

SESIÓN NÚMERO 2

El Objeto de la Psicología del Desarrollo

La Psicología del Desarrollo, también denominada Psicología Evolutiva o Psicología de las Edades, constituye una disciplina científica cuyo **objeto de estudio** lo constituyen las regularidades que se producen en el proceso de desarrollo psicológico del ser humano, en diferentes etapas de su ciclo vital, partiendo de las condiciones que explican de manera causal este proceso y que permiten la caracterización de sus diferentes estadios o períodos.

Esta disciplina, según B. G. Ananiev, "... se constituyó esencialmente como Psicología Infantil, estrechamente ligada a la Psicología Pedagógica." Pero teniendo en cuenta el desarrollo científico contemporáneo, la Psicología del Desarrollo debe incluir "... las particularidades etáreas del desarrollo psíquico del hombre desde el nacimiento hasta la madurez." (1986, página 27).

La Psicología del Desarrollo **estudia las regularidades del desarrollo psíquico y de la personalidad, las leyes internas de este proceso, así como las causas que dan lugar a las principales tendencias y características psicológicas, en sus distintas etapas.**

Esta disciplina científica se orienta al estudio de la subjetividad humana, del sujeto psicológico como individualidad, para establecer aquellas leyes psicológicas generales, que se expresan, de manera particular e irreplicable, en cada persona.

La Psicología del Desarrollo abarca el estudio de **diferentes etapas del desarrollo humano: el primer año de vida, la edad temprana, la edad preescolar, la edad escolar, la adolescencia, la juventud y la adultez.** En este último caso, se establecen diferencias entre las etapas del adulto medio y del adulto mayor, esta última también denominada con el término de tercera edad.

Por su parte, la Psicología Educativa, Psicología Pedagógica o Psicología de la Educación, estudia las leyes y regularidades que explican el aprendizaje humano, en relación con las condiciones de enseñanza y educación, dentro de las cuales transcurre este proceso. Forman parte de esta disciplina la Psicología del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, la Psicología de la Educación y la Psicología del Maestro.

La Psicología del Desarrollo y la Psicología Educativa tienen en común el ser disciplinas científicas, cuyo objeto de estudio es el sujeto psicológico, el desarrollo de sus procesos psíquicos y de su personalidad.

La Psicología del Desarrollo hace mayor énfasis en las características que presenta el desarrollo psicológico, mientras la Psicología Educativa centra su atención en las relaciones que se establecen entre el desarrollo y las influencias educativas. De ahí, la unidad y diferencia existente entre ambas disciplinas.

La Psicología del Desarrollo, como parte integrante de la ciencia psicológica, presenta un conjunto de interrogantes a los especialistas en esta esfera, cuyas soluciones emanarán del proceso de investigación científica, y encuentra, en la Psicología de Orientación Marxista, un conjunto de principios y categorías que, son puntos de partida necesarios

para la caracterización del desarrollo psicológico y de la personalidad en sus diferentes etapas.

Las regularidades del desarrollo psíquico y de la personalidad que caracterizan las diferentes edades, han sido explicadas de diversos modos, atendiendo a la concepción teórica asumida por autores pertenecientes a diferentes escuelas y corrientes en la Psicología.

Esta caracterización se encuentra estrechamente ligada a la solución de **problemas** claves para la Psicología del Desarrollo como son: el problema de los factores considerados como **determinantes del desarrollo psíquico**, el de la **periodización** que se deriva de la concepción asumida ante este problema, así como la manera en que es concebida la **relación existente entre la enseñanza y el desarrollo psicológico**.

Tradicionalmente, en el campo de la Psicología, se han entendido como determinantes del desarrollo psicológico y de la personalidad, a un conjunto de “factores” considerados como necesarios, imprescindibles y esenciales, para que este proceso se produzca.

Entre estos **factores** se han destacado, en primer lugar, los **biológicos**, en segundo lugar, los factores **sociales** y, en menor medida, los **psicológicos**; es decir, aquellos procesos subjetivos inherentes al hombre, como portador de una subjetividad específicamente humana, y que en su condición de sujeto activo, la construye.

De acuerdo con la importancia conferida a cada uno de estos factores, según I. S. Kon (1990), las **distintas concepciones del desarrollo** pueden clasificarse en: Concepción Biologicista o **Biogenética**, Concepción Sociologicista o **Sociogenética** y Concepción **Psicogenética** o Centrada en la Persona.

Los representantes de la **Concepción Biologicista o Biogenética** consideran como factor esencial del desarrollo lo biológico, entendido como lo hereditario y lo congénito, y muy especialmente, como proceso de maduración del organismo y, en particular, del cerebro humano. Estos condicionantes biológicos son tomados como punto de partida en la explicación de los procesos psicológicos, los cuales se derivan linealmente de dicha maduración o marchan paralelos a ella. Entre los representantes de esta corriente se destacan A. Gesell, S. Hall, S. Freud, E. Kretschmer, E. Haensch y K. Konrad (citados por I. S. Kon, 1990)

Stanley Hall (Estados Unidos 1844-1924) es considerado el padre de la Psicología Norteamericana. Sus trabajos aparecen en el siglo XIX. Hall consideró el desarrollo ontogenético humano como un proceso de repetición o réplica del desarrollo filogenético, por lo que estableció una relación paralela entre ambos procesos. Parte de concebir la existencia de una “ley de la recapitulación” a partir de la cual se deduce que cada período del desarrollo humano se corresponde con una época histórica del desarrollo de la sociedad. Así, la niñez se asemeja a la fase animal, correspondiente a la época en que las principales actividades del hombre primitivo eran la caza y la pesca; la preadolescencia (8 a 12 años) con el tránsito entre el salvajismo y la civilización y la juventud (12-13 a 22-25 años, de acuerdo al criterio de este autor), se asocia a la época del Romanticismo.

Por su parte, **Sigmund Freud** (Austria 1856-1939), fundador del Psicoanálisis, sustenta, como un principio conceptual básico de esta escuela, que el desarrollo de la personalidad se encuentra condicionado por impulsos o instintos de carácter innato, entre los que

privilegia a los sexuales, los cuales sirven de base a las motivaciones inconscientes del sujeto. Estas motivaciones inconscientes se consideran como los principales inductores de su comportamiento.

La Concepción Biogenética subvalora el papel de las influencias sociales, obviándolas o concibiéndolas como un simple factor facilitador del desarrollo y deja también fuera del análisis del desarrollo psicológico, específicamente humano y superior, al sujeto psicológico,

Situándose en el otro extremo, los partidarios de la **Concepción Sociologicista o Sociogenética** aluden al medio como factor que determina esencialmente el desarrollo psicológico, el cual no siempre es entendido en su carácter socio-histórico, sino fundamentalmente como “ambiente” físico. Ejemplos de esta concepción los encontramos en el Conductismo, la Psicología Social Norteamericana, en la Teoría de la Actividad, desarrollada por la Psicología Soviética, cuyo fundador fue el destacado psicólogo soviético A. N. Leontiev (1975, 1981), aún cuando en este último caso, se reconozca el medio como contexto socio-histórico.

El **Conductismo** parte de la relación estímulo-respuesta como principio central en la explicación del desarrollo psicológico, reduciendo su estudio a la conducta “observable”, al concebir, desde una posición francamente positivista, que lo subjetivo constituye un epifenómeno, el cual queda fuera del campo de estudio de las ciencias, al no ser medible de forma “objetiva”.

Para **John Watson**, su principal representante y fundador (Estados Unidos 1876-1958), el niño al nacimiento es una especie de tabla rasa, donde se comienzan a formar hábitos y sistemas de hábitos, en dependencia de la estimulación o “reforzamiento” que recibe de su ambiente (referido por Wolman, B. B., 1967). Este autor expresó que, si le diesen un niño para ser educado, podría hacer de él un genio o un delincuente, obviando así, en esta aseveración, el papel que desempeña el potencial activo de cada ser humano, en el proceso de construcción de su propia subjetividad.

Por su parte, la **Psicología Social Norteamericana**, de fuerte corte conductista, explica el desarrollo psicológico y de la personalidad como un proceso de “socialización”, estrechamente vinculado a las tareas que, en cada etapa del desarrollo humano, plantea la sociedad al hombre.

Kurt Lewin (Alemania 1890-1947), psicólogo alemán que pasó los últimos años de su vida en Estados Unidos, al hacer referencia a la adolescencia, consideró que el comportamiento del adolescente está determinado por su posición social “marginal o ambigua”, pues en esta etapa el sujeto ya no pertenece al mundo infantil, pero tampoco logra insertarse de manera inmediata en el de los adultos (citado por I. S. Kon, 1990).

Para esta concepción la determinación de lo psicológico ocurre de manera lineal y mecánica y se obvia la participación activa del sujeto psicológico en la construcción de su subjetividad, convirtiéndose el medio y la conducta externa en principal objeto de estudio de la Psicología.

Haciendo una valoración crítica de las Concepciones Biogenética y Sociogenética, en opinión de I.S. Kon (1990, página 19): “El rasgo común del enfoque biogenético y sociogenético ... consiste en que las fuerzas motrices del desarrollo son vistas por ellos fundamentalmente en los factores extra-psíquicos. En el primer caso, se hace énfasis en

los procesos biológicos que ocurren en el organismo, en el segundo caso, en los procesos sociales en los que participa la personalidad o a cuya influencia se somete la personalidad.”

Concepción Psicogenética o Enfoque Centrado en la Persona para estos el desarrollo psicológico, específicamente humano, sitúan en un primer plano a los factores subjetivos; es decir, a lo propiamente psicológico, en términos de las principales funciones, procesos psíquicos y contenidos personológicos, que caracterizan el desarrollo de la subjetividad humana, en sus distintas etapas.

Las **Teorías Psicodinámicas** explican el proceso de desarrollo, atendiendo esencialmente, a componentes afectivos. Importante representante de esta dirección lo es el psicólogo de origen danés **Erik H. Erikson** (1986).

E. Erikson realizó estudios con Anna Freud en Viena (Austria) y concluyó su obra en los Estados Unidos. Influído por la teoría de la función adaptativa de Heinz Hartmann, clásico de las indagaciones psicoanalíticas sobre la juventud y la identidad, Erikson posee una concepción del desarrollo psíquico “epigénica”, según sus propias palabras, expresadas en su obra “Sociedad y Adolescencia” (1986).

A su juicio, el desarrollo psíquico se produce con una secuencia y vulnerabilidad predeterminadas y se ve contrapunteado por la influencia que ejerce lo social sobre el individuo. Esta secuencia depende, como veremos en el siguiente epígrafe, de las tareas que el “yo” debe resolver en cada etapa, las cuales tienen un carácter universal y, en su base, la existencia de una polaridad determinada que se presenta ante el yo, como contradicción a resolver.

En cuanto a las **Teorías Cognitivistas**, el principal aspecto que las distingue, es el de efectuar una caracterización del desarrollo psicológico basándose esencialmente en las regularidades que adopta el desarrollo intelectual y de las capacidades. No podríamos dejar de mencionar dentro de este enfoque a **Jean Piaget** (Suiza 1896-1980), psicólogo suizo de habla francesa, quien es reconocido como una de los más importantes estudiosos del desarrollo intelectual infantil en toda la historia de la psicología y quien, en la actualidad, tiene importantes seguidores en América Latina y en Europa. Piaget (1966, 1969, 1971) establece determinadas regularidades del desarrollo intelectual y, en particular, del pensamiento, partiendo de considerar que las mismas están condicionadas por el proceso de “equilibración progresiva de las acciones”, como fuerza interna de autorregulación inherente al sujeto, que lo impulsa a asumir una actitud activa ante el mundo de los objetos. En este proceso de “socialización” progresiva, el sujeto construye su conocimiento y se desarrollan en él diferentes estructuras intelectuales.

A su vez, **Lawrence Kohlberg** (1978), apoyándose en la teoría de Piaget, describe otras regularidades del desarrollo -en este caso del desarrollo moral- prestando especial atención a la forma en que los componentes morales participan en la regulación del comportamiento. Este autor hizo especial énfasis en el papel que desempeñan los aspectos intelectuales, haciendo depender de ellos el desarrollo moral. Es por tal razón que lo situamos dentro de las Teorías Cognitivistas.

Kohlberg considera, por ejemplo, que un requisito indispensable para la aparición del nivel superior de regulación moral -denominado por Piaget “nivel de la moral autónoma” y por Kohlberg “nivel de los principios autoaceptados”-, es que el sujeto haya alcanzado el nivel

superior de desarrollo del pensamiento, surgido en la adolescencia y consolidado en la juventud, el cual Piaget denomina “pensamiento operatorio formal.”

Estas Teorías Psicodinámicas y Cognitivistas presentan como principal limitación, el desconocer el significado que tienen en el desarrollo psicológico, entendido como proceso sistémico; en el caso de las primeras, los aspectos intelectuales, mientras que las segundas, ignoran los componentes emocionales. Estas posiciones extremas traen consigo una interpretación reduccionista del desarrollo psicológico; proceso que se distingue, esencialmente, por la unidad de lo cognitivo y lo afectivo. Además, en este análisis se le otorga poco valor a la determinación socio-histórica de núcleo de la Psicología del Desarrollo, como disciplina científica desarrollo de la subjetividad humana.

Las **Teorías Personológicas** destacan los mecanismos psicológicos internos como inherentes a la propia esencia humana y describen los contenidos de la personalidad que resultan propios y distinguibles en diferentes etapas, considerando como fuerzas motrices del desarrollo a los mecanismos internos, psicológicos, inherentes a la propia naturaleza humana.

Aquí se ubican los llamados “Psicólogos de la Tercera Fuerza” (**Gordon W. Allport**, Estados Unidos, 1897-1967; **Abraham H. Maslow**, Estados Unidos, 1908-1970, 1985; **Carl Rogers**, Estados Unidos, 1902-1987 y **E. Spranger** y **C. Bulher**, estos últimos citados por I. S. Kon, 1990, entre otros), cuyas obras aparecen como una reacción ante el reduccionismo de las concepciones antes analizadas, y a quienes se les otorga esta denominación de tercera fuerza, por oponerse a las teorías biologicistas y sociologistas.

Siguiendo esta posición, **E. Sprenger** y su continuadora **C. Bülher** (citados por I.S. Kon, 1990) caracterizan los sentimientos de adolescentes y jóvenes a partir del análisis de contenido de la información plasmada en sus diarios, tratando de destacar características psicológicas propias de estas edades, aún cuando se les señala que el camino metodológico elegido por ellos tiene como limitante, que no todos los sujetos en estas edades llevan diarios y que, además, en el caso de los que los llevan, no siempre anotan en ellos todo lo que piensan o sienten. Respecto a dos de los autores por nosotros antes mencionados, dentro de las llamadas Teorías Personológicas, resulta interesante lo que escriben D. E. Papalia y S. W. Olds, en su libro “Psicología del Desarrollo. De la Infancia a la Adolescencia” (1988, páginas 37-39).

“El humanismo, la filosofía que apoya la psicología humanista, presenta una perspectiva menos desarrollista que los puntos de vista organicistas y psicoanalíticos, puesto que sus defensores no distinguen claramente las etapas de la duración de la vida, sino que hacen una amplia distinción entre los períodos antes y después de la adolescencia. Sin embargo, dos defensores principales de la psicología humanista, Abraham Maslow y Charlotte Bulher, sí hablan acerca de las etapas secuenciales del desarrollo del individuo.

Abraham Maslow (1954) identificó una jerarquía de necesidades que motivan el comportamiento humano. Cuando una persona ha satisfecho las necesidades más elementales trata de satisfacer las del siguiente nivel y así sucesivamente hasta alcanzar el nivel más alto de necesidades. La persona que satisface las necesidades más elevadas es la ideal para Maslow, la “persona autorrealizada”, un logro alcanzado posiblemente por un uno por ciento de la población (Thomas, 1979, citado por D.E. Papalia y S. W. Olds).

En orden, ascendente, estas **necesidades** son:

Fisiológicas: aire, alimento, bebida y descanso para lograr un equilibrio corporal.

De seguridad: para seguridad, estabilidad y protección contra el temor, la ansiedad y el caos, que se logra con la ayuda de una estructura constituida por leyes y **limitaciones**.

Pertenencia y amor: afecto e intimidad que pueden proporcionar la familia, los amigos y la persona amada.

Estima: respeto de sí mismo y de los demás.

Autorrealización: la sensación de que uno está haciendo aquello para lo que es apto y capaz, para “ser fiel a su propia naturaleza.”

Para Maslow una persona plenamente desarrollada, autorrealizada, posee altos niveles en todas las siguientes características: percepción de la realidad, aceptación de sí mismo, de los demás y de la naturaleza; espontaneidad; habilidad para resolver problemas; auto dirección; despreocupación y deseo de intimidad; lucidez para la apreciación y riqueza de reacciones emocionales; frecuencia de experiencias culminantes; identificación con otros seres humanos; relaciones satisfactorias y variadas con otras personas; una estructura de carácter democrático; creatividad y un sentido de los valores (Maslow, 1968, citado por D. E. Papalia y S. W. Olds).

Nadie llega a estar completamente autorrealizado o autoactualizado, pero la persona que se desarrolla en forma sana, siempre está avanzando hacia niveles más altos de autorrealización. Por su parte, **Charlotte Bühler** para llegar a su teoría de cinco fases del desarrollo humano enfocadas al establecimiento y logro de una meta personal, analizó más de 200 estudios biográficos y dirigió entrevistas psicoterapéuticas profundas e intensas durante varios años.

Las cinco fases establecidas por esta autora son las siguientes:

Niñez (hasta los 15 años): el individuo no ha determinado las metas de su vida; piensa vagamente en el futuro.

Adolescencia y primera edad adulta (15 a 25 años): por primera vez el individuo aprende la idea de que tiene una vida propia, analiza sus experiencias hasta entonces, y piensa en sus necesidades y posibilidades.

Juventud y edad adulta media (25 a 45-50 años): el individuo adopta metas más definidas y específicas.

Edad adulta madura (45-50 a 65 años): el individuo evalúa su pasado y hace planes para el futuro.

Vejez (después de los 65 o 70): el individuo deja de preocuparse por alcanzar metas.

Haciendo una valoración muy acertada, de las teorías humanistas, D. E. Papalia y S. W. Olds (1988, página 39) escriben: “Las teorías humanistas han contribuido considerablemente al impulsar métodos para la educación infantil que respetan la unidad del niño. El humanismo es un modelo positivo y optimista del género humano, en contraste con el punto de vista más negativo de Freud. Profundiza más que el conductismo en cuanto a cosas intrínsecas como los sentimientos, los valores y las esperanzas, a diferencia del interés de los conductistas que se limita a la conducta observable. Sus limitaciones como teoría científica se deben en gran parte a su subjetividad. Como sus términos no están claramente definidos, son difíciles de comunicar y utilizar como bases para diseños de investigación.”

En sentido general, las teorías enmarcadas en la Concepción Psicogenética tienen el mérito de haber destacado el papel activo del sujeto en la determinación de su propio desarrollo, aunque no dieron suficiente valor a la influencia de los factores sociales e históricos en este proceso.

Hasta aquí, hemos analizado las concepciones más relevantes acerca del desarrollo psíquico, existentes en la Psicología. El desarrollo está condicionado, como observamos, por diferentes factores, pero otro aspecto esencial a considerar para su estudio lo es, el de destacar, cuáles son sus **fuerzas motrices**.

Existe consentimiento entre autores de diferentes concepciones acerca del desarrollo psicológico en concebir, como sus fuerzas motrices, determinadas contradicciones que surgen en este proceso. Estas contradicciones, que se agrupan bajo el término de “crisis” y cuya solución marca el tránsito hacia nuevos niveles de desarrollo, por algunos son **Periodización del Desarrollo Psíquico**

Este tema, de importancia cardinal para la Psicología del Desarrollo, resulta aún polémico. Para su análisis es necesario considerar, en primer lugar, si resulta posible establecer un sistema de **periodización**; es decir, **si es factible caracterizar diferentes etapas en el desarrollo psicológico**, a partir de la presencia de tendencias específicas del desarrollo, que permiten distinguirlas o diferenciarlas de las restantes, o si tal propósito no es alcanzable.

Por otra parte, si aceptáramos la posibilidad de establecer un sistema de periodización, un segundo paso para llevar a cabo su conformación, implicaría dar respuesta a la siguiente interrogante: **¿Qué criterios o indicadores deben servir de punto de partida para establecer dicho sistema de periodización?**

En la Psicología del Desarrollo podemos observar cómo los criterios o indicadores, que constituyen la base de los sistemas de periodización propuestos, no son ajenos o independientes de las concepciones que sustentan los autores, en relación con los factores determinantes del desarrollo,

Las concepciones que absolutizan el papel de los factores biológicos en el desarrollo psicológico establecen sistemas de periodización donde se enmarcan etapas bien determinadas y que dependen de la maduración biológica. Así por ejemplo, **Sigmund Freud** propone un conjunto de etapas que se vinculan al desarrollo de los instintos sexuales, en las que otorga primacía a los aspectos afectivos. En su obra “Tres ensayos sobre la teoría de la sexualidad” (1996), Freud caracteriza **cinco períodos**: la fase oral, la fase anal, la fase fálica, la fase de latencia y la fase genital.

Blum (citado por Grinder, R., 1990) considera que la causa del “sturm und drang” (período de ímpetu y borrasca), propio de la adolescencia, es el conflicto sexual. La solución favorable de estas contradicciones consiste, a su juicio, en la separación de los adolescentes del seno familiar y el surgimiento en ellos de un sentido maduro de identidad personal.

A diferencia de las concepciones biologicistas, cuyo sistema de periodización se fundamenta en aspectos biológicos, tal y como observamos en el caso de la teoría psicoanalítica, en las teorías que se ubican en el enfoque psicogenético se periodiza de acuerdo con el énfasis que pongan los autores, ya sea en los aspectos afectivos del

desarrollo, como sucede en el caso de E. Erikson (1986) o en los aspectos cognitivos, como sucede en la teoría de J. Piaget (1966 y 1969).

Erikson establece un **sistema de ocho estadios** que, en su opinión, son universales. En lo personal discrepo con esta idea, ya que considero que los períodos del desarrollo tienen, en última instancia, una determinación socio-histórica y, por tanto, no son fijos ni universales. En cada uno de estos períodos el “yo” debe dar solución a una determinada contradicción o “polaridad”, proceso que puede tener una salida constructiva o no, en función del polo de la contradicción que se consolide. Los estadios propuestos por este autor son los siguientes (Papalia, D. E. y S. W. Olds, 1988, página 35):

El problema de la relación entre la enseñanza y el desarrollo constituye un aspecto de gran importancia para la Psicología del Desarrollo y la Psicología Educativa.

En **primer lugar**, a las “teorías biologizadoras de la concepción del desarrollo psíquico”, citando a autores como Stern, Buhler y Gesell y señalando que en las mismas se pone de manifiesto el punto de vista, según el cual, “... el desarrollo no depende en general de la educación sino que depende de las premisas biológicas y la enseñanza debe adaptarse a ellas”, lo que dicho en otras palabras significa que “... primero tiene lugar el desarrollo, y la educación sólo debe adaptarse al nivel de desarrollo alcanzado” (página 115).

En **segundo lugar**, Venger destaca la obra de Jean Piaget, en la cual a su juicio, “... el desarrollo intelectual del niño se ve como un constante equilibrio con el medio y la enseñanza solamente, como uno de los elementos del medio a los que el niño se adapta”. “En la medida en que la enseñanza o la educación se ven como uno de los elementos del medio ... ésta adquiere un papel mucho más importante que en las teorías biologizantes puras; pero al mismo tiempo, no se distingue de los otros elementos del medio y por ello no puede considerarse como fuerza que mueve el desarrollo hacia delante.” (página 116). Por lo antes señalado, de manera muy similar a las concepciones anteriores, la enseñanza se “adapta” al nivel de desarrollo que el sujeto posee.

En **tercer lugar**, el autor hace referencia a la posición de los behavioristas (conductistas) que conciben el desarrollo como simple adquisición de hábitos

L. S. Vygotski define el **desarrollo psíquico**, como un “**proceso dialéctico, complejo, que se caracteriza por una periodicidad múltiple, por una desproporción en el desarrollo de distintas funciones, por las metamorfosis o transformaciones cualitativas de unas formas en otras, ... por la entrelazada relación de los factores internos y externos.**” (1987, página 151).

Partiendo de esta comprensión del desarrollo psíquico, Vygotski postula el **principio del determinismo histórico-social de los procesos psíquicos y de la personalidad**, al señalar que todo lo que existe en las funciones psíquicas superiores, fue alguna vez externo, porque fue social, y concediendo especial importancia, en el proceso de interiorización, al **lenguaje**. El lenguaje para este autor es el principal instrumento de la vida psíquica, que se transforma de medio de comunicación en medio que posibilita al sujeto organizar y regular su comportamiento.

En su afán por buscar **unidades de estudio** de las funciones psíquicas superiores, de hallar “... partes que representan las propiedades de la unidad como tal”, este autor considera el **significado de la palabra** como “... unidad indivisible del lenguaje y el

pensamiento.” (2002, página 67). Vygotski consideraba que de manera semejante a lo ocurrido en la actividad práctica de los hombres, en la cual surgieron los instrumentos de trabajo como elementos mediatizadores en su relación con la naturaleza, en la vida psíquica también existen estos instrumentos, pero en forma de signos.

Dentro de ellos el lenguaje, como un tipo de signo específico, desempeña un papel esencial en el proceso de interiorización por parte del niño de toda la cultura material y espiritual que le rodea, proceso que transcurre en su relación de colaboración con el adulto. A su vez, el lenguaje, operando ya en un plano interno (lenguaje interno, permite al niño regular su comportamiento en sus relaciones con los otros, en el contexto de su actividad vital.

En la búsqueda de **unidades de estudio**, Vygotski destaca la **”vivencia”** como unidad en el estudio de relación entre la personalidad y el medio. “La vivencia debe ser entendida como la relación interior del niño como ser humano con uno u otro momento de la realidad. Toda vivencia es vivencia de algo. No hay vivencias sin motivos, como no hay acto conciente que no fuera acto de conciencia de algo. Sin embargo, cada vivencia es personal.” (2003, páginas 67-68)

El principio del determinismo histórico-social de los procesos psíquicos y de la personalidad constituye el principio teórico básico de partida en la obra de Vygotski, ya que para este autor “... el hombre es un ser social, que sin interacción social, no puede nunca desarrollar en él ninguno de los atributos y características que se han desarrollado como resultado de la evolución sistemática de la humanidad” (1935, página 25). Este principio se interrelaciona con otros dos importantes principios, sustentados por Vygotski, los cuales considero derivados de este. Me refiero a los **principios de la interiorización y de la mediatización**. En cuanto al **principio de la interiorización** podría resumirse de la siguiente forma: “... las funciones psicológicas superiores del niño, sus atributos superiores, que son específicos de los humanos, se manifiestan originariamente como formas de la conducta colectiva del niño, como forma de cooperación con otras personas; y es sólo después que devienen funciones individuales del niño mismo.” (1935, página 26); es decir, que el desarrollo psicológico se produce como tránsito de lo externo (inter-psíquico) a lo interno (intra-psíquico). Respecto al **principio de la mediatización**, si bien Vygotski parte de la premisa de que las funciones psíquicas superiores poseen una determinación socio-histórica, al analizar el papel del medio explica que su influencia no es lineal en la formación de los procesos y funciones psicológicas, sino mediatizada, respecto a lo cual expresa cuatro importantes consideraciones (recogidas en su trabajo titulado “El problema del entorno”, publicado en 1935, en Fundamentos de la Psicología. Cuarta Conferencia publicada. Izdanie Instituto. Leningrado), que fundamentan este punto de vista y a las que haremos referencia a continuación:

1ro. La influencia del “entorno” en el proceso de desarrollo psicológico es relativa, no absoluta, ya que “... el papel que desempeña el entorno en el desarrollo del niño, siempre es necesario ... enfocarlo no a partir de un patrón absoluto sino relativo...” y continúa señalando que “...el entorno no debe considerarse como condición del desarrollo que determina, de manera puramente objetiva, el desarrollo del niño en virtud de que contiene ciertas cualidades o rasgos, sino que debe enfocarse siempre desde la relación

que existe entre el niño y su entorno, en una etapa dada del desarrollo.” (1935, páginas 1-2).

2do. Este carácter mediatizado de las influencias del medio está condicionado por la “edad”, pues “... el papel de cualquier factor ambiental varía entre los diferentes grupos de edad.”, expresando así que **la edad**, en términos de nivel de desarrollo alcanzado **es uno de los aspectos que necesariamente debemos tener en cuenta al valorar la influencia relativa y no absoluta del “entorno” en el desarrollo psicológico**, pues “... el entorno de un niño, en el sentido recto de la palabra se mantiene cambiante en toda edad...”, ya que “... cada edad depara al niño un entorno organizado de modo especial, por lo que el entorno, en el sentido puramente externo de la palabra, se mantiene cambiante en la medida que el niño pasa de una edad a otra.” (1935, páginas 2-3)

3ro. En este sentido, Vygotski agrega la necesidad de considerar como aspecto relevante, **al analizar la influencia de lo externo**, en el desarrollo del mundo interno, propiamente psicológico, el **cambio que se produce en las exigencias que se imponen al niño desde lo social**. Otra cuestión, igualmente importante, es tener en cuenta **los cambios que ocurren en el propio niño, durante su desarrollo**. “Aún cuando el entorno permanezca poco cambiado, el hecho mismo de que el niño cambia en el proceso de desarrollo trae como resultado una situación en la que el papel y el significado de los factores ambientales, que al parecer, se han mantenido inalterados, experimentan en realidad un cambio, y los mismos factores ambientales que pueden tener un significado y desempeñar cierto papel durante una determinada edad; dos años después empiezan a tener un significado diferente y a desempeñar un papel diferente porque el niño ha cambiado, en otras palabras, se ha alterado la relación del niño con esos factores ambientales particulares.” (1935, página 3).

Al profundizar en esta tercera cuestión Vygotski introduce su punto de vista sobre el papel de la “**vivencia**” en el estudio del desarrollo psicológico infantil, denominándola también con el término de “**experiencia emocional**” (**parezhvaniya**). La vivencia constituye el prisma a través del cual se produce la influencia del medio sobre el desarrollo psicológico del niño. En este sentido, el psicólogo infantil debe “... ser capaz de hallar la relación que existe entre el niño y su entorno, la experiencia emocional (parezhvaniya); en otras palabras, cómo el niño se entera de, interpreta, (y) se relaciona emocionalmente con cierto acontecimiento.” (1935, página 7).

Lo anterior conduce, desde el punto de vista metodológico, a **la necesidad de concebir la “vivencia” (o experiencia emocional) como una unidad compleja en el estudio del desarrollo psicológico infantil**. Estas unidades “... representan productos de análisis que no pierden ninguna de las propiedades que son características del todo, sino que procuran conservar, de la forma En su trabajo titulado “La crisis de los siete años” (2003), Vygotski refiere que en esta edad surgen vivencias “atribuidas de sentido”. Esto quiere decir que el niño pierde su típica espontaneidad, al hacerse conciente de sus propias vivencias. En este sentido apunta (página 64): “En la crisis de los siete años se generalizan por primera vez las vivencias o los afectos. Aparece la lógica de los sentimientos.” De esta forma, en mi criterio, el autor relaciona la categoría vivencia con la categoría de comprensión.

Para esclarecer el carácter mediato de las influencias externas en el proceso de desarrollo psicológico, específicamente humano, otro importante aspecto destacado por Vygotski es el **nivel de “comprensión”** que logra el niño, en relación con los acontecimientos que se producen en su medio. Al respecto escribe: “... la influencia del entorno sobre el desarrollo del niño, al igual que otros tipos de influencias, también tendrá que valorarse tomando en cuenta el grado de comprensión y la percatación y discernimiento de lo que está ocurriendo en el entorno. Si los niños poseen diversos niveles de percatación, ello significa que el mismo acontecimiento tendrá un significado completamente diferente para ellos.” (1935, página 10).

En el nivel de comprensión influye la edad. “Un mismo acontecimiento que ocurre en diferentes edades del niño ...” se refleja “ ... en su conciencia de una manera completamente diferente y tiene un significado enteramente diferente.” (1935, página 12). De aquí se deriva, a juicio del autor, la importancia de la investigación del lenguaje, como medio primordial de comunicación.

4to. Al referirse la relación específica entre el entorno y el desarrollo de la personalidad de un niño y de las características específicamente humanas de este desarrollo, y partiendo de concebir el entorno como fuente del mismo y no su ámbito (1935, página 21), Vygotski apunta lo siguiente: “...en el desarrollo del niño, lo que es posible lograr al final y como resultado del proceso de desarrollo, está presente ya en el entorno desde el principio mismo. Y no sólo está presente en el entorno desde el principio mismo, sino que influye desde el mismo principio del desarrollo del niño.” (1935, página 18).

Así, Vygotski **diferencia** las **formas primarias** en que se puede presentar un determinado proceso psíquico o formación psicológica, de aquella **forma superior, ideal, que aparece al final de determinado período, la cual ya existe en el ambiente desde el principio**. Por ejemplo, en el dominio del lenguaje, aún cuando el niño sólo domine las “formas primarias”, él se encuentra en contacto con la forma superior, presente en el lenguaje hablado de los adultos que lo rodean.

Es por lo antes expresado que “... si no puede encontrarse ninguna forma ideal apropiada en el entorno, y el desarrollo del niño, por el motivo que sea, tiene que producirse fuera de estas condiciones específicas (descritas con anterioridad), es decir, sin ninguna interacción con la forma final, esta forma debida dejará de desarrollarse debidamente en el niño.” (1935, página 21).

El entorno visto desde la perspectiva vygotkiana “... constituye la fuente de todos los rasgos específicos del niño, y si la forma ideal apropiada no está presente en el entorno, dejará de desarrollarse en el niño la actividad, la característica o el rasgo correspondiente.” (1935, página 21).

Estas consideraciones acerca del principio de la mediatización expresan, a mi juicio, dos aspectos esenciales en su explicación e interpretación. Ellos son: **el papel del otro** (adulto o coetáneo) en el proceso de apropiación de la experiencia histórico social por parte del niño y el **carácter activo del sujeto** en dicho proceso, todo lo cual se explica a través de las **categorías de “vivencia” y “comprensión”**, que aluden, desde mi punto de vista, al **principio de la unidad entre lo afectivo lo cognitivo**. El niño de manera selectiva y activa, “refleja” las influencias externas y “construye” activamente los contenidos de su subjetividad. En este proceso se sustenta el camino principal del

desarrollo de la personalidad normal y saludable, que es el de la conquista, por parte del sujeto, de la capacidad de autodeterminación de su comportamiento.

Esta importante idea se resume de manera significativa de la siguiente forma: "Originariamente, para el niño, el lenguaje representa un medio de comunicación entre las personas, y se manifiesta como una función social, en el medio social. Pero gradualmente el niño va aprendiendo a utilizarlo para su servicio, sus procesos internos. Ahora el lenguaje deviene no tan sólo un medio de comunicación con otras personas, sino también un medio para los procesos del pensamiento internos propios del niño." (Vygotski, 1935, página 27). Aquí también se destacan otros dos importantes principios: el **principio de la comunicación** y el **principio de la actividad**.

Pasando a analizar los aportes de **Alexis. N. Leontiev**, uno de los más importantes continuadores del Enfoque Histórico-Cultural, en la Psicología Soviética, observamos que este autor propone la tesis relativa a que, en el hombre, el desarrollo psicológico no está determinado por la experiencia filogenética, ni por la experiencia individual, entendida como los cambios adaptativos que se producen en el sujeto, ante las transformaciones que ocurren en el medio, sino por la experiencia histórico social que el niño hace suya, a través del proceso de "apropiación."

En relación con este proceso Leontiev apunta que "...se realiza en la actividad del niño en relación con los objetos y fenómenos del mundo circundante ... en las relaciones prácticas y verbales con las personas que lo rodean, en la actividad conjunta que realice con ellas." (1975, página 127).

De esta manera, Leontiev desarrolló la **categoría "actividad"**, la cual reviste una gran importancia en la explicación del origen de los procesos y cualidades psíquicas, específicamente humanas. De la interpretación hecha por este autor sobre dicha categoría, en el contexto de la teoría que lleva su nombre (Teoría de la Actividad), también se deriva otro importante principio teórico-metodológico de la Psicología de orientación marxista que es el **principio de la actividad**. La actividad transcurre en la **relación sujeto-objeto** y mediante ella no sólo se forman los procesos psíquicos y la personalidad, sino que también se expresan, aún cuando es importante aclarar que **no toda actividad es formadora de la personalidad, sino fundamentalmente aquella que adquiere sentido psicológico para el sujeto**, al vincularse a su sistema de motivos y necesidades. Por esta razón, la actividad constituye una vía de formación de la subjetividad y además, se convierte en instrumento metodológico que posibilita su diagnóstico.