



Universitas Psychologica

ISSN: 1657-9267

revistascientificasjaveriana@gmail.com

Pontificia Universidad Javeriana

Colombia

Escobar Melo, Hugo
Historia y naturaleza de la psicología del desarrollo
Universitas Psychologica, vol. 2, núm. 1, enero-junio, 2003, pp. 71-88
Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64720109>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

HISTORIA Y NATURALEZA DE LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

HUGO ESCOBAR MELO*
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

RESUMEN

Este documento tiene como propósito central presentar una visión de la psicología del desarrollo como área de conocimiento específico,¹ que aborda la comprensión del cambio-progreso y la formación de diversos procesos psicológicos durante el transcurso de la vida. El texto identifica los antecedentes históricos clásicos de la actual psicología del desarrollo, sus grandes hitos, discute algunos enfoques frente al concepto “desarrollo” y plantea una reflexión teórica desde la perspectiva de la intersección disciplinar. Propone que la psicología del desarrollo presenta rupturas y transformaciones en términos de a) superación de la imagen del niño como un adulto en miniatura; b) el niño, organismo que se adapta y evoluciona; c) la evolución del niño, el adolescente y el adulto, objetos de estudio distintos; d) el sujeto como pensador lógico y científico natural situado en la intersubjetividad; e) identificación y caracterización de competencias neonatales insospechadas, analogías, homologías y racionalidad mejorante; y f) estudio de las transiciones inevitables por la vejez y la muerte. Discute algunos debates actuales en el contexto de una concepción de desarrollo que presenta transformaciones, rupturas, regresiones y reorganizaciones con progresiones que no necesariamente establecen conexiones lineales entre los puntos de partida con los de llegada.

Palabras clave: desarrollo, historia de la psicología, epistemología, procesos cognoscitivos, desarrollo cognoscitivo.

ABSTRACT

The main intention of this document is to outstand a view of the Evolutive Psychology as an area of specific knowledge the approaches the course of changes and progress the construction of diverse psychological process thought life. The text identifies the classical historical antecedents of the current Evolutive Psychology, its great landmarks and discusses some views about “evolution” and proposes a theoretical reflection from the disciplinary intersection perspective.

Proposes that Evolutive Psychology shows ruptures and transformations in terms of a) Overcoming the image of the child as an adult in miniature. b) Children, an organism that gets adapted and evolves. c) The evolution of the child, the adolescent and the adult are different subjects d) The subject as logical thinker and scientific natural placed in the intersubjectivity e) Identification and characterization of unsuspected neonative competitions analogies homologies and improving rationality f) Study of the inevitable transitions for aging and death. Discusses some current debates in the context of a conception of evolution that shows transformations, ruptures, regressions and reorganizations with progressions that do not establish lineal connections between the initial points with the final ones.

Key words: Development, history of psychology, epistemology, cognitive processes, cognitive development.

* Correo electrónico: hugoescobal_2000@yahoo.com

¹ Área de conocimiento o campo científico con identidad propia, que responde a preguntas o problemas particulares, además de métodos de solución reconocidos por la comunidad científica.

1. Antecedentes históricos

Los antecedentes históricos particulares de la psicología del desarrollo son tan antiguos como la ciencia de la psicología en general; Delval (1988) propone seis grandes periodos sobre la historia del estudio del niño y del adolescente, que constituyen un marco histórico coherente, a saber: a) “el período de las observaciones esporádicas”; b) “la aparición de las primeras observaciones sistemáticas”; c) “la constitución de la psicología del niño como una disciplina independiente”; d) “la consolidación de la disciplina y los primeros atisbos de una psicología evolutiva”; e) “el desarrollo sistemático; la pugna entre acumulación de datos y teorías”; y f) “la convergencia entre la psicología evolutiva y la psicología experimental”.

Piaget (1982), por su parte, señala cinco fases similares a las anteriores frente a la psicología del niño, psicología que se toma en este texto como espejo precursor de la psicología del desarrollo humano en general: i) “fase de las observaciones aisladas”; ii) “fase de las biografías”, iii) “fase de los test mentales estandarizados”, que proporcionó conocimientos cuantitativos más no acerca de los mecanismos explicativos de desarrollo; iv) “fase de los estudios clínicos”, que desarrolló conocimientos sobre los contextos de vida, la actividad, la maduración del sistema nervioso, además de destacar la influencia del factor social y educativo; y v) “fase de investigaciones acerca de la construcción de estructuras del comportamiento”, en diversos órdenes, tales como el pensamiento, la representación social y el juicio moral, entre otros.

Si bien las anteriores etapas históricas poseen una enorme pertinencia y coherencia, es necesario identificar y postular hitos conceptuales que señalen las rupturas e innovaciones epistemológicas acaecidas frente a la concepción de los niños, adolescentes y adultos; dichas rupturas se producen de cara, tanto a las representaciones sociales de los académicos, como a las representaciones sociales que circulan en el resto del entramado cultural; para tal efecto aquí se proponen los siguientes hitos de ruptura y transformación: a) superación de la imagen del niño como un adulto en miniatura; b) el niño, organismo que se adapta y evoluciona; c) la evolución del niño, el adolescente y el adulto, objetos de estudio distintos; d) el sujeto como pensador lógico y científico natural situado en la intersubjetividad; e) identificación y caracterización de competencias neonatales insospechadas, analogías, homologías y racionalidad mejorante; f) la transición inevitable por la vejez y la muerte.

a) Superación de la imagen del niño como un adulto en miniatura

Las representaciones sociales de conocimiento de los “académicos”, y las del resto de los actores sociales

frente al niño y el adolescente van sin duda de la mano en las diferentes épocas; el niño y el adolescente no existirán como tales durante un gran período de la historia de Occidente, ya que se verán fusionados en una concepción adulta prevaleciente.

El niño es considerado como un adulto en miniatura y el adolescente estará ausente de la escena hasta después de la revolución industrial; igualmente se debe señalar la coexistencia de múltiples representaciones sociales y de diversa índole atadas a las idiosincrasias de los pueblos a lo largo de su historia.²

Frente a las representaciones sociales de conocimiento de los “académicos” o científicos se puede señalar que éstas se alimentan de las representaciones que circulan en la sociedad en general, superándolas, dándoles los giros conceptuales adecuados y, en el mejor de los casos, la validez teórica requerida para convertirlas en reglas, normas y signos insertados en la sociedad como códigos para el actuar, y para determinar las políticas de intervención y las concepciones institucionales pertinentes; recordemos que la ciencia, y en este caso la psicología del desarrollo, funciona como disciplina prescriptiva del actuar social.³

El proceso de evolución de las representaciones sociales frente al niño y el joven es, sin duda, toda la historia de la psicología del desarrollo, que se puede rastrear desde la antigüedad; al respecto, Delval (1988) cita a Platón en *La República* cuando se refiere a los aspectos educativos que deben seguir los hombres frente al aprendizaje, a través del deleite del juego; igualmente dicho autor se refiere a Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*, como también en el texto de *La política*; Delval (1988) y Perinat (1998) destacan que en la tradición pedagógica las referencias a los niños se remontan a la Biblia, los griegos y los romanos.

² Bower (1983) señala que los bosquimanos de Kalahari son predominantemente “ambientalistas”; suponen que es necesario el entrenamiento y la práctica frente al aprendizaje de la marcha; dichos niños literalmente no gatean; sobre los ocho meses aprenden a caminar y seguir complejos ritmos de danza. En nuestro medio colombiano, Muñoz y Pachón (1991) señalan que la representación social frente al niño oscilaba entre lo demoníaco y lo divino; “el niño era fundamentalmente ‘un don de Dios’, y su origen divino hacía que cualquier rechazo fuera considerado un ‘sacrilegio’. Ese ser de origen divino venía, sin embargo, cargado de ‘malos impulsos’ que había que ‘dominar con ternura pero con firmeza’, y frente a quien no había que claudicar pues cualquier triunfo en este sentido lo llevaría a la desgracia.”

³ Al respecto Bruner (1984) expresaba lo siguiente: “las teorías sobre el desarrollo humano, debido al carácter de la cultura, no son simples esfuerzos para comprender y codificar la naturaleza del desarrollo humano, sino que, por su propia esencia, también crean los mismos procesos que intentan explicar, confiriéndoles realidad y haciéndolos conscientes a la comunidad”.

Bower (1983) expone que la psicología del desarrollo tiene un amplio pasado como conocimiento práctico, pero una corta historia como ciencia propiamente dicha; en términos de dicho conocimiento de sentido común, para el mundo occidental y hasta el Renacimiento, los niños fueron considerados como adultos en miniatura; en este sentido la psicología del desarrollo hunde sus raíces históricamente sobre los avances de la medicina, la pedagogía y las prácticas familiares y culturales, que a su vez dan lugar a políticas de intervención social que implican la prevención acerca de la morbilidad infantil, la educación y el desarrollo armónico de los niños y adolescentes, principalmente a principios de siglo XX (Perinat, 1998).

Philippe Ariès, citado por Perinat, plantea que en los albores del Renacimiento, la infancia se constituye como una fase independiente y autónoma de la del adulto; la pintura, el lenguaje expresado hacia ellos, la idea de la inocencia infantil, además de diversas prácticas de socialización, entre otras cosas, marcan hitos muy importantes que permiten deducir la existencia de una representación social propia; la tesis de que los niños constituyen un invento de la modernidad está plenamente apoyada por las concepciones que al respecto han circulado a través de la historia de la humanidad y en diferentes culturas.

La historia idiosincrásica y de experiencia cultural también nos da cuenta de prácticas exóticas con respecto a los niños, tales como no lavar sus cabezas; el amamantamiento con “madres de leche” cuando la madre biológica no podía criarlos; el proteger a los niños bajo ropajes que los mantenían rígidos, etc. Poco a poco, desde el siglo XVII hasta nuestro presente, se da curso a una racionalización generalizada de las normas de crianza; al respecto Perinat (1998) plantea el cambio que surge frente a las prácticas de higiene, el amamantamiento prolongado, la libertad de movimientos, la estimulación temprana, además de modernas prácticas de crianza.

El Renacimiento,⁴ como se ha señalado, rompe definitivamente con la representación del niño como adulto en miniatura, para situarlo como sujeto natural e independiente; es la tradición pedagógica la que quizá contribuye decisivamente a la construcción de una nueva representación social; Delval (1988) cita a Luis Vives

(1492-1540) que defiende una escuela que se adapte al niño; a Jan Amos Comenius (1592-1671), quien combate el verbalismo e insiste en la importancia de los sentidos y las imágenes visuales para la educación del niño; a Erasmo (siglo XVII), que desarrolla los problemas educativos respecto a la personalidad del niño, las diferencias individuales y la importancia frente a las diversas edades del infante; a John Locke (1632-1704), quien propone una teoría del entendimiento humano, niega la existencia de las ideas innatas y desarrolla diversos pensamientos sobre la educación, y a Rousseau en el siglo XVIII (1762), que destaca la importancia de la infancia en su famosa obra *Emilia*; esta fase corresponde a lo que Delval (1988) denomina como “El periodo de las observaciones esporádicas”, y Piaget (1982) como la “Fase de las observaciones aisladas”.

b) El niño, organismo que se adapta y evoluciona

El conocimiento de los eruditos (filósofos, pedagogos, médicos y sacerdotes) que se preocupan por los niños y los jóvenes se va a transformar severamente; ya no se considerará al niño como un adulto en miniatura; se propondrá a cambio el postulado particular del niño como un organismo que evoluciona, visión dinámica que es posible en virtud de aquello que Delval señala como la fase de “La aparición de las primeras observaciones sistemáticas”, y Piaget (1982), como la “Fase de las biografías”.

Las ideas de la evolución del siglo XIX, sintetizadas en la obra de Charles Darwin (1809-1882), *El origen de las especies*, van a marcar en la concepción del ser humano en general, y en particular del niño y de su desarrollo, un nuevo hito teórico y epistemológico donde el mundo evoluciona, al igual que el ser humano como una de sus especies, rompiendo la visión estática heredada de los griegos; en esta perspectiva el niño, además de ser distinto del adulto, es un organismo que se adapta y evoluciona.

Delval (1988) propone una larga lista de científicos que contribuyeron al respecto: Dietrich Tiedemann (1787); Daines Barrington (1770) con sus observaciones y estudios sobre Wolfgang Amadeus Mozart; Jean Marie Itard (1801-1806) y sus informes sobre la educación del niño salvaje de Aveyron; Hipolytte Taine (1870 y 1876) con sus libros *De la inteligencia y La adquisición del lenguaje en el niño y en la especie humana*; Adolf Kussmanue (1902) y su publicación monográfica *Sobre la vida espiritual de los recién nacidos*; John Fiske (1901) con su propuesta sobre el significado de la infancia desde una perspectiva evolucionista que destaca el lapso prolongado y la plasticidad de la primera infancia; y el mismo Charles Darwin (1880), quien enfatiza en la evolución de las emociones en su libro *Esbozo biográfico de un bebé*.

⁴ La expresión Renacimiento designa el renacer frente a la herencia cultural romana en Italia, después del largo lapso de la llamada Edad Media. *Renaissance*, significa que los espíritus despiertan y da gusto vivir; se extiende entre el siglo XIV (1300) y el XVII (1600), desde el primer Renacimiento, pasando por el pleno, hasta el Renacimiento tardío. Se establece la concepción del “hombre moderno” y el desarrollo pleno de la personalidad (*l'uomo universale*).

c) La evolución del niño, el joven y el adulto, objetos de estudio distintos

A finales del siglo XIX y principios del XX la psicología del desarrollo adquiere un estatuto independiente cuando se estudia de manera intencional y sistemática la evolución del niño, y un poco más tarde del joven y el adulto; Delval (1988) denomina a este período como el de “La constitución de la psicología del niño como una disciplina independiente” y Piaget (1982) como la “Fase de los estudios clínicos”.

Delval (1988), y Perinat (1998) citan los siguientes autores como representativos del período en cuestión: Wilhelm Preyer (1882) quien escribe *El alma del niño*, un estudio más que sistemático del desarrollo durante los tres primeros años de vida, donde se destacan observaciones sistemáticas y complejas; Moore (1896); Shin (1900); J. M. Baldwin (1906), y Stanley Hall (1924), quien desarrolla una vasta obra acerca del conocimiento verbal y el conocimiento práctico, además de los diferentes tipos de respuestas infantiles; igualmente, Stanley Hall desarrolla obras significativas frente a la adolescencia, la adultez y la senectud.

En esta perspectiva histórica, Delval coloca a Alfred Binet (1857-1911) como el autor que, a través de la observación y el estudio de sus dos hijas y más de 300 estudios exhaustivos, colocó una de las bases más sólidas que sirvieron luego a los teóricos contemporáneos (Piaget, Vigotsky, Bruner, etc.), para la formulación de la actual psicología del desarrollo del niño, del adolescente y del adulto en general; igualmente cita a otros autores del siglo XIX y principios del siglo XX que han influenciado el surgimiento de la psicología del desarrollo: Thorndike (*Animal Intelligence*, 1898 y *Educational Psychology*, 1914) y sus teorías del aprendizaje por asociación; Simon (1905), continuador del trabajo de Binet; Claparede (1912), seguidor de Rousseau, quien desarrolla sus ideas pedagógicas doscientos años después; Buhler (1934) y su teoría del desarrollo del lenguaje, y Gesell (1948), representante de una escuela, que si bien es maduracionista y biológica en términos del desarrollo como despliegue de potencialidades internas, contribuye significativamente al conocimiento descriptivo del mismo, con pruebas empíricas y observaciones controladas.

En esta perspectiva, la psicología del desarrollo de principios del siglo XX produce una nueva ruptura que consiste en transformar el conocimiento del sentido común en conocimiento científico, sin olvidar la existencia de representaciones sociales previas que sirven como andamiaje para desarrollar una concepción científica legítima del niño, del joven y del adulto, como objetos de estudio independientes, dentro del marco de la evolución.

¿Cuáles son las primeras y más importantes preguntas científicas que se hace la psicología del desarrollo?

Quizá las más antiguas corresponden a las del origen instintivo de los comportamientos, el papel de la herencia, además de las cuestiones acerca de si algunos comportamientos fundamentales son realmente comportamientos adquiridos.

Esta fase señala la consolidación de la psicología del desarrollo centrada primordialmente en el niño, a partir de preguntas, problemáticas y soluciones dadas desde la medicina, la pedagogía y la prevención social, frente a las prácticas familiares y culturales de crianza (Perinat, 1998); se detectan y trabajan diversas problemáticas, principalmente en la áreas de la higiene, la nutrición, el crecimiento, la dentición, el sueño, la psicomotricidad, las lesiones cerebrales, los desequilibrios hormonales, las disfunciones visuales y auditivas, las malformaciones genéticas, además de los síndromes respectivos.

En la pedagogía las exigencias de la preescolaridad, la escolaridad, el desarrollo normativo y moral, la medición de las funciones cognitivas, los problemas de aprendizaje, la delincuencia juvenil, los problemas emocionales y culturales que afectan el rendimiento escolar, etc., dan origen a indagaciones científicas en el sentido de la contrastación empírica y el control sistemático.

d) El sujeto como pensador lógico y científico natural, situado en la intersubjetividad

En esta línea de ideas, al consolidarse a mitad del siglo XX los paradigmas fuertes de lo psicológico en general en las figuras de Freud, Piaget y Skinner, y al ser redescubiertas las concepciones de Vygotski por un lado, y de asistir al surgimiento de los trabajos de la revolución cognitiva por otro, y la consolidación del pensamiento de su crítico J. Bruner, la psicología del desarrollo va a proponer mecanismos de explicación cada más refinados dentro de la aceptación generalizada de que el niño, el adolescente y el adulto son pensadores lógicos, científicos naturales, procesadores de información, además de seres dotados de intersubjetividad que se acoplan maravillosamente a lo social desde el momento en que nacen.

Hasta la década de los ochenta, la nueva psicología del desarrollo constituye un campo de conocimiento y estudio independiente con respecto a sus objetos particulares de estudio, relativamente autónomos y subsidiarios de las teorías dominantes de la psicología de la primera mitad del siglo XX (Delval, 1988), sin contar con una formulación teórica realmente unitaria. En esta perspectiva, Delval y Piaget (1982) señalan que este período corresponde a “el desarrollo sistemático; pugna entre acumulación de datos y teorías”; “la convergencia entre la psicología evolutiva y la psicología experimental” y la “fase de investigaciones acerca de la construcción de estructuras del comportamiento”, respectivamente.

e) Identificación y caracterización de competencias neonatales insospechadas, analogías, homologías y racionalidad mejorante

Ya se preveía desde Piaget (1937/1985), en su propuesta de una inteligencia sensorio-motriz antes del lenguaje y la representación, la posibilidad de estudiar competencias sensoriales, perceptivas y sociales primarias en el bebé y, más exactamente, en el recién nacido; en su hermoso artículo “La inmadurez: su naturaleza y usos”, Bruner (1984) propone que ese lapso prolongado que denominamos infancia en los seres humanos, sirve en las especies primates (chimpancé, gorila y orangután) como momento para el desarrollo del vínculo, el aprendizaje por observación, la utilización de herramientas, el desarrollo del juego, la observación del adulto como modelo, la interacción entre pares, además del aprendizaje del lenguaje; pero hay un postulado inicial: el neonato llega al mundo dotado de competencias perceptivas, cognitivas e intersubjetivas, solo propuestas y estudiadas hasta después de la década de los ochenta, en el transcurso del siglo XX.

Los últimos veinte años de la psicología del desarrollo del niño se van a caracterizar por el logro de las conquistas más importantes frente a la comprensión con respecto a la evolución del ser humano, pero paradójicamente, también con respecto al reconocimiento de vacíos muy importantes; no es extraño entonces el regreso al recién nacido como espejo analógico y homológico en perspectiva de la psicología del desarrollo en general.

Pensar el desarrollo como una analogía equivale a plantear unas ciertas “coordenadas” de la evolución, pero no los pasos específicos dentro de dicha geografía; los estados de desarrollo del niño tienen ciertas semejanzas y, al mismo tiempo, diferencias frente al modelo del adulto terminado, quien entre otras cosas nunca termina su evolución; las funciones y los procesos pueden coincidir en cuanto a su existencia, por ejemplo la percepción del niño y la percepción del adulto frente a las constancias perceptivas, la tercera dimensión, etc., en donde las acciones, los procedimientos, las reglas y las significaciones psicológicas son distintas.

Pensar el desarrollo como una homología constituye una concepción en términos de la existencia de conductas precursoras o prefigurativas del estado final; el desarrollo psicológico corresponde a unos mismos procesos que se reelaboran constantemente, como en una espiral que siempre vuelve sobre los mismos lugares pero en planos diferentes.

La concepción de la racionalidad mejorante del desarrollo psicológico no es ni analógica ni homológica, responde a pensar la evolución del niño sin el recurso a las fases, etapas o precursores sino, en su defecto, a entenderlo como la comprensión de las capacidades de los

niños que utilizan unas herramientas cognitivas-científicas en el marco de la solución de problemas, lo que tiene por efecto mejorar la realidad en sus mentes representacionales (Puche-Navarro, 2000).

f) La transición inevitable por la vejez y la muerte

Baltes (1979) había propuesto la comprensión del cambio psicológico como un proceso constante sin rupturas o discontinuidades, dando énfasis a la importancia de los contextos culturales, los efectos generacionales sobre las cohortes en proceso y la multi-causalidad de la evolución de los procesos psicológicos; en esta perspectiva los teóricos del desarrollo, los compiladores y las comunidades académicas incluirán entre sus preocupaciones, el estudio de la vejez y la muerte dentro del marco de la transiciones, donde la edad no es determinante del desarrollo y las diferencias interindividuales y el tiempo cronológico derivan en tiempo social y significativo.

2. Diversos enfoques y problemas acerca del concepto de “desarrollo”

Para el propósito del presente escrito es muy importante discutir en una primera aproximación el concepto general de desarrollo desde varias perspectivas teóricas, para entender las diferencias de marco epistemológico o las tensiones entre ellos, a lo que cada una de las concepciones particulares responde y, en consecuencia, comprender a qué desarrollos teóricos y metodológicos conduce; en este sentido, se presentarán a continuación algunas referencias frente al concepto de desarrollo desde la biología y la teoría general de sistemas, el estructuralismo y la perspectiva social como factor de desarrollo.

2.1 El desarrollo desde la biología y su influencia en la psicología

Quizá el concepto de “desarrollo” se deba inicialmente a la biología y antes de ella a las teorías de Darwin, quien marca una concepción dinámica de la evolución de las especies y del ser humano en particular; dentro de la primera cabe destacar a Waddington, citado por Piaget (1977), quien afirma que la epigénesis es “semejante a un encadenamiento de teoremas, en el que cada uno se hace necesario por el conjunto de los anteriores, sin estar contenido previamente en los axiomas de partida”.

El desarrollo, desde esta perspectiva biológica, implica sin duda mecanismos de adaptación y organización que regulan y orientan las interacciones entre el organismo y el medio en el sentido de una compensación de las perturbaciones, a fin de volver a reunirse con la orientación inicial de sus procesos formadores.

CUADRO 1. SÍNTESIS HISTÓRICA DE LA EVOLUCIÓN DE LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

Antigüedad hasta el Renacimiento	Siglo XIX	Siglo XX, hasta 1920 aproximadamente	1920 - 1945	1945 - 1960	1960 - 2002
Observaciones aisladas	Biografías	Test mentales estandarizados	Estudios clínicos	Investigaciones sobre la construcción de estructuras, procedimientos y representaciones del comportamiento	
Observaciones esporádicas	Aparición de las primeras observaciones sistemáticas	Constitución de la psicología del niño	Consolidación disciplina e indicios de una psicología evolutiva	Desarrollo sistemático; acumulación de datos y teorías	Convergencia psicología evolutiva y psicología experimental
Superación de la imagen del niño como un adulto en miniatura	El niño como organismo que se adapta y evoluciona	La evolución del niño y el adolescente como objeto de estudio legítimo e independiente	Sujetos como pensadores lógicos dotados de intersubjetividad	Identificación y caracterización de competencias neonatales insospechadas; ciclo vital, transiciones inevitables por la vejez y la muerte.	

En la adaptación es necesario reconocer un sistema de regulaciones y de cadenas causales cada una de las cuales depende de las precedentes y rige las siguientes pero con el requerimiento de que, en el nivel considerado, el conjunto de las reacciones forme un sistema que está a la vez abierto y cerrado en un ciclo; si la respuesta endógena —es decir, del genoma frente a su relación con los elementos o alimentos exteriores— es positiva, constituye siempre una acomodación del sistema a la nueva situación exterior conservando al máximo la coherencia cíclica de éste; si es negativa se destruye el ciclo y se bloquea el crecimiento conduciendo al organismo a la muerte.

Las respuestas endógenas se van a traducir en modificaciones fenotípicas a un nivel superior sin afectar para nada el genoma, es decir, que si cesa la presión del entorno se vuelve al estado de equilibrio anterior; es el caso de los sedum sediforme cultivados por Piaget (1978), que si bien tienen un genotipo *medium*, pueden adquirir un fenotipo *altissimum* por efectos del abono y el cuidado esmerado, con la probabilidad de volver a su forma natural y genéticamente estable una vez desaparezcan las condiciones extraordinariamente favorables.

La posibilidad de adaptación mediante la producción de variados fenotipos que para nada afectan los genotipos hay que entenderla como un índice de vitalidad y flexibilidad; no se trata de teorizar el asunto por la

vía de la variación, sino de cierta flexibilidad selectiva del organismo que crea formas para adaptarse al medio.

El genotipo implementa dos normas de reacción frente al medio; una de conservación “que se opone a las variaciones peligrosas y desequilibradoras del entorno y otra de plasticidad, que trata de utilizar las modificaciones exteriores en los límites en que pueden desempeñar un papel favorable aunque imprevisible en sus múltiples combinaciones” (Piaget, 1978).

En este punto es necesario resaltar que si bien se pueden construir diversos fenotipos según niveles de las síntesis, las reacciones fenotípicas que corresponden a la morfología de los órganos se manifiestan como las reacciones del programa genético de mayor plasticidad, mientras que si nos “acercamos a los niveles inferiores o elementales las reacciones fenotípicas están más dominadas por el programa y por las regulaciones hereditarias, reduciéndose la función del entorno en último extremo a la de desencadenador” (Piaget, 1978).

Existen entonces reacciones fenotípicas superiores, medias e inferiores que no son más que reacciones; la hipótesis de Piaget plantearía que los fenotipos exitosos, óptimos de equilibrio entre las acciones del entorno y las regulaciones, hacen inútil la formación de fenocopias por nuevos genotipos, mientras que los genotipos poco exitosos —que dejan subsistir desequis-

librios internos— abren el camino a variaciones genotípicas “que se orientan en la dirección de las regiones en las que el sistema funciona mal y en las que un *scanning* con selección orgánica o interna resolverá los problemas a los que el fenotipo no ha podido encontrar una solución completa” (Piaget, 1978).

La fenocopia⁵ constituye una reconstrucción fundada en la selección orgánica, es decir, en un sistema que informa de la presencia de desequilibrios (y no de las cosas que hay que hacer o de las formas que hay que producir) y que conduce sin más a un *scanning* exploración y búsqueda selectiva de variaciones génicas susceptibles de ser seleccionadas.

Si un fenotipo exitoso no transmite sus características de forma hereditaria, ¿cómo es posible la existencia de fenocopias? La solución que se impone es que esas fenocopias constituyen copias del genotipo por el fenotipo utilizando un mecanismo por demás heurístico: función del entorno exterior ⇒ hacer demandas o imponer condiciones ⇒ activación de la selección orgánica mediadora entre el entorno exterior y el genoma ⇒ implementación de actividades reguladoras ⇒ generación de retroacciones que sensibilizan a los genes reguladores señalándoles que existen fracasos o desequilibrios, no lo que debe construirse o reconstruirse ⇒ si los fracasos son constantes y profundos, éstos se orientarán en la dirección del genoma produciendo éste nuevas variaciones que tienen un carácter exploratorio hacia la equilibración ⇒ nueva fenocopia semejante a aquellos fenotipos exitosos sin competencia hereditaria.

Ya en el campo de la psicología propiamente dicha se utiliza el concepto “desarrollo de capacidades psicológicas humanas”, unido al concepto de “factores del desarrollo” que lo propician, siendo éstos de orden biológico, social y de experiencia, en términos de procesos de cambio hacia estados más eficientes y perdurables; en general, el desarrollo globalmente se constituye como un fenómeno de transformación por el que el organismo procede de un estado de relativa globalidad e indiferenciación, a otro de progresiva diferenciación, articulación e integración.

Para sobrevivir y asegurar la continuidad de las especies, Perinat (1998) argumenta que los animales denominados superiores han evolucionado en medios ricos y estables donde la fase de crecimiento y desarrollo inicial es bastante prolongada, dando lugar a la aparición de la heterocronía de algunas estructuras (alteraciones en el ritmo de la maduración orgánica de algunas estructuras

con respecto a otras), como por ejemplo la del cerebro, en la cual los bebés humanos nacen con prematuridad neurológica, requiriéndose que la madre y los cuidadores dediquen una considerable atención en tiempo y en cuidados después del nacimiento.

En el ser humano, en consecuencia, la estrategia reproductora “adoptada” y distinta a la de otros organismos —que es más de tipo oportunista— fue la de alargar la fase de crecimiento y maduración orgánica que precede a la madurez reproductiva (Bruner, 1984); dicha “estrategia” permite crear en la infancia diversos hitos: ajuste entre la madre y el niño, que da lugar a la construcción de formatos de interacción (Bruner, 1984); desarrollo de vínculos afectivos complejos; aprendizajes sensorio-motores por parte del niño; pautas de crianza diferenciadas; prácticas de crianza más evolucionadas, además de transmisiones sociales y culturales.

En la problemática de si el desarrollo está determinado por factores endógenos o exógenos los “genes”, según Perinat (1998), constituyen el prototipo del agente endógeno biológico por excelencia; dichas unidades biológicas son secuencias de aminoácidos que producen dentro de las diferentes células las proteínas que diferencian los tejidos, creando las condiciones de asociación celular; el genoma humano, a su vez, está conformado por la unión entre 50 mil y 140 mil genes, agrupados en los 23 pares de cromosomas de cada célula, que contienen infinidad de “información bioquímica” y constituyen el ADN, soportado a su vez por las bases químicas —guanina, adenina, timina y citosina—.

En el afán reduccionista de la psicología a la biología, se ha asignado a los “genes” un papel protagónico exagerado, y es necesario despejar el equívoco: no depende de los genes, por ejemplo, la configuración de los órganos, el funcionamiento integrado o el comportamiento; estos desarrollos se dan en “capas” de complejidad creciente y se afectan mediante bucles de retroacción y de información. Una capa “informa” a otra bien sea en un sentido ascendente o descendente, y cada una es relativamente autónoma en sus procedimientos de actuación, aunque existe una relación sistémica y funcional entre todas las estructuras o subsistemas (Perinat 1998).

Los cambios y ensayos exitosos del desarrollo se los ha “inventado” el sistema, los subsistemas o la estructura como tal, y no constituyen un programa total, autónomo y omnipotente “grabado en los genes” del organismo: no hay pues una trayectoria o itinerario plenamente establecido de antemano para todos los desarrollos en todos los niveles; el desarrollo está organizado en capas, unas más profundas, encriptadas y herméticas, y otras más visibles, funcionales y comportamentales.

En la perspectiva del desarrollo como herencia es necesario explicar el término como una secuencia que se

⁵ Fenocopia: de *phainein* aparecer, y de *copia*, modificación corporal causada por influencias ambientales que no se transmiten a la descendencia; por este último hecho se diferencia de la mutación.

orienta de la siguiente manera: información bioquímica codificada en el ADN → traducción en proteína → tejidos → órganos → comportamientos; pero la línea no es directa y rígida desde el ADN al comportamiento, se rompe de manera muy temprana, es decir, no hay “código genético” para una conducta que está en el orden de lo psicológico, y es allí donde hay que explicarla y comprenderla en términos de su organización, coordinación, alcance, intencionalidad y significado social; de lo contrario sería un reduccionismo biológico, por oposición al constructivismo (Perinat, 1998).

La herencia biológica (Perinat) implica, a nivel genético, la coincidencia en el mismo “locus de genes recesivos” para que se haga presente una característica u anomalía; en la aparición o presencia no hereditaria de un rasgo comportamental tendrían que intervenir multitud de genes, pero a su vez modulados y en interacción con otros planos o sistemas (neurológico, hormonal, el entorno material, cultural, etc.), desechándose en consecuencia la reducción biológica del comportamiento.

Sólo aquellas transformaciones del organismo donde no se observa una clara influencia o peso relativo de los estímulos externos dados por la cultura o el aprendizaje, tienen un origen endógeno y, en consecuencia, biológico; a manera de ejemplo estas transformaciones podrían ser, entre otras, las siguientes: la locomoción bípeda, los reflejos neonatales, la maduración sexual, la mielinización del sistema nervioso central.

En otra perspectiva, la “maduración biológica” como metáfora del desarrollo es señalada por Perinat como un estar a punto, es decir, como una condición eficiente para permitir un funcionamiento; la maduración implica una coordinación entre estructuras y al interior de las mismas, y se manifiesta claramente en aquellos desempeños humanos donde interviene el sistema nervioso central, el sistema hormonal, el sistema reproductivo, y el sistema óseo y muscular.

2.2 Desarrollo desde una concepción sistémica y estructuralista

La concepción sistémica del desarrollo, que si bien es subsidiaria del estructuralismo, plantea una concepción desde dos connotaciones (Perinat, 1998): “la noción de un sistema que posee una estructura definida y un conjunto también definido de capacidades preexistentes y la noción de una secuencia de cambios en el sistema que abocan a incrementos relativamente estables en sus estructuras y en sus modos de operar”.

Schneirla, citado por Perinat (1998), plantea a su vez que el desarrollo, a diferencia del crecimiento y de la diferenciación, se constituye como cambio progresivo en la organización de un individuo considerado como

un sistema funcional, que se adapta a lo largo de su historia vital.

Desde Werner (sf), citado por Perinat, se plantea que el desarrollo se constituye como una serie de transformaciones temporales de estructuras y su integración en totalidades (diferenciación e integración); hay transformación, además de integridad; se pasa por diversos estados de equilibrio conservando la organización. Esta concepción implica los elementos de transformaciones sucesivas e irreversibles, organizaciones cada vez más complejas, y evolución hacia estadios relativos de mayor organización, sin la necesaria consideración de que exista una meta o estadio final.

La concepción de Piaget sobre el desarrollo antecede y se constituye como la base del concepto sistémico de desarrollo, ya que tiene en cuenta los siguientes elementos: la adaptación, que implica los procesos o invariantes funcionales de asimilación y acomodación; la organización interna del sujeto, en términos de esquemas, operaciones y estructuras, que tienden a un equilibrio mejorante; la interacción sujeto-objeto y la construcción por medio de la acción, que lleva en el sujeto a dos tipos de experiencia y a su vez a dos tipos de resultados, en términos de la abstracción empírica y la abstracción lógico-matemática.

La actuación en términos de comportamiento o de funcionamiento contribuye a consolidar las estructuras, y éstas a su vez proporcionan la posibilidad de una mejor actuación lo que crea el bucle circular, estructura, actuación; continuidad, discontinuidad y universalidad del desarrollo. La concepción sistémica del desarrollo psicológico planteada por Perinat (1998), expresa que el desarrollo humano se puede estudiar de manera sistémica, la cual tiene que ver con los siguientes elementos: unidad, complejidad, organización, sistema abierto, sistemas subordinados o subsistemas, tiempo y espacio relativos a los sistemas y subsistemas; sucesión temporal y estados del sistema, desarrollo del sistema, y retroinformación.

Perinat define el sistema de la siguiente manera: “El sistema es una unidad compleja en el espacio y el tiempo, constituida de tal manera que sus unidades, gracias a una cooperación específica, mantienen su configuración integral de organización y comportamiento y tienden a restablecerla después de perturbaciones no destructivas”.

La concepción acerca del desarrollo desde la teoría de sistemas dinámicos planteada por Perinat (1998), expresa: 1) que el organismo es un sistema cuyas partes están organizadas jerárquicamente, implicando un subsistema genético, celular, nervioso y muscular; 2) en el organismo tienen tanta importancia sus partes como la relación entre ellas, relación que se lleva a cabo mediante bucles; 3) a través de éstos, la relación está en continua

variación (es dinámica), pero el sistema pervive organizado por medio de autorregulaciones y autopoiesis; 4) las partes del sistema (o sus elementos) realizan sus actividades formando coaliciones (actividad conjunta); la Teoría de los Sistemas Dinámicos añade, sin duda, el principio de que las formas y las funciones de organización superior (más complejas) emergen de la propia actividad conjugada de las partes del sistema.

Una idea muy importante en todas las concepciones de desarrollo la constituye el término y proceso denominado “autopoiesis”, que conforma la producción de la organización como clave de la aparición o creación de diversos fenómenos emergentes; el desarrollo se da por una necesidad autopoiética, es decir, evolución inevitable en sus diversas facetas.

En síntesis, desde la concepción sistémica y estructuralista el desarrollo implica sucesión temporal desde una menor organización a una mayor organización y complejidad; cada estado se alcanza en función de los estados anteriores; los cambios son motivados frente a las perturbaciones del medio ambiente y del organismo interior. Los acoplamientos sociales y de nicho ecológico entre el organismo y el entorno social del mismo son muy importantes.

Tanto una concepción estructuralista como sistémica del desarrollo entra en conexión con las de corte ecológico. En esta línea de ideas, Bronfenbrenner, citado por Perinat (1998), plantea desde dicho enfoque que el desarrollo es un “proceso por el que la persona adquiere una concepción más amplia, diferenciada y válida de su medio de vida (entorno ecológico); se hace más motivada y capaz de realizar actividades que revelen las prioridades del mismo, las mantenga o las reestructuren, en su forma y en su contenido, en niveles de complejidad parecida o superior”.

2.3 El desarrollo situado en lo social

El desarrollo situado en lo social alude en primera instancia a uno de los grandes titanes de la psicología del siglo XX, como lo fue Vygotski, quien explicita dos temáticas centrales: el desarrollo se da en el seno de las relaciones sociales reguladas por el lenguaje, y dicho desarrollo implica la interiorización progresiva de los signos y significados.

Vygotski (1995) plantea un aporte interesante al concepto de desarrollo, al afirmar lo siguiente:

Nuestro concepto de desarrollo implica un rechazo de la opinión generalmente sostenida de que el desarrollo cognoscitivo resulta de la acumulación gradual de cambios independientes. Por el contrario, nosotros creemos que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico complejo, caracterizado por la periodicidad,

la irregularidad en el desarrollo de las funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma a otra, la interrelación de factores externos e internos y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el pequeño. Muchos estudiosos de la Psicología infantil, enfrascados en la noción del cambio evolutivo, ignoran estos puntos decisivos, esas transformaciones revolucionarias y espasmódicas tan frecuentes en la historia del desarrollo del niño (Rivière, 1988: 59).

Para fortuna de la psicología, siguiendo a Rivière, Vygotski lega una metateoría que permite reflexionar sobre la crisis de la psicología como escisión, elementalismo, idealismo, diversidad excluyente, y en la que se incluyen, entre otros elementos, los siguientes:

1. Existen innumerables unidades de análisis específicas, tales como los umbrales de reacción, el seguimiento ocular, el señalamiento, el alcance por la mano, la conducta, la interacción, la representación, etc., la actividad instrumental significativa (signos, símbolos, sentidos, significados), que constituyen una unidad de análisis fundamental e insoslayable.
2. La actividad psicológica propia de las funciones o procesos psicológicos superiores la constituye la combinación de herramientas y signos; lo psicológico trasciende la transformación de lo meramente instrumental en significativo, mediante la relación con los demás; los signos en su origen se constituyen como mediaciones que permiten regular la conducta de los otros y recíprocamente.
3. El vector Sociedad → Individuo implica de manera sustantiva la internalización de los procesos de relación social; el vector Individuo → Sociedad, explicita la individuación progresiva y la constitución y emergencia del ser.
4. La historia social constituye el origen de las funciones y procesos superiores y de la conciencia en particular; la cultura, los contextos y los ámbitos de socialización proporcionan las herramientas simbólicas necesarias para la construcción de la conciencia.
5. El desarrollo es la individuación de un organismo básicamente social desde el principio, donde el sujeto es un destilado de las relaciones sociales (obligaciones como reglas e intercambios mediados por valores); hay que salir fuera del sujeto, “más allá de la piel”, a las formas sociales de relación, para recuperar al mismo sujeto (reglas, valores y signos).

Desde esta perspectiva, el desarrollo cognitivo en particular se piensa como la adquisición e internalización de mecanismos de autorregulación, donde el lenguaje se convierte, a lo largo del desarrollo, en el instrumento fundamental de la autorregulación de la acción y el pensamiento.

Si bien Piaget no ha sido considerado como un psicólogo de lo social, por desconocimiento de su obra sociológica (Piaget, 1971, 1983), es necesario recordar sus planteamientos al respecto del papel de las coordinaciones interindividuales que intervienen a lo largo del desarrollo de la lógica en el niño y el adolescente, al respecto afirma:

Si se trata de acciones ejecutadas individualmente como si se tratara de acciones realizadas en común con intercambios, colaboraciones, oposiciones, etc., se encontrarán las mismas leyes de coordinación y regulación que conducirían a las mismas estructuras finales de operaciones o cooperaciones en tanto que co-operaciones; de ese modo podríamos considerar la lógica, en cuanto forma final de equilibrios, como simultáneamente individual y social; individual en tanto que es general o común a todos los individuos y social en tanto que es general o común a todas las sociedades (Piaget, 1975: 68).

En esta perspectiva, Piaget ligaba la coordinación general de las acciones en su progresivo equilibrio hasta la construcción plena de operaciones lógicas y matemáticas, con las acciones colectivas o interindividuales propias de la colaboración, la discusión, la oposición, la información, el lenguaje y las significaciones sociales en general.

En este contexto, aquellas transformaciones producto de la socialización, el aprendizaje y las influencias ambientales, tienen necesariamente un carácter exógeno; entre la larga lista que se puede confeccionar al respecto se pueden mencionar las siguientes: las normas, los valores y los signos; los aprendizajes escolares; el lenguaje en cuanto actos de habla; el conocimiento y la representación en general.

3. Hacia una intersección en la psicología del desarrollo

En este aparte se plantearán tres aspectos en el marco de las concepciones sobre la psicología del desarrollo, a saber: a) una matriz de análisis donde se presentan diferentes paradigmas, equipos de trabajo y/o escuelas con sus respectivos énfasis, rupturas y perspectivas de trabajo; b) una discusión a partir de los ejes polémicos, herencia frente a medio ambiente frente a contextos, interacción, condiciones de producción y funcionamiento del comportamiento, que permiten entender los debates actuales sobre la psicología del desarrollo del niño; y c) una propuesta de intersección conceptual de la psicología del desarrollo como área de conocimiento particular frente a la psicología general, con sus objetos de estudio específicos, sus unidades de análisis, además de la proliferación de teorías particulares no unificadas, en todos los campos, por ejemplo con respecto al desarrollo del lenguaje.

3.1 Matriz de análisis, perspectivas epistemológicas de la psicología del desarrollo

Si bien el debate acerca del desarrollo humano no se agota, antes por el contrario se consolida y a su vez abre nuevas perspectivas, este punto presenta una matriz de análisis amplia, donde por un lado se encuentran algunas escuelas, grupos de trabajo y autores, y por otro, sus énfasis conceptuales rupturas y perspectivas.

El valor epistemológico de una matriz de este tipo se evidencia en el contraste y en algunos casos, en la posibilidad de relación y de intersección conceptual; igualmente se intenta mostrar, desde criterios epistemológicos, las líneas de trabajo más actuales de la psicología del desarrollo del niño, como un espejo de la psicología del desarrollo en general.

3.2 Los debates en psicología del desarrollo

De acuerdo con Palacios (1991), gran parte del debate en psicología del desarrollo se debe a la oposición "herencia frente medio ambiente", que ha adquirido diferentes significaciones a lo largo de los últimos cien años de historia, a saber: la postura innatista absoluta desde Platón hasta Kant, subsidiaria de la filosofía; el planteamiento maduracionista dependiente del calendario biológico de nuestra especie; el debate que instala a la personalidad y la inteligencia, entre otras dimensiones, "grabadas en los genes"; la actualización o despliegue de estructuras en función de la experiencia y las interacciones sociales; y la presencia de competencias perceptivas, intersubjetivas y sociales, como dotaciones de los recién nacidos.

Acompañando tal debate y sus innumerables significaciones adoptadas, las teorías de la psicología del desarrollo del niño han tenido igualmente diferentes acentos, manifestándose algunas veces como discontinuas en términos de períodos, estadios y momentos de crisis, que enfatizan la secuencia y universalidad de los procesos de desarrollo (Piaget, 1984; Kohlberg, 1989; Rivière y Coll, 1992), y en otros momentos, como modelos más de carácter continuo, que destacan el desarrollo inserto en un ciclo vital de carácter permanente, de cara a las condiciones de producción y funcionamiento de lo mental y conductual.

Esta última perspectiva destaca lo multidimensional, multicausal y multidireccional de lo psicológico, para resaltar las diferencias individuales, además de relativizar y transformar de manera profunda y significativa la variable edad, en términos de tiempo cronológico en tiempo social; dicha variable es definida desde los roles y estatus generacionales, los cuales están determinados en cada contexto socio-cultural.

Se considera que el nivel epistemológico de la psicología del desarrollo del niño, como capítulo particular

CUADRO 2. MATRIZ DE ALGUNOS PARADIGMAS EN PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

Descriptores	Autores, escuelas y/o grupos de investigación	Énfasis conceptual	Rupturas	Perspectivas
Perspectivas epistemológicas				
Histórico cultural genético	L. Vygotski	Desarrollo de las funciones intelectuales superiores y la problemática de la conciencia.	Desarrollo humano, en el núcleo de las relaciones sociales; autorregulación por el lenguaje; interiorización progresiva de los signos y significados.	Referencia obligada en la psicología del desarrollo del niño, de cara a los factores de influencia social, cultural, y de coordinaciones de las acciones colectivas o interindividuales. Punto de apoyo de los autores: Wertsch, Bruner y Riviére.
Estructuralismo genético	J. Piaget	Desarrollo de las estructuras relativas a la función cognoscitiva.	Lógica operatoria; lógica de las significaciones. Estructuras del pensamiento.	Base referencial aún ineludible frente al desarrollo del sujeto lógico frente a las condiciones de producción y funcionamiento cognoscitivo.
Procesamiento de la información	Cohen Salapatek Kessen	El niño pequeño considerado como procesador de información visual, auditiva, y otras modalidades sensoriales, además de la formación de categorías conceptuales.	Estudios sobre senso-percepción; sistemas de procesamiento de información y sus cambios evolutivos.	Desarrollo de investigaciones que utilizan el apoyo de sofisticados medios electrónicos y computacionales. Relación con la perspectiva de la nueva "ciencia cognitiva".
Paradigma sistémico	E. Perinat	Sucesión temporal desde una menor organización a una mayor organización y complejidad. Cada estado se alcanza en función de los estados anteriores.	Importantes los acoplamientos sociales y de "nicho ecológico" entre el organismo y el entorno social y ecológico del mismo. Los cambios son motivados frente a las perturbaciones del medio ambiente y del organismo interior.	Enfoque epistémico comprensivo y unificador entre lo estructural y funcional. Grandes perspectivas teóricas y metodológicas frente a objetos como las competencias del recién nacido y del lenguaje.

Descriptores Perspectivas epistemológicas	Autores, escuelas y/o grupos de investigación	Énfasis conceptual	Rupturas	Perspectivas
Ecológico	Bronfenbrenner	Multiplicidad de influencias sobre el desarrollo humano.	Énfasis en el sentido bidimensional de la influencia; consideración de realidades virtuales.	Nuevas propuestas que plantean el factor ecológico como fundamental, antes subvalorado.
Perspectiva del ciclo vital	Baltes	Cambio constante sin rupturas o discontinuidades. Importancia de los contextos culturales. Transiciones; la edad no es determinante del desarrollo; diferencias interindividuales. Cambio de tiempo cronológico a tiempo social.	Ciclo vital continuo; inexistencia de etapas finales del desarrollo.	Aunque no es una teoría del desarrollo propiamente dicha, es una perspectiva epistemológica general que llama la atención sobre ciertas contradicciones y “callejones teóricos sin salida.”
Enfoque cultural	Jerome Bruner	Desarrollo como interiorización de instrumentos proporcionados por una cultura dada. El significado como objeto de la Psicología.	Planteamiento del desarrollo del lenguaje y el pensamiento en formatos de interacción.	Investigaciones sobre el pensamiento lógico vs. narrativo, la personalidad situada, el aprendizaje en contexto y el lenguaje desde el concepto de los “formatos de interacción”.
El sujeto social	Bowlby Trevarthen Rivière	Relación vincular; intersubjetividad primaria; comprensión innata de los demás; disposición innata a través de sistemas de comportamiento desarrollados en las interacción.	Ser social desde el nacimiento; sensible a la comunicación, interacción y relación vincular.	Investigaciones futuras sobre la comprensión de los estados mentales, las capacidades cognitivas interpersonales y el desarrollo del sistema de comportamiento vincular.
Nuevas investigaciones sobre recién nacidos	Bower Bresson y Scania de Schonen Mehler Montagner	Desarrollo perceptual primario; competencias de alcance perceptivo; percepción de lenguaje, etc.	Capacidades sorprendentes y complejas de los recién nacidos.	El neonato como espejo del desarrollo ulterior; carácter analógico u homológico frente a las conductas posteriores.
Perspectiva de intersección	Rivière y Coll J. Delval J. Palacios y otros	Estudio de los procesos de cambio psicológico a lo largo de toda la vida.	Explicación y comprensión de la dirección de los cambios y sus desviaciones.	Posibilidad académica de debates abiertos y actualizados sobre el desarrollo humano en general.

de la ciencia psicológica, es el de dar no solamente descripciones, sino explicaciones y comprensiones acerca de los mecanismos constitutivos de los procesos aludidos; es decir, debe responder a las preguntas de cómo evoluciona integralmente el sujeto en contextos interactivos, donde los contextos de interacción implican mecanismos de relación, apoyo y construcción de significaciones entre el sujeto y los otros, en estrecha conexión con lo social y cultural, en su sentido más amplio (Rivière y Coll, 1992; Bruner, 1986).

En este sentido, una visión más contextual e interaccionista del proceso evolutivo del proceso psicológico considera que “el desarrollo es un trasunto interno de relaciones interpersonales estables que los niños, los adolescentes y los adultos, mantienen con su entorno” (Palacios, 1991); se enfatiza de esta manera en las interacciones mutuas del individuo y los contextos significativos de desarrollo, dado que los eventos más importantes del ciclo vital, son el resultado de interacciones recíprocas y dinámicas entre la persona y los contextos significativos y duraderos de la vida: familia, escuela, grupo de pares, comunidad, etc. (Bronfenbrenner, 1979).

De una u otra forma, las anteriores posturas, planteamientos o perspectivas, remiten al papel del medio, los contextos y la interacción del sujeto frente a ellos, además de lo que se ha venido denominando como condiciones de producción y funcionamiento del comportamiento humano; igualmente, no se puede soslayar la reflexión que propone Bradley (1992) acerca de cómo queremos concebir históricamente al niño, desde nuestra posición como adultos, aparentemente desarrollados; concepciones que son culturalistas y que no dejarían aprehender aquello que es natural, en sentido estricto.

En este marco de ideas, a continuación se presentan de manera mínima tan solo dos debates, que si bien no agotan los existentes, todos muy importantes, reflejan el gran dinamismo y el carácter evolutivo y polémico de la psicología del desarrollo: “La presencia de competencias perceptivas, cognitivas e intersubjetivas en el recién nacido” y “El carácter procedimental de la conducta cognitiva frente a las condiciones de su producción y funcionamiento”.

Como se planteó al inicio del presente texto, en la psicología del desarrollo del niño se observan tanto paradigmas teóricos diversos que coexisten en un mismo momento histórico, como cambios de marco epistémico que hacen variar las consideraciones sobre la infancia, la adolescencia, la adultez y la vejez, además de iniciar y mantener vivos diversos debates, que se constituyen como motores dinámicos para el avance de la disciplina.

3.2.1 *La presencia de competencias perceptivas, cognitivas e intersubjetivas en el recién nacido*

El recién nacido de los años sesenta del transcurso del siglo XX, es distinto del de los años setenta; los trabajos de Bower, Bresson, De Schönen, Jacques Meler, Josiane Bertoncini, Hubert Montagner y Trevarthen, entre muchos, rompen y transforman su naturaleza aparentemente plana, poco dotada e indiferenciada.

Al respecto Puche Navarro (1984) plantea varios cambios en la forma de estudiar al niño entre 0 y 12 meses: el rechazo de un modelo final y externo, el análisis de las conductas del niño como pertenecientes a un sistema funcional específico, la adaptación de la metodología para que capte la actividad y el funcionamiento del niño, sin que se le juzgue por sus éxitos o fracasos en tareas determinadas, además del uso de una tecnología altamente sofisticada.

Puche Navarro refiere a Bower con sus trabajos fechados a partir de 1966 como uno de los pioneros acerca del descubrimiento de competencias perceptivas en los recién nacidos a partir de sus planteamientos sobre percepción de distancia, solidez, profundidad y constancias de tamaño y forma; la unidad de análisis ya no es la búsqueda motora del objeto, sino el comportamiento visual, el índice por excelencia que permite estudiar el objeto permanente, además de la posible existencia de un sistema inter-modal de tratamiento de la información por parte del bebé, que lo llevan a ser sensible a “propiedades formales y abstractas de la estimulación”.

Bresson y De Schönen (1979), citados por Puche Navarro (1984) postulan la existencia de programas o sistemas de procedimientos que el niño de 17 semanas utiliza para obtener un objeto determinado, los cuales constituyen un problema de coordinaciones manuales, donde tener un brazo es mejor que tener dos, dadas las influencias de las variables distancia, forma, línea media, etc.

Mehler et al. (1984), pertenecientes al Centro de Estudios de Procesos Cognitivos y del Lenguaje de París, se plantean en la psicolingüística la fórmula siguiente, a partir de los planteamiento de Chomsky: “¿Cuál es la naturaleza del estado inicial del lenguaje?, es decir, ¿cómo contribuye la naturaleza humana al lenguaje?. Ellos descubren en sus investigaciones la capacidad que tiene el bebé de 30 días de nacido frente a la discriminación del timbre y entonación de la voz de la madre; en este sentido, la entonación como factor semántico se instalaría en las precocidades del lenguaje humano. Igualmente, sus estudios acerca de la sílaba como unidad capaz de ser discriminada hacia los dos meses, mostrarían las propiedades acústicas y fonéticas como determinantes en el tipo de información perceptiva procesada por el bebé.

Montagner et al. (1984), citados por Puche Navarro, son señalados igualmente como unos de los pione-

ros sobre competencias perceptivas, en este caso olfativas extraordinarias del recién nacido; desde el tercer día de nacido el bebé es capaz de identificar los olores de su madre de cara a otros olores de mujeres.

Trevarthen (1981), citado por Perinat (1998), es decisivamente quien en el área de las competencias sociales y comunicativas se atreve a plantear la presencia de la intersubjetividad primigenia o primaria capaz de permitir al recién nacido una especie de representación y comprensión de la existencia de un alter, es decir, la distinción de una categoría de persona que posibilita la cooperación interpersonal; tal posibilidad o dispositivo al estilo Chomskyano, lleva a los bebés de dos meses de edad a participar con los cuidadores de intercambios sistemáticos, como proto-conversaciones, y más tarde de juegos "persona-persona", donde el bebé ejerce el control primario de ciertos acontecimientos y situaciones.

En términos generales, cualquiera que sea la mejor explicación al respecto, "los bebés de hoy saben más que los de ayer"; "los hechos psicológicos de los recién nacidos" han sido poblados de una información significativa que no poseían antes. Sea que el niño posea una orientación innata hacia la comprensión de los estados mentales de sus cuidadores, o que intente aminorar su angustia y ansiedad, además de superar su propio estado mental, y que reconozca características abstractas de las estimulaciones, es un niño que enfrenta su mundo de manera más activa y regulada de lo que se había pensado hace treinta años.

3.2.2 *El carácter procedimental de la conducta cognitiva y sus condiciones de producción y funcionamiento*⁶

El rígido y aparatoso estructuralismo de Piaget, si bien constituyó una forma heurística inusual para la investigación cognoscitiva, colapsa cuando el mismo autor plantea el papel decisivo de lo social en la comprensión del objeto, en su relación con el sujeto; Piaget (1984) expresa,

Debemos diferenciar, por una parte, los mecanismos de adquisición de conocimiento que un sujeto tiene a su disposición y, por la otra, la forma en que es presentado el objeto que va a ser asimilado a tal sujeto. La sociedad modifica la última, pero no los primeros. (...) La significación asignada a un objeto en un momento dado, dentro del contexto de sus relaciones con otros objetos, puede depender, en gran medida, de cómo la sociedad establece o modi-

fica la relación entre el sujeto y el objeto. Pero la forma en la cual tal significación es adquirida depende de los mecanismos cognoscitivos del sujeto y no de factor alguno que sea provisto por la sociedad. En otros términos, cómo un sujeto asimila un objeto depende del sujeto mismo; qué es lo que él asimila depende al mismo tiempo de su propia capacidad y de la sociedad que le provee la componente contextual de la significación del objeto.

En esta perspectiva son los trabajos del grupo de Inhelder y B. Karmiloff-Smith (1984), principalmente, quienes dan luces sobre el asunto y plantean a manera de síntesis los siguientes elementos sobre el papel procedimental de la conducta cognoscitiva:

- El sujeto realiza diferentes procedimientos en la solución de problemas, a partir de representaciones diversas de la realidad.
- Se encuentran momentos evolutivos donde priman representaciones de los objetos con significaciones sociales tales como la del centro geométrico, la de las ideas directrices de secuencias y las de cantidades extensivas, que en un momento avanzado impiden resolver bien los problemas, pero que no son índices de regresión sino de progreso.
- Se asiste ulteriormente a integraciones, o mejor, construcciones de representaciones complejas, donde el niño resuelve los problemas de manera efectiva.

El centro de las discusiones teóricas y la unidad de análisis ya no es la operación o las estructuras vacías de contenido que dirigen el pensamiento, ahora se pregunta por la construcción de diversas herramientas intelectuales atravesadas por significaciones sociales; los autores las denominan "teorías-en-acción", "patrones de razonamiento", "reglas", "ideas directrices o modelos representacionales", unidades de análisis que si bien no se encuentran fusionadas en un solo paradigma conceptual, todas sin excepción remiten a concepciones que convergen en teorías de la representación de uno u otro tipo.⁷

El cambio en la unidad de análisis conduce a un cambio en las preguntas y, en consecuencia, a un cambio de paradigma epistemológico y metodológico donde el nuevo laboratorio cognitivo deberá permitir:

- Observar el actuar libre del sujeto, preferiblemente en un medio "natural" como la institución educativa.
- La omisión de la interrogación, ya que ésta aquí es accesoria puesto que no se buscan juicios y argumentaciones como índices empíricos de la competencia estructural.

⁶ Para una mayor información y documentación consultar Escobar, H. (2002). "De la operación a la herramienta cognitiva-científica; cambio de unidad de estudio y transformación del paradigma epistemológico y metodológico en lo cognitivo".

⁷ Representaciones sensorio-motrices, representaciones en-activas, representaciones semióticas, objetos mentales, reglas semánticas, referentes, signos, etc.

- Tener en cuenta el contexto o conjunto de condiciones de producción y funcionamiento del hecho cognitivo en situaciones específicas.
- Pensar los objetos en juego como poseedores de una significación social particular.
- Considerar las miradas, acciones, mímicas, pausas, ritmos, correcciones de la acción, etc., como fundamentales en la comprensión de la conducta cognitiva.
- La utilización del registro filmico, en sus diversas versiones.

La unidad de análisis, la representación, genera de este modo nuevas concepciones en el orden de lo epistemológico, metodológico, en la relación sujeto - objeto, al igual que da origen a nuevas perspectivas de trabajo experimental, en comparación con la inmediata referencia teórica de la "operación. El cuadro 3 expresa el significado de tomar a la representación como nueva unidad de análisis, donde se puede situar con mayor claridad el procedimiento cognoscitivo.

CUADRO 3

Dimensiones				
Unidad de análisis	Epistemológica y teórica	Metodológica	Relaciones del sujeto	Nuevas perspectivas
La representación	Construcción de teorías en acción, modelos mentales, representaciones, procedimientos frente a situaciones específicas. Sin etapas finales; reconstrucción de instrumentos, condiciones de funcionamiento y producción de lo cognitivo.	Situaciones de resolución de problemas; control, planeación, programación, secuencias y representación de las acciones. Perspectiva funcionalista; contenidos, significaciones y desempeños específicos.	Sujeto-problemas por resolver; sujetos-objetos sociales; objetos de la educación y la cultura.	Comprensión del papel de las condiciones de funcionamiento y producción de lo cognitivo en situaciones específicas; capacidades cognitivas interpersonales.

4. Una perspectiva de intersección en psicología del desarrollo del niño

Durante la última década se ha venido utilizando la definición de la psicología del desarrollo humano como el área de conocimiento que intenta dar cuenta de los mecanismos, las estructuras, las funciones o los procesos que tienen que ver con el desarrollo de la motricidad, la percepción, la memoria, el lenguaje, la cognición, las relaciones vinculares, el desarrollo social y afectivo, entre otros objetos, durante todo el ciclo vital; para ello consulta diversas teorías psicológicas clásicas y contemporáneas, como también los resultados de líneas de investigación ya plenamente establecidas, tales como las investigaciones sobre recién nacidos, el desarrollo cognitivo y las capacidades cognitivas interpersonales.

Dicha área de conocimiento psicológico no posee una teoría unificada en sí misma (Rivière 1991, 1996; Palacios, 1991; Marchesi y Coll, 1991; Perinat, 1998), pero sí manifiesta representaciones científicas específicas en el sentido que:

- El desarrollo psicológico humano implica evolución de competencias, capacidades, estructuras u organi-

zaciones comportamentales previas (según sea el caso de la unidad de análisis utilizada por la teoría).

- Las diversas organizaciones hacen que los seres humanos sean cualitativamente distintos en los diversos momentos de desarrollo.
- El desarrollo es una construcción progresiva.
- Cada momento, etapa, o período (dependiendo de la unidad de análisis utilizada) es relativamente necesario para el siguiente.
- El desarrollo no tiene una etapa final propiamente dicha.

En todas las teorías que intentan explicar o comprender la naturaleza del ser humano se observan con claridad diferentes enfoques de cómo éste se constituye en una perspectiva evolutiva, por oposición a la acumulación; es evidente que los seres humanos no están preformados desde el nacimiento (Bower, 1983), y requerimos, más que otros organismos, vivenciar experiencias, construir capacidades y competencias, además de hacernos expertos en la vida adulta por lo menos en más de tres desempeños específicos, para poder so-

brevivir y competir donde no existen las oportunidades adecuadas.

Una teoría relativamente válida del desarrollo que nos hable acerca de la personalidad o de la inteligencia, entre otros procesos psicológicos, debe referirse con claridad a los mecanismos de cambio a través del tiempo, los cuales se instalan obligadamente en condiciones sociales y culturales, creando nuevas posibilidades para el desempeño frente a las exigencias del mundo objetivo, del mundo social y del mundo intrasubjetivo.

Frente a los procesos de cambio, una teoría del desarrollo cognitivo en particular debe describir y explicar los procedimientos que genera la constitución y organización de las nuevas conductas que permiten al ser humano pensar, conocer y solucionar problemas en el mundo, además de definir la dirección de los cambios, el papel que juega lo social y lo cultural, y la concepción misma de la temporalidad.

En esta perspectiva, el estudio del desarrollo del pensamiento, el lenguaje, la normatividad social y moral, y las relaciones vinculares, entre otros objetos de la psicología del desarrollo del niño, debe tener en cuenta los siguientes elementos:

- El planteamiento de un mecanismo explicativo o comprensivo del cambio o la evolución, que permita entender la creación, el desarrollo y la inserción de nuevas conductas en organizaciones previas, y el ajuste necesario del todo con relación a las partes.
- La existencia de momentos del desarrollo, en términos tanto de los procesos como de las conductas a las que dan lugar, además de la explicación y/o comprensión de cómo se genera el cambio en sí.
- La descripción, explicación y/o comprensión acerca de la orientación o los caminos de la evolución, es decir, hacia dónde se conduce el (los) desarrollo(s) y el porqué de ese (los) sentido(s) y no de otro(s).
- La comprensión del papel que juega la actividad del individuo insertada dentro de un entorno social y cultural normativo.
- La formulación de una concepción de la temporalidad, que vaya más allá de la edad, asociada a los cambios en los distintos momentos del desarrollo y las circunstancias sociales que les rodean (evolución del tiempo cronológico en tiempo social).

La psicología evolutiva actual se diferencia de sus antecesoras al plantear que el desarrollo no es una simple acumulación estática de experiencias, sino una historia cualitativa, susceptible de ser analizada en sus componentes más sencillos; desde este punto de vista, una concepción de acumulación de experiencias sólo podría ser útil para describir parcialmente un momento evolutivo como tal.

En síntesis, la psicología del desarrollo en general estudia los procesos de cambio y progreso psicológicos básicos de lo humano, a lo largo de toda la vida, bajo una perspectiva evolutiva y contextual desde diversos modelos teórico-metodológicos, con la pretensión de elaborar descripciones, explicaciones y relaciones que respondan de manera suficiente a los interrogantes planteados por los problemas de la investigación contemporánea.

Dichos procesos psicológicos se identifican globalmente como aquellos que se refieren a lo afectivo, lo cognoscitivo, la identidad de género, la normatividad social, las competencias de recién nacidos, las relaciones vinculares, el desarrollo del lenguaje, etc., siendo susceptibles de especificarse y limitarse en la medida del avance más actual de la psicología evolutiva.

Al entender lo psicológico como proceso dentro de un ciclo vital, se destaca la perspectiva evolutiva por oposición a la estática, donde en la primera el cambio psicológico es el factor permanente y central, que guarda una íntima relación con el momento de la vida por el que pasa el sujeto, las determinantes biológicas, las circunstancias histórico-culturales y generacionales que vive, y las experiencias individuales significativas que experimenta.

La psicología del desarrollo, al estar constituida por diversas comunidades científicas de vanguardia, ha avanzado notoriamente en el orden metodológico en todas sus versiones, tanto en los enfoques más experimentales apoyados por la tecnología microelectrónica, como en los enfoques cualitativos y etnográficos, dependiendo naturalmente del objeto específico de estudio; sin embargo, lo específico de la investigación evolutiva es la utilización de diseños sensibles a los procesos de desarrollo y a sus condiciones de construcción y producción, es decir, a los cambios y progresos que se producen a lo largo del tiempo, tales como la investigación longitudinal, transversal y secuencial, que intentan estudiar el sujeto tal como es, haciendo relativo el modelo final externo, donde una progresión y su punto de partida muchas veces no tienen que ver con el punto de llegada.

Referencias

- Baltes (1979). *Life – Span Developmental Psychology: Some Converging Observations on History and Theory*. New York: Academic Press.
- Bower, T. G. R. (1983). *Psicología del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Bowlby (1976). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós.
- Bradley, B. (1992). *Concepciones de la infancia. Introducción crítica a la psicología del niño*. Madrid: Alianza Editorial.

- Bresson y Scania de Schönen (1984). *Cuadernos de psicología*, 6 (1), Cali: Universidad del Valle.
- Bresson, F. y Scania de Schönen (1979). El desarrollo cognitivo: los problemas que plantea hoy en día su estudio. En *Después de Piaget. Textos fundamentales y entrevistas con Inhelder, Greco, Mounoud y Bresson*. Cali: Cleps Ediciones.
- Bronfenbrenner (1979). *La ecología del desarrollo humano* (traducción de 1987). Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1984). La inmadurez: su naturaleza y usos. En *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Editorial Paidós. Título original: *Child's Talk. Learnig to use Language* (1983). W. W. Norton, Nueva York, Londres.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Editorial Gedisa. Título original: *Actual Minds, Possible Worlds* (1986). Cambridge, Mass: Harvad University Press.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Delval, J. (1982). *Lecturas de psicología del niño. Las teorías, los métodos y el desarrollo temprano*. Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Delval, J. (1988). Sobre la historia del estudio del niño. *Infancia y aprendizaje*, 44, 59-108.
- Escobar-Melo, H. (2002). *De la operación a la herramienta cognitiva-científica*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Karmiloff-Smith, A. y Barbel, H. (1984). Si quieres avanzar, hazte con una teoría. En *Lecturas de psicología del pensamiento*. Mario Carretero y Juan A. García Madruga (comps). Madrid: Alianza Psicología.
- Kohlberg, L. (1989). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. En Turiel y otros, *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Psicología.
- Marchesi y otros (1983). *Psicología evolutiva. Teoría y métodos*. Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Mehler, J., Betoncini, J., Barriere, M. (1984). Reconocimiento de la voz de la madre en recién nacidos. *Cuadernos de psicología*, 6 (1), Cali: Universidad del Valle.
- Montagner y Mehler (1984). *Cuadernos de psicología*, 6 (1), Cali: Universidad del Valle.
- Montagner, A., Rodríguez, D., Restoin, A., Schaal, G., Ullman, V. (1984). Aporte de la etología al estudio ontogenético de los sistemas de comunicación no verbales en el niño. En *Cuadernos de psicología*, 6 (1), Cali: Universidad del Valle.
- Muñoz, C. y Pachón, X. (1991). *La niñez en el siglo XX. Salud, educación, familia, recreación, maltrato, asistencia y protección*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Palacios, J. (1991). Introducción a la psicología evolutiva: historia, conceptos básicos y metodología. En *Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2001). *Psicología del desarrollo*. Bogotá: McGrawHill.
- Perinat, A. (1998). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona: Ediciones de la Universidad Abierta de Cataluña.
- Piaget, J. (1937/1985). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Editorial Critica.
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Piaget, J. (1975). *Psicología y epistemología*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Piaget, J. (1977). *Biología y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI Editores. Título original: *Biologie et connaissance, essai sur les relations entre les regulations organiques et les processus cognitifs*, 1967.
- Piaget, J. (1978). *Adaptación vital y psicología de la inteligencia*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Piaget, J. (1982). La psicología. En *Tendencias de la investigación en ciencias sociales*. Madrid: Alianza Universidad.
- Piaget, J. (1983). *Estudios sociológicos*. Barcelona: Editorial Ariel. Edición original, *Etudes Sociologiques* (1965). Librairie Droz, Ginebra.
- Piaget, J. y García R. (1984). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI Editores.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1984). *Psicología del niño*. Barcelona: Morata.
- Puche-Navarro, R. (1984). Miradas recientes al recién nacido. *Cuadernos de psicología*, 6 (1), Cali: Universidad del Valle.
- Puche-Navarro, R. (2000). *Formación de herramientas científicas en el niño pequeño*. Bogotá: Arango Editores – Universidad del Valle.
- Rivière, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rivière, A. y Coll, C. (1992). Individuación e interacción en el período sensoriomotor: apuntes sobre la construcción del sujeto y el objeto social. *Cuadernos de psicología*, Cali: Universidad del Valle.
- Rivière, A. y Núñez, M. (1996). *La mirada mental. Desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Buenos Aires: Aique, Grupo Editor.

- Rivière, Ángel (1988). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Aprendizaje, Visor.
- Trevarthen, C. (1981). Los motivos primordiales para entenderse y para cooperar. En A. Perinat (1986). *La comunicación preverbal*. Barcelona: Avesta.
- Vygotski, L. (1995). El significado histórico de la crisis histórica de la psicología. En *Obras Escogidas*, Vol. I. Madrid: Aprendizaje, Visor.