en la vida.

Los resultados mostraron que tanto la autoeficacia como las expectativas se relacionan directamente con los logros reales en esas áreas. La relación fue más

fuerte en lectura que en redacción y, en ambas áreas, la autoeficacia estuvo más vinculada a los logros que a las expectativas, aunque los resultados de esta última variable fueron significativos y contaron para predecir los logros. El estudio también mostró una relación de generalización entre opiniones y rendimiento, pues las expectativas de cada área resultaron vinculadas a los logros en la otra, lo que sugiere que los esfuerzos de los maestros por mejorar la autoeficacia y las expectativas de los estudiantes en un campo de la lengua podrían generalizarse a otros campos.

## **AUTOEFICACIA**

### **Revisión conceptual**

Con el término autoeficacia nos referimos a los juicios personales sobre las capacidades propias para organizar y poner en práctica las acciones necesarias con el fin de alcanzar el grado propuesto de rendimiento (Bandura, 1977a, 1977b, 1986, en prensa). La autoeficacia es lo que creemos que podemos hacer, no la simple cuestión de saber lo que hay que hacer. Para determinar su eficacia, el individuo evalúa sus habilidades y su capacidad para convertirlas en acciones.

Autoeficacia y expectativas no tienen el mismo significado. La primera se refiere a la percepción de nuestra capacidad para producir acciones; las expectativas son nuestras creencias acerca de los posibles resultados de esas acciones. Quizá algunos estudiantes piensan que ciertas acciones traeran un resultado positivo, pero también suponen que carecen de la destreza para realizarlas; por ejemplo, digamos que creen que si responden correctamente las preguntas del maestro, este los alabará (expectativas de un resultado positivo) y que desean recibir esos elogios, pero, no obstante, que no intentaran responder si dudan de su capacidad para hacerlo bien (baja autoeficacia).

A pesar, pues, de que autoeficacia y expectativas son conceptos diferentes, con frecuencia se encuentran relacionados. Los estudiantes que suelen desenvolverse bien tienen confianza en sus capacidades de aprendizaje y esperan

(y casi siempre logran) resultados positivos por sus esfuerzos. Pero tal relación no ocurre por necesidad, y aun los estudiantes con autoeficacia muy elevada esperan malas calificaciones si piensan que el maestro no los quiere.

Aunque algunas evidencias indican que la percepción de la autoeficacia se generaliza a diversas tareas (Smith, 1989), la teoría y la investigación señalan que es un constructo antes que nada específico. Así, tiene sentido hablar de autoeficacia para extraer conclusiones de un texto, balancear ecuaciones químicas, lograr ciertos tiempos en las carreras de montaña, etc. La eficacia se distingue del constructo global de autoconcepto, el cual se refiere a la percepción general de uno mismo formada por las experiencias y las interpretaciones del entorno, y depende en gran medida de los refuerzos y las evaluaciones de otros significativos (Shavelson y Bolus, 1982; Wylie, 1979). La autoeficacia se refiere a la percepción de capacidades específicas; el autoconcepto es la percepción general de uno mismo, e incluye a la eficacia en las diferentes áreas (vease el capítulo 8).

La autoeficacia depende en parte de las capacidades del estudiante. En general, los muy capaces se sienten más eficaces para el aprendizaje, en comparación con los de poca capacidad; sin embargo, eficacia no es sinónimo de capacidad. Collins (1982) clasificó a un grupo de estudiantes por su alta, media o baja capacidad para las matemáticas y encontró en cada nivel sujetos de alta y baja eficacia. Les dio problemas a resolver y la posibilidad de rehacer los que contestaran mal. La capacidad se relacionó con un diestro desempeño, pero los que tenían alta autoeficacia solucionaron correctamente más problemas y eligieron más de ellos para volver a trabajar (cualquiera que fuera su nivel) que los que tenían baja autoeficacia.

Se presupone que la autoeficacia tiene diversos efectos en el establecimiento de logros (Schunk, 1989; 1991). La eficacia puede influir en la elección de actividades. Los estudiantes con baja eficacia para el aprendizaje quizá evitan las tareas; los que se juzgan eficaces han de participar con más entusiasmo. También afecta al esfuerzo invertido, la persistencia y el aprendizaje. Los que se sienten más eficaces para aprender suelen dedicar mayores esfuerzos y persisten más tiempo

que los que dudan de sus capacidades, especialmente cuando se topan con dificultades. Por su parte, aquellas conductas fomentan el aprendizaje.

La gente obtiene información acerca de su eficacia en cierta área a partir de su rendimiento, la observación de modelos (experiencias vicarias), formas de persuasión social e indicios fisiológicos (ritmo cardíaco, sudoración). El desempeño real ofrece la información mas valida para evaluarla. En general, los exitos elevan la eficacia y los fracasos la disminuyen, aunque un fracaso ocasional (o éxito) luego de muchos fracasos (o exitos) no tiene mucho efecto.

Los estudiantes adquieren mucha información acerca de sus capacidades por el conocimiento de como se desenvuelven los demás. La similitud con unos es una clave importante para valorar la eficacia propia (Brown e Inouye, 1978; Rosenthal y Bandura, 1978; Schunk, 1987). Ver que otros que son parecidos tienen éxito eleva la eficacia del observador y lo motiva a intentar el cometido, porque cree que si otros lo han realizado, el también podra. Al mismo tiempo, un aumento vicario puede ser negado por subsecuentes fracasos personales. Los estudiantes que observan a sus compañeros fallar quizas piensen que carecen de la destreza para salir adelante y se disuadan de intentar la tarea.

Suele ocurrir que los estudiantes reciban de sus maestros información persuasiva de que poseen la capacidad para desenvolverse bien ("tú puedes hacerlo"). La retroalimentación positiva mejora la eficacia, pero el incremento no perdurara si luego los alumnos no rinden. Los estudiantes también obtienen información sobre su eficacia a partir de sus sintomas fisiológicos. Asi, pueden interpretar las reacciones emocionales (sudoración, temblores) como indicadores de que no son capaces de aprender. Cuando advierten que reaccionan con más calma a las exigencias escolares, es posible que crezca su eficacia para dominar la tarea.

La información que proporcionan estas fuentes no influye de manera automática en la eficacia, sino que es evaluada cognoscitivamente (Bandura, 1982b, en prensa). Estimar la eficacia es un proceso inferencial por el que el individuo sopesa y combina las contribuciones de los factores personales y situacionales. Los estudiantes consideran factores como la capacidad, el esfuerzo

invertido, la dificultad de la tarea, la asistencia del maestro y el número y la secuencia de éxitos y fracasos (Bandura, 1981).

## **APORTES A LA EDUCACIÓN**

- **Principal Aporte.** La observación e imitación- también llamado aprendizaje social-, cuyo precursor es Albert Bandura, plantea que además de los otros tipos de aprendizaje, existen otros tipos de aprendizajes que ocurren por observación. ... Por tanto asumen que el contenido del aprendizaje es cognitivo.

El aprendizaje vicario se da en el proceso educativo de manera constante, ya que cuando los niños observan a sus profesores, los imitan, son reforzados o motivados por esto y continúan repitiendo las conductas. El comportamiento de los niños se puede ver marcado por situaciones a las que se enfrentan en el medio en el que se encuentran inmersos.

Para la educación el rol que tienen los educadores o profesores es central ya que no solamente transmiten información a los niños sino que además de eso se convierten en un modelo a seguir con un papel activo en el aprendizaje de sus estudiantes lo cual les permite crear habilidades de autoeficacia que pueden llevar a cabo la realización o no de las conductas observadas o aprendidas por observación de dicho modelo (educador) además para dicha realización de conductas se debe tener en cuenta la cantidad de atención y esfuerzo que inviertan en el aprendizaje por observación (Arancibia, Herrera, Strasser, 2008).

Principios que hacen parte de la educación según (Pascual, 2009):

1. El educador ofrece a los niños modelos adecuados que tengan consecuencias positivas y conductas deseables para reforzarlas.
2. El educador sirve de modelo al niño, marco de referencia de normas.
3. El profesor aporta información a los niños.
4. El educador desarrolla la autoevaluación y el refuerzo en los educandos.

### **Referencia bibliográfica**

Schunk, Dale H. (1996). Teorías del aprendizaje. Segunda edición. Editorial Prentice Hall. México, D. F. 505 pp.





## **WOLFGANG KÖHLER**

### **INTRODUCCIÓN**

Wolfgang Köhler es una de las principales personalidades que dieron origen a la psicología de la Gestalt, junto con Max Wertheimer y Kurt Koffka. Es precisamente en este marco, donde se pretende resaltar la importancia de un destacado investigador de la escuela gestáltica, Wolfgang Köhler (1887-1967), quien se interesó en estudiar y explicar un tema que al entender de muchos psicólogos constituye uno de los procesos más complejos: el aprendizaje. Köhler estudió y

postuló el aprendizaje por *insight*, que es la reestructuración del entorno en busca de una solución eficiente a un problema planteado o presente. Los psicólogos de la Gestalt, a pesar de estar alineados a la ciencia, cuestionaron duramente el positivismo imperante como postura única que fundamentara la psicología. De ello se desprende, que sus más importantes opositores fueran justamente conductistas y asociacionistas; en respuesta a ello fue Köhler quien más se dedicó a responder dichas críticas.

En este trabajo se revisa las obras de Köhler en las que se muestran sus ideas de fondo del principio de isomorfismo, haciendo alusión a la unidad entre la psicología y la física. Ambos trabajos difunden las teorías básicas de la psicología gestáltica, uno de ellos, ha tenido bastante difusión por centrarse en el aprendizaje en monos, pero el segundo, es un estudio poco conocido en el que introduce las ideas gestálticas a los campos de la física, Köhler hizo algunas de las contribuciones más significativas. Su figura ha desempeñado un papel fundamental en el desarrollo de la psicología de la primera mitad del siglo XX. Él es psicólogo alemán experto en percepción, considerado padre de la escuela de la Gestalt por la psicología moderna, asumiría el control de la **EAT** hasta el final de sus días, valiéndose de su labor con los simios para la redacción de un texto clásico y multidisciplinar: *La inteligencia de los chimpancés*. La experiencia pionera de Köhler en Tenerife supondría un importante precedente para la primatología moderna, dotando a su autor de reconocimiento y prestigio a niveles internacionales. Köhler contribuyó a establecer el concepto de aprendizaje por Insight: discernimiento repentino y automático sobre una serie de estímulos.

### **Datos biográficos**

Wolfgang Köhler nace el 21 de enero de 1887 en Reval (Estonia) y murió en 1967 en su casa de Lebanonn, en colina de New Hampshire de Estados Unidos. Recién a los 6 años se muda con su familia a Wolfenbüttel, Alemania.

Estudió en las universidades de Tübingen, Bonn y Berlín. Fue discípulo de Max Planck y Carl Stumpf, con quien se doctoró en psicología en 1909. Su carrera

académica comienza como ayudante en el instituto psicológico de Francfort, donde colaboró con Kurt Koffka y Max Wertheimer, en los célebres experimentos diseñados por este sobre la percepción del movimiento, que iban a marcar el punto de partida de la llamada Escuela de la Gestalt. Fue una de las principales personalidades que dieron origen a la psicología de la Gestalt, junto con Max Wertheimer y Kurt Koffka aunque el creador se considera que fue Max Wertheimer. De todas formas, Köhler hizo algunas de las contribuciones más significativas.

Los psicólogos Max Wertheimer, Köhler y Kurt Koffka desarrollaron el programa de investigación de la Gestalt a principios de la década de 1910, trabajando sobre el “movimiento aparente” y dando lugar a la teoría del “fenómeno Phi”.

Fue ahí donde juntos fundaron un nuevo movimiento psicológico denominado Psicología de la Gestalt o *Gestalt psychologie*, partiendo de la crítica a los trabajos de Wundt y del estructuralismo de Titchener que afirmaba, erróneamente para ellos, que el todo fuera igual a la suma de sus partes (*das Ganze größer als die Summe der Teile*).

Entre 1909 y 1913, Köhler fue colaborador y sujeto de los primeros experimentos de Max Wertheimer en el Instituto de Psicología de Francfurt. En 1913 marchó a Tenerife en calidad de Director de la Estación de Antropoides que la Academia de Ciencias de Prusia tenía en esta isla canaria. La Primera Guerra Mundial le retuvo siete años en Tenerife, tiempo que dedicó junto a su esposa a realizar investigaciones sobre aprendizaje e inteligencia animal. Se dice que Köhler era un espía alemán y que sus trabajos eran una cortina de humo para enviar información sobre los movimientos británicos.

Hacia 1914 fue nombrado director de la Anthropoiden Forschungs Station (Centro de investigación de Monos Antropomorfos) en la Academia de Ciencias Aplicadas de Tenerife en Preussen (Adolf-Würth-Zentrum für Geschichte de Psychologie). En 1920, Köhler regresó a Alemania y dos años después obtuvo la cátedra de filosofía y la dirección del Instituto de Psicología de Berlín. Entre 1922 y 1935, esta ciudad se convirtió en el centro de irradiación de la Psicología de la Gestalt. Köhler no era judío, por lo que, a diferencia de muchos de sus compañeros,

no fue víctima de la política antisemita del gobierno alemán nazi. Sin embargo, sí fue un profesor comprometido que se opuso pública y activamente a los despidos por motivos racistas y políticos. Todo ello, unido a la inestabilidad política en los albores de la Segunda Guerra Mundial y las presiones permanentes a las que su instituto era sometido, hizo que en 1935 decidiera emigrar a Estados Unidos, donde se estableció y fue profesor en el Swarthmore College entre 1935 y 1955. Tras la Segunda Guerra Mundial, el psicólogo volvió intermitentemente a Berlín e impartió numerosas conferencias en la Universidad Libre, de la que llegó a ser profesor honorario. En 1958 fue nombrado Presidente de la American Psychological Association y murió en Lebanon, New Hampshire (USA).

Lugar donde realiza su más importante trabajo con chimpancés hasta el año 1920. Fue en este periodo que Köhler se centró en el estudio de uno de los más importantes fenómenos gestálticos: el *insight* (en alemán *einsicht*) gracias al cual describe el comportamiento inteligente de la solución de problema. Anteriormente, nunca nadie había utilizado a los chimpancés como objeto de estudio en la psicología, pues la psicología era una ciencia nueva en esa época, concentrada en los estudios de Pavlov con perros y gatos con Thorndike. Según Köhler (1973), dado que el hombre es un eslabón de la cadena evolutiva, se justificaba que los estudios con chimpancés dieran luces sobre procesos humanos como es el aprendizaje. Uno de los principales objetivos de Köhler en sus estudios fue determinar hasta qué punto los humanos y los chimpancés son parecidos y en qué punto se diferencian. Culminada la primera guerra mundial, fue nombrado director del Instituto de Psicología de la Universidad de Berlín (Psychologischen Instituts der Berlin Universität), llegando a realizar trabajos para prestigiosas universidades estadounidenses como Harvard, Chicago y Clark. Al haber sido un opositor público del sistema nacional socialista de Hitler (Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei), se vio obligado a dejar Alemania en 1935 y emigrar a los Estados Unidos donde enseñó en las Universidades de Princeton y Dartmouth. Hacia 1956 se convirtió en presidente de la APA (*American Psychological Association*). El psicólogo gestáltico que más tiempo vivió, de entre las cuatro figuras centrales de la Psicología Gestalt (Wertheimer, Köhler, Koffka y Lewin).

En este clásico de la literatura psicológica, Köhler describe experimentos realizados con chimpancés entre los años de 1914 y 1917. En este trabajo se plantearon dos metas, la primera era dejar en claro el parentesco entre el ser humano y los chimpancés; y la segunda meta, era más teórica, pues Köhler buscaba explicar que el comportamiento de los chimpancés podía darnos claves importantes sobre el comportamiento humano. Es en ese contexto que el término *einsicht* es incorporado para distinguir el comportamiento inteligente del resto de los comportamientos. En todo caso, para Köhler el comportamiento inteligente y el comportamiento por *einsicht* eran sinónimos. Él utilizó el concepto de *einsicht* en un sentido muy general. La pregunta central de su investigación fue: ¿Mostrar el comportamiento de los chimpancés permite comprender el nuestro como seres racionales en contraste con la conducta animal? En este marco, el comportamiento inteligente se define como la capacidad de solucionar problemas. Hoy en día, esta capacidad es considerada como parte de la inteligencia, que a decir de Köhler, el *einsicht* es el modo de cambiar el entorno positivamente con el propósito de alcanzar una meta. Se dedicó a observar la tendencia común en los chimpancés, un comportamiento en el cual se basó el *einsicht*. Vale decir, que cuando la meta no era alcanzable fácilmente, el animal busca otro camino para lograrla. Se deja una alternativa abierta, y en esta se fijan los chimpancés para poder conseguir lo que estaban buscando. Es decir, creó un medio en el cual, el acceso directo a la meta estaba bloqueado y el sujeto era forzado a hacer una desviación. A esto lo llamó *umwege*. Los animales cada vez tenían que enfrentar un *umwege* más complicado. Köhler señaló enfáticamente que era necesario distinguir entre un comportamiento inteligente y el simple éxito casual.

En la mayoría de sus estudios, puso a los chimpancés en situaciones complicadas en las cuales la comida no se les era entregada fácilmente. Esto los forzaba a construir un entorno efectivo para poder alcanzar las pencas de plátanos que Köhler les ofrecía. Poco a poco los animales se veían inmersos en un medio más grande y complejo para alcanzar su comida.

Uno de los más famosos experimentos de Köhler fue en el que empleó herramientas para que los chimpancés pudieran utilizarlas con la finalidad de

alcanzar su meta. Para Köhler la necesidad de utilizar herramientas era una conexión con un intermediario material que les servía para reestructurar su entorno. En uno de sus experimentos por ejemplo, los chimpancés tuvieron que ordenar cajas una sobre otra para de esta manera poder alcanzar los plátanos que colgaban a cierta altura.

El chimpancé más famoso de Köhler, se llamaba Sultán. Este se tardó, la primera vez, aproximadamente una hora en percatarse de cómo tenía que organizar las cajas para poder llegar a su meta. Sin embargo poco a poco se fue acortando el tiempo, hasta que llegó a un punto en el cual al instante utilizaba las herramientas para poder acceder a las bananas. A este comportamiento, Köhler lo llamó *einsicht*, que en español significa discernimiento.

### **LA IMPORTANCIA DE LA INTELIGENCIA DE LOS MONOS**

Las experiencias que Wolfgang Köhler lleva adelante en la isla de Tenerife, demostraron que los chimpancés tienen la capacidad de resolver problemas mediante el uso de instrumentos simples. El propósito de este trabajo es, a partir de un rastreo bibliográfico, el de indagar en algunas de las influencias que tuvieron esas investigaciones pioneras en los trabajos de Lev Vygotsky, quien basa gran parte de sus ideas en las tesis Hegeliano-Marxistas acerca del trabajo humano.

## El texto

La inteligencia de los monos, escrito por Wolfgang Köhler en 1917, se incluye en la obra Pruebas de Inteligencia en Antropoides, en la que Köhler presenta sus trabajos sobre el aprendizaje por “insight” a partir de experimentos con pollos y chimpancés realizados entre 1913 y 1917, durante los años que el psicólogo fue director de la Estación de Antropoides que la Academia de Ciencias de Prusia tenía en Tenerife. La inteligencia de los monos constituye la introducción de esta obra y su importancia en ella radica en que Köhler aportó una nueva concepción sobre el aprendizaje animal: existen conductas inteligentes en los animales, los cuales se orientan por la estructura perceptual de las situaciones y, además, su percepción de la forma es más débil que la de los seres humanos debido a la carencia del lenguaje y a que su vida mental transcurre en unos límites más rígidos.

Por lo tanto, Köhler concluyó que el aprendizaje animal no era un proceso paulatino de mejora por asociación de estímulos o por ensayo y error, tal y como se concebía desde el paradigma conductista, sino que se da en el momento de la solución del problema mediante una comprensión o discernimiento repentino y automático sobre una serie de estímulos (aprendizaje por “insight” o “Einsicht”). Así, además de por la aportación de esta nueva concepción del aprendizaje y la inteligencia animal, la inteligencia de los monos.

Se trata de una escuela científica, no filosófica, cuyo objeto de estudio fueron los procesos mentales y la experiencia o vivencia de la realidad por parte del sujeto, que es psíquica y subjetiva. Comenzaron estudiando la percepción, pero posteriormente se extendieron a otros procesos psicológicos como la atención, la memoria, la inteligencia o el aprendizaje.

Él utilizó el concepto de einsicht en un sentido muy general. La pregunta central de su investigación fue: ¿Mostrar el comportamiento de los chimpancés permite comprender el nuestro como seres racionales en contraste con la conducta animal? En este marco, el comportamiento inteligente se define como la capacidad de solucionar problemas. Hoy en día, esta capacidad es considerada como parte de la inteligencia, que a decir de Köhler, el einsicht es el modo de cambiar el entorno

positivamente con el propósito de alcanzar una meta. Se dedicó a observar la tendencia común en los chimpancés, un comportamiento en el cual se basó el *einsicht*. Vale decir, que cuando la meta no era alcanzable fácilmente, el animal busca otro camino para lograrla. Se deja una alternativa abierta, y en esta se fijan los chimpancés para poder conseguir lo que estaban buscando. Es decir, creó un medio en el cual, el acceso directo a la meta estaba bloqueado y el sujeto era forzado a hacer una desviación. A esto lo llamó *umwege*.

Los animales cada vez tenían que enfrentar un *umwege* más complicado. Köhler señaló enfáticamente que era necesario distinguir entre un comportamiento inteligente y el simple éxito casual (Knoblich & Öllinger, 2014).

En la mayoría de sus estudios, puso a los chimpancés en situaciones complicadas en las cuales la comida no se les era entregada fácilmente. Esto los forzaba a construir un entorno efectivo para poder alcanzar las pencas de plátanos que Köhler les ofrecía. Poco a poco los animales se veían inmersos en un medio más grande y complejo para alcanzar su comida.

Uno de los más famosos experimentos de Köhler fue en el que empleó herramientas para que los chimpancés pudieran utilizarlas con la finalidad de alcanzar su meta. Para Köhler la necesidad de utilizar herramientas era una conexión con un intermediario material que les servía para reestructurar su entorno. En uno de sus experimentos por ejemplo, los chimpancés tuvieron que ordenar cajas una sobre otra para de esta manera poder alcanzar los plátanos que colgaban a cierta altura.

El chimpancé más famoso de Köhler, se llamaba Sultán. Este se tardó, la primera vez, aproximadamente una hora en percatarse de cómo tenía que organizar las cajas para poder llegar a su meta. Sin embargo poco a poco se fue acortando el tiempo, hasta que en el cual llegó a un punto para poder acceder a las bananas. A este comportamiento, Köhler lo llamó *einsicht*, que en español significa discernimiento.

Otro experimento parecido fue realizado con una chimpancé llamada Nueva. A esta se le pusieron plátanos (la meta) a cierta distancia de su jaula. En la jaula se le colocaron palos como herramientas para que ella pudiera asirlos y usarlos.



Cuando Nueva utilizó dichos palos para alcanzar la banana, Köhler se percató que ella había aprendido a relacionar la herramienta con la meta. Justamente de eso se trata el *einsicht*: hacer nuevas relaciones para percibir un mejor entorno y obtener en una mejor visión del problema.

Con el tiempo, aprendió todo el grupo de chimpancés, pero no solo a utilizar palos y cajas sino también otro tipo de instrumentos. En otros experimentos, Köhler (1973) observó que aparecían dificultades cuando a los monos se les cambiaba de ambiente o cuando la caja no estaba situada en el mismo lugar, sin embargo a pesar que se demoraban más, finalmente podían cumplir su objetivo. Para Köhler, sus experimentos dejaron en claro que la solución para alcanzar la meta no se producía por fragmentos de comportamiento que eran asociados.

Cuando se tiene que vencer un *umwege*, estos fragmentos que aparecen son parte de un “todo”, el “*Gesamtverlauf der Lösung*”: “*In dem Gesamtverlauf belassen, trägt sie dagegen den Sinn eines sachlich notwendigen Teiles in einem sinngemäßen Ganzen*” (Köhler, 1973, p. 72).

En conclusión, podemos decir que el estudio de Köhler postula que los comportamientos aislados no son efectivos en la solución de un problema, sino que los comportamientos tienen que ser parte de un “todo”, es decir cada comportamiento debe ser realizado con la finalidad de alcanzar el “todo”.

Además, Köhler hace una distinción entre buenos y malos errores. Se denomina malos errores a aquellos comportamientos que al ser realizados descuidan el “todo” del problema. Los buenos errores, en cambio, son aquellos comportamientos que a pesar de que no conducen al éxito, sí se centran en el “todo” para buscar una solución.

Este nuevo modo de entender el aprendizaje, hizo que Köhler cuestionara formulaciones al mismo tema realizadas por Pavlov, Watson y Thorndike; quienes estudiaron también las habilidades de los animales para resolver problemas (*Problemlösefähigkeit*) pero desde un marco muy simplificado, reduciendo el “todo” a procesos de condicionamiento.

## **La Psicología de la Gestalt**

Junto a Max Wertheimer, Kurt Koffka y Kurt Lewin, Wolfgang Köhler fue uno de los fundadores de la Psicología de la Gestalt, una corriente de pensamiento que surgió en Alemania a principios del siglo XX. Esta escuela vivió su esplendor en la década de 1920, hasta la llegada al poder del nacional socialismo. Los cambios ideológicos, sociales y políticos que vivió Alemania condujeron a los psicólogos gestálticos hacia Estados Unidos, donde continuó desarrollándose. La Gestalt coexistió con otras corrientes, como los Conductismos, Funcionalismos, Psicoanálisis, Estructuralismos, Factorialismos o Psicologías dinámicas, con las que pugró por convertirse en la corriente de pensamiento. Se trata de una escuela científica, no filosófica, cuyo objeto de estudio fueron los procesos mentales y la experiencia o vivencia de la realidad por parte del sujeto, que es psíquica y subjetiva. Comenzaron estudiando la percepción, pero posteriormente se extendieron a otros procesos psicológicos como la atención, la memoria, la inteligencia o el aprendizaje.

Esta escuela afirma que la mente configura, mediante ciertas leyes, los elementos que recibe a través de los canales sensoriales (percepción) o de la memoria (pensamiento, inteligencia y resolución de problemas). Los gestálticos pensaban que la naturaleza de lo mental exigía que se considerara cada componente como parte integrante de un sistema dinámico de relaciones, en función del todo en el que se integra. Esta idea constituye su Principio de Totalidad, según el cual el todo es más que la mera suma de las partes, y anterior a ellas. Además, los gestálticos también postularon el Principio de Isomorfismo Psicofísico, que defiende la existencia de una relación de correspondencia biunívoca mediada por procesos neurofisiológicos entre procesos físicos y psíquicos, entre experiencia consciente y actividad cerebral, en el sentido de que presentan los mismos ordenamientos y están sujetos a las mismas leyes estructurales.

Por otro lado, la Gestalt enunció una serie de leyes de la percepción que en la actualidad se emplean para el estudio de la comunicación de masas y su aplicación en Publicidad. Los principios e hipótesis de esta escuela también se han desarrollado en otros ámbitos de la Psicología, como el escolar, el social. Este camino indirecto va desde la ejecución de un rodeo para sortear el obstáculo, hasta

la construcción y el empleo de instrumentos manuales (por ejemplo, palos) mediante los que el animal puede acercar el objetivo hacia sí.” Como se puede observar, para Köhler lo interesante no era si el chimpancé resolvía o no la tarea, sino la manera en que producía, o no, la solución. El resultado fundamental obtenido de los trabajos de Köhler fue la comprobación experimental de que los monos antropomorfos son parientes más cercanos al hombre (que las especies inferiores de monos) también en el ámbito psicológico. Así, según Vigotsky, se consigue por primera vez “fundamentar y confirmar de forma exacta y objetiva la teoría evolucionista en el campo del desarrollo del comportamiento superior del hombre.” Estos experimentos demostraron que los monos antropomorfos eran capaces de resolver los problemas quienes, según Köhler, exhibían un comportamiento inteligente del mismo tipo que aquel específico del hombre, inventando y utilizando instrumentos. Recordemos que según Vygotsky, “El empleo de instrumentos - que se considera como la base del trabajo del hombre - determina, como se sabe, la profunda singularidad que presenta la adaptación de éste a la naturaleza, singularidad que le distingue de otros animales. Según la teoría del materialismo histórico, el empleo de instrumentos es el punto de partida responsable de la singularidad del desarrollo histórico del hombre, que le diferencia del desarrollo zoológico de sus antecesores”.

Considera Köhler que es labor de la psicología de la percepción apropiarse de esta tendencia del sujeto a ver en el mundo cualidades, totalidades y describir su forma de presentarse y transformarse como representación mental. La percepción, según la Gestalt, no lleva a cabo el proceso que sigue un científico cuando estudia un fenómeno de su interés, el de encontrar átomos y después integrarlos progresivamente, sino que tiende de la manera más directa e inmediata a atribuirle cualidades que definan el objeto y permitan establecer con claridad su naturaleza compositiva. La Gestalt intenta demostrar la temporalidad de la percepción que se caracteriza por buscar de manera inmediata lo cualitativo de los objetos, y usa para sus propósitos la forma como cualidad fundamental. La inmediatez de la forma no implica un nivel de ordenamiento fundamentado en procesos analíticos. La Gestalt se define a sí misma como una teoría explicativa de la percepción no elementalista, y asume la denominación de holista. Köhler presenta

específicamente la tendencia perceptual a la totalidad (holismo) a través de un caso como el de la 'Osa mayor' que aparece en el cielo.

“Es un ejemplo de agrupación observada por la humanidad desde hace muchos siglos. Vemos una nube tranquila y blanca en el cielo claro de un día de verano. ¿Por qué una nube? Por la misma razón y los mismos principios que cierto número de estrellas de claridad semejante, y con ciertas relaciones de vecindad, constituyen lo que se llama 'una constelación'. Quien se limite a la consideración analítica del cielo no tendrá una nube, sino una sensación de azul, otra blanca; otra blanca de matiz diferente, otra más oscura, etc., la enumeración pasará de un modo indiferente de un elemento a otro, sin que tal consideración pueda dar la unidad en estos rayos de luz, que representan la única comunicación entre el objeto y nuestros ojos, ni la menor indicación de una unidad en el objeto ni su separación del contorno. Si no hubiera una tendencia óptica de agrupación y unificación, no habría objetos para nosotros”.

En términos generales, la labor de la percepción consiste en un intento de agrupación de la información circundante dentro de unidades simples que le permitan a la conciencia adquirir noción de objeto y con ello afinar su capacidad abstracta.

La percepción es entendida como un permanente acto de conceptualización. Los eventos del mundo externo son organizados a través de juicios categoriales que se encargan de encontrar una cualidad que represente de la mejor manera posible a los objetos. El principal esfuerzo histórico del movimiento gestáltico fue demostrar experimentalmente la íntima relación entre percepción y conceptualización. Para ello se recurrió al trabajo dentro del laboratorio que arrojó como resultados las leyes de la percepción.

## Insight (Einsicht)

Resulta complejo definir el término *insight (einsicht)*, debido a que ha sido utilizado de distintas maneras en las investigaciones relacionadas a la solución de problemas. El *einsicht* y la reestructuración del entorno fueron los conceptos centrales de la *gestaltpsychologie* o psicología Gestalt. En ese sentido, los psicólogos de la Gestalt fueron los primeros que emplearon un sistema de observación empírica y experimentos para investigar los procesos mentales que anteriormente fueron estudiados con el método de introspección.

La primera publicación de los psicólogos gestálticos, en la que el concepto de *einsicht* tiene un papel protagónico, es una monografía de Wolfgang Köhler titulada *Intelligenz prüfungen an Menschenaffen*, que se publicó originalmente en 1917 y luego en 1921 apareció la versión en inglés bajo el título *The mentality of the Apes*. En este clásico de la literatura psicológica, Köhler describe experimentos realizados con chimpancés entre los años de 1914 y 1917. En este trabajo se plantearon dos metas, la primera era dejar en claro el parentesco entre el ser humano y los chimpancés; y la segunda meta, era más teórica, pues Köhler buscaba explicar que el comportamiento de los chimpancés podía darnos claves importantes sobre el comportamiento humano. Es en ese contexto que el término *einsicht* es incorporado para distinguir el comportamiento inteligente del resto de los comportamientos. En todo caso, para Köhler el comportamiento inteligente y el comportamiento por *einsicht* eran sinónimos.

Él utilizó el concepto de *einsicht* en un sentido muy general. La pregunta central de su investigación fue: ¿Mostrar el comportamiento de los chimpancés permite comprender el nuestro como seres racionales en contraste con la conducta animal? En este marco, el comportamiento inteligente se define como la capacidad de solucionar problemas. Hoy en día, esta capacidad es considerada como parte de la inteligencia, que a decir de Köhler, el *einsicht* es el modo de cambiar el entorno positivamente con el propósito de alcanzar una meta.

Se dedicó a observar la tendencia común en los chimpancés, un comportamiento en el cual se basó el *einsicht*. Vale decir, que cuando la meta no

era alcanzable fácilmente, el animal busca otro camino para lograrla. Se deja una alternativa abierta, y en esta se fijan los chimpancés para poder conseguir lo que estaban buscando. Es decir, creó un medio en el cual, el acceso directo a la meta estaba bloqueado y el sujeto era forzado a hacer una desviación. A esto lo llamó *umwege*. Los animales cada vez tenían que enfrentar un *umwege* más complicado. Köhler señaló enfáticamente que era necesario distinguir entre un comportamiento inteligente y el simple éxito casual. En la mayoría de sus estudios, puso a los chimpancés en situaciones complicadas en las cuales la comida no se les era entregada fácilmente. Esto los forzaba a construir un entorno efectivo para poder alcanzar las pencas de plátanos que Köhler les ofrecía. Poco a poco los animales se veían inmersos en un medio más grande y complejo para alcanzar su comida.

Uno de los más famosos experimentos de Köhler fue en el que empleó herramientas para que los chimpancés pudieran utilizarlas con la finalidad de alcanzar su meta. Para Köhler la necesidad de utilizar herramientas era una conexión con un intermediario material que les servía para reestructurar su entorno. En uno de sus experimentos por ejemplo, los chimpancés tuvieron que ordenar cajas una sobre otra para de esta manera poder alcanzar los plátanos que colgaban a cierta altura.

Köhler explica así, que en la física existen subsistemas que no deben ser vistos individualmente, sino en su totalidad. Explica por ejemplo que una tormenta se entiende como tal cuando los elementos físicos que la representan se muestran juntos, pero si por el contrario estos aparecen separados esta pierde su significado (Köhler, 1920). El mismo problema existe en la psicofísica: los impulsos no deben ser considerados aisladamente, sino como un “todo”. Y a esto se dedicaron junto con Wertheimer y Koffka en sus estudios del *Phi-Phenomenum*. Ellos argumentaban que la imagen que se describe en el fenómeno del movimiento aparente se ve como un todo y no por partes.

Por otro lado, trató también otros temas. Uno de ellos tiene que ver con un sistema topográfico en el que la distribución de la carga depende de la forma del conductor, pero que sin embargo es independiente del material y de la cantidad de la carga. Cuando se le ponía carga a un lado del conductor, en algunos casos toda

la carga se redistribuía sobre este. A esto lo llamó *StarkGestalten*, en el cual la dependencia entre las partes es tan fuerte que si se manipula una partícula de la carga, todo el resto de partículas se ven igualmente afectadas. Es más, Köhler demostró que los *StarkGestalten* eran las corrientes de calor, las corrientes eléctricas y en sí, todo fenómeno de corriente. Por ello, los *StarkGestalten* tenían que ser considerados como un “todo”. Esto se distingue de la *SchwachGestalten*, que como los *Stark Gestalten*, son dependientes del sistema como un “todo”, pero sus partículas no se ven influenciadas si es que se manipula parte de ellas.

Cuando habla del isomorfismo psicológico, trata de explicar que existen numerosos sistemas físicos que corresponden a procesos psicológicos como la percepción. Señala que la teoría de Wertheimer se refiere tan sólo a la percepción visual, sin embargo postuló que esto podía utilizarse a distintos niveles en el que actúa el sistema nervioso. Al respecto señaló que el campo somático podía ser explicado como un sistema físico.

El último capítulo de *Die Physischen Gestalten* introduce un concepto nuevo que tiene un significado particular para Köhler y la psicología de la Gestalt. Señaló que un proceso dinámico alcanza un estado constante, y que este estado tiene que diferenciarse de alguna forma del estado inconstante que lo precede. Los procesos físicos tienden hacia una energía mínima, la pregunta sería ¿Hacia dónde tienden los procesos psicológicos? Él pensó que los principios con los que se intentaba definir esto, estaban definidos inexactamente, sin embargo no pudo encontrar nada mejor. Justamente esto, motivó a Köhler a centrarse en este problema para fundar la psicología Gestalt.

## **LA TENDENCIA DE LAS CIENCIAS EN GENERAL**

Descomponer todos los objetos estudiados en unidades simples y describir su modo de integración por medio de leyes generales, es un estilo de pensamiento que asumieron sin tomar en cuenta sus consecuencias. “Creen muchos, y ha sido el dogma científico de generaciones pasadas, que no hay objeto que no haya de ser tratado mediante esta varita mágica. Una línea de curvatura continua no se

comprende...si el matemático la deja intacta. Para alcanzar claridad, introduce en lugar de ella unos trozos muy pequeños, sencillos...y separados por puntos exactos... Así se reduce su mundo a un agregado de entidades pequeñísimas, situadas en lugares bien definidos, y entre esas entidades, la nada o el espacio vacío” (Köhler citado por Gondra, 1996, p. 491). En el concepto de Köhler, el filósofo austriaco Ehrenfels ya había advertido sobre las severas implicaciones en la psicología al plantear la importancia de las cualidades que pasan inadvertidas por parte del enfoque analítico de la ciencia.

“La forma de un árbol, de una estatua, de un edificio, nos parece ‘graciosa’; analicemos su forma y no vemos en los elementos que resultan del análisis nada que podemos calificar de ‘gracioso’. Hablamos de una torre, un pilar, de un hombre esbelto. Si los analizamos no encontramos en los elementos nada que posea aquella calidad. Pero la forma entera sigue siendo esbelta, a pesar de las prescripciones de la ciencia. Lo mismo podemos decir de otras cualidades como tosco, grosero, agudo, redondo, regular...Tenemos, pues, todo un mundo sólo perceptible en tanto que nos fijamos en realidades totales y extendidas. Lo sacrifica o lo olvida quien actúa a través de los ojos de la psicología analizadora” (Köhler citado por Gondra, 1996, p. 492).

### **La escuela de la Gestalt**

Uno de los principios fundamentales de la corriente Gestalt es la ley de la Pragnanz (Pregnancia), que afirma la tendencia de la experiencia perceptiva a adoptar las formas más simples posibles. Otras leyes enunciadas serían:

- \* Ley de cierre: nuestra mente añade los elementos faltantes para completar una figura.
- \* Ley de Semejanza: Nuestra mente agrupa los elementos similares en una entidad.
- \* Ley de la Proximidad: El agrupamiento parcial o secuencial de elementos por nuestra mente.



- \* Ley de Simetría: Las imágenes simétricas son percibidas como iguales, como un solo elemento, en la distancia.
- \* Ley de Continuidad: La mente continúa un patrón, aun después de que el mismo desaparezca.
- \* Ley de la Comunidad: Muchos elementos moviéndose en la misma dirección son percibidos como un único elemento.

La semejanza depende de la forma, el color, el tamaño y el brillo de los elementos.

Principales aportaciones:

Kohler contribuyó a establecer el concepto de aprendizaje por Insight. Discernimiento repentino y automático sobre una serie de estímulos.

De 1913 a 1920 estuvo en Tenerife dirigiendo la investigación con chimpancés. Demostró que los simios aprenden a partir de las totalidades y no de las partes, que muestran saltos abruptos en su desempeño, y que en general exhiben lo que la mayoría de nosotros llamaría una capacidad de razonamiento. Kohler dijo que lo que es válido para los simios lo es mucho más para los seres humanos, e increpó a los conductistas su manera harto mecánica de concebir el aprendizaje humano.

En el concepto de Köhler la tendencia de las ciencias en general a descomponer todos los objetos estudiados en unidades simples y describir su modo de integración promedio de leyes generales, es un estilo de pensamiento que asumieron sin tomar en cuenta sus consecuencias. “Creen muchos, y ha sido el dogma científico de generaciones pasadas, que no hay objeto que no haya de ser tratado mediante esta varita mágica. Una línea de curvatura continua no se comprende...si el matemático la deja intacta. Para alcanzar claridad, introduce en lugar de ella unos trozos muy pequeños, sencillos... y separados por puntos exactos... Así se reduce su mundo a un agregado de entidades pequeñísimas, situadas en lugares bien definidos, y entre esas entidades, la nada o el espacio vacío”.

En el concepto de Köhler, el filósofo austriaco Ehrenfels había advertido sobre las severas implicaciones en la psicología al plantear la importancia de las

cualidades que pasan inadvertidas por parte del enfoque analítico de la ciencia. “La forma de un árbol, de una estatua, de un edificio, nos parece 'graciosa'; analicemos su forma y no vemos en los elementos que resultan del análisis nada que podemos calificar de 'gracioso'. Hablamos de una torre, un pilar, de un hombre esbelto. Si los analizamos no encontramos en los elementos nada que posea aquella calidad. Pero la forma entera sigue siendo esbelta, a pesar de las prescripciones de la ciencia. Lo mismo podemos decir de otras cualidades como tosco, grosero, agudo, redondo, regular... Tenemos, pues, todo un mundo sólo perceptible en tanto que nos fijamos en realidades totales y extendidas. Lo sacrifica o lo olvida quien actúa a través los ojos de la psicología analizadora. Considera Köhler que es labor de la psicología de la percepción apropiarse de esta tendencia del sujeto a ver en el mundo cualidades, totalidades y describir su forma representarse y transformarse como representación mental.

La percepción, según la Gestalt, no lleva a cabo el proceso que sigue un científico cuando estudia un fenómeno de interés, el de encontrar átomos y después integrarlos progresivamente, sino que tiende de la manera más directa e inmediata a atribuirle cualidades que definan el objeto y permitan establecer con claridad su naturaleza.

La percepción es entendida como un permanente acto de conceptualización. Los eventos del mundo externo son organizados a través de juicios categoriales que se encargan de encontrar una cualidad que represente de la mejor manera posible a los objetos.

Entre sus obras más importantes destacan Pruebas de Inteligencia en Antropoides (1917); Psicología de la Forma (1929), su primera gran obra sistemática sobre la Psicología de la Gestalt; el lugar del valor en un mundo de hechos (1938), de carácter filosófico; Dinámica en Psicología (1940) y Conexiones de Dinámicas en Psicología (1959), en las que analizaba la relación entre la teoría de los campos en Física y la Psicología de la Gestalt; y, por último, la labor de la Psicología de la Gestalt (1969), que se publicó póstumamente. También creó la revista Investigación Psicológica en 1921.

## CONCLUSIÓN

Wolfgang Köhler sin duda alguna ha sido uno de los más grandes representantes de la psicología alemana. Sus aportes han sido importantes y revolucionarios, pues como ya se mencionó, sus estudios con los simios son paradigmáticos en la investigación psicológica y la historia de la psicología. Habló del *einsicht* o insight como una reestructuración del campo perceptual concebido como un todo, lo que produjo gran controversia a nivel de la psicología del aprendizaje. Asimismo, su postulación sobre los campos eléctricos en el cerebro y su sistema topológico, fue interesante no solo para los psicólogos sino también para los psicofisiólogos, los físicos, los biólogos y los filósofos. Su trabajo revolucionó la psicología, a pesar de haber sido ignorada durante la época del conductismo, principalmente porque la profundidad teórica de sus ideas no era compatible con los intereses pragmáticos de los americanos. En ese sentido, muy poco se sabe del aporte teórico de Köhler que hizo desde la física y la biología a la epistemología de la psicología, ya que la mayoría de las veces, se le conoce solo por sus investigaciones con primates y su concepción del fenómeno del insight. Sin embargo, el trabajo tanto empírico como teórico de este autor, tiene implicancias filosóficas y científicas que no deben ser ignoradas. De ahí la necesidad de revisar sus publicaciones originales y en la medida de lo posible en su lengua natal, que raramente, han sido analizadas debidamente en los países latinoamericanos.

Es así que a través de la revisión de su obra, el aporte de Köhler a la psicología, nunca quedará en el olvido, sino que más bien, nos proporcionará nuevas vías para la investigación y la reflexión.

### Referencias bibliográficas

Farfán Peñaranda, Edely F., Wolfgang Köhler (1887-1967). Algunas cuestiones teóricas de su obra para la discusión en la historia. Revista de Psicología. Pontificia Universidad Católica de Perú, volumen 5, número 2, julio - diciembre 2015. Recuperado de: [sehp.org/wordpress/?tag=wolfgang-kohler](http://sehp.org/wordpress/?tag=wolfgang-kohler).

Carpintero Helio (2012). Revista de Historia de la Psicología. Universidad a distancia de Madrid: dianelet-wolfgangkohleryjosegermain.

Ruiz Gabriel (1991). La influencia de Köhler. Revista Historia de la Psicología. Universidad de Sevilla.

Köhler, Wolfgang. Psicología de la Forma. Editorial Biblioteca Nueva. 214 pp.

Oviedo, Gilberto Leonardo (2004). La definición del concepto de percepción en Psicología con base en la Teoría Gestalt. Revista de estudios sociales, núm. 18, agosto, 2004, pp. 89-96. Universidad de los Andes. Bogotá, Colombia.



**WILLIAM JAMES**

## **INTRODUCCIÓN**

En este trabajo se hablara un poco de la vida de William James, al igual que mostraremos sus aportes y sus obras más importantes como sus teorías.

## **Datos biográficos**

William James nació en Nueva York el 11 de enero de 1842, y murió en su casa de verano de Chocorua (New Hampshire) el 26 de agosto de 1910. En el momento de su muerte muchos de los intelectuales contemporáneos entre los que se incluían muchos de sus amigos como John Dewey o Bertrand Russell publicaron hermosas palabras lamentando la pérdida de James y elogiando su gran labor y su influencia como psicólogo y filósofo.

James fue recordado por ser uno de los pensadores americanos más representativo, el primer psicólogo y un notable filósofo, así como por sus influyentes escritos sobre religión, y por sus investigaciones en psicología, y autoayuda.

James fue un intelectual reconocido en su tiempo. No sólo se le conoce por ser el más destacado divulgador de la filosofía pragmatista, sino también por ser el primer americano en reconocer la psicología como una disciplina independiente. Entre otros méritos en la investigación psicológica, James creó en la Universidad de Harvard, en 1875, el primer laboratorio de psicología de los Estados Unidos. Probablemente su mayor aportación a la psicología fue la redacción de su obra Principios de psicología, que fue utilizado como libro de texto durante muchos años en diversos países, y que aún hoy tiene vigencia por contener en germen muchas de las corrientes actuales en psicología.

Los viajes a Europa fueron decisivos para su desarrollo intelectual y vocacional. A los diecinueve años ya había estado en tres ocasiones con su familia en Europa durante largas temporadas. El primer viaje fue, como ya se ha dicho, en 1843 y permanecieron en el continente europeo durante dos años. El segundo viaje lo hicieron en 1855 y regresaron en 1858, y el tercer viaje en 1859, para regresar a los Estados Unidos un año después.

Estas estancias en Europa permitieron a James a esa edad tan temprana hablar, leer y escribir en alemán, francés e italiano, además del inglés. Estos viajes le proporcionaron una educación cosmopolita que sintonizaba perfectamente con

su naturaleza abierta a las diferentes culturas y con su condición de “hombre de mundo”.

A pesar de esto, William James, al contrario que su hermano Henry, que se trasladó a vivir a Londres en 1884 y no regresó a los Estados Unidos hasta veinte años después excepto en el año 1882 que se embarcó cuando su padre estaba a punto de morir, no perdió nunca el contacto con su patria, “sus costumbres y su modo de hablar estaban profundamente arraigados en él, mezclados con todas las culturas en las que se había educado”.

Durante toda su vida, William James siguió viajando a Europa en sucesivas ocasiones y por diferentes motivos, tanto académicos como de salud. Ya como padre de familia, continuó el ideal cosmopolita de su padre, para el que “los viajes constituyeron un hecho fundamental en la historia de la familia James. Se recurría habitualmente a ellos como medio de educación de los jóvenes y como remedio espiritual para los mayores, cualquiera que fuera su aflicción corporal o espiritual”.

Además, William James hizo de estos viajes uno de sus mejores modos de investigación, pues en ellos inició contactos e hizo grandes amistades con los más notables pensadores, psicólogos, filósofos y científicos europeos de su tiempo como el filósofo francés Henri Bergson (1859-1941), el intelectual francés Emile Boutroux (1845-1921), o el pragmatista italiano Giovanni Papini (1881-1956).

Conoció las nuevas ideas que se formaban en Europa y asimiló lo que más le interesaba de ellas, de modo que “James se ganó una reputación que fue descrita de forma amable por un reciente biógrafo, escribe Perry: “podía pasar en América por el más cosmopolita de los filósofos y en Europa por el más americano de ellos”. Embajador del pensamiento americano y “mensajero de buena voluntad” para los países de Europa Occidental”.

En la Universidad de Harvard todos querían a James como persona, y le admiraban como profesor, porque James era exactamente igual en clase que en cualquier otro sitio: paternal, cariñoso, amable, inclinado al intercambio social. Era así cuando su humor era bueno, pero cuando James sufría alguno de sus episodios neurasténicos se volvía un ser melancólico y apático. Sufría profundas crisis

nerviosas y, en alguna de esas crisis más aguda, incluso tuvo pensamientos suicidas.

James era, en ocasiones, tan natural que desconcertaba a los que estaban a su alrededor por su sencillez y por lo informal de su estilo, que contrastaban con las rígidas formas del ambiente académico de Harvard, tanto en sus clases como cuando pronunciaba alguna de sus famosas conferencias. Sus conferencias llegaron a alcanzar tal fama que en muchas de ellas logró reunir a más de mil personas y tuvo que habilitarse una sala más grande para poder acoger a todos aquellos que habían acudido a escucharle (Martínez, 2006).

## **OBRAS**

Seguramente el primer psicólogo norteamericano en alcanzar reconocimiento internacional fue William James

Su primer libro, “Principios de Psicología” (1890), le convirtió en uno de los pensadores más influyentes de su tiempo.

Aplicó sus métodos empíricos de investigación a temas religiosos y filosóficos.

Trató cuestiones como la existencia de Dios, la inmortalidad del alma, el libre albedrío y los valores éticos. Escribió “La voluntad de creer” (1897), “La inmortalidad humana” (1898) y “Las variedades de la experiencia religiosa” (1902), “Pragmatismo: un nombre nuevo para viejas formas de pensar” (1907) (Chaidez, Hernández & Hernández, 2017).

## **APORTES**

### **La Teoría de la Verdad de William James**

Se llama pragmatismo a la corriente filosófica iniciada a finales del siglo XIX a raíz de la denominada «máxima pragmática», propuesta por el lógico y científico norteamericano Charles S. Peirce.



Lejos de acepciones coloquiales y de interpretaciones erróneas, que ponen el énfasis en lo útil o en lo práctico, el pragmatismo original propugna que la validez de cualquier concepto debe basarse en los efectos experimentales del mismo, en sus consecuencias para la conducta. La máxima pragmática original no es una teoría del significado o de la verdad, como a veces se piensa, sino un método filosófico para clarificar conceptos a través de sus consecuencias. No busca tampoco un beneficio inmediato e individual, sino un acercamiento progresivo a una representación exacta y verdadera de la realidad.

El pragmatismo llegó a convertirse en la corriente filosófica más importante en Norteamérica durante el último tercio del siglo XIX y el primero del XX, y llegó a incluir diversas formulaciones del significado y de la verdad.

Aunque, como el mismo William James afirmaba, el pragmatismo puede ser un “nuevo nombre para viejas maneras de pensar”, y pueden encontrarse algunas de sus principales ideas en autores como Aristóteles o Mill, es también una corriente que responde a circunstancias intelectuales concretas de su época. Constituye además la primera contribución original de Estados Unidos a la filosofía occidental (Barrena, 2014).

Lo que importa realmente son las consecuencias prácticas que tiene esa verdad con respecto al individuo que la necesita y su experiencia, por ello sólo es necesario buscarla cuando la requerimos para algo. La verdad siempre debe ser elegida con respecto a la falsedad cuando las dos se refieren a una situación. Si no daría igual elegir entre la verdad y la mentira, pues ninguna de las dos tienen sentido en la práctica. En Pragmatismo, James cita un ejemplo que traduzco aquí para entender mejor este concepto de “verdad”.

“Si me preguntas qué hora es y te digo que vivo en el número 95 de la calle Irving, puede que, ciertamente, mi respuesta sea verdadera, pero no entiendes por qué es mi deber decírtelo”. En este caso, la utilidad sería saber la hora, por mucho que la otra persona te dé su dirección, no tiene utilidad en ese momento, por lo tanto pierde el sentido (Chicón, 2017).

El Pragmatismo proporciona una nueva lógica del significado. Según esta corriente, la función del pensamiento debe ser la de imponer una regla de acción,

un hábito de comportamiento, una creencia o cosmovisión compartida. En términos generales, los puntos de partida del Pragmatismo pueden enumerarse en las siguientes ideas:

- a. No existe una verdad, sino que cada ser humano la posee por sí mismo, lo que le permite resolver sus problemas. De ahí que la verdad, para el Pragmatismo, sea lo que funciona bien o lo que mejor le conviene al hombre.
- b. No entiende por utilidad práctica la confirmación de la verdad objetiva mediante el criterio de la praxis, sino aquello que satisface los intereses subjetivos de los individuos. Lo verdadero, lo satisfactorio y lo útil confluyen en el mismo lugar.
- c. La división sujeto-objeto se establece únicamente dentro de los marcos de la experiencia, por lo que el conocimiento es un conjunto de verdades subjetivas.
- d. El ser humano es capaz de orientar su actividad según fines que han sido, en cierta medida, creados o decididos por él de manera individual o colectiva.
- e. El conocimiento mismo es un tipo de actividad. Es privativa del ser humano la capacidad de actuar reflexiva e intelectualmente.
- f. Las acciones y fines constituyen el eje en que se sustenta la actividad interpretativa.
- g. El proceso del conocimiento está vinculado a lo que el hombre hace, pero al mismo tiempo influye en lo que el hombre puede o quiere hacer.
- h. Lo característico del Pragmatismo no es subordinar el pensamiento a la acción, sino redefinir la expresión del pensamiento mismo en teorías que tratan de desentrañar la realidad (García, 2010).

## **Principios de Psicología**

Fue su obra cumbre como psicólogo y, como ya se ha dicho, uno de sus grandes éxitos editoriales. Esta obra publicada en dos volúmenes le supuso a James una ardua tarea que le llevó a recoger multitud de datos de observaciones y

experimentos de varios científicos y psicólogos europeos y que él mismo había llevado a cabo.

Originalmente, muchos de los capítulos que componen los Principios fueron escritos como artículos independientes. Después James los reunió y transformó en los capítulos que forman la estructura definitiva de la obra. Quizá debido a la independencia de cada capítulo en su forma primaria de artículos se puede observar que el libro en algunos momentos adolece de continuidad entre un capítulo y otro.

El gran número de capítulos (veintiocho) da buena cuenta de la magnitud de la obra psicológica de James que no deja de tratar ninguno de los temas que en su tiempo preocupaban a la psicología como ciencia recientemente independizada de la filosofía.

Muchas de las ideas y doctrinas que recogió William James en esta obra son reproducciones de los diferentes estudios, hipótesis y teorías que aparecieron en su tiempo. Pero James no se limitó a hacer una mera labor recopilatoria, sino que este libro también es reconocido por algunas ideas originales que el propio James aportó a la recién nacida psicología. Teorías como la de la “Corriente de la conciencia”, la teoría de las emociones popularmente conocida como “Teoría James Lange, la “Conciencia del yo”, o sus importantes estudios sobre el hábito, la atención, la asociación, la memoria, el instinto, las emociones, la imaginación o la voluntad, entre otros.

Siempre partiendo de lo que James llama un estudio empírico, comienza su psicología, acotando el campo de investigación y señalando el objeto de estudio de esta disciplina. Así sus dos obras psicológicas, los Principios y Compendio de psicología, arrancan con una primera definición de la propia psicología.

En la primera obra dice James que “la Psicología es la Ciencia de la Vida Mental, tanto en sus fenómenos como en sus condiciones. Los fenómenos son cosas como las que llamamos sensaciones, deseos, cogniciones, razonamientos, decisiones, etc.”. En el Compendio de psicología simplifica James esta definición y dice que la que más se ajusta a la psicología es la que afirma que la psicología “es la descripción y explicación de los estados de conciencia como tales”.

Una de las tesis de William James más reconocidas en psicología es la que se conoce como 'corriente de la conciencia' o 'corriente del pensamiento' [The Stream of Thought]. James criticaba el procedimiento que se llevaba a cabo hasta entonces en psicología que comenzaba el estudio desde las sensaciones, como elementos más simples, para reconstruir desde ellos procesos mentales más complejos.

Según James, este procedimiento no es correcto pues no se puede tener una sensación aislada, nadie tiene una experiencia pura sino que "la conciencia, desde el día de nuestro nacimiento, es una multiplicidad palpitante de objetos y relaciones". La conciencia, el pensamiento no es algo que se da por etapas, que se pueda reconstruir como un proceso desde lo más simple hasta lo más complejo sino que el pensamiento fluye. A esta corriente del pensamiento James otorga cinco características.

La teoría James-Lange también es una aportación original de los Principios de psicología. Esta teoría de las emociones la comparte James con el fisiólogo danés Carl Lange (1834-1900) que, como el mismo James cuenta en su obra, publicó esta teoría sobre las emociones un año después de que James lo hiciera en *Mind* en 1884, afirmando que "las causas generales de las emociones son indudablemente fisiológicas".

De forma general y común, se tiende a pensar que en la aparición de nuestras emociones primero surge un estado mental que es el que induce una manifestación corporal, pero James afirma que el orden es el inverso, es decir, que la emoción es la sensación que tenemos de los cambios corporales que se producen directamente después de los hechos excitantes que percibimos. La emoción es posterior a la manifestación corporal.

En 1892, el estado de la educación norteamericana estaba siendo sometido a debate público y James no era ajeno a esta cuestión. Ese mismo año pronunció una serie de conferencias sobre educación que se publicaron en 1899 bajo el título de *Talks to Teachers on Psychology* [Discursos a los maestros sobre psicología], junto con tres textos más que se reunieron con el título de *Talks to Students on Some of Life's Ideals* [Discursos a los jóvenes sobre algunos ideales de la vida].

Este libro también tuvo un gran éxito no solo por la fama de la que gozaba James como psicólogo en la década de 1890, sino también porque la obra prometía aplicar la nueva psicología científica en orden a mejorar la pedagogía. James no defendía la idea de la aplicación directa de los principios de esta “Nueva psicología” a la labor del profesor, sino que creía que la psicología podía ser una ayuda auxiliar para la docencia por sus investigaciones y descubrimientos en torno a la atención, a la memoria, a la imaginación y, sobre todo, al hábito que es el punto central de la psicología pedagógica de James.

James aborda todas estas cuestiones sin abandonar nunca el carácter empírico de su propia investigación psicológica, hasta el punto de definir la educación como la organización de los recursos biológicos individuales, y de las capacidades de la conducta para la adaptación al medio físico y social. El hábito representa la base de toda buena educación que debe ser tenida muy en cuenta por los educadores, pues la adquisición de hábitos desde edades muy tempranas, afirma James, condicionará no sólo la educación del alumno sino también su futuro profesional y personal. En este sentido, en el tercer capítulo de esta obra, James dice a los maestros cuál es su tarea principal (Martínez, 2006).

## **EL FUNCIONALISMO**

William James, buscó estudiar la mente para comprender cómo las distintas propiedades y características de ésta facultan al individuo para el desenvolvimiento en su medio. También se preocupó por la función de la mente, como consecuencia del punto de vista evolucionista, según el cual el hombre no presenta diferencias absolutamente insalvables respecto de las otras especies animales, el funcionalismo se preocupó por la investigación de la mente de los animales, y como consecuencia de que la mente interacciona con el entorno merced de la conducta del individuo.

Sus máximos representantes son: William James, James R. Angell, y John Dewey.

## **Características de la Psicología Funcionalista**

- Los funcionalistas se oponen a lo que ellos consideran la búsqueda inútil de los elementos de la conciencia a la que dedican los estructuralistas.
- Los funcionalistas quieren conocer la función de la mente en lugar de proporcionar una descripción estática de su contenido.
- Los funcionalistas quieren que la psicología sea una ciencia práctica, no una ciencia pura.
- El funcionalista insiste en ampliar la psicología para incluir la investigación sobre animales, niños y humanos normales.
- El interés del funcionalista en el porqué de los procesos mentales y de la conducta le conducen directamente a una preocupación por la motivación.
- El funcionalista acepta tanto los procesos mentales como la conducta (como materia subjetiva de la psicología) y la memoria.
- Considera la introspección como una de las muchas herramientas validas de investigación.
- Los funcionalistas están más interesados en lo que hace diferentes a los organismos que en lo que tienen en común.
- Todos los funcionalistas están directa o indirectamente influenciados por William James, que a su vez tiene una fuerte influencia de la teoría evolutiva de Darwin (Huarcaya, M. M., 2005).

## **Contribuciones de James a la Psicología**

- James ayudó a incorporar la Teoría de la Evolución en la Psicología.
- Amplió las técnicas de investigación psicológicas pero no solo aceptando la introspección sino también fomentando el empleo de cualquier técnica que pudiera producir como resultado una información útil acerca de las personas.
- James también amplió el contenido principal de la Psicología (Huarcaya, M. M., 2005).

## **El pensamiento pedagógico de William James: el tactful teacher y la educación moral**

Se trata de un trabajo que busca poner en valor sus contribuciones a la educación. De la panorámica que ofrece, merece la pena destacar dos elementos nucleares: la perspectiva biológica y el espíritu experimental que los estudios psicológicos de James traen al campo educativo. Sobre la primera señala que:

“James fue el primer educador en llamar la atención sobre los recursos innatos del niño y el rol que estas tendencias y reacciones innatas tienen necesariamente que jugar en cualquier plan educativo dirigido a niños”.

Tanto “Principles of Psychology” como “Talks to Teachers”, están llenos de relatos sobre experimentos realizados por terceros relacionados con aspectos que afectan directamente a los procesos educativos como la atención, la imaginación o la motricidad. Estos relatos funcionan en sus textos como ejemplos para desarrollar una actitud “experimental” en el campo educativo.

James reconocía que las necesidades de las personas podían ser tanto emocionales, como volitivas o racionales, y que, en ningún caso, la búsqueda de una unidad abstracta era posible. Para James “el individuo que aprende debe tomar decisiones, hacer lo que cree que es mejor, y defender aquello que considera más valioso”.

Un modelo pedagógico de William James es el “tactful teacher” o “maestro con tacto”, y en el siguiente cuadro observaremos lo que esto significa.

<i>Impulsos psicológicos del niño</i>	<i>Definición</i>	<i>Respuesta del «tactful teacher»</i>
---------------------------------------	-------------------	----------------------------------------

Miedo	Aprensión a ser castigado que sigue a la interiorización de una norma.	«El miedo al castigo siempre ha sido la gran arma del profesor y, por supuesto, seguirá manteniendo un lugar importante en la vida del aula.»
Amor	Deseo instintivo de agradar a aquellos que amamos.	«El profesor que consigue que sus alumnos lo quieran, obtendrá unos resultados imposibles de lograr por otro profesor con un temperamento intimidatorio.»
Curiosidad	Impulso hacia un mejor conocimiento de las cosas en su máxima expresión posible.	«Las novedades que representan objetos sensibles, especialmente si poseen una cualidad sensorial brillante, viva, resplandeciente, captarán siempre la atención de los jóvenes y la mantendrán hasta que su deseo de saber más acerca de dichos objetos quede satisfecha.»
Emulación	Tendencia a imitar lo que uno ve que otros están haciendo para no ser inferior o menos que él y que es el nervio central de la sociedad humana.	«En el aula, la imitación y la emulación juegan un papel absolutamente vital (...) El profesor que tiene más éxito es aquel cuyos hábitos con los más imitables.»
Rivalidad	Sentimiento que se encuentra en la base de nuestro ser y del que son deudoras las mejoras sociales. Existen formas negativas y positivas	«Prohibir o convertir en un tabú todas las posibles formas de rivalidad porque pueden degenerar en excesiva codicia y egoísmo, parece más propio de posturas sentimentalistas o incluso fanáticas (...) El espectáculo del esfuerzo es lo que despierta y sostiene nuestra propia



	de rivalidad, siendo estas últimas las que predominan en la infancia.	capacidad de esfuerzo. Ningún corredor que corra por la pista solo encontrará en su voluntad el poder de estimulación que le genera la rivalidad con otros corredores, cuando siente que le pisan los talones y están a punto de pasarlo.»
Orgullo y agresividad	Pasiones que, en su forma más refinada y noble, juegan un papel fundamental en la vida del aula y en la educación en general, siendo entre ciertos caracteres un potente estímulo del esfuerzo.	«A menudo el orgullo y la agresividad han sido consideradas como pasiones inapropiadas para los jóvenes (...) La agresividad no debe entenderse solo como un enfrentamiento físico. Puede verse en el sentido de una voluntad general con la que se evita ser golpeado por cualquier tipo de dificultad (...) Haz que el alumno se avergüence de tener miedo de una fractura, de ser derribado por la ley de caída de los cuerpos; estimula su agresividad y su orgullo, y verás cómo se lanza a los lugares complicados con una especie de furia interior que representa una de las mejores facultades morales.»

Los impulsos psicológicos infantiles que recoge el cuadro anterior y que James se esfuerza por definir con precisión, se conciben como reacciones naturales a las que un buen profesor, que es un profesor con tacto “tactful teacher”, puede y debe atender en el momento adecuado en que se van sucediendo debido a que “el éxito depende principalmente del genio natural del profesor, la simpatía, el tacto y la percepción que le permiten calibrar cuál es el momento más adecuado para presentar el ejemplo correcto”.

El interés pedagógico de la aproximación Jamesiana a los estados mentales, es que asume una teleología interna en los sujetos, y, partiendo de esta, considera la acción educativa como la progresiva redirección de las reacciones innatas hacia otra teleología mejorada, externa, a la que el alumno es introducido a través de la acción del profesor.

Es el profesor quien interpreta la situación basándose en su experiencia previa y la aportación que ciencias como la psicología pueden hacer a su “genio artístico” docente. El proceso educativo sería exitoso en la medida en que el profesor reconoce el libre albedrío de su alumno y respeta y conoce sus impulsos mentales (que abarca y unifica lo “racional” y lo “emocional”), trabajando desde ahí en el cultivo de hábitos positivos. El pensamiento de James introduce así, un enfoque “experimental”, falibilista y creativo a las situaciones de enseñanza y aprendizaje (Thoilliez, 2015).

## **Conclusiones**

Así podemos concluir que William James no fue solo reconocido por su libro pragmatismo sino también por ser el primer americano en reconocer la psicología como una disciplina independiente, también aplicó sus métodos empíricos de investigación a temas religiosos y filosóficos.

La teoría del pragmatismo no es una teoría del significado o de la verdad, como a veces se piensa, sino un método filosófico para clarificar conceptos a través de sus consecuencias. No busca tampoco un beneficio inmediato e individual, sino un acercamiento progresivo a una representación exacta y verdadera de la realidad.

## **Referencias bibliográficas**

Abarca, S. (2000). *Psicología de motivación*.

Blasco, J. M. (1992). *El estadio del espejo: Introducción a la teoría del yo en Lacan*.  
Barcelona.

Barrena, S. (2014). *El pragmatismo*. Obtenido de:

- [http://www.revistafactotum.com/revista/f\\_12/articulos/Factotum\\_12\\_1\\_Sara\\_Barrena.pdf](http://www.revistafactotum.com/revista/f_12/articulos/Factotum_12_1_Sara_Barrena.pdf).
- Barth, B. M. (2011). *Grandes de la educación*.
- Belen, A. (2012). *Bruner biografía*.
- Bellver, J. M. (17 de Mayo de 2014). *La gran escisión de Jacques Lacan*. Obtenido de El Mundo.  
<http://www.elmundo.es/cultura/2014/05/17/5376944622601d637c8b4592.html>.
- Busca biografías (s./f.). Obtenido de:  
<https://www.buscabiografias.com/biografia/verDetalle/1925/Jacques%20Lacan>.
- Castaño, L. M. (2010). *El retorno a Freud, una aproximación*. Medellín: Universidad EAFIT .
- Chaidez, Brenda, K. H. (2017). *Vida y obra de los pedagogos mas influyentes*. Durango: Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- Chaidez, B., Hernández, K., & Hernández, M. (2017). William James. En B. Chaidez, K. Hernández, & M. Hernández, *Vida y obra de los pedagogos mas influyentes* (p. 73). Durango: Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- Chicón, M. C. (18 de 01 de 2017). *lifeder*. Obtenido de:  
<https://www.lifeder.com/william-james/>. A History of Psychology in Autobiography. (s./f.). 3, pp. 1-38.
- Elgarte, R. J. (2009). Contribuciones del psicoanálisis a la educación. *Universidad Nacional del Sur*.
- Elpsicoasesor.com*. (05 de Noviembre de 2010). Obtenido de:  
<http://elpsicoasesor.com/william-james/>.
- Epdlp (14 de 01 de 2014). *El poder de la palabra*. Obtenido de:  
<http://www.epdlp.com/escritor.php?id=4076>.
- Evans, D. (2005). From Lacan to Darwin. *The Literary Animal; Evolution and the Nature of Narrative*, 38-55.

- Evans, D. (2007). *Diccionario introductorio de psicoanálisis Lacainiano*. Buenos Aires: Paidós.
- Figueroa, G. (2007). *El libro negro del psicoanálisis. Vivir, pensar y estar mejor sin Freud*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*. Paris: Gallimard.
- Galea, M. T. (08 de 04 de 2017). <https://www.lifeder.com>. Obtenido de: <https://www.lifeder.com/?s=carl+rogers>.
- García, M. R. (06 de 2010). [www.revistas.us](http://www.revistas.us). Obtenido de: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/viewFile/38268/41075>.
- Gautier, R. (15 de Septiembre de 2010). *Google Academico*. Obtenido de: [http://assets00.grou.ps/0F2E3C/wysiwyg\\_files/FilesModule/analisiscualicua\\_nsti/20100915234917-cfztsoloiriubzoxp/Teoria\\_de\\_karl\\_rogers\\_-\\_hacer\\_lo\\_mejor\\_que\\_podamos.pdf](http://assets00.grou.ps/0F2E3C/wysiwyg_files/FilesModule/analisiscualicua_nsti/20100915234917-cfztsoloiriubzoxp/Teoria_de_karl_rogers_-_hacer_lo_mejor_que_podamos.pdf).
- Guerri, M. (2010). *Psicoactiva*.
- Guilar, M. E. (2009). *La revolucion cognitiva*.
- Huarcaya, M. C. (s./f.). academia EDU. *el funcionalismo*, 4-5. Obtenido de [https://www.academia.edu/5219167/SISTEMAS\\_PSICOL%C3%93GICOS\\_I\\_I\\_EL\\_FUNCIONALISMO?ends\\_sutd\\_reg\\_path=true](https://www.academia.edu/5219167/SISTEMAS_PSICOL%C3%93GICOS_I_I_EL_FUNCIONALISMO?ends_sutd_reg_path=true).
- Huarcaya, M. M. (05 de 12 de 2005). *Academia edu*. Obtenido de [https://www.academia.edu/5219167/SISTEMAS\\_PSICOL%C3%93GICOS\\_I\\_I\\_EL\\_FUNCIONALISMO](https://www.academia.edu/5219167/SISTEMAS_PSICOL%C3%93GICOS_I_I_EL_FUNCIONALISMO).
- Jambet, C. (s./f.). Jacques Lacan. Reinventar el psicoanálisis.
- James, W. (1890). *La conspiración del naturalismo*.
- Kibbutz (2013). *Del mentalismo al comportamentalismo*.
- Kinget, M. (23 de 03 de 2016). <http://psicologos.mx>. Obtenido de: <http://psicologos.mx/biografia-de-carl-r-rogers.php>.
- Lacan, J. (1957). *El Seminario 3, Las psicosis*. Paidós: Buenos Aires.
- Lacan, J. (1957). *El Seminario 5, Las Formaciones del Inconsciente*. (pp. 165). Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1958). *El Seminario 8, La Transferencia*. (pp. 270). Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1972). *Seminario 20 OTRA VEZ*. Barcelona: Paidós.

- Lacan, J. (1994). *“De un designio”*, en *Escritos 1*. México: Siglo XXI.
- Martínez, I. (2 de Febrero de 2006). *Universidad de Navarra*. Obtenido de: <http://www.unav.es/gep/TesisDoctorales/TesisMartinez.pdf>.
- Méndez, M. (16 de 04 de 2016). *Universidad Diego Portales*. Obtenido de: <file:///C:/Users/crist/Downloads/Mndez2016Apuntedectedra.teoradelapersonalidaddeCarlRogers.pdf>.
- Mendez, Z. (1990). *Aprendizaje y cognición*.
- Mendoza, V. (2007). *Psicología Funcionalista*.
- Mimenza, O. C. (2005). *La teoría cognitiva de Bruner*.
- Moreno, E. R. (2014). *Aportes de la Teoría de los discursos y del lazo social de Jacques Lacan al contexto universitario actual*. España.
- Moura, J. (2008). *Funcionalismo*.
- Navarro, R. P. (1971). Lacan: lenguaje e inconsciente. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 167-181.
- Olleta, J. E. (2002). *Funcionalismo*.
- Oscano, M. (01 de 11 de 2017). *Calameo*. Obtenido de: <http://es.calameo.com/read/00532551383c6a17c448d>.
- Parlêtre (19 de mayo de 2016). Obtenido de Seminarios de Jacques Lacan (PDF) Paidós: <https://parletre.org/2016/05/19/seminarios-de-jacques-lacan-paidos/>  
*Que de libros* (s.f.). Obtenido de <https://www.quedelibros.com/autor/197/Lacan-Jacques.html>.
- Quiroga, A. (s.f.). *Psicoanálisis Lacaniano*. Obtenido de Galeon.com: <http://psicopag.galeon.com/lacan.htm>.
- Renzo Pita Z., R. G. (2012). Psicoanálisis y Jacques Lacan. *Revista IIPSI*.
- Romero, M. A. (2012). *La conspiración del naturalismo*.
- Rondon, H. S. (2016). *Psicología cognitiva*.
- Roudinesco, É. (1993). *Lacan. Esbozo de una vida, historia de un sistema de pensamiento*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Santiago, J. A. (2004). *Funcionalismo*.
- Seelbach, G. (2012). *www.aliat.org.mx*. Obtenido de:

[http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Psicologia/Teorias\\_de\\_la\\_personalidad.pdf](http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Psicologia/Teorias_de_la_personalidad.pdf).

Smith (2003). *Introducción a la psicología*.

Sosa, Y. (22 de 06 de 2015). *Academia.edu*. Obtenido de: [https://www.academia.edu/17559611/Carl\\_Rogers](https://www.academia.edu/17559611/Carl_Rogers).

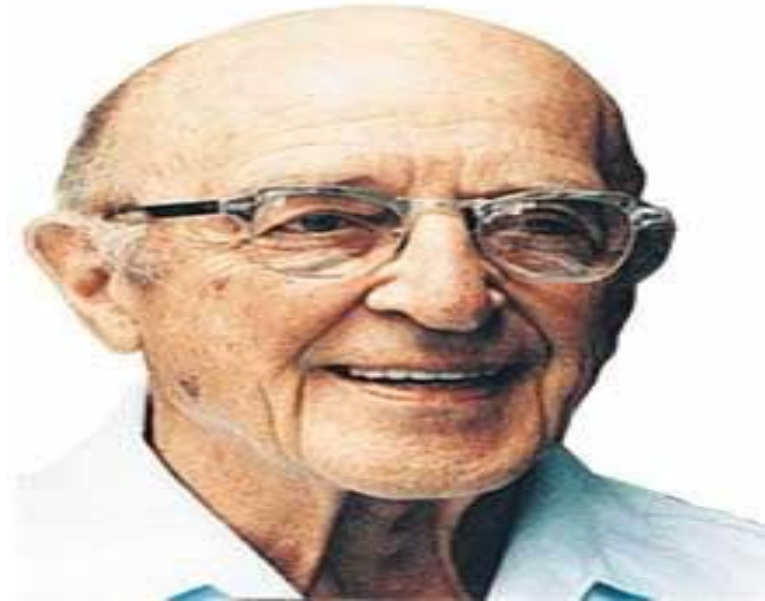
Thoilliez, B. (15 de 01 de 2015). *Foro de educación*. Obtenido de: <http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/259/221>.

Tort, M. (28 de abril de 2009). Especialista francés Michel Tort: el psicoanálisis debe reinventarse (A. Murillo., Entrevistador).

UIV (2015). *Aprendizaje por descubrimiento*.

Uribe, A. C. (2010). *Dos teorías cognitivas*.

Vazquez, R. A. (2004). *Aportaciones de las principales teorías de aprendizaje*.



**CARL RANSOM ROGERS**

## **DATOS BIOGRÁFICOS**

Carl Rogers nació el 8 de enero de 1902 en Oak Park, Illinois, un suburbio de Chicago, siendo el cuarto de seis hijos. Su padre fue un exitoso ingeniero civil y su madre ama de casa y devota cristiana.

Su educación comenzó directamente en segundo grado, ya que sabía leer incluso antes de entrar en parvulario. Cuando Carl tenía 12 años, su familia se trasladó a 30 millas al oeste de Chicago, y sería aquí donde pasaría su adolescencia. Con una estricta educación y muchos deberes, Carl sería más bien solitario, independiente y auto-disciplinado.

Rogers fue un niño introvertido y un alumno dotado que amaba los libros. Sin embargo, no era agresivo, detestaba los deportes y su infancia fue más bien solitaria. "Todo lo que hoy consideraría como una relación personal estrecha y comunicativa me faltaba por completo en aquellos años"

Para proteger aún más a sus hijos de "la corruptora influencia de la ciudad y los suburbios los padres de Rogers se mudaron a una granja cercana a Glen Ellyn, Illinois, cuando cursaba el bachillerato. Su desempeño académico siguió siendo destacado; fue entonces cuando comenzó a interesarse en las ciencias.

Sus experiencias en la Universidad de Wisconsin resultaron significativas y gratificantes.

"Por primera vez en mi vida fuera del ámbito familiar descubrí el sentido de la cercanía y la intimidad auténticas "Desde el segundo año en la universidad inició sus estudios sacerdotales. Al año siguiente, 1922, viajó a China para asistir a una conferencia de la Federación Mundial de Estudiantes Cristianos en Beijing. Al poco tiempo, realizó una gira por el oeste chino y otros países asiáticos, donde pronunció numerosas alocuciones. Este viaje sirvió para temperar sus actitudes religiosas fundamentalistas, lo cual representó ~ primera oportunidad para conseguir cierta independencia psicológica. "A partir de este viaje establecí mis propias metas, mis

propios valores y mi propia filosofía, sin recurrir más a los conceptos que defendían mis padres y que hasta entonces tenía por irrenunciables".

En 1924 se casó con Helen Elliott, a quien había conocido desde la secundaria. Con la esperanza de que el recién casado se dedicara a buscar trabajo, los padres de ambos insistieron en que Rogers abandonara sus estudios. Sin embargo, éste perseveró y decidió seguir estudiando. La pareja se trasladó a Nueva York, donde Rogers se inscribió en el seminario Union Theological.

Posteriormente, decidió terminar sus estudios de psicología en el Teachers College de la Universidad de Columbia. Este cambio se debió en parte a un seminario dirigido por estudiantes, el cual le brindó la oportunidad de analizar sus dudas en torno a su vocación religiosa. Algún tiempo después, durante un curso de psicología, descubrió con agrado que el profesional interesado en la consulta privada podía ganarse la vida fuera de la iglesia, trabajando en estrecho contacto con individuos que necesitaran ayuda.

Ya en 1939, Rogers publicaría su primer libro titulado *Clinical Treatment of the Problem Child*, fruto de numerosos estudios basados en teorías como las de Otto Rank y corrientes como el existencialismo. La obra le serviría para obtener una cátedra de Psicología Clínica en la Universidad Estatal de Ohio.

Tres años después publicó otro libro, *Counseling and Psychotherapy*, donde se asientan las bases de la terapia centrada en el cliente basada en la comprensión y aceptación del terapeuta, y lo que a posteriori se convertiría en los pilares de la Psicología Humanista.

Carl Ransom Rogers es uno de los psicólogos más influyentes de la historia, siendo uno de los fundadores tanto del enfoque humanista psicológico junto a Abraham Maslow como de la psicoterapia de investigación.

Posicionado por la American Psychological Association (APA) como el sexto psicólogo más importante del siglo XX y el segundo entre los clínicos (solo superado por Sigmund Freud), a lo largo de su carrera ha recibido multitud de galardones por sus aportaciones a la Psicología y sus obras.

En 1944 volvería a su ciudad natal donde realizaría diferentes terapias e investigaciones con las que escribiría *Client-centered Therapy* en el año 51,



funcionando como una especie de complemento y especialización de su anterior obra. Años antes, en el 47 conseguiría uno de los mayores logros de toda su vida: ser nombrado como Presidente de la Asociación Americana de Psicología.

Rogers nunca dejó de crecer profesionalmente y avanzar con distintos estudios. En 1956 se convirtió en Presidente de la Academia Americana de Psicoterapeutas y en 1957 obtuvo la cátedra de Psicología y Psiquiatría de la Universidad de Wisconsin publicando *On Becoming a Person*.

Al igual que los grandes psicólogos de la historia, Carl Rogers también dejó impresos en sus libros tanto sus estudios como pensamientos y principales teorías.

- Terapia centrada en el cliente
- Teoría del yo

### **La teoría de la personalidad de Carl Rogers**

Se fundamenta en una visión de ser humano que comparte una serie de elementos con los demás enfoques reunidos dentro del paradigma humanista-existencial en psicología y psicoterapia.

La antropología filosófica que subyace al modelo rogeriano de la personalidad considera los siguientes puntos:

1. El ser humano es un organismo que existe en relación a un medio ambiente físico, social y cultural. En tanto que organismo, el ser humano comparte una serie de características con los demás organismos vivos. La idea de “organismo” supone que el ser humano no puede ser entendido como un agregado de componentes, sino como una totalidad (gestalt), donde “el todo es más que la suma de sus partes”. En este contexto, el “organismo” no refiere únicamente al cuerpo físico, sino a la unidad psico-somática que constituye al ser humano (cuerpo, sensaciones, emociones, pensamientos, etc.). Además, es un organismo que interactúa activamente con su medio.
2. El ser humano está dotado de subjetividad. Es decir, tiene experiencias; es un organismo experienciante. En la interacción con su medio, el organismo experimenta subjetivamente vivencias relativas al modo en que se relaciona

con su entorno y con otros seres humanos. Estas experiencias acceden a la conciencia y son simbolizadas. Para Rogers, el ser humano orienta su conducta de acuerdo a la manera en que percibe la realidad, antes que a la realidad misma. Es decir, orienta su existencia de acuerdo al “mapa” que configura a partir de sus experiencias sobre el “territorio” de la realidad.

3. El ser humano construye una noción de sí mismo. Mediante la función de reflexividad, el ser humano toma conciencia de sí mismo, construyendo una representación de aquello que lo constituye como un “yo” diferente de los “otros”. En otras palabras, el ser humano es autoconsciente.
4. El ser humano tiende naturalmente al crecimiento y la actualización de sus potencialidades. Esto es lo que Rogers llamara luego la “Tendencia Actualizante”, un impulso innato hacia la conservación, la expansión, la Universidad Diego Portales Facultad de Psicología Pos título en Psicoterapia Humanista Transpersonal, desarrollo y la reproducción. Esta tendencia básica es compartida con todos los demás organismos vivos. Además, explica Rogers, supone la expresión de una tendencia mayor, presente en el universo, a la expansión, a la que llamó “Tendencia Formativa”.
5. El ser humano es confiable. Para el autor, la naturaleza humana es confiable por cuanto todo individuo tiende naturalmente no sólo al crecimiento y la actualización de sus propias potencialidades, sino también a la cooperación y el establecimiento de relaciones significativas, nutritivas y colaborativas con otros seres humanos. En esto se diferencia de otros enfoques en psicología, como es el psicoanálisis freudiano, que entienden al ser humano como naturalmente destructivo y agresivo.

El autor reconoce 3 dimensiones de la personalidad: 1) Organismo. La unidad conformada por cuerpo y mente, en su interacción con el medio ambiente. 2) Campo Fenoménico. El conjunto de experiencias que tienen lugar en el organismo a medida que este se relaciona con su medio momento a momento. 3) Concepto de Sí Mismo. Una porción del campo fenoménico que se diferencia y que contiene todas las percepciones, valores e ideales referentes a uno mismo.

## **El Desarrollo de la Personalidad**

Al momento de nacer, el niño funciona como un organismo integrado. Es decir, funciona como una totalidad coherente que se adapta creativamente a su entorno. Su conducta es impulsada por la tendencia a la actualización y se orienta de acuerdo a los criterios valorativos del organismo (valoración organísmica). En su interacción con el medio, surgen diversas experiencias que son susceptibles de acceder a la conciencia libremente.

Conforme el organismo se desarrolla, surge en su campo fenoménico una imagen de sí mismo que se configura a partir de las experiencias organísmicas. En este punto, todas las experiencias del organismo pueden acceder libremente a la conciencia, sin discriminación. Y su conducta se orienta de acuerdo a estas experiencias simbolizadas. Por ejemplo, si el organismo experimenta hambre, el niño toma conciencia de esta sensación, percibe el hambre e inicia una conducta concordante: busca comida, llora, etc., si el organismo siente cólera o enojo con su hermano, el niño percibe este impulso y se comporta de acuerdo a su necesidad de descarga del impulso agresivo, golpeando a su hermano. Si el organismo debe evacuar la orina, el niño percibe esta sensación y procede a orinar sin importar dónde se encuentre, satisfaciendo su necesidad organísmica libre y espontáneamente.

Ahora bien, junto con la configuración del concepto de sí mismo, aparece una necesidad psicológica que puede asumir un papel preponderante entre las demás necesidades organísmicas del niño. Dada la situación de vulnerabilidad y dependencia en la que se encuentra el niño, éste siente que debe asegurarse el afecto y cuidado de sus cuidadores primarios. El niño desarrolla entonces una Necesidad de Consideración Positiva de parte de sus padres. Necesita el amor, el cuidado y el afecto de sus cuidadores a toda costa, pues se da cuenta que de ello dependerá su supervivencia.

Entonces, el niño orientará su conducta de acuerdo a esta necesidad, aún a expensas de la satisfacción de otras necesidades organísmicas. Con esto, el niño buscará construir un concepto de sí mismo que le asegure el afecto y cuidados

necesarios para su supervivencia, y procurará evitar toda experiencia o conducta que pueda significar un rechazo de parte de sus padres, y valorará positivamente aquellas experiencias y conductas que promuevan la aceptación de sus cuidadores.

Los fenómenos humanos siempre están cambiando, son difíciles de generalizar, son sumamente complejos, poseen innumerables factores que se entretajan e interactúan, no hay vocabulario ni palabras sensibles para designar todos sus matices, no hay variables observables definidas que puedan generar hipótesis altamente significativas y comprometedoras, el fenómeno y la vivencias humanas pueden ser siempre interpretadas en forma más diferenciada y sutiles (pero toda explicación reduce siempre el "explanandum"); la variabilidad situacional y la fluctuación de factores que afectan la ejecución es muy grande (la personalidad del investigador, el rapport, la fatiga, la salud física, la motivación, el nivel y duración de la atención, el nivel de aspiración, la tolerancia a la frustración, la confianza en sí mismo, el atrevimiento, el miedo a la timidez, etc.); y finalmente, está el carácter reflejo de la investigación del hombre sobre sí mismo como persona y la imposibilidad de realizar una aproximación empírica a los actos libres. Todo esto insinúa la idea de que los fenómenos humanos parecen más bien ser individuales y únicos, requerir por consiguiente, otros métodos para su adecuado estudio" (Martínez M., 1982).

## **OBRAS**

El tratamiento clínico del niño problema (1939)  
Orientación Psicológica y Psicoterapia (1942/1978)  
Psicoterapia centrada en el cliente (1951)  
El proceso de convertirse en persona (1979)  
Una afirmación apasionada (1969)  
Libertad de aprender (1969)  
Grupos de encuentro (1970)  
Psicoterapia y relaciones humanas (1971)  
Psicoterapia centrada en el cliente (1972)  
El matrimonio y sus alternativas (1972)

El poder de la persona (1977)  
Orientación psicológica y psicoterapia (1978)  
Persona a persona (1980)  
El Camino del Ser (1980)  
La persona como centro (1981).

### **Conclusión**

Para Rogers, el objetivo de la educación es ayudar a los alumnos a convertirse en individuos capaces de tener iniciativa propia para la acción, responsables por sus acciones, que trabajaran no para obtener la aprobación de los demás, sino para alcanzar sus propios objetivos.

Él fue partícipe y gestor instrumental en el desarrollo de la terapia no directiva, mejor conocida como terapia centrada en el cliente, la cual renombró como terapia centrada en la persona. Esta teoría es conocida por sus siglas en inglés PCA “Person-Centered Approach” o enfoque centrado en la persona. Sus teorías abarcan no sólo las interacciones entre el terapeuta y el cliente, sino que también se aplican a todas las interrelaciones humanas, para mí eso fue lo que más sobresalió de este autor.

### **Referencias bibliográficas**

- Abarca, S. (2000). *Psicología de motivación*.
- Blasco, J. M. (1992). *El estadio del espejo: Introducción a la teoría del yo en Lacan*.  
Barcelona.
- Barrena, S. (2014). *El pragmatismo*. Obtenido de:  
[http://www.revistafactotum.com/revista/f\\_12/articulos/Factotum\\_12\\_1\\_Sara\\_Barrena.pdf](http://www.revistafactotum.com/revista/f_12/articulos/Factotum_12_1_Sara_Barrena.pdf).
- Barth, B. M. (2011). *Grandes de la educación*.

- Belen, A. (2012). *Bruner biografía*.
- Bellver, J. M. (17 de Mayo de 2014). *La gran escisión de Jacques Lacan*. Obtenido de El Mundo.  
<http://www.elmundo.es/cultura/2014/05/17/5376944622601d637c8b4592.html>.
- Busca biografías (s./f.). Obtenido de:  
<https://www.buscabiografias.com/biografia/verDetalle/1925/Jacques%20Lacan>.
- Castaño, L. M. (2010). *El retorno a Freud, una aproximación*. Medellín: Universidad EAFIT .
- Chaidez, Brenda, K. H. (2017). *Vida y obra de los pedagogos mas influyentes*. Durango: Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- Chaidez, B., Hernández, K., & Hernández, M. (2017). William James. En B. Chaidez, K. Hernández, & M. Hernández, *Vida y obra de los pedagogos mas influyentes* (p. 73). Durango: Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- Chicón, M. C. (18 de 01 de 2017). *lifeder*. Obtenido de:  
<https://www.lifeder.com/william-james/>. A History of Psychology in Autobiography. (s./f.). 3, pp. 1-38.
- Elgarte, R. J. (2009). Contribuciones del psicoanálisis a la educación. *Universidad Nacional del Sur*.
- Elpsicoasesor.com*. (05 de Noviembre de 2010). Obtenido de:  
<http://elpsicoasesor.com/william-james/>.
- Epdlp (14 de 01 de 2014). *El poder de la palabra*. Obtenido de:  
<http://www.epdlp.com/escritor.php?id=4076>.
- Evans, D. (2005). From Lacan to Darwin. *The Literary Animal; Evolution and the Nature of Narrative*, 38-55.
- Evans, D. (2007). *Diccionario introductorio de psicoanálisis Lacainiano*. Buenos Aires: Paidós.
- Figueroa, G. (2007). El libro negro del psicoanálisis. Vivir, pensar y estar mejor sin Freud. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*. Paris: Gallimard.
- Galea, M. T. (08 de 04 de 2017). <https://www.lifeder.com>. Obtenido de:  
<https://www.lifeder.com/?s=carl+rogers>.
- García, M. R. (06 de 2010). [www.revistas.us](http://www.revistas.us). Obtenido de:  
<https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/viewFile/38268/41075>.
- Gautier, R. (15 de Septiembre de 2010). *Google Academico*. Obtenido de:  
[http://assets00.grou.ps/0F2E3C/wysiwyg\\_files/FilesModule/analisiscualicua\\_niti/20100915234917-cfztsoloiriubzoxp/Teoria\\_de\\_karl\\_rogers\\_-\\_hacer\\_lo\\_mejor\\_que\\_podamos.pdf](http://assets00.grou.ps/0F2E3C/wysiwyg_files/FilesModule/analisiscualicua_niti/20100915234917-cfztsoloiriubzoxp/Teoria_de_karl_rogers_-_hacer_lo_mejor_que_podamos.pdf).
- Guerri, M. (2010). *Psicoactiva*.
- Guilar, M. E. (2009). *La revolucion cognitiva*.
- Huarcaya, M. C. (s./f.). academia EDU. *el funcionalismo*, 4-5. Obtenido de  
[https://www.academia.edu/5219167/SISTEMAS\\_PSICOL%C3%93GICOS\\_I\\_EL\\_FUNCIONALISMO?ends\\_sutd\\_reg\\_path=true](https://www.academia.edu/5219167/SISTEMAS_PSICOL%C3%93GICOS_I_EL_FUNCIONALISMO?ends_sutd_reg_path=true).
- Huarcaya, M. M. (05 de 12 de 2005). *Academia edu*. Obtenido de  
[https://www.academia.edu/5219167/SISTEMAS\\_PSICOL%C3%93GICOS\\_I\\_EL\\_FUNCIONALISMO](https://www.academia.edu/5219167/SISTEMAS_PSICOL%C3%93GICOS_I_EL_FUNCIONALISMO).
- Jambet, C. (s./f.). Jacques Lacan. Reinventar el psicoanálisis.
- James, W. (1890). *La conspiración del naturalismo*.
- Kibbutz (2013). *Del mentalismo al comportamentalismo*.
- Kinget, M. (23 de 03 de 2016). <http://psicologos.mx>. Obtenido de:  
<http://psicologos.mx/biografia-de-carl-r-rogers.php>.
- Lacan, J. (1957). El Seminario 3, Las psicosis. Paidós: Buenos Aires.
- Lacan, J. (1957). El Seminario 5, Las Formaciones del Inconsciente. (pp. 165). Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1958). El Seminario 8, La Transferencia. (pp. 270). Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1972). *Seminario 20 OTRA VEZ*. Barcelona: Paidós.
- Lacan, J. (1994). *“De un designio”, en Escritos 1*. México: Siglo XXI.
- Martínez, I. (2 de Febrero de 2006). *Universidad de Navarra*. Obtenido de:  
<http://www.unav.es/gep/TesisDoctorales/TesisMartinez.pdf>.

- Méndez, M. (16 de 04 de 2016). *Universidad Diego Portales*. Obtenido de: <file:///C:/Users/crist/Downloads/Mndez2016Apuntedectedra.teoradelapersonalidaddeCarlRogers.pdf>.
- Mendez, Z. (1990). *Aprendizaje y cognición*.
- Mendoza, V. (2007). *Psicología Funcionalista*.
- Mimenza, O. C. (2005). *La teoría cognitiva de Bruner*.
- Moreno, E. R. (2014). *Aportes de la Teoría de los discursos y del lazo social de Jacques Lacan al contexto universitario actual*. España.
- Moura, J. (2008). *Funcionalismo*.
- Navarro, R. P. (1971). Lacan: lenguaje e inconsciente. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 167-181.
- Olleta, J. E. (2002). *Funcionalismo*.
- Oscaño, M. (01 de 11 de 2017). *Calameo*. Obtenido de: <http://es.calameo.com/read/00532551383c6a17c448d>.
- Parlêtre (19 de mayo de 2016). Obtenido de Seminarios de Jacques Lacan (PDF) Paidós: <https://parletre.org/2016/05/19/seminarios-de-jacques-lacan-paidos/> *Que de libros* (s./f.). Obtenido de <https://www.quedelibros.com/autor/197/Lacan-Jacques.html>.
- Quiroga, A. (s./f.). *Psicoanálisis Lacaniano*. Obtenido de Galeon.com: <http://psicopag.galeon.com/lacan.htm>.
- Renzo Pita Z., R. G. (2012). Psicoanálisis y Jacques Lacan. *Revista IIPSI*.
- Romero, M. A. (2012). *La conspiración del naturalismo*.
- Rondon, H. S. (2016). *Psicología cognitiva*.
- Roudinesco, É. (1993). *Lacan. Esbozo de una vida, historia de un sistema de pensamiento*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Santiago, J. A. (2004). *Funcionalismo*.
- Seelbach, G. (2012). *www.aliat.org.mx*. Obtenido de: [http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Psicologia/Teorias\\_de\\_la\\_personalidad.pdf](http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Psicologia/Teorias_de_la_personalidad.pdf).
- Smith (2003). *Introducción a la psicología*.



- Sosa, Y. (22 de 06 de 2015). *Academia.edu*. Obtenido de:  
[https://www.academia.edu/17559611/Carl\\_Rogers](https://www.academia.edu/17559611/Carl_Rogers).
- Thoilliez, B. (15 de 01 de 2015). *Foro de educación*. Obtenido de:  
<http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/259/221>.
- Tort, M. (28 de abril de 2009). Especialista francés Michel Tort: el psicoanálisis debe reinventarse (A. Murillo., Entrevistador).
- UIV (2015). *Aprendizaje por descubrimiento*.
- Uribe, A. C. (2010). *Dos teorías cognitivas*.
- Vazquez, R. A. (2004). *Aportaciones de las principales teorías de aprendizaje*.



**ANGELL, JAMES ROWLAND**  
**(1869-1949)**

## **INTRODUCCIÓN**

En el presente texto daremos a conocer lo más relevante sobre la vida del psicólogo y educador James R. Angell, así como sus principales aportes a la psicología. Angell es más conocido como uno de los fundadores y principales promotores de la escuela psicológica del funcionalismo. Psicología Funcional o funcionalismo se refiere a una corriente filosófica y psicológica que considera la vida mental y el comportamiento en términos de adaptación activa al ambiente por parte de la persona. El funcionalismo nació en Chicago bajo los auspicios de Angell, Dewey y George Herbert Mead, inspirada en la obra de William James y como una reacción a la escuela del estructuralismo impulsada por Edward Titchener.

Mientras que Dewey se dedicó progresivamente más a la filosofía y la obra de Mead le acercó más a la sociología, fue Angell quien más precisamente formuló los lineamientos teóricos y conceptuales del funcionalismo.

### **Datos Biográficos**

Psicólogo estadounidense. Estudió en Harvard y Berlín; fue profesor en la Universidad de Minnesota y Chicago; presidente de la American Psychological Association (1906). Fundó un laboratorio de psicología en la Universidad de Minnesota (1893) y otro, con Dewey, en la de Chicago (1894); *creó el Yale Institute of Human Relations*.

Indicó de forma insistente los aspectos evolutivos de la Psicología; pensaba que la mente iba cambiando (crecía y se desarrollaba) a medida que iban pasando los siglos, con objeto de adaptarse al ambiente. Todas las manifestaciones del hombre en cuanto a sensaciones, emociones, etc., las consideraba adaptaciones del organismo al ambiente.

Pensaba que el método psicológico debía ser la introspección, pero admitía que se podía sustituir por la observación objetiva inmediata de otros individuos (de alguna manera estaba preparando el camino al conductismo).

Pensaba que no se debían estudiar las estructuras mentales, y consideraba la vida como una parte integrante del proceso biológico de cambio y adaptación.

Angell postulaba que los funcionalistas se ocupasen de la psicología del "cómo" y del "por qué".

## PRINCIPALES OBRAS

Entre sus obras podemos destacar: *Psychology*, (1904) y *Chapters from Modern Psychology* (1912) (A History of Psychology in Autobiography).

## FUNCIONALISMO

El funcionalismo no es más que una teoría sociológica que pretende explicar los fenómenos sociales por la función que ejercen las instituciones en la sociedad. Si un cambio social en específico promueve un equilibrio armonioso, se considera funcional; si rompe el equilibrio, es disfuncional; y si no tiene efectos no es funcional.

El objetivo primordial del funcionalismo es estudiar los hechos sociales, que son todos los acontecimientos que suceden en una sociedad, por ejemplo: educación, familia. Los hechos son externos para que se puedan manifestar hacia fuera y son coercitivos para poder delimitar a la sociedad y a los individuos que la conforman al estructuralismo propuesto por Titchener, el funcionalismo pretendió estudiar la mente para comprender cómo las distintas propiedades y características de ésta facultan al individuo para el desenvolvimiento en su medio.

Simplificando de manera sencilla, el estructuralismo se preocupó, fundamentalmente, por la estructura de la mente, mientras que el funcionalismo por su función. Como consecuencia del punto de vista evolucionista, según el cual el hombre no presenta diferencias absolutamente insalvables respecto de las otras especies animales, el funcionalismo se preocupó por la investigación de la mente de los animales, y como consecuencia de que la mente interacciona con el entorno a disposición de la conducta del individuo.

### **Características del funcionalismo**

La actitud funcionalista fue consecuencia lógica de la propagación del darwinismo y su doctrina de la "supervivencia de los más aptos". William James buscó demostrar

la influencia de los factores fisiológicos en los procesos mentales. Se opuso a Wundt y su psicología, que calificaba de estrecha, artificial e ingenua.

El funcionalismo sostenía que es mucho más interesante estudiar los distintos recursos que utiliza el ser humano para afrontar su medio que limitarse a analizar la estructura básica de la mente.

El fin de la psicología debe ser comprender como la conciencia y otros procesos mentales ayudan a los seres humanos a adaptarse a sus experiencias. Para ello son necesarios múltiples niveles de análisis y una metodología flexible, por lo que nos sirven tanto la introspección, como el método experimental, como el método de inferir actividades mentales en animales, locos y retrasados mentales (el método comparativo). James opinaba que la conciencia es un fluir continuo.

Las percepciones y asociaciones, las sensaciones y emociones, no pueden separarse.

Asocia todos los fenómenos al plano físico: la sensación porque corresponde al proceso nervioso más inmediato, la percepción corresponde a los procesos sensoriales, y la creencia y el razonamiento a la elaboración posterior del proceso.

Angell es más conocido como uno de los fundadores y principales promotores de la escuela psicológica del funcionalismo, que nació en Chicago bajo los auspicios de Angell, Dewey y George Herbert Mead, inspirada en la obra de William James y como una reacción a la escuela del estructuralismo impulsada por Edward Titchener. Mientras que el estructuralismo de Titchener se enfocaba casi exclusivamente en la descripción y el análisis de la conciencia, el funcionalismo de James y de Angell se enfocaba en el entendimiento del papel que la conciencia jugaba en la vida del individuo.

Mientras que Dewey se dedicó progresivamente más a la filosofía y la obra de Mead le acercó más a la sociología, fue Angell quien más precisamente formuló los lineamientos teóricos y conceptuales del funcionalismo, particularmente en su discurso inaugural como presidente de la Asociación Estadounidense de Psicología en 1906, titulado "The Province of Functional Psychology" (El Campo de la Psicología Funcional) en el que enfatizó tres puntos: (i) que la psicología funcional estaba interesada en operaciones mentales más que en elementos conscientes, y

que tales operaciones mentales solo pueden ser consideradas en el contexto de un flujo de fuerzas biológicas que propenden por el ajuste al ambiente, (ii) que en consecuencia las funciones y procesos mentales ayudan a la supervivencia de los organismos, en particular en la forma de hábitos comportamentales, (iii) que mente y cuerpo son inseparables y actúan como una unidad en la lucha por la supervivencia. Asumiendo pues un punto de vista evolutivo, el funcionalismo de Angell enfatizaba el propósito de las funciones mentales superiores y ubicaba a la psicología claramente en el campo de las ciencias biológicas.

Así pues, el funcionalismo como lo propusieron Angell, Dewey y otros, proponía una psicología que usara métodos tanto introspectivos como objetivos en el estudio de la conciencia, entendida como un proceso psicofisiológico que tiene valor adaptativo en el ajuste del organismo a su ambiente, lo cual abrió el campo de la psicología a métodos no basados en la introspección como las pruebas psicológicas, la investigación en el comportamiento animal y el método experimental en general. De acuerdo con Angell, la conciencia aparece en circunstancias en las cuales los reflejos, instintos y hábitos del organismo son incapaces de ayudarlo a solucionar un problema adaptativo. De esta manera, sensación, emoción, memoria y pensamiento deben todos tener un valor adaptativo, puesto que han sobrevivido en la evolución de la especie humana, con la conclusión última de que el comportamiento instintivo ocurrió originalmente en la forma de comportamiento consciente que a través de la repetición se hizo automático. Estos puntos de vista fueron desarrollados particularmente en su libro de texto *Psicología: Un estudio introductorio de la estructura y funciones de la conciencia humana*, publicado en 1904 (Angell, 1961).

El trabajo de Ángel y Moore intentaba resolver la controversia entre Titchener y Baldwin.

Titchener sostenía en que los tiempos de reacción eran más rápido cuando el sujeto se concentraba en la respuesta (condición motriz).

Baldwin por el contrario, decía que eran más rápidos cuando el sujeto se concentraba en el estímulo (condición sensorial).

Angell y Moore indicaron que había amplias diferencias individuales en los tiempos de reacción entre sujetos principiantes, siendo en algunos de estos más rápidos los tiempos sensoriales, pero que con la práctica continuada generalmente se hacían más rápidos los tiempos motores.

En su discurso Ángel procedió a delinear tres concepciones distintas sobre psicología funcionalista.

- En primer lugar, podría considerarse el funcionalismo como una psicología de las operaciones mentales.
- En segundo lugar podría considerarse funcionalismo como la psicología de las utilidades fundamentales de la conciencia.
- En tercer lugar podría considerársela como la psicología de las relaciones psicofísicas.

## **CONTEXTUALIZACIÓN**

El texto es un fragmento del discurso de toma de posesión del cargo de Presidente de la Asociación Psicológica Americana en 1906 y que se publicó al año siguiente bajo el título “La provincia de la psicología funcional”.

Desde hacía años había una lucha abierta entre las dos corrientes psicológicas del momento, la Psicología Estructuralista y la Psicología Funcional. Este discurso fue un punto de inflexión en esta lucha que hizo que la Psicología Funcional se acabara imponiendo en el ámbito estadounidense. El enfrentamiento era evidente ya que este texto que analizamos es la réplica a otro texto de Titchener, “Los Postulados de la Psicología Estructural”, en el que defendía el Estructuralismo.



## **RESUMEN Y ARGUMENTO**

En este texto, Angell, pretende plasmar las bases de la Psicología Funcional. Para empezar asume que es un proyecto iniciado pero que aún tiene un largo camino por delante. No obstante las bases de la Psicología Funcional llevan ahí mucho tiempo. Hay antecedentes antiguos (Aristóteles) y otros más modernos (Spencer, Darwin) que comparten parte de esas bases. También hace una pequeña comparativa entre la Psicología Funcional (PF) y la Psicología Estructural (PE) que se encontraban enfrentadas en ese momento.

Resume en tres puntos su concepción de la Psicología Funcional (PF):

1. La PF estudia las operaciones mentales, lo que se opone a la PE que estudia los elementos mentales. Este es el principal punto en desacuerdo entre ambas. Según la PF hay que llegar al proceso mental tal y como se da en la vida real, y no como hacen la PE analizando los elementos por separado. El objetivo de la PF es descubrir el cómo, el porqué de los procesos conscientes.
2. La PF propugna que las capacidades adaptativas del ser humano son el resultado del trabajo que hace la mente para mediar entre el organismo y el entorno que le rodea, es decir, las características de estructuras y órganos actuales existen porque han demostrado su eficacia para adaptarse al medio, y la mente ha interactuado entre ellos, órganos y medio, para conseguirlo. Hace alusión directa a la biología y un claro apunte al evolucionismo.
3. La PF es una Psicología Psicofísica. Da una importancia vital a la relación mente-cuerpo para la comprensión de la vida mental. Todo proceso mental tiene su reflejo fisiológico y viceversa.

## **AMPLIFICACIÓN DEL SIGNIFICADO**

En esa época había un enfrentamiento directo entre las dos corrientes dominantes. El estructuralismo y el funcionalismo. El estructuralismo apareció poco antes que el funcionalismo y existió mientras permaneció su creador y principal defensor,

Edward Branford Titchener. A la muerte de Titchener el estructuralismo se desarticuló y prácticamente desapareció, quedando sólo su método experimental.

Por parte del funcionalismo hubo un abanico más amplio de defensores. Desde su creador William James, pasando por Joseph Jastrow, Thaddeus Bolton o James Rowland Angell, entre otros. John Dewey intentó mediar utilizando el concepto de Arco Reflejo que proponía una tesis unitaria de ambas corrientes.

A pesar del enfrentamiento entre ambas corrientes, los máximos defensores de ambas, Titchener y Angell, afirmaban que Estructuralismo y Funcionalismo no eran antagónicos, más bien eran complementarios. De hecho, el Funcionalismo adoptó el método experimental desarrollado por el Estructuralismo. Fue en Estados Unidos donde más peso adquirió el Funcionalismo, no obstante en Europa también aparecieron corrientes psicológicas que se podrían identificar con el mismo.

La psicología de Brentano, también llamada psicología del Acto, era una corriente muy próxima a la perspectiva funcional, al igual que la escuela de Wurzburg que demostró su interés por los procesos mentales. Como ya reconoció Angell en su discurso la PF no era más que un programa, una ambición. Su objetivo era romper con las corrientes del momento que él consideraba estériles. Lo novedoso de la PF es que se alejaba de la introspección, de la filosofía, para acercarse a la biología y definir la conciencia como un órgano que sirve a los intereses adaptativos de su poseedor.

El Funcionalismo fue una corriente de transición que tuvo gran importancia en la evolución de la Psicología. Desde sus inicios ya se podía prever que no duraría mucho tiempo porque era inconsistente. Por un lado aún definía la Psicología como el estudio de la conciencia y por otro proponía teorías de la percepción y el aprendizaje en la que cada vez tenía menos peso la conciencia. Así que con los años fue cediendo terreno a otras corrientes como el Asociacionismo o el Conductismo. Esta situación llegó a su punto álgido en 1912 cuando en la reunión de la APA quedó clara la evolución del mentalismo hacia el comportamentalismo. Angell, a pesar de que tenía claro que ese el camino a seguir, también tenía algunos miedos que ya esbozó en su discurso de 1906 y que se estaban cumpliendo. Por un lado pronosticó que la evolución de la psicología llevaría a sustituir la conciencia

por la conducta, algo que Angell no acababa detener claro ya que defendía que el distintivo principal de la naturaleza humana era la conciencia en sí. Angell defendía que la introspección no podía ser el método principal de la psicología pero que en determinados casos permitía obtener datos que no se podían conseguir de otro modo. Por otro lado, la Psicología se acababa de escindir de la Filosofía y Angell temía que al aproximarse tanto a la Biología acabara siendo absorbida por está perdiendo otra vez su independencia.

### DEFINICIÓN DE LA **RAE** PSICOLOGÍA

1. Parte de la filosofía que trata del alma, sus facultades y operaciones.
2. Todo aquello que atañe al espíritu.
3. Ciencia que estudia los procesos mentales en personas y en animales.
4. Manera de sentir de una persona o de un pueblo.
5. Síntesis de los caracteres espirituales y morales de un pueblo o de una nación.
6. Todo aquello que se refiere a la conducta de los animales.

Varias de las definiciones que nos da la **RAE** se pueden aplicar a la Psicología actual, así que me parece claro que al día de hoy la Psicología sigue en plena evolución. Hay diversas corrientes en vigor que afrontan el estudio psicológico de diferente manera: el conductismo, la psicología humanística, el psicoanálisis y la psicología cognitiva. El debate cómo y qué debe estudiar la psicología sigue abierto. La Psicología Funcional fue una etapa en esta evolución de la Psicología. Como tal, ha quedado obsoleta pero nos ha dejado muchos conceptos e ideas que están presentes en las corrientes actuales, corrientes que probablemente evolucionarán y desaparecerán en un futuro no muy lejano.

### TEORÍA

Angell comenzó dando un claro perfil de suposición funcionalista diciendo las siguientes palabras.

“La psicología funcionalista es en este momento poco más que un punto de vista, un programa, una ambición. Quizá gana su vitalidad sobre todo como una protesta en contra de la excelencia exclusiva de otro punto de partida para el estudio de la mente, y disfruta al mismo tiempo del peculiar vigor que comúnmente corresponde al protestantismo de cualquier clase en sus primeras etapas antes de que llegue ser respetable y ortodoxo” (1907).

Describía el funcionalismo como la psicología de las operaciones mentales o funciones, es la psicología del cómo y por qué de la conciencia, el funcionalismo se pregunta “¿Para qué es la mente?”.

Un funcionalista describe las operaciones de la mente y las funciones de la conciencia bajo condiciones de vida reales. La conciencia es adaptativa en tanto permite a las personas funcionar y adaptarse a las demandas de su entorno. La conciencia media entre el entorno y las necesidades del organismo. Es activa y siempre cambiante. La conciencia no puede ser detenida para analizar su estructura (Santiago, 2004).

## **PSICOLOGÍA FUNCIONAL**

La psicología funcional de Angell, con su énfasis en la conducta adaptativa y el contexto biológico, se identificaba fuertemente con la teoría evolutiva de Darwin. Por ejemplo, la teoría de Angell sobre la formación de hábitos era una adaptación hacia las experiencias individuales, de las doctrinas de Darwin sobre la selección natural y la “inteligencia temporal”. De acuerdo con la primera, los primeros estadios de la formación de hábitos se caracterizaban por una reacción extensa de la que gradualmente se eliminaban los movimientos inútiles y se seleccionaban los útiles. De acuerdo con la segunda, la conciencia era necesaria sobre todo en las etapas tempranas, en las que había más inseguridad y menos coordinación.

Conforme se lograba la perfección, habiendo cumplido la conciencia su función, se retiraba permitiendo una función plenamente automática.

Walter Hunter (1949), describió a Ángel como una “de las grandes figuras que moldearon el desarrollo de la psicología Americana durante sus años formativos”.

El tamaño de su influencia queda indicado por la gran cantidad de sus alumnos que hicieron carreras distinguidas, incluyendo cinco de los cuales llegaron a ser presidentes de la American Psychological Association (Mendoza, 2007).

Una psicología funcional, era funcional en tres sentidos:

- 1) La mente tenía una función biológica.
- 2) Describía la conciencia como resultado ella misma del funcionamiento fisiológico del organismo (la propia mente es una función biológica).
- 3) La psicología se hará funcional para la vida del siglo XX. Hacia 1907 la psicología funcional había desbancado ampliamente a la psicología estructural.

Dirigía a la psicología hacia el estudio de la conducta y contribuyendo a que los psicólogos modificasen su concepción fundamental de la profesión, sin apenas ser conscientes de estar haciendo algo extraordinario (James, 1890).

Para Angell la psicología se vuelve más funcional que la biología, pues no sólo el funcional precede y produce lo estructural, sino que ambos representan dos caras de un mismo hecho (Moura, 2008).

En 1894 uno de los estudiantes de W. James, J. R. Angell, fue nombrado jefe del nuevo departamento de psicología de la universidad de Chicago. John Dewey, estudiante de S. Hall en la universidad Johns Hopkins, se convirtió en profesor de filosofía en Chicago ese mismo año. Juntos trabajaron enmarcados en la escuela funcionalista y fueron los primeros en aplicar este enfoque a la educación (fortunecity.com).

Bajo su dirección la psicología funcional floreció en Chicago; considera que la mente tiene una función biológica distintiva seleccionada por la evolución: adaptar al organismo a circunstancias novedosas. Supone una interacción entre mente y cuerpo planteando que para entender uno de los dos aspectos se necesita tomar en cuenta ambos y delinea tres concepciones sobre psicología funcional:

·Psicología de las operaciones mentales (¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Por qué?).

·Psicología de las utilidades fundamentales de la conciencia (mente como mediadora organismo-ambiente).

·Psicología de las relaciones psicofísicas (relación total organismo-ambiente incluyendo funciones mentales-corporales) (Marx, M. & Hillix, W).

Fue profesor de Watson y aunque rechazó su conductismo, se considera que las ideas del mismo pueden ser consecuencias lógicas de algunas ideas funcionalistas (Brennan, J. F. 1999) (Smith, 2003).

### **FUNCIONALISMO FILOSÓFICO**

Se trata de una filosofía de la mente preocupada por caracterizar lo psíquico, tarea en la que concluye que lo mental se define siempre por la función que cumple en relación a las necesidades del organismo. Para esta teoría lo importante en los estados y procesos mentales no es la estructura física que sirve de soporte a los mismos (como lo fundamental para ser un corazón es su capacidad para bombear la sangre a la totalidad del cuerpo, no el hecho de que sea de metal o biológico). Con esta tesis, el funcionalismo se convirtió en el fundamento filosófico del paradigma cognitivo en psicología: para entender la mente podemos prescindir de la comprensión de la base física en la que toma cuerpo pues lo esencial es el tipo de procedimientos que sigue al realizar una tarea, y su valor en relación a la totalidad del sistema. La metáfora del ordenador es la consecuencia lógica de estas tesis filosóficas (Olleta, 2002).

### **DESPUÉS DE JAMES: LA TEORÍA MOTORA DE LA CONCIENCIA (1892–1891)**

El espíritu de la nueva psicología en Estados Unidos estaba en la propia obra principios de psicología, de quienes. El propio James a porfía las actitudes profesionales e incluso comerciales que estaban invadiendo el ámbito académico, y albergaba serias dudas sobre la validez de la psicología científica. A pesar de ello, la psicología estadounidense se dirigió sobre su libro (Romero, 2012).

## **Hugo Münsterberg y la teoría de la acción**

James quería encontrar a una persona capaz de sustituir cómo psicólogo experimental en Harvard, se centró en Hugo Münsterberg. Münsterberg abordaba el problema de la voluntad en términos de retroalimentación a partir de respuestas motoras automáticas a estímulos. Sin embargo, con su teoría de la acción desarrolló una minuciosa teoría motora de la conciencia que acabó de golpe con la voluntad (un paso que James nunca llegó a dar) y redujo la conciencia, que había sido considerada una fuerza activa dirigida a la consecución de unos fines, a una mera espectadora de las acciones de su poseedor. Münsterberg abordaba la naturaleza del apuntado desde un punto de vista psicológico. Münsterberg intentar hallar la base psicológica de la voluntad, y descubría que ésta era, una ilusión.

Tras los trabajos de Fritsch y Hitzig, parecían haber lugar para la voluntad: el cerebro producía la conducta simplemente a través de la asociación entre los nervios receptores de estímulos y los nervios emisores de respuestas. La teoría refleja parecía ser ahora una concepción sostenible sobre cómo se produce la conducta. Como escribió Münsterberg, para la conservación del individuo es evidentemente irrelevante que un movimiento propositivo vaya acompañado de contenidos de conciencia o no. Sin embargo, hay contenidos conscientes (el tradicional objeto de la psicología) que hay que explicar: ¿por qué queremos tener una voluntad real? Münsterberg situó el origen de esta creencia en la conducta: nuestras ideas son el fruto de nuestra disposición para la acción, nuestras acciones conforman nuestro conocimiento.

La teoría de la acción explica que nuestra sensación de voluntad surge porque nos damos cuenta de nuestra conducta y de nuestras incipientes tendencias a comportarnos de una determinada manera. Así, puede anunciar que me voy a levantar del asiento no porque haya tomado la decisión de levantarme, sino porque acaban de iniciarse los procesos motores de levantarme ya han entrado en la conciencia. Siento que mi voluntad produce efectos porque normalmente las tendencias incipientes a la acción van seguidas de acciones reales, y las primeras desencadenan recuerdos de las segundas.

Los contenidos de la conciencia vienen determinados por estímulos que inciden en nosotros, por nuestra conducta manifiesta y por los cambios periféricos de músculos glándulas producidos por los procesos fisiológicos que vinculan el estímulo con la respuesta. A diferencia de James, a Münsterberg no le asustaban las implicaciones de la teoría motora de la conciencia, y así concluyó que la conciencia es un epifenómeno que no desempeñe ninguna función causal en la conducta. De acuerdo con esta idea, la psicología debe ser fisiológica en un sentido reduccionista y explicar la conciencia mediante los procesos fisiológicos subyacentes, especialmente los periféricos. La psicología aplicada y práctica, un campo en el que Münsterberg era muy activo, debía ser ineludiblemente conductual y explicar la actividad humana como resultado de las circunstancias humanas. La teoría motora de la conciencia contribuyó al auge del comportamentalismo. Si esta teoría es cierta, la conciencia no hará absolutamente nada.

En los experimentos de Angell, se atendía a los datos objetivos como a los informes introspectivos, sin embargo los datos objetivos eran resaltados y tratados detenidamente. La introspección iba perdiendo importancia debido a la teoría motora de conciencia. Los psicólogos estadounidenses pasaron de estudiar el contenido mental a estudiar las funciones mentales adaptivas (Kibbutz, 2013).

Según Angell, la psicología estructural salía de la filosofía, por el contrario, la psicología funcional acerca al psicólogo y al biólogo. Angell, vinculaba el estudio de la mente a la biología evolucionista, no a la neurofisiología. La idea clave para los funcionalistas era concebir la conciencia como un órgano que sirve a los intereses adaptativos de su poseedor; las operaciones de la conciencia en el plano de los mecanismos cerebrales eran menos importantes que su actuación en el plano de la conducta adaptativa. La psicología genética, que Titchener apenas mencionó, y la patología, que olvidó por completo, también recibiría inspiración de la perspectiva funcional. Angell refrendó la teoría expuesta por Bawden de que la conciencia sobreviene en determinadas ocasiones de la vida de un organismo. Pero fue más lejos al proclamar que la conciencia "no es una característica indispensable del proceso de acomodación".



## CONCLUSIONES

El funcionalismo fue una corriente psicológica influyente en la constitución de la Psicología, ciencia nacida en los Estados Unidos de América en el siglo XIX. En la actualidad, ya no existe como corriente formal de la psicología y sería imposible señalar alguna universidad como la sede de la psicología funcional. No obstante, casi todos los psicólogos son funcionalistas en cuanto a que se interesan en las funciones mentales como adaptaciones y ajustes al entorno.

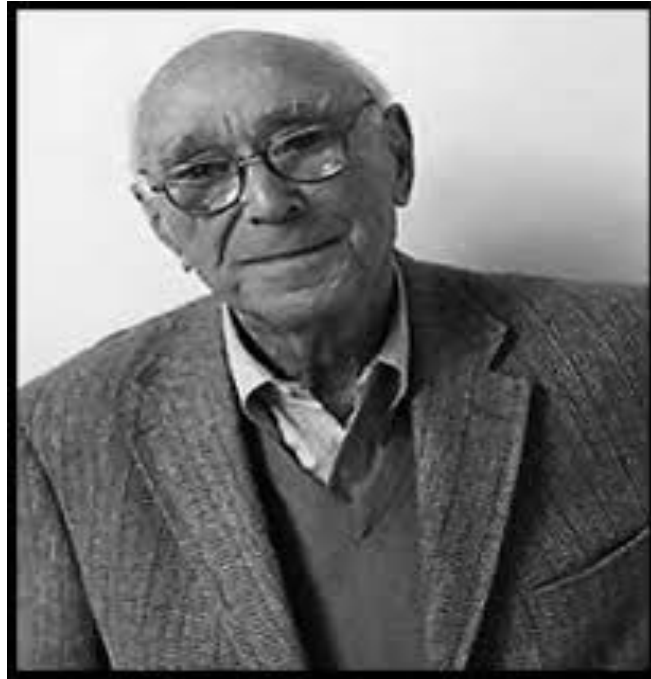
El Funcionalismo considera a la sociedad como un sistema, un todo formado por partes interdependientes; donde el cambio de una parte afecta a otras y al todo, la sociedad busca el equilibrio y los intereses que se presentan en ella, actúan para mantener la tranquilidad y el orden.

Considero que se le debe de dar más reconocimiento y obtener más información sobre James R. Angell, ya que fue el pionero de una de las teorías más reconocidas en el ámbito psicológico.

### Referencias bibliográficas

- Kibbus (2013). Del mentalismo al comportamentalismo. 2018, de Kibbutz Sitio web: <https://www.kibbutz.es/resumen-capitulo-10-la-conspiracion-del-naturalismo/>.
- Angell, J. R. (1906). La Provincia de la Psicología Funcionalista. En M. Saiz Roca, Antecedentes de la psicología científica (págs. 327-347). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Angell, James Rowland (1961). «1 - James Rowland Angell». En Carl Murchinson. A History of Psychology in Autobiography (Vol. 3) (en inglés). Russell & Russell. p. 1-38.
- Olleta, Javier Echevoyen (2002). Funcionalismo. 2018, de Diccionario de psicología científica y filosófica Sitio web: <http://www.e-torredebabel.com/Psicologia/Vocabulario/Funcionalismo.htm>.
- Elías Santiago, Juan Antonio (2004). Funcionalismo. 2018, de academia.edu Sitio web: <http://itpuebla.academia.edu/JuanAntonioEl%C3%ADasSantiago>.

- Ilizaliturri, Juan Miguel (2012). Funcionalismo. 2018, de Psicología Sitio web:  
<https://sites.google.com/site/psicologiaudomazatlan/segundo-trimestre/sistemas-y-teorias-psicologicos-contemporaneos/funcionalismo>.
- Llamas Romero, Miguel Ángel. (2012). La conspiración del naturalismo. 2018, de Historia de la Psicología Sitio web:  
<https://apuntesgradopsicologia.files.wordpress.com/2012/05/historia-de-la-psicologc3ada-tema-10.pdf>.
- Smith, E. E. (2003). Introducción a la psicología. Thomson: Madrid. Cap. 1, p. 5.
- Vargas-Mendoza, J. E. (2007). Psicología Funcionalista: James R. Angell. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A. C. en:  
[http://www.conductitlan.net/james\\_r\\_angell.ppt](http://www.conductitlan.net/james_r_angell.ppt).
- James, William (1890). Capítulo 10: La conspiración del naturalismo. En Historia de la psicología (4). Estados Unidos: Henry Holt and Company.



**JEROME SEYMOUR BRUNER**  
**(1915 - 2016)**

## **INTRODUCCIÓN**

Se conocerá al destacado Jerome Bruner con su teoría del desarrollo cognitivo dando énfasis a la teoría del aprendizaje y de instrucción. Se nombraran los pasos que debe seguir el alumno para poder aprender y la importancia que tiene la cultura en el tipo de pensamiento y en la educación que se le brinda al individuo.

El aprender, hoy en día es un proceso activo, social en el cual los estudiantes construyen nuevas ideas o conceptos basados en conocimiento actual. Nosotros como estudiantes seleccionamos la información, originamos hipótesis, y tomamos decisiones en el proceso de integrar experiencias en nuestras construcciones

mentales existentes. Bruner es uno de los tantos autores que creó lo anterior, es por eso que postula la teoría del desarrollo cognitivo donde su principal interés es el desarrollo de las capacidades mentales. Señala una teoría de instrucción porque propone reglas para adquirir conocimientos, habilidades y al mismo tiempo proporción a las técnicas para medir y evaluar resultados. Esta teoría también nos motiva puesto que establece metas y trata con las condiciones para satisfacerlos. La teoría de la instrucción debe preocuparse por el aprendizaje y por el desarrollo y además debe interesarse por lo que se desea enseñar para que se pueda aprender mejor con un aprendizaje que no se limite a lo descriptivo. Por lo que en la instrucción, el instructor debe intentar y animar a estudiantes que descubran principios por sí mismos. El instructor y el estudiante deben enganchar un diálogo activo. Basándonos en lo anterior, nosotros como futuros maestros debemos proporcionar situaciones- problema que estimulen a los estudiantes a descubrir por sí mismos la estructura esencial del conocimiento.

### **Datos bibliográficos**

Jerome Seymour Bruner nació el 1º de octubre de 1915 en Nueva York. Fue hijo de padres inmigrantes polacos, Herman y Rose (Gluckmann) Bruner. Nació ciego y no pudo ver hasta que le realizaron dos operaciones de cataratas cuando aún era niño. Asistió a escuelas públicas, graduándose del secundario en 1933, y luego ingresó a la Universidad de Duke en la que se especializó en psicología. Luego continuó con estudios de posgrado en la Universidad de Harvard, en la que obtuvo su máster en 1939 y su doctorado en 1941. Durante la segunda guerra mundial, sirvió al General Eisenhower en la División de Psicología de Guerra de los Supremos Cuarteles de la Fuerza Aliada Europea. Luego de la guerra, se unió al cuerpo docente de Harvard en 1945. Cuando Bruner ingresó en el campo de la psicología, la disciplina estaba muy dividida entre el estudio de la percepción y el análisis del aprendizaje. El primero era mentalista y subjetivo, mientras que el segundo era comportamental y objetivo.

En Harvard, el departamento de psicología estaba dominado por los conductistas, que dirigían un programa de investigación llamado psicofísica, con la visión de que la psicología era el estudio de los sentidos y el modo en que éstos reaccionan al mundo de energías físicas o estímulos. Bruner se reveló contra el enfoque del conductismo y la psicofísica, y junto con Leo Postman implementaron una serie de experimentos que resultarían en el “New Look”, una nueva teoría de la percepción. La New Look sostiene que la percepción no es algo que ocurre inmediatamente, como era asumido por las viejas teorías. En realidad, la percepción es una forma de procesamiento de la información que involucra la interpretación y la selección. Ambos autores sostenían que la psicología debía preocuparse por cómo las personas miran e interpretan el mundo, así como por el modo en que responden a los estímulos. El interés de Bruner lo llevó desde la percepción a la cognición -cómo piensa la gente-. Esta nueva dirección fue estimulada por las discusiones tempranas de Bruner en 1950 con Robert Oppenheimer, el físico nuclear, respecto de si las ideas en la mente de un científico determinaban el fenómeno natural que se observa.

Una publicación importante de este período fue *A study of thinking* (1956), escrito con Jacqueline Goodnow y George Austin. Este artículo exploraba cómo la gente piensa y agrupa las cosas dentro de clases y categorías. Bruner encontró que la elección de agrupar las cosas casi siempre involucra nociones de procedimientos y criterios. También implica focalizarse en un sólo indicador (que se toma como base) y agrupar las cosas en torno a la presencia de tal indicador. Más aún, la gente agrupará las cosas en función de su propia capacidad de memoria y atención, y buscará reiteradas confirmaciones de sus hipótesis incluso cuando no es necesario. *A study of thinking* ha sido considerado un artículo iniciador de las ciencias cognitivas (Belen, 2012).

## **Su trabajo**

Las teorías de Bruner tienen como punto de referencia a Vygotsky y Piaget. Muchos de sus trabajos se inspiran en la escuela de Ginebra, especialmente los que se refieren al estudio de la percepción, desarrollo cognitivo y educación, pero se distancia de la teoría piagetiana en sus estudios sobre la Adquisición del Lenguaje. Para Piaget, el desarrollo del lenguaje constituye un subproducto del desarrollo de otras operaciones cognitivas no lingüísticas. Bruner piensa que esta teoría tiene el defecto de que no establece una correlación entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognitivo, sino que supedita el primero al segundo: el desarrollo cognitivo produce el lenguaje.

Con la Psicología Soviética tiene puntos en común, en la importancia que otorga al proceso de instrucción, las formas que utilizan los maestros para presentar aquello que el alumno debe aprender, y la concepción del aprendizaje como proceso que puede acelerar el desarrollo cognitivo. Pero el punto de unión más fuerte entre la teoría de Vygotsky y la de Bruner, es que, para ambos, la interacción y el diálogo son puntos claves en su teoría.

Comparten la premisa de que, muchas de las funciones consideradas intrapersonales, tienen su origen en contextos interpersonales. Si Vygotsky y Piaget han sido su punto de partida, no por ello hay que olvidar a otros teóricos procedentes de otros campos de la ciencia y de la misma psicología, que han tenido una enorme influencia en el desarrollo de su teoría.

Su teoría es radicalmente social, son las interacciones con los adultos las que constituyen la clave que explicaría la adquisición del lenguaje. Esta concepción choca con otras teorías más nativistas como la de Chomsky, acerca del dispositivo para la adquisición del lenguaje. Pero, aunque Bruner no comparte totalmente los supuestos de esta teoría, piensa que ha tenido la utilidad de echar por tierra las tesis empiristas que se venían defendiendo desde San Agustín. Estas teorías asociacionistas, explicaban la adquisición del lenguaje según las reglas de cualquier otro aprendizaje, asociación-imitación-refuerzo.

Para Bruner, el niño no adquiere las reglas gramaticales partiendo de la nada, sino que antes de aprender a hablar aprende a utilizar el lenguaje en su relación cotidiana con el mundo, especialmente con el mundo social. El lenguaje se aprende

usándolo de forma comunicativa, la interacción de la madre con el niño es lo que hace que se pase de lo prelingüístico a lo lingüístico; en estas interacciones se dan rutinas en las que el niño incorpora expectativas sobre los actos de la madre y aprende a responder a ellas. Estas situaciones repetidas reciben el nombre de formatos. El formato más estudiado por Bruner ha sido el del juego, en el que se aprenden las habilidades sociales necesarias para la comunicación aun antes de que exista lenguaje. Los adultos emplean estrategias, que implican atribución de intencionalidad a las conductas del bebé y se sitúan un paso más arriba de lo que actualmente le permiten sus competencias. Este concepto recibe el nombre de andamiaje y es una de las claves dentro de las nuevas teorías del aprendizaje.

### **Principales Obras**

Entre sus obras destacan: A Study of Thinking (1956), The process of Education (1960), Toward a Theory of Instruction (1966), Studies in Cognitive Growth (1966).

## **EL APRENDIZAJE**

El aprendizaje consiste esencialmente en la categorización (que ocurre para simplificar la interacción con la realidad y facilitar la acción). La categorización está estrechamente relacionada con procesos como la selección de información, generación de proposiciones, simplificación, toma de decisiones y construcción y verificación de hipótesis. El aprendiz interactúa con la realidad organizando los inputs según sus propias categorías, posiblemente creando nuevas, o modificando las preexistentes. Las categorías determinan distintos conceptos. Es por todo esto que el aprendizaje es un proceso activo, de asociación y construcción.

Otra consecuencia es que la estructura cognitiva previa del aprendiz (sus modelos mentales y esquemas) es un factor esencial en el aprendizaje. Ésta da significación y organización a sus experiencias y le permite ir más allá de la información dada, ya que para integrarla a su estructura debe contextualizar y profundizarla.

Para formar una categoría se pueden seguir estas reglas: a) definir los atributos esenciales de sus miembros, incluyendo sus componentes esenciales; b) describir cómo deben estar integradas sus componentes esenciales; c) definir los límites de tolerancia de los distintos atributos para que un miembro pertenezca a la categoría.

### **Modos de representación**

Bruner ha distinguido tres modos básicos mediante los cuales el hombre representa sus modelos mentales y la realidad. Estos son los modos en activo, icónico y simbólico.

1. Representación en activa: consiste en representar cosas mediante la reacción inmediata de la persona. Este tipo de representación ocurre marcadamente en los primeros años de la persona, y Bruner la ha relacionado con la fase senso-motora de Piaget en la cual se fusionan la acción con la experiencia externa.
2. Representación icónica: consiste en representar cosas mediante una imagen o esquema espacial independiente de la acción. Sin embargo tal representación sigue teniendo algún parecido con la cosa representada. La elección de la imagen no es arbitraria.
3. Representación simbólica: Consiste en representar una cosa mediante un símbolo arbitrario que en su forma no guarda relación con la cosa representada. Por ejemplo, el número tres se representarían icónicamente por, digamos, tres bolitas, mientras que simbólicamente basta con un 3.

Los tres modos de representación son reflejo de desarrollo cognitivo, pero actúan en paralelo. Es decir, una vez un modo se adquiere, uno o dos de los otros pueden seguirse utilizando.

## **CONSTRUCTIVISMO**



Desde hace varias décadas, el aprendizaje ha encauzado el trabajo de investigación de los científicos sociales, por lo que se han construido numerosas teorías que procuran explicar dicho fenómeno social.

Dentro de estas tendencias destaca el *constructivismo*, que se distingue porque ha sido una de las escuelas que ha logrado establecer espacios en la investigación y ha intervenido en la educación con muy buenos resultados en el área del aprendizaje.

Sostiene que el ser humano, tanto en los aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus destrezas innatas (como afirma el conductismo), sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. Afirma que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, que se realiza con los esquemas que ya posee y con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.

Piaget propuso que el conocimiento es una interpretación activa de los datos de la experiencia por medio de estructuras o esquemas previos. Influido por la biología evolucionista, consideró estas estructuras no como algo fijo e invariable, sino que éstas evolucionan a partir de las funciones básicas de la asimilación y la acomodación. Por su parte Vigotsky considera que el desarrollo humano es un proceso de desarrollo cultural. Así, el proceso de formación de las funciones psicológicas superiores se da a través de la actividad práctica e instrumental, pero no individual, sino en la interacción o cooperación social.

El concepto constructivista se funda en tres nociones fundamentales:

1. *El alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje.* Es él quien construye el conocimiento, quien aprende. La enseñanza se centra en la actividad mental constructiva del alumno, no es sólo activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, sino también cuando lee o escucha.
2. *La actividad mental constructiva del alumno se aplica a los contenidos que ya posee en un grado considerable de elaboración.*
3. *El alumno, reconstruye objetos de conocimiento que ya están contruidos.*

Por ejemplo, los estudiantes construyen su proceso de aprendizaje del

sistema de la lengua escrita, pero este sistema ya está elaborado; lo mismo sucede con las operaciones algebraicas, con el concepto de tiempo histórico, y con las normas de relación social.

El hecho de que la actividad constructiva del estudiante se aplique a unos contenidos de aprendizaje preexistente, condiciona el papel del profesor. Su función no puede limitarse únicamente a crear las condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva rica y diversa; el profesor se convierte en un facilitador que debe orientar esta actividad con el fin de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como “saberes culturales”, basándose en el aprendizaje significativo.

## **TEORÍA DEL APRENDIZAJE**

Desarrolló en la década de los 60 una teoría del aprendizaje de índole constructivista, conocida como aprendizaje por descubrimiento o aprendizaje heurístico. La característica principal de esta teoría es que promueve que el alumno (aprendiente) adquiera los conocimientos por sí mismo.

Esta forma de entender la educación implica un cambio de paradigma en los métodos educativos más tradicionales, puesto que los contenidos no se deben mostrar en su forma final, sino que han de ser descubiertos progresivamente por los alumnos y alumnas.

Bruner considera que los estudiantes deben aprender a través de un descubrimiento guiado que tiene lugar durante una exploración motivada por la curiosidad. Por lo tanto, la labor del profesor no es explicar unos contenidos acabados, con un principio y un final muy claros, sino que debe proporcionar el material adecuado para estimular a sus alumnos mediante estrategias de observación, comparación, análisis de semejanzas y diferencias, etc. (UIV, 2015).

Aprender para Bruner es desarrollar la capacidad para resolver problemas y pensar sobre la situación que se enfrenta. De acuerdo con lo anterior, aprender algo es conocer ese algo. Así, por ejemplo, ser experto en cualquier área del quehacer humano es conocer los elementos teóricos y prácticos (métodos, procedimientos,

habilidades) que la tarea requiere, haciendo los ajustes que las circunstancias demandan.

La educación nos plantea la responsabilidad de enseñar a los estudiantes a pensar y a descubrir caminos para resolver problemas viejos con métodos nuevos, así como buscarle solución a nuevos problemas para los cuales las viejas fórmulas no son adecuadas. Hay que ayudar al alumno a ser creativo, a innovar, a encarar emergencias e imprevistos; para todo esto debe estar preparado el profesor.

Bruner (1963) señala que descubrir un camino no es inventar todo; el descubrimiento no ocurre por casualidad, no es ensayo y error. Es importante el medio familiar y cultural que proporciona modelos, señala pautas y ofrece patrones para el cumplimiento de tareas sociales y personales (Méndez, 1990).

La curiosidad intelectual no surge por generación espontánea, depende de la capacidad de imaginar, del ejercicio permanente de llevar a cabo operaciones mentales, de figurarse eventos que contienen datos y hechos, de poseer contenidos organizados en la estructura cognitiva, del desarrollo de tecnologías que le han permitido a la humanidad avanzar y crear. Entre las poderosas tecnologías, Bruner coloca el lenguaje. Sin un adecuado desarrollo de este proceso, es imposible tener curiosidad, es muy difícil pensar (Abarca, 2000).

Bruner considera al niño que aprende como un investigador: busca establecer una normalidad en lo que vive y trata de encontrar una estructura significativa para organizar unos elementos que a priori no están relacionados. No aprende hechos de memoria, sino que trata de ver las relaciones entre ellos. «La actividad intelectual es la misma en todas partes, ya sea la de un investigador o la de un alumno de primero de primaria. Lo que hace un científico en su despacho o en un laboratorio, lo que hace un crítico literario al leer un poema, tiene exactamente la misma naturaleza que lo que hace cualquiera cuando está inmerso en la búsqueda de comprensión. La diferencia reside en el grado y no en la naturaleza» (1960).

En aquella época fue totalmente revolucionario concebir el conocimiento no como algo adquirido, sino como un producto que ya está ahí, pero que ha sido construido por las actividades intelectuales del que busca entender. Y, por tanto,

reconocer al niño como un ser capaz de pensar y plantear preguntas, hipótesis, para buscar respuestas... tal y como hace un investigador. «No enseñamos una asignatura para producir pequeñas bibliotecas vivientes sobre el tema, sino más bien para que el alumno piense matemáticamente en su beneficio personal, considere los acontecimientos como lo hace un historiador, forme parte del proceso de elaboración de los conocimientos. Saber es un proceso, y no un producto (1966)», nos enseña Bruner.

Desde este punto de vista, el conocimiento, incluso el científico, no refleja la realidad como lo hace un espejo, proyectando una imagen objetiva de ésta, tal y como pretendía el positivismo. En este sentido, el conocimiento es una interpretación cultural, histórica y social. Para encontrar una estructura, hay que aprender cómo están relacionadas las cosas entre sí, ya sea en matemáticas, en historia o en biología. Los elementos aislados se dejan a un lado. Al ayudar al que aprende a captar la estructura de un contenido se le está permitiendo entenderlo de una forma significativa. Bruner da el ejemplo del aprendizaje, a menudo inconsciente, de la estructura de una frase. Una vez controlada la estructura, el niño puede generar rápidamente otras frases construidas siguiendo el mismo modelo, aunque el contenido sea diferente. El objetivo primero de un aprendizaje es desde luego que nos sea útil para el futuro (Barth, 2011).

Como es característico del trabajo de Bruner, sus planteamientos psicológicos son llevados al ámbito de la escuela en la forma de reflexiones sobre el deber ser de la institución educativa y de propuestas pedagógicas e investigativas consecuentes con las claridades logradas sobre el proceso de aprendizaje.

El paso al constructivismo en enseñanza de las ciencias, promovido por Bruner, significó también un cambio en el rol asignado a estudiantes y profesores en el proceso educativo. A fin de lograr su aprendizaje, el estudiante no puede simplemente sentarse a escuchar a su profesor, leer su libro de texto y responder preguntas. El enfoque constructivista supone que el aprendiz asuma el papel del científico, explore y observe la realidad, haga preguntas sobre la misma, experimente y resuelva problemas. Se espera que esta postura, activa frente a su propio aprendizaje, potencialice las capacidades creativas e inferenciales,

promueva la autonomía y fomente el interés por la ciencia y sus procedimientos. El profesor, por su parte, deja de ser el poseedor exclusivo del conocimiento para convertirse en el facilitador de un proceso de descubrimiento llevado a cabo por el estudiante, bajo su guía.

Para Bruner y sus colegas (1976), el profesor debía cumplir las funciones de tutor de un proceso de construcción de conocimiento en el que se pretende ir más allá de las capacidades ya presentes en el estudiante. Se trata básicamente de la aplicación del concepto de andamiaje (scaffolding) que Bruner había propuesto para el proceso de desarrollo del lenguaje. En este caso, se convierte en una andamiaje conceptual en el que la interacción comunicativa entre el profesor y sus estudiantes permite el avance cognitivo de los segundos, sin trasladar nunca la responsabilidad del aprendizaje al primero (Uribe, 2010).

En el proceso de educación se ha afirmado por Bruner que cualquier persona de la edad que sea se le podría enseñar cualquier tema de manera honesta y sensata, ya que él consideró que la enseñanza es una forma de diálogo, y el diálogo se puede organizar a través de una serie de interrogantes y se consideran tres ideas centrales:

1. La educación consiste en enseñar a pensar de acuerdo a las diferentes disciplinas.
2. Se considera que los procedimientos analíticos formales, son fundamentales para la justificación del conocimiento pero son limitados.
3. Enseñar una temática es practicarla, para luego realizar una reflexión o pensar en la misma temática.

Bruner concluyó que en la mente humana existen dos tipos de pensamientos autónomos, el racional y formal lo considero paradigmático y, el intuitivo y franco como pensamiento narrativo.

El paradigmático se orienta hacia lo ideal a un sistema matemático formal de descripción y explicación, su lenguaje es regulado por los requerimientos de la consistencia y la no contradicción, además, con este pensamiento damos solución a muchos de los problemas diarios.

El narrativo es una forma de desarrollar una capacidad en el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta la narrativa, ya que es una forma que la mente permite ese espacio para comprender las acciones y los motivos de otros y de nosotros mismos. Según Bruner la mente narrativa es un proceso fabuloso ya que formarse historias o narrar estas mismas se van construyendo grandes significados, lo cual permite con base a las experiencias, se vayan desarrollando un mejor sentido en la comunicación o en cualquier proceso de aprendizaje logrando una mejor actividad mental (Rondon, 2016).

### **ASPECTOS DE UNA TEORÍA DE LA INSTRUCCIÓN**

Bruner sostiene que toda teoría de instrucción debe tener en cuenta los siguientes cuatro aspectos y una predisposición hacia el aprendizaje:

1. El modo en que un conjunto de conocimientos puede estructurarse de modo que sea interiorizado lo mejor posible por el estudiante.
2. Las secuencias más efectivas para presentar un material.
3. La naturaleza de los premios y castigos.
4. Implicaciones Educativas.

Las siguientes son las implicaciones de la teoría de Bruner en la educación, y más específicamente en la pedagogía:

- Aprendizaje por descubrimiento: el instructor debe motivar a los estudiantes a que ellos mismos descubran relaciones entre conceptos y construyan proposiciones.
- Diálogo activo: el instructor y el estudiante deben involucrarse en un diálogo activo (p. ej., aprendizaje socrático).
- Formato adecuado de la información: el instructor debe encargarse de que la información con la que el estudiante interactúa esté en un formato apropiado para su estructura cognitiva.
- Currículo espiral: el currículo debe organizarse de forma espiral, es decir, trabajando periódicamente los mismos contenidos, cada vez con mayor

profundidad. Esto para que el estudiante continuamente modifique las representaciones mentales que ha venido construyendo.

- Extrapolación y llenado de vacíos: La instrucción debe diseñarse para hacer énfasis en las habilidades de extrapolación y llenado de vacíos en los temas por parte del estudiante.
- Primero la estructura: enseñarle a los estudiantes primero la estructura o patrones de lo que están aprendiendo, y después concentrarse en los hechos y figura.

## **COGNITIVISMO**

El Cognitivismo es una corriente de la psicología que se especializa en el estudio de la cognición (los procesos de la mente relacionados con el conocimiento). La psicología cognitiva, por lo tanto, estudia los mecanismos que llevan a la elaboración del conocimiento.

La construcción del conocimiento supone varias acciones complejas, como almacenar, reconocer, comprender, organizar y utilizar la información que se recibe a través de los sentidos.

El cognitivismo busca conocer cómo las personas entienden la realidad en la que viven a partir de la transformación de la información sensorial. Para el cognitivismo, el conocimiento es funcional ya que cuando un sujeto se encuentra ante un acontecimiento que ya ha procesado en su mente (es decir, que ya conoce), puede anticiparse con mayor facilidad a lo que puede suceder en el futuro próximo. Los conocimientos ayudan a que las personas puedan desarrollar planes y fijarse metas, minimizando las probabilidades de experimentar una consecuencia negativa. La conducta de los seres humanos se ajusta a lo cognitivo y a las expectativas de lo conocido.

El cognitivismo aparece como una evolución de la psicología conductista, ya que intenta explicar la conducta a partir de los procesos mentales. Los conductistas, en cambio, se basaban en la asociación entre estímulos y respuestas.

## **TEORÍA COGNITIVA DE BRUNER: SUJETO ACTIVO Y TEORÍA DE LA CATEGORIZACIÓN**

Para Jerome Bruner y para el resto de teorías de índole cognitivista, uno de los elementos principales a la hora de conocer es la participación activa del sujeto que aprende. Es decir, no se trata de que el individuo coja la información del exterior sin más, sino que para que esta se transforme en conocimiento debe ser procesada, trabajada y dotada de sentido por el sujeto.

Según la teoría cognitiva de Bruner, en el proceso de conocer y aprender el ser humano intenta categorizar los sucesos y elementos de la realidad en conjuntos de ítems equivalentes. Así, experimentamos las vivencias y la realidad percibida creando conceptos a partir de la discriminación de los diferentes estímulos.

En este proceso, denominado categorización, la información recibida del exterior es trabajada de forma activa, siendo codificada y clasificada con una serie de etiquetas o categorías con el fin de posibilitar la comprensión de la realidad. Esta categorización permite la formación de conceptos y la capacidad de hacer predicciones y tomar decisiones. Es un modelo explicativo muy influido por las ciencias de la computación, que se basaba en el funcionamiento de los ordenadores de la época.

Desde la perspectiva cognitiva de Bruner, a partir de la categorización somos capaces de generar conocimiento. Estas categorizaciones no permanecerán siempre estables y cerradas, sino que irán variando a partir de la experiencia vital, modificándose y expandiéndose. A la hora de enfrentarse a una realidad que categorizar, el individuo puede establecer dos tipos de procesos, el Concept Formation o el conocido como Concept Attainment.

### ***Concept Formation***

Este proceso es típico de estadios iniciales del desarrollo. El sujeto procede a aprender un concepto o categoría, generando por sí mismo la información a



clasificar en la categoría por él/ella creada. Se reconocen patrones comunes en varias unidades de información y se unifican en ciertos conceptos.

### ***Concept Attainment***

El segundo tipo de proceso que se puede realizar es la identificación de propiedades que permiten registrar el estímulo en una categoría ya existente, creada por otros. El sujeto infiere los atributos principales de la categoría que se ha formado, comparando y contrastando ejemplos que contiene los atributos principales de la categoría con otros elementos que no los poseen.

Dicho de otro modo, este proceso permite la creación de criterios de inclusión y exclusión dentro de una categoría (Mimenza, 2005). El aprendizaje se basa, según el Bruner cognitivo, en la categorización o procesos mediante los cuales simplificamos la interacción con la realidad a partir de la agrupación de objetos, sucesos o conceptos (por ejemplo, el perro y el gato son animales). El aprendiz construye conocimiento (genera proposiciones, verifica hipótesis, realiza inferencias) según sus propias categorías que se van modificando a partir de su interacción con el ambiente. Es por todo esto que el aprendizaje es un proceso activo, de asociación, construcción y representación. La estructura cognitiva previa del alumno provee significado, permite organizar sus experiencias e ir más allá de la información dada (Bruner, 1963) (Guilar, 2009).

## **TEORÍA DE LA MODIFICABILIDAD COGNITIVA DE BRUNER**

Al igual que Piaget, Bruner enfatiza la importancia de la exploración activa y la solución de problemas como una forma de aprender natural y preferible. Es pesimista a la hora de enseñar procedimientos abstractos como la solución de ecuaciones sin establecer primero la conexión profunda entre estos procedimientos y lo que representa aprendizaje de los niños por medio de la exploración del ambiente físico.

Sobre el aprendizaje de las disciplinas escolares, él desea que los estudiantes aprendan su estructura y de las relaciones entre sus elementos de modo que pueda ser retenido como un cuerpo de conocimientos organizados. Se debe permitir a los estudiantes aprender a través del descubrimiento guiado durante la exploración motivada por la curiosidad.

Búsqueda disciplinar: una forma de aprendizaje por descubrimiento guiado, en la que los estudiantes utilizan las herramientas que utilizan en forma ordinaria el practicante de una disciplina para abordar y resolver los problemas típicos de esta. Por ejemplo resolver problemas matemáticos utilizando las herramientas que los matemáticos utilizan para resolver problemas matemáticos.

Utilizar las herramientas que utilizan los historiadores para resolver los problemas que ellos abordan. Y así sucesivamente con cada disciplina del conocimiento.

Bruner habla de las 3 formas en que una persona puede conocer algo:

1. Por medio de la acción
2. Por medio de un dibujo
3. Por medio de los símbolos mediados por el lenguaje.

Bruner afirmó que cualquier materia podía ser enseñada a cualesquier aprendiz en forma honesta desde el punto de vista intelectual si era traducida en los términos en que los aprendices pudieran entender. Propuso el currículo en espiral, en el cual los estudiantes serían expuestos al mismo tema general en varios momentos diferentes, pero cada vez en forma más abstracta y complicada.

## **LAS ETAPAS DE REPRESENTACIÓN MENTAL DE JEROME BRUNER**

La teoría que el aprendizaje de Jerome Bruner propone es que los niños pasan por tres etapas de la representación. Cada etapa es una forma en que la información o el conocimiento son almacenados y codificados en la memoria. Las etapas son más o menos secuenciales, aunque no son necesariamente como las de la teoría de Piaget estrictamente relacionadas con la edad.

1. *Etapas Enactiva (de 0 – 1, basada en la acción)*

También llamada la etapa de lo concreto, esta primera etapa consiste en un método práctico y tangible de aprendizaje que se realiza a través de la imitación y la acción física. La información se almacena en forma de imágenes. Es una forma de aprendizaje que equivale a la etapa sensoria motriz de Piaget.

Esto puede explicar por qué, cuando estamos aprendiendo algo nuevo, a menudo es útil utilizar diagramas o ilustraciones para acompañar la información verbal.

### *2. Etapa Icónica (de 1 – 6 años, basada en la imagen)*

También llamada la etapa pictórica, esta segunda etapa incluye la utilización de imágenes u otros elementos visuales para aprender y representar una situación concreta definida en la primera etapa. Una forma de hacer esto es simplemente extraer imágenes de los objetos en un papel o representarlos en la cabeza. Otras formas podrían ser a través del uso de formas, diagramas y gráficos. Esta etapa representa la transición de lo concreto a lo abstracto.

### *3. Etapa Simbólica (de 7 años en adelante, basada en el lenguaje)*

También conocida como la etapa abstracta, es la última etapa se centra en el uso del lenguaje, las palabras y los símbolos para el aprendizaje. El uso de las palabras y los símbolos permite al estudiante organizar la información en su mente, relacionando los distintos conceptos. Las palabras y los símbolos son abstracciones, que no necesariamente tienen una conexión directa con la información. Por ejemplo, un número es un símbolo que se utiliza para describir la cantidad de algo, pero el número en sí mismo tiene poco significado sin la comprensión de qué cuantifica realmente. Otros ejemplos serían variables tales como X o Y, o símbolos matemáticos, como +, -, /, etc. Aquí el lenguaje y las palabras son otra manera de representar de forma abstracta la idea. En el contexto de las matemáticas, este podría ser el uso de palabras tales como suma, infinito, el número tres, etc. (Guerri, 2010).

## **Aportaciones de la teoría de Piaget**

Un recorrido por la teoría de Piaget permite a cualquier profesor conocer cómo evoluciona la mente de los alumnos. La epistemología genética aporta una visión innovadora de cómo se construye el conocimiento. La idea central de la teoría de Piaget es que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino que es el producto de una interrelación. El sujeto construye su conocimiento a medida que interactúa con la realidad. Esta construcción se realiza mediante varios procesos, entre ellos la asimilación y la acomodación, en la asimilación el individuo incorpora la nueva información haciéndola parte de su conocimiento, aunque no quiere decir necesariamente que la integre con la información que ya posee. Mediante la acomodación la persona transforma la información que ya tenía en función a la nueva.

El resultado final de la interrelación entre los procesos de acomodación y asimilación es el equilibrio, la que se produce cuando se ha alcanzado equilibrio entre las discrepancias o contradicciones que surge entre la información nueva que hemos asimilado y la información que ya teníamos y a la que nos hemos acomodado.

El proceso de equilibración presente en el aprendizaje tiene como factor predominante un interjuego constante entre asimilación y acomodación. Las situaciones del medio son perturbadoras en tanto provocan un desequilibrio en los esquemas del sujeto, en el que logra compensar esas situaciones perturbadoras acomodando los esquemas a las situaciones planteadas. Obtiene un equilibrio superior al precedente. Piaget considera que el desarrollo implica la construcción de estructuras cognitivas en un proceso temporal. Al considerar al sujeto como constructor de sus adquisiciones en interrelación con el objeto, estas no necesitan esfuerzos para establecerse. La motivación es inherente al propio proceso de construcción no externa al sujeto. El rol del educador será el de facilitador, orientador, cuestionador en las diversas situaciones en las que el alumno se enfrenta con el conocimiento.

El docente debe conocer en qué nivel de organización de conocimiento se encuentran los alumnos para poner variadas alternativas, distintos recursos materiales y planificar situaciones problemáticas que conduzcan a los alumnos a

seguir haciéndose preguntas, y reorganizando sus conocimientos y avanzando en ellos. Las implicancias didácticas de la teoría de Piaget pueden resumirse así:

- El conocimiento y el comportamiento son el resultado del proceso de construcción subjetiva en los intercambios culturales con el medio circundante.
- El sujeto construye sus esquemas de pensamiento y acción sobre los esquemas anteriormente elaborados y como consecuencia de sus interrelaciones con el mundo exterior.
- La importancia de la actividad del alumno para el desarrollo de las capacidades cognitivas superiores.
- El valor lenguajes como instrumento insustituible de las operaciones intelectuales más complejas.
- La importancia del conflicto cognitivo para provocar el desarrollo del alumno.
- La revalorización del "error constructivo" como parte del proceso de aprendizaje.
- La consideración del proceso de equilibración como generador de estructuras superiores a las anteriores (Vázquez, 2004).

## **CONCLUSIÓN**

"La postura que mantiene Bruner sobre los problemas de la educación se puede resumir así: si quieres saber cómo aprenden los alumnos en el aula, estúdialos en la escuela y no pierdas el tiempo estudiando palomas o ratas". Bruner defiende la posibilidad de que los niños vayan más allá del aprendizaje por condicionamiento. Para Bruner el niño desarrolla su inteligencia poco a poco en un sistema de evolución, dominando primero los aspectos más simples del aprendizaje para poder pasar después a los más complejos.

Como futuros docentes es muy importante entender las teorías de Bruner para poder llevarlas a la práctica ya que los alumnos hoy en día para obtener un aprendizaje significativo deben de estar inmersos al 100% en su proceso de

aprendizaje; del mismo modo cabe recalcar que las diferentes formas de descubrimiento propuestas por Bruner son ideales para diseñar estrategias de aprendizaje de acuerdo a como aprende cada alumno y por qué así nuestras planeaciones estarían encaminadas a lograr el objetivo que nos planteamos en un principio. En conclusión “el aprendizaje por descubrimiento” y “la teoría de la instrucción” son dos propuestas innovadoras para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que nos mencionan alternativas para que tantos alumnos y docentes salgan beneficiados.

### **Referencias bibliográficas**

- Abarca, Julio C. (2017). Jerome Seymour Bruner (1915-2016). Revista de Psicología, N°35, 773-781.
- Abarca, Sonia (2000). Psicología de la motivación. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Belén, Ana (2012). Bruner Biografía. 2018, de Psicología historia Sitio web: <http://psicologia.historiapsi.com/wp-content/uploads/2012/06/Bruner-biograf%C3%ADa.pdf>.
- Barth, Britt-Mari (2011). Jerome Seymour Bruner (1915- ). Grandes de la educación, Núm. 340, 4.
- Bruner, J. (1992). La Autobiografía y el Yo. En Actos de significado (pp. 109-144). Buenos Aires: Alianza.
- Camargo Uribe, Ángela (2010). Dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. Psicogente, 13, 329-346. Guilar, Moisés Esteban (2009). Las ideas de Bruner: "De la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". 2018, de Educere Sitio web: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35614571028.pdf>.
- Castillero Mimenza, Oscar (2005). La teoría cognitiva de Jerome Bruner. 2018, de Psicología y mente Sitio web: <https://psicologiymente.net/psicologia/teoria-cognitiva-jerome-bruner>.
- Guerri, Martha (2010). Jerome Bruner y su contribución a la Psicología Cognitiva y la educación. 2018, de Psicoactiva Sitio web:

<https://www.psicoactiva.com/blog/jerome-bruner-contribucion-la-psicologia-cognitiva-la-educacion/>.

Méndez, Zayra (1990). Aprendizaje y Cognición. Costa Rica: Universidad estatal a distancia.

UIV (2015). El aprendizaje por descubrimiento de Bruner. 2018, de Universidad Internacional de Valencia Sitio web: <https://www.universidadviu.es/el-aprendizaje-por-descubrimiento-de-bruner/>.



**Burrhus Frederic Skinner**

## **INTRODUCCIÓN**

Aquí se abordarán temas acerca de Burrhus Frederic Skinner, datos relacionados con su biografía, que nos pueden ayudar. Para comenzar, la vida y obra de Burrhus Frederic Skinner, se analizan los sucesos más importantes de su vida y que de alguna forma influyeron más en él, tales como vivencias de su infancia y algo sobre su familia, su vida universitaria y aspectos de sus logros académicos y



profesionales, procurando seguir una congruencia cronológica. Se muestran también sus pensamientos y los aportes que este brindó, en base a la ciencia conductista.

### **Un viaje por la vida de Skinner**

Burrhus Frederic Skinner nació en Susquehanna, una chica población del Nordeste de Pensilvania, en el año de 1904. Sin embargo no es así como lo escuchamos o como normalmente lo nombramos. Argueta Squit J. R. (2011) nos dice que es más conocido como “B. F. Skinner. Esta abreviatura de su nombre, se convirtió en su estilo particular y con la cual se dio a conocer, se originó por causa de la fisiología, que como campo de estudio, le fascinó. Mostró tal identificación por los fisiólogos que escribían en esta disciplina, quienes al presentar las publicaciones de sus estudios, las firmaban escribiendo las iniciales de sus nombres, seguidos de su primer apellido”.

A veces creemos que los personajes tan importantes que oímos mencionar en nuestra carrera, vivieron una vida llena de triunfos y éxitos y que son personas que prácticamente toda su vida tuvieron logros, sin imaginarnos que al igual que nosotros tuvieron dificultades a lo largo de su vida. Además de que por lo general si nos preguntan por un autor, sabemos probablemente sobre algunos cuantos aportes quizás los más destacados, pero se nos olvida que ellos también tienen o tuvieron una vida personal, que tuvieron una infancia y un proceso de desarrollo para poder lograr lo que por hoy se les reconoce. El saber y conocer más de ellos, nos abre realmente el panorama y de esta forma nos facilita el comprender sus opiniones y pensamientos, ya que una vez analizada su vida y su contexto, la visión hacia sus teorías es mucho más sencilla. Además de que valoramos más sus aportes.

Así mismo Skinner es una autor que vale la pena conocer y comprender, así que empecemos también por entender sus antecedentes. “Su abuelo era un joven inglés que llegó a América buscando trabajo en los lejanos setentas y que no había encontrado todavía el trabajo que quería cuando murió a la edad de noventa años.

La abuela de Skinner era una iletrada hija de granjeros a la que gustaba darse importancia. Su padre, un oscuro abogado de provincias, sufrió las ambiciones de su madre, toda su vida. Su madre tocaba bien el piano y tenía una excelente voz de contraalto. Cantaba en bodas y funerales – y las mismas canciones en ambos. Como a otros muchachos de su edad, a Skinner le gustaba construir patinetas, cerbatanas, arcos y flechas, pistolas de agua, trineos, etc., pero también ideaba juguetes poco corrientes, tales como un cañón de vapor, conectado a una vieja caldera, capaz de disparar proyectiles de patatas y zanahorias por encima de los tejados de sus vecinos. Más adelante, toca el saxofón en una orquestina de jazz”. Heredando así la parte artística de su madre.

Skinner al igual que la mayoría de los niños, vivió una infancia llena de juegos en los que su imaginación la explotó al máximo, logrando así divertirse e idear sus propias formas de entretenerse y creando juegos que le permitían evolucionar su ilusión. El arte no estuvo alejado de él, sino todo lo contrario, gracias a la influencia de su madre, Skinner también adquirió habilidades artísticas.

Probablemente un niño con tanta imaginación debería ser muy sociable y adaptarse perfecto a la escuela, a sus maestros, compañeros y a la forma de aprendizaje, sin embargo Skinner, B. F. (1971) “Tras una estancia en el Hamilton College, nunca llegó a adaptarse por completo a cuya vida estudiantil y en cuyo seno actuó más bien como un rebelde que atacaba a las autoridades e instituciones académicas”. La rebeldía de Skinner era en gran parte por su diferente forma de pensar, por lo que una forma de demostrar su desacuerdo era haciéndolo ver claramente. Argueta Squit J. R. (2011) menciona que Skinner afirmaba que sus padres nunca le castigaron físicamente, con la excepción de un único evento, cuando su madre le lavó la boca con jabón por haber dicho una palabra grosera. Seguramente para los padres de Skinner era realmente importante el poder brindar una buena educación para su hijo y el castigo era parte de la educación que vivió Skinner, el ejemplo esta en esta situación en la que aunque fue la única vez, creyeron era una forma de lograr que el comprendiera recibiendo un castigo.

Skinner era diferente a su familia en su forma de pensar y de ver algunos aspectos, por ejemplo los religiosos y las creencias hacia algo divino ya que como

lo menciona Argueta Squit J. R. (2011), a los 12 años de edad Skinner llegó a la conclusión de que no creía en Dios, a pesar de haber sido creado en un entorno religioso de tipo protestante. Tenía un hermano dos años y medio menor que él, que se caracterizó por ser mejor en los deportes y más popular que él en el colegio, pero murió a los 16 años de edad a causa de un aneurisma. La relación entre ambos no era especialmente buena, por lo que a su muerte se sintió culpable durante un tiempo. El comportamiento y los gustos de él y de su hermano eran realmente diferentes, por lo que una relación buena entre ellos dos se complicaba, Skinner no era precisamente ese chico popular que socializaba con todos, ni el chico que todo mundo conocía y tomaba en cuenta, ya que sus pensamientos o sus sueños estaban más bien ligados a otras cosas que el de las personas de su edad. Mientras que por su afición por el deporte, el hermano había logrado ser querido por gran parte de las personas, ya que por sus actividades si era mayormente admirado y tenía mejor convivencia y relación con las personas de su edad, así que el entorno de Skinner y su hermano se tornaba diferente. Lo cual obviamente causo dolor y un triste resentimiento de culpabilidad hacia Skinner por no haber contribuido nunca a tener una buena relación con su hermano en vida.

Todos tenemos una persona en la que en el transcurso de nuestra vida se vuelve una admiración o un ejemplo para nosotros, seguramente encontramos ciertas características atrayentes para nosotros y que nos provocan de alguna forma querer ser como ellos imitando ciertos aspectos de ellos (Argueta Squit J. R., 2011). Skinner en su infancia admiró a la hija del botánico del pueblo, la señorita Graves, la razón es que era la persona con los intereses culturales más extensos que se había conocido en el pueblo. Ella le estimuló constantemente a indagar y profundizar en las cosas, así como a mantener una actitud crítica en la vida. A pesar del tiempo, fue por la simpatía que sentía por ella, que al ingresar a la Universidad de Hamilton en 1922, optó por la Licenciatura en Literatura inglesa (filología), además de diplomarse en Lenguas Románicas.

Para Skinner su motivación y crecimiento personal e intelectual se debió en gran medida a los consejos y enseñanzas de esta botánica, ya que gracias a ella Skinner forjó una mentalidad de crecimiento muy diferente a la de los demás.

También provocó en él un afán de lograr sus sueños (Argueta Squit J. R., 2011) ya que “Las actividades que Skinner había desarrollado en Hamilton College, estaban relacionadas con la literatura, parecían dirigir su camino hacia una carrera como escritor. Esta decisión le provocó a su padre una gran decepción, puesto que quería que fuera abogado, como él. Skinner le pidió un plazo de un año para ser capaz de hacer de la escritura una forma de vivir”.

Para hacer realidad este nuevo proyecto, se situó en la ciudad de Scranton, de origen minero, sus padres se habían mudado allí en 1922, construyó una pequeña oficina en el ático de su casa. Ese año fue considerado por el propio Skinner como un verdadero desastre, se sintió bloqueado y paulatinamente se fue desmotivando. Recuerda que escribió algunas cosas en revistas, pero nada sobresaliente, y mucho menos que le permitiera económicamente mantenerse para poder vivir, incluso en su desesperación, pensó que necesitaba ir a un psiquiatra. Su padre al ver el estado de su hijo, le propuso escribir un libro, misión que aceptó.

El proyecto consistió en diversos acuerdos que trataban respecto de reconciliar las posturas de los mineros de la antracita (carbón fósil de color negro que tiene un poder calorífico muy elevado), debido a que en ese momento estaban afrontando una crisis. Este tipo de literatura no es lo que a Skinner le gustaba escribir, nunca había soñado hacerlo.

Todo este proceso fue muy complicado para Skinner ya que todo el panorama se le torno muy complicado, sintiéndose defraudado consigo mismo, al no poder conseguir por sí mismo lo que el tanto anhelaba, seguramente en mayor medida porque no pudo demostrarle a su padre que efectivamente podría hacer publicaciones que causaran impacto. Y en estos momentos que revivimos de la vida de Skinner es donde nos percatamos de que la vida de este autor no fue precisamente la más sencilla. Sin embargo Skinner (Argueta Squit J. R., 2011) “en el otoño de 1928, ingresó a Harvard para estudiar Psicología. Inicialmente su interés por la Psicología fue de origen filosófico, después fue el comportamiento, tanto animal como humano. Luego de leer las obras de: Loeb, Fisiología del cerebro y psicología comparada (1900); Pavlov, Los reflejos condicionados (1927); Russell,

Filosofía (1925), libro que dedicó gran cantidad de su extensión al conductismo propuesto por J. B. Watson”.

El interés de Skinner por la Psicología fue un nuevo proyecto en su vida que creció gracias a la lectura de libros de psicólogos que de alguna forma captaron su atención y empezaron a influir en él.

Obviamente su vida comenzó a dar un giro muy diferente y a convertirse en más complicado ya que aunque el nunca había tenido precisamente una vida muy social. Desde ese momento se redujo mayormente. Empezó a ser bastante estricta y exacta (Skinner, B. F. 1971). “Durante su estancia en Harvard, Skinner adquiere la rigurosa autodisciplina que gobernó su vida. Durante dos años, se levantaba diariamente, a las seis de la mañana, estudiaba hasta la hora de desayunar, asistía a clases, laboratorios y bibliotecas, estudiaba hasta las nueve de la noche y se iba a dormir. No iba al cine ni al teatro, raras veces asistía a un concierto, salía muy poco con chicas y sus lecturas se componían exclusivamente de psicología y fisiología”.

Con esto nos damos cuenta que realmente Skinner dedicaba su vida entera al estudio y comprensión de la psicología, olvidándose de tener una relación social con familiares o amigos, mucho menos de tener una pareja. Su visión estaba estrictamente concentrada, sabía lo que quería y por lo tanto se enfocaba en lograrlo.

Sus esfuerzos y estudios se comenzaron a ver reflejados cuando comenzó a adquirir puestos de importancia. (Skinner, B. F., 1971) “Tras su estancia en la universidad de Minnesota (1936-45), se traslada a la de Indiana, en la que permanece dos años como director del departamento de psicología. Finalmente, en 1948, vuelve a Harvard en calidad de miembro permanente del departamento de psicología de esta universidad”.

En 1967, Skinner considera que Ciencia y conducta humana continúa siendo todavía la mejor expresión. Sus pensamientos, aporte, ideas y contribuciones fueron y han sido hasta el momento aspectos que han de alguna forma influido y muy probablemente influirán para siempre, por su forma de expresarse y por su gran contribución. Y nos damos cuenta del impacto que este ha logrado tener y dejar en

la Psicología al mirar que (Skinner B. F. 1971) Skinner tiene ya escuela. Por lo menos en las universidades de Harvard y Columbia existen núcleos compactos y entusiastas de psicólogos skinnerianos que trabajan incansablemente y han fundado su propia revista: *Journal for the Experimental Analysis of Behavior*.

Al igual que Skinner un día fue influido por grandes Psicólogos, así él ha influido ahora en muchos más, en su pensamiento y en su forma de ver y entender la conducta.

Obviamente cuando una persona se hace destacar por sus trabajos y aportes es normal que se le haga reconocer, y esto significa como un alago y un agradecimiento por los logros que de alguna forma ayudan a muchos y Skinner no podía ser la excepción (Argueta Squit J. R., 2011). Estados Unidos le concede el Premio Nacional de la Ciencia. En la mención que acompaña a dicho premio se hace constar: “Por sus fundamentales e imaginativas contribuciones al estudio de la conducta, las cuales han tenido una profunda influencia sobre toda la psicología y los campos con ella relacionados”.

En 1981 se le detectó un tumor maligno en el cerebro del que es operado y posteriormente fue sometido a radioterapia. En 1984 publicó el libro “Sobre el conductismo”, obra cuyo objetivo fue aclarar de manera sencilla los malentendidos que se desarrollaron sobre el análisis de la conducta. En 1987 tuvo un accidente en el sótano de su casa, del cual se recuperó. En noviembre de 1989, sufre un desmayo, y tras diversos análisis los médicos le comunican que tiene leucemia y le diagnostican seis meses de vida. Su preocupación era la forma en que lo tomarían sus hijas. Falleció el 18 de agosto de 1990, a los 86 años de edad, en Boston, Massachusetts, Estados Unidos. Diez días antes de su fallecimiento, había dictado una conferencia, sin notas, disertó durante veinte minutos, en la sede de la APA, en la que criticó el nuevo surgimiento del mentalismo en la Psicología. Skinner, siempre creyó que la sociedad en la que vivía podía cambiarse para mejorar. Nunca se cansó de promulgar que en las manos se tiene este conocimiento, la ciencia de la conducta, para superar algunos de los grandes males de la actualidad (Santé, 2005).

## TERMINOLOGÍA FUNDAMENTAL EN LA OBRA DE BURRHUS FREDERIC SKINNER

### Antecedentes teóricos

Es verdaderamente importante conocer y comprender como Skinner fue interesándose por la psicología, y de qué forma se fue involucrando hasta convertirse en un gran psicólogo conductista (Argueta Squit J. R. 2011). “Skinner refiere que se decidió por el campo de estudio de la psicología después de estar sufriendo de un periodo de frustración y fracaso como escritor de literatura. Al leer, en un inicio, artículos creados por Bertrand Russel, y después su libro Philosophy (1927), el cual se expone las ideas relativas a la obra de Watson “Conductismo” (1913), y sus consecuencias epistemológicas; Skinner posteriormente se dedicó a la lectura de la obra de Watson”. Sus ideas y generalizaciones respecto de la conducta, atrajeron la atención de Skinner, quien encontró que en este sistema no se reconocía ninguna línea divisoria entre el hombre y los animales, debido a que afirmaba la inexistencia de la conciencia. Skinner al criticar la obra de Watson hace énfasis en la tendencia de este a generalizar sus teorías sin apoyarse en datos reales, así como su rechazo a las características genéticas.

Se puede decir que Skinner no se interesó de forma muy profunda al estudio de las conductas como es el caso de Pavlov y de Watson. Así mismo su interés por detectar como es que los estímulos llegan a adquirir o a perder su rol como signo o señal. Siendo un poco contradictorio y siguiendo algo de la influencia de Watson, se mostró interesado por convertir el campo de estudio de la psicología en aquello que se pueda detectar observando. Además de que su tiempo lo dedicó con demasía a la descripción de leyes que gobiernan la conducta de los organismos por un estímulo.

“Watson definió a la psicología desde el punto de vista del conductismo, y la consideró como una rama puramente objetiva de las ciencias naturales, en la cual su meta teórica era la predicción y el control de la conducta. Indicó que la introspección no forma parte esencial de sus métodos; además afirmaba la

inexistencia de la conciencia, también consideró que el aprendizaje es consecuencia del ambiente externo, a pesar de su estructura genética. Skinner, también se apoyó en la obra de Pavlov “Reflejos Condicionados”, la cual le ofreció un argumento fisiológico relacionado con los procesos mentales (Smith, 1999; Fadiman y Frager, 1979; Wolman, 1991)”.

Y es a principios del siglo XX, cuando Watson define por primera vez a la psicología como una ciencia que es experimental y con un principio que tiene un objetivo teórico.

“El pensamiento de Skinner y la forma de realizar sus investigaciones, fue influenciado por el positivismo de Auguste Comte. Esta corriente de pensamiento filosófico afirma que el único conocimiento auténtico, es el conocimiento científico, el cual indica que todas las actividades científicas deben efectuarse únicamente en el marco del análisis de los hechos reales verificados por la experiencia. Existe similitud con el positivismo de Skinner, el cual indica que cuando el científico conoce el momento presente, puede predecir correctamente el futuro” (Argueta Squit J. R., 2011).

Así pues Auguste Comte hace referencia a lo real, o sea lo real de alguna forma esta en contraposición de todo aquello que sea esencialismo. Y bueno al hablar de lo positivo, se puede decir que él se refería a ciertas características, por ejemplo el ser útil, el que sea relativo, cierto y además muy preciso y constructivista.

“El conductismo, sostiene que la conducta humana, se puede estudiar científicamente, lo cual lleva a explicar todos los aspectos de la conducta y a predecir y a controlar dicha conducta. Se pueden elaborar leyes de conducta semejantes a las leyes de la física y de la biología. El conductismo metodológico proporciona los medios para estructurar una ciencia de conducta humana. Es un método de observación obviamente objetiva. Como tal, rechaza el estudio de fenómenos internos traduciéndolos a comportamientos o acciones. Sin embargo estos sucesos internos no tienen nada que ver como causas de acciones o comportamientos externos o descubiertos”.



Al hablar del conductismo seguramente recordamos la “tabla rasa” es decir una tabla blanca donde se van adquiriendo a través del tiempo los datos de la realidad. El conductismo de alguna forma defiende de métodos, procesos y procedimientos rígidamente experimentales que ayudan en el estudio del comportamiento por medio de la observación. Pero hay que mencionar también que el conductismo niega que se pueda llegar a utilizar los métodos subjetivos como lo es la introspección. Y de esta forma es que su principal fundamento teórico en que exista un estímulo y que de este surja por consecuencia una respuesta. El comportamiento es el resultado del condicionamiento por parte del ambiente.

## TEORÍA

Al hablar de Skinner no podemos dejar de mencionar su teoría y de que “La investigación de Skinner ha sido de naturaleza estrictamente empírica. Lo que se llama análisis experimental de la conducta o análisis funcional de la conducta, tiene por objetivo identificar, aislar y demostrar las variables ambientales, de las que la conducta que se investiga es una función legítima. Para Skinner, no hay ninguna teoría de por medio. La mayor parte del trabajo de Skinner ha sido con palomas y ratas, en el que ha podido ejercer todo el control estricto que necesita el científico para hacer los pronunciamientos o para sacar las conclusiones que otros pueden verificar” (Paterson, C. H., 1982).

Skinner ideó un mecanismo con la intención de conocer el aprendizaje y las reacciones animales, “llamado “caja de Skinner”, que contiene solo una palanca para ratas (para las palomas se usa un disco), conectado a un sistema de grabado para constatación y a un depósito de comida que se activa presionando una palanca (o picoteando el disco). El experimentador puede controlar la conducta del animal mediante el refuerzo del alimento. Como los organismos de las diferentes especies tienen ciertas semejanzas básicas entre sí, los principios generales de conducta del animal o de aprendizaje, se pueden aplicar a todas las especies, mediante el refuerzo del alimento, incluyendo a todos los seres humanos, la conducta de ratas, palomas, monos; al igual que de gatos, perros, ratones y seres humanos no se

distinguen en nada “excepto por los diferentes modos que cada uno tiene de hacer contacto con el ambiente, y por el modo que actúan en dicho ambiente”.

Skinner ideó este mecanismo con la intención de conocer el aprendizaje y las reacciones animales. Planteó el experimento para ayudar a la reacción de la palanca, logrando así una recompensa que constaba de comida. Los ratones rápidamente se percataban y relacionaban la palanca con la comida. De esta forma Skinner fue aumentando las características de la caja para lograr una mayor complejidad. Así que ahora los ratones no recibirían su comida siempre que presionaban la palanca, solo en determinadas ocasiones y así hasta quitárselas por completo. Logrando así que los ratones olvidaran lo que se había conseguido.

El enfoque de Skinner se deriva de Thorndike más que de Pavlov o de Watson. En lugar de adoptar el condicionamiento clásico o de respuesta, Skinner ha trabajado con el condicionamiento instrumental, o como él lo ha llamado, condicionamiento operante. El condicionamiento respondiente o de respuesta es de una importancia secundaria; solamente entra en un sistema como refuerzo secundario.

El condicionamiento operante del que habla Skinner es un modo de enseñanza, en la que alguien asegura mayor número de posibilidades de hacer continuar las formas de conducta que de alguna forma lo llevan a consecuencias positivas y la probabilidad de repetir los problemas negativos es realmente baja, no con la asociación entre estímulos y conductas como ocurre en el condicionamiento clásico.

Skinner se distingue de otros investigadores del aprendizaje porque en sus experimentos normalmente no conllevan un gran número de sujetos cuyos comportamientos se promedien los resultados y se presenten otros datos sobre los cuales se lleven a cabo análisis estadísticos. Dice Skinner: “aprender es un proceso en la conducta del individuo”. Por lo tanto, estudia la conducta de sujetos individuales. Las diferencias individuales no son ningún problema ya que se controlan sus causas.

## **DEFINICIONES Y PRINCIPIOS**

Existen varias definiciones que Skinner asignó a principios para poder explicar con mayor facilidad sus pensamientos y propuestas. En la interacción de un organismo con su ambiente se dan 3 elementos (1) La ocasión en la que ocurre una respuesta (un estímulo discriminador); (2) La respuesta o reacción; y (3) sus consecuencias reforzantes, cuyas interrelaciones constituyen las contingencias de refuerzo. El estímulo reforzante (las consecuencias) ocurrirá solo si la respuesta se emite en la presencia del estímulo discriminador.

### **Conducta operante**

“Todo organismo vivo está en constante actividad, lo cual pone al organismo en contacto con el ambiente y lo hace que interactúe con él. Esta conducta no tiene que explicarse ni tienen que conocer sus causas” (Paterson, C. H., 1982).

### **Contingencia**

Ahora bien Skinner también habla de una conducta más y como lo dice Paterson C. H., (1982) “La conducta operante afecta el ambiente; es decir, tiene consecuencias. El refuerzo ocurre solo si ocurre una respuesta (acción) y cuando ocurre dicha respuesta. En otras palabras, el refuerzo depende o está condicionado, aunque no necesariamente, a la conducta del organismo. Si se ejecuta cierto acto, sobreviven ciertas consecuencias”.

Es algo incierto ya que puede llegar a suceder o no, todo depende de las circunstancias. Las características pueden generarse a partir de características situacionales para obtener resultados organizacionales.

### **Refuerzo**

Refuerzo es otro de los principios que Skinner adoptó y definió “Las consecuencias o contingencias, pueden ser positivas, negativas o neutras, las consecuencias

positivas son refuerzos”. Como se dijo anteriormente, el refuerzo se define por su efecto, no por ninguna característica general que puede tener. Hay dos clases de refuerzos.

### **Refuerzos positivos**

Así pues nos damos cuenta de que los refuerzos positivos son aquellos estímulos (condiciones) cuya presencia después de una respuesta operante, aumentan la posibilidad de que se repita esta respuesta. Alimento, agua, contacto sexual, alabanza, atención, etc., son refuerzos positivos (Paterson, C. H., 1982).

### **Refuerzos negativos**

Y también habla de los refuerzos negativos y nos explica que “Es un castigo o una consecuencia desagradable. El refuerzo aumenta la posibilidad de que ocurra una conducta. El castigo o el estímulo aversivo reducen la probabilidad de una respuesta” (Paterson, C. H., 1982).

Como ya lo mencionaba Richard E. Mayer (2004), “un refuerzo puede ser positivo o negativo. Un refuerzo positivo es cualquier cosa que, tiende a incrementar la probabilidad de tasa o respuesta. Un reforzador negativo, es cualquier cosa que, cuando se quita de la contingente a la respuesta, tiende a incrementar la probabilidad o tasa de respuesta. Dar una bolita de comida a una rata hambrienta es un reforzamiento positivo, mientras que detener una descarga eléctrica es un ejemplo de reforzamiento negativo”.

### **Selección por consecuencias**

La selección por consecuencias es tratado de ser explicado por Plazas, E. (2006) tratando de transmitir lo que Skinner quería decir: “En los años 60 Skinner conceptualizaría el condicionamiento operante como una forma de selección de

conductas por sus consecuencias llevaba a cabo por el medio ambiente, y que actuaría en el desarrollo ontogenético del individuo, paralela a la selección natural de genotipos, que actúa en una escala filogenética sobre la especie”.

## **FILOSOFÍA TEORÍA Y PRINCIPIOS**

Ahora bien Skinner habla sobre el conductismo y Paterson, C. H. (1982) nos dice algo de lo que expresa Skinner “distingue entre conductismo como filosofía y conductismo como metodología. Considerado como conductismo a una filosofía de la ciencia, o más específicamente, una filosofía de la de la psicología, o de la ciencia de la conducta. Esta filosofía no rechaza el consciente, las sensaciones, las imágenes, ni el pensamiento, es decir los procesos mentales. Son comportamientos o acciones que están dentro del cuerpo del individuo, y por lo tanto son acciones privadas, por posición o publicas externas”.

Paterson, C. H. (1982) opina acerca de lo que él cree que Skinner nos da a entender con sus propuestas “Skinner acepta tanto la existencia de fenómenos mentales como la posibilidad de estudiarlos; no los rechaza por ser subjetivos. Skinner no parte de ningún presupuesto o postulado acerca de la naturaleza del ser humano. Toma a los seres humanos (o a las ratas o a las palomas) simplemente como organismos vivos que se pueden estudiar por los métodos que él propone. Son obviamente los productos del proceso evolutivo que, mediante el proceso de selección (los efectos conformantes del ambiente), ha dotado a cada uno de las características y actividades anatómicas y fisiológicas particulares que necesitan para sobrevivir. Aunque el patrimonio genético es un factor en la conducta, Skinner rechaza el concepto de instintos como causa de conducta”.

## **DESCUBRIMIENTO DE LA CIENCIA CONDUCTUAL**

Cada vez que pasa un año más, nos damos cuenta de que el planeta sufre más cambios y no muy satisfactorios para este sino todo lo contrario y Skinner (1981) habla al respecto “Están sucediendo cosas que parecen muy irracionales, insanas

y carácter de sentido. Se ha permitido que la población de muchos países haya alcanzado un punto en el cual dos o tres cosechas malas significaran la muerte por inanición de decenas o hasta cientos de millones de personas. Estados Unidos y Rusia alcanzan una parte asombrosa de sus ingresos en la producción de sistemas militares, los cuales esperamos y que nunca se usen y por lo tanto, resultara entonces un desperdicio total". Sin embargo esta cita de Skinner ya tenía tiempo y lamentablemente, en efecto ya han sido utilizados de forma muy negativa.

Un aspecto que sigue pasando hoy en día y quizás con mayor frecuencia, es que las personas no se sienten felices y tampoco tienen las ganas de realizar sus actividades diarias y dice "Otro sentimiento o estado natural que tiene asegurado en la ciencia social es la alienación. Los trabajadores de una línea de producción se quejan de no ser felices, a menudo no van a trabajar y hacen huelgas o renuncia. Se dice que hacen esas cosas porque están alienados. La contribución de un experto en la materia no dice: no niego que las causas de alienación estén en otra parte, fuera del individuo, ya sea en el medio ambiente o en la relación individuo-medio ambiente. Pero hace bien en que debe de distinguirse claramente de las estructuras sociales alienantes" (Skinner, 1981).

## SOCIEDAD

Algunos opinan que el pensamiento y aportes de Skinner se reducen a muy pocos criterios y temas, sin embargo a mi punto de vista si es amplio y me llama la atención la forma en lo que lo hace con el tema de la Sociedad. Las cosas que llamamos buenas trabajan por nuestro bien o por el bien de otros solo cuando son últimamente contingentes respecto a la conducta. En realidad, el simple hecho de darles cosas buenas a los demás no significa que los estamos ayudando.

La sociedad puede tener o ir adoptando ciertas conductas a través del tiempo y esto se ve claramente en la actualidad, cuando vemos como después de haber tenido un pueblo que difícilmente opinaba en cuestiones políticas y sin embargo hoy lo hace y en ocasiones se enfrenta. No todas las opiniones son las correctas y sin embargo no se ha llegado a un cambio benéfico. Por ejemplo Skinner (1981) nos dice “Cuando los gobiernos son demasiado aversivos, la gente escapa de ellos o los ataca y debilita por medio de la violencia, terrorismo, protestas huelgas, boicoteos o revolución. De esta manera impone una clase de contra control sobre el poder que castiga. Puede alcanzarse un tipo de equilibrio; entonces hablamos de gobierno “con el consentimiento” marca el límite más allá del cual la autoridad no puede exigir obediencia. Nótese el contra control, como el control, es aversivo el presunto valor de un gobierno por la gente consiste en que cuando la gente se gobierne a sí misma, utilizara medidas aversivas con limitación”.

“El estado de seguridad o el estado comunista también muestran un equilibrio inestable entre el control y el contra control. Cuando mucho, moderan ciertas condiciones que en otros casos deberían a una conducta punible, puesto que, presuntamente, es más probable que la gente se comporte bien en un mundo lleno de pobreza, enfermedad, desempleo e ignorancia. Pero incluso el estado desarrollados de seguridad social siguen continúan castigando la mala conducta e, indudablemente en los países comunistas perduran fuertes sanciones punitivas” (Skinner, B. F., 1981).

Skinner dice que “Los procesos a través de los cuales los organismos aprender a evitar o a escapar de diversas clases de daño físico, han tenido un valor

obvio para la supervivencia, pero en lo que llamamos medio ambiente civilizado se vuelven menos importantes y pueden llegarse a un punto en el que funcionen en contra de la supervivencia. Por ejemplo se ha creado una amplia tecnología para evitar, reducir o terminar con el trabajo agotador y el daño físico”.

“La gente está gobernada en el sentido más amplio del término, por el mundo en el que vive, particularmente por el medio ambiente es más obvio en pequeños grupos homogéneos, en los cuales se castiga la conducta dañina para los demás y la conducta que los favorece se refuerza con la suavización de una amenaza o con el obsequio de bienes. En el desarrollo de un medio ambiente social surgen prácticas sustentadoras. El grupo clasifica la conducta como buena, mala, correcta o incorrecta y usa estos términos como reforzadores condicionados para fortalecer o suprimir tal conducta”.

Así como lo dice Skinner siempre tenemos varias formas de catalogar nuestra actitud, y específicamente recibimos un premio si la acción que hicimos es vista como correcta o un castigo si es incorrecta. No necesariamente estos castigos o premios son por otras personas hacia nosotros, sino también de nosotros hacia nosotros. “Mucha gente ha tenido visiones alarmantes de la modificación de conducta en manos de gobiernos poderosos o de corporaciones acumuladas; pero el hecho es que las mayores aplicaciones, hasta la fecha, se han dado precisamente en el nivel del control frente a frente de la gente por la gente; estas aplicaciones han sido realizadas por maestros, que han encontrado mejores formas de trabajar con los estudiantes en el salón de clases y que usan materiales educativos que permiten a los estudiantes a progresar lo más rápidamente posible y con un mínimo de presión aversiva; asistentes de hospitales y asilos de psicópatas y retardados mentales, que preparan las condiciones bajo las cuales aquellos que están bajo su cuidado llevan una vida más digna e interesante; por psicoterapias, en las sesiones individuales en aquellos que necesitan ayuda; por padres, que descubran la manera de hacer que la familia sea una institución más cordial y útil; por patrones que diseñan sistemas de incentivos mediante los cuales los empleados no sólo trabajan bien, sino que además disfrutan de lo que hacen; y por los individuos que



descubren como manejar su propia vida eficazmente cuando se enfrentan a ellos mismos”.

Claro que los seguimos utilizando y probablemente los utilizaremos siempre, ya que de una forma nos permite lograr ciertas cosas en nuestras vidas. Algunos autores no están de acuerdo, sin embargo Skinner (1981) nos dice “No hay nada de malo en los reforzadores artificiales como tales, los maestros y consejeros los necesita para moldear y fortalecer la conducta que el individuo hallara útil en las contingencias naturales de la vida diaria. Pero los reforzadores artificiales deben abandonarse antes de terminar la preparación. El estudiante que continua volviendo al maestro no ha sido instruido acertadamente; el cliente que prosigue consultando al consejo no ha sido aconsejado en forma eficaz. Los reforzadores no artificiales del mundo, deben asumir la dirección. Las prácticas de la industria y del gobierno son diferentes. Los trabajadores deben seguir recibiendo los reforzadores artificiales llamados salarios, y los ciudadanos deben de continuar siendo amenazados con las consecuencias artificiales llamadas castigo. Es probable entonces que surja la alienación”.

Algunas veces recibimos ciertos reforzadores artificiales sin haber sido ganados como Skinner (1981) lo dice “Es probable que el control de la gente por la gente sea alterado por reforzadores “no contingentes”. Hay muchas cosas buenas que recibimos gratis: por medio de un clima abundante y generoso, de un golpe de buena suerte, de otra gente que no las obsequia o nos permite tomarlas sin disputas, o mediante una reserva de bienes que hemos acumulado antes. Nos consideramos afortunados cuando recibimos estos reforzadores potenciales y no hemos hecho nada para obtenerlos, pero no podemos pasar por alto el daño que pueden causar. Los reforzadores no contingentes no son característicos tanto de la riqueza como bienestar, y tienen los mismos efectos inoportunos en ambos. Al reducir el nivel de privación, se apropian en forma exclusiva de muchas posibilidades de reforzamiento y los reforzadores con significado biológico menor toman el control. Algunas veces los resultados son productivos”.

“Los mecanismos para la vida en común componen el campo total de la psicología social, pero esto no significa que podemos recurrir a todos los psicólogos

sociales en busca de ayuda. El estructuralismo puro es muy poco diferente y el desarrollismo no lo es mucho más. La medida de los sentimientos, actitudes y otros estados de la mente son apenas un estímulo a la mente, es apenas un estímulo a la acción. En general, los psicólogos no se distinguen por una gran disposición para actuar. No solo dudan en cambiar la conducta de otra gente, sino que muchos de ellos se oponen firmemente a todo esfuerzo para hacerlo. Esto reduce el campo en el que estamos buscando a quienes vamos a contribuir en el tercer siglo de los Estados Unidos como nación, mejorando los mecanismos para la vida en común” (Skinner, B. F., 1981).

### **HABLEMOS DE LIBERTAD**

Un tema del cual siempre hemos hablado ya que ocupa varios de nuestros pensamientos ya que todos buscamos o hablamos de libertad. Pero, muchas veces ni siquiera entendemos el concepto de libertad, o más aún muchas veces presumimos de tenerla. Pero, ¿verdaderamente somos libres? “A menudo se señala que me he especializado en la conducta de ratas y pichones, y generalmente se considera que como resultado, mi juicio acerca de la gente está desviado, pero cuando menos un 60 por ciento de mis publicaciones se relacionan con la conducta humana. He discutido aspectos como gobierno, religión, psicoterapia, educación, lenguaje, sistemas de incentivos, arte, literatura y muchas otras cosas de los humanos. Por supuesto miles de personas lo han hecho, pero no creo haber ofrecido lo mismo a mis lectores, puesto que de ahí es de donde viene el 40 por ciento restante. Al escribir acerca de asuntos humanos, siempre he subrayado las implicaciones de un análisis experimental de la conducta, análisis que efectivamente al principio fue realizado con especies menores, pero que con el tiempo se extendió a los humanos pero con resultados comparables. Aun el trabajo realizado con otras especies fue importante para los asuntos humanos, pues reveló el extraordinario papel que desempeña el medio ambiente en la determinación de la conducta. No resultaba necesario creer que los hombres y mujeres eran como ratas y pichones para empezar a ver más fielmente el mundo en que viven. Se hizo

claro que ciertos aspectos de este mundo tenían relación con algunos viejos problemas” (Skinner, B. F., 1981).

Todos vivimos nuestra vida planeando cosas que podemos llegar hacer, algunos respecto a estudios académicos o varias depende del contexto en el que te desarrolles, sin embargo pocos hacen o hacemos algo para poder asegurar ese futuro que queremos, ya que nuestras acciones del presente provocan cosas diferentes. “Una de las cosas más ominosas acerca del futuro es lo poco que se está haciendo por él. La gran mayoría de la gente en el mundo no sabe que existe un problema y de aquellos que lo sabe muy pocos hacen una acción pertinente. Otro problema grave es que el futuro siempre parece estar en conflicto con el presente. Para las personas que viajan diariamente a su trabajo puede resultar obvio que sus automóviles contaminan el aire que respiran, pero a pesar de eso, un automóvil privado puede resultar más cómodo que un transporte público. Puede haber escases de energía, pero es agradable calentar los edificios en invierno y refrescarlos en verano, de manera que más o menos puede usarse el mismo tipo de ropa en ambas estaciones. La inflación deteriora lentamente el futuro, para el cual en otro caso habría provisiones mediante ahorros personales o por parte del seguro social, pero los salarios mayores para los trabajadores y los precios más altos para el manejo de empresas son salarios útiles solo momentáneamente. La sobrepoblación puede ser una amenaza peor, pero la gente tiene gusto por la procreación y orgullo por los hijos. Las guerras pueden ser inevitables mientras la riqueza no sea distribuida equitativamente, pero aquellos que tienen la suerte de contar con una parte desproporcionada de ella, obviamente la defienden. Probablemente las tecnologías de la física y de la biología son lo bastante poderosas para resolver estos problemas, pero lo harán solamente si son enfocados en ello. El problema es la conducta humana ¿Cómo puede inducirse a la gente para que tome en cuenta el futuro? Creo que esa pregunta es importante para el análisis de la conducta”.

A veces me pregunto si las acciones que hacemos para mejorar problemas son correctas, ya que siento que queremos terminar con ciertos aspectos pero lo hacemos de forma que los atraemos más. Por ejemplo siempre hemos querido

disfrutar de un lugar con paz y armonía, y sin embargo nuestras acciones muestran lo contrario, ya que queremos tener más con injusticia, con violencia, y de esa forma nunca podremos tener lo que según deseamos vivir. “Existen otros arreglos de reforzadores que parecen poner más asertivamente el juego del futuro. Las prácticas gubernamentales son buenos ejemplos. Los reforzadores utilizados para mantener la paz son casi exclusivamente aversivos o punitivos; por ejemplo; cuando los ciudadanos se portan ilegalmente se les multa, flagela o encarcela. Los reforzadores usados para inducir a los ciudadanos a defender de sus enemigos al gobierno son también ampliamente aversivos; los renegados y los desertores son fusilados o encarcelados, también se usa un sistema de reforzadores positivos condicionados, pero los ciudadanos pueden beneficiarse indirectamente del orden y la seguridad resultantes. Su conducta se debe primordialmente a contingencias gubernamentales artificiales, pero tienen consecuencias en un futuro posiblemente distante, consecuencias que serían reforzantes si sucedieran más rápido. La práctica gubernamental llena un vacío temporal” (Skinner, B. F., 1981).

Y Skinner se hace la misma pregunta que yo me hago a diario, ya que siento que nosotros que hablamos de libertad carecemos de ella, y es por consecuencia de nuestras mismas actitudes. “Pongamos comillas a la palabra “libre” y la pregunta será entonces ¿nosotros que nos decimos libres, lo somos para tener futuro? Llamamos a este el mundo libre y decimos que Estados Unidos es la tierra de la libertad, insistimos en que las guerras en las que hemos peleado han sido en defensa de la libertad, valoramos las prácticas de gobierno, religión, economía, educación y psicoterapia en cuanto el grado que fomentan los sentimientos de la libertad. La pregunta es si las prácticas elegidas por esa razón tienen valor para la supervivencia. ¿Deben tener una mayor contribución para el futuro o serán desplazados por las practicas elegidas por otras razones y por otra gente, digamos los chinos? En una ocasión la pregunta surgió un tipo de darwinismo social, pero las prácticas sociales ya no están confinadas a un territorio, una nación, una raza, una religión o un sistema económico. Lo que se está desarrollando es un medio ambiente en el que la dotación genética de la especie humana será efectiva al máximo” (Skinner, B. F., 1981).

## ENFOQUE DE SKINNER A LA EDUCACIÓN

Skinner al poner de manifiesto a través de su condicionamiento operante que la conducta humana es manipulable, logró que su teoría fuera introducida en la educación para el proceso enseñanza-aprendizaje.

En su libro Tomas L. Good, Jere Brophy, (1994) menciona que “Skinner creía que estamos controlados por nuestras historias de reforzamiento, de modo que nuestras ideas de autodeterminación son meras alucinaciones. Sus ideas acerca del uso del condicionamiento operante para perfeccionar la conducta humana son humanistas en esencia ya que están diseñadas para minimizar el sufrimiento, satisfacer necesidades básicas y maximizar la calidad de vida para todos”.

Como lo dice Skinner en la teoría de los refuerzos, esta tiene que ver con el control de las conductas, por lo que los maestros deberían de lograr un ambiente en el que se logren los refuerzos para el alumno. Así mismo nos podemos dar cuenta de que la actitud de los alumnos no siempre es la mejor dentro del aula, tanto a sus compañeros, como así mismo y a su maestro, sin embargo Skinner propone que sean modificadas por la utilización de principios básicos del condicionamiento operante.

Skinner se interesó por el progreso de la educación (Tomas L. Good, Jere Brophy, 1994) “Skinner También aplicó principalmente el condicionamiento operante para desarrollar las guías para el manejo del salón de clases y la comunicación. Las máquinas de enseñanza, la instrucción programada y la instrucción computarizada”.

Según Skinner el currículo debería estar constituido por materias de una manera cuidadosa y detalladamente. Refuerzo de las conductas deseadas, que de esta manera competirá con la conducta no deseada hasta reemplazarla por completo.

Para Skinner los castigos para debilitar las conductas erróneas eran de gran importancia. Una de los más importantes aportes a la educación es el aprendizaje programado. Consiste en separar la materia a impartir en partes simples y se va preguntando partes de las que se tiene constancia de que el alumno tiene conocimiento. Ante la respuesta correcta (conducta) se le refuerza con felicitaciones o puntaje para el examen final. Así, poco a poco, la conducta del alumno tiende al afán de superación y a medida que el alumno va adquiriendo más conocimientos, se introducen preguntas con un mayor grado de dificultad y siempre se van reforzando las correctas.

“B. F. Skinner, cree que los niños aprenden el lenguaje mediante la imitación y el refuerzo” (Yelon, Stephen L, G. W. Weinstein, 1998).

Como bien dicen no hay mejor enseñanza que la que se muestra por medio del ejemplo, el maestro debe mostrar por su propio ejemplo para que así los niños puedan imitarlo y así conseguir un aprendizaje que luego ellos transmitirán a alguien más, habla de los premios como una ayuda de motivación para que los alumnos puedan seguir una actitud positiva.

Gran parte sino es que todos los problemas que en la actualidad se viven en el mundo a mi punto de vista y como lo dice Skinner son a causa de que no tenemos la educación necesaria ni la más amplia ni la mejor calidad. “Es casi unánime el reconocimiento de que la educación está en problemas. Encara muchos problemas diferentes para los cuales habrá que encontrar, muchas respuestas diferentes. Uno de ellos es económico. La teoría de la educación aumenta constantemente. Por ejemplo los niños deben empezar a ir a la escuela a edad más temprana; deben prepararse clases especiales con niños excepcionales; deben admitirse alumnos con menos capacidad en las universidades y escuelas superiores, y la educación debe de cubrir nuevas áreas a fin de mejorar los costos están subiendo en forma severa las colegiaturas y los impuestos continúan ascendiendo, a los maestros se les impide encargarse de más trabajo y disminuir las actividades exteriores; y muchas escuelas, particularmente las parroquiales, están cerrando”.

Creo que si la educación no se pone como principal objetivo, jamás podremos gozar de una verdadera paz y libertad. Si se le apuesta a la educación en verdad habrá un cambio de conducta en las personas, y por lo tanto en el mundo.

“Puede ser que los niños tienen una capacitación innata del lenguaje, reforzado al escuchar a otros interactuar con ellos. Parece obvio que después de la primera infancia emerge un patrón claro de la imitación y del refuerzo. Los hijos de padres con educación formal expuestos al estímulo del lenguaje variado, podrían tener más habilidad verbal que los que provienen de hogares menos verbales” (Yelon, Stephen L, G. W. Weinstein, 1998).

Seguramente para un niño que crece en un entorno en el que la expresión tanto corporal como lingüística es buena, el imitara esta acción facilitándole su interacción con el medio, lo contrario a lo que pasa con los niños que no se desarrollan en un contexto así.

Las personas van cambiando su conducta a través del tiempo (Alcaraz V. M., 1979). “Como es una persona realmente podría significar cómo hubiera sido si lo hubiéramos conocido antes de que su conducta estuviera sujeta a un determinado ambiente. Entonces, hubiéramos conocido su “naturaleza humana”. Por la herencia genética no representan nada hasta que ha sido expuesto al ambiente y esta exposición la cambia inmediatamente” (Skinner, 1974).

“No siempre resulta sencillo redefinir las metas de la enseñanza. En particular el análisis de los llamados procesos mentales superiores. En particular, el análisis de los llamados procesos mentales superiores puede ser bastante complejo. Pero ya se ha logrado algo de progreso, y eso ha dado al maestro una concepción más amplia y una mejor evidencia de su deber. También ha reducido la probabilidad de que intente disculpar su fracaso mediante la invención de objetivos mentales que él puede alegar haber logrado. Resulta menos probable que desprecie el hecho de que un niño no puede leer, argüyendo que está adquiriendo destrezas o interés en la lectura, o que un estudiante que no puede resolver problemas de aritmética está, sin embargo, aprendiendo a comprender las matemáticas o adquiriendo interés en ellas”.

Skinner también habla y de alguna forma crítica a la escuela tradicional, además de proponer otras formas de enseñanza (Zepeda, A. G., 2004). Desde la perspectiva de Skinner la enseñanza tradicional tiene ciertas deficiencias que obstaculizan el aprendizaje. Una de ellas es que provee al estudiante más de consecuencias aversivas que positivas. Otras fallas frecuentes son la secuenciación de los materiales de instrucción y la instrucción colectiva. El reconocimiento de estas fallas propició que Skinner planteara una serie de consideraciones aceptadas durante las décadas de los años 60 y 70 del siglo pasado con el rubro de enseñanza programada. Muchas consideraciones pueden resumirse en cinco puntos básicos.

- Se debe contar con una definición operativa del aprendizaje, lo que implica la formulación de objetivos en términos concretos conductuales.
- Según el principio de aproximaciones susceptibles, las tareas deben plantearse subdivididas en sus más elementales partes para que puedan ser aprendidas.
- En el contexto educativo debe recurrirse a la objetividad, de forma que cada ítem de todo programa académico debe exigir al estudiante una respuesta observable.
- Recurrir al recurso de motivadores intrínsecos, lo que implica proveer al estudiante de retroalimentación inmediata sobre cada realización.
- Reconocer que cada escolar sigue su propio ritmo de aprendizaje.

Hoy en día existen escuelas de tiempo completo que aseguran que el niño o el alumno en general, pueden aprender mayores conocimientos, sin embargo Skinner, (1981) creía lo contrario “Una solución al problema económico es simplemente hacer más eficiente la educación. Por ejemplo si pudiéramos enseñar el doble de lo que se enseña hoy en el mismo tiempo y con el mismo esfuerzo, el personal docente y los recursos actuales serían suficientes para enseñar a más estudiantes y enseñarles más a cada uno; permitirían una variedad de habilidades más amplias y cubrirían más áreas, se tendría al mismo tiempo grupos más pequeños; se asignarían a los maestros jornadas más razonables y sueldos más justos, se obtendría más apoyo del público, al cual se le daría más cambio de su



dinero. Casi cualquier otro tipo de empresas trataría de resolver en esa forma un problema económico. Se trataría de ver si se puede mejorar la eficiencia de los métodos empleados. Pero los maestros y administradores de escuelas de muy rara vez miran en esa dirección. ¿Por qué?”.

Es muy acertada la opinión de Skinner al comentar que la educación sería más eficaz si esta tuviera un aprendizaje mayor en menor tiempo. La verdad es que si se estabilizan bien las actividades, con una planeación que permita el avance y participación de los alumnos, no es necesario pasar ratos extremos en la escuela. Los maestros trabajarían menos y los alumnos aprenderían más. Y por lo tanto el progreso en la economía sería favorable para todos, ya que con una educación de calidad el avance es simplemente una consecuencia resultante.

Sabemos que hoy en día el estudio de la pedagogía y los aportes que está ha tenido hacia los que nos relacionamos con la educación de alguna u de otra forma a influido en gran medida, ya que es esta la que nos muestra cual es la forma en la que debemos enseñar. Pero Skinner (1981) habla al respecto “Parte de la explicación puede resultar molesta para la pedagogía o el método educativo. ¿En realidad puede enseñarse a enseñar? ¿No es cierto que toda persona con inteligencia razonable sabe lo que necesita para hacerlo? El maestro puede atraer la atención de sus alumnos y mantenerlos interesados, pero eso lo habrá aprendido en su vida diaria. El descuido de la pedagogía se ve en los libros actuales, que nos dicen cómo mejorar nuestras escuelas. No es necesario poseer un vocabulario especial ni conocimiento científico alguno para comprender las contribuciones de personas como John Holt, Jonathan Kozol, Paul Godman y Charles Silberman. Incluso los instrumentos auxiliares de la enseñanza mencionados con más frecuencia (por ejemplo los aparatos audiovisuales y la televisión) simplemente hacen lo mismo que la gente y no recurren a un análisis más técnico de los procesos básicos. En otras palabras, la enseñanza no es considerada como una habilidad especial, sino como el arte de tratar con la gente. El único problema es encontrar a los que lo practican correctamente”.

Skinner (1981) habla sobre las nuevas prácticas. “La educación es una función importante de la cultura; posiblemente a la larga resulte su más alta función,

una cultura como medio ambiente social debe auto transmitirse a sus nuevos miembros. Alguna clase de transmisión ocurre cuando los nuevos miembros aprenden de quienes tienen contacto con ellos, con instrucción informal o sin ella; pero la transmisión a la escuela necesaria para hacer que la gente sea eficaz al máximo exige un sistema cuidadosamente diseñado. La falta de confianza en cualquier intento por mejorar la enseñanza es especialmente crítico puesto que existen muchas otras razones por las cuales resulta probable que no se adopten nuevas prácticas”.

Skinner extrae una importante conclusión teórica; sin embargo, “un solo caso basta para quitar la razón de los que piensan que es algo irrealizable. En cierto modo Skinner ponía en tela de juicio buena parte de la metodología tradicional de investigación psicológica” (Luis M. S., 1999).

## **CONCLUSIÓN**

El conductismo es más que solo estudiar la conducta de los seres humanos, ya que es poder conocernos a nosotros mismos. El conductismo nos abre la mentalidad y nos hace ver el porqué de cómo nos comportamos. A mi punto de vista, el conductismo es como un instrumento que podemos utilizar si nosotros queremos para poderlo aplicar, de alguna forma para dar respuestas a nuestras interrogantes.

Cada comportamiento de los seres humanos se debe a algo, tiene su razón de ser y no está presente solo porque si, así que el conductismo nos ayuda a poder comprender de donde proviene la conducta de nosotros como seres humanos, y porque cada uno tenemos diferente conducta. Es una herramienta que nos facilita a todos nuestro entendimiento.

Las aportaciones de Skinner sus teorías juegan un papel vital, no solo para los que estudian la psicología o para los que estudian educación y sus aportes a esta, sino para todos los que se pregunten el porqué de varias conductas.

Claramente tengo que decir que el comportamiento de las personas va evolucionando así que si bien estas teorías conductistas nos sirven para comprenderlo, hay que partir de ellas para seguir una investigación que nos permita

adentrarnos más al conocimiento de nosotros mismos y nuestra conducta ante varios sucesos.

Usar a Skinner como punto de partida para los comienzos de nuevas investigaciones y aportes, me parece sin duda algo de gran importancia, tanto Skinner como otros autores anteriores a él, nos dejaron grandes avances, así que nos queda a nosotros la responsabilidad de entendernos más a nosotros mismos y así entender a los demás. Entender las conductas y las reacciones, seguramente al entenderlas se puede llegar a solucionar varios problemas que existen en el mundo actual. Tales como la violencia y otras acciones que van en contra de nuestros beneficios. ¿Qué es lo que provoca que las personas atenten contra otras? Verdad que suena interesante, o ¿Qué es lo que provoca que una persona actúe de diferente forma a la ya mencionada? El conductismo o las teorías de Skinner no nos sirven solo para memorizarlas y cumplir un requisito en nuestras carreras, sino para ir más allá de lo que él había logrado identificar, indagar y preguntarnos más acerca de la conducta humana de hoy en día.

Hay críticas acerca de la teoría de Skinner y considero que siempre van a estar presentes ya que es ilógico que todos pensemos igual y la forma de ver las cosas es cambiante, una crítica que aún no se olvida a pesar de los años que esta lleva es la de Chomsky a su libro "Verbal Behavior", Las críticas de Chomsky fueron y son más populares y a la vez más conocidas que el propio libro de Skinner. Una de las principales razones, que sustenta este desconocimiento, es, que dentro de Conducta Verbal hay ausencia de pruebas empíricas, pruebas de laboratorio, verificaciones experimentales que sustenten lo que Skinner plantea, sumado esto, a que los estudiosos de la comunidad conductistas basan sus planteamientos en análisis experimentales rigurosos, el trabajo con sujetos animales. Si bien cada opinión cuenta somos cada uno de los lectores los que tenemos derecho a saber si estamos de acuerdo o no, y si no estamos de acuerdo plantear el porqué.

Por eso digo que es tan importante que indagemos más, que conozcamos más, no podemos quedarnos con lo que nos dice alguien más, si no por nosotros mismos identificar la conducta humana.

## **Referencias bibliográficas**

- Alcaraz V. M. (1979). *Modificación de Conducta del Condicionamiento de los sistemas Internos de respuesta*, Trillas, México.
- Argueta Squit J. R. (2011). *Burrhus Frederic Skinner, su vida y obra*. Universidad de San Carlos Guatemala, Facultad de Humanidades Escuela de Estudios de Posgrado, Guatemala.
- Luis M. S. (1999). *Revista trimestral de Educación*, UNESCO.
- Plazas, E. (2006). *B. F. Skinner: la búsqueda de orden de la conducta voluntaria*. Universitas Psychological, Bogota, Colombia.
- Paterson C. H. (1982). *Bases de una Teoría de la Enseñanza y Psicología de la Educación*.
- Richard E. M. (2004). *Sociología de la Educación, Enseñar para un aprendizaje significativo*. Universidad de California, Pearson Education.
- Skinner B. F. (1981). *Reflexiones sobre conductismo y sociedad*. Trillas. México.
- Skinner B. F. (1971). *Harvard University*, Cambridge, Massachusetts.
- Tomas L. Good, Jere Brophy (1994). *Psychologies educative contemporaneity*, McGraw-Hill.
- Yelon, Stephen L., G. W. Weinstein (1998). *La Psicología en el Aula*. Trillas. México.
- Zepeda A. G. (2004). *Aportaciones de la psicología conductual de la educación*. *Revista Electrónica Sinéctica*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México.



**David Paul Ausubel**

## **INTRODUCCIÒN**

El conocimiento, cualquiera que sea el dominio disciplinario no se transmite, ni es objeto de información; es objeto de elaboración mental; es construcción del pensamiento humano. Esta es la esencia misma del constructivismo. Es así como la construcción del conocimiento implica una acción sobre nociones, juicios,

concepciones previas, mediatizada por la interacción con los objetos y fenómenos de la naturaleza. Esta perspectiva constructivista desde lo social es considerada construccionista en cuanto que la construcción del conocimiento no es sólo a nivel intrapsíquico, de un sujeto, sino intersíquico, a nivel colectivo. Esta perspectiva entonces, aplicada a la educación requiere una adaptación de los modelos y estrategias pedagógicas, didácticas o curriculares.

Es importante para Ausubel psicólogo inglés el tema que nos ocupa, por su teoría de asimilación que incluye el concepto de aprendizaje significativo, los organizadores y sus preconcepciones para practicar en el salón de clase.

La idea fundamental de la teoría de asimilación es considerar los conceptos que los estudiantes ya conocen, como punto de partida para la enseñanza y el aprendizaje de los conceptos científicos. Por tanto, el proceso de adquirir nuevos conceptos depende de los conceptos previamente adquiridos, conceptos que están organizados mentalmente en una estructura cognoscitiva propia de cada estudiante. Estos conceptos se encuentran agrupados formando una red conceptual.

Lo anterior permitió a Ausubel formular su concepción de aprendizaje significativo que consiste en relacionar con sentido los conceptos nuevos con los ya aprendidos. Desde el punto de vista pedagógico al maestro le corresponde comprender las preconcepciones de sus estudiantes, pero no para construir conocimiento a partir de ellas, sino permitir que emerjan, que aparezcan, los conceptos que ya tiene el estudiante, para que los relacione con los del maestro y pueda construir otros conceptos, por tanto otros conocimientos (Ausubel, D. 1983, pp. 102-109).

### **Datos biográficos**

David Paul Ausubel nació en los Estados Unidos (New York), en el año de 1918, hijo de una familia judía emigrante de Europa Central. Se preocupó por la manera como educaban en su época y en especial en su cultura. Estudió en la Universidad de Nueva York. Ausubel murió el 9 de julio de 2008. El originó y difundió la teoría del Aprendizaje Significativo. Escribió varios libros acerca de la psicología de la

educación. Valora la experiencia que tiene el aprendiz en su mente. Vivió en la ciudad de Ontario (Canadá).

En la década de los 70's, las propuestas de Bruner sobre el Aprendizaje por Descubrimiento estaban tomando fuerza. En ese momento, las escuelas buscaban que los niños construyeran su conocimiento a través del descubrimiento de contenidos. Ausubel considera que el aprendizaje por descubrimiento no debe ser presentado como opuesto al aprendizaje por exposición (recepción), ya que éste puede ser igual de eficaz, si se cumplen unas características. Así, el aprendizaje escolar puede darse por recepción o por descubrimiento, como estrategia de enseñanza, y puede lograr un aprendizaje significativo o memorístico y repetitivo.

De acuerdo al aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando.

Obras: En el año 1963 publicó Psicología del aprendizaje significativo verbal. En 1968 Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo.

Publicaciones destacadas: El Journal of Educational Psychology (1960, sobre los "organizadores previos"); en la revista Psychology in the Schools (1969, sobre la psicología de la educación). En la Review of Educational Research (1978, en defensa de los "organizadores previos"). Autor, junto con Edmund V. Sullivan, de El desarrollo infantil. Pedagogía. La red de profesionales de la educación (2010). David Ausubel. 14 de febrero de 2018, de Pedagogía.

## **DESARROLLO**

Ausubel, como otros teóricos cognoscitivistas, postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Podríamos clasificar su postura como constructivista (el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y estructura) e internacionista (los materiales de

estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimientos previo y las características personales del aprendiz) (Días Barriga, 1989).

Ausubel también concibe al alumno como un procesador activo de la información, y dice que el aprendizaje es sistemático y organizado, pues es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas. Aunque esta concepción señala la importancia que tiene el aprendizaje por descubrimiento (dado que el alumno reiteradamente descubre nuevos hechos, forma conceptos, infiere relaciones, genera productos originales, etc.), considera que no es factible que todo el aprendizaje significativo que ocurre en el aula deba ser por descubrimiento. Antes bien, este autor propugna por el aprendizaje verbal significativo, que permite el dominio de los contenidos curriculares que se imparten en las escuelas, principalmente a nivel medio y superior.

La idea central de la teoría de Ausubel (1968, 2000) es que de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante es lo que el alumno ya sabe. Es decir, aprendemos desde lo que ya sabemos. En consecuencia, hay que averiguar eso y enseñar de acuerdo con ese punto de partida. Sin embargo, al referirse a lo que el alumno ya sabe, Ausubel se está reportando a conocimientos previos aprendidos de manera significativa, no simplemente memorística sin significado.

La interacción cognitiva entre conocimientos nuevos y previos es la característica clave del aprendizaje significativo. En dicha interacción el nuevo conocimiento debe relacionarse de manera no arbitraria y substantiva (no literal) con aquello que el aprendiz ya sabe.

Aprendizaje significativo es aprendizaje con comprensión, con significado, con capacidad de transferencia. Es el opuesto del aprendizaje mecánico. Si imaginamos que el aprendizaje se produce a lo largo de un continuo, aprendizaje mecánico estaría en un extremo y aprendizaje significativo en el otro. En situaciones de enseñanza-aprendizaje muchos episodios ocurren en regiones intermedias de ese continuo. A pesar de eso, el enfoque conductista favorece sobradamente la zona del aprendizaje mecánico.



La segunda condición del aprendizaje significativo es la intencionalidad, la predisposición para aprender. En otras palabras, aprendemos significativamente si queremos. En el aula, el alumno aprende con significado si quiere. Si no quiere, siempre puede recurrir al aprendizaje mecánico, incluso porque la enseñanza lo estimula a eso.

Naturalmente, puede ocurrir que el alumno tenga la predisposición para aprender y no tenga el conocimiento previo adecuado o que los materiales educativos no sean buenos. Por eso, en el marco de la teoría, Ausubel propone que esos materiales (libros de texto, clases, aplicativos, etc.), sean potencialmente significativos, lo que implica que tengan significado lógico y que los alumnos tengan conocimientos previos específicamente relevantes para dar significados a los conocimientos vehiculizados en dichos materiales.

En el proceso de aprendizaje significativo los significados lógicos de los materiales son transformados en psicológicos en el sujeto que aprende. En la práctica, el impacto de la teoría del aprendizaje significativo es pequeño porque el currículum escolar no está organizado para tener en cuenta el conocimiento previo de los aprendices, ni para generar en ellos una predisposición para aprender significativamente. Aunque presente una bonita serie de objetivos pretendidos de aprendizaje, en la práctica ese currículum se transforma en entrenamiento para el test (Stipek, 2011).

Las nuevas herramientas educativas forman parte del desarrollo de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, es por ello, que se crea la necesidad de que los docentes reciban capacitaciones y se innoven constantemente de tal modo que obtengan un amplio conocimiento, manejo y dominio de las nuevas herramientas educativas, puesto que, al mejorar el proceso de estudio mediante estas herramientas se puede generar un aprendizaje significativo en el estudiante, como lo estipula el norteamericano David Ausubel al interrelacionar los conocimientos que ya posee con la nueva información que se le incorporará a su estructura cognitiva, así, el educando recibirá, modificará, transformará y generará una nueva información, idea y percepción de los contenidos que le facilitaron.

En el proceso de asimilación las ideas previas existentes en la estructura cognitiva se modifican adquiriendo nuevos significados. La presencia sucesiva de este hecho "Produce una elaboración adicional jerárquica de los conceptos o proposiciones" (Ausubel, 1983, p. 539), dando lugar a una diferenciación progresiva. Este es un hecho que se presenta durante la asimilación, pues los conceptos subsunsores están siendo reelaborados y modificados constantemente, adquiriendo nuevos significados, es decir, progresivamente diferenciados. Este proceso se presenta generalmente en el aprendizaje subordinado (especialmente en el correlativo).

Por otro lado, si durante la asimilación, las ideas ya establecidas en la estructura cognitiva son reconocidas y relacionadas en el curso de un nuevo aprendizaje posibilitando una nueva organización y la atribución de un significado nuevo, a este proceso se le podrá denominar, según Ausubel, reconciliación integradora, este proceso se presentan durante los aprendizajes supraordinados y combinatorios, pues demandan de una recombinación de los elementos existentes en la estructura cognitiva (Moreira, 1993).

La diferenciación progresiva y la reconciliación integradora son procesos dinámicos que se presentan durante el aprendizaje significativo. La estructura cognitiva se caracteriza por lo tanto, por presentar una organización dinámica de los contenidos aprendidos. Según Ausubel, la organización de éstos, para un área determinada del saber en la mente del individuo tiende a ser una estructura jerárquica en la que las ideas más inclusivas se sitúan en la cima y progresivamente incluyen proposiciones, conceptos y datos menos inclusivos y menos diferenciados (Ahumada, 1983).

Todo aprendizaje producido por la reconciliación integradora también dará a una mayor diferenciación de los conceptos o proposiciones ya existentes pues la reconciliación integradora es una forma de diferenciación progresiva presente durante el aprendizaje significativo. Los conceptos de diferenciación progresiva y reconciliación integradora pueden ser aprovechados en la labor educativa, puesto que la diferenciación progresiva puede provocarse presentando al inicio del proceso educativo, las ideas más generales e inclusivas que serán enseñadas, para

diferenciarlos paulatinamente en términos de detalle y especificidad, por ello se puede afirmar que: “Es más fácil para los seres humanos captar aspectos diferenciados de un todo inclusivo previamente aprendido, que llegar al todo a partir de sus componentes diferenciados ya que la organización de los contenidos de una cierta disciplina en la mente de un individuo es una estructura jerárquica” (Ahumada, 1983, p. 87).

La diferenciación progresiva y la reconciliación integradora son procesos estrechamente relacionados que ocurren a medida que el aprendizaje significativo ocurre. En el aprendizaje subordinado se presenta una asimilación (subsunción) que conduce a una diferenciación progresiva del concepto o proposición subsunsores; mientras que en el proceso de aprendizaje supraordinado y en el combinatorio a medida que las nuevas informaciones son adquiridas, los elementos ya existentes en la estructura cognitiva pueden ser precisados, relacionados y adquirir nuevos significados y como consecuencia ser reorganizados así como adquirir nuevos significados. En esto último consiste la reconciliación integradora.

Sabemos que el aprendizaje significativo se caracteriza por la interacción entre el nuevo conocimiento y el conocimiento previo. En ese proceso, que es no literal y no arbitrario, el nuevo conocimiento adquiere significados para el aprendiz y el conocimiento previo que da más rico, más diferenciado, más elaborado en relación con los significados ya presentes y, sobre todo, más estable.(ver, por ejemplo, Moreira y Masini, 1982; Moreira, 1999, 2000). Sabemos también que el conocimiento previo es, de forma aislada, la variable que más influye en el aprendizaje. En última instancia, sólo podemos aprender a partir de aquello que ya conocemos. Ya en 1963, David Ausubel resaltaba esto. Hoy, todos reconocemos que nuestra mente es conservadora, aprendemos a partir de lo que ya tenemos en nuestra estructura cognitiva. Como decía él, ya en esa época, si queremos promover el aprendizaje significativo hay que averiguar dicho conocimiento y enseñar de acuerdo con el mismo.

En el aprendizaje significativo, el aprendiz no es un receptor pasivo; muy al contrario. Debe hacer uso de los significados que ya internalizó, para poder captar los significados de los materiales educativos. En ese proceso, al mismo tiempo que

está progresivamente diferenciando su estructura cognitiva, está también haciendo reconciliación integradora para poder identificar semejanzas y diferencias y reorganizar su conocimiento. O sea, el aprendiz construye su conocimiento, produce su conocimiento.

El trabajo resulta de la aplicación didáctica al área de la lengua inglesa de los aspectos básicos de la teoría del aprendizaje significativo diseñada por los profesores Joseph Novak y David Ausubel, desarrollada por el profesor Antoni Ballester (2002), quien la aplicó a la didáctica de la geografía de las Islas Baleares.

La didáctica de las lenguas extranjeras es posiblemente una de las que más historia tiene, aunque la búsqueda de nuevas metodologías, y la aplicación de nuevas técnicas que ayuden al alumnado a alcanzar los conocimientos es siempre una tarea enriquecedora y merecedora de su análisis y experimentación.

De las destrezas desarrolladas a la hora de perfeccionar-aprender una lengua, puede que la implantación en el aula sea la más complicada. No sólo nos referimos al hábito o al placer de leer, sino al hecho en sí de leer. Actividad considerada por el alumnado de secundaria como poco motivadora, el profesorado insiste en la necesidad de leer. Dentro del marco educativo y según las diferentes etapas de la educación secundaria, el hábito de lectura es uno de los pilares fundamentales. Éste podría ser el estado de la cuestión es decir, la realidad que nos encontramos los profesores de lengua inglesa al invitar a los alumnos a disfrutar de la lectura.

La investigación académica y la práctica educativa, vienen sugiriendo, desde hace ya algún tiempo, fomentar el aprendizaje en los estudiantes. En virtud de esto, se han propuesto diferentes modelos pedagógicos muchos de los cuales, son consistentes con la teoría cognoscitivista del aprendizaje, entre ellos: el modelo constructivista; aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner; aprendizaje significativo de David Ausubel; formación de habilidades cognitivas y la corriente social cognitiva. Ahora bien, el predominio del modelo de enseñanza tradicional en la asignatura de Química, se traduce en un aprendizaje basado sólo en la reproducción de los contenidos dados por el docente, lo cual favorece en los estudiantes la memorización. De manera que en el proceso de enseñanza

aprendizaje de dicha asignatura, existe poca participación del estudiante, situación que no se corresponde con lo establecido por la teoría de Ausubel, quien concibe al educando como un procesador activo de la información, debido a que, la transforma y estructura, generándose un aprendizaje significativo, no memorístico. Por aprendizaje significativo se entiende que “es el que se produce cuando se relacionan los nuevos conocimientos con los ya existentes en la estructura cognoscitiva de los estudiantes; los cuales pueden ser el resultado de experiencias significativas anteriores, escolares y extraescolares o también de aprendizajes espontáneos” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1991, p. 48).

Sus ideas constituyen una clara discrepancia con la visión de que el aprendizaje y la enseñanza escolar deben basarse sobre todo en la práctica secuenciada y en la repetición de elementos divididos en pequeñas partes, como pensaban los conductistas. Para Ausubel, aprender es sinónimo de comprender. Por ello, lo que se comprenda será lo que se aprenderá y recordará mejor porque quedará integrado en nuestra estructura de conocimientos.

Ausubel hace una fuerte crítica al aprendizaje por descubrimiento y a la enseñanza mecánica repetitiva tradicional, al indicar que resultan muy poco eficaces para el aprendizaje de las ciencias. Estima que aprender significa comprender y para ello es condición indispensable tener en cuenta lo que el alumno ya sabe sobre aquello que se le quiere enseñar.

El aprendizaje significativo aparece en oposición al aprendizaje sin sentido, memorístico o mecánico. El término "significativo" se refiere tanto a un contenido con estructuración lógica propia como a aquel material que potencialmente puede ser aprendido de modo significativo, es decir, con significado y sentido para el que lo internaliza (Ausubel et al, 1983).

El primer sentido del término se denomina sentido lógico y es característico de los contenidos cuando son no arbitrarios, claros y verosímiles, es decir, cuando el contenido es intrínsecamente organizado, evidente y lógico. El segundo es el sentido psicológico y se relaciona con la comprensión que se alcance de los contenidos a partir del desarrollo psicológico del aprendiz y de sus experiencias previas. Aprender, desde el punto de vista de esta teoría, es realizar el tránsito del

sentido lógico al sentido psicológico, hacer que un contenido intrínsecamente lógico se haga significativo para quien aprende.

Para Ausubel la estructura cognoscitiva consiste en un conjunto organizado de ideas que preexisten al nuevo aprendizaje que se quiere instaurar. Los nuevos aprendizajes se establecen por subsunción. Esta forma de aprendizaje se refiere a una estrategia en la cual, a partir de aprendizajes anteriores ya establecidos, de carácter más genérico, se puede incluir nuevos conocimientos que sean subordinables a los anteriores.

Los conocimientos previos más generales permiten anclar los nuevos y más particulares. La estructura cognoscitiva debe estar en capacidad de discriminar los nuevos conocimientos y establecer diferencia para que tengan algún valor para la memoria y puedan ser retenidos como contenidos distintos. Los conceptos previos que presentan un nivel superior de abstracción, generalización e inclusión los denomina Ausubel organizadores avanzados y su principal función es la de establecer un puente entre lo que el alumno ya conoce y lo que necesita conocer.

### **DE CONOCIMIENTO, T. I. P. O. S., & VIGOTSKY, L. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS BÁSICOS DE LAS TEORÍAS DE PIAGET**

El aprendizaje significativo, se refiere a que el proceso de construcción de significados es el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno aprende un contenido cualquiera cuando es capaz de atribuirle un significado. Por eso lo que procede es intentar que los aprendizajes que lleven a cabo sean, en cada momento de la escolaridad, lo más significativo posible, para lo cual la enseñanza debe actuar de forma que los alumnos profundicen y amplíen los significados que construyen mediante su participación en las actividades de aprendizaje. En este sentido, las nuevas tecnologías que han ido desarrollándose en los últimos tiempos y siendo aplicadas a la educación juegan un papel vital.

Pero, ¿qué quiere decir, exactamente, que los alumnos construyen significados? Construimos significados cada vez que somos capaces de establecer

relaciones “sustantivas” y no arbitrarias entre lo que aprendemos y lo que ya conocemos.

Podríamos decir que construimos significados integrando o asimilando el nuevo material de aprendizaje a los esquemas que ya poseemos de comprensión de la realidad. Lo que hace que un contenido sea más o menos significativo es, precisamente, su mayor o menos inserción en otros esquemas previos.

El aprendizaje significativo se desarrolla a partir de dos ejes elementales: la actividad constructiva y la interacción con los otros. El proceso mediante el cual se produce el aprendizaje significativo requiere una intensa actividad por parte del alumno. Esta actividad consiste en establecer relaciones entre el nuevo contenido y sus esquemas de conocimiento.

Conviene distinguir lo que el alumno es capaz de aprender por sí solo y lo que es capaz de aprender y hacer en contacto con otras personas, observándolas, imitándolas, atendiendo a sus explicaciones, siguiendo sus instrucciones o colaborando con ellas.

## **APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO CRÍTICO**

En este punto, antes de nada, es necesario aclarar lo que estoy entendiendo aquí como aprendizaje crítico: es aquella perspectiva que permite al sujeto formar parte de su cultura y, al mismo tiempo, estar fuera de ella. Se trata de una perspectiva antropológica en relación a las actividades de su grupo social, que permite al individuo participar de tales actividades, pero, al mismo tiempo, reconocer cuándo la realidad se está alejando tanto que ya no se está captando por parte del grupo.

Ése es el significado subversivo para Postman y Weingartner (op. cit. p. 4) pero, mientras ellos se ocupan de la enseñanza subversiva, prefiero pensar más en términos de aprendizaje subversivo, y creo que el aprendizaje significativo crítico puede subyacer a esta idea de subversión. A través del aprendizaje significativo crítico es como el alumno podrá formar parte de su cultura y, al mismo tiempo, no ser subyugado por ella, por sus ritos, sus mitos y sus ideologías. Es a través de ese aprendizaje como el estudiante podrá lidiar, de forma constructiva, con el cambio,

sin dejarse dominar, manejar la información sin sentirse impotente frente a su gran disponibilidad y velocidad de flujo, beneficiarse y desarrollar la tecnología, sin convertirse en tecnófilo. Por medio de este aprendizaje, podrá trabajar con la incertidumbre, la relatividad, la no causalidad, la probabilidad, la no dicotomización de las diferencias, con la idea de que el conocimiento es construcción (o invención) nuestra, que apenas representamos el mundo y nunca lo captamos directamente.

Creo que solamente el aprendizaje significativo crítico puede, subversivamente, ayudar en la educación de personas con esas características. La enseñanza subversiva de Postman y Weingartner solamente será subversiva si resulta de ella un aprendizaje significativo crítico.

### **La facilitación del aprendizaje significativo crítico**

De forma análoga a los principios programáticos de Ausubel para facilitar el aprendizaje significativo, aquí quisiera sugerir algunos principios, ideas o estrategias facilitadoras del aprendizaje significativo crítico, teniendo como referencia las propuestas de Postman y Weingartner, aunque de una forma bastante menos radical y mucho más viable. Todo lo que se propondrá en estas páginas me parece posible para su implementación en el aula y, al mismo tiempo, crítico (subversivo) en relación con lo que normalmente ocurre en ella.

#### **1. Principio de la interacción social y del cuestionamiento**

Enseñar/aprender preguntas en lugar de respuestas.

La interacción social es indispensable para que se concrete un episodio de enseñanza. Tal episodio ocurre cuando el profesor y el alumno comparten significados en relación con los materiales educativos del currículum (Gowin, 1981).

Compartir significados es consecuencia de la negociación de significados entre alumno y profesor. Pero esta negociación debe implicar un intercambio permanente de preguntas en lugar de respuestas. Como dicen Postman y Weingartner «el conocimiento no está en los libros esperando para que alguien venga a aprenderlo; el conocimiento es producido en respuesta a preguntas; todo



nuevo conocimiento resulta de nuevas preguntas, muchas veces nuevas preguntas sobre viejas preguntas» (op. cit. p. 23).

Una enseñanza basada en respuestas transmitidas primero del profesor para el alumno en las aulas y, después, del alumno para el profesor en las evaluaciones, no es crítica y tiende a generar aprendizaje no crítico, en general mecánico. Por el contrario, una enseñanza centrada en la interacción entre profesor y alumno enfatizando el intercambio de preguntas tiende a ser crítica y suscitar el aprendizaje significativo crítico. «Cuando se aprende a formular preguntas —relevantes, apropiadas y sustantivas se aprende a aprender y nadie nos impedirá aprender lo que queramos» (ibid).

¿Qué más podría hacer un profesor por sus alumnos que enseñarles a preguntar, si ésta es la fuente del conocimiento humano? Cuando un alumno formula una pregunta relevante, apropiada y sustantiva, está utilizando su conocimiento previo de forma no arbitraria y no literal y eso es evidencia de aprendizaje significativo. Cuando aprende a formular ese tipo de cuestiones sistemáticamente, eso es la evidencia de aprendizaje significativo crítico; un aprendizaje libertador, crítico, detector de idioteces, engaños, irrelevancias. Consideremos, por ejemplo, la tan alardeada disponibilidad de informaciones en el internet. En internet, cualquiera puede poner la información que se le ocurra. Para utilizar esa enorme disponibilidad de información es preciso estar unido de lo que Postman y Weingartner llaman detector de basura (crap detector) y que me parece que es una consecuencia directa del aprendizaje significativo crítico.

Ese aprendizaje también permitirá detectar, por ejemplo, las falsas verdades y dicotomías, las causalidades ingenuas. Sin embargo, debe quedar claro que este principio no implica negar la validez de momentos explicativos en lo que el profesor expone un tema, explica alguna cosa. Como decía Freire (2003), lo fundamental es que el profesor y alumnos tengan una postura dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, mientras hablan u oyen.

Lo que importa es que profesor y alumnos se asuman epistemológicamente curiosos (p. 86). Dicha curiosidad epistemológica es para él alcanzada, estableciendo la criticidad —la curiosidad ingenua— de los niños y del sentido

común, de modo que se aproxime cada vez más metódica y rigurosamente al objeto cognoscible.

Claro que el aprendizaje significativo crítico no es consecuencia tan sólo de aprender a preguntar, pues de esa forma estaríamos cayendo exactamente en lo que criticamos, o sea, en la causalidad simple, fácilmente identificable. Hay otros principios facilitadores de este aprendizaje.

## 2. Principio de la no centralización en el libro de texto

Del uso de documentos, artículos y otros materiales educativos. De la diversidad de materiales educativos. El libro de texto simboliza aquella autoridad de donde «emana» el conocimiento. Los profesores y los alumnos se apoyan excesivamente en el libro de texto. Parece, como dicen Postman y Weingartner, que el conocimiento está allí, esperando a que el alumno venga a aprenderlo, sin cuestionamientos. Los artículos científicos, los cuentos, las poesías, las crónicas, los relatos, las obras de arte y tantos otros materiales representan mucho mejor el conocimiento producido. Descompactarlo para fines instruccionales implica cuestionamiento: ¿Cuál es el fenómeno de interés? ¿Cuál es la pregunta básica que se intentó responder? ¿Cuáles son los conceptos en cuestión? ¿Cuál es la metodología? ¿Cuál es el conocimiento producido? ¿Cuál es el valor de ese conocimiento? Estas preguntas fueron propuestas por Gowin, en 1981 (p. 88). Su conocida *V* epistemológica (op. cit. Moreira y Buchweitz, 1993) es una forma diagramática de responder a tales cuestiones. Los mapas conceptuales de Novak (1988, 2000; Moreira y Buchweitz, 1993) son también útiles en el análisis de conocimientos documentados en materiales instruccionales.

La utilización de materiales diversificados, y cuidadosamente seleccionados, en lugar de la centralización en libros de texto, es también un principio facilitador del aprendizaje significativo crítico. La educación para la diversidad es una narrativa defendida por Neil Postman en su libro más reciente -El fin de la educación: redefiniendo el valor de la escuela (1996)- para dar un fin a la educación en la escuela. Aquí estoy defendiendo la diversidad de materiales instruccionales en sustitución del libro de texto, tan estimulador del aprendizaje mecánico, tan

transmisor de verdades, certezas, entidades aisladas (en capítulos), tan «seguro» para profesores y alumnos. No se trata, propiamente, de excluir el libro didáctico de la escuela, sino de considerarlo apenas como uno entre otros varios materiales educativos.

Seguramente, hay buenos libros didácticos en cualquier asignatura, pero usar uno único como libro de texto va en contra de la facilitación del aprendizaje significativo crítico. Es una práctica docente deformadora, en vez de formadora, tanto para los alumnos como para los profesores.

### 3. Principio del aprendiz como perceptor/representador

Muchas prácticas escolares han sido criticadas por considerar a los alumnos como receptores de la materia de enseñanza. En la teoría del aprendizaje significativo se argumenta que el aprendizaje receptivo, o sea, aquel en el que el nuevo conocimiento es recibido por el aprendiz, sin necesidad de descubrirlo, es el mecanismo humano por excelencia para asimilar (reconstruir internamente) la información (Ausubel et al., 1978, 1980, 1983; Ausubel, 2000), aunque no necesariamente implica pasividad; por el contrario, es un proceso dinámico de interacción, diferenciación e integración entre los conocimientos nuevos y los preexistentes.

Sin embargo, la cuestión no es ésta, por lo menos en el momento actual. La cuestión es que el aprendiz es un perceptor/representador, o sea, percibe el mundo y lo representa: todo lo que el alumno recibe, lo percibe. Por esta razón la discusión sobre la recepción es inocua, lo importante es la percepción. Y lo que se percibe es, en su mayoría, función de percepciones pasadas. Parafraseando a Ausubel, podría decirse que, si fuera posible aislar un único factor como aquél que más influye en la percepción, éste sería la percepción previa. En otras palabras, el perceptor decide cómo representar en su mente el objeto o estado de cosas del mundo y toma esa decisión basado en aquello que su experiencia previa (o sea, percepciones pasadas) le sugiere que irá a «funcionar» para él.

Una de las suposiciones básicas de la Psicología Cognitiva es la de que los seres humanos no captan el mundo directamente, lo representan internamente.

Johnson-Laird (1983), por ejemplo, dice que las personas construyen modelos mentales, análogos estructurales de estados de cosas del mundo. La principal fuente para la construcción de tales modelos es la percepción y su compromiso esencial es la funcionalidad para el constructor (perceptor). Esto significa que es improbable que cambiemos nuestros modelos mentales, con los cuales representamos el mundo, a menos que dejen de ser funcionales para nosotros. Pero es lo mismo que decir que es improbable que alteremos nuestras percepciones a excepción de que frustren nuestros intentos de hacer algo a partir de ellas. Es también lo mismo que decir que no modificaremos nuestras percepciones independientemente de cuantas veces nos digan que estamos «errados», si las mismas «funcionan» para nosotros, o sea, si alcanzan nuestros objetivos representacionales. Por otro lado, eso no significa que necesariamente alteraremos nuestros modelos (percepciones) si no fuesen funcionales, sino que tenemos disponible la alternativa de cambiar nuestras percepciones. En ese sentido, la capacidad de aprender podría interpretarse como la capacidad de abandonar percepciones inadecuadas y desarrollar otras nuevas y más funcionales (Postman y Weingartner, 1969, p. 90).

La idea de percepción/representación nos trae la noción de que lo que «vemos» es producto de lo que creemos que «está» en el mundo. No vemos las cosas como son, sino como nosotros somos. Siempre que decimos que una cosa «es», no es. En términos de la enseñanza, eso significa que el profesor estará siempre lidiando con las percepciones de los alumnos en un momento dado. Más aún, como las percepciones de los alumnos vienen de sus percepciones previas, que son únicas, cada uno de ellos percibirá de manera única lo que se les está enseñando. A esto debe agregársele que el profesor es también un perceptor y lo que enseña es fruto de sus percepciones. Con esto quiero decir que la comunicación solamente será posible en la medida en que dos perceptores, en este caso, profesor y alumno, busquen percibir de forma semejante los materiales educativos del currículum. Esto corrobora la importancia de la interacción personal y del cuestionamiento en la facilitación del aprendizaje significativo.

Ciertamente la idea de que el aprendizaje significativo es idiosincrásico no es nueva, pero considerar al aprendiz como perceptor/representador en lugar de un receptor es un enfoque actual que viene de la Psicología Cognitiva contemporánea, que no es la Psicología Educativa de Ausubel, y que nos explicita, a gritos, la inutilidad de enseñar respuestas correctas, verdades absolutas, dicotomías, simetrías, localizaciones exactas, si lo que queremos promover es el aprendizaje significativo crítico, que puede ser entendido aquí como la capacidad de percibir la relatividad de las respuestas y de las verdades, las diferencias difusas, las probabilidades de los estados, la complejidades de las causas, la información que no es necesaria, el consumismo, la tecnología y la tecnofilia. El aprendizaje significativo crítico implica la percepción crítica y sólo puede ser facilitado si el alumno fuera, de hecho, tratado como un perceptor del mundo y, por lo tanto, de lo que le es enseñado, y a partir de ahí, un representador del mundo, y de lo que le enseñamos.

Sin embargo, la percepción es, y mucho más de lo que se pensaba, función de las categorías lingüísticas disponibles al perceptor (op. cit, p. 91). Eso nos lleva a otro principio, el del lenguaje.

#### 4. Principio del conocimiento como lenguaje

El lenguaje está lejos de ser neutro en el proceso de percibir, así como en el proceso de evaluar nuestras percepciones. Estamos acostumbrados a pensar que el lenguaje «expresa» nuestro pensamiento y que refleja lo que vemos. Sin embargo, esta creencia es ingenua y simplista, el lenguaje está totalmente implicado en cualquiera y en todas nuestras tentativas de percibir la realidad (ibid., p. 99).

Cada lenguaje, tanto en términos de su léxico como de su estructura, representa una manera singular de percibir la realidad. Prácticamente todo lo que llamamos conocimiento es lenguaje. Eso significa que la llave de la comprensión de un «conocimiento», o de un «contenido» es conocer su lenguaje. Una «disciplina» es una manera de ver el mundo, un modo de conocer, y todo lo que se conoce en esa «disciplina» es inseparable de los «símbolos» (típicamente palabras) en los que se codifica el conocimiento producido por ella. Enseñar Biología, Matemática,

Historia, Física, Literatura o cualquier otra «materia» es, en un último análisis, enseñar un lenguaje, una forma de hablar, una forma de ver el mundo (op. cit. p. 102).

Claro que aprender un nuevo lenguaje implica nuevas posibilidades de percepción. La ciencia es una extensión, un refinamiento, de la habilidad humana de percibir el mundo. Aprenderla implica aprender su lenguaje y, en consecuencia, hablar y pensar de forma diferente sobre el mundo.

Nuevamente entra aquí la idea de un aprendizaje significativo crítico. Aprender un contenido de manera significativa es aprender su lenguaje, no sólo palabras también, otros signos, instrumentos y procedimientos, aunque principalmente palabras, de forma sustantiva y no arbitraria. Aprenderla de forma crítica es percibir ese nuevo lenguaje como una nueva forma de percibir el mundo. La enseñanza debe buscar la facilitación de ese aprendizaje y ahí entra en escena el principio de la interacción social y del cuestionamiento: el aprendizaje de un nuevo lenguaje es mediado por el intercambio de significados, por la clarificación de significados, por la negociación de significados que se hace a través del lenguaje humano.

No existe nada entre los seres humanos que no sea instigado, negociado, aclarado o mistificado por el lenguaje, incluyendo nuestras tentativas de adquirir conocimiento (Postman, 1996, p. 123). El lenguaje es mediador de toda la percepción humana. Lo que percibimos es inseparable de como hablamos sobre lo que abstraemos.

##### 5. Principio de la conciencia semántica

Este principio facilitador del aprendizaje significativo crítico implica varias conscientizaciones. La primera, y tal vez la más importante de todas, es tomar conciencia de que el significado está en las personas, no en las palabras. Sean cuales sean los significados que tengan las palabras, fueron atribuidos por personas. Obsérvese ahí, otra vez, la importancia del conocimiento previo, o sea de los significados previos en la adquisición de nuevos significados. Cuando el

aprendiz no tiene condiciones para atribuir significado a las palabras, o no quiere hacerlo, el aprendizaje es mecánico, no significativo.

La segunda concientización necesaria, muy relacionada con la primera, es la de que las palabras no son aquello a lo que ostensivamente se refieren. Es decir, la palabra no es la cosa (Postman, y Weingartner, 1969, p. 106). Siempre que digamos que una cosa es, no es. La palabra significa la cosa, representa la cosa, no es la cosa. Es preciso también tener claro que la correspondencia entre palabras y referentes verificables es variable, o sea, hay niveles de abstracción variables. Algunas palabras son más abstractas o generales, otras son más concretas o específicas. Relacionado con esto está lo que podría llamarse dirección del significado: con palabras cada vez más abstractas o generales (o sea, cada vez más distantes de referentes concretos), la dirección del significado es de fuera hacia dentro, esto es, es más intencional (interna), subjetiva, personal; con palabras más concretas y específicas (es decir, con referentes que son más fáciles de verificar), la dirección del significado va de dentro hacia afuera, o sea, es más extensional, objetiva, social.

Los significados intensionales, subjetivos, personales son llamados connotativos; los significados extensionales, objetivos, sociales, se denominan denotativos (op. cit., p. 107). Otro tipo de conciencia semántica que es necesaria para el aprendizaje significativo crítico es el que se refiere a que no podemos dejar de percibir que cuando usamos palabras para nombrar las cosas, los significados de las palabras cambian. El mundo está permanentemente cambiando, pero la utilización de nombres para las cosas tiende a «fijar» aquello que se nombra. Esto es, el lenguaje tiene un cierto efecto fotográfico. Con las palabras sacamos fotografías de las cosas, lo que puede dificultar la percepción del cambio.

Tendemos a seguir «viendo» la misma cosa en la medida en que le damos un nombre. Algo semejante ocurre cuando usamos nombres para clases de cosas: es difícil la percepción de diferencias individuales entre los miembros de la clase nombrada. Por ejemplo, cuando usamos el nombre «adolescente» para una determinada clase de individuos, tendemos a percibirlos como si fuesen todos iguales. El preconcepto es una manifestación común de la falta de esa clase de

conciencia semántica. La súper simplificación, o sea, la atribución de una única causa a problemas complejos es también otra manifestación de esta clase (op. cit. p. 109).

El principio de la conciencia semántica, aunque sea abstracto, es muy importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal vez sea más fácil hablar de significados. Como dice Gowin (1981) un episodio de enseñanza se realiza cuando el alumno y el profesor comparten significados sobre los materiales educativos del currículum. Para aprender de forma significativa, el alumno debe relacionar con su estructura previa de significados, de forma no arbitraria y no literal, aquellos significados que captó de los materiales potencialmente significativos del currículum. Pero en ese proceso, el profesor y el alumno deben tener conciencia semántica (o sea, el significado está en las personas, las palabras significan las cosas en distintos niveles de abstracción, el significado tiene dirección, hay significados connotativos y denotativos, los significados cambian). En la enseñanza, lo que se busca, o lo que se consigue, es compartir significados denotativos en relación a la materia de enseñanza, pero el aprendizaje significativo tiene como condición atribuir significados connotativos, idiosincrásicos (eso es lo que significa la incorporación no literal del nuevo conocimiento a la estructura cognitiva).

Sin embargo, en la medida en que el aprendiz es capaz de desarrollar aquello que denominamos conciencia semántica, el aprendizaje podrá ser significativo y crítico, pues, por ejemplo, no caerá en la trampa de la causalidad simple, no creerá que las respuestas tienen que ser necesariamente ciertas o erradas, o que las decisiones son siempre del tipo sí o no. Por el contrario, el individuo que aprendió significativamente de esa manera, pensará en alternativas en lugar de pensar en decisiones dicotómicas, en complejidad de causas en lugar de super simplificaciones, en grados de verdad en lugar de cierto o errado.

## 6. Principio del aprendizaje por el error

Es preciso no confundir el aprendizaje por el error con el concepto de aprendizaje por ensayo y error, cuyo significado es generalmente peyorativo. En la medida en que el conocimiento previo es el factor determinante del aprendizaje significativo,



automáticamente deja de ser el proceso errático y a teórico que caracteriza el aprendizaje por ensayo y error. Aquí la idea es la de que el ser humano erra todo el tiempo. Errar es algo característico de la naturaleza humana. El hombre aprende corrigiendo sus errores. No hay nada de errado en errar. Lo que es un error es pensar que la certeza existe, que la verdad es absoluta, que el conocimiento es permanente.

El conocimiento humano es limitado y construido a través de la superación del error. El método científico, por ejemplo, es la corrección sistemática del error. Basta mirar la historia de la ciencia. Claro, sabemos cosas, pero mucho de lo que sabemos está errado y lo que lo sustituirá podrá también estar errado.

Aún aquello que es cierto y parece no necesitar corrección es limitado en su escopo y aplicabilidad (Postman, 1996, p. 69). El conocimiento individual se ha construido también superando errores. Por ejemplo, la moderna teoría de los modelos mentales (Johnson-Laird, 1983; Moreira, 1996) supone que cuando comprendemos algo (en el sentido de ser capaces de describir, explicar y hacer predicciones) es porque construimos un modelo mental de ese algo. Pero la característica fundamental del modelo mental es la recursividad, o sea, la capacidad de autocorrección que resulta del error, de la no funcionalidad del modelo para su constructor. O sea, construimos un modelo mental inicial y lo corregimos, recursivamente, hasta que alcance una funcionalidad que nos satisfaga.

La escuela, sin embargo, pone el error y busca promover el aprendizaje de hechos, leyes, conceptos, teorías, como verdades duraderas (los profesores y los libros de texto ayudan mucho en esa tarea). Parece un sin sentido, pero la escuela simplemente ignora el error como el mecanismo humano, por excelencia, para construir conocimiento. Para ella, ocuparse de los errores de aquellos que piensan haber descubierto hechos importantes y verdades duraderas es pérdida de tiempo. Al hacer esto, da al alumno la idea de que el conocimiento que es correcto, o definitivo, es el conocimiento que tenemos hoy del mundo real, cuando, en realidad, es provisional, esto es, errado.

Es decir, nuestro conocimiento tiene historicidad. Como decía Freire (2003), al ser producido, el conocimiento nuevo supera otro que antes fue nuevo y se hizo

viejo y «se dispone» a ser sobrepasado por otro mañana. De ahí que sea tan fundamental conocer el conocimiento existente como saber que estamos abiertos y aptos a la producción del conocimiento todavía no existente (p. 28). En esa escuela, los profesores son contadores de verdades y los libros están llenos de verdades. Postman (1996, p.120), sin embargo, sugeriría otra metáfora: los profesores como detectores de errores que intentasen ayudar a sus alumnos a reducir errores en sus conocimientos y habilidades. O sea, tales profesores buscarían ayudar a sus alumnos a ser también detectores de errores. Esto nos remite, otra vez, a la idea de aprendizaje significativo crítico; buscar sistemáticamente el error es pensar críticamente, es aprender a aprender, es aprender críticamente rechazando certezas, encarando el error como algo natural y aprendiendo a través de su superación.

#### 7. Principio del desaprendizaje

Este principio es importante para el aprendizaje significativo crítico por dos razones. La primera de ellas tiene que ver con el aprendizaje significativo subordinado. En este proceso, como ya se ha dicho, el nuevo conocimiento interacciona con el conocimiento previo y, en cierta forma, se ancla en él. A través de esa interacción es como el significado lógico de los materiales educativos se transforma en significado psicológico para el aprendiz. Tal mecanismo, que Ausubel llama asimilación, es el mecanismo humano por excelencia, para adquirir la vasta cantidad de informaciones que constituye cualquier cuerpo del conocimiento. Para aprender de manera significativa, es fundamental que percibamos la relación entre el conocimiento previo y el nuevo conocimiento. Sin embargo, en la medida en que el conocimiento previo nos impide captar los significados del nuevo conocimiento, estamos delante de un caso en el cual es necesario un desaprendizaje. Por ejemplo, hay mucha gente que aprende el mapa conceptual como un cuadro sinóptico de conceptos o un organigrama de conceptos o, aun, un diagrama de flujo conceptual. Lo que ocurre ahí es un fuerte aprendizaje significativo subordinado derivativo, de modo que el mapa conceptual se ve como una mera corroboración o ejemplificación del conocimiento previo (cuadro sinóptico, organigrama o diagrama de flujo). Para

aprender de manera significativa lo que es un mapa conceptual sería necesario, entonces, desaprenderlo como cuadro sinóptico, organigrama o diagrama de flujo. Desaprender se está usando aquí con el significado de no usar el conocimiento previo (subsumidor) que impide que el sujeto capte los significados compartidos relativos al nuevo conocimiento. No se trata de «borrar» algún conocimiento ya existente en la estructura cognitiva lo que, además, es imposible si el aprendizaje fue significativo, pero sí de no usarlo como subsumidor. Otro ejemplo es el del aprendizaje de la Mecánica Cuántica: muchos alumnos parecen no captar los significados de conceptos de la Física Cuántica por no conseguir desaprender (o sea, no utilizar como anclaje) ciertos conceptos de la Física Clásica (Greca, 2000; Moreira y Greca, 2000).

La segunda razón por la cual es importante aprender a desaprender está relacionada con la supervivencia en un ambiente que está en permanente y rápida transformación. Cuando el ambiente es estable, o cambia muy lentamente, esa sobrevivencia depende fundamentalmente del aprendizaje de estrategias y conceptos desarrollados en el pasado. La misión de la escuela en ese caso es la de transmitir y conservar tales estrategias y conceptos. Sin embargo, cuando el medio está en transformación constante, profunda y rápida, ocurre lo inverso: la sobrevivencia depende crucialmente de ser capaz de identificar cuáles de los viejos conceptos y estrategias son relevantes para las nuevas demandas impuestas sobre dicha sobrevivencia por los nuevos desafíos y cuáles no lo son. Desaprender conceptos y estrategias irrelevantes pasa a ser condición previa para el aprendizaje (Postman y Weingartner, 1969, p. 208). El desaprendizaje tiene aquí el sentido del olvido selectivo. Es preciso olvidar (en el sentido de no usar, tal como se ha explicado en el caso del aprendizaje significativo subordinado derivativo referido antes) los conceptos y las estrategias que son irrelevantes para sobrevivir en un mundo en transformación, no sólo porque son irrelevantes, sino porque se pueden constituir, ellos mismos, en una amenaza para lograr esa necesaria supervivencia.

Aprender a desaprender, es aprender a distinguir entre lo relevante y lo irrelevante en el conocimiento previo y liberarse de lo irrelevante, o sea, desaprenderlo. El aprendizaje de esta naturaleza es aprendizaje significativo crítico.

Su facilitación debería ser una misión de la escuela en la sociedad tecnológica contemporánea.

#### 8. Principio de incertidumbre del conocimiento

Este principio es, en cierta forma, una síntesis de principios anteriores, en particular de aquellos que tienen que ver con el lenguaje. Las definiciones, preguntas y metáforas son tres de los más potentes elementos con los cuales el lenguaje humano construye una visión del mundo (Postman, 1996, p. 175). El aprendizaje significativo de estos tres elementos sólo será de la manera que estoy llamando crítica cuando el aprendiz perciba que las definiciones son invenciones, o creaciones, humanas, que todo lo que sabemos tiene origen en preguntas y que todo nuestro conocimiento es metafórico.

Las preguntas son instrumentos de percepción. La naturaleza de una pregunta (su forma y sus suposiciones) determinan la naturaleza de la respuesta. Podría decirse que las preguntas constituyen el principal instrumento intelectual disponible para los seres humanos (op. cit. p. 173). Nuestro conocimiento es, por lo tanto, incierto pues depende de las preguntas que hacemos sobre el mundo. Más aún, para responder, muchas veces observamos el mundo, pero la observación es función del sistema de símbolos disponibles al observador. Cuanto más limitado sea ese sistema de símbolos (o sea, ese lenguaje) menos será capaz de «ver» ese mundo (Postman y Weingartner, 1969, p. 121). (Ya en el primer principio de esta serie se destacó la extrema importancia del cuestionamiento crítico para el aprendizaje significativo crítico).

Las definiciones son instrumentos para pensar y no tienen ninguna autoridad fuera del contexto para el que se inventaron. Sin embargo, los alumnos no son enseñados de modo que perciban eso. Desde el inicio de la escolarización hasta el posgrado, los alumnos, simplemente, «reciben» definiciones como si fuesen parte del mundo natural, como las nubes, los árboles y las estrellas. Aprender alguna definición de manera significativa crítica no es sólo darle significado a través de la interacción con algún subsumidor adecuado; es también percibirla como una

definición que fue inventada para alguna finalidad y que tal vez definiciones alternativas también sirviesen para tal fin (Postman, 1996, p. 172).

El conocimiento expresado a través de las definiciones es, entonces, incierto. O sea, podría ser diferente si las definiciones fuesen otras. Las metáforas son igualmente instrumentos que usamos para pensar. La metáfora es mucho más que una figura poética. No sólo los poetas usan metáforas. Los biólogos, los físicos, los historiadores, los lingüistas, en fin, todos los que intentan decir algo sobre el mundo usan metáforas. La metáfora no es un adorno. Es un órgano de percepción. ¿La luz, por ejemplo, es onda o partícula? ¿Las moléculas son como bolas de billar o campos de fuerza? (op. cit., pp. 173-174). La Psicología Cognitiva contemporánea tiene como uno de sus presupuestos fundamentales la metáfora del ordenador, es decir, la mente como un sistema de cómputo. La Física debe tener también algunas metáforas en sus fundamentos; tal vez la energía sea la metáfora principal. Los modelos físicos son metafóricos. Hay modelos que suponen que las entidades físicas se comportan como si fuesen partículas perfectamente elásticas y otros, que tengan partículas con masa nula. O los campos eléctricos, que se comportan como si estuviesen constituidos por líneas de fuerza imaginarias.

En realidad, todas las áreas del conocimiento tienen metáforas en sus bases. Entender un campo de conocimiento implica comprender las metáforas que lo fundamentan. Pero otra vez aquí no se trata sólo de aprender significativamente la metáfora en el sentido de anclarla en algún subsumidor. Nadie va a entender la Psicología Cognitiva si no entiende la metáfora del ordenador de manera crítica, o sea, al mismo tiempo que da significado a la idea de la mente como un sistema de cómputo a partir de la metáfora del ordenador entiende que, por ser justamente una metáfora, la mente no es un ordenador. Tomemos el caso de la metáfora del sistema planetario usada para el átomo: el átomo es metafóricamente un sistema planetario, pero entender que, justamente por eso, los electrones no son planetoides y el núcleo no es un pequeño sol, es tener conciencia de que el conocimiento humano es metafórico y, por eso, incierto, dependiente de la metáfora utilizada.

El principio de la incertidumbre del conocimiento nos alerta sobre el hecho de que nuestra visión del mundo se construye a partir de las definiciones que creamos,

de las preguntas que formulamos y de las metáforas que utilizamos. Naturalmente estos tres elementos están interrelacionados en el lenguaje humano. Sin embargo, es importante no confundir este principio de incertidumbre del conocimiento con indiferencia del conocimiento, es decir, que cualquier conocimiento vale. Lo que se está reclamando es el hecho de que nuestro conocimiento es construcción y, por lo tanto, por un lado, puede estar errado y, por otro, depende de cómo lo hemos construido.

9. Principio de la no utilización de la pizarra, de la participación activa del alumno, de la diversidad de estrategias de enseñanza.

Este principio es complementario del segundo. Así como el libro de texto simboliza de dónde «emana» el conocimiento, la pizarra representa la enseñanza transmisiva, en la que otra autoridad, el profesor, parafrasea o simplemente repite lo que está en el libro, o resuelve ejercicios, para que los alumnos los copien, «estudien» en la víspera del examen y repitan en él lo que consiguen recordar. Es difícil imaginar una enseñanza más antiaprendizaje significativo, y mucho menos crítico, que ésta: el profesor escribe en la pizarra, los alumnos copian, memorizan y reproducen. Es la apología del aprendizaje mecánico, pero, aun así, predomina en la escuela.

Naturalmente, eliminar la pizarra no resuelve el problema, porque otras técnicas podrán mantener viva una enseñanza de estas características; hasta incluso el moderno cañón electrónico (datashow), con animadas y coloristas presentaciones en power point, podrá servir para eso. Pero la pizarra simboliza y estimula una enseñanza en la que el alumno espera que el profesor escriba en él respuestas ciertas y éste cree que debe hacerlo porque así estará enseñando. Por eso, el uso de la pizarra debe ser minimizado o abandonado de una vez.

Así como la idea que está por detrás del principio de la no centralización en el libro de texto es la de la diversidad de materiales educativos, la que subyace al principio de la no utilización de la pizarra es la de la diversidad de estrategias instruccionales. El uso de diferentes perspectivas y planteamientos didácticos que impliquen la participación activa del estudiante y, de hecho, promuevan una

enseñanza centrada en el alumno es fundamental para facilitar un aprendizaje significativo crítico.

No es preciso buscar estrategias sofisticadas. La no utilización de la pizarra lleva naturalmente al uso de actividades colaborativas, seminarios, proyectos, investigaciones, discusiones, paneles, en fin, a diversas estrategias, que deben tener subyacentes los demás principios ya expuestos. En realidad, el uso de esas estrategias de enseñanza facilita tanto la implementación de los demás principios en el aula como la actividad mediadora del profesor.

## **CONCLUSIONES**

El aprendizaje significativo es muy importante en el proceso educativo porque es el mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar la vasta cantidad de ideas e información representadas por cualquier campo del conocimiento. La adquisición y retención de grandes cuerpos de la materia de estudio son realmente fenómenos muy impresionantes si se considera que: a) los seres humanos, a diferencia de las computadoras, pueden aprender y recordar inmediatamente sólo unos cuantos ítems discretos de información que se les presenten de una sola vez, y b) el recuerdo de listas aprendidas mecánicamente, que se presenten muchas veces, está limitada notoriamente por el tiempo y por el mismo tamaño de la lista, a menos que se “sobreaprenda” y se reproduzca frecuentemente.

La enorme eficacia del aprendizaje significativo como medio de procesamiento de información y mecanismo de almacenamiento de la misma puede atribuirse en gran parte a sus dos características distintas: la intencionalidad y la sustancialidad de la relacionabilidad de la tarea de aprendizaje con la estructura cognoscitiva. En primer lugar, al relacionar intencionalmente el material potencialmente significativo a las ideas establecidas y pertinentes de su estructura cognoscitiva, el alumno es capaz de explotar con plena eficacia los conocimientos que posea a manera de matriz ideática y organizadora para incorporar, entender y fijar grandes volúmenes de ideas nuevas. Es la misma intencionalidad de este proceso lo que lo capacita para emplear su conocimiento previo como auténtica

piedra de toque para internalizar y hacer inteligibles grandes cantidades de nuevos significados de palabras, conceptos y proposiciones, con relativamente pocos esfuerzos y repeticiones.

Por este factor de intencionalidad, el significado potencial de ideas nuevas en conjunto puede relacionarse con los significados establecidos (conceptos, hechos y principios) también en conjunto para producir nuevos significados. En otras palabras, la única manera en que es posible emplear las ideas previamente aprendidas en el procesamiento (internalización) de ideas nuevas consiste en relacionarlas, intencionadamente, con las primeras. Las ideas nuevas, que se convierten en significativas, expanden también, a su vez, la base de la matriz de aprendizaje.

Cuando, por otra parte, el material de aprendizaje se relaciona arbitrariamente con la estructura cognoscitiva, no puede hacerse empleo directo del conocimiento establecido para internalizar la tarea de aprendizaje. En el mejor de los casos, los componentes ya significativos de la tarea de aprendizaje pueden relacionarse a las ideas unitarias que existan en la estructura cognoscitiva (con lo que se facilita indirectamente el aprendizaje por repetición de la tarea en su conjunto); pero esto no hace de ninguna manera que las asociaciones arbitrarias acabadas de internalizar sean por sí mismas relacionables con el contenido establecido de la estructura cognoscitiva, ni tampoco las hace útiles para adquirir nuevos conocimientos. Y dado que la mente humana no está diseñada eficientemente para internalizar y almacenar asociaciones arbitrarias, este enfoque permite que se internalicen y retengan únicamente cantidades muy limitadas de material, y sólo después de muchos esfuerzos y repeticiones.

De la misma manera, el hecho de que una idea nueva se vuelva significativa (que llegue a ser un contenido claro, diferenciado y perfectamente articulado de la conciencia) después de ser aprendida significativamente, es de suponerse que se haga intrínsecamente menos vulnerable, que las asociaciones arbitrarias internalizadas, a la interferencia de otras asociaciones del mismo tipo, y de ahí que sea más susceptible de ser retenida. Además, como señalaremos al estudiar el proceso de asimilación, el mantenimiento de esta misma ventaja de relacionabilidad



intencionada (gracias al afianzamiento del significado nuevo con su idea establecida correspondiente durante el periodo de almacenamiento) extiende todavía más el lapso de retención.

En segundo lugar, la naturaleza sustantiva o no literal de relacionar e incorporar así el material nuevo a la estructura cognoscitiva salva las drásticas limitaciones impuestas por las brevedades del ítem y el periodo del recuerdo mecánico en el procesamiento y almacenamiento de información. Es obvio que puede aprenderse y retenerse mucho más si se le pide al alumno que asimile únicamente las sustancias de las ideas en lugar de las palabras exactas empleadas para expresarlas.

La capacidad, característicamente humana, para el aprendizaje verbal significativo depende, claro, de capacidades cognoscitivas como la representación simbólica, la abstracción, la categorización y la generalización. Es la posesión de estas capacidades lo que hace posible, a fin de cuentas, el descubrimiento original y el aprendizaje eficiente de conceptos y proposiciones genéricos y, con ello, la adquisición ulterior de la información y las ideas más detalladas y relacionables que constituyen el volumen del conocimiento.

### **Referencias bibliográficas**

Ausubel, D. P., Novak, J. Y. H. H., & Hanesian, H. (1976). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 53-106.

Arnandis Puig, A. (2005). Aplicación de las variables del aprendizaje significativo al área de la lengua inglesa (experiencia de lectura). In V Congreso Internacional Virtual de Educación.

Ausubel, D. (1983). *Teoría del Aprendizaje Significativo*. 2018, de Fascículos de CEIF Sitio web:

[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38902537/Aprendizaje\\_significativo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1520366335&Signature=nmQP19uBnEmgQ51TsWBwgS%2FqEOI%3D&response-content-](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38902537/Aprendizaje_significativo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1520366335&Signature=nmQP19uBnEmgQ51TsWBwgS%2FqEOI%3D&response-content-)

disposition=inline%3B%20filename%3DTEORIA\_DEL\_APRENDIZJE\_SIGNIFICATIVO\_TEOR.pdf.

- Castillo, A., & Ramírez, M. (2011). Factores estructurales y funcionales de la generación de aprendizaje significativo en química. *Omnia*, 17.
- Díaz, F. & Hernández G. (1997). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una Interpretación Constructivista*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico (Critical meaningful learning). *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*.
- Moreira, M. (2012). La Teoría del Aprendizaje Significativo Crítico: Un Referente para Organizar la Enseñanza Contemporánea. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 31, 9-20.
- Pedagogía. La red de profesionales de la educación. (2010). David Ausubel. 14 de febrero de 2018, de Pedagogía. La red de profesionales de la educación Sitio web: <http://pedagogia.mx/david-ausubel/>.
- Quevedo Renda, L. (2017). Las nuevas herramientas educativas utilizadas en las aulas para generar aprendizaje significativo en los estudiantes de educación general básica media. Marzo 2018, de Repositorio Digital de la Utmach Sitio web: <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/10401>.
- Trenas, F. R. *Aprendizaje Significativo y Constructivismo*.
- Villamil, H. R. (2007). Del constructivismo al construccionismo: implicaciones educativas. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2 (1), 71-89.



## **Edward Titchener**

### **INTRODUCCIÓN**

Gracias a Galileo, los primeros métodos y resultados científicos aparecieron a partir del siglo XVII. Este científico añadió a los antiguos métodos de inducción y deducción la verificación sistemática a través de experimentos planificados. A finales del siglo XVII se amplió el uso de instrumentos de medición en la experimentación: el barómetro; la bomba de vacío, el péndulo, el microscopio, entre otros. Estas nuevas herramientas fueron útiles para el desarrollo y producción del conocimiento científico en diversas áreas científicas. Adicionalmente, la invención de la imprenta en 1440 hizo posible la producción masiva de libros, incrementando el efecto sobre el conocimiento mediante el lenguaje escrito como medio primordial para la comunicación.

La psicología, como cualquier otra área de conocimiento, empleaba técnicas especiales para cumplir con sus objetivos, sin embargo, éstas no consistían solamente en el uso de nuevos instrumentos de medición, sino en el desarrollo de la observación y experimentación. No obstante, el problema de la psicología radicaba en la definición conceptual de su objeto de estudio. Por esta razón, la investigación científica de los fenómenos psicológicos no podía restringirse al desarrollo de procedimientos para obtener “datos confiables”, era necesario ir mucho más allá e instituir principios generales que contribuyeron a establecer una nueva ciencia.

En este ensayo se explica acerca de la psicología estructuralista y el método experimental del psicólogo Edward B. Titchener. El estructuralismo en psicología se refiere a la teoría fundada por Edward B. Titchener (1867-1923), con el objetivo de describir la estructura de la mente en términos de los elementos más primitivos de la experiencia mental. Esta teoría se centró en tres cosas: los elementos individuales de la conciencia, cómo se organizan en las experiencias más complejas, y cómo estos mentales fenómenos correlacionados con los eventos físicos. Los elementos de estructura mental de sí mismos, de tal manera de permitir que la experiencia consciente.

Para estudiar la conciencia utilizaban como método la introspección para describir detalladamente las sensaciones, emociones y pensamientos de las personas en determinadas situaciones.

Titchener introdujo la medición y el experimento en esta disciplina, que hasta entonces había sido una rama de la filosofía. Wundt y Titchener (discípulo de éste) pensaban que la misión de la psicología consiste en identificar los elementos básicos de la experiencia y en demostrar cómo se combinan. A esta escuela del pensamiento se le llama Estructuralismo.

El estructuralismo define psicología como: “El estudio analítico de la mente humana, adulta, normal, generalizada, que se lleva a cabo mediante la introspección”.

### **Datos biográficos**

Cuando empezó a estudiar en la universidad, el británico Edward Bradford Titchener (1867-1927) se centró en la literatura clásica; no obstante, se interesó cada vez más por la biología. En particular llamó su atención el libro “Principios de la psicología fisiológica” de Wilhelm Wundt, que fundó el primer laboratorio psicológico y es considerado el padre de la psicología científica. Se considera a Wilhem Wundt (Baden, Alemania, 1832-1920) fundador de esta disciplina, psicología científica, como una ciencia independiente de la psicología. Crea el primer laboratorio de psicología experimental (Universidad de Leipzig, 1879). Enseña la nueva disciplina,

dirige cerca de 200 tesis doctorales y escribió más de 500 publicaciones. Propuestas de Wundt: Objeto de la psicología: el estudio de la mente, de la experiencia consciente. Sobre el método: Wundt utilizó el laboratorio y se mantuvo en una actitud experimental rigurosa: Insistencia en la identificación precisa de las variables psicológicas sometidas a estudio. Su estricto control. Su exacta cuantificación.

Después de traducir la obra del psicofisiólogo alemán al inglés, Titchener se mudó a Leipzig para estudiar con su ídolo; era el año 1890. Tutorizado por Wundt, Titchener publicó su tesis doctoral, en la cual analizó la visión binocular o estereoscópica (el fenómeno por el cual las imágenes captadas por los dos ojos se procesan de forma conjunta).

En 1892 Titchener volvió al Reino Unido durante unos meses; posteriormente se trasladó a Ithaca, una ciudad del estado de Nueva York, para trabajar como docente de psicología y de filosofía en la Universidad de Cornell. Allí fundó su propio laboratorio de psicología, además de difundir y desarrollar las ideas de Wundt hasta dar paso a la psicología estructuralista.

Titchener no sólo se dedicó a la enseñanza, a pesar de que ésta fuera su profesión principal; también publicó varios libros centrados en la teoría y la metodología psicológicas, entre los que destaca *Psicología experimental* (1901-1905), y fue el editor de revistas científicas tan importantes como la *American Journal of Psychology*.

Junto con su mentor, el célebre Wilhelm Wundt, Edward Titchener fue el fundador de la psicología estructuralista, una corriente psicológica de carácter teórico y metodológico que se centraba en el análisis de los procesos mentales a través de la introspección y que surgió durante los primeros años del siglo XX.

Aunque esta escuela de pensamiento fue derrotada por el funcionalismo de William James, que dio paso al conductismo, y por otras orientaciones psicológicas que se opusieron a las propuestas de Wundt y de Titchener (como la Gestalt alemana), tuvo una influencia clave en el desarrollo de la psicología científica, incluso si esto sucedió sobre todo por reacción.

Una ciencia consiste de un gran cuerpo de hechos observados, que están relacionados con uno y otro, y están dispuestos según las leyes generales. Si por ejemplo, abres un libro de texto de física, encuentras que da los resultados de numerosas observaciones, o prescribe experimentos en los que debes observar por ti mismo; y encuentra que estos resultados o experimentos están agrupados bajo ciertos títulos principales (mecánica, calor, electricidad) y están hechos para ilustrar ciertas leyes integrales (Las leyes del movimiento de Newton, la ley de radiación de Kirchhoff. La ley de Ohm de la fuerza de la corriente eléctrica). Todos libros de texto científicos, si la ciencia es física o química, biología o psicología, filología o economía, son del mismo patrón.

Es evidente que todas las ciencias tienen el mismo tipo de tema; todos se ocupan de alguna fase o aspecto del mundo de la experiencia humana. Si nosotros tomamos un mero fragmento de este mundo, digamos, nuestra propia experiencia durante un solo día -lo encontramos un poco desesperado mezclarlo-. Nuestro rociador de césped obedece a la tercera ley de movimiento, mientras que nuestro placer en poseerlo es un hecho para psicología; la preparación de nuestra comida es una aplicación química, su adulteración depende de las condiciones económicas, y su efecto sobre la salud es una cuestión de fisiología; nuestra forma de hablar se rige por las leyes fonéticas, mientras las cosas que decimos reflejan los estándares morales del tiempo: en una palabra, una ciencia parece toparse con otra ciencia como el azar puede decidir, sin orden o distinción. Sin embargo, miramos el mundo como un todo, o examinamos históricamente cualquier largo período de existencia humana, la encuesta es menos desconcertante. El mundo de la naturaleza se rompe en una vez, cuando lo inspeccionamos, en objetos vivos, los objetos que cambiar por crecimiento y objetos no vivos, los objetos que cambiar solo por decaimiento. Y los objetos vivientes se dividen, de nuevo, en objetos que crecen en un solo lugar, las plantas y los objetos que se mueven a medida que crecen, los animales.

La materia se encuentra en los objetos físicos que nos rodean; siempre llena espacio; se rige por leyes mecánicas, leyes de causa y efecto.

La mente se encuentra en nosotros mismos y, muy probablemente, en algunos de los otros animales; es inmaterial, no espacial; no está sujeto a leyes

mecánicas, pero es libre de actuar como quiera; si se somete a las leyes en absoluto (como, por ejemplo, a las leyes del pensamiento en nuestros procesos de razonamiento).

## **LA PSICOLOGÍA ESTRUCTURALISTA**

La mente es un ser vivo, con todas las cualidades y poderes que posee la vida material de los seres; un animal inmaterial, por así decirlo, que habita dentro del animal material; un hombre interior, que se manifiesta en el comportamiento del hombre exterior.

Una mente así concebida no puede llenar el espacio, porque no es material; pero tiene todas las otras propiedades de una criatura viviente. Es libre de actuar como lo desee, así como eres libre de venir o ir, hacer esto o hacer eso. Puede influir en el cuerpo y ser influenciado por el cuerpo, del mismo modo que puedes influenciar o ser influenciado por tu amigo. Esta visión de la mente probablemente parezca lo suficientemente natural, aunque, tan pronto como comiences a hacer preguntas, encontrarás que de ninguna manera está clara. Natural o no, sin embargo, es una opinión que debemos rechazar aquí.

## **ESTRUCTURALISMO: TITCHENER**

*El método de la psicología.* - El método científico se puede resumir en la palabra única 'observación'; la única forma de trabajar en ciencia es observar esos fenómenos que forman la materia de la ciencia. Y la observación implica dos cosas: atención a los fenómenos y registro de los fenómenos; es decir, experiencia clara y vívida, y una cuenta de la experiencia en palabras o fórmulas. Para asegurar una experiencia clara y un informe preciso, la ciencia recurre a la experimentación. Un experimento es una observación que puede repetirse, aislarse y variarse. Cuanto más frecuentemente puedas repetir una observación, más es probable que veas claramente lo que hay allí y describas con precisión lo que has visto. Cuanto más estrictamente pueda aislar una observación, más fácil será tu tarea de la



observación y hay menos peligro de que te extravíen por circunstancias irrelevantes, o de poner énfasis en el punto equivocado.

El psicólogo debería estudiar los contenidos de la conciencia mediante el método de introspección y de la introspección experimental, buscando siempre los elementos irreducibles que forman la conciencia. Está representado por la obra de Titchener (1898), teniendo como antecedente la psicología de Wundt en la que se consideraba la conciencia o la mente como el objeto de estudio de la psicología a la cual llamo “la ciencia de la experiencia inmediata”. Wundt adoptó el punto de vista de los físicos, según el cual el análisis era el mejor punto de partida para adquirir conocimiento acerca del objeto de estudio, por lo que su método de investigación fue la introspección con la que pretendía analizar la conciencia.

Titchener señaló tres problemas para la psicología.

1. Analizar la experiencia mental concreta (real) en sus componentes más simples (elementos incoscientes).

El sentido común dice que lloramos porque lo sentimos, reímos porque nos divierte, corremos porque tenemos miedo; que nos sentimos melancólico y malhumorado porque no digerimos nuestra comida, enloquecemos por el reblandecimiento del cerebro, perdemos la conciencia porque hemos inhalado éter. La mente influye en el cuerpo, y el cuerpo influye en la mente. Nuestra propia posición ha sido que la mente y el cuerpo, el tema de la psicología y el tema de la fisiología, son simplemente dos aspectos del mismo mundo de experiencia. No pueden influirse mutuamente, porque no son cosas separadas e independientes. Por la misma razón, sin embargo, dondequiera que aparezcan los dos aspectos, cualquier cambio que ocurra en el uno, va acompañado de un cambio correspondiente en el otro. Su vista de una ciudad del este no puede influir en su vista de la misma ciudad desde el oeste; pero como su vista desde el este difiere en la luz del sol y de la luna, su vista desde el oeste será muy diferente. Esta doctrina de la relación de la mente con el cuerpo se conoce como la doctrina del paralelismo psicofísico: la doctrina del sentido común es la de la interacción.

2. Descubrir cómo se combinan esos elementos, cuáles son las leyes que gobiernan su combinación.

Hemos dado por hecho que los elementos mentales pueden organizarse en grupos o clases. Se puede objetar que, dado que son elementos, ya que resisten el análisis y no pueden reducirse a nada más simple que ellos mismos, no podemos tener ningún medio para agruparlos. ¿Cómo es posible encontrar grados de asomo y grados de diferencia entre cosas absolutamente simples? "El psicólogo arregla los elementos mentales con precisión como el químico clasifica sus sustancias elementales. Los elementos químicos se dividen, por ejemplo, en metales y no metales. Los metales tienen un alto poder de luz reflejante; ellos son opacos; ellos son buenos conductores de calor y electricidad; ellos tienen gravedades específicas altas. Entonces se los separa, como grupo, de los no metales.

3. Conectarlos con sus condiciones fisiológicas (corporales).

*Los atributos de la sensación.* - Una sensación, como se usa el término en este libro, puede definirse como un proceso mental elemental que está constituido por al menos cuatro atributos - calidad, intensidad, claridad y duración.

*La clasificación de las sensaciones.* - La introspección no deja duda de que las sensaciones, consideradas como procesos cualitativos, caen en una serie de grupos separados. Todas las sensaciones de color, por ejemplo, van juntas; todas las sensaciones tonales van juntas. Los colores, de nuevo, son más parecidos a los grises, y los tonos a los ruidos, que los colores a los tonos. Este parentesco entre ciertas cualidades sensoriales significa, en general, que las sensaciones caen en series continuas, de modo que uno puede pasar de la calidad a la cantidad como si fuera una línea recta, sin abandonar el camino o encontrarse con un espacio o una interrupción. Es posible viajar de este modo desde graves a agudos, a través de los tonos medios de la escala, o de rojo a blanco, a través de una serie de rosados: no es posible viajar de un color a un tono.

*Las dualidades visuales.* - Se necesita una mirada casual a nuestro entorno, en el interior o en el exterior, para asegurarnos de que el mundo de la visión comprende una gran cantidad de cualidades sensoriales. Además de toda la riqueza

del color, existe toda la escala de la luz, desde el blanco más brillante hasta el negro más profundo. Ambos son sistemas cualitativos: negro, blanco y gris, rojo, amarillo, verde y azul, uno y todos son cualidades de la sensación, procesos mentales individuales y elementales. Hasta cierto punto, las sensaciones de la luz y el color son independientes entre sí: un paisaje o una pintura de color se puede traducir, mediante fotografía, en una disposición de negros, blancos y grises. Sin embargo, también están estrechamente relacionados.

*Las cualidades auditivas.*- El mundo del sonido, como el mundo de la vista, se compone de dos clases de sensaciones, una variada y de calidad múltiple, la otra sobrio y monótono. Estos se distinguen, en el habla ordinaria, como tonos y ruidos. Los tonos, que corresponden a las denominaciones de color, son el material adecuado de música; tienen una cierta claridad y estabilidad que los califica para su lugar en el arte. Los ruidos, que corresponden a las sensaciones de la luz, son aburridos e inestables; si son momentáneos, son abruptos y duros, si continúan, son ásperos y turbios. Y al igual que en la visión, así en la audición, los dos tipos de sensación son en cierta medida independientes, mientras que al mismo tiempo están íntimamente relacionados.

*Las cualidades olfativas.*- El sentido del olfato, como los sentidos de la vista y el oído, incluye una gran cantidad de cualidades de sensación. Es imposible decir, en presente, lo que es este número; sabemos muy poco sobre el mundo de los olores para poder llevar a cabo su exploración sistemática. De hecho, el número siempre puede permanecer indeterminable, ya que los nuevos olores se agregan constantemente a la lista. El progreso de la química y de las artes que dependen sobre esto significa el descubrimiento continuo de sustancias olorosas; y cada experimento sobre el cultivo de flores y frutas puede, en condiciones climáticas favorables, proporcionar un nuevo perfume.

En su mayor parte, las sensaciones de sabor se mezclan con sensaciones de olor, tacto y temperatura. Estas mezclas tienen un curioso carácter unitario: es solo al dirigir la atención, a la luz de la experiencia pasada, primero a uno y luego a otro aspecto del todo dado, que podemos distinguir los componentes por separado. Por lo tanto, el sabor de un melocotón, o de café negro, parece ser simple y único;

pero podemos notar el aroma antes de comenzar a saborear, y de esta manera dar un primer paso involuntario hacia el análisis. A veces, la diferencia entre el olor y el gusto nos llega con una especie de sorpresa: el sabor amargo del chocolate sin azúcar, por ejemplo, contrasta fuertemente con el olor aromático. De nuevo, podemos comentar que nuestra comida hoy es más sabrosa de lo que era ayer, cuando nuestra nariz fue detenida con un resfriado o podemos descubrir que el sabor repulsivo de ciertos medicamentos, como el aceite de ricino, se evita con el simple expediente de sostener la nariz. En todos estos casos, y en muchos otros como ellos, la experiencia cotidiana juega en manos del análisis psicológico. El olor y el gusto son, después de todo, sentidos separados con órganos de los sentidos separados; y aunque una combinación de sus sensaciones es la regla, las ocasiones surgen cuando saboreamos sin oler, ni oler sin probar.

Cada estímulo de intensidad moderada despierta una reacción generalizada; y es igualmente cierto que cada imagen, auditivo o visual o lo que no, aparece en un entorno mental complejo. Cuando tratamos con la sensación, nuestra actitud orgánica es determinada y mantenida por el estímulo, que además sirve para guiar y corregir nuestras asociaciones; la conciencia está en equilibrio relativamente estable.

Pero, cuando se trata de imágenes, es probable que la actitud orgánica varíe, y es probable que las asociaciones, por ser del mismo material mental que la imagen, influyan en ella de diversas maneras. Además, el curso de una imagen difícilmente puede seguirse, incluso bajo las condiciones experimentales más favorables, durante cualquier período de tiempo.

*La Conciencia Reconocida.*- Supongamos que está entrando en un tranvía. Cuando ingresas, pasas los ojos por la línea de caras que tienes delante. La primera media docena de tus compañeros de viaje son extraños; sus rostros no despiertan interés, no detengan su mirada. Al final del automóvil, sin embargo, ves a alguien a quien conoces; lo reconoces. Se produce un cambio repentino en la conciencia: lo llamas por su nombre, te sientas a su lado y comienzas a conversar con él. ¿Qué fue, ahora, lo que sucedió en la conciencia en el momento del reconocimiento?

¿Cuáles son los procesos conscientes implicados en el reconocimiento? Para responder a estas preguntas debemos recurrir a hechos que ya conocemos.

*La Naturaleza de la Emoción.* Supongamos que está sentado en su escritorio, ocupado de la manera habitual y oscuramente consciente del ruido sordo de un automóvil que pasa la calle; y supongamos que el estruendo se interrumpe repentinamente por un chillido estridente. Usted salta, como si el grito fuera una señal personal que usted había estado esperando; saltas al aire libre, como si tu presencia en la calle fuera una cuestión de necesidad imperiosa. A medida que corres, tienes ideas fragmentarias: 'un niño', tal vez, en el habla interna; un destello visual de algún accidente previo; un pedazo de cenestésica que lleva toda tu actitud hacia el sistema de autos de la ciudad. Pero también tienes una masa de sensación orgánica insistente: te ahogas, respiras entrecortadamente, con toda la prisa que estás en un sudor frío, tienes un horrible náusea; y sin embargo, a pesar de la intensa desagradable que inunda tu conciencia, no tienes más remedio que continuar. Al describir la experiencia, más adelante, dirías que te horrorizó escuchar a un niño gritar; los procesos mentales que acabamos de nombrar constituyen la emoción del horror.

Una emoción es, pues, un proceso temporal, un curso de conciencia, y también es, característicamente, una conciencia iniciada de repente; comienza abruptamente, y muere gradualmente. Es una conciencia altamente compleja, ya que su estímulo no es un objeto, un estímulo perceptivo, sino una situación o situación total.

*Las formas de la emoción.*- Se han realizado muchos intentos para clasificar las emociones, agruparlas de acuerdo con algún principio que muestre su génesis y relación. Ningún intento ha sido, y ningún intento puede ser, más que parcialmente exitoso. Las emociones son procesos de estructura compleja y de curso variable; su análisis todavía está en sus primeros comienzos; los nombres con los que los conocemos son, por regla general, nombres de clase, tomados del uso popular, y no términos de ninguna precisión científica.

Todo lo que se puede hacer en la actualidad, por lo tanto, es indicar una o dos de las formas en que se puede intentar la clasificación, sin perspectiva de ningún resultado final.

Una emoción aparece cuando surge una situación o problema. Si, entonces, pudiéramos determinar las situaciones típicas que un organismo colocado en el mundo de la naturaleza debe cara a cara, las situaciones más simples e inevitables del mundo físico, tal vez podríamos determinar las emociones fundamentales. Sin embargo, es más probable que debe terminar con algún tipo de esquema biológico de emociones alimentarias, emociones de persecución, emociones sexuales, etc., un esquema que encarna nuestra propia interpretación reflexiva de las situaciones, en lugar de una clasificación psicológica de las situaciones mismas.

*El Ser.*- La palabra "yo", como una rúbrica psicológica, significa la combinación particular de talento, temperamento y carácter -de constitución mental intelectual, emotiva y activa- que conforma una mente individual.

El yo, como experiencia consciente, es cualquier complejo de procesos mentales que significa alguna fase temporal de esta combinación; y una autoconciencia es una conciencia en la cual el yo, como experiencia consciente, es focal. El auto experiencia puede ser tan variada como lo son las relaciones objetivas que el organismo sostiene en su entorno personal e impersonal.

La técnica de investigación era la introspección, la cual solo podía realizarse científicamente con observadores bien entrenados. Según Wundt, la introspección era el estudio de la experiencia inmediata y según Titchener el estudio de la experiencia como dependiente de un organismo que la experimenta. Tanto Titchener como Wundt insistieron en que el método experimental era indispensable para la psicología.

El control experimental todavía es posible; se pueden organizar situaciones, en el laboratorio psicológico, de modo que estos sentimientos puedan repetirse, aislarse y variarse. Pero su observación de ellos interfiere, incluso más seriamente que antes, con el curso de la conciencia. La consideración fría de una emoción es fatal para su propia existencia; tu ira desaparece, tu desilusión se evapora, mientras la examinas.

Para superar esta dificultad del método introspectivo, a los estudiantes de psicología generalmente se les recomienda retrasar su observación hasta que el proceso que se describa haya concluido, y luego volver a llamarlo y describirlo de memoria. La introspección se convierte en retrospección; examen introspectivo se convierte en examen post mortem. La regla es, sin duda, buena para el principiante; y hay casos en los que incluso el psicólogo experimentado será sabio en seguirlo. Pero de ninguna manera es universal. Porque debemos recordar que las observaciones en cuestión pueden repetirse.

La psicología estructuralista de Titchener se basaba en la utilización del método introspectivo, por el cual un sujeto entrenado ejerce el rol de observador y descriptor de sus propios procesos psicológicos. Para provocarlos se utilizaban distintos tipos de estímulos, que variaban en función de la tarea a realizar y del tipo de contenido mental estudiado.

El método introspectivo ya había sido utilizado por Wundt; Wundt, el psicólogo alemán describió una manzana en cuanto a las características básicas que tiene, es decir, por ejemplo diciendo que es fría, crujiente y dulce. Un principio importante de introspección es que cualquier experiencia consciente determinada debe ser descrita en sus términos más básicos. De este modo, un investigador no podría describir algunas experiencias u objetos por sí mismos, como describir la manzana simplemente como manzana. Tal error se conoce como el “error de estímulo”. “A través de experimentos de introspección, Wundt comenzó a catalogar un gran número de elementos básicos conscientes, que hipotéticamente podrían ser combinados para describir todas las experiencias humanas. No obstante, Titchener lo aplicaba de un modo mucho más riguroso. En particular, este autor rechazaba el estudio de los procesos inconscientes, lo cual incluye constructos como “instinto”. Así, sus técnicas de estudio se centraban en la descripción de la experiencia psicológica consciente.

Según Titchener es posible obtener información fiable sobre la naturaleza de la mente a través de la introspección y del conocimiento de uno mismo. De hecho, para este autor éste es el único método que permite analizar los procesos mentales

de forma fiable, puesto que afirmaba que la psicología debía ser necesariamente una disciplina basada en la introspección.

## **ESTRUCTURALISMO**

La psicología introspectiva altamente desarrollada que recibe el nombre de estructuralismo o existencialismo, está representada en su forma norteamericana definitiva por la obra de E. B. Titchener. En 1898, Titchener agudizó e hizo realzar de tal modo la distinción entre el estructuralismo y el funcionalismo –efectuado en forma casi casual por James en 1884 que realmente dio nombre a ambos sistemas (véase R. I. Watson, 1968, pp. 397-399).

Titchener señaló la analogía existente entre el tipo de psicología por el que él se inclinaba y el estudio de la estructura en la biología. El sistema de Titchener fue un refinamiento de la psicología de su mentor, Wilhelm Wundt, fundador del laboratorio de Leipzig. Durante los primeros años de la psicología, en Alemania, la estructural era la psicología. Su finalidad era el análisis introspectivo de la mente humana; la psicología había de ser una especie de química de la conciencia. La tarea fundamental del psicólogo era descubrir la naturaleza de las experiencias conscientes elementales y luego sus relaciones mutuas. Se pensaba que la herramienta necesaria era la introspección, practicada por una persona muy bien entrenada. Tres han sido los aspectos más significativos del estructuralismo.

En primer lugar, dio un fuerte ímpetu científico a la psicología, ligando por primera vez su nombre a una empresa de tipo científico, con reconocimiento académico formal y claramente separada de los dos principales campos paternos, la fisiología y la filosofía.

En segundo lugar, puso a prueba de una manera exhaustiva las posibilidades del introspeccionismo clásico como único método para una psicología completa.

Por último, proporcionó una fuerte ortodoxia contra la cual pudieron organizar su resistencia las fuerzas funcionalistas, conductistas y gestaltistas.

La escuela estructuralista tuvo un papel relevante en la psicología de principios del siglo XX. Titchener, Wundt y el resto de teóricos de esta orientación



tenían el objetivo de analizar la mente a partir de los elementos básicos que la conforman, y de cómo estos se unen para formar procesos complejos. Para ello se basaron sobre todo en el método introspectivo.

Existe debate en torno a si la fundación de la psicología estructuralista debe ser atribuida a Wundt o a Titchener. De hecho la psicología Wundtiana ha sido sumamente distorsionada con el correr de los años, pues se considera que Wundt fundó la primera corriente psicológica bajo la nominación de estructuralismo, pero en realidad fue su discípulo, Edward Bradford Titchener (1867-1927) quien le dio tal nombre, otorgándole además una orientación atomista, en tanto que Wundt concibió su psicología como un voluntarismo psicológico. Obviamente estos hechos son desconocidos para la mayoría de psicólogos porque ya no se editan los libros de Wundt pues la psicología exclusivamente experimental que proponía fue desplazada por la psicología aplicada de los funcionalistas americanos (Arias, 2005). Wundt no se definió nunca como un psicólogo estructuralista. El estructuralismo fue creación de su discípulo Eduard un británico y partidario del positivismo de Ernst Mach (1838-1916) y Richard Avenarius (1843-1896), el cambio el sistema de su maestro y lo adaptó a la tradición empirista de su país (Dazinger, 1979) su sistema era voluntarista porque consideraba la volición como un componente primario de la experiencia, dada su conexión con los sentimientos (Dazinger 1980, 2001). Si bien las ideas centrales de esta orientación psicológica parten de Wundt, fue Titchener quien sistematizó, extendió y popularizó sus propuestas en los Estados Unidos, que por entonces se estaban convirtiendo en el núcleo mundial de la psicología.

Durante 35 años, Titchner enseñó la psicología en Cornell; se convirtió él mismo en una institución y abogó por una versión rígida e intolerante de la psicología estructural.

La psicología estructuralista propone que podemos entender la estructura de los procesos mentales a través de la definición y de la categorización de los elementos que conforman la psique, particularmente de los contenidos mentales y de los procesos por los cuales estos tienen lugar.

El estructuralismo define a la psicología como (Titchener), es "el estudio analítico de la mente humana adulta, normal generalizada, que se lleva a cabo mediante la introspección". (Marx y Hillix, 1963, trad. 1967, p. 92); Titchener afirmó que la conciencia (o la mente) está formada por tres tipos de fenómeno: las sensaciones, los afectos y las imágenes. Al unirse varios de la misma clase aparecen procesos complejos. Las sensaciones serían los elementos que componen las percepciones, mientras que los afectos darían lugar a las emociones y las ideas a los pensamientos.

## **EL LEGADO DEL ESTRUCTURALISMO**

A modo general se considera que la psicología estructuralista desapareció con Titchener: las escuelas psicológicas que se opusieron a los planteamientos de este autor ganaron la batalla ideológica en la comunidad científica. Sin embargo, y del mismo modo que Wundt, Titchener cumplió un papel clave en el desarrollo de la psicología experimental y científica.

El funcionalismo de William James surgió como reacción al estructuralismo de Titchener. Esta orientación ponía el foco sobre la relevancia de aspectos olvidados por la psicología estructuralista como los métodos empíricos, la comparación estadística o la experimentación sistemática, y fue el antecedente fundamental del conductismo de Watson.

En la actualidad el tipo de psicología por el que Titchener abogaba sigue vivo en una forma distinta en la psicología cognitiva, que se focaliza también en la descripción de procesos y fenómenos mentales en muchos casos subjetivos. Además la utilidad del método introspectivo ha sido puesta en valor por un gran número de psicólogos en las últimas décadas.

Un dato curioso con respecto a Titchener es el hecho de que fue este autor quien acuñó el término anglosajón "empathy" (empatía). La palabra proviene del griego clásico "empathia", que significa "pasión o afecto físico"; fue adaptada al

alemán (“Einfühlung”) por Hermann Lotze y Robert Vischer y por último el propio Titchener la tradujo al inglés.

## **EL LABORATORIO DE EDWARD B. TITCHENER**

Edward B. Titchener (1867-1927) llegó a la Universidad de Cornell en 1892, tras haber realizado su tesis doctoral en el Instituto de Wundt en Leipzig. Allí había pasado un periodo de dos años trabajando sobre los efectos binoculares de la estimulación monocular. Al llegar a Cornell, se encontró con el laboratorio que Frank Angell (1857-1939), su amigo y compañero de estudios en Leipzig, había fundado el año anterior en dicha Universidad. Por aquel entonces, el laboratorio era muy modesto, aunque Titchener lo transformará en el principal bastón de su estructuralismo. Bajo su dirección, el laboratorio cambió de lugar y se expandió hasta llegar a convertirse en 1898 en uno de los mejor equipados y de los más productivos en Norteamérica. Titchener, en una clara analogía con la biología, asemejó a la psicología experimental con la morfología. La psicología debe realizar un análisis estructural de la conciencia, con el objetivo de describir los elementos básicos que se conectan entre si y que constituyen cualquier formación consciente.

Gran parte de la psicología experimental es similar a la morfología. El objetivo básico del psicólogo experimental es llevar a cabo un análisis de la estructura de la mente, desenredar los procesos mentales contenidos en la madeja de la conciencia, la tarea del psicólogo experimental es realizar una sección que produzca resultados estructurales (Titchener, 1898, p. 449).

¿Cuáles eran a juicio de Titchener estas dimensiones últimas, estos elementos irreducibles? Cambiante en su respuesta a esta cuestión, Titchener consideró a la sensación, la imagen y el afecto como los elementos estructurales de la mente. No es de extrañar que su sistema sea calificado de asociacionista, aunque estos calificativos no deben oscurecer su reconocimiento de la existencia de multitud de procesos fluidos y cambiantes en la conciencia (Gondra, 1998).

Para Titchener la equivalencia entre un sistema psicológico y la forma de conducir un laboratorio era clara, no quedaba mucho margen para la iniciativa

propia. De alguna manera, entrar en su laboratorio era, literal y metafóricamente, el comienzo de un proceso de socialización que haría al graduado identificarse con una psicología sistemática, en este caso la suya:

“Siempre he sentido que es necesario dirigir un laboratorio de acuerdo con las líneas de un sistema psicológico concreto, el laboratorio tiende a convertirse en la expresión de las ideas de un solo hombre, pero encuentro más objetable el plan opuesto, el de la libertad completa a la hora de elegir el problema y el método (Titchener, 1898, p. 328).

Finalmente, otro aspecto que nos hace pensar que Titchener fue más sensible a cuestiones paradigmáticas que a razones pragmáticas, en cuanto al reparto del espacio se refiere, lo ilustra un comentario crítico que James McKeen Cattell (1860-1944) publicó como respuesta al artículo de aquél.

“En todo lo que concierne a la investigación, una habitación grande no puede utilizarse simultáneamente para más de un propósito y no parece ganarse nada poniendo el trabajo de por ejemplo, la visión en una habitación. Algunos años podría haber más de una investigación sobre la visión en progreso y ninguna acerca de la audición, y al revés, una habitación dedicada al gusto y al olfato apenas se puede utilizar de forma continua para organizar” (Cattell, 1898).

De este modo, el laboratorio de Cornell no fue sino el lugar en donde se contrastaban las ideas de Titchener, sino que como tal lugar se dispuso de acuerdo con ellas.

## **CONCLUSIÓN**

Hemos definido la mente como la suma total de la experiencia humana considerada como dependiente de la persona que experimenta. Hemos dicho, además, que la frase "persona que experimenta" significa el cuerpo viviente, el individuo organizado; y hemos insinuado que, con fines psicológicos, el cuerpo vivo puede reducirse al sistema nervioso y sus apegos. La mente se convierte así en la suma total de la experiencia humana considerada como dependiente de un sistema nervioso.

Los seres humanos siempre hemos considerado los sentidos una puerta de acceso al mundo exterior, a través de los cuales explorábamos nuestro entorno y obteníamos información básica sobre él, para poder velar por nuestra supervivencia. Aristóteles clasificó esos radares naturales del organismo en cinco: vista, oído, gusto, tacto y olfato. Y a esos, hemos ido añadiendo, recientemente, otros como el sentido del equilibrio, la temperatura, el dolor, la posición corporal y el movimiento.

Todos sus sentidos envían información al cerebro continuamente y con ella, éste se hace un mapa de la situación. Cuando una de las células sensibles o receptores sensoriales que recubren nuestro cuerpo detecta un estímulo en el ambiente, lo capta y para poder enviarlo al cerebro, lo traduce en una señal eléctrica. Una vez llega allí esa información, el cerebro se encarga de organizarla, interpretarla y darle significado mediante un proceso denominado percepción.

La importancia de la psicología radica en su preocupación por el bienestar del ser humano. Al tratar de entender y explicar cómo y por qué las personas actúan de tal o cual manera, busca orientar las acciones humanas de un modo consciente. La psicología tiene su aplicación prácticamente en todas las áreas de la vida social.

Nuestros sentidos son importantes e indispensables, porque sin ellos simplemente no sentiríamos nada estaríamos como muertos

Lamentablemente, la psicología se ha ocupado más bien de teorías sobre el origen y el crecimiento de la percepción del espacio que con el estudio introspectivo del espacio psicológico en sí mismo. Y encontramos, en consecuencia, el desacuerdo más radical entre las autoridades. A el extremo sostiene las afirmaciones de que cierta amplitud o volumen “es discernible en todas y cada una de las sensaciones, aunque más desarrollado en algunas que en otras”, y que “el acompañamiento de un signo local o característica local es común a todas las sensaciones”. “En el otro, la afirmación de que la espacialidad no puede ser” un atributo original de los elementos en sí, de forma tal que la intensidad y la calidad de las sensaciones son atributos originales “el espacio implica la “disposición de sensaciones”, de modo que una sensación con un atributo especial es

“psicológicamente imposible”. La posición tomada en el texto se encuentra entre estos extremos.

### **Referencias bibliográficas**

Hothersall, D. (2004). History of psychology. New York: McGraw-Hill.

Titchener, E. B. (1902). Experimental psychology: A manual of laboratory practice (Vol. 1). New York: MacMillan& Co., Ltd.

Walter Lizandro Arias Universidad Tecnológica del Perú Gallegos

Watson, R. I. 1968, pp. 397-399.

Anuario de Psicología 2002, vol. 33, no 2,291-304 O 2002, Facultat de Psicologia Universitat de Barcelon.

Sánchez, Natividad y Gabriel Ruiz. Gonzalo de la Casa. Universidad de Sevilla.



**Abraham Maslow**

## INTRODUCCIÓN

En este ensayo hablaremos sobre la teoría de Maslow, que nos menciona que los humanos tenemos un proceso de crecimiento como las necesidades básicas incluyendo la necesidades fisiológicas que compartimos con los animales, la teoría de Maslow es un tanto humanista basándose en algo más espiritual y subjetivo, desarrollándose en varios niveles y alcanzando su potencial completo llamándolos autorrealizados, aunque no todos logran hacerlo. Sin embargo, Maslow no se basaba en las investigaciones científicas que hacía con las personas ya que según él decía que las personas somos capaces de desarrollarnos más allá de esos procesos antiguos criticando las teorías basadas con individuos neuróticos.

Maslow desarrollo y teorizo un framework, aproximándose desde la psicología, el cual permite establecer una jerarquía de las necesidades humanas, desde las necesidades básicas hasta el desarrollo de un placer y la autorrealización. Es decir desde la parte fisiología, pasando por la seguridad, la afiliación, el reconocimiento hasta llegar a la autorrealización o como él lo llevo a nombrar “la autorrealización creativa”.

Definida como realización creciente de las potencialidades, capacidades y talentos; como cumplimientos de la misión -o llamada, destino, vocación-; como conocimiento y aceptación más plenos de la naturaleza propia y como tendencia constante hacia la unidad, integración o sinergia, dentro de los límites de la misma persona.

La idea de autorrealización la desarrolla el Dr. Abraham Maslow, el primer psicólogo estadounidense padre de la Psicología Humanista, quién reconoce a ésta misma como la “tercera fuerza”, convirtiéndose en otra propuesta alternativa de las dos corrientes clásicas precursoras en psicología: el Conductismo y el Psicoanálisis, predominantes hasta la mitad del siglo XX. Para Maslow la Psicología Humanista no era opuesta al Conductismo y al Psicoanálisis porque la consideraba “una estructura supraordenada más amplia” que puede dar cabida al Conductismo, al Psicoanálisis y a otras posiciones en Psicología. El decía de sí mismo: “yo soy



freudiano y soy conductista y soy humanista..."(Martínez, 2007). Hasta esa época, el conductismo abordaba entre otras cosas el tratamiento de los trastornos mentales. Se publicaron trabajos sobre tratamientos terapéuticos en temas como la histeria, la desviación sexual, tics, reacciones neuróticas, depresión, etc. (Camacho, 2002). Mientras que para el psicoanálisis era importante comprender la génesis psicológica de los trastornos, los casos psicopatológicos y los síntomas neuróticos (Sollod, 2009, p. 12). En ambas corrientes uno de los principales objetivos era conocer sobre las distintas enfermedades mentales, en cambio a Maslow le interesaba profundizar más sobre "la salud mental y el potencial humano".

### **Datos biográficos**

Nació el 1 de abril de 1908 en Brooklyn, Nueva York. Fue el primero de los siete hijos de un matrimonio de inmigrantes ruso-judíos semianalfabetos.

Su cociente de inteligencia era el segundo más alto de la época. Se casó con su prima Bertha, a pesar de la oposición de su familia.

Cursó estudios en la Universidad de Wisconsin. La mayor parte de su carrera docente transcurrió en la Universidad de Brandeis.

Durante la Segunda Guerra Mundial abandonó la psicología experimental e intentó comprender las causas del odio, los prejuicios y la guerra. Consideró el conductismo ortodoxo y el psicoanálisis demasiado rígidos teóricamente, y preocupado por la enfermedad mental, llevó a cabo una teoría de la motivación que realiza la descripción del proceso por el que el individuo pasa de las necesidades básicas, como alimentarse y mantener relaciones sexuales, a las necesidades superiores. Lo llamó autorrealización y consiste en el desarrollo integral de las posibilidades personales.

La psicoterapia humanística, normalmente empleada como terapia de grupo, se aplica para ayudar al individuo a progresar a través de las etapas que van de las necesidades básicas elementales a las superiores.

Sus obras más importantes son *Motivación y personalidad* (1954) y *Hacia una psicología del ser* (1962).

Abraham Maslow falleció en Menlo Park de un ataque al corazón, el 8 de junio de 1970 a los 62 años de edad.

Durante la segunda guerra mundial abandono la psicología experimental e intento comprender las causas del odio, los prejuicios y la guerra. En 1951 marchó a la Universidad de Brandeis, donde permanecería hasta un año antes de su muerte. En 1962 ayudo a fundar la Asociación de Psicología Humanística con un grupo de psicólogos eminentes entre los que estaban Rollo May y Carl Rogers, e inspiro también la fundación de la Revista de Psicología Transpersonal. Se interesó por la psicología del trabajo, y descubrió que muchos empresarios de éxito usaban el mismo enfoque positivo sobre la naturaleza humana que el preconizaba acerca de la autorrealización. Maslow fue elegido presidente de la Asociación Psicológica Americana en 1967. Al año siguiente abandona Bradeis y muere el California de un ataque al corazón, el 7 de mayo de 1970. Un concepto básico de motivación: cada ser humano es un mundo y cada uno busca satisfacer sus necesidades, desde las más básicas hasta las de carácter superior. Si se quiere comprender al recurso humano en la organización es necesario conocer las causas de su comportamiento porque más allá de ser empleados o trabajadores somos seres humanos.

En obras como Motivación y personalidad (1954), Psicología del ser (1962) y la Psicología de la ciencia (1966), Maslow postuló que cada individuo tiene unas necesidades jerárquicas -fisiológicas, afectivas, de autorrealización que deben quedar satisfechas, y que el objetivo fundamental de la psicoterapia debe ser la integración del ser. Cada nivel jerárquico domina en cada momento de consecución y las necesidades inferiores en la jerarquía (comida, refugio o afecto), en caso de no quedar suplidas, impiden que el individuo exprese o desee necesidades de tipo superior. Por lo tanto se comenta que todo ser humano posee una voz interior que sigue para caminar hacia su propia realización (Sepulveda, 2009).

En la década de 1950, cuando la psicología clínica era una disciplina relativamente nueva, Maslow creía que el psicoanálisis representaba la mejor herramienta para analizar los trastornos psicopatológicos, así como la mejor forma de psicoterapia de que se disponía. Sin embargo, el sistema psicoanalítico le

parecía insatisfactorio como psicología general aplicable a todas las formas del pensamiento y la conducta humanos.

La teoría psicoanalítica influyó de manera significativa en la vida y los conceptos de Maslow. La elaborada descripción que hacía Freud de los aspectos neuróticos e inadaptados de la conducta humana inspiró a Maslow para concebir una psicología que, por virtud de sus fundamentos científicos, pudiera dar cuenta de toda la gama de la conducta humana. El análisis que realizó Maslow de sí mismo terminó por afectarlo profundamente, pues le probó las abismales diferencias que hay entre el conocimiento intelectual y la experiencia orgánica real.

En Wisconsin, Maslow conoció a fondo la obra de antropólogos sociales como Bronislaw Malinowski, Margaret Mead, Ruth Benedict y Ralph Linton. En Nueva York estudió con destacadas figuras del ámbito de la cultura y la personalidad; en estas disciplinas, las teorías psicoanalíticas se aplican al análisis de la conducta en otras culturas. Además, sucumbió al influjo de la obra *Folkways* (1940), de William Sumner, según el cual, la conducta humana está determinada en gran medida por pautas y prescripciones culturales. Tal fue la influencia de Sumner sobre el pensamiento de Maslow, que éste prometió dedicar todas sus energías a los mismos objetos de estudio.

Maslow también estudió seriamente la psicología de la Gestalt, la cual investiga la percepción, la cognición y otras actividades humanas complejas a la luz de estos temas generales y complejos. Admiraba a Max Wertheimer, cuyos estudios en torno al pensamiento productivo presentan estrechas afinidades con los escritos de Maslow acerca de la cognición y sus investigaciones sobre la creatividad. Para él, como para los psicólogos de la Gestalt, uno de los elementos esenciales de una actividad intelectual eficaz y una solución creativa de los problemas es la facultad de percibir y discurrir en términos de conjuntos o pautas y no de partes aisladas.

Otra importante influencia en el pensamiento de Maslow fue la obra de Kurt Goldstein, un neurofisiólogo que insistía en la unidad del organismo: lo que sucede en cualquier parte de éste afecta todo el sistema. Los estudios de Maslow en torno a la autoactualización se originaron en parte en la lectura de Goldstein, a quien se debe la acuñación de ese término. Maslow dedicó *Toward a Psychology of Being*

(1968) a Goldstein. En el prefacio de esta obra señalaba lo siguiente: Si tuviera que expresar en un solo enunciado lo que ha significado para mí la psicología humanista, diría que se trata de una integración de Goldstein (y la psicología de la Gestalt) con Freud (y las diversas psicologías psicodinámicas), todo ello asimilado al espíritu científico que me impartieron mis profesores de la Universidad de Wisconsin (1968, p. v).

La parte más influyente de la teoría de Maslow es el modelo de la jerarquía de necesidades, la cual comprende toda la gama de las necesidades humanas. Su concepto más importante es la autoactualización, o la necesidad humana más elevada.

Maslow también investigó las experiencias cumbre, los momentos especiales en la vida del individuo. Distinguía entre dos tipos básicos de psicología: la psicología de la deficiencia y la psicología del ser, de la que fue uno de sus primeros teóricos. También manifestó profundo interés en las implicaciones sociales de su teoría, especialmente la eupsiquia, término que confirió a una sociedad utópica, y la sinergia, o cooperación dentro de la sociedad

A Maslow le perturbaba el hecho de que casi todo el conocimiento que poseemos acerca de la motivación humana proviniera del análisis de pacientes sometidos a terapia. Aunque es mucho lo que hemos aprendido gracias a estos sujetos, es claro que sus impulsos psicológicos no reflejan las motivaciones de la población general. Maslow realizó toda una empresa intelectual. En efecto, logró integrar en un solo modelo los enfoques de las principales corrientes psicológicas: el conductismo, el psicoanálisis y sus vertientes mayores y la psicología transpersonal y humanista.

Para Maslow, ninguno de estos enfoques es mejor ni más válido que los demás, pues cada cual tiene su propio lugar y su propia relevancia. Maslow definía las neurosis y las disfunciones psicológicas como enfermedades de la deficiencia, es decir, causadas por la privación de ciertas necesidades básicas, en la misma medida en que la falta de algunas vitaminas provoca enfermedades. Los casos más ilustrativos de las necesidades básicas son los de tipo fisiológico, como el hambre, la sed y el sueño. Evidentemente, la privación produce enfermedades, tarde o

temprano, mientras que la satisfacción de estas necesidades representa la única forma de curarlas. No hay individuo que se sustraiga a la ley de las necesidades básicas. Aunque el grado y el tipo de satisfacción varíen con las sociedades, no es posible pasar por alto necesidades básicas como el hambre.

La teoría de la autorrealización de Maslow se sitúa dentro del holismo y la psicología humanista y parte de la idea de que el hombre es un todo integrado y organizado, sin partes diferenciadas. Cualquier motivo que afecta a un sistema afecta a toda la persona.

Al respecto cabe mencionar que la función de un administrador es influir en el personal para que las personas contribuyan en el cumplimiento de las metas organizacionales y grupales y además conocer y aprovechar los factores humanos y la motivación individual para que estos sean capaces de contribuir con el desarrollo empresarial (Rabasa, 2008).

Maslow llevó a cabo una crítica a las teorías sobre la motivación de Freud y Hull. Según Maslow, el modelo de Freud sólo describe los comportamientos neuróticos de sujetos que no toleran las frustraciones, mientras que la teoría de Hull trata exclusivamente de organismos movidos por una situación de déficit.

Maslow propone una teoría del crecimiento y desarrollo partiendo del hombre sano, en la cual el concepto clave para la motivación es el de necesidad. Describe una jerarquía de necesidades humanas donde la más básica es la de crecimiento, que gobierna y organiza a todas las demás. A partir de aquí existen cinco jerarquías o niveles, desde la necesidad de supervivencia, que es relativamente fuerte, de naturaleza fisiológica y necesaria para la homeostasis, hasta la necesidad de crecimiento, relativamente débil y de naturaleza más psicológica.

La jerarquía de necesidades humanas ordenadas según la fuerza (las fisiológicas son las que tienen más fuerza o "dominancia" y las de autorrealización tienen menos fuerza) es la siguiente: necesidades fisiológicas, necesidades de protección, necesidad de amor y pertenencia, necesidad de estima y, por último, necesidad de autorrealización.

Enfatiza también que la teoría se centra en objetivos finales, más que sobre metas primarias. Maslow también pone de relieve que la mayoría de los estados

motivacionales provienen de los objetivos inconscientes más que de los conscientes, y además da por sentado que cualquier acto conductual implica más de una motivación a la vez.

Es así que al satisfacer a los trabajadores se dan cuenta que pueden cumplir sus necesidades básicas y de esta manera utilizar su potencial y contribuir en el cumplimiento de metas de la empresa (G. Caballero, 1997).

Abraham Maslow planteó en su libro *Motivation and Personality* (Motivación y Personalidad) el concepto de la Jerarquía de Necesidades que fundamenta, en mucho, el desarrollo de la escuela humanista en la administración y permite adentrarse en las causas que mueven a las personas a trabajar en una empresa y a aportar parte de su vida a ella. El concepto de jerarquía de necesidades de Maslow, planteado dentro de su teoría de la personalidad, muestra una serie de necesidades que atañen a todo individuo y que se encuentran organizadas de forma estructural (como una pirámide), de acuerdo a una determinación biológica causada por la constitución genética del individuo. En la parte más baja de la estructura se ubican las necesidades más prioritarias y en la superior las de menos prioridad. Así pues, dentro de esta estructura, al ser satisfechas las necesidades de determinado nivel, el individuo no se torna apático sino que más bien encuentra en las necesidades del siguiente nivel su meta próxima de satisfacción. Aquí subyace la falla de la teoría, ya que el ser humano siempre quiere más y esto está dentro de su naturaleza. Cuando un hombre sufre de hambre lo más normal es que tome riesgos muy grandes para obtener alimento, una vez que ha conseguido alimentarse y sabe que no morirá de hambre se preocupará por estar a salvo, al sentirse seguro querrá encontrar un amor, etc. El punto ideal de la teoría de Maslow sería aquel en el cual el hombre se sienta "autorrealizado" pero esto es muy raro, se podría decir que menos del 1% de las personas llegan a la plena realización.

La "Teoría de la Motivación Humana", propone una jerarquía de necesidades y factores que motivan a las personas; esta jerarquía se modela identificando cinco categorías de necesidades y se construye considerando un orden jerárquico ascendente de acuerdo a su importancia para la supervivencia y la capacidad de motivación. De acuerdo a este modelo, a media que el hombre satisface sus

necesidades surgen otras que cambian o modifican el comportamiento del mismo; considerando que solo cuando una necesidad está “razonablemente” satisfecha, se disparará una nueva necesidad (Colvin y Rutland, 2008).

Las cinco categorías de necesidades son: fisiológicas, de seguridad, de amor y pertenencia, de estima y de auto-realización; siendo las necesidades fisiológicas las de más bajo nivel. Maslow también distingue estas necesidades en “deficitarias” (fisiológicas, de seguridad, de amor y pertenencia, de estima) y de “desarrollo del ser” (auto-realización). La diferencia distintiva entre una y otra se debe a que las “deficitarias” se refieren a una carencia, mientras que las de “desarrollo del ser” hacen referencia al quehacer del individuo (Koltko, 2006).

Sin ser exhaustivo, la caracterización de la jerarquía de necesidades propuesta por Maslow es la siguiente (resumido de Simons, Irwin y Drinnien 1987; Boeree 2006; Feist y Feist 2006).

Esta pirámide tiene sus aseguramientos y cada división que tiene, puede tener sus peligros, es decir que un escalón como el del reconocimiento puede hacer que una persona no pueda llegar a la autorrealización, e incluso a una especie de desexualización por una cultura de la competencia y del reconocimiento por encima de lo fisiológico, generando incluso psicosis social y subversiva en los sentimientos.

## **LA JERARQUÍA DE NECESIDADES**

- \* *Necesidades fisiológicas:* estas necesidades constituyen la primera prioridad del individuo y se encuentran relacionadas con su supervivencia. Dentro de éstas encontramos, entre otras, necesidades como la homeóstasis (esfuerzo del organismo por mantener un estado normal y constante de riesgo sanguíneo), la alimentación, el saciar la sed, el mantenimiento de una temperatura corporal adecuada, también se encuentran necesidades de otro tipo como el sexo, la maternidad o las actividades completas.
- \* *Necesidades de seguridad:* con su satisfacción se busca la creación y mantenimiento de un estado de orden y seguridad. Dentro de estas

encontramos la necesidad de estabilidad, la de tener orden y la de tener protección, entre otras. Estas necesidades se relacionan con el temor de los individuos a perder el control de su vida y están íntimamente ligadas al miedo, miedo a lo desconocido, a la anarquía.

- \* *Necesidades sociales*: una vez satisfechas las necesidades fisiológicas y de seguridad, la motivación se da por las necesidades sociales. Estas tienen relación con la necesidad de compañía del ser humano, con su aspecto afectivo y su participación social. Dentro de estas necesidades tenemos la de comunicarse con otras personas, la de establecer amistad con ellas, la de manifestar y recibir afecto, la de vivir en comunidad, la de pertenecer a un grupo y sentirse aceptado dentro de él, entre otras.
- \* *Necesidades de reconocimiento o estigma*: también conocidas como las necesidades del ego o de la autoestima. Este grupo radica en la necesidad de toda persona de sentirse apreciado, tener prestigio y destacar dentro de su grupo social, de igual manera se incluyen la autovaloración y el respeto a sí mismo.
- \* *Necesidades de auto superación*: también conocidas como de autorrealización, que se convierten en el ideal para cada individuo. En este nivel el ser humano requiere trascender, dejar huella, realizar su propia obra, desarrollar su talento al máximo.

El psicólogo estadounidense planteaba que dentro de esta jerarquización las personas buscaban suplir primero las necesidades propias del ser humano para lograr su supervivencia y después de estar satisfechas buscaban suplir las necesidades de crecimiento como persona.

Si bien es cierto que dicha jerarquización se encuentra basada en casos experimentales y de observación esta no es definitiva pues se plantea una hipótesis, los datos no fueron los necesariamente suficientes para plantear una teoría definitiva de la motivación humana, por otro lado está la cultura en la que se desenvuelve el individuo y la globalización actual que sufre el mundo hoy por hoy, pues aunque para la época del autor este no fue tomado en cuenta, día a día vemos



la importancia de estos dos factores mencionados anteriormente, por ejemplo muchas veces se presenta que algunas personas en las sociedades no satisfacen primero las necesidades de supervivencia, pues en el mundo real hay personas que prefieren darle prioridad a una necesidad de crecimiento por encima de una básica porque culturalmente en ocasiones es mucho mejor aparentar ser una persona de alto estatus que ser simplemente un don nadie como vulgarmente se dice.

El autor también habla de estos niveles en términos de homeostasis, el cual es aquel principio a través del cual opera nuestro termostato de forma equilibrada: cuando hace mucho frío, enciende la calefacción; cuando hace mucho calor, apaga el calentador. De la misma manera, en nuestro cuerpo, cuando falta alguna sustancia, desarrolla un ansia por ella; cuando logra conseguir suficiente de ella, entonces se detiene el ansia. Lo que Maslow hace es simplemente extender el principio de la homeostasis a las necesidades, tales como la seguridad, pertenencia y estima.

Maslow considera a todas estas necesidades como esencialmente vitales. Incluso el amor y la estima son necesarias para el mantenimiento de la salud. Afirma que todas estas necesidades están construidas genéticamente en todos nosotros, como los instintos. De hecho, les llama necesidades instintoides (casi instintivas).

En términos de desarrollo general, nos movemos a través de estos niveles como si fueran estadios. De recién nacidos, nuestro foco (o casi nuestro completo complejo de necesidades) está en lo fisiológico. Inmediatamente, empezamos a reconocer que necesitamos estar seguros. Poco tiempo después, buscamos atención y afecto. Un poco más tarde, buscamos la autoestima. Imaginemos, esto ocurre dentro de los primeros dos años de vida.

Bajo condiciones de estrés o cuando nuestra supervivencia está amenazada, podemos “regresar” a un nivel de necesidad menor. Cuando nuestra gran empresa ha quebrado, podríamos buscar un poco de atención. Cuando nuestra familia nos abandona, parece que a partir de ahí lo único que necesitamos es amor. Cuando lo logramos alcanzar, parece que inmediatamente sólo nos preocupa el dinero.

También todo esto puede ocurrir en una sociedad de bienestar establecida: cuando la sociedad abruptamente cae, las personas empiezan a pedir a un nuevo

líder que tome las riendas y haga las cosas bien. Cuando las bombas empiezan a caer, buscan seguridad; cuando la comida no llega a las tiendas, sus necesidades se tornan incluso más básicas.

Maslow sugiere que podríamos preguntarles a las personas sobre su “filosofía de futuro” cuál sería su ideal de vida o del mundo y así conseguir suficiente información sobre cuáles de sus necesidades están cubiertas y cuáles no.

Si tienes problemas significativos a lo largo de tu desarrollo (por ejemplo, periodos más o menos largos de inseguridad o rabia en la infancia, o la pérdida de un miembro familiar por muerte o divorcio, o rechazo significativo y abuso) entonces podrías “fijar” este grupo de necesidades para el resto de tu vida.

El último nivel es un poco diferente. Maslow ha utilizado una gran variedad de términos para referirse al mismo: motivación de crecimiento (opuesto al déficit motivacional), necesidades de ser (o B-needs, opuesto al D-needs), y auto-actualización.

Estas constituyen necesidades que no comprenden balance u homeostasis. Una vez logradas, continúan haciéndonos sentir su presencia. De hecho, ¡tienden a ser aún más insaciables a medida que les alimentamos! Comprenden aquellos continuos deseos de llenar potenciales, a “ser todo lo que pueda ser”. Es una cuestión de ser el más completo; de estar “auto-actualizado”.

Bien; llegados a este punto, si quieres llegar a una verdadera auto-actualización, debes tener llenas tus necesidades primarias, por lo menos hasta un cierto punto. Desde luego, esto tiene sentido: si estás hambriento, vas hasta a arrastrarte para conseguir comida; si estás seriamente inseguro, tendrás que estar continuamente en guardia; si estás aislado y desamparado, necesitas llenar esa falta; si tienes un sentimiento de baja autoestima, deberás defenderte de ese estado o compensarlo. Cuando las necesidades básicas no están satisfechas, no puedes dedicarte a llenar tus potenciales.

No es sorprendente, por tanto, que siendo nuestro mundo tan difícil como es, solo exista un puñado de personas que sean verdadera y predominantemente auto-actualizadas. En algún momento, Maslow sugirió que tan solo un 2%.

La pregunta surge entonces: ¿qué es lo que Maslow quiere decir exactamente con auto-actualización? Para responder, tendremos que analizar a aquellas personas que Maslow considera auto-actualizadas. Afortunadamente, Maslow lo hizo por nosotros.

Empezó escogiendo a un grupo de personas, algunas figuras históricas, a otras que conocía; que a él le parecía que cumplían con los criterios de ser auto-actualizadas. Se incluyeron en este angosto grupo personajes como Abraham Lincoln, Thomas Jefferson, Mahatma Gandhi, Albert Einstein, Eleanor Roosevelt, William James, Benedict Spinoza, y otros. Luego se centró en sus biografías, escritos, actos y palabras de aquellos a los que conoció personalmente y así sucesivamente. De estas fuentes, desarrolló entonces una lista de cualidades similares a todo el grupo, opuesta a la gran masa compuesta por el resto de los mortales como nosotros.

Estas personas eran centradas en la realidad, lo que significa que pueden diferenciar lo que es falso o ficticio de lo que es real y genuino. También eran personas centradas en el problema, o lo que es lo mismo, personas que enfrentan los problemas de la realidad en virtud de sus soluciones, no como problemas personales insolucionables o ante los que se someten. Y además tenían una percepción diferente de los significados y los fines. Creían que los fines no necesariamente justifican los medios; que los medios pueden ser fines en sí mismos y que los medios (el viaje) eran con frecuencia más importante que los fines.

Maslow explica que, aun cuando se satisfagan estas necesidades, las personas siguen sintiéndose frustradas o incompletas a menos que experimenten la autoactualización, es decir, que aprendan a explotar sus talentos y capacidades. La forma que adopta esta necesidad varía de una a otra persona. Todos tenemos diferentes motivaciones y capacidades. Para uno, el alcanzar la excelencia como padre puede ser un objetivo prioritario, mientras que otros pueden sentirse impelidos a sobresalir como atletas, pintores o inventores. Para Maslow, hay que colmar las necesidades más básicas antes de satisfacer las menos críticas. Por ejemplo, las necesidades tanto fisiológicas como amorosas son esenciales para el individuo; sin embargo, cuando se tiene hambre, la necesidad de amor (o cualquier otra

necesidad afectiva) cesa de ser un factor decisivo en la conducta. Por otra parte, continúa Maslow, aun cuando nos sintamos frustrados en el terreno amoroso, seguimos sintiendo la necesidad de comer (contra lo que sostengan las novelas románticas)

En términos generales, Maslow define la autoactualización como "el uso pleno y la explotación de los talentos, las capacidades, las potencias, etc." (1970, p. 150). La autoactualización no es un estado estático. Más bien, es un proceso continuo en el que se utilizan las propias capacidades de manera plena, creativa y gozosa. "Cuando pienso en el hombre auto actualizado, no imagino a una persona ordinaria con un elemento añadido, sino a esta misma persona sin ninguna privación. El hombre promedio es un ser completo cuyas capacidades y facultades han sido inhibidas y obstaculizadas" (Maslow y Lowry, 1973b, p. 91). En la mayor parte de los casos, las personas autoactualizadas ven la vida con claridad. Son menos emocionales y más objetivas y pocas veces permiten que las esperanzas, los temores o los mecanismos defensivos del yo distorsionen sus observaciones. Sin excepción, Maslow descubrió que los individuos autoactualizados se dedican a una vocación o a una causa. En apariencia, son dos los requisitos que impone el crecimiento: compromiso con algo más importante que uno mismo y éxito en las tareas que se escoja realizar. Entre las principales características de las personas autoactualizadas se cuentan la creatividad, la espontaneidad y el trabajo duro.

Maslow se limitó de manera premeditada a estudiar a personas relativamente carentes de neurosis y trastornos emocionales y descubrió que los sujetos sanos desde el punto de vista psicológico eran independientes y se aceptaban a sí mismos, tenían pocos conflictos y podían gozar tanto el esparcimiento como el trabajo. Aunque sólo uno de los sujetos profesaba una fe religiosa ortodoxa, casi todos creían en una vida que bien podría llamarse espiritual. Así, Maslow observó que los sujetos autoactualizados podían disfrutar de la vida pese al dolor, las decepciones y las penas. Había en sus vidas cosas que les interesaban y padecían menos temores, angustias o sentimientos de futilidad. Mientras que la mayoría de las personas tienen momentos ocasionales de alegría, triunfo o experiencias cumbre, los individuos autoactualizados parecían, en términos generales, amar la

vida. Uno de los argumentos de Maslow es que constantemente deseamos algo y sólo en raras ocasiones alcanzamos una satisfacción completa, es decir, una que carezca de metas o deseos. La jerarquía de necesidades representa, pues, un intento de predecir la forma que adoptan los deseos una vez que las necesidades originales son satisfechas y no dominan más la conducta. Hay muchas excepciones, especialmente en nuestra cultura, en la que las necesidades más básicas son colmadas de manera parcial y, aun así, sirven para motivar sin que por ello predominen en la psique. Maslow creó su jerarquía como parte de una teoría general de la motivación, no como un predictor preciso de la conducta individual.

Maslow aclaraba que los individuos autoactualizados a los que había estudiado no eran perfectos; algunos de ellos, incluso, tenían defectos bastante obvios. El compromiso inquebrantable que suelen contraer con su profesión y sus valores hace que las personas autoactualizadas se conduzcan a veces de manera inexorable, todo en aras de conseguir sus objetivos; en tales casos, su obra puede gozar de precedencia sobre las necesidades o el sentir de los demás. Por añadidura, los autoactualizados pueden llevar su independencia de espíritu hasta los extremos. Por ello, no es de extrañar que estas personas tengan que enfrentar los problemas que también aquejan a la gente común: culpa, angustia, tristeza, conflictos, etcétera.

Los auto-actualizadores poseían también una manera peculiar de relacionarse con los demás. En primer lugar, tenían una necesidad de privacidad, y se sentían cómodos estando solos. Eran relativamente independientes de la cultura y el entorno, apoyándose más en sus propias experiencias y juicios. Así mismo, eran resistentes a la enculturación, esto es, que no eran susceptibles a la presión social; eran de hecho, inconformistas en el mejor sentido.

Además, poseían lo que Maslow llamaba valores democráticos, o sea, que eran abiertos a la variedad étnica e individual, e incluso la defendían. Tenían la cualidad llamada en alemán *Gemeinschaftsgefühl* (interés social, compasión, humanidad). Y disfrutaban de las relaciones personales íntimas con pocos amigos cercanos y miembros familiares, más que un montón de relaciones superficiales con mucha gente.

Tenían un sentido del humor no hostil, prefiriendo las bromas a costa de sí mismos o de la condición humana, pero nunca dirigida a otros. Poseían además una cualidad llamada aceptación de sí mismo y de los demás, lo cual implica que preferían aceptara las personas como eran, más que querer cambiarlas. La misma actitud la tenían consigo mismos: si tenían alguna cualidad que no fuese dañina, la dejaban estar, incluso aunque fuese una rareza personal. En consonancia con esto surge la espontaneidad y simplicidad: ellos preferían ser ellos mismos antes que pretenciosos o artificiales. De hecho, ante sus inconformidades, tendían a ser convencionales en la superficie, precisamente lo contrario a los inconformistas menos auto-actualizados que tienden a ser más dramáticos.

Así mismo, estas personas tenían una cierta frescura en la apreciación; una habilidad para ver cosas, incluso ordinarias, como preciosas. Por consiguiente eran creativos, inventivos y originales. Y, finalmente, tenían una tendencia a vivir con mayor intensidad las experiencias que el resto de las personas. Una experiencia pico, como le llama el autor, es aquella que te hace sentir como fuera de ti; como perteneciente a un Universo; como pequeño o grande en virtud de tu pertenencia a la naturaleza. Estas experiencias tienden a dejar una huella sobre las personas que las viven, cambiándoles a mejor; muchas gentes buscan estas experiencias de forma activa. También son llamadas experiencias místicas y constituyen parte importante de muchas religiones y tradiciones filosóficas.

No obstante, Maslow no cree que los auto-actualizados sean personas perfectas. También descubrió una serie de imperfecciones a lo largo de su análisis: en primer lugar, con bastante frecuencia sentían ansiedad y culpa; pero una ansiedad y culpa realistas, no neuróticas o fuera de contexto. Algunos de ellos eran “idos” (ausentes mentalmente). Y por último, algunos otros sufrían de momentos de pérdida de humor, frialdad y rudeza.

Otra forma en que Maslow aborda la problemática sobre lo que es auto-actualización, es hablar de las necesidades impulsivas (por supuesto, las B-needs) de los auto-actualizadores. Necesitaban lo siguiente para ser felices:

Verdad, en vez de la deshonestidad.

Bondad, mejor que maldad.

Belleza, no vulgaridad o fealdad.

Unidad, integridad y trascendencia de los opuestos, en vez de arbitrariedad o elecciones forzadas.

Vitalidad, no pobredumbre o mecanización de la vida.

Singularidad, no uniformidad blanda.

Perfección y necesidad, no inconsistencia o accidentalidad.

Realización, en vez de ser incompleto.

Justicia y orden, no injusticia y falta de ley.

Simplicidad, no complejidad innecesaria.

Riqueza, no empobrecimiento ambiental.

Fortaleza, en vez de constricción.

Juguetonería, no aburrimiento, ni falta de humor.

Autosuficiencia, no dependencia.

Búsqueda de lo significativo, no sensiblería.

De primera vista, se podría pensar que obviamente todos necesitamos esto. Pero, detengámonos un momento: si estás atravesando un periodo de guerra o depresión, estás viviendo en un gueto o en un entorno rural muy pobre, ¿te preocuparías por estas cuestiones o estarías más ocupado en cómo conseguir comida y techo? De hecho, Maslow cree que mucho de lo malo que hay en el mundo actualmente viene dado porque no nos ocupamos demasiado en estos valores, no porque seamos malas personas, sino porque ni siquiera tenemos nuestras necesidades básicas cubiertas.

Cuando un auto-actualizador no llena estas necesidades, responde con metas patológicas, una lista de problemas tan largos como la lista de necesidades. Para resumirlas diríamos que cuando un auto-actualizador es forzado a vivir sin estas necesidades, desarrollará depresión, invalidez emocional, disgusto, alineación y un cierto grado de cinismo.

Hacia el final de su vida, el autor dio el impulso a lo que se llamó la cuarta fuerza en psicología. Los freudianos y otros psicólogos “profundos” constituían la primera fuerza; los conductistas, la segunda; su propio humanismo, incluyendo a los existencialistas europeos, eran la tercera fuerza. La cuarta fuerza fue la

psicología transpersonal, la cual, partiendo de los filósofos orientales, investigaron cuestiones como la meditación, niveles altos de conciencia e incluso fenómenos paranormales.

Teoría de la autoactualización. En su último libro, *The Farther Reaches of Human Nature* (1971), Maslow describe ocho formas en las que las personas se autoactualizan, o bien, ocho conductas merced a las cuales se alcanza la autoactualización. No se trata de una exposición lógica, clara y rigurosa, sino de la culminación de las reflexiones de Maslow en torno a la autoactualización.

1. *Concentración*. "Primero, autoactualización significa vivir de manera plena, vívida, sin interferencias del yo, con una concentración completa y una absorción total" (Maslow, 1971, p. 45). Por lo común, no tomamos conciencia de lo que sucede dentro y alrededor de nosotros (por ejemplo, la mayor parte de los testigos relatan diferentes versiones de un mismo hecho). Sin embargo, todos hemos tenido momentos de conciencia intensa y de participación íntima, momentos que Maslow llamó de autoactualización.

2. *Decisiones de crecimiento*. Si concebimos la vida como una serie de decisiones, la autoactualización es el proceso mediante el cual cada opción se transforma en una decisión de crecimiento. Con frecuencia, tenemos que escoger entre la seguridad y el crecimiento, entre el progreso y la regresión. Todas las decisiones tienen sus aspectos positivos y negativos. Escoger la seguridad significa permanecer con lo conocido y lo familiar, pero se corre el riesgo de la estulticia y lo rutinario. Optar por el crecimiento implica abrirse a experiencias nuevas y estimulantes, aun con el riesgo de enfrentarse a lo desconocido y hasta de fracasar.

3. *Conciencia de sí mismo*. En la autoactualización, cobramos una mayor conciencia de nuestra naturaleza interior y actuamos de acuerdo con los dictados de ésta. Ello implica que decidimos por nosotros mismos si nos agradan ciertas películas, libros o ideas, con independencia de lo que piensen los demás.

4. *Honestidad*. La honestidad y la responsabilidad por los propios actos constituyen elementos esenciales de la autoactualización. Según Maslow, en vez de plantear y brindar respuestas calculadas para agradar a otro o ganarse la aprobación de los demás, debemos buscar las respuestas dentro de nosotros



mismos. Cada vez que lo hagamos, estableceremos contacto con nuestros selves interiores.

5. *Juicio*. Los primeros cuatro pasos nos sirven para desarrollar la capacidad de "tomar mejores decisiones existenciales". Aprendemos a confiar en nuestros juicios e instintos, así como a conducirnos de acuerdo con éstos. Maslow señala que obedecer los instintos se traduce en juicios más adecuados acerca de lo que resulta mejor para nosotros: mejores juicios en cuestiones artísticas, musicales y gastronómicas, así como en las grandes decisiones de la vida, como el matrimonio y la carrera.

6. *Autodesarrollo*. La autoactualización también es un proceso continuo de desarrollo de las propias potencialidades. Ello significa utilizar las habilidades e inteligencia propias y "esforzarse para hacer bien todo lo que uno desee hacer" (Maslow, 1971, p. 48). Un talento o una inteligencia notables no es lo mismo que autoactualización; muchas personas dotadas no pueden hacer un uso pleno de sus habilidades, mientras que otras, con un talento apenas promedio, logran conseguir grandes empresas. La autoactualización no es una cosa que se tiene o no se tiene. Es un proceso incesante en el que se realiza el propio potencial, y se relaciona con una forma de vivir, trabajar y vincularse con el mundo de manera continua, no con la consecución de un solo objetivo

7. *Experiencias cumbre*. "Las experiencias cumbre son momentos transitorios de autoactualización" (Maslow, 1971, p. 48). En esos momentos, somos seres plenos, integrados, más conscientes de nosotros mismos y del mundo que nos circunda. Además, pensamos, actuamos y sentimos de manera más clara y nítida. Amamos y aceptamos más a los otros, los conflictos y la angustia se reducen notablemente y podemos aplicar las energías a usos más constructivos. Algunas personas tienen más experiencias cumbres que otras, en particular aquellas a las que Maslow denomina autoactualizadas trascendentes (véase más adelante las secciones "Experiencias cumbre" y "Trascendencia y autoactualización").

8. *Supresión de los mecanismos defensivos del yo*. El último paso de la autoactualización es el reconocimiento de las defensas del yo y el saber prescindir de ellas siempre que sea apropiado. Para ello, debemos tomar una conciencia más

precisa de las formas en que distorsionamos la imagen que tenemos de nosotros mismos y del mundo exterior, a través de la represión, la proyección y otros mecanismos defensivos.

Motivación de la deficiencia y motivación del ser. Maslow señalaba que la mayor parte de los sistemas psicológicos se limitan a estudiar la motivación de la deficiencia, es decir, se concentran en las conductas cuyo cometido es satisfacer necesidades no colmadas o frustradas. El hambre, el dolor y el temor son los mejores ejemplos de las motivaciones deficitarias. Empero, un análisis más minucioso de la conducta humana o animal revela otro tipo de motivación. Cuando el organismo no siente hambre, dolor o temor, surgen las motivaciones del ser, como la curiosidad o la alegría. En estas condiciones, las actividades pueden realizarse y disfrutarse como fines en sí mismos, no como medios para gratificar ciertas necesidades. La motivación del ser se relaciona con el ser y la satisfacción en el presente, o bien, con el deseo de buscar metas con valoraciones positivas (motivación del crecimiento o meta motivación). Por otra parte, la motivación de la deficiencia comprende la necesidad de cambiar las cosas debido a un sentimiento de insatisfacción o frustración.

## **RELACIONES SOCIALES**

Según Maslow, el amor y la estima son necesidades básicas que preceden a la autoactualización en la jerarquía de necesidades. Deploraba que en la mayor parte de los textos de psicología no se mencionara siquiera la palabra amor, como si los psicólogos consideraran esta emoción como algo irreal, que debe reducirse a conceptos como la proyección de la libido o el reforzamiento sexual.

## **VOLUNTAD**

La voluntad es un elemento indispensable en el largo proceso de la autoactualización. Maslow observó que las personas autoactualizadas se esfuerzan hasta donde les es posible por alcanzar las metas que se trazan. "La autoactualización exige esforzarse para hacer bien todo lo que se desea hacer. Aspirar a convertirse en un médico de segundo orden no es la vía más idónea para la autoactualización. Lo que se intenta es alcanzar la excelencia, o bien, todas las habilidades que permita la propia capacidad" (Maslow, 1971, p. 48). Debido a su fe en la salud y la bondad esenciales de la naturaleza humana, Maslow no insistía demasiado en la importancia de la volición dentro del proceso que implica la superación de instintos o impulsos inaceptables. Para nuestro autor, los individuos sanos gozan de una libertad relativa respecto de los conflictos interiores, quizá con la excepción de los hábitos, a los cuales se debe renunciar. La voluntad puede emplearse para desarrollar aún más las habilidades y, por ende, para alcanzar objetivos ambiciosos y perdurables.

## **EMOCIONES**

De acuerdo con Maslow, las emociones positivas desempeñan un papel importante en la autoactualización. Invitaba a los psicólogos a que realizaran investigaciones serias en torno a la felicidad, la serenidad y la alegría, así como a estudiar la

diversión, los juegos y el esparcimiento. Consideraba que las emociones negativas, la tensión y los conflictos consumen energías e inhiben el funcionamiento eficaz.

## **CONTRIBUCIÓN DE LA TEORÍA DE MASLOW A LA ADMINISTRACIÓN**

Según Maslow, las personas están dominadas por los impulsos de sus necesidades internas insatisfechas, que orientan y determinan su comportamiento, que queda determinada en la jerarquía de las necesidades humanas. Maslow contribuyó con una psicología de la personalidad de los subordinados, haciendo énfasis solo en las necesidades internas del hombre, y considerar la situación en la que actúa. Para la administración es útil conocer el comportamiento de los subordinados para conformar una política que satisfaga las necesidades de los individuos de alguna organización, empresa y estructuras del estado. Varias investigaciones no llegaron a confirmar científicamente la teoría de Maslow, incluso algunas de ella la invalidaron. No obstante, dicha teoría ofrece un esquema orientador para el comportamiento del administrador, ya que está suficientemente bien estructurada y actualmente es muy usada por los departamentos de recursos humanos en las empresas, etc.

Aunque el apoyo a la investigación de la teoría de Maslow está aún en desarrollo, los conceptos formulados por él, han proporcionado un marco para la psicología positiva y se han utilizado para conceptualizar la política, la práctica y teoría en las ciencias sociales durante más de 60 años.

Además de las cinco necesidades antes descritas, Maslow también identificó otras tres categorías de necesidades: las estéticas, las cognitivas y las de auto trascendencia (Feist y Feist 2006), lo que dio origen a una rectificación de la jerarquía de necesidades. La caracterización de estas tres nuevas necesidades es:

- Necesidades estéticas: no son universales, pero al menos ciertos grupos de personas en todas las culturas parecen estar motivadas por la necesidad de belleza exterior y de experiencias estéticas gratificantes.

- Necesidades cognitivas: están asociadas al deseo de conocer que tiene la gran mayoría de las personas; cosas como resolver misterios, ser curioso e investigar actividades diversas fueron llamadas por Maslow como necesidades cognitivas, destacando que este tipo de necesidad es muy importante para adaptarse a las cinco necesidades antes descritas.
- Necesidades de auto-trascendencia: tienen como objetivo promover una causa más allá de sí mismo y experimentar una comunión fuera de los límites del yo; esto puede implicar el servicio hacia otras personas o grupos, la devoción a un ideal o a una causa, la fe religiosa, la búsqueda de la ciencia y la unión con lo divino.

Según Koltko (2006), la versión rectificada de la jerarquía de necesidades de Maslow tiene varias implicaciones importantes para la teoría y la investigación en la personalidad y la psicología social; estas consecuencias incluyen enfoques más amplios para:

- Las concepciones personales y culturales de la finalidad de la vida.
- Las bases motivacionales de la conducta altruista, el progreso social, y la sabiduría.
- El terrorismo suicida y la violencia religiosa.
- La integración de la psicología con la religión y la espiritualidad en la personalidad y la psicología social.

Finalmente, es necesario destacar que la “Teoría de la Motivación Humana”, con su jerarquía de necesidades y factores motivacionales así como las siguientes investigaciones de Maslow en el área de las necesidades humanas, es parte del paradigma educativo humanista, para el cual el logro máximo de la auto-realización de los estudiantes en todos los aspectos de la personalidad es parte fundamental, procurando, proporcionar una educación con formación y crecimiento personal.

## **CONCLUSIÓN**

La teoría de Maslow nos dice que las necesidades explican todo el comportamiento humano. La única razón por la que una persona hace algo es para satisfacer sus necesidades.

Todo ser humano necesita de estas necesidades, pues todos contamos con ellas en diferentes cantidades, dependiendo de la forma de vida y el carácter de la persona.

La variación de la importancia de las necesidades en la vida de cada persona, es diferente, ya que algunas tomando en cuenta su forma de ser, son más importantes porque les permite sentirse realizados. Creemos que si se encontrará un equilibrio entre estas necesidades, las personas en los trabajos serían más eficaces, plenos y tendrían una mayor motivación, a su vez esto generaría el bienestar que necesita cada individuo.

### **Referencias bibliográficas**

- Barroso, Manuel (1987). Autoestima Ecología o Catástrofe, Editorial Galac, Caracas.
- Boeree, G. (2006). Personality Theories Psychology Department Shippensburg University. Documento en línea recuperado 12 abril de 2011 de <http://www.ship.edu/%7Ecgboree/perscontents.html>.
- Chapman A. (2007). Maslow's Hierarchy of Needs. Documento en línea recuperado el 15 abril de 2011: [www.businessballs.com/maslow.htm](http://www.businessballs.com/maslow.htm).
- Colvin, M. & Rutland, F. (2008). Is Maslow's Hierarchy of Needs a Valid Model of Motivation. Louisiana Tech University. Documento en línea recuperado 15 abril de 2011 de <http://www.business.latech.edu/>.
- Feist, J. & Feist, G. (2006). Theories of Personality (sexta edición). New York: McGraw Hill.
- Fernández Arena, José Antonio (1992). Principios Administrativos. México, Editorial Diana.
- Heylighen, F. (1992). A Cognitive-Systemic Reconstruction of Maslow's Theory of Self-Actualization. Behavioral Science, Vol. 37, 39-56.

Motivation and personality (1987). 3a. ed., Harper & Row, Nueva York.

Munch Galindo García Martínez (2001). Fundamentos de la Administración. México,  
Quinta Edición, Editorial Trillas.



**John Dewey**

## **INTRODUCCIÓN**

En el presente ensayo se hace referencia al pensamiento educativo de John Dewey, pensador que ha ejercido una gran influencia en la educación y que hizo numerosas y valiosas aportaciones al campo de la pedagogía. Como es su teoría de la experiencia, lo cual el niño adquiere conocimiento mediante ella.



La propuesta educativa de Dewey plantea una forma distinta de entender la educación y de conocer al individuo. Hace referencia de lo que debe ser el niño ante el mundo en el que lo rodea para poder desenvolverse con la sociedad.

En oposición a la enseñanza tradicionalista, propone una educación basada en las propias experiencias del niño; con ello revalora la importancia de la atención a las necesidades, inquietudes e intereses del infante, así como la relación con su mundo exterior, como elementos fundamentales para brindar una verdadera educación y favorecer un auténtico desarrollo del alumno.

La teoría pedagógica de Dewey permite explicar el valor que tienen las vivencias o experiencias en la formación de los niños, ya que esto ha revolucionado la práctica docente en la actualidad.

Entre sus ideas de gran importancia se encuentran las siguientes: el interés es algo dinámico pues este debe ser guiado y ejercido, hoy en día nos damos cuenta de que este aspecto es muy importante en la escuela ya que “algo que todo profesor debe conseguir al comienzo de una clase, como condición necesaria para activar la motivación de los alumnos para aprender aquello que va a tratar, es captar su atención despertando su curiosidad e interés” (Tapia, 1991), si el profesor no logra captar el interés de los alumnos al comienzo de su clase, pocas probabilidades se tienen de que el alumno logre un conocimiento significativo. Con lo anterior me doy cuenta que el pensamiento de Dewey han influido en las transformaciones educativas que hasta hoy en día son importantes tomar en cuenta en el proceso de enseñanza aprendizaje.

### **Datos biográficos**

John Dewey fue el filósofo norteamericano más importante de la primera mitad del siglo XX. Su carrera abarcó la vida de tres generaciones y su voz pudo oírse en medio de las controversias culturales de los Estados Unidos (y del extranjero) desde el decenio de 1890 hasta su muerte en 1952, cuando tenía casi 92 años. A lo largo de su extensa carrera, Dewey desarrolló una filosofía que abogaba por la unidad entre la teoría y la práctica, unidad que ejemplificaba en su propio quehacer de

intelectual y militante político. Su pensamiento se basaba en la convicción moral de que “democracia es libertad”, por lo que dedicó toda su vida a elaborar una argumentación filosófica para fundamentar esta convicción y a militar para llevarla a la práctica. El compromiso de Dewey con la democracia y con la integración de teoría y práctica fue sobre todo evidente en su carrera de reformador de la educación (Westbrook, 2008).

Cuando se hizo cargo de su puesto en la universidad de Chicago en el otoño de 1894, Dewey escribía a su esposa Alice: “A veces pienso que dejaré de enseñar directamente filosofía, para enseñarla por medio de la *pedagogía*” (Dewey, 1894). Aunque en realidad nunca dejó de enseñar directamente filosofía, las opiniones filosóficas de Dewey probablemente llegaron a un mayor número de lectores por medio de las obras destinadas a los educadores, como *The school and society* (1899) (La escuela y la sociedad), *How we think* (1910) (Cómo pensamos), *Democracy and education* (1916) (Democracia y educación) y *Experience and education* (1938) (Experiencia y educación), que mediante las destinadas principalmente a sus compañeros filósofos y, como él mismo dijo, *Democracy and education* fue lo que más se parecía a un resumen de “toda su postura filosófica” (Dewey, 1916). No es una casualidad, observaba, si como él, muchos grandes filósofos se interesan por los problemas de la educación, ya que existe “una estrecha y esencial relación entre la necesidad de filosofar y la necesidad de educar”. Si filosofía es sabiduría la visión de una “manera mejor de vivir”, la educación orientada conscientemente constituye la praxis del filósofo.

“Si la filosofía ha de ser algo más que una especulación ociosa e inverificable, tiene que estar animada por el convencimiento de que su teoría de la experiencia es una hipótesis que sólo se realiza cuando la experiencia se configura realmente de acuerdo con ella, lo que exige que la disposición humana sea tal que se desee y haga lo posible por realizar ese tipo de experiencia”.

## **PRINCIPALES OBRAS**

*“My Pedagogic Creed”* (1897), *Early works*.

*The school and society* (1899), *Middle works*.  
*The educational situation* (1901), *Middle works*.  
*The child and the curriculum* (1902), *Middle works*.  
*Moral principles in education* (1909), *Middle works*.  
*How we think* (1910), *Middle works*.  
*Interest and effort in education* (1913), *Middle works*.  
*Schools of tomorrow, con Evelyn Dewey* (1915), *Middle works*.  
*Democracy and education* (1916), *Middle works*.  
*Education as politics* (1922), *Middle works*.  
*The sources of a science of education* (1929), *Later works*.  
*The way out of educational confusion* (1931), *Later works*.  
*How we think*, edición revisada y ampliada (1933), *Later works*.  
*Experience and education* (1938), *Later works* (Westbook, 2008).

### **Las obras más importantes de John Dewey sobre la pedagogía son:**

"Mi credo pedagógico (1867), *Escuela y sociedad* (1899), "Cómo pensamos (1910)" y "Democracia y educación (1925)", *El niño y el programa escolar* (1967).

#### *"Mi credo pedagógico (1867)":*

En este libro Dewey considera que la educación tiene su punto de partida en los procesos psicológicos y sociales que rodean al niño. Un trabajo que aunque breve tuvo una enorme influencia en su época. Se trata de una declaración de principios acerca de las creencias educativas que, desarrolladas a lo largo de su vida con argumentos más elaborados, marcarían el resto de su vida. En el libro formula cinco artículos.

#### *"Escuela y sociedad (1899)":*

Se compone de una serie de conferencias donde Dewey expone sus experiencias en la pequeña escuela experimental que fundó en 1896, en Chicago, que se llamó "Escuela Laboratorio" o "Escuela de Dewey" "En escuela y sociedad, Dewey

subraya la importancia que tiene incluso desde el punto de vista educativo las transformaciones tecnológicas y la llamada “revolución industrial”.

*“Cómo pensamos (1910)”*:

Es un breve tratado de lógica “instrumentista” que escribió teniendo en cuenta sobre todo sus aplicaciones pedagógicas. Es la obra clave donde, con el mismo rigor científico que propone para el trabajo escolar, expone y desarrolla algunos principios que fundamentan su propuesta pedagógica, como el pensamiento reflexivo. El aprender cómo aprender a pensar o el método sistemático. En el se basan por ejemplo los planteamientos de Schön referidas al profesional reflexivo.

Las obras más propiamente de carácter filosófico son la obras de su madurez: La experiencia y la naturaleza (1925), La busca de la certeza (1930) y Lógica y teoría de la investigación.

*“Democracia y educación (1925)”*:

Es también uno de sus escritos filosóficos más y su trabajo pedagógico más importante y, probablemente el libro sobre educación más completo que se haya escrito en el siglo. Es difícil de encontrar un problema educativo actual que no esté preludiado en esta obra de 1916 y para el que la misma no de alguna respuesta imprescindible. En el parte de las ideas de la sociedad democrática para aplicarlas a los problemas de la obra educativa: sus objetivos, métodos, “Una valoración crítica de las teorías del conocimiento y del desarrollo moral que fueron formuladas en condiciones sociales anteriores democráticas pero que ahora dificultan la realización del ideal democrático” (Venegas, 2015).

## **TEORÍA**

Su teoría de la experiencia es preciso tener presente su aproximación al pragmatismo y por supuesto su inserción en su entorno.

Dewey adhirió al instrumentalismo, una versión particular del pragmatismo, que otorgaba centralidad al valor instrumental del conocimiento (y del pensamiento

en general) para resolver las situaciones problemáticas reales que experimentan los individuos. El instrumentalismo sustentaba el concepto de comunidad de investigación y planteaba un continuo de la experiencia, como alternativa a las concepciones racionalistas y trascendentales del hombre. Para Dewey la validez de una teoría debía ser determinada mediante un examen práctico de las consecuencias que surgen de su empleo. Por ende, las ideas generales y los conceptos son instrumentos para la reconstrucción de situaciones problemáticas. Las ideas sólo tienen importancia en la medida en que sirven de instrumentos para la resolución de problemas reales (Ruiz Guillermo, 2015).

Para Dewey, el niño es el centro de la educación, pues es por él y para él; además de que, estos conocimientos que él adquiriera le van a permitir tomar decisiones de manera libre; y así poder participar activamente en sociedad.

Es muy importante que el niño (a) pueda adaptarse al entorno en el que vive sobre la experiencia y sus conocimientos previos.

Además en su teoría nos menciona que, para que el niño adquiriera la madurez necesaria, se debe de partir de la naturalidad del mismo, es decir, de lo que el niño vive y cómo lo vive; así como los conocimientos que el necesita adquirir para superar las adversidades de su vida.

Esta teoría del conocimiento destacaba la “necesidad de comprobar el pensamiento por medio de la acción si se quiere que éste se convierta en conocimiento”. Dewey reconoció que esta condición se extendía a la propia teoría (Mayhew y Edwards, 1966, p. 464).

Sus trabajos sobre la educación tenían por finalidad sobre todo estudiar las consecuencias que tendría su instrumentalismo para la pedagogía y comprobar su validez mediante la experimentación (Westbrook, 1999).

De igual manera, en su teoría nos menciona que al impartir una enseñanza por asignaturas, se debe contribuir al crecimiento natural del niño, es decir, permitir que se desarrolle de manera autónoma, sin obedecer a estímulos externos, que tal vez podrían perjudicarlo, al momento de actuar ante una situación presentada por su medio.

Tal como lo manifiesta en su libro *Experiencia y Educación*: a partir de la experiencia, por la experiencia, para la experiencia. Su concepto de ciencia, también parte de la experiencia, pero lejos de proponer que la Pedagogía, una ciencia en construcción para el autor, se base en rígidos moldes que ratifiquen la experiencia, él aboga por la conceptualización y rechaza el modelo de la ciencia que sólo se basa en la rigurosa demostración matemática, aún en la Física y en la Matemática porque restringen su parte científica únicamente a la demostración matemática. "La ciencia significa, creo, la existencia de métodos sistemáticos de investigación, que, cuando se dirigen a estudiar una serie de hechos, nos ponen en condiciones de comprenderlos menos azarosamente y con menor rutina" (Zuluaga, 2008).

John Dewey pone de manifiesto las cuestiones políticas y morales que impactan en los discursos educativos.

Defiende que el sistema educativo de una democracia se caracteriza porque sus centros de enseñanza mantienen un claro compromiso con la promoción de contenidos culturales y modalidades organizativas, que contribuyen a la formación de personas comprometidas con valores y modelos democráticos de sociedad. Deja claro que la educación es una modalidad de acción política en la medida en que obliga a la reflexión y valoración de dimensiones sociales, políticas, económicas, culturales y morales de la sociedad (Westbrook, 1920).

Cabe reconocer, que la teoría de Dewey, nos deja a los docentes una tarea muy difícil, pero no imposible de realizar; pues nos pide incorporar los temas contenidos en el programa de estudio con la experiencia; es decir, vincular el sustento teórico, con la situación actual que vive el ser humano, ya que esto le permitirá una mejor comprensión; para así después formular sus conceptos, que le permitirán dar solución a las problemáticas.

Los esfuerzos de Dewey por dar vida a su propia filosofía en las escuelas estuvieron acompañados de controversias y hasta hoy día siguen siendo un punto de referencia en los debates acerca de los fallos del sistema escolar norteamericano; el enemigo encarnizado de los conservadores fundamentalistas es considerado como el precursor inspirador de los reformadores partidarios de una enseñanza "centrada en el niño". En estos debates, ambos bandos suelen leer

erróneamente a Dewey, sobreestimando su influencia y subestimando los ideales democráticos que animaban su pedagogía (Westbrook, 1999).

La educación en la actualidad, se encuentran basada en las teorías constructivas, las que pretenden que el niño sea quien construya su propio conocimiento, y considero que tiene relación con la teoría que expuso John Dewey, en el aspecto de que la educación debe de partir de las características e intereses del niño.

Hoy en día es así, lo que viene siendo que el niño presente sus dudas, aprendizajes, intereses, etc. Para Dewey tiene que haber dos aspectos fundamentales que hoy en día y antes se mencionaban mucho; lo Psicológico y lo Social.

### **PSICOLÓGICO**

Que es cuando el niño comienza a mostrar sus capacidades y habilidades.

### **SOCIAL**

Es cuando ya se apropia del conocimiento y lograr enfrentarse a la vida que se le presenta.

“El proceso educativo tiene dos aspectos: uno psicológico y otro social, de estos dos aspectos; el psicológico es el básico, es cuando el niño realiza por su propia iniciativa, independientemente del educador. El social, es la adaptación a la civilización, a la sociedad (Dewey, 1967)”.

Leer a Dewey a principios del siglo XXI supone romper el cerco, salirse del circuito cerrado que en las últimas décadas se ha impuesto en el campo de la estética y la teoría de las artes. Las teorías hegemónicas, sobre todo con el contexto norteamericano, han funcionado como “wrapper theories” (teorías-envoltura) que pretenden presentar transparentemente, contener y conservar su objeto, sin cuestionarlo o considerarlo en una dimensión evaluativa. Con ello se consigue quizás una buena descripción de la situación de hecho y se renuncia por completo a indagar las hondas, implicaciones antropológicas, sociales y políticas de las

prácticas artísticas en tanto tales, aun de las más autónomas. Sólo mediante ese orden teórico se han podido asumir sin rubor definiciones que limitan el arte a aquello aceptado como tal por las instituciones de gusto por muy vaga que pueda ser tal categoría o sancionado por la historia establecida de determinada práctica o escuela (Books, 1980).

## **EL NIÑO Y LA ESCUELA**

Para Dewey los factores fundamentales de la educación son dos: por un lado un ser no desarrollado, no maduro, donde no tiene experiencia propia o un conocimiento como tal de las cosas y, por otro, ciertos fines sociales, ideas, valores, que se manejan a través de la experiencia madura del adulto. El proceso adecuado de la educación consiste en la interacción de estas dos fuerzas. La esencia de la teoría educativa se encuentra en la concepción de cada una de ellas en relación con la otra, para facilitar su completa y libre interacción.

Estas dos se menciona que están relacionadas ya que prácticamente están vistas en el ámbito educativo tanto en no tener la experiencia como tal o tenerla y desarrollarse fácilmente, pero es necesario considerar las dos formas que plantea Dewey para el mundo en el cual se van a desenvolver.

El niño vive en un mundo que se puede considerar estrecho, tiene pocos contactos personales, las cosas llegan difícilmente a su experiencia a menos que afecten íntima o directamente a sus familiares o amigos. Su mundo está constituido por personas con intereses propios más que por hechos y leyes naturales. Frente a todo esto, surge el problema del programa de estudios escolar, que le presenta al niño material que se extiende indefinidamente tanto en el tiempo como en el espacio. Se arranca al niño de su ambiente familiar y es llevado al ancho mundo, a los límites del sistema solar. Su pequeño espacio de memoria y tradición personales es cambiado por toda la historia de los pueblos (Dorantes Rdz, 2017).

El “método del problema” formulado por Dewey, consiste en un proceso continuado mediante el cual se establece que el aprendizaje, debe ser una actividad de investigación, ejercitada por grupos de educandos tutelados y orientados por el



educador. Para Dewey, el método de aprendizaje derivaba de la investigación científica y, basándose en esta creencia, propuso su metodología educativa formulada en cinco fases:

1. Consideración de alguna experiencia actual y real del niño.

Esta se da cuando el niño tiene idea de algo o creencia, se dice que es del momento que se da o actual.

2. Identificación de algún problema o dificultad suscitados a partir de esa experiencia.

Una vez que tiene la idea planteada, surge la identificación del problema, donde el niño empieza a asimilar la idea.

3. Inspección de datos disponibles, así como búsqueda de soluciones viables.

Almacena información de la problemática y tiene que encontrarle posibles soluciones.

4. Formulación de la hipótesis de solución.

Tiene que tener una idea clara o hipótesis de una solución que le dé buenos resultados.

5. Comprobación de la hipótesis por la acción.

Aquí es donde el niño se da cuenta si los resultados son favorables dependiendo de la hipótesis que se planteó, en caso de que no haya tenido tales resultados viene de nuevo una nueva idea o posibles soluciones.

Es ilustrativa del pensamiento educativo de Dewey la última fase: “comprobación de la hipótesis por la acción, porque siguiendo el enfoque pragmatista, la práctica es la prueba del valor de la reflexión hecha por el alumno con el objeto de resolver el problema” (Agosto, 2011).

Aunque lo que interesa primordialmente en Dewey es su filosofía de la educación propiamente dicha, es menester decir algo relativo a su opinión general sobre la naturaleza de la filosofía educativa, de la cual escribió. El primer punto esencial es que Dewey rechaza aquella distinción entre filosofía especulativa y teórica y filosofía práctica.

La filosofía especulativa tiene dos grandes partes; la filosofía de la naturaleza y la metafísica. La filosofía de la naturaleza estudia la Cosmología y la Psicología racional.

La Cosmología tiene problemas capitales como la esencia de la materia, el fin y el origen del universo, la esencia de las cantidades y la extensión, del tiempo, de la evolución, etcétera.

La Psicología racional es, sin duda, una de las ramas que revisten mayor importancia en la filosofía. Trata del hombre, de su alma, de sus facultades, de la libertad, la interacción de cuerpo y alma, etc. En fin, el conocimiento de la naturaleza humana es el objetivo de esta materia.

La Metafísica trata del ser de los entes. Ya sabemos que un ente es todo lo que existe o puede existir. Y llamamos ser aquello que hace que un ente sea un ente; es decir, el fundamento de los entes, lo que constituye en su fondo más íntimo.

Dewey se sirvió del instrumentalismo, filosofía idealista subjetiva, para justificar sus ideas políticas reaccionarias. Negaba la estructura de clases de la sociedad y el papel de la lucha de clases como fuerza motriz del desarrollo histórico. A la lucha de clases, oponía la colaboración de las clases (la “cooperación”) de los explotadores y los explotados, vale decir, la sumisión de los trabajadores a los capitalistas. Dewey se alzaba contra la transformación revolucionaria de la sociedad, pretendiendo que la sociedad podía ser “transformada” por medio de la educación escolar especialmente organizada al efecto.

Su sistema pedagógico reemplaza la enseñanza de los elementos de la ciencia a los escolares por el “cultivo”, en éstos, de las cualidades del hombre de negocios. En sus obras de sociología y política, Dewey se esforzaba en enmascarar por todos los medios el carácter mentiroso de la democracia burguesa. A la concepción revolucionaria de la libertad por la liberación de los trabajadores

oprimidos y explotados, Dewey oponía la ficción individualista burguesa de la “libertad de la personalidad”, lo cual sirve para disimular la libertad de explotación.

Para Dewey, muy conforme en ello con la teoría de la evolución y el pragmatismo, todos los pensamientos tienen una funcionalidad práctica, inclusive los pensamientos filosóficos. La filosofía nace de los problemas de la vida humana diaria, sobre todo de los problemas causados por las luchas sociales, y se ocupa o por lo menos debe ocuparse de resolverlos. Para él, la filosofía debe ser la teoría más general sobre la práctica y debe culminar en la formulación de hipótesis vastas y generosas que, una vez aplicadas como planes de trabajo, puedan proporcionar dirección inteligente a todos los hombres que se dedican a descubrir medios con los que el mundo aumente su valor y su trascendencia (Ochoa Restrepo, 2005).

La teoría de la evolución es un conjunto de conocimientos y evidencias científicas que explica un fenómeno, esta explica que los seres vivos no aparecen de la nada o porque si, sino que tiene un origen que poco a poco va cambiando (Santiago Campillo, 2016).

El pragmatismo se caracteriza por la insistencia en las consecuencias como manera de caracterizar la verdad o significados de las cosas. Se opone a la visión de que los conceptos humanos y el intelecto representan el significado real de las cosas (Dewey, 1860).

Para los pragmatistas la bondad y la verdad, deben ser medidas de acuerdo con el éxito que tengan en la práctica. En general para las diversas formas de pragmatismo, la verdad radica en la utilidad y en el éxito, por tanto, todo conocimiento es práctico si sirve para algo, si es posible de realizar.

## **CONCLUSIONES**

La educación propuesta por Dewey, nos menciona que todo debe estar relacionado, es decir, la teoría con la práctica, y por tanto debe de considerar las características de los niños. Nos dice también que la escuela y el docente son los encargados de desarrollar en los niños las capacidades para enfrentarse a la vida.

Es labor del docente, que los contenidos estén contextualizados, y permitan comprender su vida y las situaciones que a él se le presentan; para ello deben emplearse motivaciones que estimulen al niño a la formulación de conceptos.

Dewey logro enfatizar todo lo práctico, procurando demostrar cómo las ideas filosóficas pueden actuar en asuntos de la vida diaria. Su planteamiento lógico y filosófico era de cambio permanente, adaptándose a las necesidades y a las circunstancias concretas.

El pensamiento y proceso que el mismo conlleva, desde su lógica es un medio de planificar la acción y de superar los obstáculos entre lo que hay y lo que se proyecta. La verdad es una idea que ha penetrado en la experiencia práctica.

### **Referencias bibliográficas**

Dorantes Rodríguez, Carlos Héctor. Matus García, Graciela Lorena (2017). La Educación Nueva: la postura de John Dewey. Revista electrónica de pedagogía, 9.

Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo (Agosto 2011). Aportes del pensamiento reflexivo de John Dewey. Reflexión académica en Diseño y Comunicación, 16, 200.

Ruiz, Guillermo (2013). Teoría de la Experiencia. John Dewey, 11, 23.

Westbrook, Robert B. (2008). John Dewey.2010, de Universidad de Yale Sitio web: [www.profesaulosuna.com](http://www.profesaulosuna.com).

Ruiz, Guillermo (2013). Teoría de la Experiencia. John Dewey, 11, 23.

Westbrook, Robert B. (1999). John Dewey. UNESCO, XXIII, 11.

Westbrook, Robert B. (1999). Westbrook, Robert B., John Dewey (1859-1952). John Dewey, XXIII, 289-305.

Morata, Olga Lucía (1920). Democracia y Educación. Madrid: 1920.

Prigcc Books (1980). El arte de experiencia, John Dewey. Nueva york: 2008.

Ochoa Restrepo, Francisco Omar. (2005). John Dewey. Filosofía y Exigencias de la Educación, 12 y 13, 163.

Zuluaga Garcés, Olga Lucía (2008). Educación y pedagogía. Universidad del Valle: 84.





**LEV VYGOTSKY**

## **INTRODUCCIÓN**

Educado como abogado y filólogo, Lev S. Vygotsky ya había hecho varias contribuciones a la crítica literaria cuando comenzó su carrera como psicólogo después de la Revolución Rusa en 1917. Fue un estudiante en el apogeo de Wilhelm Wundt, el fundador de la psicología experimental y William James, el pragmático estadounidense. Sus contemporáneos científicos incluyen a Ivan Pavlov, Vladimir Bekhterev y John B. Watson, divulgadores de las teorías del comportamiento estímulo-respuesta, así como a Wertheimer, Köhler, Koffka y

Lewin, los fundadores del movimiento de psicología de la Gestalt. El lector puede esperar, entonces, que el trabajo de Vygotsky resulte ser principalmente de interés histórico, tal vez como un atisbo de la forma en que los padres fundadores de la psicología moderna influyeron en la psicología soviética en la Rusia posrevolucionaria. Estos ensayos son sin duda de interés desde la perspectiva de la historia intelectual, pero no son reliquias históricas. Más bien, los ofrecemos como una contribución a los dilemas y las discusiones en la psicología contemporánea. Para entender cómo las ideas en este volumen pueden mantener su relevancia a través del tiempo y la cultura que nos separa de Vygotsky, nos hemos encontrado repetidamente reflexionando sobre el estado de la psicología europea que proporcionó el escenario inicial para las teorías de Vygotsky. También nos ha resultado útil examinar la condición de la psicología y la sociedad en la Rusia posrevolucionaria, ya que fueron la fuente de los problemas inmediatos que enfrentaba Vygotsky y una fuente de inspiración cuando él y sus colegas trataron de desarrollar una teoría marxista de la intelectualidad humana (Marcha, p. 1).

## **PRINCIPIOS DEL SIGLO XIX**

Hasta la segunda mitad del siglo XIX, el estudio de la naturaleza del hombre era la provincia de la filosofía. El principal problema del análisis psicológico para estos empiristas británicos fue describir las leyes de asociación mediante las cuales las sensaciones simples se combinan para producir ideas complejas. En el continente, los seguidores de Immanuel Kant argumentaron que las ideas de espacio y tiempo y los conceptos de cantidad, calidad y relación se originan en la mente humana y no se pueden descomponer en elementos más simples. Ambas tradiciones filosóficas operaban bajo el supuesto, que data de la obra de René Descartes, de que el estudio científico del hombre podría aplicarse únicamente a su cuerpo físico. A la filosofía se le asignó el estudio de su alma. Si bien el conflicto entre estos dos enfoques se extiende hasta nuestros días, en la década de 1860 los términos de esta discusión cambiaron irrevocablemente por la publicación casi simultánea de tres libros.

El más famoso fue el origen de las especies de Darwin, que argumentaba la continuidad esencial del hombre y otros animales. Una consecuencia inmediata de esta afirmación fue un esfuerzo de muchos estudiosos para establecer discontinuidades que apartan a los adultos humanos de sus parientes inferiores (tanto ontogenética como filogenéticamente).

El segundo libro fue Die Psychophysik, de Gustav Fechner, que proporcionó una descripción detallada y matemáticamente sofisticada de la relación entre los cambios en los eventos físicos que se pueden especificar y las respuestas "psíquicas" verbalizables. Fechner afirmó nada menos que una descripción objetiva y cuantitativa de los contenidos de la mente humana.

El tercer libro era un delgado volumen titulado Reflejos del cerebro, escrito por un médico moscovita, I. M. Sechenov. Sechenov, que había estudiado con algunos de los principales fisiólogos de Europa, había avanzado en la comprensión de los reflejos sensorio-motores simples mediante el uso de técnicas que aislaban las preparaciones de nervios y músculos del organismo vivo. Sechenov estaba convencido de que los procesos que observó en el tejido aislado de las ranas eran los mismos en principio que los que tienen lugar en el sistema nervioso central de los organismos intactos, incluidos los humanos.

Ninguno de estos autores se consideraron (o fueron considerados por sus contemporáneos) como psicólogos. Pero proporcionaron las preguntas centrales con las que se interesó la joven ciencia de la psicología en la segunda mitad del siglo: ¿Cuáles son las relaciones entre el comportamiento animal y el humano? ¿Eventos ambientales y mentales? ¿Procesos fisiológicos y psicológicos? Varias escuelas de psicología atacaron una u otra de estas preguntas, proporcionando respuestas parciales dentro de perspectivas teóricamente limitadas. La primera de esas escuelas fue establecida por Wilhelm Wundt en 1880. Wundt tomó como tarea la descripción de los contenidos de la conciencia humana y su relación con la estimulación externa. Su método consistió en analizar varios estados de conciencia en sus elementos constitutivos, que definió como simples sensaciones.

A priori, descartó sensaciones tales como "sentimientos de conciencia" o "percepción de las relaciones" como elementos de la conciencia, considerando que



estos fenómenos no son "más que" el subproducto de los métodos de observación defectuosos (introspección). De hecho, Wundt propuso la opinión explícita de que las funciones mentales complejas, o como se las conocía entonces, "procesos psicológicos superiores" (recuerdo voluntario y razonamiento deductivo, por ejemplo), en principio no podían ser estudiadas por psicólogos experimentales. Solo podían ser investigados, sostenía, por estudios históricos de productos culturales como cuentos populares, costumbres y lenguaje.

Al comienzo de la Primera Guerra Mundial, los estudios introspectivos de procesos conscientes humanos fueron atacados desde dos direcciones. En los Estados Unidos y Rusia los psicólogos descontentos con las controversias que rodean las descripciones introspectivas correctas de sensaciones, y con la esterilidad de la investigación que esta posición había producido, renunciaron al estudio de la conciencia a favor del estudio de la conducta.

Explotando el potencial sugerido por el estudio de Pavlov de condicionar los reflejos (que se construyeron sobre Sechenov) y la afirmación de Darwin de la continuidad del hombre y la bestia, abrieron muchas áreas del comportamiento animal y humano al estudio científico. En un aspecto importante, sin embargo, coincidieron con sus antagonistas introspectivos: su estrategia básica era identificar los simples componentes básicos de la actividad humana (sustituyendo las sensaciones por enlaces estímulo-respuesta) y luego especificar las reglas mediante las cuales estos elementos se combinaban para producir más fenómenos complejos.

Esta estrategia condujo a una concentración en los procesos compartidos por animales y humanos y, nuevamente, a un descuido de los procesos superiores de pensamiento, lenguaje y comportamiento volitivo. La segunda línea de ataque a las descripciones de los contenidos de la conciencia provino de un grupo de psicólogos que se oponía al punto en el que Wundt y los conductistas coincidían: la conveniencia de analizar los procesos psicológicos en sus componentes básicos. Este movimiento, que se conoció como psicología de la Gestalt, demostró que muchos fenómenos intelectuales (los estudios de Köhler con simios antropoides eran un ejemplo) y los fenómenos perceptuales (los estudios de Wertheimer sobre

el aparente movimiento de las luces parpadeantes, por ejemplo) no podían explicarse en términos de elementos básicos de conciencia postulados por Wundt o simples teorías de comportamiento estímulo-respuesta.

Los psicólogos de la Gestalt rechazaron, en principio, la posibilidad de dar cuenta de procesos complejos en términos de procesos simples. Tal, en gran brevedad, fue la situación en la psicología europea cuando Vygotsky apareció por primera vez en la escena. La situación no era muy diferente en Rusia.

En las primeras décadas del siglo XX, la psicología en Rusia, como en Europa, se debatía entre las escuelas contendientes, cada una de las cuales ofrecía explicaciones parciales de un rango limitado de fenómenos. En 1923, en el primer congreso psiconeurológico de toda Rusia, K. N. Kornilov, inició el primer gran cambio organizativo e intelectual en psicología después de la revolución. En ese momento, el prestigioso Instituto de Psicología de Moscú estaba encabezado por G. I. Chelpanov, un seguidor de la psicología introspectiva de Wundt y un enemigo del conductismo (Había publicado la sexta edición de su libro, *La mente del hombre*, una crítica de las teorías materialistas de la mente, en 1917, justo antes de la revolución). Chelpanov asignó un papel restringido al marxismo en psicología, afirmando que podría ayudar a explicar la organización social de la conciencia, pero no el apoyo de conciencia individual.

En una charla titulada "Contemporáneo (p. 4) Psicología y Marxismo" Kornilov criticó a Chelpanov por la base idealista de su teoría psicológica y por el papel restringido que le asignó al marxismo en psicología. Kornilov, que criticó su propia reactología de enfoque, buscó subsumir todas las ramas de la psicología dentro de un marco marxista que utilizaba reacciones conductuales como datos básicos. La crítica de Kornilov a Chelpanov en 1923 ganó el día. Chelpanov fue destituido como director del Instituto de Psicología y reemplazado por Kornilov, quien inmediatamente reunió a un cuerpo de jóvenes científicos dedicados a formular y promover un comportamiento, la teoría marxista de la psicología.

Vygotsky debe haber producido una gran sensación un año después en la segunda reunión psiconeurológica cuando pronunció una charla titulada "La conciencia como un objeto de la psicología del comportamiento". Cualquiera otra

cosa extraída del enfoque reactivológico de Kornilov, bastante claramente no presentó el papel de la conciencia en la actividad humana, ni tampoco el concepto de conciencia es un papel en la ciencia psicológica. Vygotsky disentía de la autoridad recién establecida. Sin embargo, no estaba promoviendo un regreso a la posición defendida por Chelpanov. En su discurso inicial y en una serie de publicaciones posteriores, dejó en claro que, en su opinión, ninguna de las escuelas de psicología existentes proporcionaba una base firme para establecer una teoría unificada de los procesos psicológicos humanos. Tomando prestada una frase de sus contemporáneos alemanes, a menudo se refería a la "crisis de la psicología" y se fijaba la tarea de lograr una síntesis de puntos de vista opuestos sobre una base teórica completamente nueva.

Para los contemporáneos de la Gestalt de Vygotsky, existía una crisis debido a que las teorías establecidas (principalmente el conductismo de Wundt y Watsoniano) no podían, en su opinión, explicar comportamientos complejos perceptuales y de resolución de problemas.

Para Vygotsky, la crisis fue mucho más profunda. Compartió la insatisfacción de los psicólogos de la Gestalt con el análisis psicológico que comenzó por la reducción de todos los fenómenos a un conjunto de "átomos" psicológicos. Pero sintió que los psicólogos de la Gestalt no pudieron ir más allá de la descripción de los fenómenos complejos para la explicación de ellos. Incluso si se aceptaran las críticas de la Gestalt de enfoques anteriores, la crisis seguiría existiendo porque la psicología se dividiría en dos mitades irreconciliables: una rama de "ciencias naturales" que podría explicar los procesos elementales sensoriales y reflejos, y una "ciencia mental" que podría describir las propiedades emergentes de los procesos psicológicos superiores.

Lo que Vygotsky buscaba era un enfoque integral que posibilitara una descripción y una explicación de las funciones psicológicas superiores en términos aceptables para las ciencias naturales. Para Vygotsky, explica, significaba mucho, incluía la identificación de los mecanismos cerebrales subyacentes a una función particular; incluía una explicación detallada de su historia de desarrollo para establecer la relación entre formas simples y complejas de lo que parecía ser el

"mismo comportamiento" y, lo que es más importante, incluía la especificación del contexto social en el que se desarrollaba la conducta.

Los objetivos de Vygotsky eran extremadamente ambiciosos, quizás irrazonablemente. No logró estos objetivos (como él bien sabía). Pero sí logró proporcionarnos un análisis astuto y profético de la psicología moderna. Una razón importante para la relevancia continuada del trabajo de Vygotsky es que en 1924 y en la década siguiente construyó una crítica penetrante de la noción de que la comprensión de las funciones psicológicas superiores en humanos puede ser encontrada por una multiplicación y complicación de principios derivados de la psicología animal, en particular aquellos principios que representan la combinación mecánica de estímulo-respuesta.

Al mismo tiempo, proporcionó una crítica devastadora de las teorías que afirman que las funciones intelectuales de los adultos surgen solo de la madurez, o de alguna manera son preformadas en el niño y simplemente esperan una oportunidad para manifestarse. Al enfatizar los orígenes sociales del lenguaje y el pensamiento, Vygotsky estaba siguiendo el ejemplo de influyentes sociólogos franceses, pero hasta donde sabemos, fue el primer psicólogo moderno que sugirió los mecanismos mediante los cuales la cultura se convierte en parte de la naturaleza de cada persona. Insistiendo en que las funciones psicológicas son producto de la actividad del cerebro, se convirtió en uno de los primeros defensores de combinar la psicología cognitiva experimental con la neurología y la fisiología. Finalmente, al afirmar que todo esto debe entenderse en términos de una teoría marxista de la historia de la sociedad humana, sentó las bases para una ciencia conductual unificada.

## **MARCO TEÓRICO MARXISTA**

Contrariamente al estereotipo de que los eruditos soviéticos se apresuraron a hacer que sus teorías se ajustaran a la interpretación más reciente del marxismo del Politburó, Vygotsky claramente consideró el pensamiento marxista como un valioso recurso científico desde muy temprano en su carrera. "Una aplicación psicológicamente relevante del materialismo dialéctico e histórico" sería un resumen preciso de la teoría sociocultural de Vygotsky de los procesos mentales superiores.

Vygotsky vio en los métodos y principios del materialismo dialéctico una solución a las paradojas científicas clave que enfrentaban sus contemporáneos. Método que todos los fenómenos pueden estudiarse como procesos en movimiento y en cambio. En términos del tema de la psicología, la tarea del científico es reconstruir el origen y el curso del desarrollo del comportamiento y la conciencia. No solo cada fenómeno tiene su historia, sino que esta historia se caracteriza por cambios tanto cualitativos (cambios en la forma y estructura y características básicas) como cuantitativos. Vygotsky aplicó esta línea de razonamiento para explicar la transformación de los procesos psicológicos elementales en procesos complejos.

El clima entre los estudios científicos naturales de los procesos elementales y la reflexión especulativa sobre las formas culturales de comportamiento se puede salvar trazando los cambios cualitativos en el comportamiento que ocurre en el curso del desarrollo. Por lo tanto, cuando Vygotsky habla de su enfoque como "desarrollo", esto no debe confundirse con una teoría del desarrollo infantil.

El método del desarrollo, en la visión de Vygotsky, es el método central de la ciencia psicológica. La teoría de la sociedad de Marx (conocida como materialismo histórico) también jugó un papel fundamental en el pensamiento de Vygotsky. Según Marx, los cambios históricos en la sociedad y en la vida material producen cambios en la "naturaleza humana" (conciencia y comportamiento). Aunque esta proposición general había sido repetida por otros, Vygotsky fue el primero en tratar de relacionarla con preguntas psicológicas concretas. En este esfuerzo, desarrolló de forma creativa el concepto de Engels del trabajo humano y el uso de herramientas como el medio por el cual el hombre cambia la naturaleza y, al hacerlo, se transforma a sí mismo, Vygotsky explota el concepto de una herramienta que

encuentra sus antecedentes directos en Engels: "La especialización va de la mano, esto implica la herramienta, y la herramienta implica actividad humana específica, la reacción transformadora del hombre en la naturaleza" el animal simplemente usa la naturaleza externa y provoca cambios en ella simplemente por su presencia; el hombre, por sus cambios, lo hace servir a sus fines, lo domina. Esta es la distinción esencial final entre el hombre y los otros animales Vygotsky extendió brillantemente este concepto de mediación en la interacción humano-ambiental para el uso de signos y herramientas.

Al igual que los sistemas de herramientas, los sistemas de signos (lenguaje, escritura, sistemas numéricos) son creados por las sociedades a lo largo de la historia humana y cambian con la forma de la sociedad y el nivel de su desarrollo cultural. Vygotsky creía que la internalización de los sistemas de signos producidos culturalmente provoca transformaciones de comportamiento y forma el puente entre las formas tempranas y posteriores del desarrollo individual. Así, para Vygotsky, en la tradición de Marx y Engels, el mecanismo del cambio individual del desarrollo está enraizado en la sociedad y la cultura.

En capítulos posteriores Vygotsky generaliza su concepción del origen de las funciones psicológicas superiores de una manera que revela la estrecha relación entre su naturaleza fundamentalmente mediada y la concepción dialéctica y materialista del cambio histórico. Las citas de los clásicos marxistas a veces eran utilizadas exageradamente por ciertos psicólogos soviéticos cuando buscaban un medio para construir una psicología marxista del caos de escuelas de pensamiento en competencia. Sin embargo, en notas inéditas Vygotsky repudiaba el "método de citas" de relacionar el marxismo con la psicología y explicitaba la manera en que él pensaba que sus principios metodológicos básicos podrían contribuir a la construcción de teorías en psicología:

No quiero descubrir la naturaleza de la mente juntando muchas citas. Quiero descubrir cómo se debe construir la ciencia, abordar el estudio de la mente habiendo aprendido todo el método de Marx. Para crear tal método-teoría habilitante de la manera científica generalmente aceptada, es necesario descubrir la esencia del área dada de los fenómenos, las leyes según las cuales cambian, sus

características cualitativas y cuantitativas, sus causas. Es necesario formular las categorías y conceptos que son específicamente relevantes para ellos, en otras palabras, para crear el propio Capital.

Todo el Capital está escrito según el siguiente método: Marx analiza una única "célula" viviente de la sociedad capitalista, por ejemplo, la naturaleza del valor. Dentro de esta célula, descubre la estructura de todo el sistema y todas sus instituciones económicas. Él dice que para un profano este análisis puede parecer una turbia maraña de pequeños detalles. De hecho, puede haber pequeños detalles, pero son exactamente los que son esenciales para la "micro anatomía". Cualquiera que pueda descubrir qué es una célula "psicológica", es decir, el mecanismo que produce incluso una respuesta única, encontraría la clave de la psicología como un todo.

Una lectura cuidadosa de este manuscrito proporciona una prueba convincente de la sinceridad de Vygotsky y de la fecundidad del marco que desarrolló.

## **EL ENTORNO INTELECTUAL Y SOCIAL**

Los enfoques evolutivos e históricos para el estudio de la naturaleza humana no fueron exclusivos de Vygotsky en la Unión Soviética en la década de 1920. Dentro de la psicología, un colega más viejo, Blonsky, ya había adoptado la posición de que la comprensión de las funciones mentales complejas requiere un análisis del desarrollo: De Blonsky Vygotsky adoptó la noción de que "el comportamiento puede entenderse solo como la historia del comportamiento". Blonsky también era uno de los primeros defensores de la opinión de que las actividades tecnológicas de las personas eran un Jeey para comprender su composición psicológica, una visión que Vygotsky explotó en gran detalle (p. 8). Vygotsky y muchos otros teóricos soviéticos de la época también fueron fuertemente influenciados por el trabajo de los sociólogos y antropólogos de Europa occidental, como Thurnwald y Levy-Bruht que estaban interesados en la historia de los procesos mentales reconstruidos a partir de la evidencia antropológica de la actividad intelectual de pueblos primitivos. Las

escasas referencias en este libro son un pálido reflejo de la extensión del interés de Vygotsky en el desarrollo de procesos mentales entendidos históricamente. Este aspecto de su trabajo recibió especial atención en una publicación titulada *Studies in the History of Behavior* publicada conjuntamente con A. R. Luria en 1930. Sirvió como el impulso para las dos expediciones de Luria a Asia Central en 1931 y 1932, cuyos resultados fueron publicados por mucho tiempo.

Después de la muerte de Vygotsky, este énfasis histórico también fue popular en la lingüística soviética, donde el interés se centraba en el problema del origen del lenguaje y su influencia en el desarrollo del pensamiento. Las discusiones en lingüística trataban conceptos similares a los de Vygotsky y también similares al trabajo de Sapir y Whorf, que entonces se estaban volviendo influyentes en los Estados Unidos. Si bien un conocimiento de los asuntos académicos de la década de 1930 fue útil para comprender el enfoque de Vygotsky sobre la cognición humana, también es esencial considerar las condiciones sociopolíticas en la Unión Soviética.

Vygotsky trabajó dentro de una sociedad que priorizó la ciencia y tenía grandes esperanzas en la capacidad de la ciencia para resolver los apremiantes problemas económicos y sociales del pueblo soviético. La teoría psicológica no se puede perseguir aparte de las demandas prácticas que el gobierno hace a los científicos, y el amplio espectro del trabajo de Vygotsky muestra claramente su preocupación por producir una psicología que tenga relevancia para la educación y la práctica médica.

Para Vygotsky, la necesidad de llevar a cabo el trabajo teórico en un contexto aplicado no plantea ninguna contradicción. Había comenzado su carrera como profesor de literatura, y muchos de sus primeros artículos habían abordado los problemas de la práctica educativa, especialmente la educación de discapacitados físicos y mentales. Había sido fundador del Instituto de Defectología de Moscú, con el que estuvo asociado durante toda su vida laboral.

En problemas médicos como la ceguera congénita, la afasia y el retraso mental severo, Vygotsky vio oportunidades tanto para comprender los procesos mentales de todas las personas como para establecer programas de tratamiento y



remediación. Por lo tanto, era coherente con su opinión teórica general de que su trabajo debería llevarse a cabo en una sociedad que buscaba la eliminación del analfabetismo y la fundación de programas educativos para maximizar el potencial de los niños individuales.

La participación de Vygotsky en los debates que rodean la formulación (p. 9) de una psicología marxista lo envolvió en feroces disputas a fines de los años veinte y principios de los treinta. En estas discusiones, la ideología, la psicología y la política estaban intrincadamente entrelazadas, ya que diferentes grupos competían por el derecho a representar la psicología. Con la expulsión de Kornilov del Instituto de Psicología en 1930, Vygotsky y sus estudiantes estuvieron durante un breve período en la vanguardia, pero nunca fue reconocido como el líder oficial.

En los años inmediatamente anteriores a su muerte, Vygotsky dio conferencias y escribió extensamente sobre los problemas de la educación, a menudo usando el término "pedología", que más o menos se traduce como "psicología educativa". En general, era desdeñoso con la pedología que enfatizaba las pruebas de capacidad intelectual modeladas después de las pruebas de cociente intelectual y que luego ganaban prominencia en Europa occidental y los Estados Unidos. Su ambición era reformar la pedología según las líneas sugeridas de este volumen, pero su ambición excedía por mucho su alcance.

Vygotsky fue acusado erróneamente de defender pruebas psicológicas masivas y criticado como un "gran chauvinista ruso" por sugerir que los pueblos no alfabetizados (como los que viven en sectores no industrializados de Asia central) aún no habían desarrollado las capacidades intelectuales asociadas con la civilización moderna. Dos años después de su muerte, el Comité Central del Partido Comunista emitió un decreto que paraliza todas las pruebas psicológicas en la Unión Soviética. Al mismo tiempo, todas las principales publicaciones psicológicas dejaron de publicarse durante casi veinte años. Un período de fermento intelectual y experimentación llegó a su fin.

Pero de ninguna manera las ideas de Vygotsky murieron con él. Incluso antes de su muerte, él y sus estudiantes establecieron un laboratorio en Kharkov encabezado por A. N. Leontiev (actualmente Decano de la Facultad de Psicología

de la Universidad de Moscú) y más tarde por A. V. Zaporozhets Luria completó su formación médica en la segunda mitad de la década de 1930 y pasó a llevar a cabo su famoso trabajo pionero en desarrollo y neuropsicología. Muchos de los antiguos alumnos de Vygotsky ocupan puestos directivos en el Instituto de Defectología y en el Instituto de Psicología de la Academia Soviética de Ciencias Pedagógicas, así como en departamentos universitarios de psicología como el de la Universidad de Moscú. Como lo demostrará la inspección de cualquier compendio de investigación psicológica soviética, Vygotsky continuó y continúa influenciando la investigación en una amplia variedad de áreas básicas y aplicadas relacionadas con procesos cognitivos, su desarrollo y disolución. Sus ideas no han sido cuestionadas, incluso, por sus estudiantes, pero siguen siendo una parte viva del pensamiento psicológico soviético.

### **VYGOTSKYS USO DEL MÉTODO EXPERIMENTAL**

Las referencias de Vygotsky en el texto a los experimentos realizados en su laboratorio a veces dejan a los lectores con una sensación de inquietud. Casi no presenta datos brutos y los resúmenes son bastante generales. ¿Dónde están las pruebas estadísticas que registran si las observaciones reflejan o no los efectos "reales"? ¿Qué prueban estos estudios? ¿Apoyan de hecho las teorías generales de Vygotsky, o es él, a pesar de sus renuncias, conduciendo la psicología de una manera especulativa sin someter sus proposiciones centrales a una prueba empírica? Aquellos inmersos en la metodología de la psicología experimental como se practica en la mayoría de los laboratorios estadounidenses pueden estar inclinados a retener el término "experimento" de los estudios de Vygotsky y considerarlos como poco más que demostraciones interesantes o estudios piloto. Y entonces, en muchos aspectos, lo fueron.

Hemos encontrado que es útil tener en cuenta la naturaleza de los manuscritos que son la base de este libro. No constituyen un informe de una serie de estudios de investigación a partir de los cuales se extrapolan proposiciones generales. Más bien, en estos escritos Vygotski estaba preocupado por presentar

los principios básicos de su teoría y método. Recurrió a la muy limitada cantidad de trabajo empírico disponible para él para ilustrar y apoyar estos principios. La descripción de los estudios específicos es esquemática y los hallazgos a menudo se presentan como conclusiones generales más que como datos brutos. Algunos de los estudios mencionados han sido publicados con mayor detalle por sus alumnos y algunos están disponibles en inglés. La mayoría de los estudios, sin embargo, fueron realizados por estudiantes como investigaciones piloto y nunca fueron preparados para su publicación.

El laboratorio de Vygotsky existió solo por una década y su muerte por tuberculosis se esperaba en cualquier momento. Las implicaciones de su teoría eran muchas y variadas, y el tiempo era tan breve, que toda la energía se concentraba en abrir nuevas líneas de investigación en lugar de seguir una línea en particular al máximo. Esa tarea permaneció para los estudiantes de Vygotsky y sus sucesores, quienes adoptaron sus puntos de vista de diversas maneras, incorporándolos en nuevas líneas de investigación. Sin embargo, el estilo de experimentación en estos ensayos representa más que una respuesta a las condiciones urgentes en que se llevaron a cabo.

El concepto de experimento de Vygotsky difería del de la psicología estadounidense, y entender esta diferencia es importante para apreciar la contribución de Vygotsky a la psicología cognitiva contemporánea. Como todos los estudiantes de un curso introductorio experimental saben, el propósito de un experimento como se presenta convencionalmente es determinar las condiciones que controlan el comportamiento. La metodología se sigue de este objetivo: la hipótesis experimental predice aspectos de los materiales o tareas de estímulo que determinarán aspectos particulares de la respuesta; el experimentador busca el control máximo sobre los materiales, la tarea y la respuesta para probar la predicción. La cuantificación de las respuestas proporciona la base para la comparación entre experimentos y para hacer inferencias sobre las relaciones de causa y efecto. El experimento, en resumen, está diseñado para producir un cierto rendimiento en condiciones que maximicen su interoperabilidad.

Para Vygotsky, el objeto de la experimentación es bastante diferente. Los principios de su enfoque básico, no provienen de una crítica puramente metodológica de las prácticas experimentales establecidas; ellos ¿Cómo? De su teoría de la naturaleza de los procesos psicológicos superiores y la tarea de la explicación científica en psicología. Si surgen procesos psicológicos más altos y experimentan cambios en el curso del aprendizaje y el desarrollo, la psicología solo los comprenderá completamente al determinar su origen y mapear su historia. A primera vista parecería que tal tarea excluye el método experimental y requiere el estudio del comportamiento individual durante largos períodos de tiempo, pero Vygotsky creía (e ingeniosamente demostró) que el experimento podría desempeñar un papel importante al hacer procesos visibles que normalmente se ocultan debajo la superficie del comportamiento habitual. Escribió que en un experimento concebido correctamente, el investigador podría crear procesos que "telescopie el curso real de desarrollo de una función dada".

Llamó a este método de investigación el método "experimental-genético", un término que compartió con Heinz Werner, un destacado contemporáneo cuyo desarrollo, enfoque comparativo de la psicología era bien conocido por Vygotsky. Para servir como un medio efectivo de estudiar "el curso del desarrollo del proceso", el experimento debe proporcionar la oportunidad máxima para que el sujeto se involucre en una variedad de actividades que pueden observarse, no solo controlarse rígidamente. Una técnica que Vygotsky utilizó efectivamente para este propósito fue introducir obstáculos o dificultades en la tarea que interrumpía los métodos rutinarios de resolución de problemas. Por ejemplo, al estudiar la comunicación de los niños y la función del habla egocéntrica, Vygotsky estableció una situación de tarea que requería que los niños participaran en actividades de cooperación con otros que no compartían su idioma (niños que hablan la lengua extranjera o niños sordos).

Otro método fue proporcionar rutas alternativas para la resolución de problemas, incluyendo una variedad de materiales (Vygotsky los llamó "ayudas externas") que podrían usarse de diferentes maneras para satisfacer las demandas. Mediante una cuidadosa observación de los usos realizados de estas ayudas

externas por niños a diferentes edades bajo condiciones diferentes de dificultad de tarea, Vygotsky buscó reconstruir la serie de cambios en las operaciones intelectuales que normalmente se desarrollan durante el curso del desarrollo biográfico del niño.

Una tercera técnica fue establecer una tarea antes del niño que excedió sus conocimientos y habilidades, con el fin de descubrir los inicios rudimentarios de nuevas habilidades. Está bien ilustrado en estudios sobre escritura en los que se proporcionaba lápiz y papel a los niños pequeños y se les pedía que representaran los acontecimientos, revelando así al investigador la comprensión más temprana del niño de la naturaleza del simbolismo gráfico. Con todos estos procedimientos, los datos críticos proporcionados por el experimento no son el nivel de desempeño como tal, sino los métodos por los cuales se logra el desempeño.

El contraste entre el trabajo experimental convencional (centrándose en el rendimiento) y el trabajo de Vygotsky (centrándose en el proceso) tiene su expresión contemporánea en estudios recientes sobre la memoria de los niños realizados por investigadores estadounidenses. Muchos estudios (incluyendo algunos de los nuestros) han presentado a los niños de distintas edades listas de palabras para recordar y han analizado las medidas de rendimiento como la cantidad de palabras recordadas y el orden de recuerdo. A partir de estos indicadores, los investigadores han tratado de hacer inferencias sobre si los niños pequeños participan o no, y en qué medida, en la organización de actividades como una estrategia de memoria.

Por otro lado, John Flavell y sus colegas, usando procedimientos muy similares a los de los estudiantes de Vygotsky, les proporcionaron a los niños los materiales que debían recordar, y los instruyeron a hacer lo que quisieran para ayudarles a recordar. Luego observaron los intentos de los niños por clasificar los artículos, los tipos de agrupación que hacían y otros índices de la tendencia de los niños a utilizar estrategias organizativas para recordar. Como con Vygotsky, la pregunta central es: ¿Qué están haciendo los niños? ¿Cómo están tratando de satisfacer las demandas de las tareas? A este respecto, nos gustaría aclarar un concepto básico del enfoque teórico y experimental de Vygotsky que creemos ha sido malinterpretado.

En varios lugares del texto Vigotsky, al referirse a la estructura del comportamiento, utiliza un término que hemos traducido como "mediado". Ocasionalmente, este término va acompañado de una figura que muestra un estímulo, una respuesta y un "vínculo de mediación" entre ellos (por ejemplo, S-X-R). El mismo término, y prácticamente el mismo diagrama, se introdujo en la teoría del aprendizaje estadounidense a fines de la década de 1930 y se hizo muy popular en la década de 1950, cuando se intentaron extender las teorías de aprendizaje del estímulo al comportamiento humano complejo, especialmente el lenguaje.

Es importante tener en cuenta que Vygotsky no era un teórico del aprendizaje estímulo-respuesta y no pretendía que su idea del comportamiento mediado fuera pensada en este contexto. Lo que él intentó transmitir con esta noción fue que en las formas superiores de la conducta humana, el individuo modifica activamente la situación de estímulo como parte del proceso de respuesta. Fue toda la estructura de esta actividad la que produjo el comportamiento que Vygotsky intentó denotar con el término "mediación".

Varias implicaciones se siguen del enfoque teórico y el método de experimentación de Vygotsky. Una es que los resultados experimentales serán de naturaleza cualitativa y cuantitativa. Las descripciones detalladas, basadas en una observación cuidadosa, constituirán una parte importante de los hallazgos experimentales. Para algunos, tales hallazgos pueden parecer meramente anecdóticos; Vygotsky sostuvo que si se lleva a cabo objetivamente y con rigor científico, tales observaciones tienen el estatus de hecho validado.

Otra consecuencia de este nuevo enfoque de la experimentación es romper algunas de las barreras que tradicionalmente se erigen entre el "laboratorio" y el "campo". Las intervenciones y observaciones experimentales a menudo se pueden ejecutar mejor en el juego, la escuela y la clínica que en el laboratorio del psicólogo. Las observaciones sensibles e intervenciones imaginativas informadas en este libro dan fe de esta posibilidad.

Finalmente, un método experimental que busca rastrear la historia del desarrollo de las funciones psicológicas se sienta más cómodamente que el método clásico junto con otros métodos en las ciencias sociales relacionadas con la historia,

incluida la historia de la cultura y la sociedad, así como la historia del niño. Para Vygotsky, los estudios antropológicos y sociológicos se asociaron con la observación y el experimento en la gran empresa de dar cuenta del progreso de la conciencia humana y el intelecto (p.14).

Los problemas con los que nos encontramos en el análisis psicológico de la enseñanza no pueden resolverse de modo correcto, ni siquiera formularse, sin situar la relación entre aprendizaje y desarrollo en niños de edad escolar. No obstante, este resulta ser el menos evidente de los aspectos básicos de los que depende la aplicación de las teorías del desarrollo del niño a los procesos educacionales.

No es necesario insistir en que la falta de claridad teórica no significa que este aspecto se desplace de los esfuerzos de la investigación corriente hacia el aprendizaje; ningún estudio puede evitar este aspecto teórico crucial. Sin embargo la relación entre aprendizaje y desarrollo sigue siendo metodológicamente confusa, porque los estudios que se han realizado hasta hoy han incorporado en su seno postulados, premisas y soluciones específicas al problema de dicha relación fundamental, que se han revelado teóricamente vagas, críticamente no evaluadas y a veces, internamente contradictorias; y ello, evidentemente, desemboca en una inmensa variedad de errores.

Todas las concepciones corrientes de la relación entre desarrollo y aprendizaje en los niños pueden reducirse esencialmente a tres posiciones teóricas importantes. La primera de ella se centra en la suposición de que los procesos del desarrollo del niño son independientes del aprendizaje. Este último se considera como un proceso puramente externo que no está complicado de modo activo en el desarrollo. Simplemente utiliza los logros del desarrollo en lugar de proporcionar un incentivo para modificar el curso del mismo.

En investigaciones experimentales acerca del desarrollo del pensamiento en los niños de edad escolar, se ha partido de la suposición de que procesos tales como la deducción y la comprensión, la evolución de nociones acerca del mundo, la interpretación de la causalidad física y el dominio de normas lógicas de pensamiento y lógica abstracta se producen por si solos, sin influencia alguna del aprendizaje escolar. Un ejemplo de esta teoría los constituyen los principios teóricos

sumamente interesantes y complejos de Piaget, que configuran la metodología experimental que este utiliza.

Las preguntas que plantea Piaget en el curso de sus "conversaciones clínicas" con niños ilustran de modo evidente su aproximación. Cuando se le pregunta a un niño de cinco años "¿Por qué no cae el sol?", se parte de la suposición de que el pequeño no tiene ninguna respuesta preparada para este tipo de pregunta ni posee la suficiente capacidad para elaborar ninguna. El objetivo que se persigue al plantear preguntas que se hallan fuera del alcance la estructura intelectual del niño es el de eliminar la influencia de la experiencia previa y conocimientos adquiridos anteriormente. El experimentador trata de obtener las tendencias del pensamiento del niño en su forma pura, total, entre dos independientes del aprendizaje.

Las teorías de los reflejos tienen por lo menos una cosa en común con las teorías como las de Piaget: todas ellas conciben el desarrollo como la elaboración y sustitución de las respuestas innatas. Tal como afirmó James: "La mejor descripción que puede darse de la educación es definirla como la organización de los hábitos adquiridos y tendencias del comportamiento" Del mismo modo. Los clásicos de la literatura psicológica, como son las obras de Binet y otros, presuponen que el desarrollo es siempre un requisito previo para el aprendizaje y que si las funciones mentales (operaciones intelectuales) de un niño no han madurado lo suficientemente como para poder aprender un tema determinado, toda la instrucción resultará inútil.

Lo que estos investigadores temían de forma especial era la instrucción prematura, la enseñanza de un determinado tema antes de que el niño estuviera capacitado para ello. Todo esfuerzo se concentraba en hallar el umbral más bajo de las capacidades de aprendizaje, la edad en que, por primera vez, se hace posible un determinado tipo de aprendizaje. Puesto que esta aproximación se basa en la premisa de que el aprendizaje va siempre a remolque del desarrollo, y que el desarrollo avanza más rápido que el aprendizaje, se excluye la notación de que el aprendizaje pueda desempeñar un papel en el curso del desarrollo o maduración de aquellas funciones activadas a lo largo del aprendizaje.



El desarrollo o maduración se considera como una condición previa del aprendizaje, pero nunca como un resultado del mismo. Para resumir esta posición: el aprendizaje constituye una superestructura por encima del desarrollo, dejando a este último esencialmente inalterado. La segunda posición teórica más importante es que el aprendizaje es desarrollo. Esta identidad es la esencia de un grupo de teorías de muy diverso origen. Una de dichas teorías se basa en el concepto de reflejo, una noción esencialmente vieja que últimamente ha vuelto a resurgir. Tanto si se trata de la lectura, la escritura o la aritmética, el desarrollo se considera como el dominio de los reflejos condicionados; esto es, el proceso de aprendizaje está completamente e inseparablemente unido al proceso de desarrollo. Dicha noción fue elaborada por James, quien redujo el proceso de aprendizaje a la formación de hábitos, identificándolo con el desarrollo. El desarrollo se reduce básicamente a la acumulación de todas las respuestas posibles. Cualquier respuesta adquirida se considera o bien un sustituto o una forma más compleja de la respuesta innata.

No obstante; a pesar de la similitud entre las dos primeras posiciones teóricas, existe una diferencia sustancial en sus presupuestos acerca de la relación temporal entre los procesos evolutivos y de aprendizaje. Los teóricos que sostienen el primer punto de vista aseguran que los ciclos evolutivos preceden a los ciclos del aprendizaje; que la maduración precede al aprendizaje y que la instrucción debe ir a remolque del crecimiento mental. Por su parte, los teóricos del segundo grupo postulan que ambos procesos se dan simultáneamente; el aprendizaje y el desarrollo coinciden en todos los puntos, del mismo modo que dos figuras geométricas idénticas coinciden cuando se superponen. La tercera posición teórica respecto a la relación entre aprendizaje y desarrollo trata de anular los extremos de las anteriores afirmaciones combinándolas entre sí. Un ejemplo claro de dicha aproximación es la teoría de Koffka, según la cual el desarrollo se basa en dos procesos inherentemente distintos pero relacionados entre sí, que se influyen mutuamente

Los movimientos pedagógicos que han hecho hincapié en la disciplina formal y han insistido en la enseñanza de las lenguas clásicas, de las antiguas civilizaciones y de las matemáticas, han partido del supuesto, de que

prescindiendo de la irrelevancia de estas materias para la vida actual, don de gran valor para el desarrollo mental del alumno. Numerosos estudios han puesto en por un lado está la maduración, que depende directamente del desarrollo del sistema nervioso; por el otro, el aprendizaje, que a su vez, es también un proceso evolutivo. En esta teoría encontramos tres nuevos aspectos. En primer lugar, como ya hemos señalado, está la combinación de dos puntos de vista aparentemente opuestos, que han sido hallados por separado a lo largo de la historia de la ciencia.

El hecho de que dichos puntos de vista puedan conjugarse en una misma teoría indica que no son tan dispares ni excluyentes como se cree, sino que tienen algo esencial en común. También es nueva la idea de que los dos procesos constituyen el desarrollo, sean mutuamente dependientes e interactivos.

Evidentemente, la naturaleza de dicha interacción queda sin investigar en la obra de Koffka, que se limita a unas pocas observaciones generales relativas a la relación entre estos dos procesos. Resulta sumamente claro que para Koffka el proceso de maduración prepara y posibilita un proceso específico de aprendizaje. El proceso de aprendizaje estimula y hace avanzar al proceso de maduración. El punto nuevo, y más importante de esta teoría es el extenso papel que ésta atribuye al aprendizaje en el desarrollo del niño. El énfasis puesto sobre este punto nos remite directamente a un viejo problema pedagógico el de la disciplina formal y la duda la validez de semejante afirmación.

Se ha demostrado que el aprendizaje en un área determinada tiene poca influencia en todo el desarrollo general. Por ejemplo, Thorndike y Woodworth, teóricos de la reflexología, descubrieron que los adultos que, después de una serie de ejercicios especiales habían logrado un éxito considerable al ser capaz de determinar la longitud de las líneas cortas, no habían progresado ni un ápice en su habilidad de determinar la longitud de las líneas largas. Estos mismos adultos participaron satisfactoriamente en un entrenamiento para poder estimar el tamaño de una determinada figura bidimensional, sin embargo, dicho entrenamiento resultó un fracaso a la hora de estimar el tamaño de una serie de figuras bidimensionales distintas, de diversos tamaños y formas.

Según Thorndike, los teóricos de la Psicología y la Educación están convencidos de que la adquisición de una respuesta determinada mejora cualquier capacidad en la misma medida. Thorndike se opuso a este punto de vista. A través de una serie de estudios demostró que determinadas formas de actividad, como el deletrear, depende del dominio de determinadas habilidades necesarias para la realización de una tarea específica. El desarrollo de una capacidad en especial raramente significa el desarrollo de otras. Thorndike postulaba que la especialización de una habilidad es mayor incluso de lo que la observación superficial permite suponer, por ejemplo, si de cien individuos elegimos diez que posean la habilidad de detectar los errores de ortografía o de medir distancias y longitudes, es muy poco probable que estas mismas personas ostenten, asimismo, una capacidad superior en lo que respecta, por ejemplo, a la estimación del peso en los objetos. Analógicamente, rapidez y exactitud en la suma de cifras no tiene nada que ver con la rapidez y exactitud en citar y recordar antónimos.

Esta investigación muestra que la mente no es una red compleja de aptitudes generales como la observación, la atención, la memoria, el razonamiento, etc., sino un conjunto de capacidades específicas independientes, en cierta medida, las unas de las otras y cuyo desarrollo es también autónomo. El aprendizaje es más que la adquisición de la capacidad de pensar; es la adquisición de numerosas aptitudes específicas para pensar en una serie de cosas distintas. El aprendizaje no altera nuestra capacidad de centrar la atención, sino que más bien desarrolla numerosas aptitudes para centrar la atención en una serie de cosas. Según este punto de vista, un especial entrenamiento afecta a la totalidad del desarrollo únicamente si sus elementos materiales y proceso son similares en los distintos terrenos; el hábito nos gobierna.

Todo ello nos conducen a la conclusión de que, debido a que toda actividad depende del material con el que opera, el desarrollo del conocimiento es, a su vez, el desarrollo de un conjunto de capacidades independientes y particulares o de un conjunto de hábitos particulares. La mejora de una función del conocimiento o de un aspecto de su actividad puede afectar al desarrollo de otra únicamente en la medida que existan elementos comunes a ambas funciones o actividades.

Teóricos evolucionistas como Koffka y la Escuela de la Gestalt (que sostienen la tercera posición teórica señalada anteriormente) se oponen al punto de vista de Thorndike. Estas postulan que la influencia del aprendizaje nunca es especificada. A partir de sus estudios de los principios estructurales, sostienen que el proceso de aprendizaje no puede reducirse simplemente a la formación de aptitudes, sino que encierra una disposición intelectual que posibilita la transferencia de los principios generales descubiertos al resolver una tarea a una serie de distintas tareas. Desde este punto de vista, el pequeño, al aprender una determinada operación, adquiere la habilidad de crear estructuras de un cierto tipo, sin reparar en los diversos materiales con los que está trabajando y sin tener en cuenta los elementos implicados en ello. Así pues, Koffka no concibe el aprendizaje como algo limitado a un proceso de adquisición de hábitos y destrezas. La relación que este propone entre el aprendizaje y el desarrollo no es la de una identidad, sino la de una relación mucho más compleja. Según Thorndike, el aprendizaje y el desarrollo coinciden en todos los puntos, pero para Koffka el desarrollo es siempre mucho más amplio que el aprendizaje.

Esquemáticamente, la relación entre estos dos procesos podría describirse mediante dos círculos concéntricos; el pequeño simbolizaría el proceso de aprendizaje, mientras que el más grande representaría el proceso evolutivo evocado por aquel. Una vez que el niño ha aprendido a realizar una operación, asimila a través de ella unos principios estructurales cuya esfera de aplicación es distinta de las operaciones a partir de las que asimiló dichos principios. Por consiguiente, al avanzar un paso en el aprendizaje, el niño progresa dos pasos en el desarrollo, es decir, el aprendizaje y el desarrollo no coinciden. Dicho concepto es un aspecto esencial del tercer grupo de teorías que hemos discutido anteriormente.

### **ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO: UNA NUEVA APROXIMACIÓN**

Aunque rechacemos las tres posiciones teóricas discutidas, su análisis nos lleva a una visión más exacta de la relación entre aprendizaje y desarrollo. La cuestión que

ha de plantearse para llegar a una solución del problema es algo compleja. Consiste en dos salidas separadas: primero, la relación general entre aprendizaje y desarrollo; segundo, los rasgos específicos de dicha relación cuando los niños alcanzan la edad escolar. Este aprendizaje infantil que empieza mucho antes de que el niño llegue a la escuela, es el punto de partida de este debate. Todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene siempre una historia previa. Por ejemplo, los niños empiezan a estudiar aritmética en la escuela, pero mucho tiempo antes han tenido ya alguna experiencia con cantidades; han tenido ocasión de tratar con operaciones de división, suma, resta y determinación de tamaños. Por consiguiente, los niños poseen su propia aritmética preescolar, que solo los psicólogos miopes podrían ignorar.

Es inútil insistir en que el aprendizaje que se da en los años preescolares difiere altamente del aprendizaje que se lleva a cabo en la escuela; este último se basa en la asimilación de los fundamentos del conocimiento científico. No obstante, incluso cuando, en el período de sus primeras preguntas, el pequeño va asimilando los nombres de los distintos objetos de su entorno, no hace otra cosa que aprender. En realidad, podemos dudar de que el niño aprende el lenguaje a partir de los adultos; de que a través de sus preguntas y respuestas adquiere gran variedad de información; o de que, al limitar a los adultos y ser instruido acerca de cómo actuar, los niños desarrollan un verdadero almacén de habilidades. El aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño.

Koffka, al tratar de clasificar las leyes del aprendizaje del niño y su relación con el desarrollo mental, concentra su atención en los procesos de aprendizaje más simples, aquellos que se producen en la etapa preescolar. Su gran error consiste en que, al observar la similitud entre el aprendizaje preescolar y el aprendizaje escolar, no logra vislumbrar la diferencia existente entre ambos procesos, no es capaz de ver los elementos específicamente nuevos que introducen este último.

Él, junto con otros teóricos, asegura que la diferencia entre el aprendizaje escolar y el preescolar consiste en que el primer caso se da un aprendizaje sistemático y en el segundo no. Sin embargo, no todo termina en la sistematicidad, existe también el hecho que el aprendizaje escolar introduce algo

fundamentalmente nuevo en el desarrollo del pequeño. Para poder elaborar las dimensiones del aprendizaje escolar, describiremos a continuación un nuevo concepto excepcionalmente importante, sin el cual no puede resolverse el problema: la zona de desarrollo próximo.

Un hecho empíricamente establecido y de todos conocidos es que el aprendizaje debería equipararse, en cierto modo, al nivel evolutivo del niño. Así por ejemplo, se ha establecido que la enseñanza de la lectura, escritura y aritmética debería iniciarse en una etapa determinada. Sin embargo, recientemente se ha dirigido la atención al hecho de que no podemos limitarnos simplemente a determinar los niveles evolutivos si queremos descubrir las relaciones reales del proceso evolutivo con las aptitudes de aprendizaje. Tenemos que delimitar como mínimo dos niveles evolutivos. El primero de ellos podría dominarse nivel evolutivo real, es decir, el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, establecido como resultado de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo.

Cuando determinamos la edad mental de un niño utilizando un test, tratamos casi siempre con el nivel evolutivo real. En los estudios acerca del desarrollo mental de los niños, generalmente se supone que únicamente aquellas actividades que los pequeños pueden realizar por sí solos son iniciativas de las capacidades mentales. Presentamos a los niños una batería de test o una serie de tareas de distintos niveles de dificultad y juzgamos el alcance de su desarrollo mental basándose en el modo en que resuelven los problemas y a qué nivel lo hacen. Por otra parte, si ofrecemos ayuda o mostramos como hay que resolver el problema y el niño lo soluciona, o si el profesor inicia la solución y el pequeño la completa, o si lo resuelve en colaboración con otros compañeros (en pocas palabras, si el niño no logra una solución independiente del problema) la solución no se considera iniciativa de su desarrollo mental.

Esta "verdad" era conocida y estaba apoyada por el sentido común. Durante una década, ni siquiera los pensadores más prestigiosos pusieron en entredicho este presupuesto; nunca se plantearon la posibilidad de que lo que los niños pueden hacer con la ayuda de otros pudiera ser, en cierto sentido, más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos. Tomemos un ejemplo

sumamente sencillo. Supongamos que estoy investigando a dos niños que entran en la escuela ambos tiene cronológicamente diez años y ocho en términos de su desarrollo mental. ¿Puedo decir que tienen la misma edad mental? Por supuesto que sí. Pero ¿que es lo que significa esto? Significa que ambos son capaces de resolver independientemente tareas cuyo grado de dificultad está situado en el nivel correspondiente a los ocho años. Si me detuviera en este punto, daría pie a suponer que el curso del desarrollo mental subsiguiente y del aprendizaje escolar será el mismo para ambos niños, porque depende de su intelecto.

Por supuesto, puede haber otros factores, por ejemplo, si uno de los niños cayera enfermo durante medio año mientras el otro no faltara a sus clases; pero, generalmente hablando, el destino de estos niños sería esencialmente el mismo. Ahora imaginemos que no doy por terminado mi estudio, sino que me considero todavía el principio del mismo. Ambos niños parecen ser capaces de manejar un problema cuyo nivel se sitúa en los ocho años, pero no más allá de dicho límite. Supongamos que le muestro diversas maneras de tratar el problema.

Distintos experimentadores emplearían distintos modos de demostración en diferentes casos: unos realizarían rápidamente toda la demostración y pedirían a los niños que la repitiera, otros iniciarían la solución y pedirían al pequeño que la terminara, o le ofrecerían pistas. En pocas palabras, de un modo u otro instó a los niños que resuelvan el problema con mi ayuda. Bajo dichas circunstancias resulta que el primer niño es capaz de manejar problemas cuyo nivel se sitúa en los doce años, mientras que el segundo únicamente llega a los nueve años. Y ahora, son estos niños mentalmente iguales

Cuando por primera vez se demostró que la capacidad de los niños de idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la guía de un maestro variaba en gran medida, se hizo evidente que ambos niños no poseían la misma edad mental y que, evidentemente, el subsiguiente curso de su aprendizaje sería distinto. Esta diferencia entre doce y ocho, o nueve y ocho es lo que denominamos Zona de Desarrollo Próximo. No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el

nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

Si nos preguntamos ingenuamente qué es el nivel real de desarrollo, o para decirlo de modo más simple, qué es lo que recela resolución independiente de un problema, la respuesta más común será que el nivel de desarrollo real del niño define funciones que ya han madurado es decir, los productos finales del desarrollo. Si un niño es capaz de realizar esto o aquello de modo independiente, significa que las funciones para tales cosas han madurado en él. Entonces, que es lo que define la zona de desarrollo próximo, determinada por los problemas que los niños no pueden resolver por sí solos, sino únicamente con la ayuda de alguien. Dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario.

Estas funciones podrían denominarse "capullos" o "flores" del desarrollo, en lugar de "frutos" del desarrollo. El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente. La zona de desarrollo próximo proporciona a los psicólogos y educadores un instrumento mediante el cual pueden comprender el curso interno del desarrollo. Utilizando este método podemos tomar en consideración no sólo los ciclos y procesos de maduración que ya se han completado, sino también aquellos que se hallan en estado de formulación, que están comenzando a madurar y a desarrollarse.

Así pues, la zona de desarrollo próximo nos permite trazar el futuro inmediato del niño; así como su estado evolutivo dinámico, señalando no sólo lo que ya ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en curso de maduración. Los dos niños de nuestro ejemplo ostentaban la misma edad mental desde el punto de vista de los ciclos evolutivos ya realizados, sin embargo, en lo que a dinámica evolutiva se refiere ambos eran completamente distintos.

El estado del desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clarificación de sus dos niveles: del nivel real de desarrollo y de la zona de desarrollo próximo. A continuación analizaremos un estudio realizado



sobre unos niños en edad preescolar, para demostrar que lo que se encuentra hoy en la zona de desarrollo próximo, será mañana el nivel real de desarrollo; es decir, lo que un niño es capaz de hacer hoy con la ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo.

La investigadora americana Dorothea McCathy mostró que entre los niños de edades comprendidas entre los tres y los cinco años había dos grupos de funciones: las que los niños poseen ya, y las que pueden realizar con ayuda, en grupo, o en colaboración con otros, pero que no dominan independientemente. El estudio de McCathy demostró que este segundo grupo de funciones se hallaba en el nivel de desarrollo real de los niños de cinco a siete años. Todo aquello que no podían llevar a cabo sin ayuda, sin colaboración o en grupos, a la edad de tres años a cinco años, podían hacerlo perfectamente por sí solos al alcanzar la edad de cinco a siete años. Una total comprensión del concepto de la zona de desarrollo próximo debe desembocar en una nueva evolución del papel de la limitación en el aprendizaje. Un principio inamovible de la psicología clásica es que únicamente la actividad independiente de los niños, no su actividad imitativa, indica su nivel de desarrollo mental.

Este punto de vista se expresa de modo de manifiesto en todos los sistemas de test actuales. Al evaluar el desarrollo mental, sólo se toman en consideración aquellas soluciones que el niño alcanza sin ayuda. De este modo, si tuviéramos que determinar únicamente la edad mental (esto es, tan sólo las funciones que han madurado) no tendríamos más que un resumen del desarrollo completo; sin embargo, si determinamos las funciones, podemos predecir lo que sucederá con estos niños a la edad de cinco a siete años, siempre que se mantengan las mismas condiciones evolutivas. La zona de desarrollo próximo puede convertirse en un concepto sumamente importante en lo que a la investigación evolutiva se refiere, un concepto susceptible de aumentar la efectividad y utilidad de la aplicación de diagnósticos de desarrollo mental en los problemas educacionales.

Nadie, sin demostraciones ni pistas. Tanto la imitación como el aprendizaje se consideran como procesos puramente mecánicos. No obstante los psicólogos recientes han demostrado que una persona puede imitar solamente aquello que

está presente en el interior de su nivel evolutivo. Así por ejemplo, si un niño tiene dificultades con un problema de aritmética avanzada, el niño nunca podría comprenderlo por mucho que tratara de imitarlo. Los psicólogos dedicados a la investigación de los animales, y en especial Köhler, han trabajado repetidas veces con este problema de la imitación. En un principio se creía que, mediante el uso de los test, podía determinarse el nivel de desarrollo mental, que la educación debía tener presente en todo momento y cuyos límites no podía exceder. Este procedimiento orientaba él. Los experimentos de Köhler trataban de determinar si los primates eran o no capaces de desarrollar un pensamiento gráfico. La cuestión principal era la de si resolvían los problemas independientemente o si simplemente imitaban las soluciones que habían visto realizar, observando como otros animales o seres humanos utilizaban palos y demás herramientas e imitándolos después.

Así pues, los estudios de Köhler, destinados a determinar exactamente lo que los primates eran capaces de evitar, pusieron de manifiesto que los simios pueden servirse de la imitación para resolver únicamente aquellos problemas cuyo grado de dificultad es el mismo que el de los que pueden resolver por sí solos. Sin embargo, Köhler no tuvo en cuenta un hecho sumamente importante, que los primates no son capaces de aprender (en el sentido humano de la palabra) a través de la imitación, ni tampoco puede desarrollarse su intelecto, ya que carecen de la citada zona de desarrollo próximo.

Un simio puede aprender una cantidad de cosas mediante el entrenamiento, utilizando sus capacidades mentales y mecánicas, pero nunca podrá aumentar su inteligencia, es decir, no se le podrá enseñar a resolver de modo independiente problemas que excedan su capacidad. Por ello, los animales son incapaces de aprender en el sentido humano del término; el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean. Los niños pueden imitar una serie de acciones que superan con creces el límite de sus propias capacidades. A través de la imitación, son capaces de realizar más tareas en colectividad o bajo la guía de los adultos.

Este hecho que parece ser poco significativo en sí mismo, posee una importancia fundamental desde el momento que exige una alteración radical de toda la doctrina concerniente a la relación entre el desarrollo y el aprendizaje en los niños. Una consecuencia que se deriva directamente de ello es el cambio que ha de llevarse a cabo en las conclusiones que se trazan a partir de los test de diagnóstico del desarrollo aprendizaje hacia el desarrollo pasado, hacia los estadios evolutivos ya completados. El error de esta noción se descubrió antes en la práctica que en la teoría, ello se hace más y más evidente en la enseñanza de los niños con retrasos mentales.

Dichos estudios habían establecido que los niños con retraso mental no eran capaces de desarrollar un pensamiento abstracto. A partir de ahí la pedagogía de las escuelas especiales llegó a la conclusión aparentemente correcta, de que toda enseñanza destinada a dichos niños debía basarse en el uso de métodos correctos de imitación. Sin embargo, gran parte de las experiencias con este método desembocaron en una profunda desilusión. Resultó que un sistema de enseñanza basado únicamente en lo concreto, eliminando de la enseñanza cualquier cosa relacionada con el pensamiento abstracto no sólo no podía ayudar a los niños retrasados a vencer sus handicaps innatos, sino que además reforzaba dichos handicaps al acostumar a los niños a utilizar exclusivamente el pensamiento concreto, suprimiendo así los pocos rudimentos de pensamiento abstracto que poseían estos niños.

Precisamente por el hecho de que los niños retrasados no pueden elaborar por sí solo formas de pensamiento abstracto, la escuela debería esforzarse en ayudarles en este sentido y en desarrollar en su interior aquello de lo que carecen intrínsecamente en su desarrollo. Actualmente, en las escuelas especiales para niños retrasados podemos observar un cambio favorable tendente a alejarse de este concepto de concreción y a situar en su correspondiente lugar a los métodos de imitación. Hoy en día se considera que la concreción es necesaria e inevitable, pero únicamente como trampolín para desarrollar el pensamiento abstracto, como medio, no como fin en sí mismo.

De modo similar, en los niños normales, el aprendizaje orientado hacia los niveles evolutivos que ya se han alcanzado resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo total del pequeño. Este tipo de enseñanza no aspira a un nuevo estadio en el proceso evolutivo, sino que más bien va a remolque de dicho proceso. Así pues, la noción de una zona de desarrollo próximo nos ayuda a presentar una nueva fórmula, a saber, que el "buen aprendizaje" es sólo aquel que precede al desarrollo.

La adquisición del lenguaje proporciona un paradigma para el problema de la relación entre el aprendizaje y el desarrollo. El lenguaje surge en un principio, como un medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno. Solo más tarde al convertirse en lenguaje interno, contribuye a organizar el pensamiento del niño, es decir se convierte en una función mental interna. Piaget y otros han demostrado que el razonamiento se da en grupo de niños como argumento, para probar el propio punto de vista, antes de convertirse en una actividad interna, cuyo rasgo definitivo es que el niño comienza a percibir y a examinar la base de sus pensamientos.

Tales observaciones llevaron a Piaget a la conclusión de que la comunicación provoca la necesidad de examinar y confirmar los propios pensamientos, proceso que es característico del pensamiento adulto. Del mismo modo que el lenguaje interno y el pensamiento reflexivo surgen de las interacciones entre el niño y las personas de su entorno, dichas interacciones proporcionan la fuente de desarrollo de la conducta voluntaria de los criterios de su autovaloración del niño.

Piaget ha puesto de manifiesto que la cooperación suministra las bases del desarrollo del razonamiento, moral del niño. Las primeras investigaciones al respecto establecieron que el niño adquiere primero la capacidad de subordinar su conducta a las reglas del juego en equipo, y solo más tarde es capaz de autorregular voluntariamente su comportamiento; es decir, convierte dicho autocontrol en una fuente interna. Estos ejemplos ilustran una ley evolutiva general para las funciones mentales superiores, que puede ser aplicada en su totalidad a los procesos de aprendizaje en los niños.

Nosotros postulamos que lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño. Desde este punto de vista, aprendizaje no equivale a desarrollo; no obstante, el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje.

Así pues, el aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas. En resumen, el rasgo esencial de nuestra hipótesis es la noción de que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos del aprendizaje. Por lo contrario, el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje; esta secuencia es lo que se convierte en la zona de desarrollo próximo.

Nuestro análisis altera la tradicional opinión de que, en el momento en que el niño asimila el significado de una palabra, o domina una operación como puede ser la suma o el lenguaje escrito, sus procesos evolutivos se han realizado por completo. De hecho, tan sólo han comenzado. La principal consecuencia que se desprende del análisis del proceso educacional según este método es el demostrar que el dominio inicial, por ejemplo, de las cuatro operaciones básicas de aritmética proporciona la base para el subsiguiente desarrollo de una serie de procesos internos sumamente complejos en el pensamiento del niño.

Nuestra hipótesis establece la unidad, no la identidad, de los procesos de aprendizaje y los procesos de desarrollo interno. Ello presupone que los unos se convierten en los otros. Por este motivo, el mostrar cómo se internalizan el conocimiento externo y las aptitudes de los niños se convierten en un punto. Toda investigación explora alguna esfera de la realidad.

Uno de los objetivos del análisis psicológico del desarrollo es describir las relaciones internas de los procesos intelectuales que el aprendizaje escolar pone en marcha. En este sentido, dichos análisis se dirigirán hacia el interior, siendo

análogos al uso de los rayos X. Si ello resultara posible, revelarían al profesor cómo los procesos mentales estimulados a lo largo del aprendizaje escolar se introducen en el interior de la mente de cada niño.

El descubrimiento de esta red evolutiva subterránea e interna de los niños en etapa escolar es una tarea de suma importancia para el análisis psicológico y educacional. Otro rasgo esencial de nuestra hipótesis es la noción de que, aunque el aprendizaje está directamente relacionado con el curso del desarrollo infantil, ninguno de los dos se realiza en igual medida o paralelamente. En los niños, el desarrollo no sigue nunca al aprendizaje escolar del mismo modo que una sombra sigue al objeto que la proyecta. En la actualidad, existen unas relaciones dinámicas altamente complejas entre los procesos evolutivos y de aprendizaje, que no pueden verse cercadas por ninguna formulación hipotética invariable. Toda materia escolar posee su propia relación específica con el curso del desarrollo infantil, una relación que varía a medida que el niño va pasando de un estadio a otro. Ello nos conduce directamente a un nuevo examen del problema de la disciplina formal esto es, a la importancia de cada tema en particular desde el punto de vista de todo el desarrollo mental. Evidentemente, el problema no puede resolverse utilizando una fórmula, es preciso llevar a cabo una investigación concreta, extensa y distinta basada en el concepto de la zona de desarrollo próximo de la investigación psicológica.

## **PRINCIPIOS FUNDAMENTALES**

Antes de conocer la teoría de Vigotsky a fondo, hay que comprender la corriente de la cual es parte, la del Constructivismo. Esta perspectiva se basa en la construcción personal y única del conocimiento según las estructuras mentales y las experiencias directas con el entorno de una persona. Así combina el pensamiento del racionalismo y la experiencia del empirismo (Ertmer & Newby, 1933).

Sostiene que el conocimiento no es estático ni objetivo, sino más bien relativo ya que cada persona crea su propia realidad (Romo). Esto no significa que el Constructivismo rechace la existencia de un mundo real, sólo que cree que a partir

de experiencias personales cada individuo le da su propio significado (Ertmer & Newby, 1993).

Se trata de un cambio constante en los modelos mentales combinando todo tipo de fuentes de conocimiento para no simplemente recibir información y repetirla, sino lograr un aprendizaje significativo para que este conocimiento sea usado en un contexto real. Como dice Abel Romo “es un proceso de construcción y generación, no de memorizar y repetir información” (p. 1).

En este sentido, la teoría de Vygotsky es parte de esta corriente, y específicamente de las teorías con orientación social del Constructivismo. Junto a Jean Piaget, parte de las teorías con orientación cognitiva, son los principales exponentes de la perspectiva constructivista.

Bajo este enfoque se la denomina la Teoría Sociocultural (Romo), que fue creada en un contexto post-revolucionario en la Unión Soviética en el cual la psicología contemporánea no satisfacía las necesidades de la sociedad de explicar los fenómenos psicológicos que ocurrían día a día (Lucci, 2006). Con el objetivo de comprender los mismos, Vigotsky plantea su teoría basándose en los pensamientos de Hegel y Marx de que el ser humano es un ser social (Davila, 2013). Otros autores que también lo influenciaron fueron Engels, Darwin, Espinosa y Pierre Janet, entre otros (Molon, 1995).

Marcos Antonio Lucci (2006) explica que Vigotsky le da mucha importancia a la relación entre la cultura y el hombre, ya que el hombre es creado por la cultura y la crea al mismo tiempo. En esta reciprocidad el hombre “es determinado y determinante de los otros individuos” (p. 5). De esa forma, la determinación del hombre puede ser de dos tipos: aquella mediante la interacción con otros individuos que forma el sujeto interactivo dependiente de las interrelaciones, y aquella mediante el lenguaje que forma el sujeto semiótico dependiente del lenguaje, de los signos y sus significados en la relación yo-otro (Molon, 1995). Como dice Romo, “somos porque los demás son” (p. 3).

La Teoría Sociocultural sostiene que el desarrollo y el aprendizaje son dos procesos que van de la mano en el ser humano. Para entender la relación entre estos dos, cabe esclarecer que Vygotsky buscó entender el funcionamiento

intelectual humano combinando las estructuras mentales detrás de la formación y desarrollo de los procesos mentales y el medio en el que ocurren (Lucci, 2006).

Con esa visión, él define la “línea natural del desarrollo” que cada individuo adquiere genéticamente y tiene desde el momento en que nació y la “línea cultural del desarrollo” que depende del aprendizaje por medio de experiencias sociales (Bentancour, 2009). Los procesos psicológicos elementales provienen de la primera línea, y son la memoria y la atención; los procesos psicológicos superiores provienen de la segunda, y son habilidades que se adquieren a partir de la incorporación en la cultura, y son la lengua oral adquirida a través de la práctica social y la lengua escrita adquirida en un contexto escolar (Caldeiro, 2005). De esta idea se entiende que el individuo nace con un potencial de desarrollo y procesos psicológicos elementales, pero que conforme se va relacionando con las personas en su medio desarrolla los procesos psicológicos secundarios mediante el aprendizaje. Así el desarrollo y el aprendizaje interactúan constantemente en la formación del ser humano en su totalidad.

Complementando lo ya mencionado, Abel Romo explica que los procesos psicológicos elementales “limitan el comportamiento a una reacción o respuesta al ambiente” es decir que son de carácter impulsivo y no necesitan del pensamiento. Por otro lado los procesos psicológicos superiores son más complejos y varían dependiendo del contexto ya que son mediados culturalmente. Estos le dan al individuo la capacidad de adquirir conciencia de ellos mismos, aprender el uso de símbolos y analizar todo tipo de situaciones. Así Vygotsky enfatiza que a más interacción social, más conocimiento.

Las habilidades psicológicas, o procesos psicológicos superiores como ya fueron mencionados, son primero manifestadas en un ámbito social y después en un ámbito personal. Es decir que primero son interpsicológicas y después intrapsicológicas (Romo). Vygotsky explica esto arguyendo que el desarrollo humano avanza por etapas, de “la filogénesis (origen de la especie) a la sociogénesis (origen de la sociedad); de la sociogénesis a la ontogénesis (origen del hombre) y de la ontogénesis para la microgénesis (origen del individuo)” (Lucci, 2006, p. 5). Así, el desarrollo va de lo general a lo particular; del origen del ser



humano al origen de la sociedad y después al individuo, siendo primero algo cultural para después volverse algo individual. Así, el hombre es un ser social antes que nada.

El paso de las habilidades interpsicológicas a las habilidades intrapsicológicas fue propuesto por Vygotsky mediante la teoría de la Zona del Desarrollo Próximo, la cual se basa en la interiorización o apropiación de las habilidades interpsicológicas para que estas se vuelvan intrapsicológicas y el individuo actúe independientemente y con total responsabilidad de sus acciones (Romo). Bajo esta idea, la Zona del Desarrollo Próximo es la distancia entre el nivel de desarrollo real en forma de habilidades intrapsicológicas y el nivel de desarrollo potencial en forma de habilidades interpsicológicas y la solución de problemas con la ayuda de otra persona (Fundación Chile). Así se pone a “la interacción social como la posibilidad de aprendizaje” (Romo, p. 4), en la cual los padres u otras personas que interactúan constantemente con el sujeto juegan un importante rol ya que lo ayudan y guían para poder actuar por sí solo. Mientras más interacción social más rápido es este proceso, ya que el sujeto aprende más y es incentivado a interiorizar las acciones que se le enseñan.

Profundizando en la interiorización de las habilidades interpsicológicas, existen dos tipos mediadores que intervienen en este proceso; éstos son las herramientas y los símbolos. Las herramientas son instrumentos técnicos conformados por las expectativas y conocimientos previos del sujeto que transforman los estímulos de aprendizaje provenientes del ambiente. Los símbolos son instrumentos psicológicos conformados por los signos que utiliza el sujeto para apropiarse de estos estímulos de aprendizaje. Esto se denomina la Ley de la doble formación, en la cual el conocimiento es adquirido y procesado primero por las herramientas y después reestructurado en la mente a través de los símbolos (Fundación Chile). Utilizando así, dos tipos de mediadores en la obtención de habilidades intrapsicológicas. A este Marcos Antonio Lucci agrega como mediadores también las actividades personales y las relaciones interpersonales (2006).

Como dice Abel Romo “las herramientas psicológicas [o símbolos] son el puente entre las funciones mentales inferiores y las funciones mentales superiores y, dentro de estas, el puente entre las habilidades interpsicológicas (sociales) y las intrapsicológicas (personales)” (p. 5). Es decir que mediante el uso de signos en la apropiación o interiorización de lo exterior el sujeto evoluciona de solo poseer procesos mentales inferiores, a tener habilidades intrapsicológicas.

En este ámbito dentro de la teoría de Vygotsky es muy importante entender el papel del lenguaje. Según él es la herramienta psicológica más importante en el aprendizaje, la cual al igual que todos los procesos mentales superiores empieza siendo una acción social para después ser personal (Romo). Éste puede ser expresado en forma oral, escrita, artística, musical o matemática (Lucci, 2006). Es el principal mediador en lo que es la interiorización de lo interpersonal ya que es adquirido durante todo el proceso de desarrollo y aprendizaje. Una vez dominada la habilidad de utilizar el lenguaje, el individuo tiene más conciencia sobre sí mismo y más poder al tomar decisiones utilizándolo como una herramienta para expresar sus emociones, sentimientos o pensamientos propios. Es decir que con este mediador se forma la identidad y realidad propia de una persona, la cual va más allá de lo social o cultural.

## **APORTES A LA EDUCACIÓN**

Objetivos educativos que plantea según sus principios:

Vygotsky plantea que hay que aprender a aprender. Esto se debería hacer a partir de ejemplos dados para solución de problemas y situaciones a partir de casos reales.

El niño debe adquirir la capacidad de identificar la información relevante para el problema, interpretarla, clasificarla y buscar la relación entre lo que ya conocía o sea el conocimiento previo y lo nuevo adquirido (Bruner, 1988).

Para que el niño adquiriera el conocimiento, se deben tener actividades en grupo, lo cual va a hacer que el aprendizaje sea activo. La participación entre

compañeros hará que puedan adquirir el conocimiento de manera constante y en actividades de contexto.

El ambiente debe ser el adecuado para el proceso de enseñanza. Se debe lograr que el estudiante pueda confrontar las teorías con los hechos y que en este proceso interactúe con su medio.

Se debe favorecer el desarrollo de los procesos cognitivos y creativos del niño, para que estos sean utilizados en un futuro profesional este logre desarrollarse con autonomía e independencia. Se dice esto, porque el sujeto es responsable de su propio aprendizaje.

Los aprendizajes son el resultado de la experiencia directa con el objeto de conocimiento. Por lo que los contenidos deben ser adecuados a los procesos de aprendizaje del niño. Y es por eso que los conocimientos previos son importantes, porque van a influir en la construcción de los nuevos conocimientos. Para aprender, uno debe dar una relación entre los conceptos involucrados.

No se tiene una estrategia clara para evaluar. Por qué propone que la evaluación debe ser formativa, esta debe realizarse a partir de actividades basadas en el estudio de casos, situaciones reales y resolución de problemas. Las herramientas usadas son los resúmenes, síntesis, mapas conceptuales, intervenciones en debates, etc., y los estudiantes o niños deberán desarrollar la capacidad de autoevaluarse y evaluar el trabajo de sus compañeros.

Es también importante entender para la aplicación de la Teoría Sociocultural en la educación el concepto de Zona de Desarrollo Próximo previamente mencionado. En todo proceso educativo se le tiene que exigir al estudiante más de lo que puede, es decir, exigirle para que vaya de su nivel real a su nivel potencial mediante el apoyo del docente u otros compañeros. Así “la única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo” (Psicopedagogía.com), en la cual se lleva a cabo una participación guiada donde el estudiante es incentivado a resolver un problema con autonomía e ir desligándose de la ayuda del docente.

## **ROL DEL MAESTRO**

El papel del educador es esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, abandona el protagonismo en el proceso de aprendizaje sin dejar de involucrarse en el tránsito que se produce de lo externo a lo interno. El educador dirige este proceso con activismo y creatividad, evitando la anulación o limitación de independencia del estudiante, es el mismo estudiante quien se convierte en el responsable de su propio aprendizaje, mediante su participación y la colaboración con sus compañeros. Logrando así con ayuda del profesor una estimulación permanente en el grupo de estudiantes.

El profesor o el educador tienen un control rígido sobre lo que aprende el niño, pero la actividad del alumno se transforma central para su propia educación.

En lugar de encadenar a los niños a sus sillas, donde pasan por el proceso de aprender cosas que no tienen ningún sentido para ellos, Vigotsky insistió en la necesidad de un auténtico desarrollo intelectual.

Para lograr el objetivo de un auténtico desarrollo intelectual, el maestro debía cumplir con diferentes roles.

El primer rol lo pone como INICIADOR, en este rol debe crear contextos auténticos y participar con sus alumnos, para lograr estimularlos a resolver problemas e identificarlos, mientras los enfrentan a sus propias necesidades y potencialidades.

El segundo rol lo pone como OBSERVADOR, en este rol el profesor debe saber en qué etapa del desarrollo evolutivo se encuentra el alumno y ver las zonas de desarrollo próximo que se dan naturalmente.

El tercer rol lo pone como MEDIADOR, en este rol el profesor debe estar presente mientras tiene lugar la transacción de aprendizaje, pero en el rol de mediador; apoyando las transacciones de aprendizaje pero no forzándolas de manera directa, ni controlando el aprendizaje para que este ocurra. También debe dar oportunidades para que los alumnos se autoevalúen, para revelar el poder del pensamiento reflexivo del alumno como fuerza mediadora.

El cuarto rol lo pone como LIBERADOR; hay una diferencia entre mediación e intervención. De esa diferencia depende que el profesor libere o reprima a los alumnos. El maestro debe dejar de pensar que los alumnos son como recipientes

vacíos que no controlan el proceso y no tienen necesidades o intereses. Y los maestros meten aprendizajes en sus cabezas. Y debe entender que los alumnos deben ser los dueños de su propio proceso de aprendizaje.

Con todo esto el profesor logra una mejor relación entre alumnos, un buen trabajo grupal, más motivación en los alumnos, habilidades sociales de convivencia en los alumnos.

En este proceso de aprendizaje constructivo, el profesor cede su protagonismo al alumno quien asume el papel fundamental en su propio proceso de formación. Es él mismo quien se convierte en el responsable de su propio aprendizaje, mediante su participación y la colaboración con sus compañeros. Para esto habrá de automatizar nuevas y útiles estructuras intelectuales que le llevarán a desempeñarse con suficiencia no sólo en su entorno social inmediato, sino en su futuro profesional. Es el propio alumno quien habrá de lograr la transferencia de lo teórico hacia ámbitos prácticos, situados en contextos reales. Es éste el nuevo papel del alumno, un rol imprescindible para su propia formación, un protagonismo que es imposible ceder y que le habrá de proporcionar una infinidad de herramientas significativas que habrán de ponerse a prueba en el devenir de su propio y personal futuro.

## **ROL DEL ESTUDIANTE**

El estudiante ahora es más participativo, dinámico y práctico, para la obtención del aprendizaje, habilidades y aptitudes del estudiante, con su contexto social, histórico y cultural, apoyado en los conocimientos que ya había adquirido con anterioridad mediante la interacción social.

Una vez que el estudiante reconoce ser el constructor de su propio conocimiento, surgirá el aprendizaje significativo, construyendo, nuevos conocimientos, partiendo de los conocimientos que había adquirido con anterioridad. Para que realmente sea aprendizaje significativo, el estudiante, construye su conocimiento porque está interesado en ello (Mamani, Pinto & Torpo).

## APORTES DEL GRUPO

- Una buena aplicación de los objetivos educativos de Vigotsky ya mencionados sería la constante interacción durante el proceso de aprendizaje, entre estudiantes, entre el profesor y los estudiantes, y entre los estudiantes y cualquier miembro de su comunidad.
- Sin el lenguaje el individuo no llegaría a tener un conocimiento real de su entorno ya que no existe una relación directa con los objetos exteriores, esta es mediada por el lenguaje por medio de símbolos, palabras, etc.

## CONCLUSIÓN

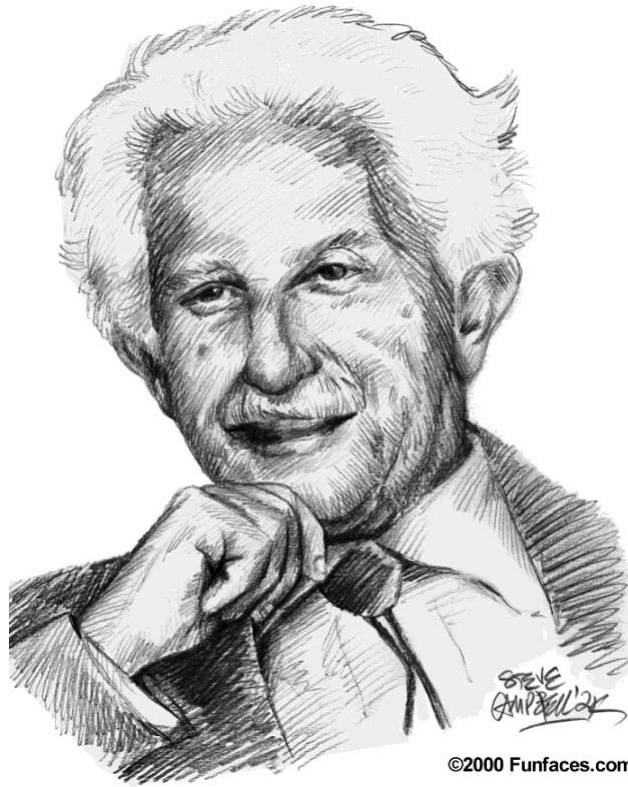
En conclusión, Vygotsky nos dice que el habla es lo fundamental para el aprendizaje de los niños, y que la sociedad, en su cotidianidad, promueve el progreso cognitivo y lingüístico de cada niño.

Además dice, que en cada persona viene incluida cuando nace la capacidad de aprender lo que sus padres o la sociedad les enseña; compartiendo así la importancia que se le da a la construcción de su historia de acuerdo a su realidad.

### Referencias bibliográficas

- Blonsky, P. P. (1911). Estudios en Psicología Científica (Moscú: State Publishing House). Caldeiro, G. P. (2005). *Procesos Psicológicos Elementales y Superiores*.
- Carpenter, M. E. (s/a). *Ventajas y desventajas de la teoría del desarrollo del lenguaje de Vigotsky*.
- Dávila H., D. (2013). *Fundamentos Psicopedagógicos de la Educación*. Presentación de Power Point en clases.
- EduBolivia.com. (s/a). *Ley Avelino Siñani Elizardo Pérez – Diseño Curricular Base*. Recuperado de Educar.org. (2011). *Lev Semionovich Vigotsky*.

- Engels, Friedrich (1940). *Dialéctica de la naturaleza* (Nueva York: Editores internacionales), p. 40.
- Enríquez, V. (2012). *Críticas a la teoría de Vigotsky*. Recuperado de.
- Ertmer, P. A. & Newby T. J. (1993). *Conductivismo, Cognitivismo y Constructivismo: Una Comparación de los Aspectos Críticos desde la Perspectiva del Diseño de Instrucción*.
- Fundación Chile (s/a). *Tema 2: Modelo de Aprendizaje Sociocultural de Vigotsky*.
- Kornilov, K. N. (1925). "Psicología y marxismo", en KN Kornilov, ed., *Psicología y marxismo* (Leningrado: State Publishing House), pp. 924. L. S. Vygotsky, "La conciencia como problema en la psicología del comportamiento" en Kornilov, ed., *Psychology and Marxism*, pp. 175-198.
- M. Cole y I. Maltzman, eds. (1971). *Un Manual de Psicología Soviética Contemporánea* (Nueva York: Basic Books, 1969). A. V. Zaporozhets y D. B. Elkonin, eds., *the Psychology of Preschool Children* (Cambridge: MIT Press).
- McCarthy, D. (1930). *The Language Development of the Pre-school Child* University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Piaget, J. (1958). *Lenguaje and Thought*. 2 W. James, Talksto Teachers, Norton, Nueva York, pp.36-37. .
- R. Thumwald (1922). "Psychologic des primitiven Menschen", en *Handbuch der uergleichenden Psychologie* (Munich, 1922). L. Levy-Bruhl, *Mentalidad primitiva* (Nueva York: Macmillan, 1923).
- R. Luria (1976). *Desarrollo Cognitivo: Sus Fundamentos Culturales y Sociales* (Cambridge: Harvard University Press).
- Thorndike, E. L. (1914). *The Psychology os Learning*, TeachersCollegePress, Nueva York.
- Z. M. Istomina (1975). "El desarrollo de la memoria voluntaria en niños en edad preescolar", *Psicología soviética*, 13, no. 4, pp. 5-64.
- Thorndike, E. L. (1914). *The Psychology os Learning*, Teachers College Press, Nueva York.



©2000 Funfaces.com

**ERIK ERIKSON**



## INTRODUCCIÓN

El trabajo presenta una síntesis de la teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson y el diagrama epigenético del adulto. Hace un resumen del contenido de cada estadio psicosocial y presenta el Diagrama del Adulto, estadios del ciclo completo de la vida.

Este trabajo relata aspectos esenciales de la teoría sobre las Fases Psicosociales de Erik Erikson, quien nació en Alemania el 15 de junio de 1902. Estudió psicoanálisis con Freud y se volvió psicoanalista infantil.

### **Datos biográficos**

Erik Homburger Erikson nació en Kalrsruhe Alemania, el día 15 de junio de 1902. En su juventud estudió arte, terminando como profesor en una escuela de Viena que atendía los hijos de los pacientes de Freud, hecho que lo hizo aproximarse a los niños y al psicoanálisis. En este período conoció a Joan Serson, psicoanalista, con quien se casó. Estudió psicoanálisis en el Instituto Psicoanalítico de Viena, llegando a ser psicoanalista infantil. En 1933, emigró a los Estados Unidos donde, como profesor de la Universidad de Harvard, presentó la teoría del desarrollo psicosocial que abarca el ciclo vital completo de la persona, reconstruyendo las ideas de Freud a partir de la Antropología Cultural. Fue miembro de la Clínica Psicológica de Harvard y de otros Institutos, donde realizó sus investigaciones. Murió el 12 de mayo de 1994, a los 92 años de edad.

### **La formulación de la teoría**

Erikson reinterpretó las fases psicosexuales elaboradas por Freud y enfatizó, según Engler los aspectos sociales de cada una de ellas en cuatro aspectos principales:  
a) incrementó el entendimiento del 'yo' como una fuerza intensa, vital y positiva,

como una capacidad organizadora del individuo con poder de reconciliar las fuerzas sintónicas y las distónicas, así como de solucionar las crisis que surgen del contexto genético, cultural e histórico de cada individuo; b) explicitó profundamente las etapas de desarrollo psicosexual de Freud, integrando la dimensión social y el desarrollo psicosocial; c) extendió el concepto de desarrollo de la personalidad para el ciclo completo de la vida, de la infancia a la vejez; d) exploró el impacto de la cultura, de la sociedad y de la historia en el desarrollo de la personalidad, intentando ilustrar este estudio como una presentación de historias de personas importantes.

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

### **El principio epigenético**

El principio epigenético afirma que “todo ser vivo tiene un plano básico de desarrollo, y es a partir de este plano que se agregan las partes, teniendo cada una de ellas su propio tiempo de ascensión, maduración y ejercicio, hasta que todas hayan surgido para formar un todo en funcionamiento”. Este principio según el autor se aplica en los tres procesos complementarios: a) en el proceso biológico de la organización de los sistemas de órganos que constituyen un cuerpo (soma); b) en el proceso psíquico que organiza la experiencia individual a través de la síntesis del yo (psique); c) en el proceso social de la organización cultural e interdependencia de las personas (ethos). Más adelante, el principio epigenético presupone que la persona se desarrolla de acuerdo con etapas estructuralmente organizadas y conforme a sus disposiciones y capacidades internas; y la sociedad interactúa en la formación de la personalidad en cuanto a los aspectos de las relaciones sociales significativas, así como en los principios relacionados de orden social y en las ritualizaciones vinculantes o desvinculantes.

### **Estadío psicosocial**

La perspectiva de Erikson fue organizar una visión del desarrollo del ciclo completo de la vida de la persona humana, -extendiéndolo en el tiempo, de la infancia a la vejez, y en los contenidos, el psicosexual y el psicosocial-, organizados en ocho estadios. Cada estadio integra el nivel somático, psíquico y ético-social y el principio epigenético; comprende un conjunto integrado de estructuras operacionales que constituyen los procesos psicosexuales y psicosociales de una persona en un momento dado. Los estadios son jerárquicos, esto es, integran las cualidades y las limitaciones de los estadios anteriores; el modelo epigenético de Erikson es también un modelo ontogenético. Los estadios son procesales y en continuo desarrollo, implicando la transformación de las estructuras operacionales como un todo, en la dirección de la mayor diferenciación interna, complejidad, flexibilidad y estabilidad.

### **Crisis**

La crisis según Erikson comprende el paso de un estadio a otro, como un proceso progresivo de cambio de las estructuras operacionales, o un proceso de estancamiento (o regresivo) en el mismo, manteniendo las estructuras operacionales. Comprende, también, la relación dialéctica entre las fuerzas sintónicas (virtudes o potencialidades) y las distónicas (defectos o vulnerabilidad) de cada estadio. De la resolución positiva de la crisis dialéctica emerge una fuerza, virtud o potencialidad, específica para aquella fase. De su no resolución emerge una patología, un defecto o fragilidad específica para aquel estadio. Las fuerzas sintónicas y distónicas pasan a hacer parte de la vida de la persona, influenciando la formación de los principios de orden social y las ritualizaciones (vinculantes o desvinculantes) así como todos los contenidos y procesos afectivos, cognitivos y comportamentales de la persona, asociados a su interacción social y profesional.

### **Contenido de cada estadio**

Para cada estadio, Erikson atribuye una característica central básica y una crisis básica psicosocial dialéctica. Cada estadio tiene una potencialidad sintónica específica para superar el potencial de su antítesis. Las fuerzas se contraponen dialécticamente, de forma que la resolución de cada crisis resulta en la emergencia de fuerza básica o cualidad. A su vez, la fuerza simpática también presenta una contradicción antipática que permanece como constante amenaza para la persona y para el orden social. En el curso de la historia, la humanidad trata de universalizar las tendencias humanas simpáticas en ritualizaciones específicas para cada edad y adecuarlas a los estadios. Pero siempre que el 'yo y el ethos' pierden su interconexión viable, estas ritualizaciones amenazan en transformarse en ritualismos. En este sentido, hay una afinidad dinámica entre las perturbaciones nucleares individuales y los ritualismos sociales.

## **LOS ESTADÍOS PSICOSOCIALES**

Erikson describe los estadios psicosociales del Ciclo Completo de la Vida en diversas obras, destacándose: Infancia y Juventud (1971), Identidad, Juventud y Crisis (1987), Un Modo de ver Las Cosas (1994) y el Ciclo Completo de la vida (1998). Aquí presentamos una síntesis de cada uno de los estadios psicosociales.

**Estadio: Confianza versus Desconfianza – Esperanza. Niño de 0 a 12-18 meses.** El modo psicosexual del niño comprende la asimilación de los patrones somáticos, mentales y sociales por el sistema sensorio motor, oral y respiratorio, mediante los cuales el niño aprende a recibir y a aceptar lo que le es dado para conseguir ser donante. La confianza básica como fuerza fundamental de esta etapa, nace de la certeza interior y de la sensación de bienestar en lo físico (sistema digestivo, respiratorio y circulatorio), en el psíquico (ser acogido, recibido y amado) que nace de la uniformidad, fidelidad y cualidad en el abastecimiento de la alimentación, atención y afecto proporcionados principalmente por la madre. La desconfianza básica se desarrolla en la medida en que no encuentra respuestas a las anteriores necesidades, dándole una sensación de abandono, aislamiento, separación y confusión existencial sobre si, sobre los otros y sobre el significado de la vida. Cierta desconfianza es inevitable y significativa desde el punto de vista personal y social de la niñez, para la formación de la prudencia y de la actitud crítica.

De la resolución positiva de la antítesis de la confianza versus desconfianza emerge la esperanza, como sentido y significado para la continuidad de la vida. Esta fuerza de la esperanza es el fundamento ontogenético que nutre la niñez de una confianza interior de que la vida tiene sentido y que puede enfrentarla: “Yo soy la esperanza de tener y de dar”. La consistencia, la cualidad y la fidelidad de los ritos, de los gestos, de las rutinas diarias y de los tiempos (ritualizaciones), proporcionarán más adelante un significado físico y afectivo, un significado de trascendencia personal, filantrópico-social y espiritual de la vida, sentimiento básico para la formación de la experiencia religiosa. Las ritualizaciones vinculantes al sistema religioso se organizan por el establecimiento y sostenimiento en el tiempo de las relaciones significativas de confianza y de esperanza entre el niño y, especialmente, con la madre. La idolatría nace cuando las relaciones de mutualidad

son marcadas por rituales estereotipados y vacíos de significados afectivos y de sentido de vida.

**Estadio: Autonomía versus Vergüenza y duda – Autonomía Infancia: de 2 a 3 años.** Es este el período de la maduración muscular – aprendizaje de la autonomía física; del aprendizaje higiénico – del sistema retentivo y eliminativo; y del aprendizaje de la verbalización – de la capacidad de expresión oral. El ejercicio de estos aprendizajes se vuelve la fuente ontogenética para el desarrollo de la autonomía, esto es, de la auto-expresión de la libertad física, de locomoción y verbal; bien como de la heteronimia, esto es, de la capacidad de recibir orientación y ayuda de los otros.

Mientras tanto, un excesivo sentimiento de autoconfianza y la pérdida del autocontrol pueden hacer surgir la vergüenza y la duda, como imposibilidad de ejercitarse en su desarrollo psicomotor, entrenamiento higiénico y verbalización; y sentirse desprotegida, incapaz e insegura de sí y de sus cualidades y competencias. El justo equilibrio de estas fuerzas es importante para la formación de la conciencia moral, del sentido de justicia, de la ley y del orden, además de un sabio equilibrio entre las experiencias de amor u odio, cooperación o aislamiento, autonomía o heteronomía; de los comportamientos solidarios, altruistas o egocéntricos hostiles y compulsivos.

La virtud que nace de la resolución positiva de la dialéctica autonomía vs vergüenza y duda son la voluntad de aprender, de discernir y decidir, en términos de autonomía física, cognitiva y afectiva, de tal forma que el contenido de esta experiencia puede ser expresada como: “Yo soy lo que puedo querer libremente”. La presencia de los padres (padre y madre) es fundamental en esta etapa para el ejercicio del aprendizaje de la autonomía y de la auto-expresión para la superación de la vergüenza, de la duda y del legalismo, en la formación del deseo y del sentido de la ley y del orden. Este período de ritualización de la infancia corresponde, dentro del ciclo vital, a la formación del proceso judicial – de la justicia, de la ley y del orden. El ritualismo desvirtuado, tanto permisivo como rígido, conduce al legalismo, tanto permisivo como rígido.

**Estadio: Iniciativa versus Culpa y Miedo - Propósito Edad Preescolar: de 3 a 5 años.** La dimensión psicosexual de la edad preescolar corresponde al descubrimiento y al aprendizaje sexual (masculino y femenino), la mayor capacidad locomotora y el perfeccionamiento del lenguaje. Estas capacidades predisponen al niño para iniciarse en la realidad o en la fantasía, en el aprendizaje psicosexual (identidad de género y respectivas funciones sociales y complejo de Edipo), en el aprendizaje cognitivo (forma lógica preoperacional y comportamental) y afectivo (expresión de sentimientos). La fuerza distónica de esta etapa es el sentimiento de culpa que nace del fracaso en el aprendizaje psicosexual, cognitivo y comportamental; y el miedo de enfrentarse a los otros en el aprendizaje psicosexual, psicomotor, escolar o en otra actividad. El justo equilibrio entre la fuerza sintónica de la iniciativa y la culpa y el miedo es significativo para la formación de la conciencia moral, a partir de los principios y valores internalizados en los procesos de aprendizaje, en la iniciación del aprendizaje escolar, de la inserción social, a través de los prototipos ideales representados por sus padres, adultos significativos y la sociedad.

**Estadio: Industria versus Inferioridad – Competencia. Edad Escolar - Latencia: de 5-6 a 11-13 años.** En el período de la latencia disminuyen los intereses por la sexualidad personal y social, acentuándose los intereses por el grupo del mismo sexo. La niñez desarrolla el sentido de la industria, para el aprendizaje cognitivo, para la iniciación científica y tecnológica; para la formación del futuro profesional, la productividad y la creatividad. Ella es capaz de acoger instrucciones sistemáticas de los adultos en la familia, en la escuela y en la sociedad; tiene condiciones para observar los ritos, normas, leyes, sistematizaciones y organizaciones para realizar y dividir tareas, responsabilidades y compromisos. Es el inicio de la edad escolar y del aprendizaje sistemático.

Es función de los padres y de los profesores ayudar a que los niños se desarrollen sus competencias con perfección y fidelidad, con autonomía, libertad y creatividad. La fuerza dialéctica es el sentimiento de inadecuación o de inferioridad existencial, sentimiento de incapacidad en el aprendizaje cognitivo, comportamental y productividad. De la resolución de esta crisis nace la competencia personal y

profesional para la iniciación científica-tecnológica y la futura identidad profesional, expresada en la frase: “Yo soy el que puedo aprender para realizar un trabajo”. El aprendizaje y el ejercicio de estas habilidades y el ejercicio del ethos tecnológico de la cultura desarrollan en el niño el sentimiento de capacitación, competencia y de participación en el proceso productivo de la sociedad, anticipando el perfil de futuro profesional. Cuando el niño ejecuta estas habilidades exclusivamente por el valor de la formalidad técnica, sacrificando el sentido lúdico y la fuerza de la imaginación, puede desarrollar una actitud formalista en relación a las actividades profesionales, volviéndose esclavo de los procesos tecnológicos y burocráticos.

**Estadio: Identidad versus Confusión de Roles – Fidelidad y Fe.**  
**Adolescencia: de 12 a 20 años.** El período de la pubertad y de la adolescencia se inicia con la combinación del crecimiento rápido del cuerpo y de la madurez psicosexual, que despierta intereses por la sexualidad y formación de la identidad sexual.

La integración psicosexual y psicosocial de esta etapa tiene la función de la formación de la identidad personal en los siguientes aspectos: a) identidad psicosexual por el ejercicio del sentimiento de confianza y lealtad con quien pueda compartir amor, como compañeros de vida; b) la identificación ideológica por la asunción de un conjunto de valores, que son expresados en un sistema ideológico o en un sistema político; c) la identidad psicosocial por la inserción en movimientos o asociaciones de tipo social; d) la identidad profesional por la selección de una profesión en la cual poder dedicar sus energías y capacidades de trabajo y crecer profesionalmente; y e) la identidad cultural y religiosa en la que se consolida su experiencia cultural y religiosa, además de fortalecer el sentido espiritual de la vida.

La fuerza distónica es la confusión de identidad, de roles, la inseguridad y la incertidumbre en la formación de la identidad. La relación social significativa es la formación de grupo de iguales, por el cual el adolescente busca la sintonía e identificación afectiva, cognitiva y comportamental con aquellos con los cuales puede establecer relaciones autodefinitorias; superar la confusión de roles; establecer relaciones de confianza, estabilidad y fidelidad; consolidar las formas ideológicas o las doctrinas totalitarias y enfrentar la realidad de la industrialización



y globalización. La fuerza específica que nace de la constancia en la construcción de la identidad es la fidelidad y la fe. La fidelidad es la solidificación y asunción de los contenidos y proceso de su identidad, una vez establecida como proyecto de vida, son resumidos en la frase: “Yo soy el que puedo creer fielmente.” un justo equilibrio -entre la formación de la identidad y la confusión- alimenta la búsqueda constante de nuevos estadios de perfeccionamiento del amor, de la profesión, de la cultura y de la fe. Este proceso puede extenderse a través del tiempo previsto.

**Estadio: Intimidad versus Aislamiento – Amor. Joven Adulto: de 20 a 30 años.** La madurez psicosexual del adolescente tiene su culminación en lo que la psiconálisis llama momento de la genitalidad, que consiste en la capacidad de desarrollar una relación sexual saludable, con un partícipe amado del otro sexo, con quien pueda y quiera compartir con confianza mutua y regular, los ciclos de vida de procreación, de trabajo y ocio, a fin de asegurar a la descendencia futura unas mejores condiciones de vida y de trabajo. La intimidad es la fuerza sintónica que lleva al joven adulto a confiar en alguien como compañero en el amor y en el trabajo, integrarse en afiliaciones sociales concretas y desarrollar la fuerza ética necesaria para ser fiel a esos lazos, al mismo tiempo que imponen sacrificios y compromisos significativos.

El reverso de esta situación es el aislamiento afectivo, el distanciamiento o la exclusividad que se expresa en el individualismo y egocentrismo sexual y psicosocial, individual o los dos. Un justo equilibrio entre la intimidad y el aislamiento fortalece la capacidad de la realización del amor y el ejercicio profesional. Los principios relacionados de orden social que nacen de este contenido se expresan en las relaciones sociales de integración y compromisos en instituciones y asociaciones culturales, políticas, deportivas y religiosas. La virtud sincrónica que emerge de la resolución de la intimidad por el aislamiento es el amor y la oblatividad, como dedicación y donación a los otros y a la sociedad.

La fuerza del amor transforma la expresión de la dialéctica de los estadios anteriores del “yo soy” a “nosotros somos”, así expresa: “Nosotros somos lo que amamos”, el nosotros, nuestros hijos, nuestro trabajo y las asociaciones a las que pertenecemos.

**Estadio: Generatividad versus Estancamiento – Cuidado y Celo. Adulto: de 30 a 50 años.** En este estadio, la prevalencia del modo psicosexual es la cualidad de la generatividad que es, fundamentalmente, el cuidado y la inversión en la formación y la educación de las nuevas generaciones, de los propios hijos, los hijos de los otros y de la sociedad.

La crisis psicosocial del adulto se caracteriza por el conflicto de la generatividad versus el estancamiento. Después de la paternidad (maternidad) el impulso generativo incluye la capacidad de la productividad, el desarrollo de nuevos productos por el trabajo, por la ciencia y tecnología; y la creatividad, esto es, la generación de nuevas ideas para el bienestar de las nuevas generaciones. Esta dialéctica representa la fuerza de generación y de desarrollo de la vida humana o a su extinción, por eso ella se vuelve, para cada persona, la más esencial y significativa cualificación, determinando su experiencia de vida o de muerte.

Es importante la superación de esta dialéctica para que la persona sea capaz de amar y trabajar para el bien de los otros, más delante de aquellos de su círculo familiar. La virtud propia de ese período es el cuidado y el amor, este sentimiento de responsabilidad que trasciende la atención a la propia familia y trabajo. Un sentimiento de responsabilidad universal para todos los hijos y por todo producto del trabajo humano. De la resolución de la crisis de la generatividad nace la experiencia de la caridad: la virtud de cuidado y celo. Es la capacidad de donación de sí en el amor y en el trabajo, en beneficio de los otros y de los valores universales de la humanidad, expresados en la frase: “Yo soy el que cuido y celo”. Siempre que la fuerza generativa fracasa surge un sentimiento de estancamiento, depresión, de narcisismo que imposibilitan la eficiencia y eficacia del amor (vida matrimonial) y del trabajo (profesión).

**Estadio: Integridad versus Desespero - Sabiduría Vejez: después de los 50 años.** El trazo sintónico de este estadio es el de la integridad. En ella, los modos y los sentidos anteriores son resignificados a la luz de los valores y de las experiencias de ese momento, sean los sanos o los patológicos. La suma de los modos psicosexuales tiene un significado integrador. La palabra que mejor expresa ese momento es integridad, que significa: a) la aceptación de sí, de su historia

personal, de su proceso psicosexual y psicosocial; b) la integración emocional de la confianza, de la autonomía y demás fuerzas sintónicas; c) la vivencia del amor universal, como experiencia que resume su vida y su trabajo; d) una convicción de su propio estilo y historia de vida, como contribución significativa a la humanidad; e) una confianza en sí y nosotros, especialmente en las nuevas generaciones, las cuales se sienten tranquilos para presentarse como modelo por la vida vivida y por la muerte que tienen que enfrentar. La falta o la pérdida de esa integración o de sus elementos se manifiestan por el sentimiento de desespero, con la ausencia de sus valores. La palabra clave para expresar esta fuerza básica es sabiduría, que recuerda el saber acumulado durante toda la vida, la capacidad de juicio maduro y justo, y la comprensión de los significados de la vida y la forma de ver, mirar y recordar las experiencias vividas, así como de escuchar, oír y recordar todos sus significados, que se expresa en esta síntesis: “Yo soy el que sobrevive en mí”. La falta, la pérdida o la debilidad de la integración se presentan por el temor a la muerte, por la desesperanza, por el desespero y por el desdén.

La ritualización que culmina la vida humana y da sustento a la sabiduría y a la filosofía, que mantienen el significado esencial e integrador de la vida, de los sentimientos, de las ideas y de los comportamientos y da esperanza en la sabiduría. Contraponiendo a los sistemas filosóficos y religiosos, el ritualismo desvinculante de este estadio es el dogmatismo. Basado en el poder totalizante, que puede transformarse en dogmatismo coercitivo.

### **El diagrama epigenético del Adulto**

El Diagrama Epigenético del Adulto es elaborado a partir de los contenidos de la obra Ciclo Completo de la Vida (1998), presentado por Erikson a la luz del Diagrama epigenético del adolescente en Identidad, Juventud y Crisis (1987). El diagrama “presenta una doble entrada, como dice Erikson, significando una secuencia de fases y un gradual desarrollo de las partes que la componen; en otras palabras formaliza una progresión en el tiempo de una diferenciación en las partes. Esto indica (1) que cada item de la personalidad vital a ser examinada se relaciona

sistemáticamente con todos los otros y que todos ellos dependen del desarrollo adecuado en la secuencia propia de cada ítem; y (2) que cada ítem existe, en alguna forma, antes de la llegada normal de 'su' tiempo decisivo y crítico.

El hombre es para él un ser biológico y psicológico constituido en interacción con un medio que lo hace social. No sólo recibe estimulación, sino que a su vez estimula y evoluciona a la sociedad. También es dinámico: siempre está en continuo reto, con infinidad de oportunidades por vencer y conocimientos por adquirir para llegar a una integridad personal que lo conducirá a la productividad en todos los campos y lo transformará en un portador de tradiciones para las futuras generaciones. Es hacedor no sólo de su propio destino, sino de un destino cultural. La sociedad tiene una función importante ya que debe ayudar al individuo a actualizar cada una de sus potencialidades.

Aunque Erikson marca etapas del desarrollo, no acepta el encasillamiento de las mismas. Habla de un continuo evolutivo, en donde las primeras pautas o las más infantiles, son significativas e integrantes de las más avanzadas y éstas a su vez forman parte de las situaciones en que la pauta adaptativa sea más primitiva. De acuerdo con Dicarpio (1989), para Erikson "si las ocho etapas de la vida son vividas exitosamente, agregan algo al ego. Estos logros son llamados 'fuerzas del ego'. Conforme el niño crece hay cambios en sus potencialidades y capacidades, pero también un aumento de su vulnerabilidad a sufrir daño. Al aprender a hacer más, el niño aumenta su susceptibilidad a las frustraciones y los conflictos y aunque la realización acertada de un logro en particular prepara al pequeño a vivir de una manera más eficaz, puede fácilmente reincidir o regresar. Si una crisis no se resuelve con éxito en la etapa adecuada de desarrollo, puede haber una segunda oportunidad; sin embargo, un logro alcanzado en la etapa adecuada prepara al niño a encargarse de las tareas de la siguiente etapa. Las ocho etapas de desarrollo del ego que según Erik Erikson describen la evolución psicosocial del ser humano, son las siguientes:

- ✚ Primera etapa. Infancia: confianza (esperanza) versus desconfianza.
- ✚ Segunda etapa. Primera infancia: autonomía (valor, autocontrol y fuerza de voluntad) versus vergüenza y duda.

- ✚ Tercera etapa. Edad de juegos: iniciativa (determinación) versus culpa.
- ✚ Cuarta etapa. Edad escolar: laboriosidad (competencia y método) versus inferioridad.
- ✚ Quinta etapa. Adolescencia: identidad (amor y devoción) versus confusión de papeles.
- ✚ Sexta etapa. Estado adulto temprano: intimidad (amor y afiliación) versus aislamiento.
- ✚ Séptima etapa. Estado adulto medio: generatividad (afecto y producción) versus estancamiento.
- ✚ Octava etapa. Estado adulto tardío: integridad del yo (sabiduría) versus desesperación.

## **Etapas**

**Primera etapa. Infancia: Confianza (Esperanza) versus Desconfianza.** Esta etapa sucede desde el nacimiento hasta el primer año de vida y es similar a la primera etapa oral de Freud. De acuerdo con Erikson durante el primer año de vida postnatal, el lactante afronta su primer desafío importante, cuya victoria ejerce un efecto profundo en todos sus desarrollos ulteriores. El lactante se encuentra con el dilema de confiar o desconfiar de la gente que lo rodea. El sentido de confianza se desarrolla si las necesidades del lactante se satisfacen sin demasiada frustración. Esto se da en su relación con la madre. Si ésta satisface sus necesidades orales y las demás, y provee amor, afecto y consistencia, ayudará a que el niño tenga confianza en el mundo que lo rodea, manifieste fe en el ambiente, optimismo ante el porvenir y seguridad en sí mismo. Además, percibirá todo lo que lo rodea como predecible y congruente. Por otro lado, el sentido de desconfianza se revela en la suspicacia, la introversión y una temerosa y angustiada preocupación respecto a la seguridad.

**Segunda etapa: Anal-muscular.** El segundo estadio corresponde al llamado estadio anal-muscular de la niñez temprana, desde alrededor de los 18 meses hasta

los 3-4 años de edad. La tarea primordial es la de alcanzar un cierto grado de autonomía, aun conservando un toque de vergüenza y duda.

Si papá y mamá (y otros cuidadores que entran en escena en esta época) permiten que el niño explore y manipule su medio, desarrollará un sentido de autonomía o independencia. Los padres no deben desalentarle ni tampoco empujarle demasiado. Se requiere, en este sentido, un equilibrio. La mayoría de la gente le aconsejan a los padres que sean “firmes pero tolerantes” en esta etapa, y desde luego el consejo es bueno. De esta manera, el niño desarrollará tanto un autocontrol como una autoestima importantes.

**Tercera etapa: Iniciativa versus culpa.** En todas las etapas hay en cada niño un nuevo milagro de desenvolvimiento vigoroso, que constituye una nueva esperanza y una nueva responsabilidad para todo. Tal es el sentido y la cualidad esencial de la iniciativa. Los criterios para todos estos sentidos y cualidades son el mismo: una crisis más o menos caracterizada por tanteos y temores, se resuelve en tanto el niño parece repentinamente “integrarse”, tanto en su persona como en su cuerpo. Parece “más él mismo”, más cariñoso, relajado y brillante en su juicio, más activo y activador. Está en libre posesión de un excedente de energía que le permite olvidar rápidamente los fracasos y encarar lo que parece deseable (aunque también parezca incierto e incluso peligroso), con un sentido direccional íntegro y más preciso. La iniciativa a la autonomía la cualidad de la empresa, el planeamiento y el “ataque” de una tarea por el mero hecho de estar activo y en movimiento, cuando anteriormente el empecinamiento la mas de las veces son actos de desafío o, por lo menos, protestas de independencia.

**Cuarta etapa. Adolescencia: Laboriosidad frente a inferioridad.** La edad escolar es paralela en el tiempo a la fase de «latencia» descrita por Freud; en ella la crisis existencial es la diligencia versus inferioridad; el niño debe desarrollar destrezas y el pensamiento prelógico de la etapa anterior deberá paulatinamente transformarse a un pensamiento lógico. El niño modifica sus juegos y sus conductas, se hace más responsable y aquellos que no reciben la aprobación de sus padres, maestros y compañeros, llegan a tener un sentimiento de inferioridad o

inadaptación; si todo transcurre normalmente sus relaciones con sus compañeros de grupo son significativas.

**Quinta etapa: Búsqueda de identidad versus Confusión de identidad.**

Este estadio se da durante la adolescencia, es el momento en que una pregunta ronda constantemente por su cabeza ¿quién soy? Por tanto, en este estadio es el momento en el que uno se adentra en los grupos. Comienzan a mostrarse más independientes y a separarse de los padres, quieren pasar más tiempo con sus amigos y empiezan a pensar en el futuro como lo que quieren estudiar, en qué trabajar, la independencia física, etc. En esta etapa comienzan a explorar sus propias posibilidades y comienzan a desarrollar su propia identidad basándose en el resultado de estas experiencias. Esta búsqueda va a provocar que muchas veces se sientan confusos por su propia identidad, pues estarán constantemente probando pero también les provocará crisis en las anteriores etapas. En el caso de que no pueda salir airoso de este estadio es probable que se sienta atraído hacia el fanatismo como un medio de encontrar una identidad unida a un grupo donde sólo importa seguir los dictados de un líder.

**Sexta etapa: Intimidad versus Aislamiento.**

La intimidad se refiere al proceso de consecución de relaciones con la familia y la pareja o el apareamiento conyugal. Empieza la verdadera reciprocidad sexual, el dar y recibir tanto a nivel físico como emocional: apoyo, amor, confianza, y todos los demás elementos que normalmente se asocian con las relaciones adultas sanas, propicias para el apareamiento y la crianza de los niños. El aislamiento, por el contrario, significa sentirse excluidos de las experiencias de la intimidad en pareja, el apareamiento y las relaciones de mutuo amor. Esto lógicamente se caracteriza por sentimientos de soledad, alienación, aislamiento social y no participación. El peligro en esta etapa es que el aislamiento que puede conducir a problemas de carácter y personalidad.

**Séptima etapa: Generatividad / Creatividad frente a estancamiento.**

Durante la edad adulta, media en una etapa que dura desde los 25 hasta los 60 años aproximadamente, establecemos nuestras carreras, establecemos una relación, comenzamos nuestras propias familias y desarrollamos una sensación de ser parte de algo más amplio. Aportamos algo a la sociedad al criar a nuestros hijos,

ser productivos en el trabajo, y participar en las actividades y organización de la comunidad. Si no alcanzamos estos objetivos, nos quedamos estancados y con la sensación de no ser productivos. No alcanzar satisfactoriamente la etapa de generatividad da lugar a un empobrecimiento personal. El individuo puede sentir que la vida es monótona y vacía, que simplemente transcurre el tiempo y envejece sin cumplir sus expectativas. Son personas que han fracasado en las habilidades personales para hacer de la vida un flujo siempre creativo de experiencia y se sienten apáticos y cansados. Las personas generativas encuentran significado en el empleo de sus conocimientos y habilidades para su propio bien y el de los demás; por lo general, les gusta su trabajo y lo hacen bien.

**Octava etapa: Integridad frente a desesperación.** Esta última etapa, la delicada adultez tardía o madurez, la tarea primordial aquí es lograr una integridad con un mínimo de desesperanza. Primero ocurre un distanciamiento social, desde un sentimiento de inutilidad existe un sentido de inutilidad biológica, debido a que el cuerpo ya no responde como antes, junto a las enfermedades, aparecen las preocupaciones relativas a la muerte. Los amigos mueren; los familiares también parece que todos debemos sentirnos desesperanzados; como respuesta a esta desesperanza, algunos mayores se empiezan a preocupar con el pasado. La integridad yoica significa llegar a los términos de tu vida, y por tanto, llegar a los términos del final de tu vida. La tendencia mal adaptativa es llamada presunción. Cuando la persona “presume” de una integridad yoica sin afrontar de hecho las dificultades de la senectud.

## CONCLUSIÓN

Cada estadio psicosocial envuelve una crisis y un conflicto centrado en un contenido antropológico específico. La crisis es considerada una oportunidad para el desarrollo del individuo, un momento de escogencia, o un momento de regresividad. De la resolución positiva de la crisis entre las fuerzas sintónicas e distónicas emerge una potencialidad (fuerzas básicas), que pasan a hacer parte de la vida de la



persona. De la no resolución de la crisis emerge una patología básica que, a su vez también pasa a ser parte de la vida de la persona.

Ahora sabemos que cada fuerza tenía su propio período de crisis, de aparecer y desarrollarse, en un momento específico de la vida, las experiencias preparan el camino para la emergencia de la fuerza siguiente y de la experiencia posterior puede, hasta cierto punto, ayudar en la resolución de las crisis que las preceden.

De su eficacia depende la calidad de vida de las personas y de la sociedad en el tiempo y en la eternidad.

### **Referencias bibliográficas**

Cloninger, Susan (1999). Teorías de la Personalidad. 1a. Ed. São Paulo: Martins Fontes; p. 145.

Engler, Bárbara (1996). Introducción a las Teorías de la Personalidad. México: McGrawhill, pp. 161-162.

Erikson, Erik (1971). Infância e sociedade. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 42-103.

Erikson, Erik (1987). Identidade, juventude e crise. 2. Ed. Rio de Janeiro, Guanabara, pp. 90- 141.

Erikson, Erik (1998). O Ciclo de vida completo. Porto Alegre: Artmed, p. 27 ss.

Erikson, Identidade, juventude e crise, Op. Cit., p. 92.

Lindzey, Hall (1994). Teorías da Personalidade. 18o Edição. São Paulo: Editoria Pedagógica e Universitária Ltda, pp. 55-57.

Erikson, Identidade, juventude e crise, Op. Cit., p. 115-122.



**HENRI WALLON**

## **INTRODUCCIÓN**

En este ensayo hablaremos sobre Henri Wallon psicólogo francés quien dedico sus investigaciones a la psicología del niño, logrando brindar importantes aportaciones a la educación, Aún que le toco vivir en épocas difíciles continuo adelante destacando en cada uno de los lugares que se desempeñaba. Lucho toda su vida por una enseñanza más adaptada a las necesidades de los niños.

Su método consiste en estudiar las condiciones materiales del desarrollo del niño, condiciones tanto orgánicas como sociales, y en ver cómo, a través de esas condiciones, se edifica un nuevo plano de la realidad que es el psiquismo, la personalidad (Zazzo, 1976).

Wallon defiende un concepto unitario del individuo, indicando que en el desarrollo humano se produce una transición desde lo biológico o natural, a lo social o cultural. Coincide con Vygotsky al afirmar que el niño es un ser social desde que nace y que en la interacción con los demás va a residir la clave de su desarrollo.

Nos explicó que el ser humano pasa por una serie de estadios en su desarrollo psicológico, que serían: Primer estadio o estadio impulsivo puro, segundo estadio o estadio emocional, tercer espacio o estadio sensitivo motor, cuarto estadio o estadio del proyecto, quinto estadio o estadio del personalismo, sexto estadio o estadio del pensamiento, lo cual nos permite conocer un poco más la manera en la que aprendemos los seres humanos.

## **DATOS BIOGRÁFICOS**

Nació en París en 1879 y falleció el 1º de diciembre de 1962. Perteneciente a una familia de tradición docente y democrática de París. Su abuelo, Henri Alexandre Wallon (1812-1904), profesor de la Sorbona, historiador y senador; fue el autor de la enmienda constitucional, aprobada en 1875, que consagra la existencia de la República francesa. Sus primeros estudios en la Escuela Normal Superior fueron en Filosofía, que concluyeron en 1902; se recibió de médico en 1908 y se doctoró en letras en 1925. Fue ayudante del neurólogo Nageotte por más de veinte años. Por su parte Zazzo afirma: “La psicología de Wallon es en todos sus aspectos, explícitamente materialista”. Sin duda el hombre es una realidad cambiante y cabe aplicar a los genios las mismas leyes que al resto de los hombres. El ser humano no es de una vez y para siempre, del mismo modo. Pero tampoco sería justo que seducidos por las virtudes del cambio, pregonemos el “va siendo”. Para “ir siendo”, algo esencial tiene que haber en el individuo; no es obra de las veleidades del destino, sí de las relaciones con su medio. Henri Wallon fue filósofo, profesor en la

Sorbona, profesor del Colegio de Francia, Director de la Escuela de Altos Estudios y Director del Instituto de Investigaciones Psicobiológicas del Niño, de París creado por él en 1925. En 1948 funda la revista *Enfance* con Elena Gratiot-Alphandéry. Ya jubilado, toma una cátedra en Cracovia (1950-52) y sigue trabajando en *Enfance*. En 1953 un accidente de tránsito lo deja paralizado hasta su muerte. Pero el atropello a su físico, no llegaron a inmovilizar sus emociones e intelecto, que seguirán funcionando con toda lucidez. Dedicó su vida al estudio del ser humano, de la psicología del niño; a la relación entre filosofía y psicología, filosofía y educación, psicología y educación; y a la militancia política. Ha escrito unos diez libros y cuatrocientos artículos, habiendo legado el resultado de una relación dialéctica entre práctica y teoría; y por sobre todo, una dedicación incansable hacia el Otro y un método para abordar la realidad... y pensar.

## **POLÍTICA**

La vida política francesa transcurrida entre enfrentamientos de promonárquicos y republicanos arribaría en 1894 al “caso Dreyfus”. Un capitán acusado falsamente de espionaje, hecho que dividió a la sociedad francesa y significó una gran injusticia con ribetes antisemitas; aunque Dreyfus fue declarado inocente en 1906. Con este hecho Wallon habría iniciado su participación política. Un compromiso militante que no dejaría nunca. Dirá: “Cualquier cosa que él hubiera hecho era una de esas verdades cuyo grado de certidumbre debía medirse por su utilidad”.

Fue inicialmente socialista y posteriormente (a los 62 años), se afilió al Partido Comunista Francés; luego que fueran fusilados por los nazis, varios de sus amigos, entre ellos Politzer. Militó en la Resistencia durante la ocupación nazi. Con la liberación en 1944, es designado Ministro de Educación; cargo que ocupa un breve tiempo. En 1945 es diputado por París y Presidente de la Comisión de reforma de la enseñanza sucediendo a Langevin.

Durante el transcurso de su vida se producen las dos grandes guerras mundiales, las revoluciones socialistas, a lo que hay que agregar las luchas por la liberación de las colonias de Africa... acontecimientos todos en los que estuvo

involucrado su país. Fueron los tiempos de lucha por el dominio y reparto de influencias en el mundo; pero también de búsquedas de liberación. Frente a estos hechos, no será impasible Wallon, quien no estuvo nunca del lado de los imperios, de los que sometían a los pueblos; ni de la discriminación, el racismo, el genocidio... Apoyó a los republicanos durante la guerra civil española y estuvo en contra del desarrollo de la energía atómica con fines bélicos.

## OBRAS

### **Wallon-Lacan**

“la imagen especular parece ser el umbral del mundo visible” Jacques Lacan (1988)

En 1938, se publica la Enciclopedia Francesa, cuyo tomo octavo es dirigido por Wallon.

### **Wallon-Barthes**

“Los signos no son pruebas porque cualquiera puede producirlos falsos o ambiguos” Roland Barthes (1982).

Roland Barthes (1915-1980) Escritor, crítico y semiólogo francés.

### **Wallon-Merleau-Ponty**

“El enigma reside en que mi cuerpo es a la vez vidente y visible” M. Merleau-Ponty (1977).

Diferentes investigadores le adjudican a Wallon haber influenciado sobre las ideas de Maurice Merleau-Ponty.

## MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES DE LA TEORÍA DE WALLON

Wallon llegó a la Psicología desde la filosofía y la medicina, en un momento en el que existían en Europa dos debates muy importantes. El primero sobre la fundamentación epistemológica de la ciencia. De esta discusión participaban autores tan relevantes como Piaget. El segundo, se centraba en la explicación

evolutiva de la construcción de la personalidad y estaba promovido por las escuelas psicoanalíticas.

Wallon, desde una postura antidualista, plantea que en la conciencia reside el origen del progreso intelectual, pero ésta no se presenta en el momento del nacimiento sino que es una cualidad que se construye socialmente, por medio de lo que denomina la simbiosis afectiva. En consecuencia el objeto de la Psicología es la explicación de la formación y desarrollo de la conciencia. Para este propósito se deben estudiar tanto los aspectos biológicos como los sociales. Para ello, el autor se centra especialmente en cuatro factores para explicar la evolución psicológica del niño (1987, pp. 103-132): la emoción, el otro, el medio (físico-químico, biológico y social) y el movimiento (acción y actividad). En consecuencia, Wallon afirma (1958) que la psicología es a la vez, una ciencia humanística y de la naturaleza.

Algunos autores (Ochaíta y Espinosa, 2004) ven en este planteamiento un anticipo de los postulados actuales de la Teoría Sistémica y muy especialmente de la hipótesis de la integración funcional entre los diferentes niveles de organización del ser humano: biológico, psicológico y social (Lerner 1998).

A su vez, el concepto de simbiosis afectiva no es exclusivo de nuestro autor. Lo podemos encontrar también en el psicoanálisis y en autores contemporáneos de Wallon, como Spitz y M. Mahler, que lo utilizaban para explicar los comienzos del desarrollo, a partir del primer mes.

Un concepto actual que podemos encontrar implícito en Wallon es el de intersubjetividad. No obstante, podemos encontrar influencias en su época, como son las procedentes del psicoanálisis, de la lingüística de Bajtín o de la teoría del lenguaje de Vygotsky. En este sentido, algunos psicoanalistas, como Winnicott, se encuentran entre los precursores del concepto de intersubjetividad que está implícito en el planteamiento de Wallon, en el estudio de la relación con el otro. El propio Freud realizó una gran aportación cuando explica los mecanismos de formación de las relaciones objetales, la transferencia y la contratransferencia, conceptos de gran interés para la comprensión de la comunicación afectiva. Más recientemente, desde un marco teórico distinto, centrado en la comunicación, la Teoría de la Intersubjetividad primaria de Trevarthen aborda el problema de la

construcción del diálogo intersubjetivo, entre el niño y los otros, alrededor de los tres meses.

El marco teórico de Wallon se fundamenta epistemológicamente en la filosofía marxista y más específicamente en el materialismo dialéctico. De este modo defiende la importancia de la fundamentación biológico pero sin caer en el mecanicismo organicista. A su vez, destaca, la relevancia del psiquismo individual, pero sin sustituir éste a la realidad de los objetos, como sucedía en los planteamientos idealistas. Admite la presencia de las contradicciones pero las integra como parte fundamental de la explicación del desarrollo.

En definitiva es heredero de la tradición teórica de la filosofía marxista en su crítica al empirismo mecanicista y al racionalismo idealista, y aunque se nutre de una metodología dialéctica, heredera de Hegel, fundamenta el hecho psicológico en fenómenos ajenos a la conciencia, bien sean biológicos o históricos y sociales.

En consecuencia, para Wallon, el método dialéctico es el único válido para el estudio de la conciencia, afirmando que el estatus científico de la psicología sólo se conseguirá en la medida que ésta sea capaz de reconocer que el psiquismo es la forma más elaborada de desarrollo de la materia. Por todos los argumentos anteriores considera que el estudio psicológico debe realizarse de manera global y critica los modelos reduccionistas:

Yo no he podido jamás disociar lo biológico y lo social, no porque lo crea reductibles el uno al otro, sino porque me parecen en el hombre tan estrechamente complementarios desde su nacimiento que es imposible enfocar la vida psíquica si no es bajo la formación de sus relaciones recíprocas.

## **LA METODOLOGÍA**

Desde el enfoque dialéctico, Wallon se enfrenta al estudio de la conciencia y del desarrollo humano. De este modo, va a estudiar los procesos psicológicos desde la psicología genética, esto es desde el análisis evolutivo de los procesos de formación y transformación del psiquismo humano, tanto desde una perspectiva ontogenética como filogenética, biológica, histórica y cultural. Para este propósito se debe recurrir

al trabajo interdisciplinar de diferentes ciencias y al empleo de técnicas como la observación en situaciones naturales, la experimentación, las técnicas comparativas y las estadísticas. Un resumen de Zazzo nos sintetiza de manera esclarecedora la metodología de Wallon.

Su método consiste en estudiar las condiciones materiales del desarrollo del niño, condiciones tanto orgánicas como sociales, y en ver cómo, a través de esas condiciones, se edifica un nuevo plano de la realidad que es el psiquismo, la personalidad (Zazzo, 1976, p. 85).

## **EL CONCEPTO DE DESARROLLO**

A diferencia de otras concepciones dualistas, procedentes del racionalismo cartesiano, Wallon defiende un concepto unitario del individuo. En esta línea, defiende que en el desarrollo humano se produce una transición desde lo biológico o natural, a lo social o cultural. Esta transición se va a producir gracias a la presencia del otro. En este planteamiento es muy importante tener en cuenta dos consideraciones: La primera es que tanto los factores sociales como los biológicos pueden ser considerados innatos o adquiridos, dado que unos se construyen gracias a la presencia de otros. La segunda afirma que las diferencias biológicas se pueden acabar convirtiéndose en sociales. El desarrollo biológico, gracias a las instrucciones genéticas, hace posible que se cree la función, pero dicha función sin un medio sobre el que actuar quedaría atrofiada, según indica Lurçat (1975), discípula de Wallon. De este modo, según esta autora, lo biológico y lo social constituyen un dúo dialéctico.

Wallon coincide con Vygotsky al afirmar que el niño es un ser social desde que nace y que en la interacción con los demás va a residir la clave de su desarrollo. No obstante, a pesar de esta y otras coincidencias importantes como la defensa del método dialéctico, se van a diferenciar en la explicación del proceso de individuación. Es decir, en la manera que el niño se construye como individuo desde el escenario social. De este modo, Vygotsky (1978) afirma que todas las funciones psicológicas superiores aparecen primero a nivel interpsicológico, en interacción



con los demás y posteriormente se construye e interioriza a nivel intrapsicológico. Sin embargo, para Wallon, la individuación se produce gracias al papel que desempeña la emoción en el desarrollo, llegando a afirmar que gracias a ella los niños construyen su psiquismo.

Los primeros gestos del recién nacido y del niño de menos de tres meses, son llamadas de atención para los adultos que le rodean. Estos gestos expresivos se convierten en culturales en la medida que son capaces de suscitar en los otros un conjunto de reacciones dirigidas a satisfacer sus necesidades, sean estas biológicas o afectivas y en la medida que los adultos atribuyen intenciones a las conductas de los niños que inicialmente no las tienen. A partir de estos primeros momentos, el bebé establece una simbiosis afectiva con sus cuidadores que le posibilita el desarrollo. Pero para Wallon la emoción no tiene sólo un valor adaptativo sino que posee también un valor genético, ya que es capaz de generar nuevas estructuras de conocimiento.

Wallon decía: El lenguaje ha sido precedido por medios de comunicación más primitivos. La base de estos medios está en la expresión emocional. Como señala Palacios, comentando a Wallon (Wallon, 1987, p. 60),

En la ontógenes, es la emoción lo primera que suelda al organismo con el medio social, pues el tejido de las emociones está hecho del entramado de sus bases neurofisiológicas y de la reciprocidad que asegura los intercambios con el medio... En la emoción y el lenguaje están las claves que dan al hombre sus señas de identidad; emoción y lenguaje tienen raíces biológicas, pero se constituyen y estructuran merced al intercambio social.

Es por tanto, gracias a la emoción y a través de ella como el niño se convierte de ser biológico en ser social.

Las reacciones que se producen en el niño, a partir de la conducta de los otros van a constituir el origen de las primeras representaciones; y éstas son los mediadores que permiten la integración de los factores biológicos y sociales, al mismo tiempo que explica sus vínculos. Otro concepto que utiliza Wallon para explicar el Yo psíquico es el de *socius* o *alter*. Este se representa a través de la

simbiosis afectiva que se establece con el Otro, y del proceso tanto de simbiosis como de diferenciación.

El resultado de la expresión emocional es inverso, ya que provoca una especie de simbiosis afectiva entre el niño y su entorno (Wallon, 1987, pp. 109)...su iniciación a la vida psíquica consiste en una participación en situaciones que se encuentran bajo la estricta dependencia de quienes le cuidan...Por medio de esa mutua comprensión afectiva, se establece entre el niño y sus allegados una especie de ósmosis que tiene una importancia excepcional en los primeros estadios de su personalidad...

Apenas el hombre es, el grupo y el individuo aparecen indisolublemente solidarios, ellos se deben a la emoción que actúa como auténtica soldadura entre el bebé y el entorno humano.

Como conclusión deseamos destacar que aunque Vygotsky y Wallon se diferencian en la explicación del proceso de individuación, podemos valorar que ambas perspectivas no son contradictorias, sino que ambos autores se han centrado en niveles y objetos de análisis diferentes.

En cuanto a la investigación psicológica y educativa Wallon plantea desde el método dialéctico que Psicología y Pedagogía son inseparables, pues se trata de dos momentos complementarios de una misma actitud experimental.

## **EL DESARROLLO DESDE LOS ESTADIOS**

El concepto de desarrollo está vinculado al concepto de estadio, como sucede en la teoría de referencia de la psicología evolutiva del último tercio del siglo XX, la Teoría de Piaget.

Sin embargo los planteamientos de ambos autores fueron muy distintos. Piaget estableció unos estadios del desarrollo cognitivo por medio de un modelo lógico-matemático dominante en la ciencia del momento, evaluando las capacidades del niño, en cada una de las edades para utilizar e interpretar las operaciones de dicho modelo en cada edad. De este modo el niño ponía en juego un conjunto de capacidades necesarias para resolver problemas que se

encontraban fundamentalmente en los dominios de la matemática o de la física, aunque progresivamente Piaget los fue extendiendo a otros ámbitos, como la moral o el juego. Sin embargo, Wallon define un estadio como un conjunto características específicas que se establecen a partir de las relaciones que el sujeto mantiene con el medio, en un momento dado del desarrollo.

En consecuencia, para la definición de cada estadio habría que tener en cuenta, tanto la función dominante que está presente en el mismo (actividad dominante), como la orientación de la actividad que desarrolla el sujeto (hacia sí mismo o hacia fuera). De este modo, la transición de un estadio a otro se produce por el cambio de función dominante. A su vez, la secuencia y organización de los estadios se regula por dos leyes: ley de alternancia funcional y ley de preponderancia e integración funcional.

La ley de alternancia funcional es la ley principal que regula el desarrollo psicológico del niño. Plantea que las actividades del niño, unas veces se dirigen a la construcción de su individualidad y otras al establecimiento de relaciones con los otros; alternándose la orientación progresivamente en cada estadio.

Desde esta perspectiva, tenemos un ejemplo interesante en la construcción de la personalidad. Para Wallon el medio social, y dentro de éste el grupo, son muy importantes para la formación de la personalidad, pero no se olvida que el individuo debe desarrollar una construcción personal, planteando lo siguiente (1985, p. 110)

El medio más importante para la formación de la personalidad no es el medio físico sino el social. Alternativamente, la personalidad se confunde con él y se disocia. Su evolución no es uniforme, sino hecha de oposiciones y de identificaciones. Es dialéctica...No hay apropiación rigurosa y definitiva entre el individuo y su medio. Sus relaciones son de transformación mutua.

La segunda ley que enuncia Wallon es la de preponderancia e integración funcional. Consiste en que no existe ni ruptura, ni continuidad funcional en la transición de un estadio a otro. De este modo, las funciones antiguas no desaparecen sino que se integran con las nuevas.

## **TEORÍA**

Wallon desde una postura antidualista, plantea que en la conciencia reside el origen del progreso intelectual, pero ésta no se presenta en el momento del nacimiento sino que es una cualidad que se construye socialmente, por medio de lo que denomina la simbiosis afectiva. En consecuencia el objeto de la Psicología es la explicación de la formación y desarrollo de la conciencia.

Hay cuatro factores para explicar la evolución psicológica del niño:

1. La emoción
2. El otro
3. El medio (físico, químico, biológico y social)
4. El movimiento (acción y actividad).

Un concepto actual que podemos encontrar implícito en Wallon es el de intersubjetividad. Más recientemente, desde un marco teórico distinto, centrado en la comunicación, la Teoría de la Intersubjetividad primaria de Trevarthen aborda el problema de la construcción del diálogo intersubjetivo, entre el niño y los otros, alrededor de los tres años.

El marco teórico de Wallon se fundamenta epistemológicamente en la filosofía marxista y más específicamente en el materialismo dialéctico. De este modo defiende la importancia de la fundamentación biológica pero sin caer en el mecanicismo organicista. Para él, el psiquismo es la forma más elaborada de desarrollo de la materia.

## **LA TEORÍA EDUCATIVA DE HENRI WALLON**

Henri Wallon fue un psicólogo y médico francés nacido en París en 1879. Fue considerado uno de los autores más importantes de la psicología infantil.

Su teoría se basó en el estudio del desarrollo del niño con un enfoque global, teniendo en cuenta los aspectos motores, afectivos y cognitivos.

Plantea que en la conciencia se genera el progreso intelectual, que no se produce desde el nacimiento, sino que se construye socialmente, por medio de simbiosis afectiva.

Hay cuatro factores que explican la evolución psicológica del niño: la emoción, el otro, el medio y el movimiento.

Su método consiste en estudiar las condiciones materiales del desarrollo del niño, tanto orgánicas como sociales y ver como se construye la personalidad.

Su conclusión se basó en que el cuerpo no es sólo relación con el espacio, sino que podemos vivirlo en y por el cuerpo de los demás. Cuando el niño lleva a cabo un proceso de movimientos y se empieza a adquirir la maduración del sistema nervioso esto permitirá que organice su esquema corporal.

Principios de su teoría:

- Necesidad de partir del nivel de desarrollo del sujeto.
- Significatividad psicológica: es preciso partir de los conocimientos previos del alumno ya que el nuevo aprendizaje se produce mediante la confluencia con aprendizajes anteriormente realizados.
- Significatividad lógica: El contenido tiene que ser concreto progresando de lo general a lo particular, y de lo fácil a lo complejo.
- Interesar al alumno: Las actividades han de presentarse de forma atractiva adaptada a su interés y que garanticen su éxito, planteándoles diferentes niveles de dificultad.
- Aprendizaje significativo.
- Aprendizaje funcional: El aprendizaje debe tener aplicabilidad en situaciones que se le plantean fuera del contexto escolar.
- Aprendizaje compartido.

Wallon llevo a cabo un sistema clasificatorio de las etapas del desarrollo (estadios).

## **ETAPAS DE DESARROLLO**

- Estadio impulsivo ( de 0 a 6 meses)

- Estadio emocional (de 6 meses a 12 meses)
- Estadio sensorio motor y proyectivo (de 1 a 3 años)
- Estadio del Personalismo (3 a 6 años)
- Estadio Categorical: (de 6 a 11 años).

Se evidencia un significativo avance en el conocimiento y explicación de las cosas. Se producen las construcciones de la categoría. Se dan dos tareas primordiales en este periodo: La identificación de los objetos por medio de cuadros representativos y la explicación de la existencia de esos objetos, por medio de relaciones de espacio, tiempo y causalidad.

En el desarrollo del pensamiento categorial se diferencian dos fases:

- Primera fase de 6 a 9 años. En la cual el niño enuncia o nombra las cosas, y luego se da cuenta de las relaciones que hay entre esas cosas.
- La segunda fase de 9 a 12 años se pasa de una situación de definición (de 6 a 9 años) a una situación de clasificación en distintas categorías. Estadio de adolescencia.

## **APORTACIONES A LA EDUCACIÓN**

- Wallon tiene en cuenta una fuerte relación entre el niño y el medio.
- Todos los individuos pertenecen a la sociedad.
- El desarrollo del niño es el resultado de la interacción dialéctica que se da entre lo orgánico y lo social, es decir, entre el individuo y el medio.
- Sobre la base de esta interacción se asienta la razón de ser de la educación.

## **LA PSICOMOTRICIDAD EN WALLON**

Es improbable que Wallon hubiese pensado en la existencia de la Psicomotricidad como disciplina, como práctica; parecería más un accionar reservado al educador y

al psicólogo... pero el concepto de lo psicomotor, arraigado en la realidad concreta de un sujeto en evolución, en sus relaciones recíprocas con el medio social; es un descubrimiento científico que le debemos a él. Lo “psico” es un prefijo que indica una dirección por la cual la motricidad en el ser humano, adquiere significación.

“Psicomotricidad” es la unidad contradictoria de dos términos, tomados antes por separado; es la unión de dos realidades que no puede existir una sin la otra. La motricidad adquiere sentido por sus variadas significaciones, ya que en el transcurso de la vida se va integrando a nuevas posibilidades funcionales, renovando en el sujeto los medios de expresión y realización práctica.

El movimiento, primer modo de comunicación, se asienta sobre dos tipos de actividades de fibras musculares: la actividad tónica que tiene como función la expresión de sí y de relación con el otro; y la actividad cinética, cuya función es la acomodación, responsable de los movimientos y de relación con el mundo externo. La maduración de la estructura biológica en acción recíproca con el medio hará evolucionar el movimiento, integrándose a niveles funcionales superiores (tónicoemocional, sensoriomotriz, perceptivomotriz, ideomotriz); integrando las funciones ya adquiridas, bajo el dominio de las nuevas funciones, de manera distinta, más avanzada. “No es la materialidad de un gesto lo que importa sino el sistema al cual pertenece en el instante en que se manifiesta”.

## **PRINCIPIOS BÁSICOS DEL MATERIALISMO DIALÉCTICO**

Por el principio de objetividad y como afirmación de la materialidad; las cosas, fenómenos, procesos y las relaciones entre ellos existen objetivamente e independiente de nuestro conocimiento.

En dialéctica movimiento designa el cambio en general, independientemente de sus implicancias y direcciones. Desarrollo, por otra parte, no está referido a cualquier cambio. El desarrollo implica cambios cualitativos que van de las estructuras más simples a las más complejas; de las inferiores a las superiores; en un sentido ascendente y de manera progresiva. Dice Wallon: “Toda existencia es

devenir, tendencia, impulso; en consecuencia continuidad, unidad indivisible, momentos indiscernibles, melodía, cualidad cambiante e incomparable”.

El cambio se origina en las contradicciones internas de las cosas que entran en conflicto. Esto es útil para ver la historia social del hombre, pero también es observable en el desarrollo evolutivo. El cambio tiene una racionalidad. La realidad cambiante conlleva una racionalidad que hay que descubrir. Hay quienes interpretan en Hegel que los procesos dialécticos deben verse como una sucesión de tesis, antítesis, síntesis. Expresado al modo marxista, materialista dialéctico: afirmación, negación de la contradicción, negación de la negación. Es decir, que a una realidad que se afirma se le opone otra que la niega.

Estas dos realidades contradictorias, serán superadas en un tercer momento integrándose a una nueva realidad, de otra manera. La síntesis resultante o “negación de la negación” va a constituir la base de una nueva afirmación o tesis, continuando con el ciclo que se da en espiral. Esto no significa que las etapas de todo desarrollo sean necesariamente tres; sino que se refiere al modo en que se da el paso de una a la otra. Wallon descubre el desarrollo dialéctico, en el desarrollo del individuo. Es la racionalidad del cambio, que visualiza en la sucesión de estadios; es también el modo en que explica cómo se van integrando las funciones a sistemas funcionales más complejos.

## **LA PSICOLOGÍA DE HENRI WALLON ANTE LAS DISTINTAS FORMAS DE ACTIVIDAD HUMANA**

La obra de Henri Wallon (1879-1962) representa un encomiable esfuerzo por construir una psicología materialista y dialéctica. Las investigaciones de este autor se centraron ante todo en el desarrollo intelectual y emocional del niño, lo que le condujo a un prolongado y fructífero debate con Jean Piaget, un psicólogo cuya afinidad con algunos postulados del marxismo resulta también notoria. Al igual que aquél, Wallon elaboró una teoría muy compleja acerca de la génesis del pensamiento abstracto a partir de la actividad práctica.



La originalidad de su enfoque reside, sin embargo, en la gran relevancia que él concede a la imitación y al manejo de las emociones ligadas a la misma. Este relativo cambio de énfasis le permite desentrañar algunos nuevos mecanismos concretos a través de los cuales podría tener lugar la determinación general de la conciencia por el ser social postulada por el materialismo histórico. A esta primera virtualidad se añade además un afán constante por superar esa barrera artificial entre lo cognitivo y lo emotivo erigida por tantas otras teorías psicológicas (Wallon, 1985, 1987, 2008).

A pesar de todo este potencial, la psicología walloniana disfruta hoy en día de una popularidad bastante inferior a la de otras psicologías también de raigambre marxista como el freudo marxismo y la escuela de Vygotsky. En este breve artículo nos gustaría, por ello, contribuir, en la medida de lo posible, a un mejor conocimiento de la misma, así como a destacar su fecundidad en relación con ciertas problemáticas que podrían enriquecerse de un modo decisivo gracias a su concurso.

En concreto, vamos a recurrir a ella para indagar en la génesis y en la naturaleza de diversos tipos de actividad humana, como el juego, el arte, el ritual mágico-religioso, la ciencia y el trabajo. Cada uno de estos tipos de actividad, que raramente se presentan en un estado puro, sino entremezclados con otros, puede ser caracterizado, por supuesto, con arreglo a diversos criterios. A nosotros nos interesan, en una primera aproximación, aquellos que atañen a sus grados de objetividad, emotividad y complejidad.

Entendemos su objetividad como lo opuesto al subjetivismo y, en particular, al egocentrismo en un sentido piagetiano, es decir, como un estado de indistinción subjetiva entre el sujeto y el mundo objetivo que le rodea. De acuerdo con el mismo Piaget, este egocentrismo es un rasgo inicial del ser humano, que va siendo luego superado en sus formas más extremas, pero que pervive en ciertas facetas del comportamiento y del pensamiento adulto. Asimismo, su grado de superación efectiva varía notablemente entre individuos, grupos sociales, campos de actividad, períodos históricos y sociedades (Piaget, 1974, p. 273-343).

Por ello, podemos sostener también que las diversas actividades desarrolladas por un mismo adulto van a ostentar igualmente diferentes niveles de contracción, lo que supone distinguir en mayor o menor medida entre los efectos de la actividad personal sobre el propio estado de ánimo y aquellos otros que atañen al mundo real. Así, el trabajo moderno y tecnificado constituye una actividad claramente objetivista, en donde han de diferenciarse claramente las transformaciones operadas sobre la realidad objetiva de sus repercusiones subjetivas. Lo mismo ocurre con la investigación científica. En el otro extremo, los rituales mágico religiosos entrañarían un elevado nivel de egocentrismo, desde el momento en que en ellos se atribuye una eficacia real a unas acciones cuya influencia, en cambio, se ejerce ante todo sobre la psique de las personas involucradas en ellas (Castien Maestro, 2008, p. 71-75).

De ahí que, como es sabido, en la práctica, algunos de estos rituales puedan contribuir a una reestructuración de la experiencia subjetiva, con resultados muy positivos en el plano individual y colectivo, tal y como ha sido puesto de manifiesto por toda una línea de investigación ya clásica en antropología (cf. Lévi-Strauss, 1987, p. 211-228; Lienhardt, 1986; Malinowski, 1985; Turner, 1990, p. 399-440).

Entre ambos polos, el arte y el juego ocupan una posición intermedia. En su caso se distingue, en principio, entre la realidad objetiva y la vivencia subjetiva, pero, a menudo, el sujeto acaba reorganizando, de manera en parte intencionada y consciente, su campo perceptivo de un modo tal que, durante un lapso de tiempo, acaba creyendo, hasta un cierto punto, en la realidad de lo que hace y de lo que parece estar ocurriendo, experimentando con ello las emociones pertinentes. Entra, así, en esa lógica del “como si” descrita en su día por Johan Huizinga (1997, p. 11-42). En lo que respecta a su emotividad y a su complejidad, también puede trazarse una clara frontera entre unas actividades y otras. El trabajo y la investigación científica constituyen, en términos generales, unas actividades más “frías” que las demás, cuyos grados de emotividad son, por otra parte, muy variables. Sin duda, pueden ser ejecutados en ocasiones con una gran pasión, pero, aun así, esta pasión no es el efecto que han de generar necesariamente, al contrario de lo que ocurre con los otros tipos de actividades. Y, asimismo, un exceso de emotividad podría

llegar a dificultar su correcta realización. Por último, la complejidad alcanzada por el encadenamiento de actos del que se trate va a variar también mucho.

### **Henri Wallon y la educación infantil**

La educación es un proceso social que sólo puede ser plenamente entendido y modificado si se enfoca como tal. Lejos de limitarse a dar «la visión del psicólogo sobre la educación», Wallon enfoca el problema desde una perspectiva amplia en la que los aspectos pedagógicos, psicológicos y sociales aparecen íntimamente imbricados los unos en los otros, lo que permite una visión del problema educativo imposible de lograr desde perspectivas opositoras.

En el artículo se analizan esquemáticamente algunos de los puntos fundamentales de la visión walloniana sobre el desarrollo evolutivo y algunas de las más señaladas aportaciones del Plan de reforma de la enseñanza (Plan Langevin-Wallon) en cuya elaboración Wallon tomó parte muy activa. Se pone de manifiesto la perspectiva dialéctica de Wallon tanto en Psicología como en Pedagogía y se enfatiza la necesaria complementariedad de ambas como disciplinas científicas y como actividades profesionales.

### **Henri Wallon y la psicología escolar**

Para Wallon la psicología es la ciencia del hombre en contacto con la realidad. Se sitúa en la confluencia de las relaciones entre lo orgánico y lo social, entre lo físico y lo mental. El artículo subraya el papel de Wallon en la implantación de la Psicología Escolar en Francia. Algunos principios que sostuvo con especial fuerza fueron: garantizar y mantener la figura del psicólogo escolar; asegurar la formación de los maestros; y proporcionar al niño una verdadera ayuda mediante su conocimiento psicológico y su continua observación. Por otra parte, se dan una serie de reseñas biográficas sobre la formación académica de Wallon y su actividad investigadora. Destacan sus estudios sobre dos mecanismos esenciales: atención y memoria. Por

último se señala la necesidad de mantener el íntimo lazo que para este autor debía unir Psicología y Pedagogía.

### **Aportaciones de Henri Wallon**

Describió el desarrollo mental del niño como una sucesión de estadios, deteniéndose en el análisis de los aspectos cognitivos, biológicos, afectivos y sociales.

Para describir el desarrollo intelectual y emocional del niño, Wallon se basó en el materialismo dialéctico y en sus propias observaciones clínicas, rechazando de plano las aportaciones psicológicas (o, según él, parapsicológicas) de Sigmund Freud, a las que tachaba de decadentes y complacientes con el pensamiento burgués. Wallon partió de la comparación de las diversas etapas del desarrollo motriz e intelectual del niño sano con el bloqueo mental y las insuficiencias funcionales del menor minusválido. De ahí que su obra haya sido definida como una psicobiología de naturaleza genética, comparativa, dialéctica y materialista.

Wallon, en cambio, parte de la consideración del individuo como un todo que se va desarrollando en íntima relación dialéctica con el medio físico y humano y piensa que en el análisis de este proceso, no se puede aislar un aspecto y considerar su evolución con independencia de la de los demás aspectos.

El desarrollo del individuo es un proceso de diferenciación progresiva desde una indiferenciación total inicial respecto a los demás y al mundo físico hasta llegar a la conciencia del hombre adulto. Wallon al explicar el desarrollo del individuo lo entiende como el resultado de una historia que es, en definitiva, la de la especie y aún la de la materia. Encontramos siempre al lado de la perspectiva ontogénica y en íntima relación con ella, la referencia filogenética. Wallon dirá: "El psiquismo es una forma de integración particular que se produce a expensas de lo biológico y lo social del mismo modo que los fenómenos biológicos constituyen una integración particular de las relaciones físicas y químicas". En este investigador está siempre presente la dialéctica de la naturaleza.

El desarrollo alude a aspectos que, aunque asociados con el crecimiento físico, se refieren más a lo cualitativo. Crecimiento hace referencia a lo cuantitativo del cambio, desarrollo por su parte, es eminentemente una condición cualitativa del cambio. Por su correspondencia directa con lo funcional y operativo debe considerarse como un proceso de construcción, y no como algo que se da sin más. Para el autor el período de los 5 a los 12 años es denominado período del pensamiento categorial, en el cual se elimina el sincretismo afectivo e intelectual emergiendo una mayor autodisciplina mental (atención) y un conocimiento operativo racional que hace a la función categorial.

Para explicar dicho proceso, Wallon está convencido de la existencia de cuatro factores que propician este tránsito de lo orgánico a lo psíquico:

- a) La emoción. Se considera generadora del psiquismo, ya que funciona como eslabón entre lo orgánico y lo social. Inicialmente es una expresión física de un estado interno del individuo, pero después se transforma en comunicación. De tal manera que la emoción, en tanta comunicación, implica la existencia y relación entre un significado y un significante, construyéndose así el primer momento del denominado proceso representacional.
- b) La imitación. Dentro del aprendizaje humano, se concibe como una capacidad que le permite al sujeto aprender, retener y repetir conductas simples y complejas, a partir de un modelo determinado. En el proceso de la imitación participan factores como la atención, la cognición, etc.
- c) La motricidad. En la mayoría de los casos es de carácter intencional, volitivo, y se perfecciona en relación directa con la maduración.
- d) Lo social. Conjunto de elementos con los que el niño construye su mundo social y que le permiten cultivar la capacidad para asumir, con efectividad, los roles de los otros.

Los primeros trabajos de Wallon se orientan hacia la psicopatología, para centrarse posteriormente en la psicología infantil y la orientación.

Entre sus discípulos y continuadores de su obra están René Zazzo y Helene Gratiot-Alphandery.

Tras la segunda guerra mundial, participó en la elaboración de un proyecto de reforma educativa conocido con el nombre de Plan Langevin-Wallon. Este plan confeccionado desde una perspectiva humanista, pretendía suprimir las diferencias en la posibilidad de acceso a la enseñanza media y superior de las distintas clases sociales.

Observó y analizó el desarrollo normal y anómalo de muchos niños y con base en esas observaciones confeccionó su teoría de estadios evolutivos del desarrollo.

Wallon desde una postura antidualista, plantea que en la conciencia reside el origen del progreso intelectual, pero ésta no se presenta en el momento del nacimiento sino que es una cualidad que se construye socialmente, por medio de lo que denomina la simbiosis afectiva.

Hay cuatro factores para explicar la evolución psicológica del niño:

1. La emoción
2. El otro
3. El medio (físico, químico, biológico y social)
4. El movimiento (acción y actividad).

### **Conclusión**

Considero que las investigaciones realizadas por Henri Wallon son bastantes importantes debido a que nos permiten conocer las etapas de desarrollo psicológico del ser humano lo cual a la vez nos muestra de cierta manera como es que el ser humano aprende.

Favorece y facilita el aprendizaje debido a que nos muestra todos los factores que influyen en el desarrollo del niño como serían los biológicos, afectivos y sociales lo cual nos permite relacionarnos de una manera más fácil e ir conociendo como son sus emociones. Considero que la vida de este autor no fue fácil pero logro destacar de una manera muy significativa con sus investigaciones.

### **Referencias bibliográficas**

- Prat, N. y Del Río, M. (2003). Desarrollo socioafectivo e intervención con las familias. Barcelona. Altamar.
- Vargas Mendoza, Jaime Ernesto (2007). Desarrollo Infantil. Oaxaca: Asociación Oaxaqueña de Psicología A. C.
- Wallon, Henri (1979). La evolución psicológica del niño. Buenos Aires. Ed Psique. pp. 31.
- García, Luciano Nicolás. Herni Wallon, Jalones argentinos de un itinerario transnacional (1935-1976) Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Ochaíta, E. y Espinosa, M. A. (2004). Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes. Madrid. McGraw-Hill.
- Prat, N. y Del Río, M. (2003). Desarrollo socioafectivo e intervención con las familias. Barcelona. Altamar.
- Wallon, H. (1987) Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la Educación Infantil. Madrid, Visor-Mec.
- Wallon, Henri. Jalones argentinos de un itinerario transnacional (1935-1976) Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Wallon, H. (1987) Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la Educación Infantil. Madrid, Visor-Mec.
- Zazzo, René (1976). Psicología y Marxismo. Madrid. Pablo del Río Editor, pp. 36.



**IVAN PETROVICH PAVLOV**  
**(1849-1936)**

## **INTRODUCCIÓN**

Ivan Petrovich Pavlov fue un fisiólogo ruso discípulo de Ivan Sechenov y ganador del Premio Nobel en 1904 por sus investigaciones sobre el funcionamiento de las glándulas digestivas.



Con sus investigaciones realizó grandes aportaciones que aun en la actualidad se continúan poniendo en práctica. Hoy se estima que la obra de Pavlov ha sido precursora, ya que fue el primero en efectuar investigaciones sistemáticas acerca de muchos fenómenos importantes del aprendizaje, como el condicionamiento, la extinción y la generalización del estímulo.

Si bien Pavlov no creó el conductismo, puede decirse que fue su pionero más ilustre. John B. Watson quedó impresionado por sus estudios, y adoptó como piedra angular de su sistema el reflejo condicionado.

Sin duda un gran personaje aunque en algunas de sus investigaciones lastimó y de cierta manera fue cruel con los animales que utilizaba para estas obtuvo buenos resultados que han sido de mucha utilidad.

### **Datos Biográficos**

Iván P. Pavlov nació en Ryazan, Rusia el 27 de septiembre de 1849 en el seno de la familia de un clérigo que mostraba gran amor por la lectura y la vida académica y al mismo tiempo por la actividad física y el trabajo de la tierra. Los Pavlov eran una familia numerosa y pobre. De 11 hijos, sólo 5 sobrevivieron las enfermedades infecciosas comunes para la época (Babkin, 1949). Iván recibió una educación en el seminario de Ryazan, que lo llevó a la Universidad de San Petersburgo en 1870. Allí se incorporó a la Facultad de Ciencias Naturales y estudió fisiología animal, química y medicina (Ardila, 1971).

Durante su estadía en San Petersburgo, Pavlov desarrolló una habilidad quirúrgica que se habría de convertir en fundamental para el desarrollo de su programa de trabajo sobre las glándulas digestivas y del paradigma de estudio de los reflejos condicionados. Su primer trabajo experimental fue sobre los nervios del páncreas y le valió un premio de distinción. Un año después (1875) se graduó de la Universidad y recibió una oferta para trabajar como asistente del profesor Cyon, quien había sugerido el trabajo experimental antes mencionado.

Sin embargo, debido al retiro de Cyon, Pavlov no pudo tomar la posición ofrecida y debió conformarse con una posición de asistente en el Laboratorio de

Fisiología del Instituto de Veterinaria de la Academia Médico Quirúrgica. Durante su estadía en este laboratorio entre 1876 y 1878, y mientras continuaba con sus estudios de medicina, realizó algunos trabajos iniciales sobre la circulación de la sangre y llevó a cabo trabajos adicionales sobre las glándulas digestivas. En 1879 se graduó de nuevo con honores de la Academia de Medicina y obtuvo una beca para estudios postgraduados en la Academia y la posibilidad de viajar a Alemania por un par de años para completar su educación. Allí estudió con Ludwig en Leipzig y con Heidenhein en Breslau (Gutiérrez, 1999).

A pesar de los reconocimientos académicos, Pavlov tuvo que vivir durante muchos años, gracias a vacantes mal pagadas de asistente de investigación. A pesar de su pobreza, el dinero no parece haber sido nunca una de sus preocupaciones. Dicen que incluso a veces olvidaba recoger el macro pago mensual hasta que su esposa se lo recordaba. Múltiples anécdotas narradas por sus colegas y colaboradores también muestran el poco interés que Pavlov mostraba por el dinero, en detrimento de la calidad de vida de su propia familia (Babkin, 1949).

En contraste con esta aparente despreocupación personal, en el laboratorio Pavlov era sistemático, perfeccionista hasta la obsesión y altamente intolerante de los errores de sus colaboradores. Esta obsesión por el control experimental lo llevó a desarrollar estrategias investigativas estrictas, altamente definidas y predeterminadas y a buscar medidas que pudieran ser tomadas en forma repetida y confiable. El trabajo de Pavlov se centró durante muchos años, en el funcionamiento de las glándulas digestivas, lo que constituyó el cuerpo de trabajo por el cual recibió el reconocimiento de la Academia Sueca.

En 1904, Iván Pavlov recibió el premio Nobel. En palabras de la Academia, “como reconocimiento a su trabajo sobre la fisiología de la digestión a través del cual el conocimiento de aspectos vitales en esta materia ha sido transformado y ampliado”. En su discurso de aceptación del premio, Pavlov habló brevemente de su trabajo en las glándulas digestivas, pero dedicó la parte más importante de su tiempo a hablar de hallazgos relativamente recientes sobre los reflejos condicionados. Esto es significativo, porque sugiere la importancia que le asignaba a dichos hallazgos y su reconocimiento de que esa era la dirección de su futuro en

ciencia. Esta fue una posición inusual y que puede considerarse valiente, puesto que para dicho momento, los hallazgos sobre los reflejos condicionados eran apenas preliminares, en el sentido de que aún no era claro el papel que dichos hallazgos jugarían en la comprensión de la conducta de los organismos, ni habían explicaciones científicas (en términos de Pavlov y la comunidad médica, fisiológicas) de dichos fenómenos.

Después de la recepción del Nobel, Pavlov no volvió a trabajar en las glándulas digestivas, sino que dedicó su esfuerzo a comprender los reflejos condicionados. Sus colegas no vieron esto con agrado y según reporta su biógrafo B. P. Babkin (1949), incluso hacían chistes o mostraban desprecio por tal trabajo que era considerado de menor valor científico. En algún momento entre 1897 y 1900, Pavlov y sus colaboradores empezaron a notar que los perros que usaban como sujetos experimentales empezaban a segregarse saliva en momentos diferentes del consumo de la comida, aunque era más frecuente justo antes de ser alimentados. Inicialmente, Pavlov vio esto como una molestia y probablemente el resultado de algún error experimental. Pero la consistencia del fenómeno lo convenció finalmente de considerarlo como un problema de interés y a partir de allí hizo un giro en su trabajo en dirección del estudio de los reflejos condicionados, que vendría a ser su principal contribución al conocimiento.

## **Estudios**

En 1864 se gradúa en la escuela religiosa de Riazán e ingresa en el seminario. Cuando estudiaba en el último curso del mismo, leyó la obra *Los reflejos del cerebro* del profesor Séchenov, que influyó en toda su vida posterior. En 1870 Pávlov ingresó en la Facultad de Derecho pero 17 días después cambió esa facultad por el Departamento de Ciencias Naturales de la Facultad de Física y Matemáticas de la Universidad de San Petersburgo, donde se especializó en fisiología animal. En 1875 empezó los estudios en el tercer curso de la Academia Médico-quirúrgica y en 1883 terminó el doctorado. Posteriormente se trasladó a Alemania para proseguir con sus estudios y allí pasó 2 años, desde 1884 hasta 1886.

## TRAYECTORIA LABORAL

En 1890 asumió el cargo de profesor y catedrático de farmacología de la Academia Médico-quirúrgica y desde 1896 hasta 1924 ocupó la cátedra de fisiología de la Academia. Allí estudió técnicas quirúrgicas de precisión. El científico dedicó más de los años a aprender a hacer orificios en el tracto intestinal. Era una operación muy complicada ya que el jugo gástrico al salir del intestino corroía los tejidos de éste y los de la pared abdominal. La técnica de Pávlov se basaba en la introducción de un tubo metálico por una pequeña incisura. Era imprescindible una sutura habilidosa de la piel y de la membrana mucosa y cerrar la salida de la cánula con un tapón. De esta manera pudo obtener jugo gástrico de cualquier parte del tracto intestinal, desde las glándulas salivales hasta el intestino grueso. Asimismo hizo experimentos con la llamada “alimentación simulada” (se hacía una incisión en el esófago de manera que la comida no llegara al estómago). Gracias a estas pruebas Pávlov realizó varios descubrimientos científicos en el área de los reflejos de segregación de jugos gástricos.

De hecho, en diez años Pávlov sentó las bases de la moderna fisiología de la digestión. En 1903 el científico, que entonces tenía 54 años de edad, presentó su informe en el XIV Congreso Internacional de Medicina que se celebró en Madrid. Un año después, en 1904, fue galardonado con el Premio Nobel, convirtiéndose así en el primer ruso que recibió esta distinción.

En el informe de Madrid, Pávlov formuló por primera vez los principios de la fisiología de la actividad nerviosa superior a la que dedicó los siguientes 30 años de su vida. Conceptos como el refuerzo, el reflejo incondicionado y el reflejo condicionado se han convertido en los principales términos del conductismo.

En los años 1919 y 1920, después de la Revolución de Octubre (1917) cuando llegaron al poder los bolcheviques y en el país se desencadenó una guerra civil, en un periodo convulso en el que las investigaciones científicas se dejaron de financiar, Pávlov rechazó la propuesta de la Academia de Ciencias de Suecia que le invitaba a mudarse al país escandinavo, donde le prometían mejores condiciones

para sus actividades científicas y construir un centro de investigaciones según sus propios requerimientos. El fundador de la fisiología moderna contestó que no dejaría Rusia. Poco después el Gobierno de la URSS fundó el Instituto de Fisiología de la Academia de las Ciencias de la URSS en los alrededores de Leningrado (San Petersburgo), donde el científico trabajó hasta el año 1936. Actualmente este instituto lleva su nombre.

## **PRINCIPALES OBRAS**

*Lecciones acerca del trabajo de las principales glándulas digestivas, en 1897.*

El reflejo condicionado

Fisiología y psicología

Psico-patología y psiquiatría.

## **DESCRIPCIÓN DEL EXPERIMENTO DE PAVLOV**

Pavlov cambió el curso de sus investigaciones a partir de un descubrimiento fortuito. Durante sus estudios sobre el sistema digestivo, se centró en la secreción de saliva en los perros.

Observó que cuando se ponía comida en la boca de un perro, éste empezaba a salivar automáticamente.

Asimismo, puedo comprobar que, éste también salivaba si veía la comida o la olía. Es más, emitía la misma respuesta cuando veía su plato de comida o a la persona que se la daba. Incluso salivaba al oír los pasos de esa persona.

En principio Pavlov pensó que esas respuestas del perro interferían en sus experimentos, pero posteriormente descubrió que esto demostraba una forma de aprendizaje. A partir de este momento, dirigió sus investigaciones a entender este fenómeno.

Pavlov y sus colaboradores comenzaron por tratar de comprender qué pensaba y sentía al perro cuando salivaba al ver la comida. Sin embargo, esto no les llevó a ningún resultado.

Luego empezaron a realizar experimentos para tener una visión más objetiva de la reacción del perro.

Para que no hubiera otros estímulos que pudieran afectar el experimento, se puso al perro en una habitación aislada, lo ataron con unas correas y le colocaron un dispositivo para recolectar y medir la saliva.

Los investigadores se pusieron en otra habitación desde la cual podían darle la comida al perro en un recipiente.

Quisieron averiguar si un estímulo neutro (que no tiene ningún significado para el perro ni relación con la comida) podía convertirse en una señal de que la comida iba a aparecer. Así, querían observar si el perro aprendía a asociar ese estímulo con la comida.

Decidieron utilizar como estímulo neutro el sonido de una campana. De esta forma, hacían sonar la campana justo antes de entregarle la carne o el polvo al perro.

Tras varias repeticiones campana-comida, descubrieron que el animal comenzaba a salivar sólo con el sonido de la campana, aunque no apareciera la comida.

Así, lograron que un estímulo neutro, que no tenía significado, provocara la misma respuesta que la comida: la salivación.

A partir del experimento, Pavlov entrenó a otros perros para que salivaran ante otros estímulos como una luz, un zumbido, al tocarle la pata o incluso cuando le enseñaba un círculo dibujado. Encontró que el perro aprendía a asociar cualquiera de estos estímulos con la aparición de la comida, provocando éstos por sí mismos la salivación.

## **TEORÍA**

El término condicionamiento clásico deriva de las investigaciones de Ivan Pavlov, la definición de condicionamiento se debe a que según esta teoría el condicionamiento

es un constructo mediante el cual se pueden demostrar e interpretar todos los tipos de aprendizaje y la denominación de clásico, se debe a que fue el primero modelo creado para explicar los procesos que ocurren para adquirir un aprendizaje nuevo. El condicionamiento clásico se define como la respuesta condicionada que un organismo emite ante un estímulo, por estar asociado con otro estímulo que sí es suscitador de esa respuesta (Tascón Trujillo, C. s/f). El experimento con el cual demostró su teoría fue a través de la salivación de un perro, para darle de comer primero hacía sonar una campana e inmediatamente le daba el alimento, repitió el procedimiento por un largo tiempo hasta que logró la respuesta condicionada, el estímulo era la campana y el otro estímulo suscitador de la respuesta era la comida; así logró que el perro salivara con el simple hecho de oír la campana, pues él ya lo relacionaba con la comida.

## **PARADIGMA PAVLOWIANO**

Los estudios sobre condicionamiento clásico se iniciaron con los experimentos realizados por el fisiólogo ruso Iván Pavlov, a principios del siglo XX. Pavlov descubrió que los animales pueden aprender a responder a determinados estímulos, a partir de sus reflejos incondicionados, experimentando con perros a los que se les enseñó a salivar al escuchar el sonido de una campana. Mediante un procedimiento quirúrgico sencillo, Pavlov podía medir la cantidad de saliva segregada por el perro; cuando se le presentaba un trozo de carne, observaba que se incrementaba el flujo de saliva. Luego Pavlov sonaba una campana antes de presentarle el trozo de carne y observó que luego de repetidas veces, el perro segregaba saliva abundante al sólo escuchar el sonido de la campana, aunque no se ofreciera ningún alimento. El perro había aprendido a salivar ante un estímulo neutro como la campana. A esta forma de aprendizaje se le conoce como condicionamiento clásico.

## **ELEMENTOS CLAVES EN EL CONDICIONAMIENTO CLÁSICO**

Estímulo Incondicionado: (no condicionado) El trozo de carne. Debido a que la comida es un estímulo y la vista de ella produce la salivación sin más.

Respuesta Incondicionada: (no condicionada). Es la salivación del perro, cuando ocurre de forma natural, no aprendida.

Estímulo Neutro: El sonido de la campana por si solo. Es el estímulo condicionado de manera natural.

Estímulo Condicionado: La campana. Cuando suena la campana sin más y es lo que produce la salivación del perro.

Respuesta condicionada: La salivación del perro, cuando ocurra como reacción al sonido de la campana. Es una respuesta aprendida.

En resumen se puede decir que el Condicionamiento Clásico consiste en aprender una respuesta condicionada que involucra la construcción de una asociación entre un estímulo condicionado y un estímulo incondicionado. Al utilizarlos juntos, el estímulo condicionado que de manera natural era neutro, adopta las propiedades del estímulo no condicionado.

- Generalización de estímulos

Es la respuesta a estímulos similares. Por ejemplo, una vez que el perro ha aprendido la salivación con el sonido de la campana, producirá salivación con otros sonidos similares.

- Extinción

Si se deja de sonar la campana cuando se le presenta la comida, eventualmente la salivación desaparece con el sonido solo de la campana.

- Discriminación

Explica que se dan respuestas específicas a estímulos específicos. Por ejemplo, el perro puede aprender a discriminar entre sonidos parecidos y distinguir cuál de los sonidos está asociado con la presentación de la comida.

- Recuperación espontánea

Las respuestas extinguidas se pueden recuperar después de un período corto de estimulación, pero se extinguirán nuevamente si no se les presenta la comida.

- Condicionamiento de orden superior



Una vez que el perro ha adquirido el condicionamiento con la asociación del sonido de la campana y el alimento, se pueden realizar al mismo tiempo con otros elementos, tal como encender un foco. De esta manera el perro también producirá saliva con sólo encender el foco (sin el sonido de la campana).

## **PROCESOS DE CONDICIONAMIENTO**

A partir de estos experimentos, Pavlov y sus colegas se centraron en el estudio del condicionamiento clásico. Identificaron así cinco procesos de condicionamiento:

– *La adquisición:* este concepto se relaciona con el aprendizaje inicial de la relación entre el estímulo y la respuesta. Pavlov se preguntó cuánto tiempo tenía que pasar entre el estímulo neutro (campana) y el estímulo no condicionado (comida) para que se puedan asociar.

Descubrió que este periodo de tiempo tenía que ser muy corto. En algunas especies era suficiente medio segundo.

También se preguntó qué ocurriría si la comida apareciera antes del sonido. Concluyó que el condicionamiento rara vez se daba de esta forma. El sonido debía darse antes de la comida para que se aprendiese la asociación.

Esto demostró que el condicionamiento es biológicamente adaptativo, es decir, que nos ayuda a prepararnos frente a situaciones buenas o malas. Por ejemplo, para un ciervo, el crujido de unas ramas puede relacionarse con la llegada de un depredador.

En los humanos, los olores, objetos o imágenes que se asocian con el placer sexual, podrían convertirse en estímulos condicionados para el despertar sexual. Algunos experimentos demostraron que una figura geométrica podía generar excitación sexual si se presentaba varias veces junto a un estímulo erótico.

– *La extinción:* Pavlov se preguntó qué sucedería si, después del condicionamiento, se presentara el estímulo condicionado (sonido) sin el estímulo no condicionado (comida). Comprobó que, si el perro oía el sonido varias veces sin darle la comida, cada vez salivaba menos.

Esto se conoce como extinción, pues la respuesta se reduce cuando el estímulo condicionado deja de anunciar la aparición del estímulo incondicionado.

– *Recuperación espontánea*: Pavlov descubrió que, después de la extinción de la respuesta, ésta podía volver a activarse si dejaba pasar un tiempo de descanso. Después de ese periodo, la salivación volvía a aparecer espontáneamente tras el sonido.

Lo anterior le llevó a concluir que la extinción debilitaba o reprimía la respuesta condicionada, pero no la eliminaba.

– *Generalización*: Pavlov también pudo observar que un perro condicionado a responder frente un sonido en particular, puede responder también ante otros sonidos parecidos.

La generalización es adaptativa. Por ejemplo, había personas que sufrían ansiedad cuando veían aviones parecidos a aquellos con los que se realizaron los atentados del 11 de septiembre. No tenían por qué ser los mismos aviones los que desencadenaban la respuesta incondicionada de ansiedad.

La generalización también causa que estímulos parecidos a objetos que por naturaleza son desagradables o agradables, nos lleven a sentir placer o rechazo.

Algunos experimentos son curiosos. En uno de ellos, se presentó una comida muy atractiva: la crema de un chocolate. Pero se sirvió en forma de excremento de perro, lo que generó rechazo en los sujetos.

Otras pruebas han demostrado que generalmente vemos a los adultos que tienen facciones infantiles como afectuosas y obedientes.

– *La discriminación*: Pavlov también enseñó a los perros a responder frente a un estímulo específico y no frente a otros. Esto es lo que se conoce como discriminación, es decir, la capacidad de distinguir un estímulo condicionado (sonido de campana) de un estímulo neutro (canto de un pájaro).

La discriminación es muy importante para la supervivencia, ya que estímulos diferentes pueden tener consecuencias muy distintas.

## **APLICACIONES DEL CONDICIONAMIENTO CLÁSICO**

El descubrimiento del condicionamiento clásico sigue siendo uno de los más importantes en la historia de la psicología. Los postulados de Pavlov son la base de la psicología del comportamiento y hoy en día se continúan aplicando.

El condicionamiento clásico es una forma de aprendizaje que utilizan la mayoría de los organismos para adaptarse a su ambiente. Esto ha podido demostrarse en numerosos estudios en los que se ha podido condicionar la respuesta de diferentes organismos. Desde peces, aves, monos, hasta humanos.

### **ALGUNAS DE LAS APLICACIONES DEL CONDICIONAMIENTO CLÁSICO**

– Para tratar el alcoholismo y otras adicciones. Algunos tratamientos relacionan la visión, el sabor y el olor del alcohol con una droga que causa el vómito. Luego de repetir esto varias veces, se desarrolla una respuesta de náusea al alcohol. Este tratamiento se llama terapia aversiva y puede ser útil también con otras adicciones.

– Explicación de las adicciones. Las personas adictas a las drogas sienten la necesidad de volver a consumir cuando se encuentran en lugares y con personas con quienes habían consumido. Sobre todo, si habían sentido efectos agradables.

En el tratamiento contra las adicciones, una de las primeras medidas es que el adicto se aleje de todo lo relacionado con las sensaciones que le produjo el consumo.

– El condicionamiento clásico también ha sido utilizado para tratar el miedo o fobias. Por ejemplo, a ciertos insectos inofensivos.

En un estudio, se pidió a los pacientes que pensarán en bichos, lo que produjo una respuesta de miedo. Esta respuesta se eliminó pronto porque no se asociaba con una picadura o mordedura.

Después de la extinción de la respuesta, se presentaron fotos de bichos a los pacientes poco a poco hasta que al final se perdía el miedo, logrando incluso que los tocaran.

Este procedimiento se conoce como terapia de desensibilización sistemática, y se ha aplicado para superar el miedo al agua, a las inyecciones, a volar, etc.

## **PERFIL DOCENTE PAVLOWIANO**

Como el aprendizaje es una forma de modificación de la conducta, los procedimientos de modificación de conducta desarrollado por los conductistas han probado ser de gran utilidad para muchos maestros y escuelas durante las últimas generaciones. Aunque en desacuerdo con gran parte de la influencia del conductismo en la educación, por la forma de ver a los estudiantes como individuos vacíos que adquieren conductas y que las que no son deseadas pueden ser remplazadas o eliminadas, hay que admitir la gran influencia del conductismo en la educación tradicional.

En relación con el aprendizaje, dichas teorías tienen en cuenta el proceso implicado en la adquisición de los conocimientos y las interacciones que se producen entre los diferentes elementos del entorno.

El conductismo y Pavlov alentó en el sistema escolar el uso de procedimientos destinados a manipular las conductas. La información y los datos organizados de determinada manera eran los estímulos básicos frente a los que los estudiantes, como simples receptores, debían hacer elecciones y asociaciones dentro de un margen estrecho de posibles respuestas correctas que, de ser ejecutadas, recibían el correspondiente refuerzo. Aunque el principio del refuerzo no siempre implicaba el uso del estímulo, la consecuencia de esto en las prácticas escolares son: motivación ajena al estudiante, repetición y memorización, predominio del método ensayo – error, enseñanza y evaluación sometidos al premio castigo y dependencia del estudiante, casi absoluta, de los estímulos externos.

La relación educador y educando, eran sumamente pobres, pues no se concibe que los estudiantes tengan iniciativas intelectuales. Por el contrario, proporcionó los recursos técnicos y operativos para que el rol tradicional del proceso educativo se fortaleciera gracias a una planificación educativa sumamente sofisticada.

## **INVESTIGACIONES DE PAVLOV SOBRE LA NEUROSIS**

En una investigación de discriminación una estudiante de Pavlov topa con un hecho fascinante. Enseña a los perros a discriminar entre elipses y círculos, lo cual los perros aprendieron con facilidad. Luego modificó las figuras geométricas de tal suerte que los círculos adquirieron formas ligeramente elípticas, y las elipses se tornaron más circulares.

En cierto punto el perro no pudo discriminar la diferencia, lo cual fue acompañado por un comportamiento errático. Algunos de los perros comenzaron a chillar, retorcerse y rasgar con los dientes los instrumentos. Al sacársele del área de experimentación proseguían ladrando intensamente lo cual nunca habían hecho. Pavlov y sus estudiantes denominan esta como una conducta neurótica (neurosis experimental) suscitada por exposición a relaciones estímulo - respuesta contradictorias o no discernibles. Varios experimentos más se realizan en esta línea. Pavlov quedó tan impresionado con las respuestas neuróticas generadas por situaciones de tensión y conflicto que trató de usar los mismos conceptos para explicar los trastornos psicológicos humanos, incluyendo las neurosis y las psicosis.

## **Política**

El muy afamado médico, cirujano y fisiólogo Iván Pávlov obtuvo el Premio Nobel de Medicina durante el régimen zarista, en 1904. Claro está, la revolución bolchevique lo tuvo como su genio favorito y le suministró muchísimas facilidades para seguir ejerciendo sus valiosos experimentos basados en la teoría de los reflejos condicionados que tuvo honda repercusión en todo el mundo para el mejor conocimiento de las funciones cerebrales y nervo-musculares. Pero, al mismo tiempo, el gobierno bolchevique ejerció sobre él una cercana vigilancia, a fin de que no se convirtiera en instrumento de la burguesía y el zarismo derrocados. Lenin dijo que lo dejaran tranquilo, y le dio el siguiente salvoconducto "Sobre las condiciones garantizadas al trabajo científico del académico Iván Petrovich Pávlov y sus colaboradores". La actitud de Lenin no era desinteresada: en octubre de 1919, visitó

el laboratorio de Pávlov, y fue para averiguar si su trabajo sobre los reflejos condicionados podría ayudar a los bolcheviques a controlar la conducta humana.

Es que Pávlov nunca simpatizó con la política oficial y una vez dijo: “Por este experimento social que están realizando, yo no sacrificaría los cuartos traseros de una rana”.

Pasó hambre junto a su familia y vio cómo varios de sus colegas científicos morían en aquella hambruna. La GPU recibía informes sobre él semanalmente. Hubo un registro de su casa en tres ocasiones, le confiscaron el dinero del premio Nobel, y lo interrogaban al regresar de sus viajes al exterior. Una vez lo apresaron por poco tiempo. Quiso hacer un grupo antigubernamental con su hijo Vsiévolod, pero este murió de cáncer...

Varias de sus conferencias en 1918 fueron consideradas como ataques contrarrevolucionarios, por lo que no se publicaron sus textos. En 1920, causó impacto un discurso de Pavlov en el centenario de su maestro el fisiólogo Iván Séchenov: Allí dijo:

Vivimos bajo el gobierno de un principio cruel: El Estado lo es todo y la persona no es nada. Naturalmente, señores, esto convierte a la ciudadanía en una masa de esclavos temblorosos de la cual –y no a menudo– se lanzan gritos: ‘¡He perdido el sentido de la propia dignidad!’. Sobre esta base, señores, no solo es imposible construir un mundo civilizado, sino que tampoco podrá sostenerse durante mucho tiempo un Estado. Sin Iván Mijaílovich con su sentido del deber y la dignidad propia, todo Estado estará condenado a la muerte interior, a pesar de algunas presas hidroeléctricas como el Dnieprostroi o el Volojovstroi. Porque el Estado debe estar compuesto no de máquinas ni de abejas, sino de los representantes superiores del reino animal, los Homo sapiens...”.

Y por una de ellas titulada “Algunas aplicaciones de la nueva fisiología del cerebro a la vida” (1924), fue atacado como un científico aliado y defensor de la clase de los explotadores. Pocos días después del asesinato de Kírov (1934), envía una carta al Consejo de Comisarios del Pueblo:

“Ustedes no siembran en el mundo cultural la Revolución, sino el fascismo, y con un éxito enorme. (...) Bajo vuestra influencia indirecta el fascismo se apoderará

poco a poco de todo el mundo civilizado, excepto su poderosa parte anglosajona, que ya ha introducido el núcleo del socialismo: que el trabajo es el deber fundamental y la dignidad verdadera del hombre, que es la base de sus relaciones y que le proporciona a cada cual la oportunidad de vivir. Ellos conseguirán este ideal preservando todos sus logros culturales más preciados... Apíadense de la patria y de nosotros”.

En 1935, un año antes de su muerte, dijo al físico Kapitsa (quien sería después otro premio Nobel): “Soy el único que dice lo que piensa, y cuando muera, usted debe continuar haciendo lo mismo. Hablar abiertamente es esencial para nuestro país, al que he llegado a amar sobremanera en estos tiempos difíciles” (Fuente: V. Shentalinski, Crimen sin castigo, Barcelona, editorial Galaxia Gutenberg, 2007).

### **Investigaciones de Pavlov**

- La herencia científica de Pavlov, cuyo estudio prosigue en numerosos laboratorios por parte de sus discípulos y continuadores, ha constituido un aporte fecundo para numerosas ramas capitales de la práctica. Las teorías de Pavlov tienen una importancia excepcional para muchas otras ciencias y particularmente para la medicina. Su doctrina sobre la actividad nerviosa superior constituye una de las bases del materialismo dialéctico en el dominio de las ciencias de la naturaleza, y ha dado una base rigurosamente científica a la teoría del reflejo materialista.
- Fenómenos asociados al mantenimiento de los trastornos, tales como la recuperación espontánea, la renovación y el reestablecimiento de respuestas desadaptativas, se estudian gracias al trabajo inicial de Pavlov.

### **Aportaciones de Pavlov**

La influencia de los trabajos de Pavlov (1849-1936) en la psicología occidental tuvo lugar a través de Watson, ya que éste promovió el uso del condicionamiento clásico como método objetivo que reemplazara a la introspección y utilizó el concepto de condicionamiento como un constructo teórico central para explicar todo tipo de aprendizaje. El condicionamiento clásico nace a consecuencia de los estudios de Pavlov sobre la fisiología de la digestión (reflejos de salivación en perros). La denominación de Clásico le viene por ser el primer modelo teórico de aprendizaje basado en datos experimentales, pero también es conocido por los nombres de pavloviano, reflejo (por provocar la puesta en marcha de mecanismos reflejos aprendidos) y respondiente (por condicionar respuestas de tipo innato o respondiente).

El condicionamiento clásico, definido como la respuesta condicionada (RC) que un organismo emite ante un estímulo neutro (EC) por estar asociado con otro estímulo que sí es suscitador (EI) de esa respuesta, constituye el aprendizaje asociativo básico. De esta forma, cualquier estímulo asociado con un estímulo incondicionado puede producir la respuesta facilitada por él. Este planteamiento constituye un gran avance en la psicología, ya que da explicación a unos de los procesos básicos de la educación como es el Aprendizaje.

De los estudios de Pavlov surgieron una serie de principios (leyes) de los cuales destacamos:

- Del refuerzo:

Una vez que el sujeto ha condicionado su respuesta, ha adquirido el reflejo condicionado, su aprendizaje quedará reforzado con la aparición del estímulo que dio origen a la respuesta.

- De la recuperación espontánea:

Una respuesta extinguida se recupera en cierta medida espontáneamente, lo que confirma que puede haber una inhibición del aprendizaje sin que ello suponga su pérdida.

- De la generalización:



Una vez obtenida una respuesta condicionada no se limita exclusivamente al estímulo que la provocó, sino que además, se dará ante estímulos parecidos.

- De la discriminación:

El condicionamiento y refuerzo de un organismo para que responda ante un determinado estímulo y no otros, capacita para una discriminación entre ellos.

El condicionamiento clásico tiene, por tanto, un valor práctico en los aspectos emocionales de la conducta, en cuanto a la adquisición y cambio de actitudes. Por ejemplo, en el aula es muy frecuente el condicionamiento de carácter emocional y afectivo. Pero al mismo tiempo se puede producir sentimientos de aversión, miedo, ansiedad y/o malestar si determinados elementos del entorno escolar se asocian con estímulos que generan sentimientos negativos (Hernández, 1984).

En este sentido, la generalización y la discriminación son fundamental para entender los fenómenos de transferencia e interferencia en la instrucción. La recuperación espontánea es también un fenómeno para ser considerado en las conductas que se pretenden extinguir en el trabajo educativo. El condicionamiento semántico (condicionamiento de una respuesta a una palabra o frase) ha sido poco estudiado respecto a la información usada por el educador al pretender desarrollar y cambiar actitudes en los educandos. Resulta igualmente efectivo el condicionamiento en el aprendizaje de los números, las letras del alfabeto (asociación entre la pronunciación correcta de una palabra y su forma impresa), los nombres de las personas y lugares específicos y otros contenidos escolares. Prácticamente cualquier elemento perteneciente al ambiente escolar (profesor, la materia, los medios físicos y académicos) pueden asociarse con un estímulo incondicionado que produce determinadas respuestas emocionales. Recordando, que en todo este proceso de aprendizaje el estudiante no tiene conciencia del proceso que se está desarrollando. De entre las implicaciones más representativas en la educación, destacamos:

1. Medio para generar hábitos de conducta.
2. Potenciador de la generalización de los aprendizajes.
3. El efecto del premio o castigo será tanto más exitoso cuanto más inmediata sea su realización.

4. Necesidad de utilizar reforzadores en educación.
5. Importancia en la adquisición del lenguaje.
6. En la formación y cambio de actitudes.
7. Respecto a ciertas patologías escolares (ansiedad, fobias, etc.,...).

Como vemos, el condicionamiento clásico puede servir para dar explicación a determinadas formas de obrar, lo cual contribuye a facilitar la comprensión y búsqueda de soluciones en el proceso de aprendizaje.

### **APORTES EDUCATIVOS DE LA TEORÍA DE PAVLOV**

Unos de los grandes aportes que Pavlov le realizó a la educación fue el de cómo se podía reaccionar ante un estímulo anteriormente evocado ejemplo: en las glándulas salivales sin la estimulación directa del alimento en la boca. Pavlov notó que cuando en la situación experimental un perro escucha las pisadas de la persona que habitualmente venía a alimentarlo, salivaba antes de que se le ofreciera efectivamente la comida; no obstante, si las pisadas eran de un desconocido, el perro no salivaba...

De tal manera del condicionamiento clásico de Pávlov: en el campo educativo explica como los estímulos simultáneos llegan a evocar respuestas semejantes, aunque tal respuesta fuera evocada en principio sólo por uno de ellos, generando gran ventaja en el campo educativo; es decir que si, en algún momento a un individuo se le pueda llegar a presentar una situación en que el estímulo haya sido establecido con anterioridad, su reacción es el buscar solución debido que su respuesta ha sido generada independientemente del estímulo señalado.

Sin embargo hay que tomar en cuenta que el que aprende podría encontrarse en una situación en la que el estímulo para la respuesta correcta nunca ocurre, por lo tanto el aprendiz no responde; es decir independientemente que a un alumno se le hayan establecido las formas correctas para desenvolverse en un salón de clase ante nuevos compañeros, si ante él, se presenta una situación de agresividad, su respuesta de reaccionar se enfocara en no encontrar una solución satisfactoria por lo que su respuesta no va a tener sentido de reaccionar o buscar solución porque

no entiende lo que en ese momento está ocurriendo, porque no fue explicado con anterioridad.

Por eso el que aprende sólo tiene que concentrarse en metas claras y es capaz de responder con rapidez, cuando se le presenta una situación relacionada con lo que a su alrededor pueda acontecer o sencillamente establecido en las metas del aprendizaje, por lo que la adquisición de destrezas y habilidades, en el razonamiento y en la adquisición de conceptos, son base esenciales en el desarrollo y evolución pedagógica y educativa del alumno, donde el estímulo le sigue a una respuesta, considerando el entorno como un conjunto de estímulos respuesta.

En el aprendizaje educativo el controlar el comportamiento es necesario controlar en el medio. Por lo que los reflejos incondicionados son insuficientes para la adaptación del organismo al medio, por lo que necesita otras respuestas adquiridas por el condicionamiento, ya que el organismo humano es la base de reflejos acondicionados (Pavlov).

## **Premios**

A partir de 1888 se consagró al estudio de las funciones digestivas. Inventó y elaboró técnicas fisiológicas asombrosas en su época, y pudo, gracias al método de la “experimentación crónica”, llevar a cabo importantes investigaciones sobre el páncreas, el hígado y las glándulas salivales. Pero las más notables fueron las concernientes a la actividad secretora del estómago, para lo cual aisló una parte de este órgano (“el pequeño estómago de Pavlov”); tales investigaciones representan una de las más importantes conquistas científicas del siglo XIX y le dieron a Pavlov el premio Nobel en 1904.

## **Conclusión**

Me pareció un personaje de suma importancia debido a que sus aportaciones han sido de mucha utilidad en varios aspectos pero sobre todo en la psicología y en la educación.

Algo que me gustó mucho de este tema fue que tuve la oportunidad de conocer la vida de este personaje, quien era una persona noble debido a que desde cierto punto buscaba la manera o la oportunidad de defender a los demás, diciendo lo que realmente pensaba e inclusive algunas veces prefería renunciar a sus empleos para ser justo con las demás personas.

### **Referencias bibliográficas**

Academia Nacional de Medicina de Colombia.No. 69-05, Bogotá, Colombia.

Diccionario filosófico abreviado 1959 pp. 400-402.

Arancibia Violeta y otros (1999). Psicología de la Educación. 2da edición. Edit: Alfaomega. México.

Arosemena, Rita. American Psychological Association.

Gutiérrez, Germán, Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936) Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 31, núm. 3, 1999, pp. 557-560.

Marrero, Eddie. Historia de la Psicología. UPR-RUM Ciencias Sociales. Fundación universitaria Sanitas, organización Sanitas internacional.

Núñez Cansado, Marian; Sebastián Morillas, Ana; Muñoz Sastre, Daniel (2015). Principios de condicionamiento clásico de Pavlov en la estrategia creativa publicitaria. Opción, vol. 31, núm. 2, pp. 813-831. Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.

Pavlov, I. P.: 100 años de investigación del aprendizaje asociativo, Germán acutiérrez1, universidad nacional de Colombia.

UNID. Artículo para proyecto de investigación, consultado el 28 de febrero de 2018 [oodle2.unid.edu.mx/dts\\_cursos\\_md/lic/ED/PD/S03/PD03\\_Lectura.pdf](http://oodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/lic/ED/PD/S03/PD03_Lectura.pdf).

UNID. Psicología del desarrollo, consultado el 22 de febrero de 2018.



# JACQUES LACAN

## INTRODUCCIÓN

En esta investigación se pretende abordar al médico psiquiatra y psicoanalista francés conocido por los aportes teóricos que hizo al psicoanálisis, sus aportaciones definidas como un retorno a Freud, permitieron darle una nueva perspectiva a la teoría freudiana, y que además permitió sacar de un estancamiento teórico en el que se encontraba la teoría psicoanalítica en aquel entonces debido a las múltiples interpretaciones o aportaciones de diversos autores post-freudianos.

Abordaremos de manera general conceptos como el Inconsciente, el Yo, el Otro, el Sujeto y Represión, lo que nos darán una visión mas amplia para poder introducirnos en las contribuciones que hizo al psicoanálisis a través de sus publicaciones como la tesis doctoral: “De la psicosis paranoica en sus relaciones con la personalidad”, de la que él va a hacer una descripción fascinante que interesara a todo el medio psiquiátrico y literario de la época. En el Estadio del espejo, considerado como uno de sus trabajos mas importantes y representativos, donde Lacan descubre que la percepción que cada ser humano tiene de sí, su sí mismo, la imagen de sí, mediante la cual se registra como Uno, es congruente con la noción de su ego. Y los conceptos “Lo real, lo imaginario y lo simbólico” que utilizo para describir estas tres dimensiones anudadas en la constitución del sujeto.

Igual de importante son “las contribuciones del psicoanálisis a la educación”, que se mencionaran, con la finalidad de poder utilizar la información que nos ofrece el psicoanálisis con respecto a la educación, para el día de mañana, aprovechar esta gamma de conocimiento en un aspecto practico.

Y por último, voy a finalizar con mi conclusión desde un punto de vista crítico acerca de este personaje.

### **Datos biográficos**

Jacques Marie Emile Lacan nace el 13 de abril de 1901 en el seno de una familia de vinagreros parisina de clase media alta. Tiene una hermana, Magdeleine-Marie y un hermano menor Marc-Marie, que más tarde se convierte en un benedictino de la abadía de Hautecombe. En su adolescencia se entusiasmó con la filosofía, especialmente con los escritos de Spinoza y Nietzsche. Su pasión por la filosofía se apreciará, más tarde, en su obra. Es considerado uno de los analistas más influyentes después de Sigmund Freud.

Lacan se conectó con grandes pensadores de su época como Ferdinand de Saussure, Claude Levi-Strauss y Roman Jakobson.

En 1920 comienza la carrera de medicina, obteniendo, años más tarde, su especialización en psiquiatría, interesándose particularmente en la psicosis paranoica. Deseoso de explorar la raíz de la locura cuyas sobras había percibido en su misma familia, entre 1927 y 1931, estudia la clínica de las enfermedades mentales y de las encefalopatías en el hospital Saint Anne. Especializado en psiquiatría y neuropsiquiatría infantil, inició sus investigaciones en 1932 con una tesis en torno a la psicosis paranoica y sus relaciones con la personalidad.

En 1934 comienza a ejercer como miembro adherente de la SPP (Sociedad Psicoanalítica de París). Asiste al congreso de la Asociación Internacional de Psicoanálisis en Marienbad, donde presenta su trabajo sobre el estadio del espejo (1936). Ya en 1938, es nombrado titular de la SPP.

En 1953 inició sus célebres seminarios psicoanalíticos en el hospital de Sainte Anne, de París, para continuarlos después en la Escuela Normal Superior. En el mismo año dimite de la SPP. Las nuevas formulaciones que había introducido, en particular las relativas a la práctica de la cura, hicieron que los sectores más ortodoxos de la SPP lo acusaran de sembrar la discordia en la institución. Se une con Lagache con el fin de fundar la Sociedad Francesa de Psicoanálisis (SFP). En

1963 es expulsado de la Asociación Internacional de Psicoanálisis, y un año más tarde fundó la Escuela Freudiana de París, junto a Dolto, Leclaire, Octave y Maud Mannoni.

En 1934 se casó con Marie Louise Blondin y tuvieron tres hijos: Caroline (1936), Thibaut (1938) y Sibylle (1940). En 1941 se divorcian y Lacan se une con Sylvia Bataille, con quien tiene una hija: Judith Sophie (1941). Padeció de una patología vascular muy lenta en su evolución, pero de origen claramente cerebral. Desde 1980 se le había declarado un cáncer de colon.

Jacques Lacan falleció en París el 9 de septiembre de 1981 víctima de un tumor abdominal.

## **OBRAS PRINCIPALES**

Ofrece durante 27 años en el hospital Saint Anne los siguientes seminarios:

- *Seminario 1. Los Escritos técnicos de Freud. Apertura 18 de Noviembre de 1953.*
- *Seminario 2. El Yo en la teoría de Freud 1954.*
- *Seminario 3. Las Psicosis 1954-1956.*
- *Seminario 4. La relación de Objeto 1956-1957.*
- *Seminario 5. Las Formaciones del Inconsciente 1957-1958.*
- *Seminario 6. El Deseo y su Interpretación 1958-1959.*
- *Seminario 7. La Ética de Psicoanálisis 1959-1960.*
- *Seminario 8. La Transferencia 1960-1961.*
- *Seminario 9. La Identificación 1961- 1962.*
- *Seminario 10. La Angustia 1962-1963.*
- *Seminario 11. Cuatro Conceptos Fundamentales del Psicoanálisis 1964.*
- *Seminario 12. Problemas Cruciales para el Psicoanálisis 1964-1965.*
- *Seminario 13. El Objeto del Psicoanálisis 1965-1966.*
- *Seminario 14. La lógica del Fantasma 1966-1967.*



- Seminario 15. *El Acto Psicoanalítico 1967-1968.*
- Seminario 16. *De uno a otro a lugar 1968- 1969.*
- Seminario 17. *El reverso del Psicoanálisis 1969-1970.*
- Seminario 18. *De un Discurso que no sería de Apariencia 1970-1971.*
- Seminario 19. *Bis. Ou pire. El Saber del Psicoanalista (charlas en Ste. Anne) 1971- 1972.*
- Seminario 20. *Aún 1972- 1973.*
- Seminario 21. *Los incautos no yerran (los nombres del padre) 1973-1974.*
- Seminario 22. *R. S. I. 1974-1975.*
- Seminario 23. *El Sinthoma 1975-1976.*
- Seminario 24. *Lo no sabido que sabe de una-equivocación se ampara en la morra 1976- 1977.*
- Seminario 25. *El momento de concluire 1977-1978.*
- Seminario 26. *La topología y el tiempo 1978-1979.*
- Seminario 27. *La Disolución 1980 (Parlêtre, 2016).*

Lacan a lo largo de todos sus seminarios y escritos mantiene un diálogo permanente con la obra de Sigmund Freud. Todos sus postulados teóricos y todas las elaboraciones en torno al psicoanálisis tienen como fundamento lo ya dicho por Sigmund Freud (Castaño, 2010).

En palabras de Jean Bertrand Pontalis (1997) autor de Diccionario de psicoanálisis, Lacan le daba mucha importancia a la asistencia a su seminario;

*“recuerdo que una o dos veces me salte la clases y me echo una buena reprimenda, y porque el funcionaba a la par, porque estaba aquel seminario que era para él, de los grandes años de Lacan, un Lacan extraordinariamente brillante, estimulante, todos lo que asistíamos, aunque tampoco formábamos legión- éramos cerca de un centenar- teníamos la sensación de estar participando en el nacimiento del psicoanálisis, en su reinención como si fuéramos pioneros, como quizá pudieron serlo los primeros discípulos de Freud”.*

El mismo Lacan decía:

*“Es la ley misma, y la tradición del seminario que quienes participan en él aporten algo más que un esfuerzo personal: una colaboración a través de comunicaciones efectivas. La colaboración sólo puede venir de quienes están interesados del modo más directo en este trabajo, de aquellos para quienes estos seminarios de textos tienen pleno sentido, de quienes están comprometidos, de diferentes modos, en nuestra práctica. Esto no excluirá que obtengan las respuestas que dentro de mis posibilidades pueda darles”.*

## **Escritos**

Otro de sus grandes compendios lo constituyen los "Escritos", reunidos y editados en 1966 por el filósofo François Wahl.

Reacio a producir en forma de “libro”, Lacan dio a publicar además de un artículo de enciclopedia un conjunto de conferencias y artículos dispersos en revistas y boletines especializados, absolutamente inhallables en otro lugar que no fueran los cajones de su mesa de trabajo o el closet de su casa de la Rue de Lille. La insistencia (aunada a un supremo talento como editor) de François Wahl, convenció a Lacan de realizar una selección de sus textos y reunirlos en un volumen que a la postre llevaría por título *Escritos*.

Entre marzo y octubre de 1966, Lacan se dio a la tarea de redactar seis textos más y de corregir profusamente más de quinientos párrafos de sus escritos, hasta convertirlos en lo que hoy conocemos como los *Escritos*. Wahl, por su parte, hizo cambios al alimón con el autor y, en palabras de Roudinesco, consiguió “arrancar a ese hombre de la tiranía de su propia palabra para hacerle llegar por fin a una verdadera escritura” (Roudinesco, 1993).

El 15 de noviembre de 1966 los *Escritos* salían a las librerías. En menos de dos semanas vendieron cinco mil ejemplares, y en un tiempo récord la venta rebasó los cincuenta mil. Cifras llamativas tratándose de la obra de un autor que ya entonces tenía cierta fama de ilegible (Aún siendo un novel psiquiatra, Lacan se dio a conocer, entre otras cosas, por ser dueño de un estilo de escritura hermético y barroco que, si bien desconcertaba a sus colegas, fascinaría más tarde a poetas

como Haroldo de Campos o Severo Sarduy). Es verdad que, hasta cierto punto, algunos escritos de Lacan condensan en unas cuantas páginas el abstruso recorrido de un año de seminario; pero eso no explica la densidad de los *Escritos*, masa textual significativa que, para quien a ellos se asoma, parece hacer surgir a cada renglón una pregunta insistente: ¿Es ilegible Lacan?

Tiempo después de publicarla se refería a su obra de este modo: “Estos *Escritos*, ya se sabe, no se leen fácilmente [...] y a lo mejor la cosa llega hasta el punto de que no son para leer” (Lacan, 1972).

Pero los *Escritos* ostentan cierta legibilidad si se concede que (si bien con ellos Lacan se dirigía a un público que trascendía su seminario, incluso a un público por venir) la experiencia de leerlos constituye una enseñanza decisiva en estrecha relación con la práctica analítica misma: el lector es conminado a no entender muy de prisa, a tomarse un “tiempo para comprender” a no extraviarse en los derroteros imaginarios del sentido, es decir que es llevado a leer a la letra, como hace el analista con la escritura que surge de lo que se dice en un análisis (y como, por otra parte, Lacan leyó el texto de Freud (Lacan, 1994).

Unas palabras de Michel Foucault sobre el hermetismo lacaniano son del todo esclarecedoras: “Él [Lacan] quería que el lector se descubriera a sí mismo como sujeto de deseo, a través de esta lectura, Lacan quería que la oscuridad de sus *Escritos*, fuera la complejidad misma del sujeto, y que el trabajo necesario para comprenderlo fuera un trabajo a realizar sobre uno mismo”.

Y es que la ilegibilidad de la escritura de Lacan no es el extremo de un denodado hermetismo: encierra en ella la apuesta por una lectura de la literalidad, una lectura anclada al soporte material del significante (la letra) y no al *lektón* espiritual del significado. El inconsciente, decía Lacan en estos años, concierne a la pura lógica del significante. Otros serán los problemas y articulaciones que, después de la publicación de los *Escritos*, elaborará a partir de la escritura topológica nodal (Foucault, 1994).

### ***Los Escritos de Jacques Lacan***

## Uno

- El seminario sobre La carta robada – (1956)

## Dos

- De nuestros antecedentes
- Más allá del “principio de realidad” 1978
- El estadio del espejo como formador de la función del yo [Je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica.
- La agresividad en psicoanálisis
- Introducción teórica a las funciones del psicoanálisis en criminología
- La agresividad en psicoanálisis

## Tres

- El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada
- Intervención sobre la transferencia

## Cuatro

- Del sujeto por fin cuestionado
- Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis
- Variantes de la cura-tipo
- De un designio
- Introducción al comentario de Jean Hyppolite sobre la Verneinung de Freud
- Respuesta al comentario de Jean Hyppolite sobre la Verneinung de Freud
- La cosa freudiana o sentido del retorno a Freud en psicoanálisis
- El psicoanálisis y su enseñanza
- Situación del psicoanálisis y formación del psicoanalista en 1956
- La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud

## Cinco

- De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis
- La dirección de la cura y los principios de su poder
- Observación sobre el informe de Daniel Lagache: “psicoanálisis y estructura de la personalidad”
- La significación del falo

- En memoria de Ernest Jones: sobre su teoría del simbolismo
- De un silabarario a posteriori
- Ideas directivas para un congreso sobre la sexualidad femenina

#### Seis

- Juventud de Gide o la letra y el deseo
- Kant con Sade
- Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano
- Posición del inconsciente en el congreso de Bonneval
- Del Trieb de Freud y del deseo del psicoanalista
- La ciencia y la verdad

#### Siete

- Apéndice. Comentario hablado sobre la Verneinung de Freud. Jean Hyppolite
- Apéndice. La metáfora del sujeto –(1961)
- Apéndice. La metáfora del sujeto (Parlêtre, 2016).

### **Psicoanálisis de Lacan**

Lacan buscó reorientar el psicoanálisis hacia la obra original de Freud, de cuyo sentido consideraba que el psicoanálisis post-freudiano se había desviado cayendo en una lógica a veces biologicista, u objetivadora de la realidad.

Lacan acusó a muchos de los psicoanalistas coetáneos por haber distorsionado y parcializado la teoría de Freud. Reinterpretó y amplió la práctica psicoanalítica, construyendo una lectura de la obra freudiana basada en el concepto de estructura. Incorporó además nociones de origen lingüístico, filosófico y topológico que lo llevaron a redefinir muchos de los principales términos del léxico psicoanalítico y a formular la tesis por la que se lo identifica.

En palabras de Lacan: “el psicoanálisis es la cura por la palabra, pues no tiene sino un medium: la palabra del paciente” (Renzo Pita Z., 2012).

Esto se ve claramente en el inicio de su obra cuando notamos que el primer fenómeno que le sirvió para llegar al descubrimiento del inconsciente fue aquel en

donde los síntomas de los pacientes eran susceptibles de la palabra, no importaba si esta venía de la persona en tratamiento o de la interpretación del analista, la palabra tenía un poder, eso era innegable (Renzo Pita Z., 2012).

«El psicoanálisis fue percibido inicialmente como una práctica escandalosa y subversiva. Entonces, la gente se oponía al mismo con el argumento de que el paciente en terapia se desataba y abandonaba a todas sus pasiones. Pero la percepción ha cambiado», proseguía. «Hoy, cuando alguien se comporta anormalmente es cuando sus allegados sugieren que vaya al psicoanalista» (Bellver, 2014).

El psicoanálisis suele asociarse a un dispositivo estrictamente clínico, que toma como referencia la función de escucha del psicoanalista hacia su paciente. Esta concepción evidencia la deformación a la que se ha sometido al psicoanálisis al cercenar su potencia explicativa ante fenómenos de índole social (Moreno, 2014).

Lacan redefine la práctica del psicoanálisis cuando rechaza la denominación de “paciente” para quien sufre de problemas psíquicos, sosteniendo que el supuesto paciente es protagonista durante la terapia y debe adoptar un rol activo respecto a sí mismo, convirtiéndose en “analizante” de su propio pensamiento. El psicoanalista reflexiona con el analizante el discurso para que este llegue a replantearlo y realice un procesamiento de reconocimiento y verbalización de los recuerdos traumáticos que durante la dolencia se han encontrado reprimidos en lo inconsciente, quedando así curado como resultado de su propia acción, aunque en presencia transferencial (Jambet).

Los métodos de Lacan fueron muy criticados, y fue expulsado de la Asociación Psicoanalítica Internacional en 1953.

Para entender el paso de Freud a Lacan y la importancia del psicoanálisis en Lacan hay que darse cuenta que se usó una reconstrucción total de los conceptos como, por ejemplo:

## **El sujeto**

Es lo que debe ser pensado en la construcción del Yo porque antes de teorizar a fondo el sujeto se interroga primeramente en el yo. Pero en Freud el yo es un concepto sin mucho misterio es el sistema percepción-conciencia, mientras que en Lacan bajo influencia filosófica en el momento del célebre escrito sobre el estadio del espejo, el yo es el resultado ¿de qué? Del otro, es decir que mi yo es esa imagen de mi mismo es un yo especular que se refleja en el espejo del otro y es devuelto a el sujeto, de modo que el yo es esencialmente ilusorio o lugar de ilusión (Jambet).

## **El otro**

El otro es quizás el término más complejo de la obra de Lacan. Cuando comenzó a emplearlo, en la década de 1930, no se destacaba mucho, y se refería sencillamente a las “otras personas”. Aunque Freud utiliza el concepto, al hablar de der Andere (la otra persona) y das Andere (la otredad). Lacan parece en realidad haberlo tomado de Hegel, a cuya obra fue introducido por una serie de conferencias impartidas; por Alexandre Kojève en la École des Hautes Etudes en 1933-9 (Evans, 2007).

En 1955 Lacan traza una distinción entre “el pequeño otro” (el otro) y “el gran Otro” (el Otro), distinción que sigue ocupando un lugar central en el resto de su obra. De allí en más, en el álgebra lacaniana, el gran Otro es designado A (mayúscula por la palabra francesa Autre), y el pequeño otro aparece como a (minúscula bastardilla, por la palabra francesa autre). Dice Lacan, tener presente esta distinción es fundamental en la práctica analítica: el analista debe estar “totalmente imbuido” de la diferencia entre A y a, para poder situarse en el lugar del Otro, y no en el del otro.

1. El pequeño otro es el otro que no es realmente otro, sino un reflejo y proyección del Yo. De modo que el pequeño otro está totalmente inscrito en el orden imaginario.
2. El gran Otro designa la alteridad radical, la otredad que trasciende la otredad ilusoria de lo imaginario, porque no puede asimilarse mediante la identificación. Lacan equipara esta alteridad radical con el lenguaje y la ley,

de modo que el gran Otro está inscrito en el orden de lo simbólico. Por cierto, el gran Otro es lo simbólico en cuanto está particularizado para cada sujeto. El Otro es entonces otro sujeto, en su alteridad radical y su singularidad inasimilable y también el orden simbólico que media la relación con ese otro sujeto.

No obstante, el significado de “el Otro como otro sujeto” es estrictamente secundario respecto del sentido de “el Otro como orden simbólico”; el Otro debe en primer lugar ser considerado un lugar, el lugar en el cual está constituida la palabra. Sólo es posible hablar del Otro como un sujeto en un sentido secundario, en el sentido de que un sujeto puede ocupar esa posición y de tal modo “encarnar” al Otro para otro sujeto.

Al sostener que la palabra no se origina en el yo, ni siquiera en el sujeto, sino en el Otro. Lacan subraya que la palabra y el lenguaje están más allá del propio control consciente; vienen de otro lugar, desde fuera de la conciencia, y por lo tanto “el inconsciente es el discurso del Otro”. Al concebir al Otro como un lugar, Lacan alude al concepto freudiano de una localidad psíquica, en el cual el inconsciente es descrito como la otra Escena (Evans, 2007).

Es la madre quien primero ocupa la posición del gran Otro para el niño, porque es ella quien recibe el llanto y los gritos primitivos de la criatura, y retroactivamente los sanciona como un mensaje particular (véase puntuación). El complejo de castración se constituye cuando el niño descubre que este Otro no es completo, que en el Otro hay una falta. En otras palabras, en el tesoro de los significantes constituidos por el Otro siempre falta un significante.

El Otro es también “el Otro sexo”. El Otro sexo es siempre la mujer, para sujetos masculinos y femeninos por igual: “El hombre aquí actúa como el rodeo por el cual la mujer se convierte en este Otro para si misma cuando es este Otro para él” (Evans, 2007).

## **YO (Moi, Ego)**



Desde muy pronto en su obra, Lacan juega con el hecho de que la palabra alemana que emplea Freud [eh] puede traducirse al francés de dos modos: moi (que era la versión usual adoptada por los psicoanalistas franceses) y je. Por ejemplo, en su artículo sobre el estadio del espejo, Lacan oscila entre los dos términos. Si bien resulta difícil discernir una distinción sistemática entre ellos en ese ensayo, está claro que no son sencillamente usados de modo intercambiable, y en 1956 Lacan todavía seguía buscando un modo de distinguirlos claramente. La mayoría de las traducciones al inglés dejan en claro el uso de Lacan vertiendo muí como "ego", y je como "I". En castellano, se suele acompañar la palabra "yo" por la voz francesa que corresponda, entre paréntesis.

Cuando Lacan utiliza el término latino ego, le asigna el mismo sentido que moi, pero implicando también una referencia más directa a las escuelas angloamericanas de psicoanálisis, sobre todo la Psicología del Yo.

A pesar de la complejidad de las formulaciones de Freud sobre el yo, Lacan discierne en ellas dos enfoques principales, y señala que éstos son aparentemente contradictorios. Por un lado, en el contexto de la teoría del narcisismo, "el yo se pone contra el objeto", mientras que, por otro lado, en el contexto del denominado "modelo estructural", "el yo se pone de parte del objeto".

El primer enfoque ubica al yo con firmeza en la economía libidinal, y lo vincula al principio de placer, mientras que el segundo abordaje vincula el yo al sistema de percepción-conciencia, y lo opone al principio de placer.

Lacan dice también que la aparente contradicción entre estas dos descripciones "desaparece cuando nos liberamos de una concepción ingenua del principio de realidad". La realidad con la que el yo actúa de mediador en la segunda descripción está hecha del principio de placer que el yo representa en la primera.

Por cierto, el yo es precisamente un desconocimiento del orden simbólico, la sede de la resistencia. "El yo está estructurado exactamente como un síntoma. En el corazón del sujeto, es sólo un síntoma privilegiado, el síntoma humano por excelencia, la enfermedad mental del hombre". En consecuencia, Lacan se opone totalmente a la idea, corriente en la psicología del yo, de que la meta de la cura es fortalecer el yo. Puesto que el yo es "la sede de las Ilusiones", aumentando su fuerza

lo único que se logra es acrecentar la alienación de sujeto. El yo es también la fuente de la resistencia a la cura, y por tanto fortalecerlo no hace más que aumentar esa resistencia. Debido a su fijeza imaginaria, el yo es resistente a todo crecimiento y cambio subjetivos, y al movimiento dialéctico del deseo. Al socavar la fijeza del yo, la cura psicoanalítica apunta a restaurar la dialéctica del deseo y reiniciar el venir a ser del sujeto (Evans, 2007).

## **Inconsciente**

Considerando las pulsiones como un fenómeno esencialmente biológico, no siendo ni históricas, ni propias a tal o cual cultura, se comprenderá el sentido represivo que juega el papel de la cultura y la civilización: entonces el conflicto que se desarrolla entre estas dos categorías, podía ser definido como un “lugar”, donde se llevan a cabo fuerzas, cargas, y contra cargas, y que, en base a esa oposición fundamental, descubierta por Freud, ha tomado hoy en día el carácter de un Imperativo. En otras palabras, ese lugar donde se lleva a cabo el paso de lo biológico a lo psíquico, Freud lo denominó el: Inconsciente y que resulta ser un lugar bajo el enfoque topológico, y entendido como fuerzas bajo el enfoque estructural (Navarro, 1971).

Lacan vuelve sobre estas postulaciones, y estudia estos procesos como formas, como significantes de un significado reprimido por la conciencia, de allí su posición de que el inconsciente está estructurado como el lenguaje y que es lenguaje en sí mismo (Navarro, 1971).

«Desde que apareció Freud, el centro del hombre no está donde pensábamos», comentaba Lacan a 'L'Express'. «Cuando él inventó el psicoanálisis, provocó tanto revuelo como las teorías copernicanas sobre el orden cósmico: la tierra ya no era el centro del mundo. En el caso que nos ocupa, el psicoanálisis viene a decirnos que no somos el centro de nosotros mismos porque llevamos dentro otro sujeto: el inconsciente» (Bellver, 2014).

## **Represión**

El concepto de represión es uno de los básicos de la teoría psicoanalítica, y designa el proceso por el cual ciertos pensamientos o recuerdos son expulsados de la conciencia y confinados en el inconsciente. Freud se vio primero llevado a formular la hipótesis del proceso de la represión en su investigación sobre la amnesia de las pacientes histéricas. Más tarde diferenció entre la represión original (un olvido "mítico" de algo que, por empezar, nunca fue consciente, un "acto psíquico" originario mediante el cual se constituye el inconsciente), y la represión secundaria (acto concreto de represión por el cual alguna idea o percepción que alguna vez fue consciente es expulsada de la conciencia).

Puesto que la represión no destruye las ideas o recuerdos sobre los que actúa, sino que se limita a confinarlos en el inconsciente, siempre es posible que el material reprimido retorne en forma distorsionada, en síntomas, sueños, lapsus verbales, etcétera (el retorno de lo reprimido). Para Lacan, la represión es la operación fundamental que distingue la neurosis de las otras estructuras clínicas. Mientras que el psicótico forcluye, y el perverso reniega, sólo el neurótico reprime.

¿Qué es lo reprimido? En cierto momento, Lacan habla del significado como el objeto de la represión, pero pronto abandona esta idea, y dice en cambio que lo reprimido es siempre un significante, nunca un significado. Esta concepción ulterior parece corresponder más estrechamente al punto de vista freudiano, en cuanto a que lo reprimido no es "el afecto" (que sólo puede ser desplazado o transformado), sino el "representante ideacional" de la pulsión (Evans, 2007).

### **La cadena significativa**

Es la estructura básica del inconsciente, es decir, del lenguaje del discurso tal como lo cree el sujeto humano puesto que los hombres se definen por el habla.

Cuando hablamos movilizamos en un orden aleatorio estructuras, es decir diferencias, el lenguaje está marcado por diferencias de fonema, diferencias de palabras y esas diferencias se articulan siguiendo una lógica, y Lacan habla de una cadena porque los significantes se encadenan según una lógica y la cura analítica debe encaminarse a poner de acuerdo esa lógica que es común a todo sujeto pero

esa cadena no se cierra o mas bien se cierra en un final ausente es directamente infinita, no se cierra como una pulsera, es como un pulsera cuyo cierre hubiera saltado y ese punto donde salta es según Lacan la causa de todo (Jambet).

Después de examinar algunos de los términos más empleados y que son de vital importancia para comprender la obra de Lacan, ahora analizaremos algunas de sus aportaciones al pensamiento psicoanalítico.

### **Tesis doctoral “De la psicosis paranoica en sus relaciones con la personalidad”**

La paranoia fue un tema que tuvo mucha importancia para Lacan, puesto que fue el tema de su tesis doctoral.

“La paranoia es la búsqueda de la verdad y la suposición de paranoico es que a pesar del desorden de las apariencias en alguna parte se esconde una realidad de cuya existencia está plenamente convencido y que confiere sentido a todo lo que ocurre a su alrededor y esa realidad generalmente es un complot o un crimen urdido contra él y precisamente esa es la estructura misma de la búsqueda del conocimiento, por tanto cuando deseamos conocer las cosas oscuras, todos nosotros somos esencialmente paranoicos, de este modo la paranoia o la psicosis revelaría la propia estructura del deseo de conocer que desde Aristóteles, todos sabemos que es el deseo de la ciencia y yo creo que eso fascinaba a Lacan, porque eso significa que el fondo del espíritu es delirio, y si el fondo del espíritu es delirio, la verdad se allá al final de esa búsqueda delirante” (Jambet).

Lacan hace de la paranoia un modo de razonamiento lógico inscrito en el corazón de la personalidad humana.

En 1932, Lacan pública su tesis de medicina dedicada al estudio de un caso de paranoia femenina, en ella relata el destino de una mujer perseguida, salida de un medio modesto.

El historial de Aimée indica que los trastornos comienzan cuando la paciente queda embarazada, invadiéndola insistentes temores por la vida de su futuro hijo. Aimée trabaja en una oficina de correos de París, y piensa que sus compañeros de

trabajo hablan constantemente de ella, la critican y la calumnian; en los diarios encuentra frases que “están dirigidas a ella”, mientras siente que gente que pasa por la calle no cesa de referirse a ella. “Son las típicas interpretaciones delirantes de la paranoia”, dirá Lacan. Para peor, Aimée tiene finalmente una niña que nace muerta. Se vuelve más hostil. A los treinta años es madre de un niño, lo que empeora su delirio. Durante una charla trivial, una amiga menciona al pasar el nombre de la actriz Huguette”. Allí Aimée adquiere una certeza. Ese es otro rasgo de la paranoia. Aparece una idea que no admite ser puesta en duda. Eso la llevará a comprar un gran cuchillo de caza con el cual intentará asesinar a la actriz.

Después del intento de asesinato de, es internada en el hospital de Sain Anne y de ahí se la confía al cuidado de Lacan, que aún no es psicoanalista sino psiquiatra y él va a hacer una descripción fascinante que interesara a todo el medio psiquiátrico y literario de la época y esta mujer en el fondo, lo que Lacan muestra en esta historia de paranoia- castigo es que al atacar a la actriz ella estaba atacando su ideal del YO, aquel con el que más se identificaba” (Jambet).

Al año siguiente en 1932 las hermanas Papin asesinan a sus señoras, como en el caso de Aimée, Lacan muestra que el verdadero móvil no es el odio de clases sino la estructura paranoica a través del cual es sujeto ataca el ideal de amo que lleva dentro de sí.

La dialéctica entre amo y esclavo, que tiene su origen en la lucha a muerte de las conciencias, permitió a Lacan concebir el sujeto y que el sujeto se allá dividido, y efectivamente por exponerlo de una manera muy esquemática el genio Hegeliano consistió en descubrir que cuando intento tomar conciencia de mí mismo, es decir de mi existencia, me veo obligado a solicitar el reconocimiento de dicha existencia al Otro y como consecuencia el otro se convierte en el amo de mi propio ser, según Lacan, mi discurso tiene la causa en el otro y lo toma al pie de la letra, ya que la causa de mi discurso fue siempre el Otro, existe un lugar del Otro, que es ese tesoro de significantes donde en cierta manera se constituye para mí la lengua, la lengua es real, pero viene a estructurarse en ese lugar del otro y eso es lo que me proporciona los fragmentos del discurso que voy a articular y por otro lado el

lugar del otro es al mismo tiempo donde se organiza la estructura misma de mi deseo” (Jambet).

## **El estadio del espejo**

En 1936, Lacan inaugura su ingreso a La Sociedad Psicoanalítica de París con su presentación del estadio del espejo.

Lacan basa su teoría del estadio del espejo en la siguiente observación: *la cría de hombre, a una edad en que se encuentra por poco tiempo, pero todavía un tiempo, superado en inteligencia instrumental por el chimpancé, reconoce ya sin embargo su imagen en el espejo como tal* (Blasco, 1992).

La edad en cuestión va desde los seis a los dieciocho meses y Lacan observa que el reconocimiento va acompañado siempre de una expresión jubilosa en el niño. A los seis meses, el niño puede ser todavía un lactante, y desde luego no coordina su cuerpo lo suficiente como para dominar su postura; sin embargo, si tiene un espejo cerca puede sentir interés como para gatear o arrastrarse hasta encontrar una posición que le permita obtener del espejo lo que Lacan llama una imagen instantánea de si mismo (Blasco, 1992).

Lacan analiza el contraste entre la impotencia motriz y la dependencia de la lactancia, por una parte, y el hecho de que su imagen especular sea asumida jubilosamente, por otra. Analiza la prematuración biológica del niño, esto es, el hecho de que la cría del hombre nace prematura, en el sentido de que muchos de sus rasgos son al nacer y durante un cierto tiempo todavía fetales, y sus consecuencias en cuanto a la duración de la situación de desvalimiento en que el niño se encuentra, mucho mayor que en cualquier otra especie, para introducir la noción de cuerpo fragmentado, que viene a describir la impotencia de coordinación motriz del niño. Basta observar el pataleo descoordinado de cualquier bebé y pensarlo en relación con el deseo que lo anima para encontrar feliz el termino

lacaniano. Tenemos pues un niño sumido en la descoordinación motriz, en el cuerpo fragmentado.

Cuando se mira en el espejo, sin embargo, se mira con sus ojos, que resultan no estar afectados por la prematuración, y, observa Lacan, su expresión es jubilosa. Y es que se reconoce; o mejor: reconoce su imagen como tal en el espejo (Blasco, 1992).

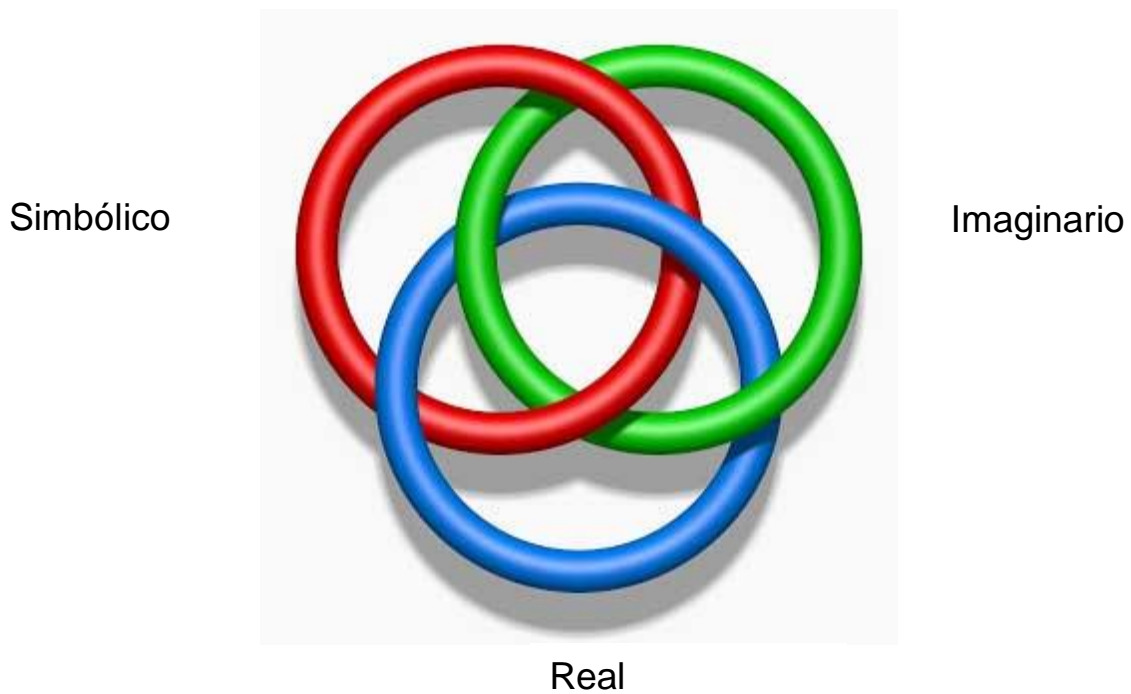
La percepción que cada ser humano tiene de sí, su sí-mismo, la imagen de sí, mediante la cual se registra como Uno, es congruente con la noción de su ego.

Cuando el sujeto reconoce al prójimo alcanza la socialización y se desprende del mundo interior centrado en el Yo. Por el contrario, cuando retrocede al narcisismo primario se abandona un universo cerrado donde el otro no existe (Jambet).

### **Lo simbólico, lo imaginario y lo real**

El 8 de julio de 1953, pronuncia una conferencia muy importante en la recién fundada Sociedad Francesa de Psicoanálisis cuyo título es “Lo simbólico, lo imaginario y lo real”. En esta conferencia Lacan introduce una novedad en el psicoanálisis que lleva diferentes nombres a lo largo de su obra: tres registros, tres categorías, tres nombres (Castaño, 2010).

Estos tres registros se hallan imbricados según la forma de un nudo Borromeo; el desanudamiento de cualquiera de los tres provoca el desanudamiento de los otros dos.



Lacan formuló los conceptos de lo real, lo imaginario y lo simbólico para describir estas tres dimensiones anudadas en la constitución del sujeto.

### **Imaginario**

Lo imaginario está dirigido sobre todo al reconocimiento de sí mismo por medio de la imagen del Otro (Castaño, 2010).

Según Elizabeth Roudinesco, historiadora y psicoanalista; es el lugar de las ilusiones del Yo, pero esas ilusiones existen y forman parte de nuestro psiquismo, vivimos en un mundo de ilusiones, de representaciones que marcan nuestra vida y que permanecen siempre, de ahí el famoso tópico de Lacan sobre los tres términos importantes.

Existe una relación de lo imaginario con “el estadio del espejo” donde al ver su imagen en el espejo el niño adquiere la noción de completud de su cuerpo. La imagen que da curso a la adquisición de la noción de completud puede ser una imagen captada en un espejo o bien, la imagen de otro niño. La completud aparente abre la posibilidad de un nuevo dominio del cuerpo. Ahora bien, por este nuevo



dominio de las funciones motoras se paga un precio. Al identificarse con un "otro" no es entonces de extrañar que cuando el otro llore el niño llore también, y cuando el otro posea algún objeto, el niño también lo quiera. Lacan utiliza el término "lo imaginario" para referirse al registro en que tiene lugar esta identificación.

Resulta importante aclarar que esta completud aparente del cuerpo da lugar a la formación del Yo. El Yo se construye, entonces, a partir de una imagen externa, lo cual implica que la identidad nos es dada desde afuera. El yo se precipita a partir de una identificación imaginaria (Quiroga, s/f).

## **Simbólico**

Si, con el estadio del espejo, Lacan había subrayado la identificación imaginaria, a partir de la década de los '50 empieza a examinar el registro simbólico. El niño, capturado por una identificación imaginaria, asumirá también como factores identificatorios los significantes pronunciados por sus padres.

Pensemos en esta situación, hipotética pero perfectamente probable: la madre alza al niño frente al espejo y, al mismo tiempo que lo confronta con la imagen, le dice "Sos igual a tu papá" o "tenés los ojos de tu hermano". Estos pronunciamientos simbólicos van ligando la imagen con un universo de representaciones lingüísticas.

La madre podrá decirle al niño: "qué malo que sos" o "sos un santo". La identidad del niño terminará dependiendo de cómo asuma las palabras de sus padres.

La relación del sujeto humano con sí mismo continúa construyéndose desde afuera. El sujeto humano aprende quién es a partir de lo que otros le dicen. Lo imaginario será entonces estructurado por el lenguaje.

No se trata de que el niño decida conscientemente parecerse a un familiar. Sencillamente incorporará las palabras que oye, generará su identidad en base a

ellas, operando lo simbólico desde lo inconsciente. En un desarrollo normal, la identificación simbólica impide que el sujeto quede atrapado en el mundo imaginario (Quiroga, s/f).

Así es como hay que entender lo simbólico de lo que se trata en el intercambio analítico, a saber que lo que encontramos, y lo que hablamos es lo que encontramos y encontramos sin cesar, y lo que Freud manifestó como siendo su realidad esencial, sea que se trate de síntomas reales, actos fallidos, y sea lo que quiera que sea quien se inscriba; se trata todavía y siempre de símbolos y de símbolos hasta muy específicamente organizados en el lenguaje, así pues a partir de este equivalente del significante y del significado: la misma estructura del lenguaje (Castaño, 2010).

*"Este símbolo  $\Phi$  (Phi mayúscula) [...] lo designé brevemente, quiero decir, de una forma rápida y abreviada, como símbolo del lugar donde se produce la falta del significante [...] Pero cuando lo he introducido hace un momento, he dicho símbolo falo, y quizás este es, en efecto, el único significante que merezca en nuestro registro - y de un modo absoluto - el título de símbolo" (Lacan, 1958).*

Si bien el registro de lo simbólico muy probablemente sea una capacidad innata del hombre, Lacan observa que su verdadero despliegue solo es posible partir de un estímulo específico: el de la función paterna en los primeros años de vida (Lacan, El Seminario 5, Las Formaciones del Inconsciente, 1957).

No se trata solamente de las funciones gramaticales, ni es lo mismo que el lenguaje o el discurso, sino que lo simbólico se pone en juego mediante la llamada "operatoria de la castración simbólica" en la que tanto el sujeto como el objeto y el Otro, quedan escindidos (Lacan, El Seminario 5, Las Formaciones del Inconsciente, 1957).

En palabras de Elizabeth Roudinesco, historiadora y psicoanalista; es de algún modo la prioridad que nos determina que se hace ley, es la función simbólica en el sentido de Levi Strauss, es la idea de que estamos dominados por estructuras, estructuras que pueden ser sociales, simbólicas o estructuras de lenguaje.

**Real**

Lo real es todo aquello que tiene una presencia y existencia propias y es no-representable. Aunque las palabras se asemejen, no debe confundirse con el concepto de "realidad", puesto que ella más bien pertenece al orden del lenguaje, simbólicamente estructurado (Lacan, 1957).

Lo real es definido como un lugar otro de lo psíquico donde reaparecen («retornan») los significantes forcluidos en forma de alucinaciones o delirios (Lacan, 1957).

Lacan intentó en sus últimos años ejemplificar *lo real* y su relación con los otros dos registros de manera estructurada (como en el nudo Borromeo). El intento no prospera y Lacan concluye que lo real se abstrae a toda matematización o formalización. Lo real es lo que permite anudarse a lo simbólico y a lo imaginario y anudarse a sí mismo a los demás, de modo que si separamos unos de otros los tres términos, la estructura fundamental del ser se derrumba (Lacan, 1957).

### **Contribuciones del psicoanálisis a la educación**

El psicoanálisis logra aproximarse al campo pedagógico desde los conceptos básicos de su teoría: sujeto, inconsciente, pulsión, deseo, transferencia, Complejo de Edipo, ley, castración, función paterna, identificación, entre otros.

- Lo inconsciente

¿Qué consecuencias producirá en el campo pedagógico? Fundamentalmente, al destronar a la conciencia como única instancia de conocimiento, esto pone un límite a los intentos de programación pedagógica. El inconsciente no aprende, no es mensurable ni evaluable; el psicoanálisis no apuesta al rendimiento (Elgarte, 2009).

- La sexualidad y la pulsión

Freud nos recuerda que el interés por el saber se vincula a la curiosidad sexual, o sea, contrariamente a lo que se piensa muchas veces al considerar lo sexual como

obstáculo para el aprendizaje, vemos que no hay oposición entre interés sexual y cognitivo, por el contrario, hay una relación de continuidad (Elgarte, 2009).

- Transferencia

Otro concepto fundamental del psicoanálisis; pensémoslo a propósito del acto educativo. 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).

- La identificación

Mencioné la noción de identificación; se escucha hablar a menudo del importante papel que cumple el docente como modelo de identificación para el alumno. Sabemos que la identificación es constitutiva del yo, proceso indispensable para la construcción de lo imaginario y que, como tal, no cesa nunca en tanto jamás estamos totalmente construidos (Elgarte, 2009).

## Criticas

Dentro del campo de la psicología, Lacan ha sido criticado desde distintas corrientes teóricas por haber formado una especie de culto a la personalidad entre sus discípulos. Así, el psicólogo Dylan Evans señala:

Los discípulos de Lacan simplemente asumen como verdad cualquier frase que “el maestro” diga, no importa comprender ¿Qué quiso decir el maestro con esa frase? Pero jamás está en cuestión ¿Estaba él en lo correcto? Sus textos son como escritura santa. ¿Por qué parecía Lacan incriticable? ¿Era esto una mera proyección de sus discípulos? ¿Acaso ellos lo situaban en el lugar de sujeto supuesto saber, el lugar en que el paciente sitúa ilusoriamente al analista? Entonces ¿consistía la curación en poder ver que Lacan no poseía mayor saber que el de cualquier persona o que poseía, probablemente, menos? (Evans, from Lacan to Darwin, 2005).

Otra crítica que se le ha hecho es que su teoría sería un conjunto de abstracciones, que estarían situadas fuera de la historia y del mundo real. Así, el psicoanalista francés Michel Tort sostiene que: “Para mí de un lado está el psicoanálisis y del otro los lacanianos. Las ideas de Lacan están fuera de la historia, son ocurrencias, no tienen la rigurosidad necesaria, ni han sido corroboradas. Lacan es una secta (Tort, 2009).

Se ha criticado también a Lacan por sus propias afirmaciones sobre el psicoanálisis, ya que el 26 de febrero de 1977, en una conferencia que dictó en Bruselas y fue publicada por Le Nouvel Observateur, Lacan dijo: “Nuestra práctica es una estafa, fanfarronear, hacer pestañear a la gente, deslumbrarla con palabras rebuscadas, es lo que habitualmente llamamos “rebuscado”. (...) Desde el punto de vista ético, es insostenible nuestra profesión; es por eso que me enferma, porque tengo un superyó como todo el mundo (Figuroa, 2007).

## CONCLUSIÓN

Desde mi punto de vista, es uno de los pensadores más desafiantes y controvertidos que hayan existido, así como el psicoanalista más influyente desde Freud.

En la mayor parte de la obra de Lacan parece que él no quería ser entendido, solo quería someter con su teoría y su forma de expresarla. Un chiste de psicoanalistas encierra una gran especie de verdad mística: cuando crees que entiendes a Lacan, no lo entiendes en absoluto; si crees que no lo entiendes, vas por buen camino. Por lo que puedo decir que, mucha gente habla de Lacan pero muy pocos lo comprenden, sin embargo ha suscitado un grado casi histérico de adulación y de discípulos.

Los planteamientos de Lacan, se esté o no de acuerdo con sus presupuestos o con sus conclusiones, no pueden ser en el futuro ignorados por nadie que quiera repensar y hacer avanzar la reflexión y el cuestionamiento de las bases teóricas del psicoanálisis.

### Referencias bibliográficas

A History of Psychology in Autobiography. (s.f.). 3, pp. 1-38.

Abarca, S. (2000). *Psicología de motivación*.

Angell, J. R. (1961).

Blasco, J. M. (1992). *El estadio del espejo: Introducción a la teoría del yo en Lacan*.  
Barcelona.

Barrena, S. (2014). *El pragmatismo*. Obtenido de:

[http://www.revistafactotum.com/revista/f\\_12/articulos/Factotum\\_12\\_1\\_Sara\\_Barrena.pdf](http://www.revistafactotum.com/revista/f_12/articulos/Factotum_12_1_Sara_Barrena.pdf).

Barth, B. M. (2011). *Grandes de la educación*.

Belen, A. (2012). *Bruner biografía*.

Bellver, J. M. (17 de Mayo de 2014). *La gran escisión de Jacques Lacan*. Obtenido de El Mundo:

<http://www.elmundo.es/cultura/2014/05/17/5376944622601d637c8b4592.html>.

- Brenda Chaidez, K. H. (2017). *Vida y obra de los pedagogos mas influyentes*. Durango: Red Durango de Investigadores Educativos.
- Busca biografias* . (s.f.). Obtenido de:  
<https://www.buscabiografias.com/biografia/verDetalle/1925/Jacques%20Lacan>.
- Castaño, L. M. (2010). *El retorno a Freud, una aproximación*. Medellín: Universidad EAFIT.
- Chaidez, B., Hernández, K., & Hernández, M. (2017). William James. En B. Chaidez, K. Hernández, & M. Hernández, *Vida y obra de los pedagogos mas influyentes* (pp. 73). Durango: Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- Chicón, M. C. (18 de 01 de 2017). *lifeder*. Obtenido de:  
<https://www.lifeder.com/william-james/>.
- Elgarte, R. J. (2009). Contribuciones del psicoanálisis a la educación. *Universidad Nacional del Sur*.
- Elpsicoasesor.com*. (05 de Noviembre de 2010). Obtenido de:  
<http://elpsicoasesor.com/william-james/>.
- Epdlp (14 de 01 de 2014). *El poder de la palabra*. Obtenido de:  
<http://www.epdlp.com/escritor.php?id=4076>.
- Evans, D. (2005). From Lacan to Darwin. *The Literary Animal; Evolution and the Nature of Narrative*, 38-55.
- Evans, D. (2007). *diccionario introductorio de psicoanalisis Lacainiano*. Buenos Aires: Paidós.
- Figueroa, G. (2007). El libro negro del psicoanálisis. Vivir, pensar y estar mejor sin Freud. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits* . Paris: Gallimard.
- Galea, M. T. (08 de 04 de 2017). <https://www.lifeder.com>. Obtenido de:  
<https://www.lifeder.com/?s=carl+rogers>.
- García, M. R. (06 de 2010). *www.revistas.us*. Obtenido de:  
<https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/viewFile/38268/41075>.

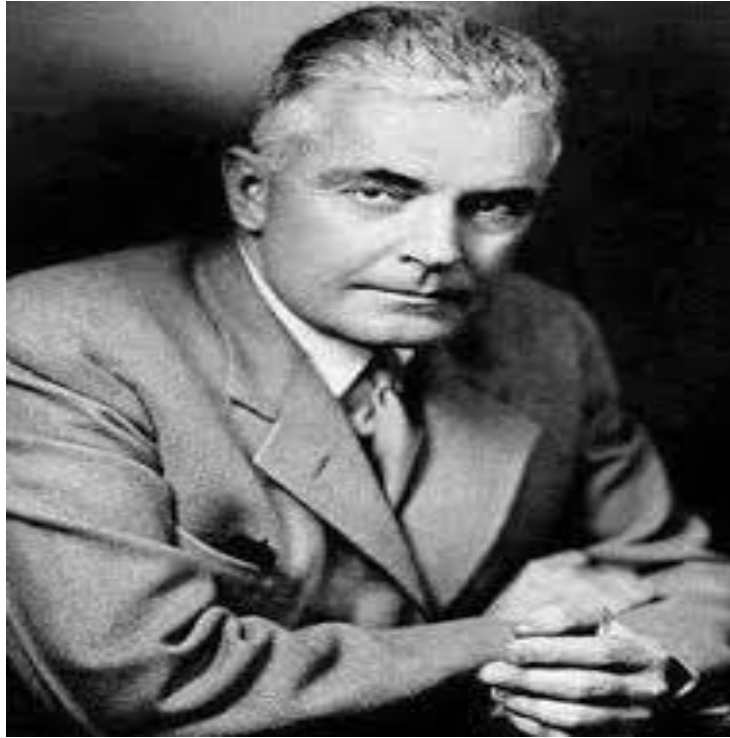
- Gautier, R. (15 de Septiembre de 2010). *Google Academico*. Obtenido de [http://assets00.grou.ps/0F2E3C/wysiwyg\\_files/FilesModule/analiscualicuant/20100915234917-cfztsoloiriubzoxp/Teoria\\_de\\_karl\\_rogers\\_-\\_hacer\\_lo\\_mejor\\_que\\_podamos.pdf](http://assets00.grou.ps/0F2E3C/wysiwyg_files/FilesModule/analiscualicuant/20100915234917-cfztsoloiriubzoxp/Teoria_de_karl_rogers_-_hacer_lo_mejor_que_podamos.pdf).
- Guerri, M. (2010). *Psicoactiva*.
- Guilar, M. E. (2009). *La revolucion cognitiva*.
- Huarcaya, M. C. (s.f.). academia EDU. *el funcionalismo*, 4-5. Obtenido de [https://www.academia.edu/5219167/SISTEMAS\\_PSICOL%C3%93GICOS\\_I\\_EL\\_FUNCIONALISMO?ends\\_sutd\\_reg\\_path=true](https://www.academia.edu/5219167/SISTEMAS_PSICOL%C3%93GICOS_I_EL_FUNCIONALISMO?ends_sutd_reg_path=true).
- Huarcaya, M. M. (05 de 12 de 2005). *Academia edu*. Obtenido de [https://www.academia.edu/5219167/SISTEMAS\\_PSICOL%C3%93GICOS\\_I\\_EL\\_FUNCIONALISMO](https://www.academia.edu/5219167/SISTEMAS_PSICOL%C3%93GICOS_I_EL_FUNCIONALISMO).
- Jambet, C. (s.f.). Jacques Lacan. Reinventar el psicoanálisis.
- James, W. (1890). *La conspiracion de naturalismo*.
- Kibbutz (2013). *Del mentalismo al comportamentalismo*.
- Kinget, M. (23 de 03 de 2016). <http://psicologos.mx>. Obtenido de: <http://psicologos.mx/biografia-de-carl-r-rogers.php>.
- Lacan, J. (1957). El Seminario 3, Las psicosis. Paidós: Buenos Aires.
- Lacan, J. (1957). El Seminario 5, Las Formaciones del Inconsciente. (pp. 165). Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1958). El Seminario 8, La Transferencia. (pp. 270). Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1972). *Seminario 20 Otra vez*. Barcelona: Paidós.
- Lacan, J. (1994). *“De un designio”, en Escritos 1*. México: Siglo XXI.
- Martínez, I. (2 de Febrero de 2006). *Universidad de Navarra*. Obtenido de <http://www.unav.es/gep/TesisDoctorales/TesisMartinez.pdf>.
- Méndez, M. (16 de 04 de 2016). *Universidad Diego Portales*. Obtenido de: <file:///C:/Users/crist/Downloads/Mndez2016Apuntedectedra.teoradelapersonalidaddeCarlRogers.pdf>.
- Mendez, Z. (1990). *Aprendizaje y cognicion*.
- Mendoza, V. (2007). *Psicologia Funcionalista*.
- Mimenza, O. C. (2005). *La teoria cognitiva de bruner*.



- Moreno, E. R. (2014). *Aportes de la teoría de los discursos y del lazo social de Jacques Lacan al contexto universitario actual*. España.
- Moura, J. (2008). *Funcionalismo*.
- Navarro, R. P. (1971). Lacan: lenguaje e inconsciente. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 167-181.
- Olleta, J. E. (2002). *Funcionalismo*.
- Oscano, M. (01 de 11 de 2017). *Calameo*. Obtenido de:  
<http://es.calameo.com/read/00532551383c6a17c448d>.
- Parlêtre (19 de mayo de 2016). Obtenido de Seminarios de Jacques Lacan (PDF) Paidós: <https://parletre.org/2016/05/19/seminarios-de-jacques-lacan-paidos/>
- Que de libros* (s.f.). Obtenido de <https://www.quedelibros.com/autor/197/Lacan-Jacques.html>.
- Quiroga, A. (s.f.). *Psicoanálisis Lacaniano*. Obtenido de Galeon.com:  
<http://psicopag.galeon.com/lacan.htm>.
- Renzo Pita Z., R. G. (2012). Psicoanálisis y Jacques Lacan. *Revista IIPSI*.
- Romero, M. A. (2012). *La conspiración del naturalismo*.
- Rondon, H. S. (2016). *Psicología cognitiva*.
- Roudinesco, É. (1993). *Lacan. Esbozo de una vida, historia de un sistema de pensamiento*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Santiago, J. A. (2004). *Funcionalismo*.
- Seelbach, G. (2012). *www.aliat.org.mx*. Obtenido de:  
[http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Psicologia/Teorias\\_de\\_la\\_personalidad.pdf](http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Psicologia/Teorias_de_la_personalidad.pdf).
- Smith (2003). *Introducción a la psicología*.
- Sosa, Y. (22 de 06 de 2015). *Academia.edu*. Obtenido de:  
[https://www.academia.edu/17559611/Carl\\_Rogers](https://www.academia.edu/17559611/Carl_Rogers).
- Thoilliez, B. (15 de 01 de 2015). *Foro de educación*. Obtenido de:  
<http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/259/221>.
- Tort, M. (28 de abril de 2009). Especialista francés Michel Tort: el psicoanálisis debe reinventarse (A. Murillo, Entrevistador).
- UIV (2015). *Aprendizaje por descubrimiento*.

Uribe, A. C. (2010). *Dos teorías cognitivas*.

Vazquez, R. A. (2004). *Aportaciones de las principales teorías de aprendizaje*.



**John B. Watson**

## **INTRODUCCIÓN**

En el presente documento se habla de la vida y de la teoría del famoso psicólogo Watson, uno de los precursores del conductismo. Empezare con definir lo que se entiende por psicología, se dice que es la ciencia que se encarga del estudio de los procesos mentales en sus tres formas: pensamiento, emociones y conducta, así como de las funciones psicológicas, como la atención, la percepción, la memoria, el pensamiento, la inteligencia, el lenguaje, y el aprendizaje.

Se aborda lo referente a Watson como uno de los primeros conductistas, su vida y las aportaciones que tuvo de otros psicólogos para así el contribuir al mundo de las teorías psicológicas en torno al aprendizaje.

Las aportaciones de Watson al conductismo, que, se deben a sus experimentos de condicionamiento clásico, un tipo de aprendizaje que implica respuestas automáticas o reflejos, y que se caracteriza por la creación de una conexión entre un estímulo nuevo y un reflejo ya existente.

### **DATOS BIOGRÁFICOS**

John Broadus Watson nació en Greenville (Carolina del Sur, Estados Unidos) en 1878 y falleció en Nueva York en 1958.

“Watson fue el fundador del conductismo un movimiento que ha desempeñado un papel muy importante en la psicología norteamericana desde sus comienzos en 1913 (vernon j. nordby y calvin s. hall 2010)”. El conductismo como tal se popularizo en los estados norteamericanos gracias a las aportaciones y los estudios de Watson. “El conductismo surgió como una alternativa a la psicología experimental centrada en el análisis de la conciencia y en su lugar propuso a la conducta en sí misma, en tanto actividad, como el objeto de estudio psicológico” (Pérez-Almonacid, Ricardo 2012).

John B. Watson, junto a Iván Pávlov, fue uno de los personajes importantes del condicionamiento clásico y fue clave para el desarrollo posterior del Condicionamiento Operante que se hizo famoso gracias a B. F. Skinner. Tanto el condicionamiento clásico como el condicionamiento operante o Instrumental forman parte del conductismo, una de las corrientes más destacadas de la psicología.

Estudió en la Universidad de Chicago y se graduó en 1903. Escribió muchos artículos científicos, uno de los primeros llamado “Educación animal: un estudio experimental sobre el desarrollo psíquico de una rata blanca, en correlación con el crecimiento de su sistema nervioso”. En este artículo describe la relación entre la mielinización del cerebro y la capacidad de aprendizaje en los roedores.

Watson trabajó en la Universidad John Hopkins durante 14 años, y allí realizó una gran cantidad de experimentos sobre el aprendizaje de las aves. En 1920 dejó su empleo en la Universidad por culpa de unos rumores acerca de una relación sentimental con su asistente Rosalie Reyner, con quien realizó su famoso experimento con “el pequeño Albert”. Entonces pasó a trabajar como psicólogo en la empresa Thompson, y se interesó por el campo de la publicidad.

Como profesor de Psicología en la Universidad John Hopkins (Estados Unidos) entre 1908 y 1920, Watson fue considerado una de las figuras más influyentes y decisivas del siglo pasado. Aunque su carrera como académico fue corta, su legado ha sido muy debatido durante casi un siglo. Watson ayudó a definir el estudio del comportamiento y la psicología como ciencia, y enfatizó en la importancia del aprendizaje y la influencia del contexto en el desarrollo de los seres humanos. Watson llegó a marcar un lugar muy importante en la psicología.

“Hace más de 100 años, en 1913, J. B. Watson publicó un artículo titulado “Psychology as the behaviorist views it” que tuvo gran influencia en la comunidad psicológica de comienzos del siglo XX. El sistema psicológico propuesto por Watson buscaba ser el fundamento de una psicología basada en las ciencias naturales, la experimentación y el estudio objetivo del comportamiento. Se indican sus orígenes, el contexto en el cual se desarrolló, su autor, y la forma como el conductismo evolucionó y se diversificó. Se señala el legado de Watson, las críticas recibidas y su evaluación histórica”.

## **LA CORRIENTE DE PENSAMIENTO CONDUCTISTA (Leiva, Carlos)**

Entroncada en la tradición pragmática y empirista aristotélica, el manifiesto de Watson (1913), el padre del conductismo, era ante todo una filosofía de naturaleza metodológica relacionada con la investigación de las situaciones de aprendizaje en animales para inferirlas a los humanos.

En esta corriente de tipo pasivo, el sujeto permitía la entrada de información del mundo exterior, se oponía al abuso de la introspección y los métodos

subjetivistas que se usaban en los seres humanos durante la primera mitad del siglo XX (Leiva, Carlos, vol. 18, no. 1).

En este sentido, Hardy y Jackson (1998), refiriéndose a los conductistas anotan que “por qué discutir sobre algo que nadie puede ver. Podemos ver el comportamiento y podemos ver el ambiente, y podemos ver que el comportamiento se adapta al ambiente. El estudio del aprendizaje podría por tanto ser el estudio de cómo el comportamiento se adapta al ambiente, sin andar atribuyendo mente a los animales”.

Watson (1913) recurre a los trabajos de Pavlov sobre los reflejos condicionados y establece el condicionamiento como el paradigma experimental del conductismo. Entre las características del conductismo, destacan las siguientes:

- Se aprende asociando estímulos con respuestas
- El aprendizaje está en función del entorno
- El aprendizaje no es duradero, necesita ser reforzado
- El aprendizaje es memorístico, repetitivo y mecánico y responde a estímulos.

Las teorías conductistas más importantes que encontramos son: el condicionamiento clásico de Iván Pavlov, el condicionamiento de B. F. Skinner y el condicionamiento vicario de Bandura.

El conductismo está caracterizado por su concepción asociacionista; es decir, crea conocimiento al relacionar los antecedentes de una situación con sus consecuentes (estímulo-respuesta). En este sentido, el conductismo comparte la teoría del saber del empirismo inglés, cuyo exponente más sólido es la obra de Hume (1977) denominada El tratado de la naturaleza humana (Leiva, Carlos, vol. 18, no. 1).

Hume, al igual que Aristóteles, asume que inicialmente no sabemos nada, somos como una “tabula rasa” y todo el conocimiento lo adquirimos del medio por mecanismos asociativos a través de los sentidos. Así, la estructura de la conducta, la forma en que actuamos, sería una copia isomórfica de las contingencias o hechos ambientales (Leiva, Carlos, vol. 18, no. 1).

Para analizar como surgen esas asociaciones, podemos ver los experimentos de la rata o la paloma en una caja o en el laberinto que nos muestra B. F. Skinner.

La descontextualización y simplificación de las tareas de aprendizaje son características de todo enfoque asociacionista.

Según Hume (1977), el conocimiento humano está basado en impresiones e ideas. Las impresiones son los datos crudos recibidos por los sentidos; mientras que las ideas son copias que recoge la mente de esas mismas impresiones. Pero las ideas por sí no tienen valor. El conocimiento se alcanza mediante la asociación de ideas con otras ideas previas en la mente, siguiendo los principios de contigüidad espacial y temporal, semejanza y causalidad. Es decir, las causas deben producirse antes de los efectos y ambos deben estar próximos tanto temporal como geográficamente (Leiva, Carlos, vol. 18, no. 1).

Otro de los rasgos del conductismo es lo que suele considerarse como reduccionismo antimentalista; es decir, la negación de los procesos y estados mentales ya comentados.

Lo que esta corriente rechaza es el uso de la introspección por imprecisa, no la existencia misma de la mente. Como considera que no pueden manejar aquella de una forma objetiva, la hacen a un lado en su análisis para no contagiar su método empírico purista (Leiva, Carlos, vol. 18, no. 1).

El siguiente principio de esta corriente es que cualquier variable mediacional o interviniente, la cual es interna, debe ser isomorfa, relación uno a uno; es decir, reproducirla externamente en forma perfecta y congruente con el principio de que cualquier estímulo puede asociarse a una respuesta de la conducta humana como se verá después, con las variables observables. Se presume que de existir, la mente, es necesariamente una copia de la realidad, un reflejo de esta y no al revés. Este es el principio de correspondencia que constituye una de las aristas importante del conductismo; por lo cual, el motor de la conducta humana sigue residiendo en el medio (Leiva, Carlos, vol. 18, no. 1).

Una distinción del conductismo que está relacionado al principio anterior es su ambientalismo. El papel que juega el medio no es una suposición necesaria del

conductismo, ya que este permite también la incorporación de impulsos instintivos o de una determinación genética en la conducta. Sin embargo, la mayoría de los conductistas ha acabado por adoptar una posición ambientalista (Leiva, Carlos, vol. 18, no. 1).

Esto es consecuencia de que el conductismo, como enfoque asociacionista y mecanicista, sitúa el principio motor de la conducta fuera del organismo. Así, nos comprueba que el aprendizaje siempre es iniciado controlado por el ambiente.

El carácter pasivo del organismo es otra de las características del conductismo, el cual responde a las contingencias ambientales.

Como tal el aprendizaje no es una cualidad intrínseca al organismo, sino que más bien necesita ser impulsada por el ambiente.

Esta característica presente en toda teoría mecanicista, que requiere un impulso externo al sistema para operar, supone una escasa consideración del carácter biológico del aprendizaje, pero resulta, en todo caso, coherente con el asociacionismo conductual basado en la “tabula rasa” (Leiva, Carlos, vol. 18, no. 1). La equipotencialidad es otra faceta del conductismo. Las leyes del aprendizaje son igualmente aplicables a todos los ambientes, especies e individuos. Se postula que existe una única forma de aprender: la asociación. El principal objetivo es predecir la conducta humana, asumiendo que el aprendizaje es un proceso que permite generalizarse de las simples situaciones artificiales de condicionamiento de las ratas y las palomas a la compleja conducta humana.

Al respecto, Watson dice: “La Psicología, como la ve el conductista, es una rama del todo objetiva y experimental de las ciencias naturales que necesita de la introspección tan poco como la química y la física. Se admite que es posible investigar el comportamiento de los animales sin apelar a la conciencia... Aquí se adopta la posición de que la conducta del hombre y la de los animales deben ser consideradas en el mismo plano, como igualmente esenciales para la comprensión general del comportamiento. Se puede prescindir de la conciencia en el sentido psicológico” (1924, p. 27, Leiva, Carlos, vol. 18, no. 1).

El objetivo de Watson era, eliminar los aspectos de la conciencia tanto de los animales como de los humanos, con el objeto de mantener la pureza objetiva del



método científico para asemejarlo al empleado en las ciencias naturales y bajo el supuesto de que los principios de la teoría del conductismo funcionaban.

Para hacer la inferencia a la conducta humana el conductismo usa dos tipos de equivalencia. En primer lugar, cualquier estímulo puede asociarse a cualquier respuesta, propiedad táctica; por ejemplo, la campanilla y los pasos que escuchaba el perro sustituyen al estímulo incondicional (comida) que provoca la salivación de aquel en los experimentos pavlovianos.

Es decir, se postula que toda situación de aprendizaje estará controlada únicamente por las leyes formales de la asociación, reglas sintácticas, sin que el contenido de los términos asociados afecte el aprendizaje.

Una segunda equivalencia se da entre todos los organismos de una misma especie. El conductismo ha despreciado las diferencias individuales. Es decir, todas las "tabulas" se parecen. Esta equivalencia también se puede encontrar en otras ciencias, así se sostiene que hay una cierta semejanza entre el comportamiento del consumidor del mercado por un producto y el comportamiento individual para tomar un caso de las ciencias económicas.

Definitivamente, los conductistas quizá pretendían aprender de los experimentos con los animales para dar el salto hacia la conquista de la explicación del aprendizaje en los humanos, solo que los primeros eran demasiado primitivos comparados con el hombre. Esta falla es similar a la que ha pretendido hacer el procesamiento de la información con respecto a estudiar el campo de la informática para tratar de comprender la mente humana. En cierta forma, por la naturaleza humana el proceso debería ser al revés, tratar de comprender al ser humano a fin de conocer el comportamiento de especies más simples, mediante un proceso de ejemplificación (Leiva, Carlos, vol. 18, no. 1).

## WATSON POPULARIZÓ EL CONDUCTISMO

La figura que predomina en el movimiento del *conductismo* es John B. Watson. Fue un conductista radical, un antimentalista, y, como tal, criticó a Sigmund Freud y el psicoanálisis, ya que afirmaba que el estudio de la conciencia y la introspección no tenían cabida en la psicología como ciencia.

La psicología según Watson, solo tenía sentido a través de la conducta observable y medible, y por eso, sus experimentos se realizaban en el laboratorio, donde podía manipular el entorno y controlar el comportamiento de sus sujetos.

Watson insistía en que los psicólogos no debían estudiar tanto la mente sino, también aquellos aspectos que tenían que ver con las conducta, es un patrón que se puede observar más directamente y se puede medir de una manera precisa, más que la mente.

A Watson le parecía inútil basarse en la introspección, que es un método de investigación psicológico de esas épocas, en sus experimentos con niños y ratas de laboratorio; en consecuencia, varios de los psicólogos que creían en la introspección se dieron cuenta de que era imposible analizar a los niños desde la vista científica, debido a que los lactantes no podían dar a conocer sus experiencias conscientes con exactitud. Al perder credibilidad la introspección, Watson desapareció las dudas referentes a la legitimidad de los niños como individuos de su investigación.

En variados de sus experimentos con lactantes, Watson empleo el método del *condicionamiento operante* que había realizado el psicólogo Iván Pavlov.

Pavlov hizo un experimento con animales, un perro para ser exactos, el notó que si se tocaba una campana poco tiempo antes de dar de comer al perro, el ruido que provoca la campana pos si solo podía evocar una misma respuesta, que sería provocar la salivación del perro, que se manifiesta en el momento en que se pone la comida en el hocico del animal. Por consecuencia cualquier otra respuesta atribuida de un animal o un estímulo puede estar relacionada, o *condicionada*, con otro estímulo que se muestre varias veces al mismo tiempo.

Watson emplea los métodos de condicionamiento en los niños recién nacidos para comprobar la forma en que se obtienen las respuestas emocionales. Uno de

los lactantes más reconocido fue Albert, de tan solo once meses de nacido, que se crió en un hospital.

Watson desarrollo un experimento llamado "The Little Albert", utilizo a un pequeño de once meses de edad, llamado Albert; al inicio del experimento el pequeño no presentó ningún temor.

El experimento consistía en presentarle al bebé una rata blanca, en un principio el pequeño intento tocarla, en ese momento la persona encargada del experimento producía un golpe muy fuerte con un martillo en una barra asustando al niño, el pequeño intento tocarla de nuevo y una vez más la barra fue golpeada, esta vez además de saltar repentinamente y con cierta violencia, Albert comenzó a llorar, esto se hizo en repetidas ocasiones. Una semana después se le volvió a presentar al pequeño la rata, pero ahora sin el sonido de la barra, aunque el niño si vio la rata, no intento ni siquiera tocarla, este se alejaba de ella, porque le causaba cierto miedo, se hicieron varias, presentaciones simultáneas, siete para ser exactos, poco después le mostraron un conejo, que eran cosas que antes no ocasionaban ningún temor en Albert, pero esta vez le evocaban el miedo, de inmediato el pequeño se alejó de él y comenzó a llorar, se cree que porque lo asimilo al conejo con la rata; el temor a la rata se había *generalizado* a otros objetos, debido a su apariencia blanca y lanuda, era obvio que los sonidos presentados repetidamente habían causado un efecto. Luego le mostraron un cubo y este no le provoco ninguna reacción.

Con este experimento Watson quería mostrar el condicionamiento de la relación del medio.

En este experimento el estímulo incondicionado es el martillo, la respuesta incondicionada es el miedo, él estímulo neutro es la rata.

Mediante este experimento Watson quiso mostrar que muchos de los temores que tiene un niño eran adquiridos, y no heredados como se creía.

También comprobó que los niños tienden a generalizar después de la vivencia del condicionamiento, y que una respuesta a un estímulo se podía evocar a base de otros estímulos un tanto similares.

El objetivo del conductismo es hacer de la psicología una ciencia natural, y por tanto, debe tener unos métodos que permitan observar, medir y predecir variables. John B. Watson siempre será recordado como la persona que acuñó y popularizó el conductismo gracias a sus publicaciones y sus investigaciones.

“Los conductistas consideran que la personalidad es una conducta aprendida y que la conducta está controlada por fuerzas ambientales” (Stephen L. Yelon, Grace W. Weinstein, 2008).

Tales como Piaget es uno de los que considera que el ambiente influye mucho en el aprendizaje y desarrollo del niño, como lo explica en su teoría.

En algunos de los experimentos que realizó Watson utilizó la técnica del condicionamiento que comenzó a desarrollar con I. P.

Lo que hoy en día se conoce como psicología infantil surgió como consecuencia del trabajo de Watson, que tenía una “pasión por la objetividad y la convicción de que esta meta podía alcanzarse a través de la medición cuantitativa” (Robert I. Watson, Henry Clay Lindgren, 1991).

## **EL CONDICIONAMIENTO CLÁSICO**

Hay dos tipos básicos de aprendizaje que se pueden inducir mediante la manipulación del experimentador de las variables del ambiente. Ambos tipos tienen que ver con el condicionamiento; es decir la modificación de respuestas. El condicionamiento clásico.

Las aportaciones de Watson al conductismo se deben a sus experimentos de condicionamiento clásico, un tipo de aprendizaje que implica respuestas automáticas o reflejos, y que se caracteriza por la creación de una conexión entre un estímulo nuevo y un reflejo ya existente. Es decir, es un tipo de aprendizaje según el cual un estímulo neutro, que no provoca una respuesta, llega a poder provocarla gracias a la conexión asociativa de este estímulo con el estímulo que normalmente provoca dicha respuesta. “En el condicionamiento clásico se obtiene una respuesta involuntaria mediante un estímulo” (Stephen L. Yelon, Grace W. Weinstein, 2008).

John Watson se inspiró en las investigaciones del psicólogo ruso Ivan Pavlov, pero, además, pensó que el condicionamiento clásico también explicaba el aprendizaje en los humanos.

Watson tenía claro que las emociones también se aprendían mediante la asociación condicionada, por lo que las diferencias en el comportamiento entre humanos eran causa de las distintas experiencias que cada uno vivía (Juan Armando Corbin, 2013).

J. B. Watson (1913) propone un cambio en el objeto de estudio tradicional de la psicología. Con Watson, ya no será el estudio de la mente o de la conciencia, sino el análisis experimental de la conducta. El manifiesto conductista comienza con la siguiente afirmación: "La psicología como la ve el conductista es una rama de las ciencias naturales, objetiva y experimental. Sus metas teóricas son la predicción y el control de la conducta" (Pellón Suárez de Puga, Ricardo, 2013).

Watson como uno de los fundadores del conductismo nos dice que "es una concepción de lo que la psicología debería ser, más que un concepto".

Rechaza todos los conceptos mentalísticos, incluyendo la conciencia, la sensación, la atención, la voluntad, y la imagen. También rechaza el método de introspección que era utilizado para analizar la estructura de la conciencia. En vez del mentalismo, Watson propuso sustituir una psicología de estímulo-respuesta.

A menudo se llama al conductismo una psicología objetiva, ya que trata exclusivamente con eventos observables. El conductismo actúa por medio del análisis de la conducta compleja hasta sus unidades constituyentes de estímulo-respuesta; esta es la unidad básica de la psicología" (vernon j. nordby y calvin s. hall 2010).

Se dice que uno de los objetivos primordiales de la psicología conductista es el predecir y controlar la conducta. Así mismo conociendo el estímulo presentado por ende o consecuencia se conoce la respuesta que se obtendrá.

Watson nos habla de 4 puntos muy importantes que forman parte de corriente conductista que son:

- Estímulo
- Frecuencia
- Respuesta
- Recencia.

“Un estímulo es cualquier forma de energía que pueden excitar un órgano sensorial y eventualmente produce una respuesta por medio del sistema nervioso” (vernon j. nordby y calvin s. hall 2010.). La respuesta se puede presentar de diferentes formas, teniendo una reacción de un músculo o glándula “un complejo de respuestas se llama *acto*” (vernon j. nordby y calvin s. hall 2010).

Existe en todos los seres humanos la necesidad del estímulo, muchas de las veces el niño puede actuar de cierta manera negativa para percibir la atención de los padres, aunque muchas de las veces pueda obtener un castigo, pero en cuyo caso logra captar la atención y recibe doble recompensa.

Existen otros psicólogos como Pavlov y Thorndike que utilizaban el concepto de reforzamiento, ahora bien nos dicen que un reforzamiento “como el mecanismo primario para el establecimiento y mantenimiento de la conducta” (Thomas L. Good, 2006). Ellos fueron los que desarrollaron el condicionamiento clásico, que significa la modificación de respuestas.

Pero sin embargo estos estudios se realizó con perros para ver sus procesos de digestión y ver la respuesta que presentaban ante un estímulo, en su caso fue la comida.

Y en este tipo de condicionamiento se presentan los reforzadores; “Los reforzadores pueden clasificarse de varias maneras, básicamente en tangibles o primarios (alimentos, bebidas y símbolos) y sociales y secundarios (elogios, sonrisas y otros signos de aprobación)” (J. E. Walker, T. M. Sea, 1999). Watson rechazo el concepto de recompensa o reforzamiento utilizado por estos dos psicólogos y afirmaba que el lazo entre un estímulo y la respuesta era fortalecida por la frecuencia y la novedad existente.

En el caso del conductismo se utiliza la frecuencia para poder obtener una mejor respuesta.

“El concepto de frecuencia afirma que cada vez que un estímulo particular provoca una respuesta específica, la conexión entre el estímulo y la respuesta se fortalece” y por otra parte tenemos la recencia que esta sucede “cuando un número de respuestas se da en sucesión a un estímulo, la conexión entre la última respuesta dada y ese estímulo será más fuerte que cualquiera de las conexiones anteriores;

es decir, la respuesta más reciente a un estímulo formara una conexión más fuerte en las primeras respuestas al estímulo” (Vernon J. Nordby y Calvin S. Hall 2010). A una de las clases de relación entre el comportamiento y la estimulación se la denomina «reflejo» (Alfred A. Knopf, 1974).

"Watson se convirtió en el primer psicólogo 'pop' de las nuevas clases medias urbanas". En sus artículos divulgativos para revistas populares como McCall's, Harpers, Nation, Cosmopolitan o Liberty Magazine, sus discursos y conferencias, sus programas radiofónicos... lo que menos parecía importar era el grado de confirmación experimental de sus afirmaciones. Granjas de niños, el futuro del matrimonio, la debilidad de la mujer, la utopía política de un mundo regido por la "libertad conductista"... eran algunos de los temas tratados desde la óptica de su conductismo. Los escritos populares de Watson constituyen un lugar ideal desde donde rastrear las raíces e implicaciones sociales del conductismo clásico.

"Should a Child Have More than One Mother?", la utopía watsoniana, un artículo breve, pero sin desperdicio, que Watson publica en 1929 en una revista de información general, el Liberty Magazine, ejemplifica de un modo especialmente representativo el tipo de "psicología pop" practicada por Watson fuera de la rigidez de la vida académica. "¿Debería un niño tener más de una madre?" es la pregunta cuya respuesta rotundamente afirmativa funciona en el artículo de Watson como bisagra entre los males que aquejaban a la sociedad de su época y la vida maravillosa de un lugar llamado Utopía que Watson construye en el más clásico estilo del género. Tanto en el diagnóstico que Watson realiza de las causas de la infelicidad en la sociedad de su tiempo como en su prescripción de soluciones, la revolucionaria apariencia de radicalidad de sus sugerencias se entre mezcla con la defensa de modos de vida y valores absolutamente tradicionales. Así describe Watson la fuente del fracaso de su tiempo en criar niños felices: Hoy en día las mujeres (las esposas) no tienen suficientes cosas que hacer. Los avances científicos y la producción en masa han hecho que sus tareas sean tan fáciles que les sobra demasiado tiempo libre. Y utilizan ese tiempo en destruir la felicidad de sus hijos. Los niños no son felices y sus padres tampoco, especialmente las madres, que proyectan sobre sus hijos no sólo su aburrimiento, sino también todas las

frustraciones e inhibiciones causadas fundamentalmente por su incapacidad de llevar una vida sexual satisfactoria. Sobre este tema también había escrito en “La debilidad de las mujeres”, afirmando que “las biografías como un todo confirman sorprendentemente la visión según la cual la militancia pasa tan pronto como la mujer, por el proceso de ensayo y error, encuentra su ajuste sexual” (Martha Gonzalez, 2009).

## **EL PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN**

Las teorías del procesamiento de información se concentran en la forma en que la gente presta atención a los sucesos del medio, codifica la información que debe aprender y la relaciona con el conocimiento que ya tiene, almacena la nueva información en la memoria y la recupera cuando la necesita (Shuel, 1986).

Esta corriente considera que unas pocas operaciones simbólicas como, por ejemplo, codificar, comparar, localizar, sumar, almacenar, entre otras, sirve para simular la inteligencia humana y la capacidad para crear conocimiento.

Como disciplina científica, contrario al conductismo se centra en los procesos cognoscitivos y ha recibido la influencia de los avances en las comunicaciones y de la tecnología de la informática.

Dado que el procesamiento de información es el paradigma dominante en la Psicología cognitiva actual y que, en un sentido histórico, es el que desplazó al conductismo, es importante estudiarlo destacando en qué difiere del conductismo y cuál es su papel protagónico en la Psicología (Leiva, Carlos, vol. 18, no. 1).

Esta corriente de pensamiento discurre por dos caminos distintos. En primer lugar, asume la concepción del ser humano como procesador de información y acepta la analogía entre la mente humana y el funcionamiento del computador. Esta es la premisa más discutible. Se adoptan los programas de computador como metáfora del funcionamiento cognitivo humano. Según esta idea, el hombre y el computador son sistemas de procesamiento de propósitos generales, funcionalmente equivalentes, que intercambian información con su entorno mediante la manipulación de símbolos (Pozo, 1997, pp. 43).



Es obvio que la mente humana se caracteriza por el procesamiento de procesos generales y específicos. Estos últimos se perfeccionan con el tiempo, contrario a lo que ocurre con los sistemas tutores inteligentes que requieren ser actualizados continuamente, este proceso en el ser humano es natural. En segundo lugar, el procesamiento de información PI, en la medida en que se ocupa del estudio de representaciones, ha generado teorías de la memoria. De hecho, la propia metáfora computacional conduce a considerar la memoria como la estructura básica del sistema de procesamiento. El PI defenderá la interacción de las variables del sujeto y las variables de la tarea o situación ambiental dada. Además, el sujeto del conductismo, fundamentalmente pasivo y receptivo, se convierte en esta corriente en un procesador activo de información (Leiva, Carlos, vol. 18, no. 1).

### **El pensamiento de Watson hacia los instintos**

El uso de conceptos como el del instinto tuvo una historia relativamente accidentada dentro de la psicología, principalmente porque su definición casi siempre rehuyó la precisión que se requiere para hacerla parte del lenguaje científico. Pese a esta deficiente conceptualización, la noción contenía algunas propiedades básicas: a) era innato, b) no aprendido y c) universal entre los miembros de una misma especie. Podría variar desde patrones específicos de respuesta hasta acciones propositivas que involucran acciones finalistas (José Emilio García, 2015).

El sistema cognitivo-conativo completo puede ser innato o heredado y se desarrolla espontáneamente en cada individuo hasta conducirlo a una condición en que le resulta posible dirigir una reacción adecuada hacia objetos específicos que orientan su acción. Por consiguiente, los instintos son fijos y poseen una función adaptativa primaria. Los poderes motivadores para todo pensamiento y acción y además las bases a partir de las cuales se desarrollan el carácter y la voluntad de los individuos y las naciones, siempre bajo el influjo de las facultades intelectuales superiores. Conforme a este punto de vista, las tendencias primarias innatas forman parte de la constitución mental de los hombres de todas las épocas y todas las razas.

Las bases nativistas de la mente humana se hallaba conformadas por la suma de estas propensiones innatas y adquieren dos formas principales: a) Las tendencias específicas o instintos y b) Las tendencias generales o no específicas, que se forman desde la especial constitución de la mente y los procesos intelectuales en general.

Para Watson (1914) el uso de la expresión había llegado a significar una combinación de respuestas congénitas desplegadas de forma serial bajo una estimulación apropiada. Estas, al mismo tiempo, se presumen “adaptativas” bajo el punto de vista darwiniano. Cada elemento de la serie que compone estos comportamientos puede ser apropiadamente conceptualizado como un reflejo. El instinto, en esta forma que lo planteó Watson (1914) podría ser visto como una cadena de reflejos. Estos tienen un carácter hereditario y la forma en que ocurre su despliegue en particular obedece estrictamente a esa condición (José Emilio García, 2015).

Los instintos, entonces, resultan aceptables para el vocabulario de la psicología comportamental en la forma de cadenas concatenadas de reflejos.

La discusión sobre los reflejos podría ser también un punto que refuerce la impresión en el pretendido darwinismo de Watson, esto es, la creencia que su trabajo recibió influencias muy fuertes del creador de la teoría de la evolución. Desde luego hay un sentido más general en que casi todos los investigadores biológicos y del comportamiento eran en algún modo darwinianos al comenzar el 1900, pero el aspecto principal es si podría considerarse que Watson aceptaba sin reservas la idea básica de la continuidad entre las especies animales y el hombre.

## **Conclusión**

Lo que en la actualidad se conoce como la psicología infantil surgió como resultado de trabajos realizados por Watson. El conductismo hasta la fecha es uno de los movimientos que más radica y que se relaciona con muchas de las otras teorías de otros psicólogos, que explican que el medio influye mucho en el comportamiento del ser humano.

La conducta radica en todo ser vivo y muchos de los estímulos pueden ser condicionados o no condicionados pero a base de esto se genera una respuesta que es lo que nos hace ser como somos, adoptar y llevar a cabo la conducta que se nos ha generado a base del medio.

### **Referencias bibliográficas**

- Ardila, Rubén, Los orígenes del conductismo, Watson y el manifiesto conductista de 1913. Revista Latinoamericana de Psicología [en línea] 2013, 45 (-):  
[Fecha de consulta: 5 de marzo de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80528401013>> ISSN 0120-0534.
- Corbin, Juan Armando, John B. (2013). Watson: vida y obra del psicólogo conductista, psicología y mente disponible en:  
<https://psicologiaymente.net/biografias/john-b-watson-conductista>.
- García, José Emilio (2015). "Conducta" de John B. Watson: Actualidad y vigencia cien años después. México.
- González, Marta (2009). El sueño de la razón: La utopía del conductista. Athenea Digital, 15, 181-192. Disponible en:  
<http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/639>.
- Good, Thomas L. - Brophy Jere (2006). Psicología educativa contemporánea, editorial McGRAW-HILL. Quinta edición. México.
- Knopf, Alfred A. Aboutbehaviorism Ediciones Martinez Roca. Nueva York 1974.
- Leyva, Carlos, Conductismo, cognitivismo y aprendizaje, Tecnología en Marcha. Vol. 18, N.º 1.
- Manejo conductiva, Walker, Jame E. Shea, Thomas m. Editorial el manual moderno. Mexico 1999.
- Perez-Almonacid, Ricardo. El análisis conductista del pensamiento humano. Acta comport. [On line]. 2012, vol. 20, n. 4 [citado 2018-03-06], pp. 49-68 .Disponívelem:  
<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-81452012000400006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-81452012000400006&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 0188-8145.

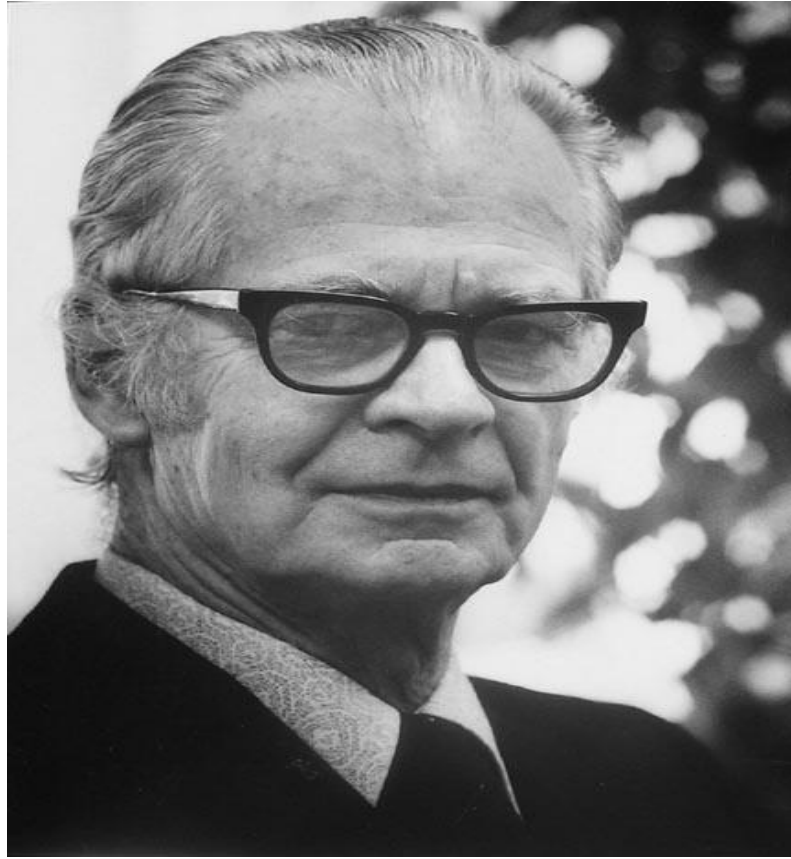
Suárez de Puga, Pellón, Ricardo. Watson, Skinner y algunas disputas dentro del conductismo. Revista Colombiana de Psicología, [S.l.], v. 22, n. 2, p. 389-399, jul. 2013. ISSN 2344-8644. Disponible en:

<<https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/41317/44918>>

Vida y conceptos de los psicólogos más importantes, Vernon J. Nordby y Calvin S. Hall, 2010, México, editorial Trillas.

Watson, Robert I.- Lingren, Henry Clay (1991). Psicología del niño y del adolescente, cuarta edición, 1991, Editorial Limusa, México.

Yelon, Stephen L. Weistein, Grace W. (2008). La psicología en el aula. Editorial Trillas. México.



**BURRHUS FREDERIC SKINNER**

## **INTRODUCCIÓN**

Skinner desarrolló sus estudios dentro de los métodos y la filosofía del conductismo, una tradición de la Psicología joven por aquel entonces que rechazaba los métodos introspectivos como forma de estudiar y modificar la mente. Este mismo concepto, el de "la mente", se le antojaba a Skinner como algo demasiado confuso y abstracto

como para ser tenido en cuenta, y es por eso que situó su objeto de estudio en la pura conducta observable.

El hecho de mantener este enfoque basado puramente en la evidencia empírica es lo que hizo que ni los métodos ni el objeto de estudio de la psicología que estudiaba este investigador fuesen los mismos de los que partían los psicoanalistas, centrados en la introspección y cuyo acercamiento al estudio de la psique no resiste el principio popperiano de falsabilidad.

En la rivalidad establecida entre la psicología mentalista y el conductismo, B. F. Skinner apostó fuertemente por la segunda opción en pos de hacer de la psicología una ciencia del comportamiento.

Skinner no quería que la psicología abrazase totalmente el método científico simplemente para que su campo de estudios estuviese mejor considerado al tener el aval de la ciencia. Este investigador creía sinceramente que los procesos mentales internos no son los responsables de originar la conducta humana, sino los factores externos y medibles.

B. F. Skinner creía, en definitiva, que las propuestas e hipótesis de la psicología debían ser comprobadas exclusivamente a través de evidencias objetivas, y no a través de especulaciones abstractas. Este principio teórico era compartido por los psicólogos conductistas en general, pero B. F. Skinner difería de gran parte de ellos en un aspecto fundamental.

Mientras que ciertos investigadores que a principios del siglo XX estaban adscritos a la corriente del conductismo tomaban la conducta como un indicador de objetividad metodológica para crear modelos explicativos de la psicología humana que incluían algunas variables no físicas, Skinner creía que la propia conducta era en sí el principio y el fin de lo que debe ser estudiado en psicología. De este modo, rechazaba la inclusión de variables no físicas en las investigaciones de lo que para él debía ser la psicología.

El término "conductismo radical", que acuñó el mismo Skinner, servía para poner nombre a este tipo de filosofía de la ciencia del comportamiento. En oposición al conductismo metodológico, el conductismo radical lleva hasta sus últimas consecuencias los principios del behaviorismo que ya habían ido desarrollando

investigadores como John B. Watson o Edward Thorndike. Es por eso que, según esta postura filosófica, los conceptos que hacen referencia a procesos mentales privados (en contraposición a la conducta observable) son inútiles en el campo de la psicología, si bien no se niega su existencia.

## **DATOS BIOGRÁFICOS**

Burrhus Frederick Skinner nació en Susquehanna (Pensilvania, USA) en 1904. En 1931 recibió el doctorado en psicología en la Universidad de Harvard. Fue profesor de las universidades de Minnesota, Indiana y Harvard. Ha recibido varias distinciones de primera calidad: en 1958 la Asociación Americana de Psicología le otorgó el Premio a la Contribución Científica Distinguida; en 1968 el presidente de Estados Unidos le concedió el Premio Nacional de la Ciencia; en 1971 se le otorgó el Premio Kennedy por su investigación en el retraso mental, y también en 1971 recibió la Medalla de Oro de la Fundación Americana de Psicología como reconocimiento a sus realizaciones científicas.

Es considerado como uno de los más grandes psicólogos de todos los tiempos y el más grande exponente de la corriente conductista.

En su autobiografía, salpicada de las típicas pinceladas de humor con que suelen obsequiarnos muchos hombres de ciencia, de cultura anglosajona – de los que es prototipo Bertrand Russell, cuyos escritos conoce Skinner hacia 1928-, encontramos sustanciosas descripciones de su familia.

Su abuelo era <<un joven inglés que llegó a América buscando trabajo en los lejanos setentas>> y que <<no había encontrado todavía el trabajo que quería cuando murió a la edad de noventa años>>. La <<abuela de Skinner era una iletrada hija de granjeros a la que gustaba darse importancia>>.

Su padre, un oscuro abogado de provincias <<sufrió las ambiciones de su madre, toda su vida>>. Su madre <<tocaba bien el piano y tenía una excelente voz de contrato. Cantaba en bodas y funerales – y las mismas canciones en ambos>>. Como a otros muchachos de su edad, a Skinner le gustaba construir patinetes, cerbatanas, arcos y flechas, pistolas de agua, trineos, etc.

Pero también ideaba juguetes poco corrientes, tales como un cañón de vapor, conectado a una vieja caldera, capaz de disparar proyectiles de patatas y zanahorias por encima de los tejados de sus vecinos. Más adelante, toca el saxofón en una orquestina de jazz. Le gustaba inventar cosas y construir cosas.

Tras una estancia en el Hamilton College, a cuya vida estudiantil nunca llegó a adaptarse por completo y en cuyo seno actuó más bien como un rebelde que atacaba a las autoridades e instituciones académicas <<y otras vacas sagradas locales>>, Skinner decide convertirse en escritor.

Contraviniendo los deseos de su padre, el cual siempre había esperado que estudiaría Derecho y se incorporara a su gabinete -el nacimiento de Skinner se anunció en el periódico local con las palabras: <<La ciudad cuenta con una nueva asesoría legal: W. A. Skinner e hijo>> -, dedica dos años de su vida a una intensa actividad literaria que no desemboca en ningún resultado positivo.

Vive durante seis meses la vida bohemia del Greenwich Village Newyorkino, pasa un verano en Europa y decide, por fin, dedicarse a la psicología: <<un escritor puede ser capaz de reproducir la conducta humana con todo detalle pero, a pesar de ello, no la comprende>>.

Posiblemente contribuyeron notablemente a su decisión, la lectura de las obras de Pavlov, Russell y Watson. Sea como fuere, lo cierto es que B. F. Skinner ingresa en la universidad de Harvard para cursar estudios superiores de psicología, alcanzando el doctorado en 1931.

Durante su estancia en Harvard, Skinner adquiere la rigurosa autodisciplina que todavía gobierna su vida actual. Durante dos años, se levanta diariamente, a las seis de la mañana, estudia hasta la hora de desayunar, asiste a clases, laboratorios y bibliotecas, estudia hasta las nueve de la noche y se va a dormir.

No va al cine ni al teatro, raras veces asiste a un concierto, sale muy poco con chicas y sus lecturas se componen exclusivamente de psicología y fisiología.

Después de varios años de beca postdoctorales en los que, por una parte, trabaja en el sistema nervioso central y, por otra, realiza investigaciones en el laboratorio animal, en 1963 se traslada a la universidad de Minnesota donde da clases por primera vez. Durante esta época contrae matrimonio con Yvonne Blue.



Sus primeras comunicaciones científicas sobre condicionamiento son combatidas por dos fisiólogos polacos- Konorski y Miller- y es precisamente en su respuesta que Skinner utiliza por primera vez el término operante.

Tras su estancia en la universidad de Minnesota (1936-45), se traslada a la de Indiana, en la que permanece dos años como director del departamento de psicología.

Finalmente, en 1948, vuelve a Harvard en calidad de miembro permanente del departamento de psicología de esta universidad.

Coincide con su reincorporación a Harvard, la aparición de su única novela Walden Dos, en la que intenta conciliar dos aspectos de su propia conducta ejemplificados por dos personajes principales: Burris y Frazier.

En esta obra, Skinner describe el funcionamiento de una comunidad utópica de mil personas situada en nuestra época y en un país concreto: Los Estados Unidos. Probablemente su originalidad consiste en que en dicha utopía se utilizan las técnicas más avanzadas y que en ellas se ponen en práctica muchos de los métodos y descubrimientos psicológicos que el lector encontrará en Ciencia y conducta humana. <<Walden Dos afirma Skinner- en mi New Atlantis\*>>.

Únicamente en 1967, se vendieron de la edición inglesa de este libro 80.000 ejemplares y, en la actualidad, existen al parecer algunos grupos que intentan convertir la idea en realidad.

Al reanudar su trabajo en Harvard propone la incorporación a las enseñanzas que se imparten en dicho centro docente, de un curso de conducta humana. Estos estudios van tomando cuerpo y perfilándose de año en año, hasta que, en 1953, cristalizan en un texto: Ciencia y conducta humana, que ahora aparece en su edición castellana.

En 1967, Skinner considera que Ciencia y conducta humana <<continúa siendo todavía la mejor expresión, para el lector medio, de mi postura dentro del campo de la psicología>>.

En la actualidad, sigue en Harvard realizando investigaciones en las ciencias sociales, a través de un análisis experimental de la conducta.

Skinner tiene ya escuela. Por lo menor en las universidades de Harvard y Columbia existen núcleos compactos y entusiastas de psicólogos skinnerianos que trabajan incansablemente y han fundado su propia revista: *Journal for the Experimental Analysis of Behavior*.

Hombre polifacético, Skinner lo mismo se ha interesado por el análisis científico de las leyes del aprendizaje que por aplicaciones tan diversas como las máquinas de enseñar, el adiestramiento de palomas para la conducción de proyectiles o un dispositivo automático para cuidar bebés, que utiliza con una de sus hijas con pleno éxito.

Marx y Hillix, comparan a Skinner con sir Francis Galton <<por la amplitud de sus intereses y el ingenio excepcional de sus realizaciones empíricas>>. En 1958, se le concede el Premio a la Contribución Científica Distinguida, otorgado por la American Psychological Association, y en 1968, el presidente de los Estados Unidos le concede el Premio Nacional de la Ciencia. En la mención que acompaña a dicho premio se hace constar: "Por sus fundamentales e imaginativas contribuciones al estudio de la conducta, las cuales han tenido una profunda influencia sobre toda la psicología y los campos con ella relacionados."

En una reciente encuesta realizada entre directores de departamentos de universidades norteamericanas, el profesor de Harvard, B. F. Skinner, ha sido elegido, por mayoría abrumadora, como la figura más influyente en la psicología moderna. La revista *Psychology Today*, por su parte, llega a afirmar que <<cuando la historia haga su juicio, sus contribuciones a la psicología serán reconocidas como las más importantes del siglo XX>>.

## **ENFOQUE SKINNERIANO DE LA PSICOLOGÍA**

Aunque Watson no es el primero en propugnar la necesidad de una psicología objetiva, la claridad y vigor combativo de su postura, en pugna con las concepciones mentalistas de la época, lo convierten en un hombre clave para la psicología científica moderna.

Del conductismo de Watson - <<La psicología, tal como la ve el conductista, es una rama puramente objetiva y experimental de la ciencia natural. Su rama puramente objetiva y experimental de la ciencia natural.

Su meta teórica es la predicción y el control de la conducta>> (1913) derivan los sistemas de Tolman, Guthrie, Hull y, en general, todo lo que se ha dado en llamar <<teorías del aprendizaje>>. En él tiene, en gran parte, su fundamento la exigencia metodológica de B. F. Skinner.

Probablemente, en punto más importante de la revolución conductista de Watson consiste en la proclamación explícita de que las mentes sólo se relacionan entre sí a través de fenómenos físicos, mediante palabras u otros tipos de conducta manifiesta. Dado que una ciencia es un conocimiento público, su objeto deber ser observable por más de una persona.

El llamamiento de Watson, negando la utilidad de la mente como materia de estudio de la ciencia, ha tenido –y sigue teniendo- una notable resonancia en los psicólogos preocupados por conferir a la psicología el mismo rigor metodológico del que disfrutaban, desde hace tiempo, otras ciencias.

La debilidad de Watson radica, posiblemente, en su insistencia en ceñirse estrictamente a un modelo un tanto mecanicista S-R (estímulo-respuesta), adoptando una postura radical insostenible.

Hull considera que la formula S-R es inadecuada para explicar las relaciones entre el organismo y el ambiente, y la substituye por una psicología S-O-R (estímulo organismo-respuesta).

En realidad, Hull es, probablemente, el representante más calificado del llamado conductismo deductivo y sus teorías del aprendizaje se construyen principalmente, alrededor de las variable intermedias O, sirviéndose de las variable S y R como punto de apoyo para las mismas.

En contraste con las teorías de Hull, Skinner intenta construir un sistema empírico que no precise, prácticamente, de marco teórico para organizar los datos. El sistema de Skinner puede considerarse como un conductismo descriptivo que coloca especialmente su acento sobre las respuestas.

Podría hablarse, quizá, de una psicología de R, sin embargo, por muy fiel a Watson que sea en muchos puntos, Skinner es más realista e intenta tener en cuenta todos los datos.

Aunque no se interesa, como Hull o Tolman, por las variables intermedias, postula su existencia aun permaneciendo firme, desde un punto de vista metodológico, en su principio de no partir nunca de acontecimientos internos.

El enfoque Skinneriano de la psicología se caracteriza por los siguientes puntos:

- a) Enfoque ateórico y puramente descriptivo.
- b) Discriminación entre condicionamiento operante y respondiente, reducido este último a una parte mínima de la conducta total del organismo.
- c) Considerar que las leyes generales del aprendizaje son las mismas para cualquier organismo, sea cual sea su especie.
- d) Desconfianza frente a las técnicas estadísticas.

*a) Enfoque ateórico y puramente descriptivo de la psicología*

Mientras que la principal preocupación de Hull parece consistir en formular una teoría y, luego verificarla, Skinner se limita a la descripción de hechos e intenta prescindir de todo marco teórico, rechazando cualquier tipo de <<explicación>> de los mismos.

Para Skinner, la misión de la psicología consiste en investigar las leyes existentes entre variables observables, debe esforzarse por sacar a la luz del día lo que está oculto en lugar de especular sobre ello.

Skinner, a lo largo de toda su obra, mantiene una actitud de desconfianza frente a cualquier explicación teórica que vaya más allá de la conducta observable; favorece, por el contrario, las descripciones operacionales estrictas de las experiencias. El distintivo de sus investigaciones podría, quizás, expresarse en una sola palabra; control. Ratas blancas y palomas, esos animales sólo representaban

para él ejemplos del comportamiento del conjunto de los seres vivos, incluidos los seres humanos.

Skinner sostiene que mediante una cuidadosa recogida de datos puede conseguirse un progreso mucho mayor hacia una predicción y control de la conducta, que a través de la formulación de grandes teorías.

En uno de sus artículos más polémicos, que lleva precisamente por título. ¿Son necesarias las teorías del aprendizaje?, define claramente su postura: <<Que una teoría dé origen a investigación no prueba su valor a menos que la investigación sea valiosa>>.

Las teorías le parecen pasatiempos, que son inútiles y perjudiciales en la medida en que distraen al investigador del perfeccionamiento de sus experiencias, lo llevan por caminos improductivos o fomentan definiciones verbales de problemas que no pueden ser atacados experimentalmente.

Sin embargo, aún Skinner admite que una teoría de ciertas características puede llegar a desempeñar un papel importante en psicología, siempre y cuando, desde luego, no haga referencia a un sistema dimensional distinto.

Aunque añade: <<parece que no estamos todavía preparados para formular una teoría en este sentido>>.

*b) Importancia concedida al modelo de condicionamiento operante con relación al respondente*

Desde los comienzos de su carrera, Skinner distingue entre las respuestas que produce el organismo, de forma prácticamente automática, ante una estimulación concreta -ejemplificada por las conductas del perro de Pavlov-, y las que emite dicho organismo sin que exista, aparentemente, una estimulación.

Las primeras son las llamadas respuestas reflejas; a las segundas, Skinner las llama operantes. Una operante es <<un tipo de respuesta que surge espontáneamente en ausencia de cualquier estimulación con la que pueda ser específicamente correlacionada>>.

Centró la mayor parte de su trabajo en describir leyes generales que rigen la conducta voluntaria de los organismos; esa conducta que ocurre en un momento

determinado, pero que podría no haber ocurrido al no estar encadenada a algún estímulo elicitor.

En el condicionamiento clásico o Pavloviano, el refuerzo no depende de la respuesta sino del experimentador.

El organismo parece adaptarse al medio pero no actuar sobre él. En el modelo operante, en cambio, la respuesta es la condición del refuerzo; el organismo debe actuar sobre el ambiente para obtenerlo.

El mecanismo del condicionamiento operante puede formularse diciendo que una respuesta tiende a reproducirse si provoca la aparición de un acontecimiento que sea reforzante para el organismo.

*c) Las leyes generales del aprendizaje son las mismas para cualquier organismo, sea cual sea su especie*

De acuerdo con el punto de vista de Skinner, en condiciones de refuerzo similar a todos, los organismos reaccionan de la misma manera. En una de sus últimas obras *Technology of Teaching*, escribe <<Se han obtenido resultados comparable en palomas, ratas, perros, monos, niños e individuos psicóticos. A pesar de las grandes diferencias que los distinguen desde el punto de vista filogenético, todos estos organismo dan muestra de propiedades sorprendentemente similares en los procesos de aprendizaje>>.

Para demostrar este principio se ha llegado a condicionar pulpos para que accionen una palanca o a peces para eviten, periódicamente, una descarga eléctrica.

Que las leyes generales del aprendizaje sean las mismas para todas las especies no significa, sin embargo, que las acciones concretas que ejecuta el pez tengan que ser las mismas que las de la rata o el niño.

La postura de Skinner se encuentra en la línea del famoso principio de economía o navaja de Occam, enunciado a principios del siglo XIV, y del llamado Canon de Morgan (1894); <<En ningún caso podemos interpretar una actividad como el resultado de una actividad psíquica superior, si puede interpretarse como resultado de otra facultad que se encuentra situada en lugar inferior, en la escala de la evolución psicológica y el desarrollo>>.

En cualquier caso, como afirma el propio Skinner en la obra que nos ocupa – Ciencia y conducta humana-; <<Sería temerario afirmar que no existe ninguna diferencia esencial entre la conducta humana y la conducta de las especies inferiores, pero, hasta que se haya intentado tratar con ambas en los mismos términos, sería igualmente temerario afirmar que existe>>.

*d) Desconfianza frente a las técnicas estadísticas*

Skinner cree que la estadística cubre, a menudo, los fallos de muchas investigaciones experimentales.

De acuerdo con su tesis, el error experimental es debido, principalmente, a dos causas:

- a) Las diferencias individuales entre los sujetos sometidos a experimentación.
- b) Ineficacia de los procedimientos de control.

Para combatirlas, Skinner propone, por una parte, utilizar un único sujeto en edad experiencial y, por otra, establecer una condición de control extraordinariamente rigurosa.

Las experiencias de Skinner suelen ser de larga duración y las reacciones del sujeto son registradas, habitualmente, durante cientos de horas.

En el libro Schedules of reinforcement, realizado en colaboración con Fester, se informa sobre 70.000 horas de conducta registrada, lo cual supone cerca de un cuarto de billón de respuestas.

Esto explica también, en parte, la dificultad para llevar a cabo este tipo de experiencias con una muestra representativa.

En la práctica, una vez que se ha comprobado en uno de estos experimentos lo que determina que la manipulación de la variable independiente afecta a la frecuencia de respuesta (generalmente, número de picotazos o presiones de palanca por unidad de tiempo), se efectúan experiencias similares con un corto número de sujetos.

Cuando, bajo condiciones de control rigurosas, se observan alteraciones de conducta parecidas en diferentes sujetos, los resultados se generalizan.

En opinión de Skinner, los cambios de conducta registrados en la situación experimental normalizada -la caja de Skinner- son tan claros que hacen innecesarias las pruebas estadísticas.

En su artículo Reinforcement today llega a decir: <<La mayoría de lo que sabemos sobre los efectos de complejos programas de refuerzo lo hemos aprendido en una serie de descubrimientos ninguno de los cuales habría merecido la aprobación de un estudiante de estadística elemental.

Por fortuna, un enfoque estadístico es, precisamente, equivocado. Las curvas que obtenemos no pueden ser promediadas o suavizadas de otra forma, sin destruir propiedades que sabemos tiene primordial importancia>>.

## **SKINNER Y LA ENSEÑANZA**

En 1953, en el transcurso de una visita que efectúa Skinner a la escuela de su hija menor, tiene ocasión de asistir a una clase de aritmética. En su autobiografía, escribe <<Súbitamente, la situación me pareció completamente absurda. En el aula encontraba reunidos veinte organismos extremadamente valiosos. Sin ninguna culpa de su parte, la maestra violaba, uno tras otro, casi todo nuestros conocimientos sobre el proceso de aprendizaje>> (Skinner, 1953).

Un año más tarde, en el transcurso de una conferencia pronunciada en la universidad de Pittsburg, Skinner presenta una máquina capaz de enseñar la ortografía y la aritmética.

Una serie de proyectos de este tipo conducen a la creación de un Comité de Instrucción Programada. Aunque el invento de las máquinas de enseñar puede ser atribuido a Pressey, el cual ya utilizaba un aparato de respuestas múltiples hacia 1926, Skinner es considerado como el pionero de la programación y uno de los principales responsables de la enorme corriente de interés existente en la actualidad por las máquinas de enseñar. En colaboración con Holland, publica, en 1961, uno de los mejores textos programados existentes en el mercado.

Para Skinner, la enseñanza de un niño y el aprendizaje de una rata son procesos similares: primero, se provoca la conducta que se desea instaurar; a



continuación, y de la forma más inmediata posible, se proporciona la recompensa o refuerzo. El organismo aprende las respuestas que han sido recompensadas.

En 1968 patentó un nuevo método de enseñar a escribir, llamado <<Escribe y mira>>, que utiliza un cuaderno especial y una tinta que sólo es visible si el niño escribe la letra o palabra apropiadas. Esta técnica asegura una corrección instantánea y, por esta razón, un refuerzo positivo eficaz.

En una de sus obras más recientes, Skinner presenta una síntesis de sus puntos de vista en el campo de la enseñanza.

- 1) Considera como un fracaso un sistema escolar que sólo consigue que los alumnos aprendan, a través de la amenaza (por ejemplo, el temor al suspenso).
- 2) El fruto de la amenaza y el castigo -tal como se ha demostrado experimentalmente- no es una actividad intelectual estimulante y creadora, sino las estériles reacciones emotivas de ansiedad, culpabilidad o terror, ante la simple visión de un silogismo o una integral.
- 3) Aunque a primera vista, a quienes lo acusan superficialmente de <<mecanicista>> pueda parecerles paradójico, protesta contra las modernas escuelas que sacrifican parte de los intercambios profesor alumno en aras de una mayor utilización de los medios audiovisuales, destinados únicamente a presentar materias <<El alumno-dice Skinner se transformará en un receptor cada vez más pasivo>>.
- 4) Llama la atención sobre el hecho de que mientras que, en el laboratorio, se ha demostrado que un retraso de algunos segundos entre la respuesta y el refuerzo, elimina, prácticamente el efecto de este último, en clase suelen transcurrir varios minutos, horas e incluso días entre la conducta escrita de un alumno, por ejemplo, y su aprobación o crítica por el profesor <<Lo más sorprendente, a decir verdad, es que tal sistema pueda, a pesar de todo, obtener algún rendimiento positivo>>.
- 5) En ningún momento disimula sus críticas a la enseñanza tradicional que <<reduce la importancia de los conocimientos concretos en beneficio de

vagas ideas, educar para la democracia, educar la totalidad de la persona, educar para la vida, etc. >>.

Una vez formulados tales objetivos <<se permanece a este nivel, desgraciadamente, todas estas filosofías se mantienen mudas en cuanto a los métodos. No ofrecen ayuda alguna para conducir mejor, en la práctica cotidiana, la marcha de la clase>>.

Sin embargo, no es este el momento ni el lugar para exponer, con detalle, las concepciones y técnicas educativas de Skinner. Quienes se interesen por el tema pueden acudir a la obra citada y, probablemente, no se sentirán defraudados. Para Skinner, <<la enseñanza es una forma expeditiva y concentrada de provocar el aprendizaje>>. <<Enseñar – afirma- equivale a organizar contingencias de refuerzo>>.

## **SKINNER Y LOS MÉTODOS TERAPÉUTICOS**

Dentro de las modernas técnicas terapéuticas conocidas con el nombre de behaviour therapy, el modelo operante es ampliamente utilizado.

En la actualidad, cuando se usan procedimientos que tienen su fundamento directo en los hallazgos de Skinner –y más especialmente en su técnica de modelado de la conducta a través de aproximaciones sucesivas- se habla incluso ya de reinforcement therapy.

Aunque podríamos, quizá, remontar el origen de la behaviour therapy a la célebre experiencia de Watson con el pequeño Albert (1920), su aceptación y desarrollo son frutos de los últimos quince años.

El auge actual de las terapéuticas de base conductista- al menos, en otro país- coincide con <<la contestación>> de la psicoterapia.

Eysenck, por ejemplo, al examinar las pruebas de que se dispone, llega a la conclusión de que no existe, hasta el momento, evidencia alguna que demuestre que los tratamientos psicoterapéuticos. Freudianos o de otro tipo, sean eficaces para mejorar a los pacientes neuróticos.

De acuerdo con el punto de vista de la behaviour therapy, las conductas anormales o poco adaptativas han sido aprendidas por el individuo a través de su interacción con el medio. En líneas generales, los síntomas son la enfermedad.

El tratamiento consistirá, por tanto, en eliminar los síntomas del paciente, logrando que éste <<desaprenda>> alguna conducta poco adecuada o aprenda una conducta nueva que sea apropiada al caso.

El terapeuta conductista no suele despreciar los factores hereditarios que considera juegan, en muchas ocasiones, un papel importante en la cristalización del trastorno psicológico, pero dado que dichos factores no pueden ser alterados fácilmente, concentran su atención sobre los aspectos que está en su mano modificar.

También suele tener presente la posible existencia de lesiones orgánicas aunque, caso de presentarse, probablemente deberán ser atacadas dentro de un marco conceptual distinto -muchas veces, por otros especialistas-, mediante procedimientos farmacológicos o quirúrgicos.

Bandura y Walter consideran que la reinforcement therapy es especialmente apropiada para cosas en los que existen déficits de conducta.

De hecho, se ha aplicado con éxito a distintos tipos de trastornos:

a) *Deficientes mentales*. - El propio Skinner cita una experiencia realizada por Sidman y Stoddard con un idiota microcéfalo.

El sujeto tenía 40 años y una edad mental aproximada de 18 meses. Su cerebro era, probablemente, tres veces más pequeño que un cerebro normal.

Durante cuarenta años únicamente había conseguido adquirir parciales hábitos de limpieza y llegar a vestirse, si disponía de la ayuda de otra persona. Utilizando un programa de refuerzos cuidadosamente planificado, Sidman y Stoddard, trabajando algunas horas por semana, lograron que utilizara correctamente papel y lápiz y reprodujera las letras proyectadas débilmente sobre el papel.

Los progresos conseguidos por esta persona en unos pocos meses sobrepasaron todo lo adquirido durante los cuarenta años anteriores. <<Sin duda – comenta Skinner (1945)- no puede esperar un porvenir brillante pero nadie podrá

decir nunca lo que hubiera sido capaz de realizar si hubiera sido sometido, desde su nacimiento y de manera sistemática, a programas de este tipo>>.

b) *Psicóticos*.- Probablemente, una de las experiencias más interesantes realizadas en la investigación de la conducta psicótica a través del modelo operante, sea la llevada a cabo por Lindsley en el Metropolitan State Hospital de Waltham, en la que, mediante ingeniosos dispositivos electrónicos, se registró con precisión la conducta de psicóticos sometidos a programas de refuerzo rigurosamente controlados.

Desde el punto de vista terapéutico, pueden citarse, entre otros, los trabajos de King, Armitage y Tilton y los de Ullmann, Krasner y Edinger. También poseen gran interés los realizados por Fester y de Myer con niños autistas.

c) *Trastornos del lenguaje*.- queremos solamente mencionar las experiencias de Goldiamond con niños tartamudos que muestran claramente que este trastorno puede ser enfocado perfectamente como \*Skinner llama contingencias de refuerzo –concepto de suma importancia en el léxico Skinneriano- a las relaciones evidentes entre la conducta y sus consecuencias conducta operante, en el sentido de que su frecuencia puede ser alterada mediante la manipulación de sus consecuencias. Shames y Sherrick llegan, por su parte, en otra experiencia distinta, a resultados parecidos.

En general, Skinner no se interesó tanto como Pavlov e incluso Watson en el estudio de las conductas reflejas, ni en cómo los estímulos adquieren o pierden su papel como señal, ni tan siquiera en cómo dichos estímulos pueden modificar la acción de otra señal.

Por el contrario, siguiendo el camino abierto por E. L. Thorndike (1874-1949) con la ley del efecto, e influenciado por Watson en su interés de convertir el campo de estudio de la psicología en aquello que se pueda observar, centró la mayor parte de su trabajo en describir leyes generales que rigen la conducta voluntaria de los organismos; esa conducta que ocurre en un momento determinado, pero que podría no haber ocurrido al no estar encadenada a algún estímulo elicitante (aunque, como se verá posteriormente, este no fue el análisis postulado inicialmente por Thorndike,

quien proponía que la conducta era provocada de forma refleja por los cambios estímulares).

En palabras del propio Skinner, la conducta voluntaria aparece "sin la intervención de un estímulo antecedente observable" (Skinner, 1938/1975b, p. 20), y su característica más importante es que se origine, mantenga o modifique por sus consecuencias; consecuencias conocidas normalmente con el nombre de reforzadores, con los cuales mantiene una relación sinérgica (Hineline, 1980).

Skinner denominó esa conducta operante libre. Es curioso, sin intentar entrar en una discusión filosófica, que Skinner, criticado constantemente porque su conceptualización de la conducta es, según muchos, contraria a la idea de "libertad", denominase "libre" a la conducta por él estudiada.

Entiendo que lo hizo así para enfatizar que el organismo en esas circunstancias se encuentra libre de coacción externa en su actuación, en el sentido de provocación automática de la conducta.

Sin embargo, el análisis es efectivamente determinista ambientalmente, en el sentido de control por las consecuencias, como se ha dicho con anterioridad.

Por ejemplo, la rata blanca, entrenada en un programa de reforzamiento cualquiera, puede en un momento dado presionar o no la palanca, y en este sentido se puede decir que la rata es "libre" para actuar.

La conducta de los organismos no ha perdido nada de su interés por poder ser explicada en su interacción con el ambiente y carente de entelequias metafísicas. "El hombre no cambia porque nosotros le estudiemos, hablemos y analicemos científicamente... Lo único que cambia es nuestra posibilidad de hacer algo"

B. F. Skinner propuso para el aprendizaje repetitivo un tipo de reforzamiento, mediante el cual un estímulo aumentaba la probabilidad de que se repita un determinado comportamiento anterior.

Desde la perspectiva de Skinner, existen diversos reforzadores que actúan en todos los seres humanos de forma variada para inducir a la repetitividad de un comportamiento deseado.

Entre ellos podemos destacar: los bonos, los juguetes y las buenas calificaciones sirven como reforzadores muy útiles.

Por otra parte, no todos los reforzadores sirven de manera igual y significativa en todas las personas, puede haber un tipo de reforzador que no propicie el mismo índice de repetitividad de una conducta, incluso, puede cesarla por completo.

La interpretación del esquema estímulo-respuesta (E-R) para explicar el impulso a actuar, la cognoscibilidad durante el aprendizaje y las nuevas formas de condicionamiento de la respuesta, conducen a una versión ampliada y corregida denominada neoconductismo, transitando por tres etapas esenciales: una primera etapa (entre 1930 y la década de 1950), representada por Edwin R. Guthrie, Edward C. Tolman y Clark L. Hull (neoconductismo cognitivista); una segunda etapa (entre 1960 y la década de 1970), iniciada por Frederick B. Skinner (neoconductismo operante); y una tercera etapa (a partir de la década del 1960), que tiene su núcleo en la teoría del aprendizaje social de A. Bandura.

La efectividad del reciente estímulo condicionado es independiente de la propiedad de su localización y en lo que concierne a la simple correlación de estímulo y respuesta, no necesitamos especificar su localización en nuestra descripción.

También podemos encontrar que propiedades como la brillantez, color, forma y tamaño pueden no ser significativas en un rango considerable y que solo son propiedades importantes, ciertamente, las que gruesamente denominamos como “punto” y “luminoso”.

Entonces, aquí, tenemos una clase de estímulo, definida por dos propiedades, donde sus miembros son equivalentes en lo que toca a la provocación de una respuesta.

La ventaja de usar un reflejo condicionado radica en poder mostrar miembros del grupo que difieren del estímulo particular usado para el condicionamiento, no pueden provocar la respuesta “por sí solos”, ya que no podían hacerlo antes de que se estableciera el condicionamiento.

Aunque desafortunadamente esta prueba es de una amplitud limitada. No se puede aplicar fácilmente en el caso de la respuesta y no tiene valor para los reflejos

incondicionados o para los reflejos condicionados de los que no se conozca su historia.

Pavlov y Skinner proponen el “condicionamiento”. El primero, nos habla del “condicionamiento clásico”, el aprendizaje se produce por asociación; el segundo, explica el “condicionamiento operante”, sólo se aprende y se repite aquello que se refuerza.

El conductismo parte de una concepción empirista del conocimiento. La asociación es uno de los mecanismos centrales del aprendizaje. La secuencia básica es: E - R.

La principal influencia conductista en el diseño de software la encontramos en la teoría del condicionamiento operante de Skinner.

Cuando ocurre un hecho que actúa de forma que incrementa la posibilidad de que se dé una conducta, este hecho es un reforzador. Según Martí (1992, p. 65) "las acciones del sujeto seguidas de un reforzamiento adecuado tienen tendencia a ser repetidas (si el reforzamiento es positivo) o evitadas (si es negativo). En ambos casos, el control de la conducta viene del exterior".

En palabras de Skinner (1985, p. 74), "toda consecuencia de la conducta que sea recompensante o, para decirlo más técnicamente, reforzante, aumenta la probabilidad de nuevas respuestas".

Sus desarrollos en cuanto al diseño de materiales educativos se materializarán en la enseñanza programada y su célebre máquina de enseñar.

Según Martí (1992) podemos extraer las siguientes derivaciones educativas de esta tendencia:

El papel pasivo del sujeto.

La organización externa de los aprendizajes.

Los aprendizajes pueden ser representados en unidades básicas elementales.

Leyes de aprendizaje comunes a todos los individuos.

Las primeras utilidades educativas de los ordenadores se basan en la enseñanza programada de Skinner, consistiendo en la "presentación secuencial de

preguntas y en la sanción correspondiente de las respuestas de los alumnos" (Martí, 1992, p. 66).

A este uso del ordenador se le denominará EAO (Enseñanza Asistida por Ordenador) (o CAI en inglés, Computer Assisted Instruction): se centra en programas de ejercitación y práctica muy precisos basados en la repetición.

Bajo las premisas de la individualización de la instrucción, la EAO cobrará un gran auge a partir de mediados de los años 60 de la mano de Patrick Suppes (Delval, 1986; Solomon, 1987).

Tal y como apuntan Araujo y Chadwick (1988), cada paso capacita al sujeto para abordar el siguiente, lo que implica que el material debe elaborarse en pequeñas etapas permitiendo así numerosas respuestas que deben ser convenientemente reforzadas.

La secuencia del material será lineal y con sustancial a la propia materia en la mayoría de los casos.

Para Skinner, el sujeto no ha de tener ninguna dificultad si el material ha sido bien diseñando. Hay que destacar, pues, la importancia de los buenos programadores de material. Sin embargo, la EAO ha continuado desarrollándose solventando algunos de los inconvenientes descritos.

Pese a las muchas críticas recibidas, según Gros (1997, p. 38) muchos programas actuales se basan en los presupuestos conductistas: "descomposición de la información en unidades, diseño de actividades que requieren una respuesta y planificación del refuerzo".

Se puede estar de acuerdo en que tácitamente se referían tanto Pavlov como Skinner, y otros teóricos, a cambios comportamentales cuando hablaban de refuerzo e implicaban necesariamente un "fortalecimiento" en tal dimensión (Schoenfeld, 1978, p. 13; Skinner, 1966, p. 15; Schoenfeldy Cole, 1972, p. 149).

Sin embargo, el punto crucial estriba en que consideraron, particularmente Skinner, al cambio en el comportamiento como subproducto o efecto de la operación del refuerzo y no parte integrante esencial en la definición del concepto. Inclusive, hasta se empleó el término "condicionamiento" para denotar dicho aumento en el



comportamiento (Skinner, 1978, p. 17; Ferster y Skinner, 1957, p. 8; Skinner, 1972, p. 479; Skinner, 1953, p. 66).

Así, por una parte, tenemos al refuerzo y por la otra, al condicionamiento, como vocablos designantes diferentes. En el caso del refuerzo, como referencia de un procedimiento y en el del condicionamiento como referencia al aumento en la frecuencia del comportamiento, la cual viene a ser un subproducto del primero. Pero, ¿qué se gana en la teoría del comportamiento acuñando diferentes términos para un mismo proceso psicológico?

Se puede argumentar a favor de una mayor aparente precisión, sin embargo, ello puede conllevar la atomización de los procesos bajo estudio, la desarticulación artificial de sus componentes y la obstaculización de una sintetización apropiada.

El conductismo, en su sentido más general, abarca las teorías del condicionamiento estímulo respuesta. Entre ellas, las más destacadas son el conductismo clásico y el neoconductismo. Una característica identificadora del conductismo es considerar que las acciones de los individuos son el resultado de estímulos externos; es decir, el individuo es sometido a un contexto al que irremediamente responde, no porque él decida hacerlo, sino que estimulado por factores externos a él, se ve obligado a hacerlo.

Los investigadores más destacados del conductismo son Pavlov, Watson y Skinner. Pavlov evidencia en un famoso experimento que es posible enseñar a un perro a salivar con un estímulo sustituto; el perro aprende a salivar al escuchar el sonido de una campanilla en ausencia de comida, siendo que al principio del experimento el perro sólo saliva al ver comida. Se le ha dado el nombre de estímulo sustituto al sonido que literalmente viene a sustituir al estímulo natural (la comida). Watson se convierte en el representante más destacado del conductismo, y con él la psicología adquiere un papel relevante en los Estados Unidos.

De Watson es famosa una cita que evidencia la idea que posee respecto a cómo se puede condicionar el comportamiento del sujeto: Dadme una docena de infantes saludables y bien formados, y mi propio mundo para criarlos, y garantizo que escogeré uno al azar y lo instruiré de modo que se convierta en el especialista que yo decida: médico, abogado, artista, empresario y, sí, a un mendigo y ladrón,

sin que importen sus talentos, inclinaciones, tendencias, habilidades, vocaciones ni la raza de sus ancestros (Watson citado por Schunk, 1997, p. 41).

Es famoso el caso del pequeño niño llamado Albert, a quien Watson utiliza para demostrar que se puede condicionar la reacción del individuo hacia un elemento determinado (en el caso del experimento, condicionar la reacción de temor ante la presencia de una rata blanca, que además se generaliza a un conejo, un perro y un abrigo de piel).

Skinner es el autor de lo que se conoce como el Condicionamiento Operante (CO). Es una teoría que toma mucha fuerza a partir de la década de los cuarentas hasta los sesentas del siglo pasado, tanto dentro del propio conductismo, como en la psicología en general (Hernández, 2008). El condicionamiento operante es un aspecto de la postura skinneriana que ha logrado tener un gran impacto en el ámbito educativo. A partir de él es que podemos entender la forma en cómo se ha entendido el proceso de aprendizaje-enseñanza en dicho ámbito.

En palabras de Skinner, el aprendizaje es definido como “un cambio en la probabilidad de la respuesta” (Skinner citado por Hernández, p. 95); considera que se puede incidir en el comportamiento del individuo y hacer que llegue a una respuesta que se pretende o desea como la más probable. En este sentido, se entiende al CO como una teoría conductista que plantea la posibilidad de condicionar la generación de un determinado comportamiento en el individuo. Se entiende por operante a la serie de acciones que realiza el individuo y que generan consecuencias o respuestas de las mismas, las cuales pueden cambiarse o modificarse a través de lo que se conoce como reforzadores. Los reforzadores, como su nombre lo indica, refuerzan la respuesta a la que se espera llegue el individuo. Los reforzadores, en este sentido funcionan como estímulos que, ya sea por su presencia o su ausencia favorecen que se presente el comportamiento que se desea por parte del sujeto. Es decir, el fortalecimiento de las respuestas que se espera o desea obtener (comportamiento) del individuo, ocurren a partir de los reforzadores.

Schunk (1997) define el refuerzo como “el proceso responsable del fortalecimiento de las respuestas, el que incrementa su tasa o hace que sea más

probable que ocurran. El reforzador (o estímulo reforzante) es el estímulo o acontecimiento que sigue a la respuesta y la fortalece” (p. 67). Los principios del conductismo que, según Skinner, hacen posible que se tenga previsión y control del comportamiento del individuo es lo que, a decir de varios autores, ha hecho posible que la corriente conductista haya obtenido gran relevancia en muchos ámbitos sociales, entre ellos, por supuesto, el educativo.

De entre dichos principios es de especial importancia el de reforzamiento. Es de señalar que el conductismo, reforzado con la gran cantidad de experimentos a nivel de laboratorio, es la primera teoría del aprendizaje que a partir de un trabajo objetivo y metódico, trata de explicar el proceso de aprendizaje en el individuo.

## **ÁMBITO EDUCATIVO**

Las teorías del aprendizaje tienen influencia sobre la práctica docente de quien funge como profesor, pues éste concibe su práctica desde una perspectiva particular, ya sea consciente o inconscientemente, y se rige u orienta a partir de ciertas ideas que tiene sobre conceptos elementales del proceso educativo, tales como enseñanza, aprendizaje y evaluación.

De acuerdo con varios autores, el conductismo en general y el conductismo de Skinner en particular son dos visiones que han logrado posesionarse fuertemente en el ámbito educativo y, por supuesto, han sido objeto de análisis de la psicología educativa y de la pedagogía.

Veamos cómo son concebidos los conceptos fundamentales del proceso educativo desde la perspectiva del conductismo skinneriano. A decir de Hernández (2008), el conductismo skinneriano establece que “la enseñanza consiste en proporcionar contenidos o información, es decir, en depositar información [...] en el alumno para que la adquiera” (p. 92).

Asimismo, agrega el autor “la enseñanza debe de estar basada en consecuencias positivas (reforzamientos positivos), y no en procedimientos de control aversivos (como el castigo)” (p. 93). Lo que hace el profesor es planear los

aprendizajes (respuestas) que desea evidencien sus estudiantes, y para lograrlo condiciona sus comportamientos a través de estímulos.

El aprendizaje, según Hernández (2008), es definido por los conductistas como “un cambio estable en la conducta” (p. 95), ya que consideran que la conducta de los sujetos es aprendida y es consecuencia de las circunstancias ambientales.

De tal manera “que si es de nuestro interés lograr que un alumno adquiera o incremente (aprenda) un repertorio conductual, es necesario utilizar los principios y/o procedimientos, entre los cuales el más importante es el reforzamiento” (p. 95).

En el caso de la evaluación, Hernández (2008) señala que el conductismo skinneriano enfatiza la atención “en los productos de aprendizaje y no en los procesos, es decir, lo que interesa saber es qué ha conseguido el alumno al final de un ejercicio, una secuencia o un programa determinado, sin intentar ir más allá en búsqueda de los procesos (cognitivos, afectivos, etc.) que intervinieron durante el aprendizaje” (p. 97).

Lo que interesa es verificar que se hayan logrado obtener los comportamientos (aprendizaje) que el profesor previamente determinó como los adecuados a través de los estímulos seleccionados.

El condicionamiento operante de Skinner resulta ser una teoría muy eficaz en el ámbito educativo ya que tiene claramente identificados los principios que pueden hacer posible el comportamiento (aprendizaje) que se espera adquiera el individuo.

En la escuela se estimula fuertemente el principio de reforzamiento, pues dicho espacio favorece su uso a través de premios, reconocimientos o exoneraciones de deberes o acciones que los estudiantes perciben como desagradables (realizar exámenes, por ejemplo).

Pese al uso y éxito extendido por parte de los docentes, ya sea consciente o inconscientemente, de la teoría formulada por Skinner, no debemos de dejar de ver que el proceso de enseñanza aprendizaje es muy complejo y que reducir el aprendizaje a aspectos conductuales empobrece las posibilidades del desarrollo cognitivo del individuo.

Debemos ser conscientes que la teoría del conductismo en lo general y la del condicionamiento operante en lo particular son sólo alternativas que los docentes podemos usar para cubrir determinados aspectos curriculares y lograr objetivos específicos. Se trata esencialmente de un análisis exhaustivo de la “reflexión humana” y la conducta social; propuso para el aprendizaje repetitivo un tipo de reforzamiento, mediante el cual un estímulo aumentaba la probabilidad de que se repita un determinado comportamiento anterior.

## **CONCLUSIÓN**

La obra de Burrhus Frederic Skinner es bastante extensa y abarca diversos temas. En su inicio fueron experimentos con organismos no humanos en el laboratorio, pero posteriormente formuló y desarrolló técnicas conductuales que extendió al campo de la acción humana. Para abordar esta línea de investigación y sus consecutivos hallazgos atendió la necesidad de tener que dotar a la ciencia de la conducta con un lenguaje o terminología fundamental para ordenar e interpretar los datos obtenidos. El legado de B. F. Skinner, en la ciencia de la conducta, se hace evidente como investigador, escritor, inventor y crítico de la sociedad; sin embargo, su principal aporte se sitúa en el aspecto educativo, enfocándose en la tecnología de la enseñanza programada, de la cual es pionero.

Skinner abordó intelectualmente la totalidad de la conducta de los organismos vivos tanto como cualquier otro psicólogo del siglo XX y seguramente más. Aunque realizó gran parte de su labor experimental con “ratas blancas y palomas” esos animales sólo representaban para él ejemplos del comportamiento del conjunto de los seres vivos, incluidos los seres humanos.

Esta visión holística del mundo era a la vez su meta y su realización. Sus concepciones fueron vivamente cuestionadas tanto por los psicólogos como por los círculos intelectuales y por los ciudadanos bien informados. En esa visión del mundo revela además una forma de pensar, una especie de método general de resolución de problemas.

Skinner era a la vez realista y determinista en la medida en que postulaba la existencia de un mundo exterior regido por leyes a la espera de ser descubiertas. Una vez que reveladas, esas leyes podrían utilizarse para mejorar la condición humana. Una premisa básica es que el entorno del individuo –los estímulos exteriores– controla su conducta. Tal vez más controvertida, tanto desde el punto de vista de la coherencia interna de su propia concepción como en el debate con otros psicólogos y especialistas, era la función del “yo” en su argumentación.

### **Referencias bibliográficas**

- Skinner, B. F.; B. F. Skinner. En E. G. Boring y G. Lindzey (Eds.) (1967). A history of psychology in autobiography, vol. V, Appleton-CenturyCrofts.
- Skinner, F. B. (1937). Two types of conditioned réflex: a reply to Konorski and Miller, J. gen. Psychol.
- Marx, M. H., Y W. A. (1967). Sistemas y teorías psicológicos contemporáneos, Paidós.
- Hilgard, E. R. (1966). Teorías del aprendizaje, Fondo de Cultura Económica.
- Skinner, B. F. (1968). La revolution scientifique de l'enseignement (traducción francesa de Technology of theaching), Dessart.
- Bandura, A., y Walters, R. H. (1963). Social learning and personality development, Holt Rinehart and Winston.
- Miller N. E., y Carmona, A. (1967). Modifiction of a visceral response, salivation in thirsty dogs, by instrumental training with wáter reward, J. comp. Pshysiol. Psychol.
- Holland, J. G., y Skinner, B. F. (1961). The analysis of behavior, McGraw Hill.
- Chomsky, N. (1959). Recensión de la obra de B. F. Skinner Verbal behavior, Language.
- Wolman, B. B. (1965). Teorías y sistemas contemporáneos en psicología, Grijalbo.





**JEAN WILLIAM FRITZ PIAGET**

## **INTRODUCCIÓN**

Uno de los pensadores más importantes del siglo pasado fue el psicólogo suizo Jean Piaget.

De hecho, sus planteamientos llenaron buena parte de la historia del conocimiento y sus tesis orientaron, no sin controversia, la educación que se impartía en los planteles de Europa y América, muy a pesar del presupuesto de que “Aprender es inventar”.



Su interés lógico y epistemológico corresponde, en la práctica, a un período de transición en que comienzan a ventilarse muchos de los conceptos que han contribuido a variar la historia del pensamiento en el último siglo: acción, construcción, razonamiento y lenguaje. Si bien es cierto que en la historia de Occidente y en particular en el período que conocemos como modernidad, el hombre ha sido proclive a prescribir un cierto programa que pasa por la creencia en la realidad, las ideas, la objetividad, la conciencia y la verdad, no lo es menos que este programa comenzó a hacerse insostenible bien entrado el Siglo XX.

Dicho modelo comprendía el universo positivo donde se impone la verdad como concepto objetivo y la experiencia se configuraba como un terreno observable, medible y controlable cuya expresión máxima era la ciencia. En lo concerniente al lenguaje, tal programa metafísico se apoyaba en el signo y en el papel del lenguaje como medio de representación que reflejaba la realidad que el hombre asimilaba e incorporaba a través de la experiencia. Fue en torno a esta disputa como a lo largo del siglo XX, el lenguaje cobró una fuerza inusitada y generó diversidad de propuestas que conformaron el llamado “giro lingüístico” (Rojas, 2006).

Dada esta situación y dentro de la línea de investigación. Un marco semidiscursivo y sociocognitivo para la enseñanza del lenguaje, uno de los autores que nos concierne es Jean Piaget. Al lado de Vygotsky y Bruner, constituye una de las fuentes que alimenta la mirada sobre el lenguaje, en particular en lo correspondiente a la función simbólica, así como al enfoque constructivista que enmarca su aproximación al conocimiento.

### **Datos biográficos**

Jean Piaget nació el 19 de agosto de 1896 en Neuchâtel, Suiza. Su manera de ver las cosas un tanto enciclopédicas y su método de reflexión que consiste en ordenar sus ideas escribiéndolas, arraigaron en él desde muy temprana edad. "De niño, entre los siete y los diez años escribe Jean Piaget en su autobiografía, me interesé sucesivamente por la mecánica, los pájaros, los fósiles de los estratos secundarios y terciarios, y por las conchas marinas". Simultáneamente, se hallaba enfrascado

en la redacción de un libro sobre Nos oiseaux, a propósito del cual agrega, "tras las irónicas observaciones de mi padre, no tuve más remedio que reconocer, muy a pesar mío, que, de hecho, no pasaba de ser una mera compilación". Se inclinaba ya en aquellos tiempos, bien sea por disposición natural bien sea por despecho -la historia no lo aclara-, hacia la observación, y, a los diez años de edad, enviaba a una revista de historia natural de Neuchâtel un artículo de una página, titulado "Un gorrión albino".

Luego de su doctorado en ciencias naturales, se inclina por la filosofía y a través de ella llega a la psicología considerarla un ícono de referencia durante el tránsito por el estudio del desarrollo humano. Al respecto, es menester señalar que la diversidad vocacional de este hombre de ciencia, no se gestó al azar, por el contrario, existe entre estas ciencias una complicidad e interdependencia funcional en el proceso de construcción de una teoría desde la cual fuese posible explicar la naturaleza biológica del conocimiento y cómo éste se adquiere a lo largo de la vida humana (Rosas y Sebastián, 2001).

Estos intereses, le condujeron a la creación en 1951 del Centro Internacional de Epistemología Genética, el cual años posteriores, fue conocido como la Escuela de Ginebra. La misma estuvo integrada por investigadores de todas partes del mundo interesados en descubrir los fundamentos lógicos y empíricos de las construcciones racionales respecto al origen del conocimiento (Arancibia. et al, 1999; Beard, 1971).

Esta singular inclinación del grupo, le abrió las puertas a Piaget para penetrar en la Psicología respecto a los diversos estados que atraviesa el sujeto durante su proceso de desarrollo. En consecuencia, la producción psicológica Piagetiana, se pudieran denominar accidental, teniendo en consideración las motivaciones iniciales del autor y por ende, el objetivo impulsor de sus indagaciones.

## **PENSAMIENTO, LENGUAJE Y EDUCACIÓN**

Piaget parte de que la enseñanza se produce "de dentro hacia afuera".

Como se sabe, una de las preocupaciones fundamentales de Piaget es el desarrollo cognitivo del niño y el papel que diferentes factores (acción, afectividad, emoción, socialización, razonamiento) ejercen en el funcionamiento psicológico, a través de las transformaciones que definen el cambio cualitativo que va del niño al adulto.

Gracias a la disposición interna característica del organismo (inteligencia), el ser humano tiene una manera única y específica de interactuar con el medio ambiente para organizar estructuralmente el conocimiento, a partir de la acción (Wallon, 1980).

El organismo humano actúa una vez que entra en contacto con el medio; dichas acciones se van organizando en esquemas que coordinan acciones físicas y mentales y conducen desde los reflejos a esquemas sensoriomotores y, luego, a estructuras intencionales, conscientes y generalizables. Cada una de las instancias (reflejos, esquemas y estructuras operacionales) responden a diversos grados de conocimiento e implican que este, más que una forma de incorporar la realidad, es una manera de organizarla de manera activa mediante acciones y operaciones que incorporan de modo complejo otras nuevas acciones, o gracias al acomodamiento a nuevos objetos o situaciones, cuya finalidad es buscar el equilibrio que responda a las exigencias actuales del medio dentro de un dinamismo compensatorio abierto e indefinido.

Para Piaget, la fuente de las operaciones mentales no hay que buscarla en el lenguaje sino en la acción como base de la organización de la experiencia. Este dualismo interesado en el desarrollo cognitivo y poco atento al lenguaje es conexo, por un lado, de la instancia estructural propia de la transparencia del lenguaje y, por otro, del principio de representación, de modo que el pensamiento pre-operativo está en la base de adquisición del lenguaje; uno y otro hacen parte, entonces, de una función general: la función simbólica, sin que su relación sea necesaria.

Así, el lenguaje sígnico es definitivo para la representación (Piaget, 1981) y tendrá un papel decisivo en la formación de los conceptos, pero no será necesario en la percepción o en los esquemas sensorio motores, ya que a partir de la imitación de modelos, las acciones se transforman en esquemas que paulatinamente se

desprenden de los modelos y los contextos y se interiorizan para dar lugar a las representaciones. De acuerdo con lo dicho, el origen del pensamiento está en la función simbólica pero no en el lenguaje.

Esta concepción piagetiana responde exactamente a la lógica de la lengua, es decir, a una visión del signo verbal como expresión del concepto cuya cobertura está por debajo de la función simbólica y en la cual se destacan el juego simbólico, la imitación diferida y las imágenes mentales.

La situación es descrita por Piaget (1991, p. 115) cuando plantea que:

“como el lenguaje no es más que una forma particular de la función simbólica, y como el símbolo individual es más simple que el signo colectivo, nos vemos obligados a concluir que el pensamiento precede al lenguaje, y que este se limita a transformarlo profundamente ayudándole a alcanzar sus formas de equilibrio mediante una esquematización más avanzada y una abstracción más móvil”.

Por tanto, en Piaget, se enfrentan dos nociones relativas al lenguaje: una lingüística y otra semiótica. En la arena de este conflicto, por un lado, destaca el signo y su capacidad de representación conceptual correlativa de la concepción de lengua y, por otro, una visión semiótica de mayor cobertura que, además de los signos verbales, cubriría factores típicos de orden indicial, simbólico e imaginario, atinentes a la acción cuyo marco es la función simbólica.

De este modo, la función simbólica es decisiva en la puesta en escena y en la interiorización de la acción, en el distanciamiento de la realidad, en el desarrollo de la significación y en la necesidad de echar mano, no solo de los signos verbales, sino de diferentes dispositivos semióticos: símbolos, señales e indicios; todos, de manera diversa, contribuyen a la construcción de la realidad y al intercambio comunicativo, con lo cual es posible aceptar que el ser humano se encuentra en un mundo cultural doblemente marcado por la interobjetividad y por la intersubjetividad. Parece, pues, que no es este el sustrato en que se ubican los planteamientos.

El modelo constructivista de Piaget si bien parte del trasfondo indicial y simbólico que lo caracteriza no saca todos los frutos constructivistas que se derivan de él.

Sigue en cierta medida el modelo metafísico de la representación y la verdad. Así, el modelo simbólico e indiciario queda atrás como un rezago de la analogía (Babolin, 2005) y tampoco se hacen sentir los efectos narrativos de la acción por lo cual, su enfoque, a pesar de que se aparta de la postura frente a la realidad y se inclina por las formas de concebirla, sigue fiel a los presupuestos epistemológicos y lógicos que animan su propuesta. En este sentido, Piaget se atiene a las consecuencias del interés epistemológico que persigue.

De acuerdo con Piaget (1973), el intelecto humano avanza desde lo sensoriomotor hasta lo conceptual lógico en la constitución de estructuras mentales; pero este proceso no se circunscribe a ninguno de los dos factores, pues el conocimiento no se manifiesta en etapas sino que es integral, holístico, no obstante la posibilidad de que, a veces, prevalezca uno sobre el otro, otros a través de manifestaciones más o menos caracterizadas e identificables en sus elementos.

Si bien es cierto que el conocimiento resulta epistemológicamente de la relación sujeto-objeto, la cultura es la encrucijada que no se puede soslayar porque allí se conectan el individuo como ser biológico y psíquico con la realidad social; en ese entronque la persona se subjetiviza de múltiples maneras, formando una tríada donde se operan múltiples transformaciones que afectan a cada cual en particular.

Por ejemplo, el sujeto asume el objeto, incorporándolo a su mente y transformándolo cognitivamente, pero ese objeto asumido, asimilado ya no es el objeto real, físico y concreto, externo e independiente del sujeto; a la vez, el sujeto conceptúa el objeto pero, además, posee capacidades para sentirlo, deseárselo, imaginarlo, soñarlo.

En este proceso, se transforma el sujeto que, en última instancia, al enfrentar o al confrontar su saber con el de la sociedad, se diversifica y sufre una nueva transformación que no solo adapta su conocimiento, sino que adopta el conocimiento social, abriendo un campo donde juegan dos vertientes poderosas: la racional y la imaginaria, colectivas ambas pero cimentadas en ese complejo enfrentamiento sujeto-objeto, en el que se pone en evidencia el hombre en sus aristas como ser biológico, psíquico, cultural, histórico y social.

Esa relación entre lo biológico y lo psíquico, a la luz de la racionalización empírica de la actividad del niño, lleva a Piaget a plantear que el desarrollo mental del niño avanza desde estructuras reflejas innatas hasta estructuras lógicas mentales (Piaget & Inhelder, 1976), a través de una serie de etapas sucesivas, que partiendo de lo biológico llegan a lo lógico-formal.

Sin embargo, falta la integración de las demás facetas que apenas quedan enunciadas. Por tanto, Piaget (1975, 1991; 1977) señala que en el proceso de evolución mental del niño, se da la tendencia a no diferenciar entre el yo y el mundo exterior. A partir de la función simbólica, opera un bloque de indicios que manifiesta un egocentrismo inconsciente donde el yo es el centro de ese universo. De tal egocentrismo, solo se cobra conciencia en la medida en que se producen la socialización, primero como relaciones de subordinación al adulto, luego como intercambio a partir de la acción y capacidad de fabulación y de juego mediante el lenguaje.

Pero, ¿acaso ese bloque de indicios deja de operar cuando se alcanza un mayor grado de desarrollo mental? ¿Desaparece el papel significativo de los indicios en aras de la demostración y de la prueba, en pro de la síntesis y la generalización? ¿Se empobrece la función simbólica, se desemiotiza a favor de la importancia que cobran los signos verbales y los conceptos?

De acuerdo con Piaget (1961/1987), el pensamiento egocéntrico se presenta en esa especie de juego al que se puede denominar juego simbólico o juego de imaginación e imitación. Estos juegos constituyen una actividad real del pensamiento que consiste, efectivamente, en satisfacer al yo mediante una transformación de lo real en función de los deseos: el niño que juega recrea su propia vida corrigiéndola según su idea de la misma, reviviendo sus placeres o sus conflictos, resolviendo, compensando y completando la realidad mediante la ficción.

¿Desaparecen los deseos bajo el manto de la vida intelectual? ¿Deja el hombre de simbolizar para significar conceptualmente? El hombre construye y transforma la realidad a partir de su yo: sus deseos, sus pensamientos y su ficción. En el caso de Piaget, esta tendencia se ve reforzada por el animismo y el finalismo dos características íntimamente ligadas, según las cuales todas las cosas están

dotadas de vida y de intenciones y todos los movimientos tienen una finalidad que no es puramente mecánica. Piaget (1969) acota en relación con estos esquemas lo siguiente:

“Estos esquemas no tienen nada de inteligentes, son simplemente demasiado ingeniosos, demasiado fáciles para servir para un uso preciso. Pero tarde o temprano serán sometidos a una severa selección y a una reducción mutua que los aguzará y hará de ellos un excelente instrumento de invención en los ámbitos en que son útiles las hipótesis.”

Piaget, al orientar su planteamiento hacia la invención, muestra que el niño revela, desde un principio, rasgos de creatividad, donde siendo fiel a su “realidad”, a su naturalismo, a su inconciencia y a su fantasía crea productos que, más que manifestaciones del dominio de su ser psíquico, son la materia para producir el lenguaje figurado que, en el caso del niño, se expresa a través de figuras como la personificación y la coordinación (Desrosiers, 1978).

La personificación instaurationa una relación entre seres conectados por el animismo y la visión sincrética e intuitiva de la realidad; como se sabe, en esta etapa, el lenguaje posee un poder mágico que, en detrimento de su función comunicativa, le permite no solo acompañar la acción, sino llegar a sustituirla (Piaget, 1975, 1977).

En cuanto el niño supera la etapa de las operaciones concretas, dicho poder mágico se matiza y comienza a operar ya una actividad consciente propia de la imaginación creativa que marca un distanciamiento de la realidad, convirtiéndose de reproductora en transformadora y creadora de otra realidad nueva. En este momento, la imaginación se hace voluntaria y cobra plena libertad frente a la realidad, es capaz de prever el futuro, de producir imágenes típicas, se hace fecunda, puesto que crea dentro de los límites de lo que es significativo y tiene poder de valorar la creación por su novedad y originalidad.

Una y otra implican el dinamismo de la imaginación en sus nexos con los intereses. Motivos, deseos y sentimientos propios de la personalidad que transforma con fundamento en motivos especiales.

Con respecto a la coordinación, el lenguaje del niño expresa la tendencia a hacer afirmaciones, a explicar todo sin justificación lógica, por el dominio de la precausalidad y por la existencia de enlaces múltiples. Estas características propias de la incapacidad sintética del niño (Piaget, 1961/1987, 1969) tienen nexos con la yuxtaposición y confieren a las creaciones del niño una manera especial de ser: en ellas se conecta lo continuo y lo discontinuo, lo real y lo mágico, lo racional y lo irracional, lo previsible y lo imprevisible, de manera plástica y espontánea; el niño juega con distintas realidades configurando un retablo, si se quiere, confuso pero pleno de novedad, fantasía y originalidad.

Esta ambivalencia intelectual se manifiesta tanto en el plano del pensamiento como del lenguaje a través de la discontinuidad. Atendiendo a indagaciones de Piaget, el niño antes de la etapa de las operaciones formales vive en un mundo sincrético, fantasioso, egocéntrico con sus dosis respectivas de ambivalencia y oscilación entre grados de conciencia. Este actuar hace de él un ser creativo, imaginativo y mágico; estos dotes no son inherentes a todos los individuos en igual medida por lo cual presentan distorsiones y desequilibrios. Sin embargo, configuran el contexto donde, como se verá más adelante, ocurre la transducción (Cárdenas, 2011).

Gracias a ese actuar, el pensamiento figurativo y formal será capaz en el futuro de percibir y abstraer rasgos sensoriales, generalizar las propiedades y relaciones de cualquier objeto de conocimiento y construir sentido a través de la función psíquica que se sobrepone a la sintáctica y pragmática (Cárdenas, 2004, 2011), todas ellas concurrentes en la unidad dialéctica de significante y significado. Asimismo, valiéndose del carácter operativo, realiza acciones mentales que reducen la neutralidad de la información y le asignan a los objetos marcas que los desarrollan temáticamente y crean redes de significación que los diferencian de otros objetos a partir de los cuales se organiza el conocimiento.

Como consecuencia, el modo operativo del pensamiento lógico a través de conceptos, estructuras, categorías, demostraciones y razonamiento formal, invalida gran parte de lo analógico (Oñativia, 1978) de la función simbólica, impone lo



discreto en contra del sincretismo y define todo por la diferencia (Foucault, 1971), poniendo al margen lo difuso, marco dentro del cual opera la transducción.

## **ACCIÓN, LENGUAJE Y REPRESENTACIÓN**

De acuerdo con Bruner (1989b, p. 144), Piaget es uno de los titanes del desarrollo humano. El desarrollo humano constituye una forma de acción dramática en que el niño tiene que reinventar el mundo a través de un proceso de transformación que va desde estructuras sensorio motoras a estructuras lógicas; este proceso se concentra en sus efectos lógicos y epistemológicos y tiene incidencia particular en la Educación donde la premisa piagetiana asevera que “aprender es inventar”. La acción, en su solidaridad con el tiempo, pone en escena la construcción telética del sentido de llegar a la verdad.

Con tal fin, el lenguaje poco a poco se va desprendiendo de su función simbólica primordial y de sus contextos inmediatos para convertirse en lengua y, por tanto, en instrumento del pensar lógico. Este papel instrumental, a pesar de los presupuestos sociales que permean la reflexión piagetiana, significa dejar de lado distintos tipos del pensamiento así como el uso discursivo; dicha distancia parece ser necesaria en pro del soporte que el lenguaje brinda a las operaciones formales.

Para Piaget, este proceso es enteramente natural (Hernández, 1984); el niño se enfrenta al mundo con sus propias armas y a través de la acción opera transformaciones que conllevan al desarrollo mental; la autosuficiencia de la mente y los dispositivos lógicos hacen de ella una poderosa máquina de procesamiento de estructuras lógicas donde el lenguaje, cumple el papel de medio de representación.

El lenguaje, si bien es motor del desarrollo mental, de la comprensión de lo humano, persiste en sus vínculos con lo simbólico y la acción humana en contextos culturales y sociales específicos. En la perspectiva de Piaget, a diferencia de Vygotsky (1989), el lenguaje se aparta de la función simbólica y de la acción y pasa a reflejar el pensamiento; esto supone que el pensamiento avanza solo y que algunos de sus elementos, entre ellos la conciencia, anteceden al lenguaje. Este,

en su papel de acompañar, influye muy poco en el pensamiento y la conciencia, siendo su mayor ganancia las operaciones mentales en detrimento de la expresión.

Esta subordinación significa que el lenguaje es un medio cuya función es reflejar el pensamiento; con ello, la tesis de Piaget, a pesar del constructivismo que la anima, es consistente con la creencia de una realidad pre-existente frente a la cual el lenguaje desempeña un papel referencial, distante de lo que podría ser su función constituyente del pensamiento o del sujeto.

Esta manera de concebir las cosas no extraña para nada al estructuralismo lingüístico y la manera como este cayó presa de una visión dualista que redujo la lengua a un sistema formal y transparente, cuya significación es reducible a ser espejo del pensamiento, la conciencia, la intencionalidad, la ideología pues todos lo pre-existen.

En consecuencia, la racionalidad nos impone un mundo único superior a la hechura cultural de la condición humana con sus dramas y conflictos, donde queda poco espacio para negociar el sentido y asumir los efectos de la misma acción a no ser la de los productos de la mente totalmente elaborados y asumidos en abstracto. La representación continúa siendo “espejo del mundo”. En síntesis, el hombre como ser de acción organiza mentalmente el conocimiento, a partir del piso de la experiencia. En apariencia, se podría presumir que Piaget se distancia de la reflexión y se alía con pensadores que se afirman en la razón práctica; sin embargo, la realidad es que no pudo romper los hilos que lo ataban a la reflexión, tal como se desprende de su concepción lógica y epistemológica genética para la cual lo importante es el conocimiento y la validez que le confieren las pruebas empíricas que le provee la psicología.

Una opinión diferente es la que nos propone Vigotsky (1989) quien, cercano al sentir de Bajtín (1992), nos advierte que lo social de las ideas se vuelve psíquico por la mediación del lenguaje (ley de doble formación); el lenguaje transduce (Cárdenas, 2011) o transfiere la relación que opera entre estos dos territorios que, siendo exteriores al lenguaje mismo, se transforman y magnifican la capacidad semiótica del individuo a través del sentido. Las relaciones sociales y los procesos de interiorización psicológica resultan sustancialmente modificados en cuanto no

son reflejo de lo que ocurre en la realidad, sino producto de la construcción psico-social de seres humanos en interacción. En este proceso, el lenguaje media en el conocimiento multiplicando las formas de la representación, reconstruyendo y controlando la actividad superior, dándole la flexibilidad y dinamismo operacional al sistema que, a la vez, se aferra al contexto a la par que cobra independencia de él.

Por eso, el lenguaje, más que simple medio, asume la condición de mediador semiótico y discursivo que integra, regula y transforma la acción inscrita en los modos de conocer y comportarse de sujetos humanos y hacia sus propias operaciones lingüísticas, por lo cual el objeto resulta transformado y cargado axiológicamente. Este despliegue de contenido y valor, de relaciones y operaciones, provoca que resulten sustancialmente transformados el mundo, el hombre como sujeto y el lenguaje mismo, por lo cual es imposible hablar de un reflejo isomórfico de la realidad en la mente humana.

La realidad es una construcción lastrada por la experiencia del hombre; llena de vivencias, de focos de atención específicos, preñada de puntos de vista, es abordable desde numerosas perspectivas que nos aproximan a ella en su complejidad.

Es por la acción de los sujetos discursivos que el sentido constituye una mediación que se produce en contextos heterogéneos y revierte sobre aquella regulándola, equilibrándola y transformándola en acto, impidiendo que se prolongue al infinito, diversificándola y haciéndola más intensa a través de ciclos que agilizan el flujo de su ejecución y garantizan la eficacia de los procesos. Así, el lenguaje rompe los lazos con la representación ya que la mediación disocia simbólicamente la realidad objetivándola es decir, convirtiéndola en el avistamiento de un sujeto que, gracias a su acción, la reduce y llena de contenido, transformándola en algo valioso dentro de la cultura.

## **EL RAZONAMIENTO EN PIAGET**

Como se dijo al principio, Piaget acoge los principios demostrativos de la ciencia y persigue explicar la naturaleza del conocimiento, ciñéndose a los cánones

epistemológicos y lógicos de su programa de investigación. Este programa obedece, entonces, a los principios de la inducción. Esto quiere decir que la demostración, como aquel principio que, según Aristóteles, “produce ciencia”, nos lleva a la verdad ya porque los enunciados sean verdaderos por definición (lógica y matemática), porque sean coherentes o correspondan a la realidad o porque provoquen consensos o sean verificables empíricamente. En esto, Piaget se mantiene fiel a los postulados lógicos y epistemológicos que persigue en su compromiso con la representación y en su búsqueda del conocimiento.

Sin embargo, el hecho de tratar con niños y de aludir a la función simbólica genera en su teoría diversos planteamientos que forman progresos y perspectivas que apuntan, dentro de su visión constructivista, hacia lo que más tarde se llamará complejidad. Una de esas perspectivas es la que toca el razonamiento transductivo, el cual, a nuestro parecer tiene asiento en que dentro de su programa demostrativo, por un lado, el estudio de la causalidad en el niño lo llevaba a la paradoja de aceptar las instancias física y lógica pero, al mismo tiempo, acoger la psicológica y, por otro, reconocer la importancia de las señales dentro de la función simbólica.

Piaget, al tomar en sus manos el problema de los porqués infantiles, ponía de manifiesto la tendencia de los niños a dar prelación a las causas psicológicas y a dar explicaciones con base en un esquema ceñido a la relación motivo-acción (Piaget, 1977). Este aserto nos sugiere que en el desarrollo cognitivo queda por fuera la causalidad psicológica (motivo-acción) cuando no el azar, lo cual cuenta cuando se trata de recuperar los asuntos relativos al acontecimiento y la acción y, por supuesto, el papel del sujeto en cuanto a sus posiciones, intereses y necesidades, en la manera como organiza y vive su vida, como produce cultura y construye, en general, los modos de vivir humanos.

Por eso, es necesario hablar de nuevas formas de razonamiento y establecer diferencias entre el razonamiento tradicional (inductivo y deductivo) y la forma que aquí nos interesan particular al razonamiento transductivo. En cuanto a las consecuencias que se derivan de la función simbólica, es claro que las señales desempeñan un papel fundamental en la manera como el hombre vive, actúa y se comporta; solo que las señales no aportan ninguna verdad y, en su lugar, acogen

la certeza, lo verosímil o lo posible o apuntan a la corrección de nuestros actos o indican qué debemos hacer o cómo proceder en determinadas circunstancias. Como es previsible, estas formas del sentido se apartan de la concepción piagetiana de la representación y, por supuesto, de los cánones científicos cercanos al signo en la modernidad (Kristeva, 1974).

Sin embargo, la razón compleja está en ciernes en Piaget; solo que la concepción diacrónica de las etapas del desarrollo cognitivo induce a pensar que la construcción de una etapa posterior borra en la práctica los presupuestos que le sirven de apoyo. Así, la maduración cognitiva del adulto aniquila los procesos que le sirvieron de base en la niñez.

Por eso, nos acercaremos a algunos planteamientos acerca de la transducción en la medida en que dicha forma de razonamiento ha logrado abrir nuevos caminos para una visión compleja y organizacional del mundo. Piaget (1961/1987) es uno de los pioneros en trabajar el razonamiento infantil, para lo cual se apoya en dos características: la globalización y la yuxtaposición del sentido, que son manifestaciones de la etapa sensoriomotriz en la cual encontramos el dominio de lo simbólico y preconceptual, además del egocentrismo y la irreversibilidad que le son connaturales.

Según sus planteamientos (Piaget, 1961/1987, p. 182), “la transducción puede ser definida como una combinación de relaciones tejidas entre las cosas y el organismo por la acción misma (por los movimientos del organismo), pero sin que esta acción sea consciente de sus propios procesos, y sin que, por consiguiente, el pensamiento haya llegado a la toma de conciencia de su existencia”.

Queda claro que la transducción se caracteriza, en primer lugar, por el grado de inconsciencia que le es propio; en segundo lugar, queda por fuera de cualquier calificación positiva por carecer de los rasgos lógicos que tipifican la deducción; por tanto, es una forma de razonamiento que, si bien acoge la secuencia de relaciones que construye el conjunto de los movimientos cumplidos, esbozados o imaginados, carece de la reversibilidad de las acciones, de la conciencia del yo, de la ausencia de generalización, de la reciprocidad de las relaciones entre el mundo, el yo y los otros.

Como se puede apreciar, esta es una visión excluyente y negativa de la transducción; sencillamente no merece mayor crédito porque, por principio, no es lógica y tampoco se manifiesta como un proceso operatorio formal que se apoye en conceptos. Queda, entonces, relegada a la etapa pre-conceptual y primitiva del pensamiento lo que, de paso, supone que tiene poca significación en el pensamiento adulto. En síntesis, es un proceso que no implica una cierta maduración cognitiva.

Para Piaget, la inteligencia y la representación constituyen una superación de la imitación, del simbolismo, del juego y de la imagen. Según este decir, hay unas formas de pensar primitivas y otras superiores que evolucionan de manera lenta y mediada a partir de aquellas. Así, el niño en la etapa sensoriomotriz (esquemas) adolece de un pensamiento primitivo pues maneja preconceptos relacionados con esquemas verbales donde prevalece la función simbólica de base.

En este momento, el niño es transductivo lo que significa que no es propiamente inteligente, que no piensa lógicamente. Para que este pensar se alcance, debe abandonarse el estado preconceptual y simbólico, operar con la definición fija del concepto y manejar la inclusión o el sistema de clases y de relaciones que son propios de los conceptos en su correspondencia con los signos. En efecto, a Piaget le interesa saber cómo se pasa de los juicios de acción a los juicios de comprobación, donde el concepto se vincula con la diferencia, con la clase, con la generalización y la comunicación (Piaget, 1961/1987, p. 297-308).

A la larga, su interés está en establecer cómo se pasa de la simple expresión egocéntrica a la comunicación, de la imagen y el símbolo al signo, del sincretismo a la diferenciación, de los preconceptos a los conceptos. Dadas las características que se desprenden de esta etapa (egocentrismo, irreversibilidad, preconceptualización, concretización, singularización, esquematización, ausencia de individualidad y de clase general, etc.), es fácil concluir que allí donde predominan los símbolos, las imágenes y la acción no puede haber representación y, por tanto, razonamiento. Solo se puede hacer transducción. De acuerdo con Piaget (1961/1987), “La generalidad completa no es alcanzada sino con la reversibilidad de las operaciones, como lo hemos demostrado en otra parte”. Esta

generalidad aparece con los conceptos operatorios que funcionan por encajes jerárquicos (clases: parte/todo, por ejemplo), donde la asimilación es mediata (no se asocia con objetos) y asume carácter reversible y comunicable, a partir de la individualización del sujeto.

Por tanto, ese modo de proceder por “participación prelógica” y no por operaciones es típico del pensamiento infantil; cuando prevalecen los símbolos y las imágenes, lo importante es la imitación, la acción y la sensación, no el pensamiento. Así, para que haya razonamiento según Piaget (1987, p. 316), “...es necesario que intervengan juicios que rebasen el campo de la percepción actual y estén ligados a esta por un lazo de subordinación necesaria”. Entonces, cuando el razonamiento se apoya en preconceptos nos encontramos con la transducción, situación intermedia entre el razonamiento sensorio-motor (coordinación de esquemas de acciones) y el razonamiento conceptual (coordinación de clases y de juicios).

Siguiendo a Stern, para quien los primeros razonamientos infantiles son inferencias que, en lugar de proceder de lo singular a lo general, o de lo general a lo singular, proceden de lo singular a lo singular, Piaget (1961/1987, p. 321) plantea que la transducción es un tipo de razonamiento que precede a la inducción y a la deducción. Entonces, además de lo pre-conceptual, la transducción es una inferencia no regulada (no necesaria) inferior a los dos modos de razonamiento clásico, que se apoya en esquemas intermediarios entre lo individual y lo general. Veamos, entonces, cómo explica el psicólogo suizo la transducción:

...la transducción es un razonamiento sin encajes reversibles de clases jerárquicas, ni relaciones. Siendo un sistema de coordinaciones sin encajes, por conexión directa entre esquema semi-singulares, la transducción será, pues, una especie de experiencia mental que prolonga las coordinaciones de esquemas sensorio-motores en el plano de las representaciones, y como estas representaciones no constituyen conceptos generales, sino simplemente esquemas de acción evocados mentalmente, como resultado éstos seguirán siendo intermediarios entre el símbolo visual y el mismo concepto (Piaget, 1961/1987, p. 321-322).

En atención a este planteamiento, la transducción da lugar a dos sistemas de inferencia; por tanto, puede conducir a inferencias correctas cuando se basa en esquemas prácticos (generalizados por las acciones) y a inferencias incorrectas cuando son necesarios “encajes de clases o composiciones de relaciones”, pues no es un “mecanismo operatorio reversible”, es decir, no tiene carácter lógico. Por lo mismo, la transducción resulta un mecanismo transitorio, un caso particular del proceso que de la centralización perceptiva y del egocentrismo lleva a la reciprocidad lógica pero sin que cumpla un papel determinado en la cognición formal. Mediante la asimilación y la acomodación vamos reestructurando cognitivamente nuestro aprendizaje a lo largo del desarrollo (reestructuración cognitiva).

En opinión de Piaget, la ausencia de clases, el escaso poder generalizador, la carencia de conciencia individual y la falta de socialización (egocentrismo) vienen a ser propiedades del razonamiento transductivo. Estos son algunos síntomas de cierto primitivismo intelectual (Piaget, 1977b, p. 167-179) que llevan al niño a incurrir en contradicciones ya que el pensamiento se muestre irreversible y sea incapaz de elaborar síntesis.

Según Piaget (1961/1987, p. 173), “...la ausencia de rigor de la transducción se debe a la dificultad de manejar las relaciones y en particular a la dificultad para captar reciprocidades”. Es, a la larga, producto de un desequilibrio entre la asimilación y la acomodación. El niño, entonces, asimila todo al punto de vista inmediato o yuxtapone varias explicaciones lo que supone la irreversibilidad del pensamiento debido a la ausencia de leyes generales.

Parece, pues, que el pensamiento que no se ajuste a los patrones de la lógica descubiertos dentro de sus investigaciones por Piaget, no merece ser considerado dentro del proceso de construcción del razonamiento comprobatorio. A pesar de esta visión negativa cuya constante es el primitivismo intelectual (Piaget, 1977b, p. 175), más los factores de imitación y contradicción que la caracterizan y que no se ajustan a la lógica, los nuevos estudios que se han hecho acerca del tema reubican el asunto y desvirtúan los argumentos piagetianos. Uno de ellos se refiere a que la transducción es un razonamiento, que más allá de las estructuras lógicas



tradicionales (general/ particular, simple/complejo), obedece a un orden transitivo que transfiere características del término medio a los extremos, procediendo de lo singular a lo singular, apoyándose en experiencias no generalizadas, conectadas con formas de justificar, afianzadas en la causalidad psíquica.

En concreto, la transducción es un tipo de razonamiento transitivo que consiste en que la conclusión tiene el mismo grado de generalidad que las premisas. Según Gortari (1972, p. 180). “La novedad del conocimiento obtenido a través de una inferencia transductiva consiste en transferir las relaciones establecidas entre el término medio y los extremos, respectivamente, formulándola como relación entre los términos extremos”. Para este autor, solo se pueden hacer inferencias transductivas a partir de premisas que consistan en juicios universales definidos o indefinidos o de juicios particulares, en donde la relación que existe entre las premisas es la misma que se transfiere a la conclusión, de acuerdo con una ‘ley de transitividad’.

En todo caso, la transducción se apoya en relaciones que se sostienen tanto en la transitividad como en el principio de identidad; de este modo, resulta que se pueden hacer inferencias por igualdad, por desigualdad, por simetría pero llaman la atención las que se refieren a la homología, referencia y analogía. La diferencia está en que, a diferencia de las seis primeras donde la relación entre premisas y conclusión es transitiva, en la última lo que se transfiere es la semejanza de la relación, sin que se encuentre de manera explícita en las premisas.

Tal como se desprende de esta propuesta, la analogía fundamenta la transducción como forma de razonamiento que se instala sobre la semejanza y los factores que la atraviesan, pero sin dejarla inmune: igualdad, identidad, proporción, simetría, homología. Es decir, como toda inferencia, la transducción se apoya en la conexión que existe entre procesos ya sean de orden natural o mental; pero, en este último caso, no se queda en aquellos que experimenta (inducción) como tampoco en los que caben por necesidad lógica (deducción) dentro del razonamiento. Al concebir la organización sistemática y auto-reflexiva de los sistemas, considera que no todo proceso obedece a la necesidad ni a la causalidad, que no todo proceso es rigurosamente nomológico.

Adicionalmente, la transducción es un tipo de razonamiento sincrónico (extraño a la secuencia temporal) que transforma una señal o información en otra; su complejidad resulta de que a la par que informa, forma y transforma gracias a la mediación de los transductores. Como tal, se apoya en la paradoja como puerta de entrada al pensamiento que tiene en la ambigüedad, la circularidad, la recursividad del lenguaje un sistema organizativamente autocodificado pero informativamente abierto en cuanto produce y recibe información de continuo. Esta relación supone trabajar tres instancias de la forma: real, imaginaria y simbólica e incorporar el problema del sujeto, la acción y los valores como forma de atinarle a la verdad construida sobre la base de múltiples implicaciones que la configuran como un proceso permanente de transformación.

Así, la verdad está atravesada por sí misma, es propuesta por alguien y construida a partir de determinadas formas y desde determinadas posiciones, con lo cual lo que llamamos mundo resulta sustancialmente transformado por nuestras visiones. En consecuencia, la manera como conozco tiene que ver con el lenguaje que utilizo y con los recortes que hago en el flujo de energía que mueve la realidad y que percibo. Dentro de esos flujos, construyo mundos reales, imaginarios y simbólicos, que produzco y reproduzco, formo e informo, estableciendo entre ellos diversidad de relaciones, donde no se excluye la paradoja: debo hablar de la realidad en términos de la realidad construida por los hombres y a través de mediciones humanas (Martín-Barbero, 2003), entre ellas el sentido y su profunda condición refractaria: valorativa, ideológica.

En este sentido, la transducción violenta el principio de representación introduciendo, por un lado, la transformación de todo: sujeto, objeto, instrumentos, métodos, los cuales se vuelven auto-reflexivos y, por tanto, paradójicos y, por otro, conservando la relación sin exclusiones donde la unidad es abierta y problemática y la totalidad es organización de sistemas.

Aunque cabe reconocer que una de sus características es la ausencia de rigor, supuesta la incapacidad del niño para manejar las relaciones y captar la reciprocidad entre ellas, la transducción es un medio de conocimiento legítimo que supera los límites de lo conocido al extender las relaciones de las premisas a la

conclusión en el mismo grado de una cualquiera de estas relaciones. No obstante, sabemos que esta no es la condición general.

La transducción puede hacer uso del rigor conceptual según lo evidencia el razonamiento matemático que se despliega sobre la igualdad y la proporción, o mostrar su importancia en la caracterización de diversos procesos a la luz de nuevos resultados del conocimiento (Simondon, 2005). Esto nos permite caracterizarla como un procedimiento analógico que, de por sí, no excluye la demostración como tampoco el trabajo lógico.

Por otro lado, pareciera que de acuerdo con Piaget, la transducción se opusiera a la creatividad dada su naturaleza apegada a lo preconceptual. Sin embargo, habría que reconocer que la creatividad no obedece a un exclusivo corte específico. En función de sus variantes, la transducción nos permite volvernos desconfiados, rebasar el molde convencional, configurar lo sincrético, desbordar la costumbre, acceder a la sorpresa, volvernos creativos.

Es entonces cuando captamos de manera íntegra, repentina e iluminada relaciones y cualidades entre elementos que, de continuo, participan en el intrincado campo de la experiencia. Debido a la hipóstasis que nos impone de golpe mundos posibles, acogemos, por ejemplo, el mito y la literatura como formas donde se conjugan lo racional con lo instintivo y adivinatorio para visualizar el mundo desde la unidad, desde la semejanza, desde la inclusión, desde la diferencia no indiferente.

Resulta, entonces, que esta es otra dialéctica que no conduce necesariamente a la síntesis, a la generalización, a la verdad, tampoco consiste en ejercer una ontología, pues es anterior a ella; es precisamente una ontogénesis donde el ser deviene (Simondon, 2005). Sería fácil decir que esta es una visión heraclitiana, en donde “todo fluye, nada permanece”. La transformación vendría a ser el resultado de dicho movimiento, la gran síntesis de tal proceso. Para el caso, el devenir no afecta al ser, no le llega desde otro lugar, no le inhiere, como la forma a la materia: es el mismo ser que deviene y, por ello mismo, en esta acción, sus potencialidades, su energía, su unidad aparecen como una pluralidad cuya relación es precisamente transductividad; mediante ella el individuo “existe” como un fenómeno, una figura destacada del fondo.

## PERIODOS O ETAPAS DEL DESARROLLO INFANTIL

### *Primer período: Etapa sensomotora (de 0 a 2 años)*

En este periodo el niño utiliza sus sentidos y capacidades motoras para conocer los objetos y el mundo (ve que es lo que puede hacer con las cosas). Aprende a lo que se llama la permanencia del objeto.

### *Segundo período: Etapa preoperacional (de 2 a 7 años)*

Abarca de los dos a los cinco primeros años del niño. En esta fase, el niño mantiene una postura egocéntrica, que le incapacita para adoptar el mismo punto de vista de los demás. Observamos que los niños son capaces de utilizar el pensamiento simbólico, que incluye la capacidad de hablar. Los humanos utilizamos signos para conocer el mundo y los niños ya los manejan en este periodo. Sin embargo, este pensamiento simbólico es todavía un pensamiento egocéntrico, el niño entiende el mundo desde su perspectiva.

### *Tercer periodo: Etapa de las operaciones concretas (de 7 a 12 años)*

En este periodo que va de los 7 a los 11 años, el niño puede aplicar la lógica, aplica principios. El niño ya no conoce intuitivamente sino racionalmente. El niño hace uso de algunas comparaciones lógicas, como por ejemplo: la reversibilidad y la seriación. Sin embargo, no maneja todavía abstracciones. Su pensamiento está anclado en la acción concreta que realiza. Es el periodo escolar.

### *Cuarto periodo: etapa de las operaciones formales (de los 12 años en adelante)*

Va de los 12 años en adelante. Hablamos del adolescente y del adulto. Es la etapa del pensamiento abstracto, no solo piensa de la realidad, sino cómo puede hacer las cosas, ya puede hipotetizar.

En este periodo los niños comienzan a dominar las relaciones de proporcionalidad y conservación. A su vez, sistematizan las operaciones concretas del anterior periodo, y desarrollan las llamadas operaciones formales, las cuales no sólo se refieren a objetos reales como la anterior, sino también a todos los objetivos posibles. Con estas operaciones y con el dominio del lenguaje que poseen en esta

edad, son capaces de acceder al pensamiento abstracto, abriéndoseles las posibilidades perfectivas y críticas que facilitan la razón. Pueden aplicar la reversibilidad y la conservación a las situaciones tanto reales como imaginadas. También desarrollan una mayor comprensión del mundo y de la idea de causa y efecto.

De igual manera, el esquema de la permanencia de los objetos, construidos por la inteligencia Sensorio-Motriz, constituye el mundo de partida de los esquemas de conservación operatoria del pensamiento, elaborado desde los 7-8 años, etc. Así pues, es imposible, si se reconoce la existencia de esquemas más o menos generales a nivel del comportamiento, desde los reflejos y la formación de los hábitos hasta las múltiples construcciones de la inteligencia Sensorio-Motriz, negarse a considerar como esquemas adaptativos, en la acepción biológica del término, los esquemas de la inteligencia representativa y del pensamiento.

Así pues hay una asimilación conceptual, en el mismo sentido que puede decirse que hay una asimilación Sensorio-Motriz de los objetos a los esquemas de acción del sujeto, puesto que estas acciones se prolongan en operaciones. Y, en todos los niveles estos esquemas se diferencian sin cesar por acomodación continua de los nuevos datos, en tanto que la adaptación es resultado del equilibrio entre esta acomodación y esta asimilación.

En su concepción de aprendizaje están como elementos fundamentales:

- La existencia de sistemas operativos de la cognición integrada por operaciones y esquemas lógicos que se estructuran de manera peculiar en el sujeto, propiciando la aparición de complejas estructuras cognitivas.
- Posición activa del sujeto que aprende, el cual elabora su propio conocimiento, por lo que el aprendizaje es un proceso constructivo peculiar de reorganización y reestructuración cognitiva. La actividad del alumno es fundamental, desde aquellas que poseen un carácter sensoriomotriz hasta las complejas operaciones formales, de acuerdo con los criterios de S. Gimeno y A. Pérez (1992).

- Los procesos de asimilación y acomodación permiten que el sujeto aprenda de manera dinámica y contradictoria, los conflictos cognitivos constituyen fuente de aprendizaje en el aula.
- El maestro como facilitador del aprendizaje debe posibilitar el desarrollo intelectual de los alumnos a partir de la creación de situaciones motivantes y estimuladoras para que ellos participen y actúen consecuentemente como protagonistas (pedagogía operatoria).
- El aprendizaje posibilita el desarrollo de la inteligencia como instrumento general del conocimiento.
- La interiorización de las acciones prácticas ocurre en el continuo intercambio del sujeto con los objetos del conocimiento.
- Destaca el papel de la maduración biológica, la experiencia con los objetos del medio, la transmisión social (la educación) y la equilibración como factores importantes del desarrollo intelectual.
- El desarrollo cognitivo se produce como resultado de la interacción del proceso de maduración y el medio social y natural.
- Su propuesta de estadios del desarrollo intelectual permite conocer cómo evolucionan los procesos lógicos del niño a través de la ontogenia.
- Propone una estrecha vinculación entre la dimensión estructural y afectiva.
- Es una concepción que privilegia la cognición, la lógica, al sujeto epistemológico, sin desconocer, por supuesto, la influencia social y dentro de ella el papel de la educación.
- Para Piaget el desarrollo psíquico precede al aprendizaje, es decir, que la misión del proceso docente educativo es permitir, facilitar, propiciar dicho desarrollo cognitivo (lógico) y de ninguna manera ir delante de él. No es fuente de desarrollo, por el contrario, el desarrollo psíquico es una condición para aprender.
- Por tanto, el papel del maestro está relegado a facilitar el aprendizaje de sus alumnos y no a dirigirlo.

- Su estructuralismo cognitivo lo lleva a reducir el aprendizaje a la adquisición de nuevas estructuras y perfeccionamiento de las existentes.
- El papel de la educación queda limitado a un mecanismo de adaptación al medio social.
- Los estadios del desarrollo que propone tienen un carácter universal, limitado al crecimiento de los procesos lógicos, descriptivos y sin influencias importantes de las condiciones sociales.
- El aprendizaje está fuertemente determinado por las condiciones internas del hombre y las de tipos sociales constituyen un escenario que puede facilitar y dificultar su evolución.

## **CONCLUSIÓN**

Son varios los aportes y muy nutrida la literatura que, en torno a ellos, produjo Piaget en relación con el desarrollo lógico del niño. Su postura epistemológica genética, pionera de lo que hoy se conoce como constructivismo, fue capaz en su momento de acoger diversos factores: biológicos, afectivos, emocionales, sociales e intelectuales que contribuyeron a configurar una teoría fuerte de lo que podía ser el desarrollo cognitivo del niño. En el mundo, son numerosos sus seguidores como ricas las aplicaciones de su visión en campos tan disímiles como los de la filosofía, la ciencia y la educación.

De hecho, el desarrollo es un complejo integrado por determinaciones hereditarias, sociales, afectivas, intelectuales que implica para el niño un trabajo enjundioso. Así, el papel de la mente consiste en organizar un sinnúmero de situaciones, acontecimientos y disposiciones para dar cuenta cierta de las condiciones que impone el mundo y de donde se desprende que la conducta es una integración activa de cuerpo y mente, cosa que, por lo demás, no siempre es reconocida por los estudiosos o de serlo, no tiene las consecuencias que de dicha integración se esperan. Piaget, que era un buen moderno, consolidó una visión

empírica fuertemente apoyada en las herramientas que le ofrecía la psicología para sostener su epistemología genética.

Sin embargo, en eso quizás también radican algunos de sus problemas. El interés que mostró por la acción, el lenguaje y el razonamiento, si bien le permitieron establecer principios de mucho arraigo y convicción, también dejaron puertas abiertas al debate y a la corrección que otros, desde diferentes fronteras, han emprendido con el fin de comprender de mejor manera lo que es el desarrollo humano.

Tal es el caso de Vygotsky y Bruner quienes, además de reconocer el trabajo de Piaget, discutieron fuertemente algunos de sus planteamientos con miras a hacerlos más coherentes con los principios que predicaban.

Uno de los planteamientos que suscita polémica apunta a la relación entre el lenguaje y el pensamiento; la base de la discusión arraiga en el dualismo que, al final, escinde al uno del otro en la medida en que el énfasis en la construcción cae bajo el manto de la representación del lenguaje como medio de reflexión transparente, al amparo de la fuerza significativa del signo.

Otro punto de debate apunta a la transducción. Si bien se destaca la especial atención que Piaget puso en el razonamiento infantil, la situación precedente en que la pone frente a la inducción y la deducción, así como las diferencias que establece (Piaget, 1961/1987, p. 321), si bien no contradicen la cronología del desarrollo cognitivo, sí lo llevan a desconocer la persistencia de este modo de razonamiento en el adulto, así como su posible extensión a otros campos como el de la organización genética, donde como biólogo podía tener intereses intelectuales.

Quizá, en este caso, se impuso su mente estructuralista y excluyente con lo cual entró en discusión con los principios constructivistas que predicaba. A pesar de todo, muchas de las tesis de Piaget gozan de buena salud y su método psicológico puede tener alguna validez en la actualidad. Su trabajo serio, riguroso, empírico de vastos alcances, jamás puede ser pasado por alto y los puntos de discusión que se destacan siempre han de configurar un marco para ahondar en la comprensión del desarrollo humano, sobre todo en el campo de la educación donde sus teorías, sin



duda, han de generar interés en la ejecución de mejores prácticas pedagógicas y en la comprensión de los procesos de aprendizaje.

### **Referencias bibliográficas**

Araujo, I. (2002). Mediaciones y poder. En: Orozco Gómez, Guillermo Recepción y mediaciones. Bogotá: Norma, S. A

Babolin, S. (2005). Producción de sentido. Bogotá: San Pablo - Universidad Pedagógica Nacional.

Bajtín, M. M. (1992). El marxismo y la filosofía del lenguaje. Madrid: Alianza.

Bronkard, J. P. y otros (1985). Vigotsky París: Dela - chaux & Niestlé.

(2004). Elementos para una pedagogía de la literatura. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Echeverría, R. (1997). Ontología del lenguaje. Santiago (Chile): Dolmen, 4ª edición.

Hernández, F. (1984). Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación en la adquisición del español como lengua materna. Madrid: Siglo XXI.

Piaget, Jean (1961/1987). La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. & B. Inhelder (1976). Génesis de las estructuras lógicas elementales. Buenos Aires: Guadalupe.

Vigotsky, L. S. (1998). Pensamiento y lenguaje. Barcelona: Ediciones Fausto.



## **HARVEY A. CARR**

**(1873 – 1954)**

### **DATOS BIOGRÁFICOS**

Psicólogo estadounidense nacido el 30 de abril de 1873 y muerto el 27 de junio de 1954. Estudió en la Universidad de Chicago, donde obtuvo el doctorado en 1905 y donde más tarde fue profesor titular, llegando a ser director de departamento.

Como representante del Funcionalismo, pensaba que éste era una continuación y modificación del asociacionismo y que la adaptación al ambiente era su idea principal. Pensaba que los procesos adaptativos son respuestas del organismo ante situaciones sensoriales que provocan una respuesta; estas respuestas son las que satisfacen las demandas que nos deparan estas situaciones. Este proceso completa el acto de adaptación. Estos procesos de adaptación son mecanismos de resolución de problemas, que cada individuo soluciona de una forma acorde con sus capacidades, sus posibilidades y el ambiente. Las ideas de Carr tuvieron continuidad con Edward S. Robinson. Le interesó también la percepción del espacio, sobre lo cual escribió un libro muy útil.

Carr asistió a la Universidad de Colorado en Boulder como estudiante de Psicología con Arthur Allin. Allí recibió su pregrado en 1901 y su maestría en 1902. Enseñó en una escuela preparatoria en Texas, el State Normal School of Michigan, en el Pratt Institute de Brooklyn, Nueva York de 1905 a 1908.

Entre 1907 y 1908, Carr y John B. Watson llevaron a cabo un estudio llamado el experimento Kerplunk.

Tras retornar a Chicago estudió psicología experimental con Dewey y Watson en la Universidad de Chicago. Más tarde sería alumno de Angell. En 1905, recibió su Doctorado en Filosofía, con su trabajo doctoral *A visual illusion of motion during eye closure*. Reemplaza a John B. Watson como supervisor del laboratorio animal. En 1921, Angell dejó Chicago por Yale y de manera informal se convirtió en jefe del Departamento de Psicología. El nombramiento oficial fue formalizado dos años más tarde, en 1923. Bajo su liderazgo el funcionalismo de Chicago floreció, llegando a la cima de su popularidad. En 1925, publicó *Psicología: Un estudio de la actividad mental que organizaría las ideas del funcionalismo*.

Enseñó en Chicago de 1926 a 1938 donde dirigió el laboratorio de psicología experimental y en 1926 ejerció como Presidente de la Asociación Estadounidense de Psicología. Se convirtió en Profesor Emérito en 1938.

Harvey Carr nació en un Indiana granja en 1873. Empezó su trabajo universitario en DePauw Universidad y continúa en la Universidad de Colorado donde él estudió psicología, obteniendo su licenciatura en 1901 y MS en 1902. Llegó a la Universidad de Chicago para el estudio de psicología experimental con John Dewey, James Rowland Angell y John B. Watson. Obtuvo el doctorado en 1905, con una tesis doctoral sobre una ilusión visual de movimiento durante el cierre del ojo (Schultz y Schultz, 2004).

No encontrar posiciones de ninguna universidad, Carr enseñó high school en Texas y en el Estado Escuela Normal en Michigan en 1905. Luego trabajó en el Instituto de Pratt en Brooklyn hasta 1908. En ese mismo año, fue invitado para reemplazar a Watson en Chicago, donde permaneció hasta su retiro en 1938 (Schultz y Schultz, 2004).

Carr sirvió como Presidente del Departamento de Psicología de Chicago de 1919 a 1938. Durante su tiempo como Presidente, el Departamento de psicología otorgó 150 doctorados (Schultz y Schultz, 2004).

En 1926, fue elegido Presidente de la APA. Luego en 1937, fue elegido Presidente de la *Midwestern Psychological Association*. Él era redactor consultivo para el *Journal of Experimental Psychology* desde 1916 a 1925, asociado y editor de la *Revista de Psicología General* de 1929 a 1954. También se desempeñó

durante muchos años como Editor General de la Psicología serie de Longman (Schultz y Schultz, 2004).

Carr elaborado en posición teórica de Angell. Su obra representa funcionalismo donde ya no es necesario a la cruzada contra el estructuralismo. Funcionalismo superaron a la oposición y convertirse en una reconocida posición en la su propia derecha. En Carr, funcionalismo en Chicago alcanzó su pico como un sistema formal (Schultz y Schultz, 2004).

Carr mantuvo que la psicología funcional fue la psicología americana. Otras versiones de la psicología a continuación, se proponen, como el conductismo, la psicología de Gestalt y el psicoanálisis; él miró como tratar solamente los aspectos limitados del campo. Carr cree que estos puntos de vista tuvieron poco que añadir a la psicología funcionalista que abarca todo (Schultz y Schultz, 2004).

Libro de texto de Carr, Psicología (1925), presenta el funcionalismo en su forma más refinada. Los siguientes son dos de sus puntos principales (Schultz y Schultz, 2004).

Carr define la materia objeto de la psicología como actividad mental. Aquellos procesos como memoria, percepción, sensación, imaginación, juicio y voluntad. La función de la actividad mental es a adquirir, para fijar, retener, organizar y evaluar experiencias y utilizar estas experiencias para determinar las acciones. Carr llamó la forma concreta de acción en el que las actividades mentales aparecen comportamientos adaptativos o ajuste (Schultz y Schultz, 2004).

Carr acepta datos de métodos introspectivos y experimentales. Al igual que Wundt, Carr cree que las creaciones literarias y artísticas de una cultura pueden proporcionar información sobre las actividades mentales que produjeron (Schultz y Schultz, 2004).

## **Referencias bibliográficas**

Duane P. Schultz, Sydney Ellen Schultz. Teoría de la Personalidad. Ed. Thomson, 2002. 538 páginas.





**GORDON ALLPORT**  
**(1897 – 1967)**

### **DATOS BIOGRÁFICOS**

Gordon Allport nació en Montezuma, Indiana en 1897 y era el menor de cuatro hermanos. Era un chico tímido y estudioso, aunque algo guasón. Vivió una infancia solitaria. Su padre era un médico rural y como era de esperar Gordon creció entre pacientes y enfermeras y toda la parafernalia de un hospital en miniatura. Está claro

que todo el mundo trabajaba duro para salir adelante. Por otra parte, su vida fue tranquila y poco sorprendente.

Una de las historias de Allport siempre se menciona en sus biografías: a los 22 años de edad, viajó a Viena. ¡Se las había arreglado para conocer al gran Sigmund Freud! Cuando llegó al despacho de él, Freud simplemente se acomodó en un sillón y esperó a que Gordon empezara. Después de un rato, Gordon no pudo soportar más el silencio y espetó una observación que había hecho mientras iba de camino a conocer a Freud. Mencionó que había visto a un niño pequeño en el autobús que estaba muy enfadado porque no se había sentado donde previamente lo había hecho una señora mayor. Gordon pensó que esta actitud era algo que de alguna forma el niño había aprendido de su madre, una mujer con tipo muy elegante y de esas que parecen dominantes. Freud, en vez de tomar el comentario como una simple observación, lo tomó como una expresión de un proceso más profundo, inconsciente, en la mente de Gordon y le dijo: “¿y ese niño eras tú?”.

Esta experiencia hizo que Gordon se diese cuenta de que la psicología profunda excavaba demasiado hondo; de la misma forma en que antes se había percatado de que el conductismo se quedaba demasiado en la superficie.

Allport recibió su licenciatura en psicología en 1922 en Harvard, siguiendo los pasos de su hermano mayor Floyd, quien se convertiría en un importante psicólogo social. Gordon trabajó siempre en el desarrollo de su teoría, examinando cuestiones sociales como el prejuicio y creando tests de personalidad. Murió en Cambridge, Massachussets en 1967.

## **TEORIAS**

Una de las cosas que motiva a los seres humanos es la tendencia a satisfacer necesidades biológicas de supervivencia, lo cual Allport llama funcionamiento oportunista. Señala que este funcionamiento se caracteriza por su reactividad, orientación al pasado y por supuesto, tiene una connotación biológica.

Pero Allport creía que el funcionamiento oportunista era algo relativamente poco importante para entender la mayoría de los comportamientos humanos. La



mayoría de los comportamientos humanos, decía, están motivados por algo bastante diferente -- funcionamiento como forma expresiva del self -- lo cual llamó funcionamiento propio? proprium- La mayoría de las cosas que hacemos en la vida es... ¡una cuestión de ser lo que somos! El funcionamiento propio se caracteriza por su tendencia a la actividad, su orientación al futuro y que es psicológico.

La palabra latina proprium es la base del término que Allport escogió después de revisar cientos de definiciones para llamar de una forma más científica a ese concepto popular pero esencial conocido como Self. De todas formas, para bien o para mal, el nuevo término nunca llegó a calar.

Para acercarnos de una forma más intuitiva a lo que se ha llamado funcionamiento proprium, piense en la última vez que quiso actuar de una determinada forma o ser de una manera concreta porque verdaderamente sentía que estos actos serían una expresión directa de aquello más importante de usted mismo. Recuerde, por ejemplo, la última vez que usted hizo algo para expresar su sí mismo; aquella vez donde se dijo “¡esto es lo que realmente soy!”. Hacer aquellas cosas que son coherentes con lo que somos; esto es funcionamiento proprium.

## **El Propium**

Ya que Allport puso tanto énfasis en el Self o Proprium, tenía que ser lo más preciso posible con su definición. Lo hizo desde dos direcciones, fenomenológica y funcionalmente.

Primero, desde una perspectiva fenomenológica, sería el Self como algo que se experimenta, que se siente. Allport sugirió que el Self está compuesto por aquellos aspectos de la experiencia que percibimos como esenciales (algo opuesto a lo incidental o accidental), cálido (o “querido”, opuesto a emocionalmente frío) y central (como opuesto a periférico).

Su definición funcional se convirtió en una teoría del desarrollo por sí misma. El Self tiene 7 funciones, las cuales tienen a surgir en ciertos momentos de la vida:

1. Sensación del cuerpo
2. Identidad propia

3. Autoestima
4. Extensión de uno mismo
5. Auto imagen
6. Adaptación racional
7. Esfuerzo o lucha propia (Propriate).

La Sensación corporal se desarrolla en los primeros dos años de vida. Tenemos un cuerpo, sentimos su cercanía y su calidez. Tiene sus propios límites que nos alertan de su existencia a través del dolor y la injuria, el tacto o el movimiento. Allport hacía gala de una demostración en este aspecto del Self: imaginemos que escupimos dentro de un vaso y... ¡luego nos lo bebemos! ¿Qué pasa?; ¿dónde está el problema? ¡Desde luego es la misma cosa que nos tragamos todos los días! Pero, por supuesto ha salido de dentro de nuestro cuerpo y se ha vuelto algo extraño, y por tanto, ajeno a nosotros.

La Identidad Propia (del Self; de uno mismo) también se desarrolla en los primeros dos años de vida. Hay un momento en nuestra vida donde nos consideramos como entes continuos; como poseedores de un pasado, un presente y un futuro. Nos vemos como entes individuales, separados y diferenciados de los demás. ¡Fíjense que incluso hasta tenemos un nombre! ¿Serás la misma persona cuando te levantes mañana? Claro que sí. Desde luego, asumimos esta cuestión.

La Autoestima se desarrolla entre los dos y los cuatro años de edad. También llega un momento donde nos reconocemos como seres valiosos para otros y para nosotros mismos. Esta circunstancia está íntimamente ligada al desarrollo continuo de nuestras competencias. Para Allport, ¡esto es realmente el estadio Anal!

La Extensión de uno mismo (extensión del Self) se desarrolla entre los cuatro y seis años de edad. Algunas cosas, personas y eventos a nuestro alrededor también pasan a ser centrales y cálidos; esenciales para nuestra existencia. “Mío” es algo muy cercano a “Mi” (“yo”) Algunas personas se definen a sí mismas en virtud de sus padres, esposas o hijos; de su clan, pandilla, comunidad, institución o nación. Otros hallan su identidad en una actividad: soy un psicólogo, un estudiante o un obrero. Algunos en un lugar: mi casa, mi ciudad. ¿Por qué cuando mi hijo hace algo

malo, me siento culpable? Si alguien raya mi coche, ¿por qué siento como si me lo hubieran hecho a mí?

La Auto imagen (imagen de uno mismo) también se desarrolla entre los cuatro y seis años. Este sería “el reflejo de mí”; aquel que los demás ven. Esta sería la impresión que proyecta en los demás, mi “tipo”, mi estima social o estatus, incluyendo mi identidad sexual. Es el principio de la conciencia; del Yo Ideal y de la “persona”.

La Adaptación racional se aprende predominantemente entre los seis y doce años. El niño empieza a desarrollar sus habilidades para lidiar con los problemas de la vida de forma racional y efectiva. Este concepto sería un análogo a la “industria” o “industriosidad” de Erickson.

El Esfuerzo o Lucha propia usualmente no empieza hasta después de los doce años. Sería la expresión de mi Self en términos de metas, ideales, planes, vocaciones, demandas, sentido de dirección o de propósito. La culminación de la lucha propia sería, según Allport, la habilidad de decir que soy el propietario de mi vida; el dueño y operador. (¡No podemos evitar la observación de que los períodos evolutivos que usa Allport son muy cercanos a los períodos de desarrollo que utiliza Freud en sus estadios! Pero, es importante que precisemos que el esquema de Allport no es una teoría de estadios evolutivos; es sólo una descripción de la forma en que las personas generalmente se desarrollan.)

## **Rasgos o Disposiciones**

Ahora bien, como el Proprium se desarrolla de esta forma, entonces también desarrollaremos rasgos personales o disposiciones personales. Al principio, Allport usó el término rasgos, pero se dio cuenta que las personas entendían el concepto como cuando alguien describe a otra persona o cuando concluimos la personalidad en virtud de unos tests de personalidad, en vez de considerarlo aquellas

características únicas, individuales de la persona. Finalmente, cambió el concepto por disposiciones.

Una disposición personal se define como “una estructura neuropsicológica generalizada (peculiar del individuo), con la capacidad de interpretar y manejar muchos estímulos funcionalmente equivalentes, y de iniciar y guiar formas consistentes (equivalentes) con un comportamiento adaptativo y estilístico”.

Una disposición personal produce equivalencias en función y significado entre varias percepciones, creencias, sentimientos y acciones que no son necesariamente equivalentes al mundo natural o a la mente de cualquier otro. Una persona con la disposición personal “miedo al comunismo” puede incluir rusos, liberales, profesores, huelguistas, activistas sociales, ecologistas, feministas y así sucesivamente. Esta persona “metería a todos dentro del mismo saco” y respondería a cualquiera de ellos con un grupo de comportamientos que expresen su miedo: haciendo discursos, escribiendo cartas de denuncia, votando, armándose, volviéndose rabioso, etc.

Otra forma de decirlo sería que las disposiciones son concretas, fácilmente reconocibles y consistentes en nuestro comportamiento.

Allport defiende que los rasgos son esencialmente únicos de cada persona. El “miedo al comunismo” de una persona no es igual al de otro. Y verdaderamente no podemos esperar creer que el conocimiento de otras personas nos va a ayudar a comprender a la primera. Por esta razón, Allport defiende con fortaleza lo que él llama métodos ideográficos (métodos que se focalizan en el estudio de un solo individuo a través de entrevistas, análisis de las cartas o diarios, y demás). Actualmente conocemos este método como cualitativo.

Aun así, Allport reconoce que dentro de cualquier cultura particular, existen rasgos comunes o disposiciones; unas que son parte de esa cultura y que cualquiera reconocería y nombraría. En nuestra cultura, diferenciamos con frecuencia a los introvertidos de los extrvertidos o entre los liberales y los conservadores, y todos sabemos (burdamente) a qué nos referimos. Pero otra cultura podría no reconocerlo. Por ejemplo, ¿qué significaría liberal y conservador en la Edad Media?

El autor defiende también que algunos rasgos están mucho más atados al *proprium* (el propio yo de cada uno) que otros. Los rasgos centrales son la piedra angular de tu personalidad. Cuando describimos a alguien, con frecuencia usaremos palabras que se referirán a los siguientes rasgos centrales: listo, tonto, salvaje, tímido, chismoso... Gordon ha observado que la mayoría de las personas tienen entre cinco y diez de estos rasgos.

También existen los llamados rasgos secundarios, aquellos que no son tan obvios o tan generales, o tan consistentes. Las preferencias, las actitudes, los rasgos situacionales, son todos secundarios. Por ejemplo, “él se pone rabioso cuando intentas hacerle cosquillas”; “aquella tiene unas preferencias sexuales muy inusuales”; o “a este no se le puede llevar a restaurantes”.

Pero además están también los rasgos cardinales. Estos son aquellos rasgos que tienen algunas personas que prácticamente definen sus vidas. Aquel que, por ejemplo, pasa toda su vida buscando fama o fortuna, o sexo, es una de esas. Con frecuencia, usamos personajes históricos específicos para nombrar estos rasgos cardinales: Scrooge (el avariento típico -- *personaje del libro de Dickens de “Una Historia de Navidad” N. T.*); Juana de Arco (heroica y sacrificada); Madre Teresa (servicio religioso); Marqués de Sade (sadismo); Maquiavelo (maquiavélico, crueldad política) y demás. Relativamente pocas personas desarrollan un rasgo cardinal y si lo hacen, es en un período bastante tardío en la vida.

## **Madurez psicológica**

Si posees *proprium* bien desarrollado y un rico y adaptativo grupo de disposiciones, has logrado una madurez psicológica, término de Allport para la salud mental. Establece siete características:

1. Extensiones del Self específicas y duraderas como el compromiso.
2. Técnicas de relacionarse cálidamente, orientadas a la dependencia de los demás (confianza, empatía, sinceridad, tolerancia...)

3. Seguridad emocional y aceptación propia.
4. Hábitos encaminados hacia una percepción realista (contrario a defensividad)
5. Centramiento en los problemas y desarrollo de habilidades centradas en la solución de problemas.
6. Objetivación del Self o lo que es lo mismo, desarrollar la introspección; reírse de uno mismo, etc.
7. Una filosofía unificada de la vida, que incluya una particular orientación hacia la valoración; sentimientos religiosos diferenciados y una conciencia personal.

### **Autonomía funcional**

Allport no creía en mirar al pasado como forma de entender el presente de una persona. Esta creencia tiene su mayor evidencia en el concepto de autonomía funcional: tus motivos actuales son independientes (autónomos) de sus orígenes. No importa, por ejemplo, por qué quisiste convertirte en médico o por qué desarrollaste esa predilección por las aceitunas o por el sexo picante; la cuestión es que ¡ésa es la manera de ser que tienes ahora!

La autonomía funcional se presenta de dos formas: la primera es la autonomía funcional perseverante. Se refiere esencialmente a los hábitos (conductas que ya no sirven para sus propósitos originales, pero que aún se mantienen) Por ejemplo, podrías haber empezado a fumar como símbolo de la rebeldía adolescente, pero ahora no puedes dejarlo ¡porque sencillamente no puedes abandonarlo! Los rituales sociales tipo “Jesús o salud” cuando alguien estornuda tuvo su razón en un tiempo (¡durante la plaga, el estornudo era de lejos, un signo más serio de lo que es hoy en día!), pero aún continúa actualmente porque tiene que ver con una forma de educación.

La autonomía funcional apropiada es algo más dirigida al self que los hábitos. Los valores constituyen el ejemplo más común. Quizás te castigaron por ser egoísta

cuando pequeño. Esta acción, de ninguna manera te detractó de ser un gran generoso actualmente; más bien, ¡se convirtió en un valor para ti!

Es probable que puedas observar ahora que la idea de autonomía funcional de Allport pueda haberse derivado de la frustración de éste con Freud (o con los conductistas) Por supuesto que esto podría interpretarse como una creencia defensiva por parte de Allport.

La idea de autonomía funcional (valores) llevó a Allport y a sus seguidores Vernon y Lindzey a desarrollar una categoría de valores (en un libro llamado *A Study of Values* (Un estudio de Valores), 1960, y a una Prueba de valores (test):

1. El Teórico -- un científico, por ejemplo, valora la verdad.
2. El Económico -- un negociante valoraría la utilidad.
3. El Estético -- un artista naturalmente valora la belleza.
4. El Social -- una enfermera podría tener un fuerte amor por las personas.
5. El Político -- un político valoraría el poder.
6. El Religioso -- un monje o una monja probablemente valora la unidad.

Por supuesto que la mayoría de nosotros tenemos varios de estos valores de una forma más moderada e incluso valoraríamos algunos de éstos más bien como negativos. Hay pruebas más modernas que se usan para ayudar a los niños a que encuentren su perfil de carrera que tienen dimensiones similares.

## **TEORIA DE LOS RASGOS DE GORDON ALLPORT**

En 1936 Allport seleccionó las palabras del diccionario que definen una persona y clasificó hasta 4500 en tres niveles diferentes. Estas palabras definen las diferencias individuales en base a tres niveles conocidos como rasgos cardinales, rasgos centrales y rasgos secundarios.

Categorizó estos rasgos en tres niveles, que son los siguientes:

### *Rasgos cardinales*

Estos son los rasgos que predominan en toda la vida de un individuo, es la característica innata fundamental de la persona, que se aprende o se adopta, a

menudo hasta el punto que la persona se da a conocer sólo a través de estos rasgos. El origen y el significado de términos son principalmente descriptivos. Allport sugirió que los rasgos cardinales tienden a desarrollarse a lo largo de la vida y le ayudan en la búsqueda de su propósito en la vida.

### *Rasgos centrales*

Son las características generales que forman los fundamentos básicos de la personalidad. Los rasgos centrales, aunque no son tan dominantes como rasgos cardinales, son las características principales que se utilizan para describir a la persona. Términos tales como inteligente, tímido, honesto o ansioso se consideran rasgos centrales.

### *Rasgos secundarios*

Estos son los rasgos que a veces están relacionados con las actitudes o preferencias de la persona y, a menudo aparecen sólo en ciertas situaciones o bajo circunstancias específicas, definen la complejidad de una personalidad tal como se revela en ciertas situaciones. Un ejemplo sería cuando alguien se pone muy nervioso al hablar en público.

### **Referencias bibliográficas**

<http://webpace.ship.edu/cgboer/allportesp.html>

<https://psicologiaymente.net/personalidad/teoria-personalidad-gordon-allport>





**ROBERT MILLS GAGNÉ**

## **INTRODUCCIÓN**

La enseñanza es un proceso sistemático y organizado para transmitir conocimientos, habilidades y experiencia a través de diferentes medios y métodos, pudiendo ser estos expositivos, de observación o de experimentación, entre otros. El aprendizaje consiste en adquirir conocimientos de alguna cosa, tomar en la memoria conceptos o propiedades acerca de estas cosas y tener la capacidad de recuperarlos en el futuro en base a estímulos. En el proceso de enseñanza-aprendizaje es el profesor quien enseña y el alumno quien aprende, sin embargo, los paradigmas actuales conducen a pensar que estos roles se intercambian

durante este proceso, pudiendo el alumno ser artífice del descubrimiento de nuevos conceptos contando con el profesor como "facilitador" de este proceso.

R. Gagné empieza a elaborar su teoría del aprendizaje a finales de los años setenta con la finalidad de que esta sirva de base para una teoría de la instrucción. La teoría del aprendizaje de Gagné está clasificada como ecléctica, porque dentro de ella se encuentran unidos elementos cognitivos y conductuales, integrados con la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget y el aprendizaje social de Bandura, todos explicados en forma sistemática y organizada bajo el modelo de procesamiento de información.

R. Gagné empieza sus estudios desde un enfoque muy cercano al conductista, pero poco a poco va incorporando elementos de distintas teorías sobre el aprendizaje. Del conductismo, y en especial de Skinner, mantiene a lo largo de los años su creencia en la importancia que da a los refuerzos y el análisis de tareas. De Ausubel toma también diversos elementos: la importancia de aprendizaje significativo y la creencia en una motivación intrínseca.

Gagné define el aprendizaje como la permanencia de un cambio o disposición humana que no ha sido producido por procesos madurativos por cierto período de tiempo. Así, el modelo de Gagné y sus procesos pueden ser explicados como el ingreso de información a un sistema estructurado donde esta información será modificada y reorganizada a través de su paso por algunas estructuras hipotéticas y, fruto de este proceso, esa información procesada produce la emisión de una respuesta. Las teorías del procesamiento de la información ofrecen a Gagné el esquema explicativo básico para las condiciones del aprendizaje.

## **DATOS BIOGRÁFICOS**

Psicólogo y pedagogo estadounidense. Nació en 1916 en Andover del Norte, Massachussetts. Obtuvo su Licenciatura en Psicología en la Universidad de Yale en 1937, y recibió su Doctorado en la Universidad Brown, en 1940. Se ha destacado como profesor en las universidades de Princeton, Berkeley, y Florida State. Ha

publicado artículos y libros relacionados con el área del aprendizaje. Entre ellos encontramos:

- Las teorías del aprendizaje (1970)
- Principios básicos del aprendizaje para la enseñanza (1976)
- Principios para la planificación de la enseñanza (1976).

Durante la Segunda Guerra Mundial trabajó para la fuerza aérea como instructor de pilotos. Entre 1949-1958, fue director del Laboratorio de Habilidades y Perspectivas de la Fuerza Aérea de Estados Unidos. Fue en esta época que desarrolló una serie de estudios acerca de las “condiciones del aprendizaje”. Elaboró su teoría de la instrucción en el diseño de la formación basada en computadoras y multimedia.

En sus últimos años aplicó los resultados de la teoría del aprendizaje en el ámbito escolar. Hasta su fallecimiento en abril de 2002, se desempeñó como profesor en el Departamento de Investigación de Educación en la Florida State University.

## **PRESENTACION GENERAL DE LA POSICION DE GAGNÉ**

Existen cuatro divisiones específicas en el enfoque de Gagné.

- Incluye los procesos del aprendizaje, cómo aprende el sujeto y las bases para la construcción de la teoría.
- Analiza los resultados del aprendizaje, los cuales a su vez se dividen en seis:
  1. Conjunto de formas básicas del aprendizaje
  2. Destrezas intelectuales
  3. Información verbal
  4. Estrategias cognoscitivas
  5. Estrategias motrices
  6. Actitudes.
- Condiciones del aprendizaje, qué es lo que debe ser construido para la facilitación del aprendizaje. Aquí se incluyen los eventos del aprendizaje, acordes al modelo de procesamiento de la información aquí presentado.

- Aplicación de esta teoría al diseño curricular, el cual incluye dos partes: análisis de la conducta final esperada y diseño de la enseñanza.

## **LOS PROCESOS DEL APRENDIZAJE**

La teoría de aprendizaje de R. Gagné (1987), es considerada una de las más completas hoy en día; éste concibe el aprendizaje según Galvis (1991), como un proceso de cambio en las capacidades del individuo, el cual produce estados persistentes diferentes de la maduración o desarrollo orgánico y se produce usualmente mediante la interacción del individuo con su entorno.

Gagné plantea una relación entre los eventos que deben ser planeados dentro de una situación instruccional por quien enseña, y aquellos procesos que operan dentro del aprendiz para producir los resultados que son aprendidos, retenidos y transferidos.

Sobre la base de lo anterior se plantea tres dimensiones dentro de su enfoque sobre el procesamiento de la información:

1. Los procesos y condiciones internas inherentes al aprendiz involucrado en el aprendizaje, la retención y la transferencia (proceso de aprendizaje).
2. La secuencia de transformaciones (condiciones externas) desencadenadas por los procesos anteriores (fases de aprendizaje).
3. Los resultados del proceso de aprendizaje derivados de las actuaciones humanas (resultados de aprendizaje).

El proceso de aprendizaje descansa en un modelo cuya función es la de identificar la estructura y los procesos que se requieren tomar en cuenta al explicar de manera racional y adecuada el hecho del aprendizaje. Estas estructuras y procesos asociados se derivan de representaciones hipotéticas mediante la inferencia racional de los resultados de investigaciones empíricas. En particular, el modelo sobre el procesamiento de la información de R. Gagné postula la existencia de estructuras internas en el cerebro humano y algunos procesos entre dichas estructuras.

A la luz de esta teoría, el aprendizaje se define como un cambio en la capacidad o disposición humana, relativamente duradero y además no puede ser explicado por procesos de maduración. Este cambio es conductual, lo que permite inferir que se logra sólo a través del aprendizaje. Encontramos también alteraciones de disposición, que tienen implicancias con respecto de los cambios conductuales, pero de manera diferente. Estas alteraciones se denominan "actitud", "interés" o "valor".

Las informaciones del ambiente entran a través de los receptores. Luego pasan al registro sensorial (estructura hipotética). De aquí la información se va a la memoria de corto alcance, en donde se lleva a cabo una codificación conceptual. Para el paso a la memoria de largo alcance, puede ayudar un ensayo o repetición interna. Si la información se relaciona con alguna preexistente, puede ser codificada y llevada inmediatamente a la memoria de largo alcance.

También puede suceder que exista una fuertísima motivación externa que permita el paso inmediato a la memoria de largo alcance. Otra posibilidad es que no se produzca una codificación adecuada de la información, incurriendo en su desaparición. Gagné plantea la existencia de una sola memoria, en la cual las de corto y largo alcance sean quizás parte de un continuo llamado "memoria".

Una información puede ser recuperada, sólo si ha sido registrada. Esta recuperación ocurrirá a raíz de un estímulo externo, algún elemento que haga necesaria la recuperación de la información, la cual pasará al generador de respuestas. Este generador transformará la información en acción, es decir una manifestación en forma de conducta.

Existen también en este modelo, procesos de control: control ejecutivo y expectativas. Éstas forman parte de la motivación, sea esta extrínseca o intrínseca. La motivación prepara al sujeto para codificar o decodificar la información. La manera en cómo será codificada la información está determinada por el control ejecutivo, así como también el proceso de recuperación.

El modelo anteriormente presentado ayuda a entender la propuesta de Gagné. Los elementos constituyentes de los mecanismos internos de aprendizaje, son etapas del acto de aprender, y son presentados a continuación.

## VARIEDAD DE CAPACIDADES APRENDIDAS

Gagné nos señala 5 variedades de capacidades que pueden ser aprendidas:

- **Destrezas motoras.** Estas capacidades son muy importantes en ciertas áreas del aprendizaje, en las cuales se requiere uniformidad y regularidad en las respuestas
- **Información verbal.** La cual nos invade desde que nacemos; además debemos demostrar una conducta después que recibimos esta información (hacer oraciones, frases, etc). Su recuperación es facilitada generalmente por sugerencias externas. Lo más destacable del aprendizaje de esta información es que posee un amplio contexto significativo, mediante lo cual la podemos asociar a información ya existente.
- **Destrezas intelectuales.** Comienza al adquirir discriminaciones y cadenas simples, hasta llegar a conceptos y reglas. Podemos hacer cosas con los símbolos y comenzar a entender qué hacer con la información. En este aprendizaje necesitamos combinar destreza intelectual e información verbal previamente aprendida.
- **Actitudes.** Estas son las capacidades que influyen sobre las acciones individuales de las personas. Es difícil enseñar actitudes, y la mayoría de ellas debe ser adquirida y reforzada en la escuela. Es necesario estudiar las actitudes negativas y las positivas, campo que fue llamado por Bloom como "dominio afectivo". Es aquí, donde Gagné nos muestra su postura ecléctica, ya que define las actitudes como un "estado interno", pero medible sólo a través de la conducta manifiesta.
- **Estrategias cognoscitivas.** Son destrezas de organización interna, que rigen el comportamiento del individuo con relación a su atención, lectura, memoria, pensamiento, etc. Algunos autores han denominado también "mathemagénicas" (Rothkopf) y "conductas de autoadministración" por Skinner (1968). Las estrategias cognoscitivas no están cargadas de contenido, ya que la información que uno aprende es el contenido. Las

estrategias intelectuales y su dominio nos ayudarán a hacer algo con este contenido.

En las últimas dos décadas, ha habido un gran énfasis en las estrategias cognoscitivas, en lo que a investigaciones se refiere. Se hablaba de hábitos de estudio y "aprender a aprender", pero estos conceptos no eran muy bien entendidos. La idea de Gagné, de que las destrezas cognoscitivas son las destrezas de manejo que una persona va adquiriendo a lo largo de los años, para regir su proceso propio de aprendizaje, atención, y pensamiento, da un paso muy importante para entender el meta aprendizaje. Esta idea nos plantea la existencia de aprendizaje de contenidos y de procesos.

## **RELACIÓN ENTRE LOS CINCO DOMINIOS Y LOS OCHO TIPOS DE APRENDIZAJE**

A pesar de presentar una jerarquía de ocho tipos de aprendizaje, actualmente Gagné enfatiza en la interpretación de los 5 dominios señalados en la primera parte de este informe sobre la posición de Gagné. A continuación, se comentará la relación entre los 5 dominios y los ocho tipos de aprendizaje.

Primero consideraremos que los dominios representan los resultados del aprendizaje, en cambio los tipos son parte del proceso de aprendizaje. Los ocho tipos son:

1. Aprendizaje de señales. Puede ser equivalente al condicionamiento clásico o de reflejos.
2. Aprendizaje de estímulo-respuesta. Aproximadamente equivalente al condicionamiento instrumental u operante.
3. Encadenamiento motor.
4. Asociación verbal (E: R: en el área verbal).
5. Discriminaciones múltiples.
6. Aprendizaje de conceptos.
7. Aprendizaje de principios.
8. Resolución de problemas.

Podemos intentar la combinación de los ocho tipos de aprendizaje con los dominios, en la forma sugerida por Chadwick (1975):

<b>DOMINIOS</b>	<b>TIPOS UTILIZADOS</b>	
Destrezas Motoras	Aprendizaje de Señales	(1)
	Estímulo - Respuesta	(2)
	Encadenamiento Motor	(3)
Información Verbal	Estímulo - Respuesta	(2)
	Asociación Verbal	(4)
	Discriminación Múltiple	(5)
Destrezas Intelectuales	Discriminación Múltiple	(5)
	Aprendizaje de Conceptos	(6)
	Aprendizaje de Principios	(7)
	Aprendizaje de Problemas	(8)
Actitudes	Aprendizaje de Señales	(1)
	Estímulo – Respuesta	(2)
	Cadenas Motoras	(3)
	Asociación Verbal	(4)
	Discriminación Múltiple	(5)
Estrategias	Aprendizaje de Señales	(1)
	Cognoscitivas Aprendizaje de Principios	(7)
	Resolución de Problemas	(8)

Puede pasar a veces que todos los tipos de aprendizaje concurren en el dominio de las estrategias cognoscitivas.

Si entendemos los dominios como formas específicas de resultados del aprendizaje, y los tipos como elementos del proceso y de las condiciones del aprendizaje, podremos así aclarar las soluciones y facilitar el uso de ambos, por ejemplo en el diseño y desarrollo de experiencias y materiales de educación.



## **LAS CONDICIONES DEL APRENDIZAJE**

Gagné enfatiza bastante en el problema de las condiciones externas a la situación de aprendizaje. A la luz de sus conceptos, se identifican cuatro elementos en la situación de aprendizaje:

- El aprendiz.
- Situación de estimulación bajo la cual transcurrirá el aprendizaje, situación enseñanza-aprendizaje.
- Información preexistente en la memoria o también "conducta de entrada", la cual es la que lleva al aprendiz a la situación enseñanza-aprendizaje.
- Conducta final que se espera del aprendiz.

Uno de los primeros elementos importantes de las condiciones de aprendizaje, es establecer las respuestas que se esperan del aprendiz y esto se hace a través de la formulación de objetivos. Cuando ya se han fijado los objetivos, nos preocupamos de las condiciones de aprendizaje. Las ocho fases, tratadas en la primera parte del informe, constituyen el aspecto más relevante incluyendo, además, sugerencias que deben ser enfatizadas.

Por ejemplo, dentro del dominio de información verbal se destacan aprehensión y adquisición dentro de contextos significativos. Debemos enfatizar entonces, en los "organizadores previos" de la codificación de nombres y etiquetas, y del uso de imágenes para esta codificación.

Gagné analiza los cinco dominios y presenta las condiciones pertinentes para cada uno de ellos; podemos decir también, toda esta situación esta muy ligada a los eventos del aprendizaje, ya mencionados.

En particular, el modelo sobre el procesamiento de la información de R. Gagné postula la existencia de estructuras internas en el cerebro humano y algunos procesos entre dichas estructuras.

A continuación, se presenta un cuadro resumen de los eventos externos más importantes, con relación a las etapas del aprendizaje:

## **ANÁLISIS Y DISEÑO DE SITUACIONES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

<b>Etapas del aprendizaje</b>	<b>Proceso</b>	<b>Eventos externos que ejercen influencia</b>
Motivación	Expectativa	1. Comunicación de objetivo por realizar 2. Confirmación previa de la expectativa a través de una vivencia exitosa.
Comprensión	Atención; percepción selectiva	1. Modificación en la estimulación para atraer la atención. 2. Aprendizaje previo de percepción. 3. Indicaciones diferenciadas adicionales para la percepción.
Adquisición	Cifrado, acceso a la acumulación	Proyectos sugeridos para el cifrado
Retención	Almacenar	Desconocidos
Recordar	Recuperación	1. Proyectos sugeridos para la recuperación. 2. Indicaciones para la recuperación.
Generalización	Transferencia	Variedad de contextos para las indicaciones dirigidas a recuperar.
Actuación	Respuesta	Casos de actuación (“ejemplos”)
Retroalimentación	Fortalecimiento	Retroalimentación informativa que permite constatar o comparar con un modelo.

Dentro de esta componente existe una subclase denominada expectativa la cual permite la representación de la motivación específica del aprendiz para el logro del objetivo, así como la disposición orientada al logro del mismo.

Las teorías de aprendizaje y las instrucciones constituyen la plataforma fundamental que permite desarrollar cualquier esfuerzo para mejorar el proceso de

enseñanza aprendizaje; según R. Gagné (1987), las teorías del aprendizaje son las encargadas de interpretar como ocurre el proceso de aprendizaje desde una perspectiva interna del individuo que aprende, en términos de lo que ocurre y como se promueve. Por otra parte, las teorías obstruccionales se encargan de prescribir lo que debe ser enseñado y como debe hacerse para que el aprendiz alcance los logros preestablecidos dentro de una situación real. Estas últimas orientan la provisión de prescripciones para facilitar el aprendizaje. Relación entre las teorías de aprendizaje y las teorías instruccionales.

## **EL APRENDIZAJE COMO PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN DE R. GAGNÉ**

### **El proceso de aprendizaje según R. Gagné**

#### **Las fases de aprendizaje**

El fenómeno del aprendizaje explicado en la sección anterior se centra casi por completo en dos aspectos esenciales: el primero, las estructuras internas de quien aprende (registro sensorial, memorias de corto y largo plazo, generador de respuesta y proceso ejecutivo de control, entre otros); el segundo, los procesos que median entre dichas estructuras (recepción, percepción selectiva, repaso o repetición, codificación semántica, almacenamiento, recuperación, respuesta, transferencia y realimentación). Sin embargo, R. Gagné, sostiene que las condiciones externas pueden tener efectos considerables en el aprendizaje; desde la perspectiva del modo en que ocurre, hasta la forma de satisfacer los propósitos en términos de eficacia y afirma que los acontecimientos externos que ocurren durante el acto de aprendizaje pueden tener el efecto de promover el aprendizaje y la memoria. Para ello plantea las fases del aprendizaje como una secuencia de acciones desencadenadas por los procesos anteriormente explicados.

- **Atención:** representa el paso inicial del aprendizaje y se considera una especie de estado de alerta del aprendiz, hacia los estímulos que recibirá durante

el proceso. Sus sentidos deben orientarse hacia la fuente de estimulación y deben estar preparados para captarla. En forma general, cualquier cambio repentino en la estimulación, puede constituir una señal eficaz para poner en alerta a la persona.

- **Percepción:** proceso que le permite al individuo diferenciar entre cierto estímulo y los demás estímulos o entre partes de cierto estímulo y el mismo en su totalidad. La capacidad del aprendiz para llevar a cabo esta fase depende en gran medida del aprendizaje previo acerca de estímulos presentados.

- **Codificación:** se considera el fenómeno central crítico del acto de aprendizaje, ya que precede las fases preparatorias del aprendizaje y antecede a las fases confirmatorias del mismo. Esta fase permite transformar la información original en capacidades aprendidas y memorizadas, esta puede verse afectada por los acontecimientos que suceden en el entorno del aprendiz y por los eventos planificados como parte de la enseñanza.

- **Almacenamiento:** fase que permite almacenar la nueva capacidad por ser considerada como algo que ha sido aprendido, por un periodo que puede abarcar desde unos cuantos minutos hasta toda la vida. Este almacenamiento puede estar influenciado por acontecimientos externos, sobre todo nueva información.

- **Búsqueda y recuperación:** sujeta a las influencias del medio externo y que, a través de pistas o índices de variadas formas, permiten al aprendiz recordar y recuperar la información aprendida.

- **Desempeño:** forma de evidenciar el aprendizaje obtenido e influenciada por acontecimientos externos que le indican al aprendiz cuál es la forma general de la respuesta esperada. La información que le permite al aprendiz conocer acerca de cual deberá ser su desempeño, suele darse en la situación inicial del aprendizaje.

## **RELACIÓN ENTRE LOS PROCESOS INTERNOS Y LOS EXTERNOS EN EL APRENDIZAJE**

Dado que las condiciones de aprendizaje no son necesariamente las mismas para los diferentes tipos y cosas que se aprenden, se hace necesario distinguir con mucha claridad los diferentes tipos de resultados generados por el aprendizaje.

En este sentido se señalan cinco tipos de categorías de acciones humanas de aprendizaje, las cuales denomina capacidades de aprendizaje. Habilidad intelectual; capacidad que le permite a un individuo interactuar con el ambiente a través del uso de símbolos. Esta categoría le permite al aprendiz desarrollar el conocimiento procedimental, es decir saber como.

Esta categoría se subdivide en cuatro niveles: a) discriminación: capacidad que permite percibir las diferencias entre variaciones de determinada propiedad objetiva, b) conceptos concretos: capacidad que permite identificar una propiedad del objeto o atributo del mismo, c) conceptos definidos: capacidad que permite expresar el significado de cierta clase de objetos, acontecimientos, o relaciones, d) reglas: capacidad que permite al individuo responder a una clase de situaciones estimuladoras, con una determinada clase de relaciones, y e) solución de problemas: capacidad para combinar reglas más simples, previamente aprendidas, para solucionar una situación problemática nueva.

Información verbal: capacidad que le permite al aprendiz enunciar ideas en términos del conocimiento declarativo (saber qué), a través de decir un hecho o un conjunto de sucesos mediante el uso del discurso oral, la escritura manuscrita, a máquina o a través de dibujos. Estrategias cognoscitivas: capacidades que controlan los procesos internos del propio sujeto, permitiéndole guiar su propia atención, memorización y pensamiento. Destrezas motoras: capacidad que le permite al aprendiz ejecutar movimientos mediante un número de actos motores organizados reflejando rapidez, precisión, vigor o uniformidad del movimiento corporal. Actitudes: constituyen estados mentales internos que influyen en el individuo en la elección de actos personales en forma de opciones en lugar de acciones específicas.

### **Referencias bibliográficas**

Gagné, R. (1970). Las condiciones del aprendizaje. Aguilar. Madrid.

Gagné, R. (1976). Número especial de la Revista de Tecnología Educativa, dedicado exclusivamente a artículos de Gagné, Vol. 5, No 1.

Gagne, R. M y Briggs, L. J. (1987). La planificación de la enseñanza: sus principios.  
México: Trillas.

Gutiérrez, R. (1987). Psicología y aprendizaje de las ciencias. El modelo de Gagné.  
Departamento de Didáctica de las Ciencias. IEPS. Madrid.

Gagne, R. M. y Briggs, L. J. (1987). La planificación de la enseñanza: sus principios.  
México: Trillas.

Sánchez C., Ramírez H. y Rincón A. (s. /f.) Los Nueve Eventos de Instrucción de  
Robert Gagné. Universidad de los Andes.

Teoría del aprendizaje de Robert Gagne. Disponible en:  
<http://dipromepg.efemerides.ec/teoría/14.htm> (2012/04).



## **Sigmund Freud**

### **ESQUEMA DEL PSICOANÁLISIS**

#### **Primera parte Naturaleza de lo psíquico**

##### ***EL APARTADO PSÍQUICO***

El psicoanálisis establece una premisa básica cuya discusión concierne al pensamiento filosófico y cuya justificación se halla en sus propios resultados. Dos son las nociones que tenemos respecto a lo que hemos dado en llamar psiquismo (vida anímica): por un lado, el órgano somático que le sirve de escena: el cerebro (sistema nervioso): por otro lado, nuestros actos de conciencia dados en forma inmediata y que ninguna descripción podría aproximarlos más.

Los dos supuestos mencionados arrancan de estos términos o principios de nuestro conocimiento. El primero concierne de la localización.

Supone que la vida psíquica es función de un apartado al que atribuimos extensión espacial y composición de varias partes. Hemos llegado a conocer este apartado psíquico estudiando la evolución individual del ser humano. A lo más



antigua de estas provincias o instancias psíquicas, le llamamos *ello*, su contenido es todo lo heredado, lo congénitamente dado, lo constitucionalmente establecido.

### **CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DEL YO**

El yo gobierna los movimientos voluntarios. Su tarea es la autoafirmación, y la realiza en doble sentido. Frente al mundo exterior, aprende a conocer los estímulos, acumula (en la memoria) experiencias sobre los mismos, evita (por la fuga) lo que son demasiado intensos, enfrenta (por adaptación) los estímulos moderados y, por fin aprende a modificar el mundo exterior adecuándolo a su propia conveniencia (actividad). Periódicamente el yo rompe sus comunicaciones con el mundo exterior y se retrae al estado de reposo o sueño, modificando profundamente su organización. A juzgar por el estado de sueño cabe suponer que dicha organización consiste en una distribución peculiar de energía psíquica.

Un acto del yo es correcto cuando satisface al mismo tiempo las exigencias del yo, del superyó y de la realidad, es decir, si logra conciliar mutuamente sus respectivas pretensiones.

Desde luego, en el influjo parental no solo interviene la índole personal de los padres, sino también la influencia de las tradiciones familiar racial y popular que aquellos perpetúan, así como las demandas del respectivo medio social que los padres representan.

Se advierte que, pese a todas sus diferencias fundamentales, el *ello* y el *superyó* coinciden entre sí al representar las influencias del pasado: el *ello* las hereda; el *superyó*, principalmente, las recibidas de otros, mientras que el *yo* es determinado esencialmente por las vivencias propias. Es decir, por lo actual y accidental.

### **TEORÍA DE LOS INSTINTOS**

Denominamos instintos a las fuerzas que suponemos actuando tras las tensiones de necesidades de ello. Representan las exigencias somáticas planteadas a la vida

psíquica, y aunque son causa última de toda actividad, su índole es conservadora; de todo estado que un ser alcanza surge la tendencia a restablecerlo en cuanto se lo haya abandonado.

Hemos comprobado que los instintos pueden cambiar su fin (por desplazamiento) y que también pueden sustituirse mutuamente, pasando la energía de uno al otro, proceso este último que aún no se ha llegado a comprender bien. Hemos decidido a aceptar solo dos instintos fundamentales: el error y el instinto de destrucción. El primero tiene por fin constituir y conservar unidades cada vez más mayores, es decir, tiende a la unión; el instinto de destrucción, por el contrario, persigue la disolución de las vinculaciones, la aniquilación. En lo que a este se refiere, podemos aceptar que su fin último parece ser el de llevar lo viviente al estado inorgánico, de modo que también lo denominamos instintos de muerte.

En las funciones biológicas, ambos instintos fundamentales se antagonizan o combinan mutuamente. Así, el acto de comer representa una destrucción del objeto con la finalidad de la incorporación; el acto sexual, una agresión con el propósito de la más íntima unión. Las modificaciones de la proporción en que se mezclan los instintos tienen decisivas consecuencias. De ningún modo pueden limitarse uno u otro de los instintos básicos a determinado sector psíquico; por el contrario los encontraremos en todas partes.

Mientras este instinto actúa en lo íntimo como instinto de muerte, permanece mudo, manifestándose solo cuando es dirigido hacia afuera, como instintos de destrucción. Al establecer el superyó considerables proporciones del instinto de agresión son fijadas en el interior y actúan allí autodestructivamente, siempre en el interior, hasta que concluye por matar al individuo, quizá no antes que su libido se haya agotado o fijado inconvenientemente. El individuo muere por sus conflictos internos, mientras que la especie parece en su lucha estéril contra el mundo exterior.

Durante toda la vida el yo sigue siendo el gran reservorio que emite los cargos libidinales hacia los objetos y al que se retiran nuevamente. Una característica importante para la vida es la movilidad de la libido a determinados objetos, fijación que a menudo persiste durante toda la vida.

## ***DESARROLLO DE LA FUNCIÓN SEXUAL***

La vida sexual humana consta de lo esencial de la tendencia a poner los órganos genitales propios en contacto con los de una persona del sexo opuesto. Al mismo tiempo, el beso, la contemplación y la caricia manual de ese cuerpo ajeno aparecen con manifestaciones accesorias y como actos previos. Esta tendencia aparecería con la pubertad, es decir, en la edad de la maduración sexual, y servirá a la procreación; es comprensible que el psicoanálisis despertara vivo interés y antagonismo.

- A) La vida sexual no comienza solo en la pubertad, sino que se inicia con evidentes manifestaciones poco después del nacimiento.
- B) Es necesario establecer una neta distinción entre los conceptos de lo sexual y lo genital. El primero es un concepto más amplio y comprende muchas actividades que no guardan relación alguna con los órganos genitales.
- C) La vida sexual abarca la función de obtener en zonas somáticas, que ulteriormente se pone al servicio de la procreación, pero a menudo las dos funciones no se superponen del todo.

Finalizado este periodo, que se denomina de "lactancia", la vida sexual continúa en la pubertad, cual si volviera a florecer. La boca es, desde el momento del nacimiento, el primer órgano que aparece como zona erógena y que plantea a la psique exigencias libidinales. Al principio, toda la actividad psíquica está adaptada a la satisfacción de las necesidades de esta zona. El chupeteo del niño, actividad a la que este se aferra tenazmente, presenta muy precozmente un impulso hacia la satisfacción que, si bien surgido de la ingestión alimentaria y estimulada por esta, tiende a alcanzar el placer independientemente de la nutrición, de modo que ponemos y debemos considerarlo sexual. La tercera fase, denominada fálica, es notable que en ella no actúen los genitales de ambos sexos, sino solo el masculino (falo). Los genitales femeninos permanecen ignorados durante mucho tiempo.

En la fase fálica, la sexualidad infantil precoz llega a su máximo y se aproxima a la declinación. El varón ingresa en la etapa edípica, comenzando sus actividades manuales con el pene, acompañado por fantasías que tienen por tema alguna,

actividad sexual. En las fases precoces, cada uno de los instintos parciales persigue su satisfacción en completa independencia de los demás pero en la fase fálica aparecen los primeros indicios de una organización destinada a subordinar las restantes tendencias bajo la primacía de los genitales, representando un comienzo de adaptación de la tendencia hedonista general a la función sexual.

### ***LAS CUALIDADES PSÍQUICAS***

El punto de partida de este estudio está dado por el singular fenómeno de la conciencia, reacio a toda explicación y descripción. Muchas personas científicas o no, se conforman con aceptar que la conciencia sería lo único psíquico y, en tal caso, la psicología no tendría más objeto que discernir, en la fenomenología psíquica, percepciones, sentimientos, procesos cognitivos y actos volitivos. Nadie acepta que estos procesos conscientes forman series cerradas y completas.

Postula que lo esencialmente psíquico son esos procesos concomitantes, pretendidamente somáticos, y al hacerlo, comienza por hacer abstracción de la cualidad de conciencia.

Todas las ciencias reposan en observaciones y experiencias transmitidas por el aparato psíquico, pero como nuestra ciencia tiene por objeto a ese mismo aparato, la analogía con aquellas toca aquí a su fin. En efecto, realizamos nuestras observaciones por medio del mismo aparato perceptivo y precisamente y con ayuda de las lagunas en lo psíquico, completando lo faltante con deducciones inmediatas y traduciéndolo en material consciente. Así, establecemos en cierto modo una serie complementaria consciente de lo psíquico inconscientemente.

Para nosotros todo lo psíquico restante constituye lo inconsciente. Algunos procesos fácilmente se tornan conscientes, y aunque dejen de serlo, pueden volver a la conciencia sin dificultad, o, como puede decirse, pueden ser reproducidos o recordados. Esto nos advierte que la conciencia misma no es sino un estado muy fugaz. Todo lo inconscientemente que se conduce de esta manera, que puede trocar tan fácilmente su estado inconsciente por el consciente, convendrá calificarlo, pues, como susceptible de la conciencia o preconsciente.

Por tanto, hemos atribuido tres cualidades a los procesos psíquicos: estos pueden ser consistentes, preconscientes o inconscientes. Preconsciente se torna consciente sin nuestra intervención, y lo inconsciente puede volverse consciente mediante nuestros esfuerzos, que a menudo nos permiten advertir la oposición de fuertes resistencias.

En el estado del dormir produce regularmente tal disminución de las resistencias, con la consiguiente irrupción de contenidos inconscientes, quedando establecidas las condiciones para la formación de los sueños. Veremos que tal retorno de contenidos (o procesos) preconscientes al estado inconsciente desempeña un importante papel en la causación de los trastornos neuróticos.

La concienciación está vinculada, ante todo, a las percepciones que nuestros órganos sensoriales reciben del mundo exterior. Sin embargo, también tenemos noticias conscientes que proceden del interior de nuestro cuerpo, sensaciones que influyen sobre nuestra vida psíquica con autoridad aun mayor que las percepciones exteriores, y en determinadas circunstancias los órganos sensoriales también producen sensaciones, por ejemplo dolorosas.

Lo inconsciente es la única cualidad dominante en el ello. El ello y lo inconsciente se hallan tan íntimamente ligados como el yo y lo preconsciente, al punto que dicha relación es aún más exclusiva en el primer caso. Originalmente, todo era ello; el yo se desarrolló del ello por la incesante influencia del mundo exterior.

Aceptamos que en la vida psíquica actúa como una especie de energía, pero carecemos de todos los asideros necesarios para abordar su conocimiento mediante analogías con otras formas enérgicas.

### ***ACLARACIÓN A LA INTERPRETACIÓN DE LOS SUEÑOS***

Solo podemos aprovechar los estados de conflicto y conmoción, cuando el contenido de ello inconscientemente tiene perspectivas de irrumpir al yo y a la conciencia, y cuando el yo, a su vez, vuelve a defenderse contra esta irrupción.

El sueño es un fenómeno habitual en la vida de los seres normales, por más que sus características discrepen de las producciones que ofrece nuestra vida de vigilia. Como todo el mundo sabe, el sueño puede ser confuso, incomprensible y aun absurdo; sus contenidos pueden contradecir a todos nuestros conocimientos de la realidad, y en él nos conducimos como dementes, al adjudicar, mientras soñamos, realidad objetiva a los contenidos del sueño.

El estudio de la elaboración onírica nos enseña, en paradigmas excelente, como el material inconsciente del ello, tanto el primitivo como el reprimido, se impone al yo, se torna preconscious y, bajo la repulsa del yo, sufre aquellas transformaciones que reconocemos como *deformación onírica*.

No existe característica alguna del sueño que no pueda ser explicada de tal manera. Hay, pues, sueños que proceden del ello y sueños que proceden del yo. El yo revela su ulterior derivación del ello, por el hecho de que transitoriamente deja en suspenso sus funciones y permite el retorno a un estado anterior. Puede decirse, justificadamente que con el nacimiento surgió una tendencia a retornar a la vida intrauterina que se ha abordado, es decir, un instinto de dormir. El dormir representa ese regreso del vientre materno.

Las pruebas de la participación del ello inconsciente en la formación onírica son:

- a) El sueño produce recuerdos que el soñante ha olvidado y que les son inaccesibles durante la vigilia.
- b) El sueño recurre sin límite alguno a símbolos lingüísticos cuya significación ignora el soñante, pero cuyo sentido podemos confirmar gracias a nuestra experiencia.
- c) Con gran frecuencia, la memoria onírica reproduce impresiones de la temprana infancia del soñante, impresiones de las que no solo podemos decir con seguridad que han sido olvidadas, sino también que se tornaron inconscientes por represión.
- d) Además, el sueño trae a colación contenidos que no pueden proceder ni de la vida madura ni de la infancia olvidada del soñante.

Queremos decir con ello que los pensamientos preconscious mediante los cuales se expresa, son tratados en el curso de la elaboración onírica como si fueran

partes inconscientes del ello, y, en el segundo tipos citado de formación onírica, los pensamientos preconcientes que han buscado el reforzamiento por las tendencias instintivas inconscientes, son reducidos al estado inconsciente.

Por consiguiente, a menudo un único elemento de sueño manifiesto representa toda una serie de ideas oníricas latentes, como si fuese una alusión común a todas estas, y, en general, la extensión del sueño manifiesto es extraordinariamente breve, en comparación con el rico material del que ha surgido. Otra particularidad de la elaboración onírica, es la facilidad de *desplazamiento* de las intensidades psíquicas (cargas) de un elemento al otro, de modo que muchas veces un elemento accesorio de las ideas oníricas aparece en el sueño manifiesto como el más claro y, por consiguiente, el mas importante.

El estudio de la elaboración onírica nos ha enseñado asimismo muchas otras peculiaridades, tan curiosas como importantes, de los procesos inconscientes.

Las asociaciones del soñante, en cambio, traen a luz los eslabones faltantes, que insertamos en la laguna entre el sueño manifiesto y su contenido latente, reconstruyendo con su ayuda este, es decir, “interpretamos” aquel.

Todo sueño es formación exigente al yo, con la ayuda del inconsciente, la satisfacción de un instinto, si el sueño surge del ello, y la solución de un conflicto, la eliminación de una duda, el restablecimiento de un propósito, si el sueño emana de un resto de la actividad preconciente vigil.

La función primordial de la elaboración onírica es, precisamente, la sustitución de la exigencia por la realización del deseo. Quizá no sea superfluo ilustrar tal circunstancia mediante tres simples ejemplos: un sueño de hambre, uno de comodidad, y otro animado por la necesidad sexual.

El argumento del sueño de angustia, empero, no resiste al análisis, pues no debemos olvidar que el sueño siempre es el resultado de un conflicto, una especie de compromiso de conciliación. Lo que parte para el ello inconsciente es una satisfacción, puede ser, por eso mismo, motivo de angustia para el yo.

En la mayoría de los casos, los sueños y la angustia son aquellos cuyo contenido ha sufrido la menor deformación. El sueño siempre es una tentativa de

eliminar la perturbación del reposo mediante la realización de un deseo, es decir, es el guardián del reposo.

Se ha demostrado que los mecanismos inconscientes revelados por el estudio de la elaboración onírica, y que nos han servido para explicar la formación del sueño, también nos facilitan la comprensión de las curiosas formaciones sintomáticas que atraen nuestro interés hacia las neurosis y las psicosis.



## **UNA MUESTRA DE LA LABOR PSICOANALÍTICA**

Las neurosis y la psicosis son los estados en que se manifiestan los trastornos funcionales del apartado. Las neurosis no tienen causas patogénicas específicas, como, por ejemplo, las enfermedades infecciosas.

Los neuróticos traen consigo disposiciones más o menos idénticas a las de otros seres, sus vivencias son las mismas, y no tienen otras tareas que cumplir. Son *desarmonías* cuantitativas las responsables de la insuficiencia y los sufrimientos de los neuróticos. Como sabemos, la causa de todas las conformaciones que adopta la vida psíquica humana debe buscarse en la interacción de las disposiciones congénitas y las vivencias accidentales.

Las neurosis tienen carácter específico, son padecimientos de especie peculiar. Las neurosis no discrepan esencialmente de lo normal, su estudio promete ofrecernos preciosas contribuciones al conocimiento de esta normalidad.

Parece que las neurosis solo pueden organizarse en la primera infancia (hasta los seis años), aunque sus síntomas no lleguen a acusarse sino mucho más tarde. La neurosis infantil puede manifestarse durante algún tiempo, o aun parecer completamente inadvertida.

Como sabemos, las neurosis son afecciones del yo, y no es de extrañar que este, mientras es débil, inacabado e incapaz de resistencia, fracase ante tareas que más tarde podría resolver con la mayor facilidad.

Podría decirse que los síntomas de las neurosis siempre son, o bien satisfacciones sustantivas de una tendencia sexual cualquiera, o mecanismos dirigidos a su coartación, aunque por lo general representan compromisos entre ambas tendencias, establecidos, entre antagonismos, de acuerdo con las leyes que rigen el inconsciente.

Más no puede haber la menor duda de que aquellos instintos que se manifiestan fisiológicamente como sexualidad, desempeñan un papel predominante y de inesperada magnitud en la causación de las neurosis, y aún queda por establecer si su intervención no es exclusiva.

El primer periodo de la infancia, durante el cual comienza a diferenciarse el yo del ello, también es la época del primer florecimiento de la sexualidad, que finaliza con el periodo de latencia.

Es fácil comprobar la medida en que la receptividad sexual del niño es despertada por semejantes vivencias, y como sus propias tendencias sexuales son dirigidas por aquellas hacia determinadas vías que ya no podían abandonar más.

Esta última reacción tendrá por consecuencia una neurosis, pero en caso de que no se produzca, aparecerán múltiples perversiones o una insubordinación completa de esa función, tan importante, solo para la procreación, sino también para toda la estructuración de la vida.

Tendremos que describir aquí, por separado, el desarrollo del varón y de la niña –del hombre y de la mujer-, pues la diferencia sexual adquiere ahora su primera expresión psicológica.

Para diferenciar en la vida psíquica lo masculino de lo femenino recurrimos a una equiparación empírica y convencional, de evidentemente insuficiencia. Llamamos masculino a todo lo fuerte y activo; femenino a cuanto es débil y pasivo. El primer objeto erótico del niño es el seno materno del que nutre; el amor aparece en análisis con las necesidades nutricias satisfechas.

Este primer objeto se completa más tarde, hasta formar la persona de la madre, que no solo alimenta, sino también cuida al niño y le provoca muchas otras sensaciones corporales, tanto placenteras como displacientes.

El varón de dos a tres años que alcanza la fase fálica de su evolución libidinal, que percibe sensaciones placenteras emanadas en su miembro viril y que aprende a procurárselas a su gusto por la excitación manual, convirtiéndose al punto en amante de su madre.

Busca seducirla mostrándole su miembro viril, cuya posesión le produce gran orgullo; en una palabra, su masculinidad precozmente despierta la induce a sustituir ante ella al padre. Ahora, el padre es un rival que se opone en su camino y a quien quisiera eliminarlo. La madre ha comprendido perfectamente que la explicación sexual del niño es dirigida a su propia persona. Cree actuar acertadamente al

prohibirle la masturbación, pero esta prohibición tiene escaso efecto, y a lo sumo lleva a que se modifique la forma de autosatisfacción.

La madre recurre al expediente más violento, amenazándolo con quitarle esa cosa que el niño le exhibe tercamente. Aunque parezca extraño, esta amenaza solo surte su efecto siempre que antes y después de ella haya sido cumplida otra condición, pues en sí misma, al niño le parece demasiado inconcebible que tal cosa pueda suceder.

La influencia del *complejo de castración*, sufre el trauma más poderoso de su vida joven. Las consecuencias de la amenaza de castración son múltiples e inabarcables, interviniendo en todas las relaciones del niño con el padre y la madre y, más tarde, con el hombre y la mujer en general.

Las amenazas le habrán hecho abandonar la masturbación, pero no las fantasías acompañantes que, siendo la única forma de satisfacción sexual que han conservado, son producidas en grado mayor que antes.

Como residuo de la fijación erótica a la madre, suele establecerse una excesiva dependencia de ella, que más tarde continuara con la dependencia de la mujer.

Evidentemente, el efecto de la amenaza de castración sobre la vida sexual generalmente del niño no siempre tiene estas temibles consecuencias. Una vez más la medida del daño producido y la del evitando depende de circunstancias cuantitativas.

En la niña pequeña, los efectos del complejo de castración son más uniformes y no menos decisivos. Naturalmente, la niña no tiene motivo para temer que perderá el pene, pero debe reaccionar frente al hecho de que no tiene.

Si en la fase fálica trata de procurarse placer como el varón, mediante la excitación manual de los genitales, muchas veces no logramos una satisfacción suficiente y extiende a toda su persona el juicio de la menor valía de su pene rudimentario. Por lo común abandona pronto la masturbación porque no quiere que este le recuerde la superioridad del hermano o del compañero de juegos, y se aparta de toda forma de sexualidad.

El otro camino lleva al apartamiento de la madre amada, a quien la hija, bajo el influjo de la envidia fálica, no puede perdonar el que la haya traído al mundo tan escasamente dotada.

La hijita se coloca en el lugar de la madre, como, por otra parte, siempre lo ha hecho en sus juegos; quiere suplantarla ante el padre, y odia ahora a la madre a quien antes amara.

Al principio, su nueva relación con el padre puede tener contenido el deseo de suponer de su pene, pero pronto culmina en el otro deseo de que el padre le regale un hijo. De tal manera, el deseo del hijo ocupa el lugar del deseo fálico, o al menos se desdobra de este.

Si examinamos la experiencia del analista, preguntándonos que formaciones psíquicas de sus pacientes son las más inaccesibles en su influjo, veremos que en la mujer es la envidia fálica, y en el hombre, la actitud femenina frente al propio sexo, actitud que, como sabemos, tiene por condición previa la pérdida del pene.

### ***EL APARATO PSÍQUICO Y EL MUNDO EXTERIOR***

El estudio de un trastorno psíquico fugaz, inofensivo y aun útil, que ocurre durante el reposo, nos ha suministrado las claves de las enfermedades anímicas permanentes y perniciosas para la vida. La psicología de la conciencia no era capaz de comprender a la función psíquica normal mejor que al sueño.

La elaboración intelectual de nuestras percepciones sensoriales primarias, nos permite reconocer en el mundo exterior relaciones independientes que pueden ser reproducidas o reflejadas fielmente en el mundo interior de nuestro pensamiento, poniéndonos su conocimiento en situación de “comprender” algo en el mundo exterior, de proveerlo y, posiblemente, de modificarlo. Así proceder también en psicoanálisis.

El núcleo de nuestra esencia está formado por el oscuro ello, que no se comunica directamente con el mundo exterior ni es accesible a nuestro conocimiento por intermedio de ninguna otra estancia. La única tendencia de estos instintos es la de alcanzar su satisfacción, que busca mediante determinadas

modificaciones de los órganos, producidas con ayuda de objetos del mundo exterior. El ello no tiene consideración alguna por la seguridad individual, no conoce el miedo o, para decirlo mejor, puede producir los elementos sensoriales de la angustia, pero no es capaz de aplicarlos.

El ello, alejado del mundo exterior, tiene un mundo propio de percepciones percibe con extraordinaria agudeza ciertas alteraciones de su interior, especialmente la variación de tensión de sus necesidades instintivas. El ello obedece al inexorable principio del placer. Más no solo el ello se conduce así. La otra instancia psíquica, que creemos conoce mejor y que nos resulta conocer más fácil en nosotros.

Mismo el denominado yo, se ha formado en aquella capa cortical de ello que, gracias a sus dispositivos para incorporar y rechazar los estímulos, se encuentra en contacto del mundo exterior (con la realidad). Su función psicológica consiste en elevar los procesos de ello a un nivel dinámico superior. Así como el ello persigue exclusivamente el beneficio placentero, así el yo está dominado por la consideración de la seguridad. El yo tiene por función el autoconservación que parece ser desdeñada por el ello.

Hasta ahora siempre hemos destacado que el yo debe su origen y sus más importantes características adquiridas a la relación con el mundo exterior real; en consecuencia, debemos aceptar que las enfermedades del yo, en las cuales vuelve a aproximarse más el ello, se fundan en la anulación o el aforamiento de esa relación con el mundo exterior.

El problema de la psicosis sería siempre transparente, si el desprendimiento del yo frente a la realidad pudiese efectuarse por completo. Recuerdo un caso de paranoia crónica en el que, después de cada acceso de celos, un sueño ofrecía al analista la representación correcta y plenamente racional del motivo. Los celos dominantes durante el día, eran rectificadas por el sueño.

Se han formado dos actitudes psíquicas, en lugar de solo una: la primera, que tiene en cuenta la realidad y es normal; la otra que separa al yo de la realidad bajo la influencia de los instintos.

El punto de vista según el cual en toda las psicosis debe postularse una escisión del yo, no podría ser acreedor a tanta consideración si no se confirman

también en otros estados más semejantes a las neurosis y, por fin, aun en estas últimas.

### ***EL MUNDO INTERIOR***

Para comunicar el conocimiento de una simultaneidad compleja, no tenemos otro recurso que la sucesión descriptiva, de modo que todas nuestras representaciones pecan básicamente por su simplificación unilateral, siendo preciso que se las complemente, que se les restructure y, al mismo tiempo, que se las rectifique.

Una parte del mundo exterior es abandonada, por lo menos parcialmente, como objeto, y en cambio se incorpora al yo (mediante la identificación, es decir, se convierte en elemento del mundo interior). Esta nueva instancia psíquica continúa las funciones que anteriormente desempeñaran aquellos personajes del mundo exterior: observando al yo, le imparte órdenes, lo dirige y lo amenaza con castigarlos, tal como lo hicieron los padres, cuya plaza ha venido a ocupar.

También es notable que no solo llame a rendir cuentas al yo por sus hechos cabales, sino también por sus pensamientos e intenciones no realizadas, que parece conocer perfectamente.

Quizá haya una vaga sospecha de esta circunstancia en las afirmaciones de filósofo y creyentes, según las cuales el hombre no adquiriría sentido moral por educación o por influencia de la vida en sociedad, sino que se lo inculcaría un ente superior.

Mientras el yo opera en plena conformidad con el superyó, no es fácil discernir las manifestaciones de ambos, pero las tensiones y los alejamientos entre ellos se acusan con gran claridad.

Por otra parte, cuando el yo resiste con éxito a la tentación de hacer algo que sería ofensivo para el superyó, se siente elevado en su autoconciencia y reforzado en su orgullo, como si hubiese hecho una valiosa adquisición. De tal manera, el superyó continúa desempeñando ante el yo el papel de un mundo exterior, por más que se haya convertido en parte integrante del mundo interior.

Y con ello no solo perduran las cualidades personales de esos padres, sino también todo lo que a su vez tuvo alguna influencia determinante sobre ellos, es decir, las tendencias y las demandas del estado social en que viven, las disposiciones y tradiciones de la raza de que proceden.

Una parte de las conquistas culturales se sedimentan evidentemente en ello; mucho de lo que el superyó trae consigo tiene repercusiones en el ello; parte de lo que el niño vivencia por primera vez, tendrá efecto reforzado porque repite una arcaica vivencia filogenética.

De tal manera, el superyó ocupa algo así como una posición intermedia entre el ello y el mundo exterior: reúne en sí las influencias del presente y del pasado. En el establecimiento el superyó vemos, en cierta manera, un ejemplo de cómo vivenciamos, en cierta manera, un ejemplo de cómo se convierte el presente en el pasado.

## **Referencias bibliográficas**



**Thomas**

**Hobbes**

## **INTRODUCCIÓN**

Para Hobbes la soberanía es absoluta, indivisible e irrevocable. A partir de estas características atribuidas a la soberanía se ha considerado a Hobbes como uno de los mayores defensores del poder ilimitado del Estado. Esta, a pesar de ser la interpretación tradicional, no es la dominante, toda vez que en la actualidad y desde hace más o menos un siglo la lectura del filósofo inglés ha variado de forma radical.



Así, al tenor de las recientes interpretaciones, Hobbes aparece ya como un autor liberal, o, incluso, como el padre intelectual del modelo político de corte liberal. Con esto se quiere significar, entre otras cosas, que en Leviatán y en las demás obras político-jurídicas de Hobbes se encuentra la fuente de la cual manan la teoría de los derechos naturales del hombre, la defensa de la libertad, el carácter racional de la ley, el constitucionalismo; o, dicho en términos generales, el discurso de los límites al poder.

El presente trabajo tiene como objeto el estudio del sistema político y jurídico de Hobbes para tratar de mostrar que, contra esta nueva interpretación, persiste el carácter absoluto e ilimitado de la soberanía y, por lo tanto, la ausencia en el Estado-Leviatán de verdaderos derechos y garantías para los súbditos.

### **Datos biográficos**

Thomas Hobbes nació el 5 de abril de 1588 en Malmesbury, en Wiltshire, en Inglaterra. Su padre era vicario de Charlton y Westport, localidades cercanas a Malmesbury, pero una disputa mantenida a la puerta de la iglesia con otro vicario, provocó su traslado a Londres. Como consecuencia de ello, a los siete años de edad, Thomas Hobbes, quedó bajo la tutela de su tío Francis, hermano mayor de su padre, que se dedicaba al comercio y no tenía más familia. Hobbes realizará sus primeros estudios en Malmesbury y posteriormente en Westport, en la escuela privada de Robert Latimer, en donde mostró sus dotes intelectuales en los estudios clásicos. En 1608 obtuvo el título de Bachiller, siendo nombrado tutor, a instancias del Director de Magdalen Hall, de William Cavendish, con quien mantuvo en los dos años siguientes una relación de camaradería.

## **CAPÍTULO I DE LAS SENSACIONES**

Por lo que respecta a los pensamientos del hombre quiero considerarlos en primer término singularmente, y luego en su conjunto, es decir, en su dependencia mutua. Singularmente cada uno de ellos es una representación o apariencia de cierta cualidad o de otro accidente de un cuerpo exterior a nosotros, de lo que comúnmente llamamos objeto. Dicho objeto actúa sobre los ojos, oídos y otras partes del cuerpo humano, y por su diversidad de actuación produce diversidad de apariencias. El origen de todo ello es lo que llamamos sensación (en efecto: no existe ninguna concepción en el intelecto humano que antes no haya sido recibida, totalmente o en parte, por los órganos de los sentidos). Todo lo demás deriva de ese elemento primordial.

Para el objeto que ahora nos proponemos no es muy necesario conocer la causa natural de las sensaciones; ya en otra parte he escrito largamente acerca del particular. No obstante, para llenar en su totalidad las exigencias del método que ahora me ocupa, quiero examinar brevemente, en este lugar, dicha materia. La causa de la sensación es el cuerpo externo u objeto que actúa sobre el órgano propio de cada sensación, ya sea de modo inmediato, como en el gusto o en el tacto, o mediatamente como en la vista, el oído y el olfato: dicha acción, por medio de los nervios y otras fibras y membranas del cuerpo, se adentra por éste hasta el cerebro y el corazón, y causa allí una resistencia, reacción o esfuerzo del corazón, para libertarse: esfuerzo que dirigido hacia el exterior, parece ser algo externo.

Esta apariencia o fantasía es lo que los hombres llaman sensación, y consiste para el ojo en una luz o color figurado; para el oído en un sonido; para la pituitaria en un olor; para la lengua o el paladar en un sabor; para el resto del cuerpo en calor, frío, dureza, suavidad y otras diversas cualidades que por medio de la sensación discernimos. Todas estas cualidades se denominan sensibles y no son, en el objeto que la causa, sino distintos movimientos en la materia, mediante los cuales actúa ésta diversamente sobre nuestros órganos. En nosotros, cuando somos influidos por ese efecto, no hay tampoco otra cosa sino movimientos (porque el movimiento no produce otra cosa que movimiento). Ahora bien: su apariencia con respecto a nosotros constituye la fantasía, tanto en estado de vigilia como de sueño; y así como

cuando oprimimos el oído se produce un rumor, así también los cuerpos que vemos u oímos producen el mismo efecto con su acción tenaz, aunque imperceptible.

## **CAPÍTULO II DE LA IMAGINACIÓN**

Cuando una cosa permanece en reposo seguirá manteniéndose así a menos que algo la perturbe, es una verdad de la que nadie duda; pero que cuando una cosa está en movimiento continuará moviéndose eternamente, a menos que algo la detenga, constituye una afirmación no tan fácil de entender, aunque la razón sea idéntica (a saber: que nada puede cambiar por sí mismo). En efecto: los hombres no miden solamente a los demás hombres, sino a todas las otras cosas, por sí mismos: y como ellos mismos se encuentran sujetos, después del movimiento, a la pena y al cansancio, piensan que toda cosa tiende a cesar de moverse y procura reposar por decisión propia; tienen poco en cuenta el hecho de si no existe otro movimiento en el cual consista este deseo de descanso que advierten en sí mismos. En esto se apoya la afirmación escolástica de que los cuerpos pesados caen movidos por una apetencia de descanso, y se mantienen por naturaleza en el lugar que es más adecuado para ellos: de este modo se adscribe absurdamente a las cosas inanimadas apetencia y conocimiento de lo que es bueno para su conservación (lo cual es más de lo que el hombre tiene).

## **CAPÍTULO III DE LA CONSECUENCIA O SERIE DE IMAGINACIONES**

Por consecuencia o serie de pensamientos comprendo la sucesión de un pensamiento a otro; es lo que, para distinguirlo del discurso en palabras, denominamos discurso mental. Cuando un hombre piensa en una cosa cualquiera, su pensamiento inmediatamente posterior no es, en definitiva, tan casual como pudiera parecer. Un pensamiento cualquiera no sucede a cualquier otro pensamiento de modo indiferente. Del mismo modo que no tenemos imágenes, a no ser que antes hayamos tenido sensaciones, en conjunto o en partes, así tampoco

tenemos transición de una imagen a otra si antes no la hemos tenido en nuestras sensaciones.

La razón de ello es la siguiente. Todas las fantasías son movimientos efectuados dentro de nosotros, reliquias de los que se han operado en la sensación. Estos movimientos que inmediatamente se suceden en las sensaciones, siguen hallándose, también, conjuntos después de ellas. Así, al volver a ocupar el primer movimiento un lugar predominante, continúa el segundo por coherencia con la materia movida, como el agua sobre una mesa puede ser empujada de una parte a otra y guiada por el dedo. Pero como en las sensaciones, tras una sola y misma cosa percibida, viene una vez una cosa y otras otra, así ocurre también en el tiempo, que al imaginar una cosa no podemos tener certidumbre de lo que habremos de imaginar a continuación. Sólo una cosa es cierta: algo debe haber que sucedió antes, en un tiempo u otro.

#### **CAPITULO IV DEL LENGUAJE**

*Origen del lenguaje.* La invención de la imprenta, aunque ingeniosa, no tiene gran importancia si se la compara con la invención de las letras. Pero ignoramos quién fue el primero en hallar el uso de las letras. Dicen los hombres que quien en primer término las trajo a Grecia fue Cadmo, hijo de Agenor, rey de Fenicia. Fue, ésta, una invención provechosa para perpetuar la memoria del tiempo pasado, y la conjunción del género humano, disperso en tantas y tan distintas regiones de la tierra; y tuvo gran dificultad, como que procede de una cuidadosa observación de los diversos movimientos de la lengua, del paladar, de los labios y de otros órganos de la palabra; añádase, además, a ello la necesidad de establecer distinciones de caracteres, para recordarlas.

Pero la más noble y provechosa invención de todas fue la del lenguaje, que se basa en nombres o apelaciones, y en las conexiones de ellos. Por medio de esos elementos los hombres registran sus pensamientos, los recuerdan cuando han pasado, y los enuncian uno a otro para mutua utilidad y conversación. Sin él no hubiera existido entre los hombres ni gobierno ni sociedad, ni contrato ni paz, ni más

que lo existente entre leones, osos y lobos. El primer autor del lenguaje fue Dios mismo, quien instruyó a Adán cómo llamar a las criaturas que iba presentando ante su vista.

## **CAPITULO V DE LA RAZÓN Y DE LA CIENCIA**

*Qué es la razón.* Cuando un hombre razona, no hace otra cosa sino concebir una suma total, por adición de partes; o concebir un residuo, por sustracción de una suma respecto a otra: lo cual (cuando se hace por medio de palabras) consiste en concebir a base de la conjunción de los nombres de todas las cosas, el nombre del conjunto: o de los nombres de conjunto, de una parte, el nombre de la otra parte. Y aunque en algunos casos (como en los números), además de sumar y restar, los hombres practican las operaciones de multiplicar y dividir, no son sino las mismas, porque la multiplicación no es sino la suma de cosas iguales, y la división la sustracción de una cosa tantas veces como sea posible. Estas operaciones no ocurren solamente con los números sino con todas las cosas que pueden sumarse unas a otras o sustraerse unas de otras.

## **CAPITULO VI DEL ORIGEN INTERNO DE LAS MOCIONES VOLUNTARIAS, COMÚNMENTE LLAMADAS "PASIONES", Y TÉRMINOS POR MEDIO DE LOS CUALES SE EXPRESAN**

*Moción vital y animal.* Existen en los animales dos clases de mociones peculiares a ellos. Unas se llaman vitales; comienzan en la generación y continúan sin interrupción alguna a través de la vida entera. Tales son la circulación de la sangre, el pulso, la respiración, la digestión, la nutrición, la excreción, etcétera. Semejantes mociones o movimientos no necesitan la ayuda de la imaginación. Las otras son mociones animales, con otro nombre, mociones voluntarias, como por ejemplo, andar, hablar, mover uno de nuestros miembros del modo como antes haya sido imaginado por nuestra mente. Este sentido implica moción en los órganos y partes interiores del cuerpo humano, causada por la acción de las cosas que vemos,

oímos, etc. Y esta fantasía no es sino la reliquia de la moción misma, que permanece después de las sensaciones a que hemos aludido en los capítulos I y II.

## **CAPITULO VII DE LOS FINES O RESOLUCIONES DEL DISCURSO**

Para todos los discursos, gobernados por el afán de saber, existe, en último término, un fin, que consiste en alcanzar o renunciar a algo. Y dondequiera que se interrumpa la cadena del discurso, existe un fin circunstancial. Juicio o sentencia final. Si el discurso puramente mental, consiste en pensamientos disyuntivos de que la cosa será o no será, o de que ha sido o no ha sido. Así dondequiera que interrumpamos la cadena de un discurso humano, dejamos la presunción de que será o no será; de si ha sido o no ha sido. A todo esto se denomina opinión. Y así como existen apetitos alternativos, al deliberar respecto al bien y al mal, así también hay una opinión alternativa en la busca de la verdad respecto al pasado y al futuro. Y así como el último apetito en la deliberación se denomina voluntad; así la última opinión en busca de la verdad del pasado y del futuro se llama juicio o sentencia resolutive y final de quien realiza el discurso.

## **CAPITULO VIII DE LAS "VIRTUDES" COMÚNMENTE LLAMADAS "INTELECTUALES" Y DE SUS "DEFECTOS" OPUESTOS**

*Definición de las virtudes intelectuales.* Generalmente la virtud, en toda clase de asuntos, es algo que se estima por su eminencia. Consiste en la comparación, porque si todas las cosas fueran iguales en todos los hombres, nada sería estimado. Y por virtudes intelectuales se entiende, siempre, aquellas aptitudes de la mente que los hombres aprecian, valoran y desearían poseer en sí mismos: comúnmente se comprenden bajo la denominación de un buen talento, aunque la misma palabra talento se use también para distinguir una cierta aptitud del resto de ellas.

## **CAPITULO IX DE LAS DISTINTAS "MATERIAS" DEL "CONOCIMIENTO"**

Hay dos clases de conocimiento: uno es el conocimiento de hecho, y otro el conocimiento de la consecuencia de una afirmación con respecto a otra. El primero no es otra cosa sino sensación y memoria, y es conocimiento absoluto, como cuando vemos realizarse un hecho o recordamos que se hizo; de ese género es el conocimiento que se requiere de un testigo. El último se denomina ciencia y es condicional, como cuando sabemos que si determinada figura es un círculo, toda línea recta que pase por el centro debe dividirla en dos partes iguales. Este es el reconocimiento requerido de un filósofo, es decir, de quien pretende razonar.

## **CAPITULO X DEL "PODER", DE LA "ESTIMACIÓN", DE LA "DIGNIDAD", DEL "HONOR" Y DEL "TITULO A LAS COSAS"**

El poder de un hombre (universalmente considerado) consiste en sus medios presentes para obtener algún bien manifiesto futuro. Puede ser original o instrumental. Poder. Poder natural es la eminencia de las facultades del cuerpo o de la inteligencia, tales como una fuerza, belleza, prudencia, aptitud, elocuencia, liberalidad o nobleza extraordinarias. Son instrumentales aquellos poderes que se adquieren mediante los antedichos, o por la fortuna, y sirven como medios e instrumentos para adquirir más, como la riqueza, la reputación, los amigos y los secretos designios de Dios, lo que los hombres llaman buena suerte. Porque la naturaleza del poder es, en este punto, como ocurre con la fama, creciente a medida que avanza; o como el movimiento de los cuerpos pesados, que cuanto más progresan tanto más rápidamente lo hacen.

## **CAPITULO XI DE LA DIFERENCIA DE "MANERAS"**

*Qué se entiende aquí por maneras.* Bajo la denominación de maneras no significo, aquí, la decencia de conducta: por ejemplo, cómo debe uno saludar a otro, o cómo

debe lavarse la boca, o hurgarse los dientes delante de la gente, y otros consejos de pequeña moral, sino más bien aquellas cualidades del género humano que permiten vivir en común una vida pacífica y armoniosa. A este fin recordemos que la felicidad en esta vida no consiste en la serenidad de una mente satisfecha; porque no existe el finisultimus (propósitos finales) ni el summumbonum (bien supremo), de que hablan los libros de los viejos filósofos moralistas. Para un hombre, cuando su deseo ha alcanzado el fin, resulta la vida tan imposible como para otro cuyas sensaciones y fantasías estén paralizadas.

## **CAPÍTULO XII DE LA "RELIGIÓN"**

*Religión, sólo en el hombre.* Si tenemos en cuenta que no existen signos ni frutos de religión sino en el hombre, no hay motivo para dudar de que sólo en el hombre exista la semilla de la religión, que consiste en cierta cualidad peculiar a él, por lo menos en un grado eminente que no se halla en otras criaturas vivas. Primero, del deseo de conocer las causas. En primer término es peculiar a la naturaleza del hombre inquirir las causas de los acontecimientos por él contemplados: unos buscan más, otros menos, pero todos sienten la curiosidad de conocer las causas de su propia fortuna, buena o mala.

## **CAPITULO XIII DE LA "CONDICIÓN NATURAL" DEL GÉNERO HUMANO, EN LO QUE CONCIERNE A SU FELICIDAD Y A SU MISERIA**

*Hombres iguales por naturaleza.* La Naturaleza ha hecho a los hombres tan iguales en las facultades del cuerpo y del espíritu que, si bien un hombre es, a veces, evidentemente, más fuerte de cuerpo o más sagaz de entendimiento que otro, cuando se considera en conjunto, la diferencia entre hombre y hombre no es tan importante que uno pueda reclamar, a base de ella, para sí mismo, un beneficio cualquiera al que otro no pueda aspirar como él. En efecto, por lo que respecta a la fuerza corporal, el más débil tiene bastante fuerza para matar al más fuerte, ya sea



mediante secretas maquinaciones o confederándose con otro que se halle en el mismo peligro que él se encuentra.

#### **CAPITULO XIV DE LA PRIMERA Y DE LA SEGUNDA "LEYES NATURALES" Y DE LOS "CONTRATOS"**

*Qué es derecho natural.* El derecho de naturaleza, lo que los escritores llaman comúnmente jusnaturale, es la libertad que cada hombre tiene de usar su propio poder como quiera, para la conservación de su propia naturaleza, es decir, de su propia vida; y por consiguiente, para hacer todo aquello que su propio juicio y razón considere como los medios más aptos para lograr ese fin. Qué es la libertad. Por libertad se entiende, de acuerdo con el significado propio de la palabra, la ausencia de impedimentos externos, impedimentos que con frecuencia reducen parte del poder que un hombre tiene de hacer lo que quiere; pero no pueden impedirle que use el poder que le resta, de acuerdo con lo que su juicio y razón le dicten.

#### **CAPÍTULO XV DE OTRAS LEYES DE NATURALEZA**

*La tercera ley de naturaleza, justicia.* De esta ley de naturaleza, según la cual estamos obligados a transferir a otros aquellos derechos que, retenidos, perturban la paz de la humanidad, se deduce una tercera ley, a saber: Que los hombres cumplan los pactos que han celebrado. Sin ello, los pactos son vanos, y no contienen sino palabras vacías, y subsistiendo el derecho de todos los hombres a todas las cosas, seguimos hallándonos en situación de guerra.

#### **CAPITULO XVI DE LAS "PERSONAS", "AUTORES" Y COSAS PERSONIFICADAS**

*Qué es una persona.* Una persona es aquella cuyas palabras o acciones son consideradas o como suyas propias, o como representando las palabras o acciones

de otro hombre, o de alguna otra cosa a la cual son atribuidas, ya sea con verdad o con ficción. Persona natural y artificial. Cuando son consideradas como suyas propias, entonces se denomina persona natural; cuando se consideran como representación de las palabras y acciones de otro, entonces es una persona imaginaria o artificial.

## **CAPITULO XVII DE LAS CAUSAS, GENERACIÓN Y DEFINICIÓN DE UN "ESTADO"**

El fin del estado es, particularmente, la seguridad. Cap. XIII. La causa final, fin o designio de los hombres (que naturalmente aman la libertad y el dominio sobre los demás) al introducir esta restricción sobre sí mismos (en la que los vemos vivir formando estados) es el cuidado de su propia conservación y, por añadidura, el logro de una vida más armónica; es decir, el deseo de abandonar esa miserable condición de guerra que, tal como hemos manifestado, es consecuencia necesaria de las pasiones naturales de los hombres, cuando no existe poder visible que los tenga a raya y los sujete, por temor al castigo, a la realización de sus pactos y a la observancia de las leyes de naturaleza establecidas en los capítulos XIV y XV.

## **CAPITULO XVIII DE LOS "DERECHOS" DE LOS SOBERANOS POR INSTITUCIÓN**

Qué es el acto de instituir un estado. Dícese que un estado ha sido instituido cuando una multitud de hombres convienen y pactan, cada uno con cada uno, que a un cierto hombre o asamblea de hombres se le otorgará, por mayoría, el derecho de representar a la persona de todos (es decir, de ser su representante). Cada uno de ellos, tanto los que han votado en pro como los que han votado en contra, debe autorizar todas las acciones y juicios de ese hombre o asamblea de hombres, lo mismo que si fueran suyos propios, al objeto de vivir apaciblemente entre sí y ser protegidos contra otros hombres. Las consecuencias de esa institución. De esta institución de un estado derivan todos los derechos y facultades de aquel o de

aquellos a quienes se confiere el poder soberano por el consentimiento del pueblo reunido.

## **CAPITULO XIX DE LAS DIVERSAS ESPECIES DE GOBIERNO POR INSTITUCIÓN Y DE LA SUCESIÓN EN EL PODER SOBERANO**

Las formas diferentes de gobierno son sólo tres. La diferencia de gobiernos consiste en la diferencia del soberano o de la persona representativa de todos y cada uno en la multitud. Ahora bien, como la soberanía reside en un hombre o en la asamblea de más de uno, y como en esta asamblea puede ocurrir que todos tengan derecho a formar parte de ella, o no todos sino algunos hombres distinguidos de los demás, es manifiesto que pueden existir tres clases de gobierno. Porque el representante debe ser por necesidad o una persona o varias: en este último caso o es la asamblea de todos o la de sólo una parte. Cuando el representante es un hombre, entonces el gobierno es una monarquía; cuando lo es una asamblea de todos cuantos quieren concurrir a ella, tenemos una democracia o gobierno popular; cuando la asamblea es de una parte solamente, entonces se denomina aristocracia. No puede existir otro género de gobierno, porque necesariamente uno, o más o todos deben tener el poder soberano (que como he mostrado ya, es indivisible).

## **CAPITULO XX DEL DOMINIO "PATERNAL" Y DEL "DESPÓTICO"**

*Soberanía por adquisición.* Un estado por adquisición es aquel en que el poder soberano se adquiere por la fuerza. Y por la fuerza se adquiere cuando los hombres, singularmente o unidos por la pluralidad de votos, por temor a la muerte o a la servidumbre, autorizan todas las acciones de aquel hombre o asamblea que tiene en su poder sus vidas y su libertad. Diferente de la soberanía por institución. Este género de dominio o soberanía difiere de la soberanía por institución solamente en que los hombres que escogen su soberano lo hacen por temor mutuo, y no por temor a aquel a quien instituyen. Pero en este caso, se sujetan a aquel a quien temen. En ambos casos lo hacen por miedo, lo cual ha de ser advertido por quienes

consideran nulos aquellos pactos que tienen su origen en el temor a la muerte o la violencia: si esto fuera cierto nadie, en ningún género de estado, podría ser reducido a la obediencia.

## **CAPÍTULO XXI DE LA "LIBERTAD" DE LOS SÚBDITOS**

*Qué es libertad.* Libertad significa, propiamente hablando, la ausencia de oposición (oposición significa impedimentos externos al movimiento); puede aplicarse tanto a las criaturas irracionales e inanimadas como a las racionales. Cualquiera cosa que esté ligada o envuelta de tal modo que no pueda moverse sino dentro de un cierto espacio, determinado por la oposición de algún cuerpo externo, decimos que no tiene libertad para ir más lejos. Tal puede afirmarse de todas las criaturas vivas mientras estén aprisionadas o constreñidas con muros o cadenas; y del agua, mientras está contenida por medio de diques o canales, pues de otro modo se extendería por un espacio mayor, solemos decir que no está en libertad para moverse del modo como lo haría si no tuviera tales impedimentos. Ahora bien, cuando el impedimento de la moción radica en la constitución de la cosa misma, no solemos decir que carece de libertad, sino de fuerza para moverse, como cuando una piedra está en reposo, o un hombre se halla sujeto al lecho por una enfermedad.

## **CAPITULO XXII DE LOS "SISTEMAS" DE SUJECIÓN POLÍTICA Y PRIVADA**

Las diversas clases de sistemas de pueblos. Después de haber estudiado la generación, forma y poder de un estado, puedo referirme, a continuación, a los elementos del mismo: en primer lugar, a los sistemas, que asemejan las partes análogas o músculos de un cuerpo natural. Entiendo por sistemas un número de hombres unidos por un interés o un negocio. De ellos algunos son regulares; otros, irregulares. Son regulares aquellos en que un hombre o asamblea de hombres queda constituido en representante del número total. Todos los demás son irregulares.

## **CAPITULO XXIII DE LOS "MINISTROS PÚBLICOS" DEL PODER SOBERANO**

En el último capítulo se ha hablado de las partes similares de un estado: en éste voy a hablar de las partes orgánicas, que son los ministros públicos. Quién es ministro público. Se denomina ministro público a quien es empleado por el soberano (sea un monarca o una asamblea) en algunos negocios, con autorización para representar en ese empleo la personalidad del estado. Y mientras que cada persona o asamblea que tiene soberanía representa a dos personas o, según la frase común, tiene dos capacidades, una natural y otra política (como un monarca tiene no sólo la personalidad del estado, sino también la de hombre; y una asamblea soberana no sólo tiene la personalidad del estado, sino también la de la asamblea), quienes son servidores del soberano en su capacidad natural no son ministros públicos, siéndolo solamente quienes le sirven en la administración de los negocios públicos. Por consiguiente, ni los ujieres, ni los alguaciles, ni otros empleados que constituyen la guardia de la asamblea, sin otro propósito que la comodidad de los reunidos, en una aristocracia o democracia; ni los administradores, chambelanes, cajeros y otros empleados de la casa de un monarca son ministros públicos en una monarquía.

## **CAPÍTULO XXIV DE LA "NUTRICIÓN" Y "PREPARACIÓN" DE UN ESTADO**

La nutrición de un estado consiste en la abundancia y distribución de materiales que conducen a la vida: en su acondicionamiento o preparación, y, una vez acondicionados, en la transferencia de ellos para su uso público, por conductos adecuados. La nutrición de un estado consiste en los productos del mar y de la tierra. En cuanto a la abundancia de materias, está limitada por la naturaleza a aquellos bienes que, manando de los dos senos de nuestra madre común, la tierra y el mar, ofrece Dios al género humano, bien libremente, bien a cambio del trabajo. En cuanto a la materia de esta nutrición, consistente en animales, vegetales y minerales, Dios los ha puesto libremente ante nosotros, dentro o cerca de la faz de la tierra, de tal modo que no hace falta sino el trabajo y la actividad para hacerse

con ellos. En tal sentido la abundancia depende, aparte del favor de Dios, simplemente del trabajo y de la laboriosidad de los hombres.

## **CAPITULO XXV DEL "CONSEJO"**

*Qué es consejo.* Cuan falaz es juzgar de la naturaleza de las cosas por el uso ordinario e inconstante de las palabras, aparece con más claridad que en ninguna otra cosa en la confusión de consejos y órdenes, que resulta de la manera imperativa de hablar en ambos casos, y en otras muchas ocasiones. En efecto, las palabras: Haz esto, son los términos en que se expresa no sólo el que manda, sino también el que da consejo, y el que exhorta. Sin embargo, pocos dejarán de advertir que estas son cosas diferentes, o tendrán dificultades para distinguir cuándo se trata de determinar quién habla y a quién va dirigida la palabra, y en qué ocasión. Ahora bien, como estas frases las hallamos en los escritos de los hombres, y existe incapacidad o falta el deseo de considerar las circunstancias, se confunden a veces los preceptos de los consejeros, tomándolos como preceptos de quien manda, y a veces lo contrario, siempre de acuerdo con las conclusiones que se desea inferir, o con los actos que merecen aprobación. Para evitar estas confusiones y dar a los términos de mandar, aconsejar y exhortar sus propias y características significaciones, voy a pasar a definir las.

## **CAPITULO XXVI DE LAS "LEYES CIVILES"**

*Qué es ley civil.* Entiendo por leyes civiles aquellas que los hombres están obligados a observar porque son miembros no de este o aquel estado en particular, sino de un estado. En efecto, el conocimiento de las leyes particulares corresponde a aquellos que profesan el estudio de las leyes de diversos países; pero el conocimiento de la ley civil en general, a todos los hombres. La antigua ley de Roma

era llamada ley civil, de la palabra civitas, que significa el estado. Y los países que, habiendo estado sometidos al imperio romano y gobernados por esta ley, conservan todavía una parte de ella, porque la estiman oportuna, llaman a esta parte ley civil, para distinguirla del resto de sus propias leyes civiles. Pero no es de esto de lo que voy a hablar aquí: mi designio no es exponer lo que es ley en un lugar o en otro, sino lo que es ley, tal como lo hicieron Platón, Aristóteles, Cicerón y otros varios, sin hacer profesión del estudio de la ley.

## **CAPITULO XXVII DE LOS "DELITOS", "EXIMENTES" Y "ATENUANTES"**

*Qué es pecado.* Un pecado no es solamente una transgresión de la ley sino, también, un desprecio al legislador, porque tal desprecio constituye, de una vez, un quebrantamiento de todas sus leyes. Por consiguiente, puede consistir no sólo en la comisión de un hecho, o en la enunciación de palabras prohibidas por las leyes, o en la omisión de lo que la ley ordena, sino también en la intención o propósito de transgredir. En efecto, el propósito de quebrantar la ley implica cierto grado de desprecio a aquel a quien corresponde verla ejecutada. Experimentar, aunque sea en la imaginación solamente, el deleite de poseer los bienes, los sirvientes o la mujer de otro sin intención de tomarlo por la fuerza o por el fraude, no constituye un quebrantamiento de la ley que dice: No codiciarás; ni el placer que un hombre puede tener imaginando o soñando la muerte de aquel de cuya vida no espera otra cosa sino daño y sinsabores, es un pecado, sino la resolución de poner en ejercicio algún acto que tienda a ello. En efecto, complacerse en la ficción de aquello que agradaría a un hombre si llegara a realizarse, es una pasión tan inherente a la naturaleza del hombre y de cualquiera otra criatura viva que hacer de ello un pecado, sería convertir en pecado, también, el hecho de ser hombre.

## **CAPITULO XXVIII DE LAS "PENAS" Y DE LAS "RECOMPENSAS"**

*Definición de pena.* Una pena es un daño infligido por la autoridad pública sobre alguien que ha hecho u omitido lo que se juzga por la misma autoridad como una

transgresión de la ley, con el fin de que la voluntad de los hombres pueda quedar, de este modo, mejor dispuesta para la obediencia. Antes de que yo deduzca alguna cosa de esta definición, precisa contestar a una cuestión de mucha importancia, a saber: por qué puerta penetra el derecho o autoridad de castigar, en cada caso, en efecto, por lo que antes se ha dicho, nadie se supone ligado por el pacto a no resistir a la violencia, y, por consiguiente, no puede pretenderse que haya dado ningún derecho a otro para poner violentamente las manos sobre su persona. Al instituirse un estado, cada uno renuncia al derecho de defender a otro, pero no al de defenderse a sí mismo. Él mismo se obliga a asistir a quien tiene la soberanía, cuando castiga a los demás; pero no cuando le castiga a él mismo. Pactar esa asistencia al soberano para que éste castigue a otro, a menos que quien pacta tenga un derecho a hacerlo él mismo, no es darle un derecho a castigar. Es, por consiguiente, manifiesto que el derecho que el estado (es decir, aquel o aquellos que lo representan) tiene para castigar, no está fundado en ninguna concesión o donación de los súbditos. Pero ya he mostrado anteriormente que antes de la institución del estado, cada hombre tiene un derecho a todas las cosas, y a hacer lo que considera necesario para su propia conservación, sojuzgando, dañando o matando a un hombre cualquiera para lograrlo. En esto estriba el fundamento del derecho de castigar que es ejercido en cada estado. En efecto, los súbditos no dan al soberano este derecho, sino que, solamente, al despojarse de los suyos, le robustecen para que use su derecho propio como le parezca adecuado para la conservación de todos ellos: así que no fue un derecho dado, sino dejado a él, y a él solamente; y con excepción de los límites que le han sido puestos por la ley natural, tan enteramente como en la condición de mera naturaleza y de guerra de cada uno contra su vecino.

## **CAPITULO XXIX DE LAS CAUSAS QUE DEBILITAN O TIENDEN A LA "DESINTEGRACIÓN" DE UN ESTADO**

La disolución de los estados depende de su institución imperfecta. Aunque nada de lo que los hombres hacen puede ser inmortal, si tienen el uso de razón de que



presumen, sus estados pueden ser asegurados, en definitiva, contra el peligro de perecer por enfermedades internas. En efecto, por la naturaleza de su institución están destinados a vivir tanto como el género humano o como las leyes de naturaleza, o como la misma justicia que les da vida. Por consiguiente, cuando llegan a desintegrarse no por la violencia externa, sino por el desorden intestino, la falta no está en los hombres, en cuanto son la materia, sino en cuanto son sus hacedores y ordenadores. Pues los hombres, hartos ya de ese desordenado empujar y golpearse mutuamente, desean de todo corazón acomodarse en un edificio firme y duradero; pero, por falta de un arte de hacer leyes que escudre sus acciones y de humildad y paciencia para sufrir el recorte de las ásperas aristas de su actual grandor, no pueden, sin la ayuda de un arquitecto verdaderamente hábil, sino apretarse en un edificio destartado que a duras penas resistirá lo que sus vidas y que de seguro se derrumbará sobre las cabezas de sus descendientes.

### **CAPITULO XXX DE LA "MISIÓN" DEL REPRESENTANTE SOBERANO**

Procurar el bien del pueblo. La misión del soberano (sea un monarca o una asamblea) consiste en el fin para el cual fue investido con el soberano poder, que no es otro sino el de procurar la seguridad del pueblo; a ello está obligado por la ley de naturaleza, así como a rendir cuenta a Dios, autor de esta ley, y a nadie sino a Él. Pero por seguridad no se entiende aquí una simple conservación de la vida, sino también de todas las excelencias que el hombre puede adquirir para sí mismo por medio de una actividad legal, sin peligro ni daño para el estado. Por medio de la instrucción y de las leyes. Y esto se entiende que debe ser hecho no ya atendiendo a los individuos más allá de lo que significa protegerlos contra las injurias, cuando se querellan, sino por una providencia general contenida en pública instrucción de doctrina y de ejemplo; y en la promulgación y ejecución de buenas leyes, que las personas individuales puedan aplicar a sus propios casos.

### **CAPITULO XXXI DEL "REINO DE DIOS POR NATURALEZA"**

Finalidad de los siguientes capítulos. Que la condición de mera naturaleza, es decir, de absoluta libertad como la de aquellos que ni son soberanos, ni súbditos, es anarquía y condición de guerra; que los preceptos por los cuales se guían los hombres para evitar esta condición son las leyes de la naturaleza; que un estado sin poder soberano no es más que una palabra sin sustancia, y no puede subsistir; que los súbditos deben a los soberanos simple obediencia en todas las cosas en que su obediencia no está en contradicción con las leyes divinas, son cosas que he demostrado suficientemente en lo que hasta ahora llevo manifestado. Sólo necesitamos, para un perfecto conocimiento de los deberes civiles, saber cuáles son esas leyes de Dios, porque sin esto, cuando a un individuo se le ordena una cosa por el poder civil no sabe si ello es o no contrario a la ley de Dios; con lo cual o bien ofende a la Divina Majestad por excederse en la obediencia civil, o por temor de ofender a Dios realiza una transgresión de los preceptos del estado. Para evitar estos dos inconvenientes es necesario saber qué son leyes divinas y teniendo en cuenta que el conocimiento de toda ley depende del conocimiento del poder soberano, a continuación voy a referirme al reino de Dios.

De esta situación puede salir el hombre gracias a que la razón le dicta determinadas leyes de la naturaleza que le inducen a buscar la paz. Si el derecho natural supone una libertad absoluta, las leyes imponen obligaciones. La primera ley impone buscar la paz y seguirla; la segunda renunciar al derecho natural y a la libertad en favor de la paz, en la medida en que los otros hombres están también dispuestos; la tercera obliga a respetar los pactos establecidos (surge el concepto de justicia)... Pero Hobbes señala que no bastan estas leyes para garantizar la paz: es necesario “conferir todo su poder y fuerza a un hombre o a una asamblea de hombres que pueda reducir todas las voluntades a una sola voluntad” se establece así el contrato social que engendra el estado

Para Hobbes la soberanía es absoluta, indivisible e irrevocable. A partir de estas características atribuidas a la soberanía se ha considerado a Hobbes como uno de los mayores defensores del poder ilimitado del estado. Esta, a pesar de ser la interpretación tradicional, no es la dominante, toda vez que en la actualidad y desde hace más o menos un siglo la lectura del filósofo inglés ha variado de forma

radical. Así, al tenor de las recientes interpretaciones, Hobbes aparece ya como un autor liberal, o, incluso, como el padre intelectual del modelo político de corte liberal. Con esto se quiere significar, entre otras cosas, que en *Leviatán* y en las demás obras político-jurídicas de Hobbes se encuentra la fuente de la cual manan la teoría de los derechos naturales del hombre, la defensa de la libertad, el carácter racional de la ley, el constitucionalismo; o, dicho en términos generales, el discurso de los límites al poder.

La libertad de los súbditos, además de lo que se refiere a la parte del derecho natural que se conserva dentro del estado, básicamente está contenida en aquellos asuntos de la vida privada de los súbditos que no han sido objeto de regulación legal por parte del soberano. Y, teniendo en cuenta aquellos límites «esenciales» de la legislación, este margen de libertad sería considerablemente amplio.

Segunda ley de naturaleza. De esta ley fundamental de naturaleza, mediante la cual se ordena a los hombres que tiendan hacia la paz, se deriva esta segunda ley: que uno acceda, si los demás consienten también, y mientras se considere necesario para la paz y defensa de sí mismo, a renunciar este derecho a todas las cosas y a satisfacerse con la misma libertad, frente a los demás hombres, que les sea concedida a los demás con respecto a él mismo.

La tercera ley de naturaleza, justicia. De esta ley de naturaleza, según la cual estamos obligados a transferir a otros aquellos derechos que, retenidos, perturban la paz de la humanidad, se deduce una tercera ley, a saber: Que los hombres cumplan los pactos que han celebrado.

La cuarta ley de naturaleza, gratitud. Del mismo modo que la justicia depende de un pacto antecedente, depende la gratitud de una gracia antecedente, es decir, de una liberalidad anterior. Esta es la cuarta ley de naturaleza, que puede expresarse en esta forma: que quien reciba un beneficio de otro por mera gracia, se esfuerce en lograr que quien lo hizo no tenga motivo razonable para arrepentirse voluntariamente de ello.

La quinta, mutuo acomodo o complacencia. Una quinta ley de naturaleza es la complacencia, es decir, que cada uno se esfuerce por acomodarse a los demás.

La sexta, facilidad para perdonar. Una sexta ley de naturaleza es la siguiente: que, dando garantía del tiempo futuro, deben ser perdonadas las ofensas pasadas de quienes, arrepintiéndose, deseen ser perdonados.

La séptima, que en las venganzas los hombres consideren solamente el bien venidero. Una séptima ley es que en las venganzas (es decir, en la devolución del mal por mal) los hombres no consideren la magnitud del mal pasado, sino la grandeza del bien venidero.

La octava, contra la contumelia. Como todos los signos de odio o de disputa provocan a la lucha, hasta el punto de que muchos hombres prefieren más bien aventurar su vida que renunciar a la venganza, en octavo lugar podemos establecer como ley de naturaleza el precepto de que ningún hombre, por medio de actos, palabras, continente o gesto manifieste odio o desprecio a otro.

La novena, contra el orgullo. La cuestión relativa a cuál es el mejor hombre, no tiene lugar en la condición de mera naturaleza, ya que en ella, como anteriormente hemos manifestado, todos los hombres son iguales. La desigualdad que ahora exista ha sido introducida por las leyes civiles.

La décima, contra la arrogancia. De esta ley depende otra: que al iniciarse condiciones de paz, nadie exija reservarse algún derecho que él mismo no se avendría a ver reservado por cualquier otro.

Cuando son consideradas como tuyas propias, entonces se denomina persona natural; cuando se consideran como representación de las palabras y acciones de otro, entonces es una persona imaginaria o artificial. Así que una persona es lo mismo que un actor, tanto en el teatro como en la conversación corriente; y personificar es actuar o representar a sí mismo o a otro.

El estado natural es muy contradictorio, pues allí donde las partes beligerantes disponen de similares fuerzas se incrementa el temor a que cualquiera pueda morir violentamente. En la guerra internacional hay desigualdad, pero no hay contradicción o no implica el mismo grado de inseguridad, ya que si un estado es vencido por otro tan sólo cambia el soberano.

Para Hobbes es cierto que ningún estado sobrevive sin leyes naturales y sin un poder soberano, ningún estado sobrevive sin la obediencia, y más aun la

obediencia que no va contra los mandatos de Dios. Pues, “para un conocimiento perfecto de los deberes civiles solo necesitamos saber cuáles son leyes o mandatos de Dios”, y de no saber ello podríamos incurrir en un doble error: por obedecer excesivamente al estado incurrimos en falta contra Dios; o por miedo a pecar contra Dios nos rebelamos contra el estado. Por ello se hace necesario conocer las leyes divinas. Todo ello es lo que Hobbes denomina la triple palabra de Dios: la palabra racional, la palabra sensible y la palabra profética, a las cuales les corresponde tres maneras de escuchar a Dios: por la recta razón, por los sentidos y por la fe.

### **El carácter insaciable del deseo humano**

El hombre no sólo desea el bien para sí de modo necesario: su deseo es, además, insaciable. Con ello, Hobbes pretende oponerse a las teorías éticas clásicas, que comenzaban por identificar un fin último de la acción humana, y a ordenar las acciones y demás fines en relación a tal fin para determinar qué sea lo correcto. Paradigma de este modelo es la Ética a Nicómaco de Aristóteles, que se inicia, precisamente, discutiendo cuál sea el fin último del hombre.

### **OBRAS FILOSÓFICAS**

1628 Tucídides (Su traducción inglesa, con la que entendía mostrar a los ingleses los peligros de la democracia)

1640 Elements of Law, Natural and Politics

1642 De Cive (Segunda edición del De Cive en 1647)

1646 La Óptica.

1651 Leviathan.

1654 De la libertad y la necesidad (publicada sin su Consentiment)

1655 A Defense of True Liberty from Antecedent and Extrinsically Necessity.

1656 The Questions Concerning Liberty, Necessity and Chance.

1657 DeHomine.

1658 Castigations of Hobbes his Last Animadversions, con un appendices titulado "The Catching of Leviathan the Great Whale."

1665 De Corpore.

1668 Escribe Behemoth, (historia de los años 1640 a 1660, pero su publicación no fue autorizada)

1672 Versión en prosa de su Autobiografía, seguida de una versión latina en verso.

1675 Traducciones de la Ilíada y la Odisea.

1682 Publicación póstuma de Behemoth.

### **Referencias bibliográficas**

Aristóteles (1993). Política. Traducción Carlos García Gual y Aurelio Pérez Jiménez. Barcelona, Ediciones Altaya.

BOBBIO, Norberto (1997). «El modelo iusnaturalista» En: Sociedad y Estado en la filosofía moderna. El modelo iusnaturalista y el modelo hegeliano-marxiano. Traducción José Fernández Santillán. México, Fondo de Cultura Económica.

BOBBIO, Norberto (1995). «La teoría política de Hobbes». En: Thomas Hobbes. Traducción Manuel Escrivá de Romaní. México, Fondo de Cultura Económica.

Carrillo Castillo, Lucy (2003). «La humanidad, entre la barbarie y la civilización. Thomas Hobbes o el concepto de lo que debería ser la política». En: Los clásicos de la filosofía política. Medellín, Editorial Universidad de Antioquia.

Cassirer, Ernst (1974). El problema del conocimiento en la filosofía y en las ciencias modernas. Traducción Wenceslao Roces. Tomo II. México, Fondo de Cultura Económica.

Cortés Rodas, Francisco (1999). «Del mito político del Leviatán a la dictadura. Consideraciones sobre las concepciones del Estado de Thomas Hobbes y Carl Schmitt». En: Estudios Políticos. Revista del I.E.P., Universidad de Antioquia, No. 14, Medellín, Enero-Junio.

Fernández Santillán, José. Hobbes y Rousseau (1996). Entre la autocracia y la democracia. México, Fondo de Cultura Económica.

Ferry, Luc. (1991). Filosofía política I. El derecho: la nueva querrela de los antiguos y los modernos. Traducción Juan José Utrilla. México, Fondo de Cultura Económica.

Foucault, Michel (2006). Defender la sociedad. Curso en el Colegio de Francia (1975- 1976). Traducción Horacio Pons. México, Fondo de Cultura Económica.

Gallardo, Helio (2005). «John Locke y la teoría del poder despótico». En: Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica. Vol. 43, No. 109-110, May-Dic.