Compilación de
Jesús Palacios
Álvaro Marchesi
César Coll

Desarrollo psicológico y educación

1. Psicología evolutiva

Psicología y Educación
Alianza Editorial

Manuales / Psicología y Educación

El libro universitario

Desarrollo psicológico y educación

1. Psicología evolutiva

2.ª edición

Compilación de Jesús Palacios,
Álvaro Marchesi y César Coll

Alianza Editorial

Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley, que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeren, plagiaren, distribuyeren o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier medio, sin la preceptiva autorización.

Edición electrónica, 2014
www.alianzaeditorial.es

© de la compilación: Jesús Palacios, Álvaro Marchesi y César Coll
© Alianza Editorial, S. A. Madrid, 2014
Juan Ignacio Luca de Tena, 15. 28027 Madrid
ISBN: 978-84-206-8774-2
Edición en versión digital 2014

Índice

Relación de autores 13

Presentación 17

Primera parte
Introducción a la historia, los conceptos y los métodos

1. Psicología evolutiva: concepto, enfoques, controversias y métodos, *Jesús Palacios* 23
   1. El desarrollo psicológico y sus determinantes fundamentales 23
   2. Aproximación histórica: desde los antecedentes hasta la década de 1960 31
      2.1. Historia social de la infancia 31
      2.2. Antecedentes remotos de la psicología evolutiva 33
      2.3. Las primeras observaciones, las primeras estadísticas, las primeras teorías 35
      2.4. Los grandes modelos evolutivos hasta la década de 1960 37
   3. La psicología evolutiva contemporánea 47
   4. Controversias conceptuales 61
      4.1. Herencia-medio 61
      4.2. Sincronía-heterocronía 68
      4.3. Continuidad-discontinuidad 70
   5. Métodos y diseños para la investigación evolutiva 72

Segunda parte

Desarrollo psicológico en la primera infancia

2. Crecimiento físico y desarrollo psicomotor hasta los 2 años, *Jesús Palacios y Joaquín Mora* 81
   1. El control del proceso de crecimiento: factores endógenos y exógenos 82
   2. La curva del crecimiento 85
   3. Crecimiento del cerebro 89
   4. Desarrollo prenatal 93
   5. El nacimiento y el recién nacido 96
   6. Bases del desarrollo psicomotor y control postural 97

3. Desarrollo cognitivo durante los dos primeros años, *Jesús Palacios* 103
   1. La inteligencia sensoriomotora 105
   2. Percepción y atención: desarrollo temprano 108
      2.1. Desarrollo temprano de las capacidades perceptivas 110
      2.2. La atención temprana y sus determinantes 118
   3. El conocimiento de la realidad y los orígenes de la representación 120
   4. Desarrollo de la memoria en los dos primeros años 127
   5. Un objeto de conocimiento muy especial: el yo 128

4. Los inicios de la comunicación, la representación y el lenguaje, *Ignasi Vila* 133
   1. Piaget y Vygotski: dos referentes imprescindibles 134
   2. Los inicios de la comunicación y de la conciencia 135
      2.1. Las características de las prácticas interactivas bebé-adulto 136
      2.2. La intención comunicativa ¿innata o construida? 137
   3. Sobre los orígenes de la intención comunicativa, la acción y la atención conjuntas 139
   4. Jerome S. Bruner: los formatos de atención y acción conjunta 142
      4.1. Intersubjetividad y andamiaje 143
      4.2. El fondo de conocimiento cultural 145
   5. La aparición del lenguaje 147

5. Desarrollo socioafectivo en la primera infancia, *María José Ortiz, María Jesús Fuentes y Félix López* 151
   1. El apego 151
      1.1. Qué es el apego y cuáles son sus funciones 151
      1.2. El apego durante los primeros años de vida: un sistema de interacción con otros 152
      1.3. Diferencias individuales en la seguridad del apego 155
   2. Desarrollo emocional en la primera infancia 164
      2.1. Desarrollo de la expresión emocional 164
      2.2. Reconocimiento de emociones y empatía 166
      2.3. Las emociones sociomorales 167
      2.4. La regulación emocional 169
   3. Las relaciones con los iguales 171
      3.1. Evolución y características de las interacciones entre iguales 172

3.2. ¿Se puede hablar de amistades entre bebés? 174
3.3. Relaciones con los padres y competencia social con los iguales 175

Tercera parte

Desarrollo psicológico entre los 2 y los 6 años

6. Desarrollo físico y psicomotor después de los 2 años, *Jesús Palacios, Rosario Cubero, Alfonso Luque y Joaquín Mora* 179
1. La curva del crecimiento después de los 2 años 180
2. El control del cuerpo y de la actividad psicomotriz 183
2.1. Bases y características generales del progreso psicomotor 183
2.2. En camino hacia el dominio psicomotor 185
3. Establecimiento de la dominancia lateral derecha-izquierda 189
4. El esquema corporal: sus componentes y su construcción 190
5. La evolución del gesto gráfico y el desarrollo de la grafomotricidad 193
5.1. El dibujo 194
5.2. La escritura 197

7. Desarrollo intelectual y procesos cognitivos entre los 2 y los 6 años, *María José Rodrigo* 201
1. Del niño prelógico al niño que procesa información 201
2. La inteligencia preoperatoria 202
2.1. Características del pensamiento preoperacional 204
2.2. Revisión crítica de la competencia preoperacional 206
3. Desarrollo de la atención 208
4. Desarrollo del conocimiento temático 212
5. Desarrollo del conocimiento categorial o taxonómico 216
6. Memoria y utilización de estrategias 218
7. Razonamiento y utilización de reglas 220
8. Conclusiones 224

8. Desarrollo del lenguaje, *Miguel Pérez Pereira* 227
1. Desarrollo fonológico 229
2. Desarrollo semántico 233
3. Desarrollo morfológico y sintáctico 242
4. Desarrollo pragmático 252

9. Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años, *Victoria Hidalgo y Jesús Palacios* 257
1. Descripciones clásicas del desarrollo de la personalidad 258
1.1. Descripciones psicoanalíticas: Freud y Erikson 259
1.2. La descripción de Wallon 260
1.3. Coincidencias descriptivas 261
2. El conocimiento de sí mismo 262
2.1. Desarrollo del autoconcepto entre los 2 y los 6 años 263
2.2. La autoestima: dimensiones y determinantes 265
3. Desarrollo emocional 267
3.1. La expresión de las emociones 267

3.2. La comprensión y el control de las propias emociones 270
4. La familia como principal contexto de socialización 271
4.1. Los estilos educativos familiares 272
4.2. Influencias familiares sobre distintos ámbitos del desarrollo personal 276
5. El género y su papel en el desarrollo personal 277
5.1. Diferencias ligadas al género 278
5.2. Identidad, estabilidad y constancia del género 279
5.3. Los roles de género 280

10. Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 2 y los 6 años, *Jesús Palacios, María del Mar González y María Luisa Padilla* . 283
1. Conocimiento social 284
1.1. Desarrollo de la comprensión de los demás 285
1.2. Desarrollo de la comprensión de las relaciones interpersonales 290
1.3. Génesis de la comprensión de los sistemas sociales 292
2. Desarrollo de normas y valores 294
2.1. Desarrollo de normas y valores antes de los 6 años 294
2.2. Fuentes del desarrollo moral 301

11. Desarrollo y conducta social de los 2 a los 6 años, *María del Carmen Moreno* 305
1. Los iguales ¿una nueva experiencia social? 306
2. Las relaciones entre hermanos de los 2 a los 6 años 307
3. Las interacciones sociales en el juego, la agresividad y la prosocialidad 312
3.1. El juego 312
3.2. La agresividad 315
3.3. La prosocialidad 318
4. Las relaciones entre iguales: la amistad 319
4.1. ¿Quiénes se hacen amigos? 320
4.2. ¿Cómo se relacionan entre sí los amigos? 321
5. Los grupos de niños y niñas y las jerarquías de dominio 322
6. Los determinantes de la experiencia social 323

Cuarta parte
Desarrollo psicológico entre los 6 y los 12 años

12. Procesos cognitivos básicos y desarrollo intelectual entre los 6 años y la adolescencia, *Eduardo Martí* 329
1. Desarrollo de la atención, la memoria y el conocimiento 330
1.1. Mayor velocidad y más capacidad de procesamiento 331
1.2. Una atención más selectiva 333
1.3. Una memoria más estratégica 335
1.4. Más y mejores conocimientos 339
1.5. Mayor conciencia reflexiva y mejor control 343
2. El pensamiento operacional concreto 345
2.1. Del pensamiento preoperatorio al pensamiento operatorio 345
2.2. Operaciones concretas 349

13. Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia, *Jesús Palacios y Victoria Hidalgo* 355
1. Descripciones clásicas del desarrollo de la personalidad 356
2. El conocimiento y la valoración de sí mismo 357
2.1. El conocimiento de sí mismo 358
2.2. La autoestima. Dimensiones, evolución y determinantes 361
2.3. Relaciones entre la autoestima y otros contenidos psicológicos 365
3. Desarrollo emocional entre los 6 años y la adolescencia 368
3.1. Las emociones contradictorias y su comprensión 369
3.2. La autorregulación emocional 370
4. El desarrollo del género durante los años escolares 371
4.1. La identidad y los roles de género 372
4.2. Roles de género e influencias educativas 374

14. Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 6 años y la adolescencia, *Jesús Palacios, María del Mar González y María Luisa Padilla* 377
1. Conocimiento social 378
1.1. Desarrollo de la comprensión de los demás 378
1.2. Comprensión de las relaciones interpersonales 383
1.3. Comprensión de los sistemas sociales 385
2. Desarrollo de normas y valores 389
2.1. El curso del desarrollo respecto a distintos contenidos morales 389
2.2. Razonamiento moral y conducta moral 395
2.3. Contexto y desarrollo de valores 397

15. Desarrollo y conducta social de los 6 años a la adolescencia, *María del Carmen Moreno* 405
1. La experiencia social durante los años escolares 405
2. Características de las interacciones, de las relaciones y de los grupos de iguales 407
2.1. Las interacciones 407
2.2. Las relaciones de amistad 412
2.3. Las características de los grupos 414
3. El grupo de iguales: el estatus sociométrico 415
3.1. Tipos de estatus sociométrico 415
3.2. Fases del estatus sociométrico 417
4. ¿Cómo surge y se adquiere el estatus sociométrico? 417
4.1. El significado de la competencia social 418
4.2. Otros atributos a considerar en la fase de adquisición del estatus 423
5. El mantenimiento o consolidación del estatus en el grupo 424
6. Las consecuencias y los antecedentes de la experiencia social: la definición de las trayectorias de vida 425

Quinta parte
Desarrollo psicológico durante la adolescencia

16. La adolescencia y su significado evolutivo, *Jesús Palacios y Alfredo Oliva* 433

1. La adolescencia como fenómeno reciente 434
2. Teorías sobre la adolescencia 436
3. Los cambios físicos de la pubertad y sus consecuencias psicológicas 441
4. La adolescencia como transición evolutiva 447
5. Adolescentes y jóvenes a principios del siglo XXI 450

17. Del pensamiento formal al cambio conceptual en la adolescencia, *Mario Carretero y José Antonio León* 453
1. La concepción piagetiana de las operaciones formales 454
1.1. Características generales 454
1.2. Dificultades de adquisición 460
2. La influencia del contenido 462
3. Razonamiento científico, ideas previas y cambio conceptual en la adolescencia 463

18. Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia, *Alfredo Oliva* 471
1. Desarrollo del autoconcepto 472
2. La autoestima durante los años de la adolescencia 475
3. A la búsqueda de la identidad personal 478
3.1. El estatus de identidad 479
3.2. Evolución del estatus de identidad 480
3.3. Desfases en el logro de la identidad 482
3.4. Factores que influyen en el logro de la identidad 483
3.5. Identidad y ajuste psicológico 485
4. Roles y estereotipos de género 486
5. Desarrollo moral 487
5.1. Razonamiento moral 487
5.2. Comportamiento moral: conducta prosocial y actos antisociales 489

19. Desarrollo social durante la adolescencia, *Alfredo Oliva* 493
1. El adolescente en la familia 494
1.1. Relaciones familiares durante la adolescencia 494
1.2. A la búsqueda de la autonomía 497
1.3. Influencias familiares sobre el desarrollo social 499
1.4. Adolescentes en familias diferentes 502
2. Las relaciones con los iguales 503
2.1. Las amistades durante la adolescencia 503
2.2. El conformismo ante los iguales 505
2.3. La evolución del grupo 507
2.4. El inicio de las relaciones de pareja 509
3. Conducta sexual 511
4. Contextos educativos durante la adolescencia 514

Sexta parte
Desarrollo psicológico en la adultez y la vejez

20. Cambio y desarrollo durante la adultez y la vejez, *Jesús Palacios* 521
1. Edad e influencias sobre el desarrollo 522

2. Cambios biológicos en la adultez y la vejez 527
2.1. Envejecimiento primario y secundario 528
2.2. Los cambios y su repercusión sobre el funcionamiento psicológico 530
2.3. Esperanza de vida y factores relacionados 536
3. Modelos evolutivos de adultez y envejecimiento 538
4. Cambio y continuidad 540

21. Desarrollo cognitivo en la edad adulta y la vejez, *José Luis Vega, Belén Bueno y José Buz* 545
1. Los procesos sensoperceptivos y de ejecución 546
1.1. Los procesos sensoriales 546
1.2. Los procesos perceptivos 549
1.3. La ejecución psicomotora 551
2. Los procesos de filtro y almacenamiento 551
2.1. La atención 552
2.2. La memoria 553
3. Los procesos superiores 558
3.1. La inteligencia 558
3.2. La creatividad 562
3.3. La sabiduría 563

22. El desarrollo de la personalidad en la adultez y la vejez, *Alfredo Fierro* .. 567
1. El estudio de la personalidad adulta 567
2. Factores socioculturales y maduración personal 568
3. Temas y tareas del comportamiento adulto 569
4. Adaptación y calidad de vida 571
5. Cambios, etapas, crisis 574
6. La madurez humana 578
7. El curso de la vida adulta 582
8. El proceso de envejecimiento 585
9. Recapitulación 589

23. Desarrollo social a partir de la mitad de la vida, *Belén Bueno, José Luis Vega y José Buz* 591
1. El ciclo vital, las trayectorias normativas y las normas de edad 592
2. El contexto familiar 593
2.1. Organización y estructura de la familia 593
2.2. El matrimonio en la edad adulta y la vejez 594
2.3. El divorcio 599
2.4. La viudedad 600
2.5. Volver a empezar: casarse de nuevo 601
2.6. El nuevo rol de abuelo 602
3. El contexto laboral 603
3.1. Motivaciones y significado del trabajo 603
3.2. Acontecimientos ligados a la productividad 604
3.3. Acontecimientos ligados a la no productividad 606
3.4. Ocio y tiempo libre en la vejez 609
4. Contexto comunitario 610

4.1. Lugar de residencia de los mayores: la vida independiente, con la familia y en residencias 610
4.2. Las relaciones sociales 611

Bibliografía 615

Índice onomástico 651

Índice analítico 661

Relación de autores

Belén Bueno
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Salamanca

José Buz
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Salamanca

Mario Carretero
Departamento de Psicología Básica
Universidad Autónoma de Madrid
FLACSO, Argentina

Rosario Cubero
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Sevilla

Alfredo Fierro
Departamento de Psicología Social y de la Personalidad
Universidad de Málaga

María Jesús Fuentes
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Málaga

María del Mar González
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Sevilla

José Antonio León
Departamento de Psicología Básica
Universidad Autónoma de Madrid

Félix López
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Salamanca

Alfonso Luque
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Sevilla

Victoria Hidalgo
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Sevilla

Eduardo Martí
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Barcelona

Joaquín Mora
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Sevilla

María del Carmen Moreno
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Sevilla

Alfredo Oliva
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Sevilla

María José Ortiz
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad del País Vasco

María Luisa Padilla
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Sevilla

Jesús Palacios
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Sevilla

Miguel Pérez Pereira
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Santiago de Compostela

María José Rodrigo
Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología
Universidad de La Laguna

José Luis Vega
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Salamanca

Ignasi Vila
Departamento de Psicología
Universidad de Girona

Presentación

En 1990 se publicaron en esta misma editorial los tres volúmenes de la serie *Desarrollo psicológico y educación*, dedicados, respectivamente, a la psicología evolutiva, la psicología de la educación, y las necesidades educativas especiales y el aprendizaje escolar. Diez años después de aquella publicación y de las sucesivas reimpresiones de cada uno de los tres volúmenes, llegada es la hora de enviar a la imprenta una nueva edición. Vaya por delante que el sentido de este esfuerzo no es sólo el de una actualización de contenidos, sino también el de su reorganización en profundidad.

La necesidad de esta reorganización viene dictada fundamentalmente por dos razones. En primer lugar, por la acumulación de novedades que desde la publicación inicial se han producido en los campos de conocimiento de que tratan los tres volúmenes; como podrán comprobar quienes hagan un análisis comparativo de la edición de 1990 con ésta, una década de investigación produce una muy sustancial acumulación de novedades tanto en los datos de que se informa, cuanto en las perspectivas desde las que esos datos son analizados. En segundo lugar, porque la amplia utilización que de estos volúmenes se ha hecho en universidades y otros centros docentes a ambos lados del Atlántico, nos ha proporcionado a los coordinadores un buen caudal de información a propósito de la valoración que tanto profesorado como alumnado han hecho de los contenidos y, muy especialmente, de su tratamiento didáctico. Las novedades fundamentales de esta nueva edición afectan, pues, a ambos aspectos, como se explica a continuación a propósito de este primer volumen.

Por lo que a la psicología evolutiva se refiere, los cambios acaecidos en la disciplina en la última década han sido extraordinarios tanto en la cantidad de información nueva producida, como en la forma de organizar esa información, como en las perspectivas conceptuales desde las que se analiza. Algunos temas y contenidos han ido perdiendo la efervescencia que en otros momentos produjeron; ello no necesariamente significa que hayan desaparecido como objeto de interés para el análisis evolutivo, sino que en ocasiones sencillamente se han incorporado al trasfondo de conocimientos básicos por todos compartidos. A su vez, otros temas que tenían una menor presencia han ido ganando protagonismo, adquiriendo un cuerpo y una consistencia de los que carecían hace una década; con frecuencia, se trata de temas de futuro, aún incipientemente desarrollados y a la espera de unos años más de acumulación de evidencias e interpretaciones.

Como consecuencia de lo anterior, en este volumen, por ejemplo, se encontrará un mayor énfasis en los temas relacionados con los aspectos y cambios biológicos que son relevantes para entender los procesos evolutivos, lo que se traduce de manera diferente en varias partes del libro: las reflexiones sobre la genética de la conducta en el capítulo primero, o el análisis sobre las relaciones entre el desarrollo neurológico y el psicológico que se hacen a propósito de la evolución infantil, o la descripción de los cambios físicos de la pubertad y del proceso de envejecimiento. Otra novedad en los contenidos afecta a la desaparición de los capítulos antes dedicados a los estadios del desarrollo descritos por Piaget; los contenidos típicamente piagetianos se mantienen, pero en el interior de las descripciones sobre el desarrollo cognitivo de cada una de las etapas del desarrollo. Los temas relacionados con el desarrollo social y emocional han ganado presencia respecto a la edición anterior, en gran parte gracias al auge de estos contenidos en la última década. Y, sin lugar a dudas, carecía ya de sentido mantener bajo una cubierta de psicología evolutiva contenidos sólo referidos a la infancia y la adolescencia; la última parte del libro está por ello dedicada al análisis del desarrollo durante la adultez y la vejez, dando así una visión más completa de todo el proceso evolutivo y reflejando mejor el estado de los conocimientos en la disciplina.

A lo anterior hay que añadir que también la psicología evolutiva en lengua española ha dado lugar a una importante producción de conocimientos en la última década, de manera que se pueden ya aportar datos que hasta no hace mucho tenían que referirse a investigaciones realizadas en otros contextos. Mientras que en algunos contenidos ese hecho puede no ser especialmente relevante, en otros resulta crucial, como es el caso, por ejemplo, del desarrollo del lenguaje, que ahora puede describirse a partir de datos específicamente referidos a la adquisición del castellano.

Además de la acumulación de datos y evidencias, parte de los avances producidos en la última década se relacionan con el declive de algunas teorías y marcos interpretativos, y con el surgimiento y pujanza logrado por

otros. Como se indica en el capítulo 1, la psicología evolutiva sigue estando caracterizada por un pluralismo de perspectivas teóricas que es sin duda inevitable dada la enorme diversidad de contenidos y de edades de que se ocupa. Pero dentro de esa diversidad, algunas tendencias han ido adquiriendo protagonismo a expensas de otras y de ello también se encuentra cumplido reflejo en este volumen.

Por lo que a los aspectos didácticos se refiere, la reorganización de contenidos debe ser una ventaja para sus lectoras y lectores. Se ha dado una mayor extensión a la introducción, de manera que la entrada en la psicología evolutiva es ahora más completa tanto en los aspectos históricos, como en los conceptuales y los metodológicos. Además, la presentación en capítulos integrados de todos los temas relacionados con el desarrollo cognitivo, así como de los referidos al desarrollo social, deben permitir también una visión a la vez más articulada y con mayor profundidad. Finalmente, se han incrementado enormemente los cuadros, las figuras y las tablas, lo que debe contribuir a facilitar la lectura y consulta del libro por sus usuarios.

Estamos, pues, ante un libro enteramente nuevo, excepto por lo que se refiere al título, a los coordinadores, al sello editorial y a buena parte de los autores. Un libro que sitúa los contenidos y las perspectivas de la psicología evolutiva en los inicios del siglo XXI. Un texto que combina su vocación científica con su afán didáctico. Concebido como manual universitario, el volumen puede ser también de utilidad para un público más diverso en busca de respuestas a algunas preguntas sobre el apasionante proceso de desarrollo psicológico de los seres humanos.

Como el índice de este libro atestigua, su elaboración hubiera sido imposible sin la colaboración de un amplio número de profesores y profesoras de diferentes universidades españolas. Unos y otras han tenido el rigor y la experiencia suficientes para elaborar unos excelentes capítulos, así como la paciencia necesaria para atender a los requerimientos de los coordinadores y para aceptar de buen grado las innumerables sugerencias y peticiones que se les han hecho. Como coordinadores, agradecemos muy sinceramente su trabajo. Se lo agradecemos también a Miguel Ángel Pertegal, que colaboró muy eficazmente en la preparación final del manuscrito para la imprenta. Y a Rosario Valdecantos y Paula Palacios, autoras de algunas de las ilustraciones que aparecen a lo largo del texto.

JESÚS PALACIOS, ÁLVARO MARCHESI Y CÉSAR COLL

Primera parte

Introducción a la historia, los conceptos y los métodos

1. Psicología evolutiva: concepto, enfoques, controversias y métodos

Jesús Palacios

1. El desarrollo psicológico y sus determinantes fundamentales

Como tantas otras disciplinas científicas (la historia o la geología, por citar sólo dos ejemplos), la psicología evolutiva se ocupa del cambio a lo largo del tiempo. Como el resto de las disciplinas en las que se divide el amplio campo de la psicología, la psicología evolutiva se ocupa de la conducta humana. Lo que diferencia a la psicología evolutiva de las disciplinas no psicológicas mencionadas en primer lugar es que su objeto de estudio sea la conducta humana, tanto en sus aspectos externos y visibles, como en los internos y no directamente perceptibles. Respecto al resto de las disciplinas psicológicas, lo que diferencia a la psicología evolutiva es su interés por la conducta humana desde el punto de vista de sus cambios y transformaciones a lo largo del tiempo.

El hecho de que haya otras disciplinas psicológicas que se ocupan también del cambio a lo largo del tiempo nos obliga a añadir algún otro rasgo diferenciador a la definición anterior. Efectivamente, la psicoterapia también se ocupa de los cambios a lo largo del tiempo, y otro tanto puede decirse de diferentes disciplinas que se ocupan de los procesos de aprendizaje; en uno y otro caso, se parte de un estado inicial de la persona (un determinado problema psicológico, por ejemplo, o una conducta que no es capaz de realizar) y se trata de conseguir que ese estado inicial se convierta en una situación diferente (la superación del problema o la adquisición de

la conducta). Dos son los rasgos adicionales que permiten diferenciar la psicología evolutiva de otras disciplinas psicológicas interesadas por procesos de cambio:

- en primer lugar, que los cambios de que se ocupa la psicología evolutiva tienen un carácter normativo o cuasi-normativo que no poseen los cambios de que se ocupan otras disciplinas psicológicas interesadas por el cambio. Normativo significa que los procesos de los que se ocupa la psicología evolutiva son aplicables o bien a todos los seres humanos, o bien a grandes grupos de ellos (por ejemplo, a la mayoría de los miembros de una cultura determinada en un momento histórico dado). Lo normativo o cuasi-normativo son más las transiciones evolutivas y los procesos de desarrollo que los contenidos concretos, de forma que, por ejemplo, en todos los humanos es normativo el ser cuidado por alguien en la primera infancia y en occidente es normativo el ingreso en la escuela y son normativas las relaciones con los compañeros, aunque no es normativa la forma en que esas relaciones transcurran para cada uno; sin ser normativo, el acceso a la paternidad o la maternidad es un hecho común a muchísimos adultos (de ahí su carácter cuasi-normativo), aunque esa transición evolutiva puede ser vivida de muy diversas maneras. En oposición a los hechos normativos, los fenómenos idiosincrásicos se refieren a lo que es propio de determinados individuos, sin que pueda considerarse que en modo alguno caracterizan a todos ellos o a grupos importantes; si un niño o una niña sin aparentes problemas de otro tipo y que ha crecido en circunstancias normales no sólo no entiende nada del lenguaje que se le dirige cuando tiene 2 años, sino que parece seguir sin entenderlo un par de años más tarde, nos encontramos ante un hecho idiosincrásico que es necesario explorar como un rasgo peculiar de ese niño o esa niña, pues lo normativo es que la comprensión del lenguaje no deje de incrementarse a partir ya del primer año;
- en segundo lugar, los cambios de que se ocupa la psicología evolutiva tienen una relación con la edad que habitualmente no existe en las otras disciplinas psicológicas interesadas por el cambio. La psicología evolutiva se ocupa de cambios que muestran vinculación con la edad o, para ser más exactos, con el período de la vida humana en que la persona se halle. Así, podemos referirnos a la adquisición de la identidad personal (saber quién soy, cómo me llamo, cómo soy, cuáles son mis circunstancias...) como algo típico de los primeros años de la vida humana; pero si hablamos de la identidad adolescente estamos hablando de otros contenidos psicológicos, y lo mismo ocurre si nos referimos a la crisis de identidad que muchas personas parecen experimentar hacia la mitad de su vida, o de la redefinición de la identidad que se produce con ocasión del envejecimiento. Por consiguiente, los

cambios de que se ocupa la psicología evolutiva están en gran medida matizados por el momento de la vida en que ocurren, mostrando frecuentemente una estrecha dependencia respecto a la etapa de la vida humana de que se trate.

Podemos, pues, decir que *la psicología evolutiva es la disciplina que se ocupa de estudiar los cambios psicológicos que en una cierta relación con la edad se dan en las personas a lo largo de su desarrollo, es decir, desde su concepción hasta su muerte*; los cambios de que se ocupa la psicología evolutiva están mucho más cerca de lo normativo (incluso si hay sujetos o procesos que escapan a esa normatividad) que de lo idiosincrásico. Algunas matizaciones nos ayudarán a precisar un poco más la definición anterior.

Dada la importancia central que la *edad* tiene para los hechos evolutivos, la primera matización tiene que referirse a ella. En primer lugar, para señalar que cuando hablamos de edad, en psicología evolutiva normalmente no nos referimos a una edad concreta, sino a uno de los períodos en los que habitualmente dividimos el desarrollo humano. Así, y sin mencionar ahora la etapa prenatal, en general situamos los cambios dentro de la primera infancia (0-2 años), los años previos a la escolaridad obligatoria (2-6), los años de la escuela primaria (6-12), la adolescencia (hasta el final de la segunda década), la madurez (aproximadamente desde los 20 hasta los 65-70 años) y la vejez (a partir de en torno a los 65-70 años). Es cierto que hay cambios psicológicos que pueden adscribirse a edades más concretas, pero eso suele ocurrir con más frecuencia en la primera infancia y además no suele ser de manera inexorable, de forma que son posibles variaciones interindividuales de cierta importancia incluso en los cambios que se asocian más claramente con una edad determinada.

En segundo lugar, podemos preguntarnos por qué hay cambios psicológicos que están vinculados a la edad. Parte de la respuesta radica en la *maduración*. Cuando nacemos, nuestro cerebro, nuestro sistema nervioso, nuestros músculos, tienen un cierto nivel de desarrollo, pero se encuentran en un estado evolutivo muy incipiente, pues una de las características típicas de los seres humanos es nacer con un alto grado de inmadurez que de manera muy lenta y gradual da más tarde acceso a la madurez. La razón por la que la inmensa mayoría de los niños y niñas empiezan a andar sin ayuda ni apoyos entre los 12 y los 15 meses es porque hasta entonces su maduración no permite la marcha autónoma. Y si la mayor parte de los niños y niñas siguen una secuencia de adquisición del lenguaje bastante predecible es por idénticas razones. Y el hecho de que la escolaridad obligatoria comience en la mayor parte de los países entre los 5 y los 7 años refleja la certidumbre de que es en torno a esas edades cuando se está en condiciones madurativas suficientes como para hacer frente a los aprendizajes escolares típicos de la escuela primaria. Así mismo, ciertas limitaciones que se

observan en el funcionamiento cognitivo de las personas de edad avanzada deben también situarse en el cuadro de los procesos de cambio neuropsicológico característicos de la especie humana, pues —como muchos de los cambios de la infancia, de la adolescencia o de la adultez— parte de los cambios de la vejez deben entenderse como consecuencia del «plan biológico» con el que todos los seres humanos nacemos, plan en el que se incluyen los principales hitos que van a caracterizar nuestro desarrollo físico desde la concepción hasta la muerte. Este plan es compartido por todos los miembros de la especie y forma, por tanto, parte del genoma humano.

Por razones que más abajo se examinarán con más detalle, la maduración sigue una secuencia tanto más fija y predecible cuanto más cerca nos encontremos del principio de la trayectoria vital individual. El desarrollo prenatal, por ejemplo, sigue una secuencia que, si todo va bien, suele cumplirse de manera bastante inexorable. A partir del nacimiento, cuanto más cerca del principio estemos, más estrecha es la dependencia respecto a la maduración, de forma que los cambios del primer año se predicen con mucha más exactitud que los cambios del segundo, y los del segundo con más exactitud que los del tercero. Llega un momento en que lo fundamental de la maduración biológica ya ha ocurrido, como sucede una vez que se completan todos los cambios de la pubertad que transforman el cuerpo infantil en cuerpo adulto. A partir de ese momento (y al menos hasta que empiezan a ocurrir juntos cierto número de cambios relacionados con el envejecimiento), la maduración impone muy poco al desarrollo psicológico. Esta es la razón por la que hasta la llegada de la pubertad (en torno a una edad promedio de 12-13 años) podemos asignar cada etapa del desarrollo a unos márgenes de edad concretos y reducidos, como hemos visto más arriba que ocurría en la primera década de la vida humana. A partir de ahí, como hemos visto que ocurría para la adolescencia, la adultez y la vejez, la adscripción a márgenes de edad muy concretos se hace más y más complicada, pues son factores diferentes a la maduración los que deben tenerse en cuenta.

Entre esos factores, debe mencionarse en primer lugar la *cultura* a la que se pertenece. Las investigaciones que comparan el desarrollo psicológico en personas de diferentes culturas nos ha vacunado contra el etnocentrismo que consiste en creer que se puede aplicar a «todos» lo que sólo es característico de «nosotros». Pensemos, por ejemplo, en uno de los procesos psicológicos característicos del primer año de vida, que es el establecimiento de las relaciones de apego de que se habla en el capítulo 5. Imaginemos, por un momento, una cultura en la que los bebés pasan su primer año fundamentalmente en su casa y al cuidado de uno o dos adultos; e imaginemos a continuación una cultura diferente en la que los bebés pasen su primer año cerca de la madre en sus quehaceres cotidianos fuera y dentro de la casa, y con acceso muy frecuente a otras mujeres adultas que toman al bebé en brazos cada vez que llora o se inquieta y su madre no puede alimentarle o tranquilizarle. Aunque lo más probable es que los bebés de ambas cultu-

ras se apeguen a su madre, la tendencia a apegarse además a otras personas adultas y la forma de reaccionar ante los extraños variará muy sustancialmente de los bebés de una cultura a los de otra (Palacios, 1999b). Por poner sólo otro ejemplo, más arriba hemos hecho mención a la obligatoriedad de la escolarización entre los 5 y los 7 años; pero es evidente que el que haya o no escolarización, que la escolarización sea o no obligatoria y el que su duración sea más corta o más larga, son asuntos en gran parte culturales, pues hay culturas en las que la mayor parte de los aprendizajes se hacen en el contexto escolar y otras en las que la mayor parte de los aprendizajes ocurren en otros contextos (por ejemplo, se aprende a resolver los problemas en el contexto en que tales problemas ocurren, no en un contexto en el que tales problemas están sólo representados). Donde la maduración no deja resquicios, las diferencias culturales no se traducen en diferencias evolutivas; así, por ejemplo, la adquisición de la marcha independiente parece poco determinada por las prácticas culturales en relación con la autonomía de los bebés. Pero en la mayor parte de los contenidos psicológicos en los que podemos pensar, y muy notablemente a medida que nos alejamos de los primeros meses de vida, la maduración se limita a abrir posibilidades que el entorno se encargará de aprovechar en mayor o menor medida, en una u otra dirección determinada en buena parte por el «plan cultural» establecido en el contexto en que se produzca el desarrollo. Como es obvio, estas consideraciones limitan el alcance de lo normativo a que se hizo referencia al principio de estas páginas, pues lo normativo en una cultura (por ejemplo, la escolarización) no tiene por qué serlo en otra, excepción hecha de aquellos aspectos ligados a las características de la especie que, como la maduración, tienden de uniformizar a todos los humanos, como se verá más adelante en este mismo capítulo.

Conocer la cultura a la que una persona pertenece es en ocasiones insuficiente, pues hay culturas que tienen una gran estabilidad y cambian muy lentamente, mientras que hay otras en las que los cambios son más sustanciales y acelerados. Por ese motivo, y sobre todo para este segundo grupo, hay que referirse además al *momento histórico* en que se está produciendo el desarrollo humano en el interior de una determinada cultura. De nuevo, algunos ejemplos sencillos nos ayudarán a entender la importancia del factor que ahora consideramos. En relación con la escolaridad obligatoria en nuestra cultura, por ejemplo, ni ha existido siempre, ni ha tenido una duración similar, ni un mismo grado de universalización. Lo mismo ocurre respecto a la adolescencia, cuyas fronteras temporales y características psicológicas están muy relacionadas con la mayor o menor facilidad para acceder al estatus adulto (independencia económica ligada a la inserción estable en el mercado laboral, formación de una familia propia diferente a la familia de origen). Y, por poner un solo ejemplo más, otro tanto puede decirse respecto a la jubilación, que no ha sido una realidad que haya existido siempre en nuestra cultura ni que haya estado siempre fijada en la mis-

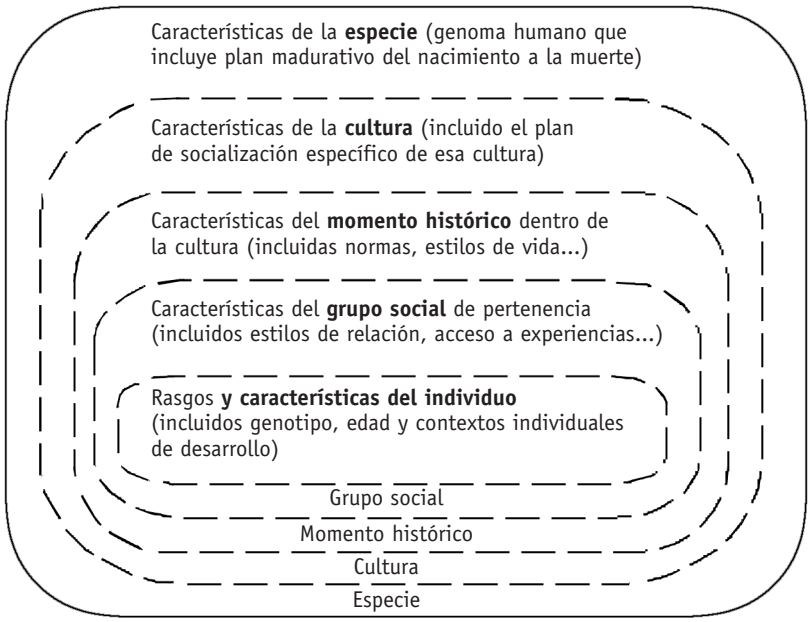
ma edad. Así, para aquellos procesos de desarrollo en los que sea importante el papel de la cultura, resulta también importante saber el grado de dinamismo de la cultura de que se trate y, en su caso, el momento histórico en el que el desarrollo está ocurriendo.

Lo anterior resulta todavía insuficiente para un buen número de contenidos psicológicos, pues es evidente que no podemos sostener que todas las personas pertenecientes a una misma cultura y que vivan en un momento histórico determinado van a tener unos procesos de desarrollo semejantes. Cuanto más compleja sea una sociedad, más diversidad hay en su interior y más abigarrada es su pirámide social, por lo que se hace entonces relevante referirse a los *subgrupos sociales* que en ella existen. En la Europa de hace apenas unos decenios, la probabilidad de acceder o no la escolarización, el más rápido o más lento acceso al estatus social adulto, así como el tener o no acceso a la jubilación, estaban en gran parte determinados por el estatus social. Universalizados en nuestra cultura la mayor parte de lo que ahora consideramos derechos básicos, sigue habiendo otras fuentes de diferenciación entre unos grupos y otros. La diversidad de vocabulario, la complejidad sintáctica y la riqueza semántica del lenguaje que se aprende están en gran parte condicionadas por el lenguaje que se habla en el entorno familiar del niño o la niña, como se verá en el capítulo 8. De las diferentes fuentes de variación intracultural, el nivel de estudios de los padres es una de las que han mostrado una más estrecha relación con la forma que toman diversos contenidos evolutivos.

Finalmente, existe aún otra fuente de variación que hace que no haya dos perfiles de desarrollo psicológico idénticos dentro de un subgrupo social determinado, en un mismo momento histórico y en el interior de una misma cultura; en efecto, los *rasgos y características individuales* están presentes a lo largo de todo el proceso de desarrollo: tenemos caracteres genéticos personales, nacemos siendo distintos y luego vivimos muy desde el principio experiencias diferentes que van ejerciendo su impacto sobre nuestro proceso de desarrollo, con lo que los perfiles psicológicos se van haciendo más marcadamente individuales a medida que nos alejamos del punto de partida de nuestro desarrollo. En este nivel de análisis se incluyen, por consiguiente, tanto los rasgos de naturaleza estrictamente intraindividual, cuanto las características de los contextos en que transcurre el desarrollo de cada uno, dentro de las cuales habrá algunas compartidas y otras no compartidas con otros individuos.

La Figura 1.1 trata de mostrar de forma resumida lo que se ha venido diciendo en los últimos párrafos: que, lejos de ocurrir en el vacío, el desarrollo psicológico de las personas acontece en una encrucijada de influencias entre las cuales los rasgos individuales no quedan perdidos, pero están lejos de ser los únicos que se deben tener en cuenta si se quiere entender por qué el desarrollo psicológico transcurre de una determinada manera.

Figura 1.1 El desarrollo psicológico como resultado de múltiples influencias



La psicología evolutiva se ocupa de todas las cuestiones que hemos venido analizando hasta aquí. Se ocupa, por definición, de los procesos de cambio psicológico que ocurren desde nuestra concepción hasta nuestra muerte; muchos de esos procesos de cambio (sobre todo los que ocurren al principio y al final del proceso) se relacionan con la maduración que nos lleva de la inmadurez biológica de partida hasta la madurez, así como con los procesos biológicos vinculados al envejecimiento. Pero la maduración, al tiempo que impone ciertas limitaciones, va también abriendo muchas posibilidades sobre las cuales la cultura va introduciendo sus múltiples influencias. Los hechos psicológicos que están ligados estrictamente a la maduración biológica tienen un carácter normativo de tipo universal, pues hacen referencia a rasgos propios de la especie humana; por el contrario, los hechos psicológicos que están ligados a la influencia de la cultura tienen un carácter normativo en el interior de la cultura de que se trate, pero no en las demás. La existencia de hechos evolutivos de carácter normativo no impide que haya importantes diferencias entre unos individuos y otros, diferencias que pueden afectar a grupos de personas y estar ligadas a su pertenencia a un mismo subgrupo en el interior de la cultura, o que pueden ser estrictamente idiosincrásicas, es decir, propias del individuo y no compartidas con otros. No obstante, cuanto más puramente idiosincrásica sea una experiencia o un proceso de cambio, tanto menos probable es que se

ocupe de ella la psicología evolutiva, que tiende a interesarse por hechos que presenten un cierto carácter normativo o cuasi-normativo, sea cual sea su alcance.

Tenemos ya una cierta idea de cuáles son los hechos psicológicos de los que se ocupa la psicología evolutiva. Respecto a cualquiera de ellos, esta disciplina psicológica se propone los tres objetivos que son típicos de todas las empresas científicas: la descripción, la explicación y la predicción. En efecto, la psicología evolutiva se propone la *identificación y descripción* de los procesos de cambio de que se ocupa, proporcionando detalles de en qué consisten, cómo se manifiestan, cuál es su curso evolutivo característico, etc. Pero la descripción no es sino el primero de los pasos que hacen posible llegar a una correcta *explicación* del proceso de cambio de que se trate; una explicación que, con mucha frecuencia, no es única, sino que está sujeta a diferentes hipótesis e interpretaciones. Cuanto mejor descrito y explicado esté un hecho o un proceso evolutivo, tanto mejor será la *predicción* que respecto a él y su desarrollo podremos hacer. Por lo demás, cuanto mejor conozcamos un hecho psicológico de naturaleza evolutiva, cuanto más sepamos a propósito de su naturaleza y sus causas, tanto mejor situados estaremos para hacer indicaciones respecto a su *mejora y optimización*, es decir, para tratar de influir sobre él de manera positiva, lo que nos desliza del ámbito de la psicología evolutiva como disciplina de investigación básica, al de su carácter aplicado.

Mientras que las páginas anteriores han tratado de introducir en el concepto de psicología evolutiva y en el tipo de problemas de los que se ocupa, en lo que queda de capítulo se intentará completar la introducción general a algunas de las cuestiones básicas de esta disciplina. Empezaremos (apartado 2) con una rápida aproximación histórica que nos permitirá conocer los antecedentes que han conducido a la situación actual, con especial énfasis en los avances producidos durante los primeros dos tercios del siglo XX. En el apartado 3 trataremos de presentar el panorama de la psicología evolutiva en el tránsito entre el siglo XX y el XXI, momento en que este capítulo está escrito; ello nos permitirá familiarizar al lector y la lectora con las tendencias actuales en el interior de la disciplina. El apartado 4 se dedica a examinar algunas de las controversias características de las discusiones evolutivas, controversias que se refieren a algunos de los problemas que ya han aparecido en las páginas precedentes, o que irán apareciendo en las que siguen. El capítulo se orientará luego a cuestiones metodológicas, presentando (apartado 5) una panorámica de las técnicas y diseños de investigación que utilizan los psicólogos evolutivos en sus investigaciones.

2. Aproximación histórica: desde los antecedentes hasta la década de 1960

Como se irá viendo a continuación, hasta fecha relativamente reciente la psicología evolutiva se ocupó de forma exclusiva del desarrollo infantil y adolescente. Por ello, hablar de los orígenes y de los primeros desarrollos de esta disciplina significa analizar la evolución del estudio de niños y adolescentes desde los antecedentes más remotos hasta finales de la década de 1960. Parece poco arriesgado afirmar que la psicología evolutiva contemporánea comienza en gran medida en el momento en que el estudio de los procesos de cambio psicológico desborda las fronteras de la infancia y la adolescencia, adentrándose en el análisis evolutivo de la adultez y del proceso de envejecimiento. Como quiera, además, que durante la década de 1960 coinciden otra serie de cambios trascendentales para la disciplina, puede situarse ahí el punto arbitrario de corte entre la psicología evolutiva contemporánea y sus antecedentes remotos o inmediatos.

2.1 Historia social de la infancia

Las ideas que en la actualidad tenemos sobre la infancia y los estilos de relación que tenemos con niños y niñas son fenómenos relativamente nuevos. Durante siglos, niños y niñas estaban lejos de tener la consideración social y los derechos de que ahora gozan; y las relaciones padres-hijos tenían muy poco que ver con lo que ahora consideramos no sólo deseable (elevada implicación del padre y la madre desde el principio de la vida infantil), sino incluso necesario (véase, por ejemplo, Jiménez, 1997). Quizá porque lo habitual era que cada pareja tuviera muchos hijos de los cuales un buen número de ellos no sobrevivía a los primeros años por las altas tasas de mortalidad infantil; quizá porque —sobre todo en las clases sociales más favorecidas— era frecuente que los bebés fueran criados y cuidados por terceras personas en sus primeros meses y hasta años; quizá porque no se atribuían a los niños pequeños las capacidades que ahora consideramos evidentes y las necesidades que ahora tenemos por imprescindibles. Lo cierto es que niños y niñas parecían tener para los adultos un significado muy diferente del que hoy les asignamos. Algunos viejos refranes castellanos que en la actualidad nos resultan próximos a la crueldad, reflejaban simplemente el estado de cosas a que estamos haciendo referencia, como ocurre con *Un niño que nace hace olvidar a tres que yacen.*

Cuando un bebé sobrevivía a las numerosas dificultades a que su salud tenía que hacer frente, cuando se convertía en un niño o una niña de unos pocos años, tendía a ser considerado como un adulto en miniatura. Salvo las raras excepciones de los hijos de familias muy pudientes, lo habitual es que desde muy jóvenes los niños empezaran a participar en actividades

productivas —algunas de ellas con necesidad de importantes esfuerzos físicos— bajo la guía y modelo de los adultos. Como prueba de esta mentalidad, en sus trabajos sobre historia social de la infancia, Ariès (1960; para un resumen muy sucinto en castellano, Ariès, 1986) ha utilizado la evidencia procedente de la forma en que los niños eran representados en la pintura: prácticamente hasta el final del siglo XIII las representaciones artísticas de los niños no eran sino imágenes de adultos en pequeña escala (ropas adultas, rasgos adultos, actitudes y actividades adultas); según Ariès, es como si la imagen de la infancia no tuviera interés o careciera incluso de realidad. Las cosas empiezan a cambiar luego poco a poco, pero no es hasta el siglo XVII cuando el niño de la edad moderna aparece reflejado en la historia de la pintura: por primera vez aparecen retratos exclusivos de niños, se representan escenas típicamente infantiles (un niño o una niña jugando, un adulto enseñando a leer a un niño...) e incluso algunos grupos familiares se representan con un niño o una niña como centro.

Algunas de las descripciones sobre las condiciones de vida de la infancia en occidente a principios del siglo XIX resultan estremecedoras, como ocurre con los relatos sobre las condiciones de trabajo de los niños y, más aún, con la descripción de ejecuciones en el patíbulo de niños y niñas de 7 años por cometer delitos tan insignificantes como robar un par de botas o una falda (Pinchbeck y Hewitt, 1973). La mayor parte de los pediatras ingleses consultados en una encuesta realizada en 1833 consideraba que una jornada laboral de en torno a diez horas diarias era la más adecuada para los niños, pues jornadas de trabajo más prolongadas llevaban luego a los niños demasiado cansados a la escuela dominical, en la que se quedaban dormidos al arrullo de las enseñanzas morales que en ella se impartían. No es sino hasta el final del siglo XIX cuando empiezan a generalizarse movimientos en favor de la regulación del trabajo infantil, primero, y, después, de su proscripción. Con el siglo XX empieza a generalizarse la educación obligatoria, aunque su generalización no fue inmediata y su duración era para algunos muy corta. Las cosas fueron luego cambiando a favor de la infancia occidental, particularmente tras las dos grandes guerras de la primera mitad del siglo XX, de manera que hoy en día nos parece impensable lo que en 1874 ocurrió con una niña de Nueva York llamada Mary Ellen: un trabajador social la encontró en su casa, encadenada, golpeada, desnutrida; la policía se negó a intervenir porque no había ninguna ley que previese el maltrato infantil como delito. Finalmente, gracias a la intervención de Henry Berg, el asunto fue llevado a juicio, la niña fue ingresada en un orfanato y la madre pasó un año en prisión. Henry Berg había fundado unos años antes la Sociedad para la Prevención de la Crueldad contra los Animales. Aunque, por desgracia para todos, los malos tratos a la infancia siguen siendo una realidad entre nosotros (Palacios, 1995), los derechos de niños y niñas están claramente regulados y su maltrato perseguido y castigado; la mortalidad infantil se ha reducido de manera muy drástica; la escolari-

zación obligatoria se ha ido ampliando (en el momento de escribir estas páginas, las edades *de iure* son en España 6-16 años, aunque *de facto* son ya 3-16) y niños y niñas son considerados un bien precioso, habiéndose producido toda una nueva mentalidad social en relación con la infancia, sus derechos y necesidades. Y aunque ésta es la situación en occidente en la entrada del siglo XXI, no todas las afirmaciones anteriores se pueden generalizar al resto del planeta, lamentablemente. En la entrada al siglo XXI hay en el mundo 125 millones de niños que no van a la escuela y 150 millones que la dejan sin haber llegado a aprender a leer, siendo las chicas más perjudicadas que los chicos cuando estas cosas ocurren; las predicciones para el 2015 son todavía peores para un buen número de países del África subsahariana.

2.2 Antecedentes remotos de la psicología evolutiva

Se decía un poco más arriba que la representación de los niños en cuadros y pinturas empieza a cambiar en el siglo XVII, lo que sin duda no se debe al azar. En efecto, desde finales del siglo XVI y luego a lo largo de los siglos XVII y XVIII, movimientos religiosos y culturales como el protestantismo y la Ilustración dieron lugar, entre otras cosas, al descubrimiento de la infancia, su consideración como etapa distinta de la adultez y su tratamiento educativo diferenciado. En la medida en que de la mentalidad dominante van desapareciendo concepciones fatalistas y predeterministas de la vida humana, en la medida en que la razón y la autonomía del individuo van adquiriendo un peso cada vez mayor, las personas se sienten más protagonistas de su propia existencia y conceden un papel importante a la educación de los más pequeños: puesto que su historia y su destino no están pre-escritos por el destino, lo que les ocurra desde pequeños se convierte en un factor decisivo de su desarrollo posterior. Al fin y al cabo, no es lo mismo creer que lo que uno ha de ser está prefijado con antelación por designios que escapan al propio control, que creer que uno puede determinar el curso de su vida y modificarlo.

Es en los siglos a los que nos estamos refiriendo cuando empiezan a sentarse las bases de las grandes orientaciones teóricas que después han sido dominantes durante décadas en el pensamientos occidental. En efecto, en los siglos XVII y XVIII hay filósofos cuyas concepciones sobre la naturaleza humana y su desarrollo se convierten en punto de partida de tradiciones de pensamiento que habrán de encontrar reflejo, pasados los siglos, en teorías evolutivas de gran impacto. Más en concreto, Locke y Rousseau se convierten en los precursores de puntos de vista cuyos ecos se pueden percibir todavía en la actualidad.

Suele considerarse que J. Locke (1632-1704) es el iniciador de las posiciones filosóficas conocidas con el nombre de *empirismo*. De acuerdo con

las ideas de este filósofo inglés, niños y niñas nacen sin contenidos psicológicos ni espirituales: ni ideas innatas, ni tendencia innata a portarse de una u otra manera. Por el contrario, en el momento del nacimiento la mente infantil es una página en blanco, una *tabula rasa*; serán las experiencias que cada uno tenga, la estimulación y la educación que reciba, lo que irá llenando el psiquismo de contenido. Para decirlo con un aforismo clásico, nada hay en la inteligencia que antes no haya pasado por los sentidos. La educación se convierte entonces en fundamental, siendo éste un tema sobre el que Locke tenía ideas claras y que hoy podríamos considerar modernas: mucho más que con el castigo y las amenazas se educa con la instrucción paciente, la corrección afectuosa, el buen ejemplo y la valoración positiva de las conductas consideradas correctas. Más de 200 años después de la muerte de Locke, se encuentran en psicología posiciones que defienden que la historia psíquica de una persona no es sino la historia de sus experiencias y aprendizajes, sean éstos hechos a partir de conductas reforzadas por el éxito o a partir de la imitación de modelos de conducta. Sin duda alguna, no es casualidad que la orientación conductista —tan reminiscente de las posiciones lockianas— haya nacido y se haya desarrollado y expandido sobre todo en el ámbito anglosajón, pues el mismo contexto cultural y filosófico en que Locke plantó sus ideas es aquel en el que posteriormente florecieron y se desarrollaron.

Las cosas se han visto de modo muy diferente en el continente europeo. J. J. Rousseau (1712-1778) primero e I. Kant (1724-1804) después, están en el origen de un punto de vista que defiende la existencia de determinadas características innatas del ser humano, ya se refieran a la bondad natural del niño y la existencia en él de un plan innato de desarrollo (Rousseau), ya se refieran a la existencia de categorías innatas de pensamiento, como las de tiempo y espacio (Kant). Las ideas de Rousseau, expuestas en *Émile ou de l'éducation*, constituyen un formidable precursor de muchas otras que luego resultaron trascendentales en el pensamiento evolutivo y educativo del siglo XX en el viejo continente. Básicamente, Rousseau sostiene que el niño nace con una bondad natural y con un sentimiento innato de lo correcto y lo incorrecto; nace además con un plan de desarrollo que, gracias a la maduración, irá dando lugar a diferentes estadios de desarrollo, cada uno de los cuales tendrá sus propias características psicológicas y planteará sus propias necesidades educativas. La buena educación consistirá para Rousseau no en enseñar cosas al niño, sino en facilitar que él mismo las aprenda en contacto con el tipo de estímulos que en cada momento sea más adecuado a su nivel de maduración y de desarrollo. Tampoco en este caso es casualidad que, surgidas en el contexto cultural, filosófico y religioso centroeuropeo, estas ideas hayan encontrado amplio eco en la psicología evolutiva europea del siglo XX.

Pero la psicología evolutiva contemporánea no se entiende del todo sin la referencia a otro de sus antecedentes remotos más insignes: Charles Dar-

win (1809-1882), el naturalista británico cuya teoría evolucionista expuesta a mitad del siglo XIX en *On the origin of species by means of natural selection* constituye uno de los ingredientes básicos de las modernas concepciones de la naturaleza humana. Su observación de fósiles y seres vivos a lo largo y ancho del mundo convencieron a Darwin de la existencia de una gran diversidad de especies, así como de que algunas de las especies que en su momento existieron desaparecieron después por su incapacidad para adaptarse a las exigencias ambientales. Formuló así su teoría de la selección natural y la supervivencia de los que mejor se adaptaran a las cambiantes circunstancias ambientales características de cada lugar. De las distintas especies, sobrevivieron las que mejor se adaptaban a esas circunstancias; dentro de una misma especie, sobrevivieron los individuos que más fortaleza y más capacidad adaptativa mostraron. Éstos que sobrevivían iban luego transmitiendo sus características a sus descendientes, lo que a su vez hacía más probable su supervivencia. Además, las especies no eran inmutables, sino que cada una de ellas estaba sujeta a una larga evolución filogenética que iba dando lugar a modificaciones crecientes, como lo muestra la transformación que lleva de los homínidos de Cromagnon y Atapuerca al ser humano cuya caracterización compartimos ahora todos los miembros de la especie. Pero la evolución no es algo privativo de la especie, sino que se extiende también al individuo, de forma que, sobre la base del compendio filogenético recibido de los antecesores, cada individuo experimentará luego una evolución ontogenética que le habrá de llevar de la inmadurez inicial a la madurez adulta.

Mientras que el empirismo de Locke y sus desarrollos posteriores estuvieron bastante confinados al ámbito cultural anglosajón, y mientras que el innatismo de Rousseau y otros filósofos centroeuropeos floreció sobre todo en la cultura continental, las ideas de Darwin se diseminaron y fueron muy influyentes a uno y otro lado del Atlántico, constituyendo, como ya se ha dicho, uno de los pilares de la modernidad cultural occidental.

2.3 Las primeras observaciones, las primeras estadísticas, las primeras teorías

Después de lo analizado en párrafos anteriores, sorprenderá poco que las primeras descripciones algo sistemáticas del desarrollo infantil que nos han llegado estén fechas en los siglos XVII y XVIII. Estas observaciones pioneras tomaron típicamente la forma de diarios en los que el observador anotaba el desarrollo del comportamiento de su pupilo (como es el caso del médico francés Héroard respecto al crecimiento y desarrollo del que luego sería Luis XIII) o, mucho más frecuentemente, de su hijo (como en el caso de los pedagogos Pestalozzi y Richter, y del filósofo Tiedeman, los tres en Alemania, o del filósofo francés Taine, o del mismo Darwin en Inglaterra). A pro-

pósito de Darwin, la publicación de sus observaciones es importante no tanto por su calidad intrínseca (además, habían sido hechas 40 años antes de su publicación), cuanto por el hecho de que, dado el enorme prestigio del autor, legitimaron y estimularon la empresa de observar el comportamiento infantil y luego publicar los resultados de esas observaciones.

El trabajo del naturalista W. T. Preyer (1841-1897) constituye un claro progreso sobre los anteriores, porque en este caso no se trata ya de anotaciones anecdóticas hechas sobre un solo sujeto, sino de observaciones sistemáticas hechas sobre grupos de sujetos. La publicación en la década de 1880 de sus obras sobre la fisiología del embrión y, sobre todo, sobre la mente infantil, constituyen ya antecedentes claros de la aproximación científica al estudio evolutivo, con un gran énfasis en el papel de la observación continuada, sistemática y objetiva de la conducta, y con la utilización incluso de algunos pequeños experimentos. Las observaciones de Preyer sobre los embriones en distintas especies (incluidos sus análisis de los reflejos y movimientos fetales) y su descripción de la forma en que en niños y niñas evolucionan los sentidos, la voluntad y la inteligencia (con el lenguaje como una de sus manifestaciones), nos sitúan ya en el umbral —si no en la antesala— de la moderna psicología evolutiva.

La cadena histórica continúa luego con otros dos eslabones de gran influencia histórica posterior no sólo por lo que en sus propias obras aportaron, sino por las líneas de trabajo e investigación que abrieron. Esos eslabones son A. Binet (1857-1911) en Francia y G.S Hall (1844-1924) en Estados Unidos. Sus enfoques fueron en muchos sentidos diferentes; así, Binet empleó fundamentalmente metodología experimental tanto en sus estudios sobre memoria, sobre inteligencia, sobre imaginación y creatividad, como en su análisis de las diferencias interindividuales, mientras que Hall hizo amplio uso de cuestionarios para explorar a grandes muestras de sujetos cuyas respuestas se sometían después a análisis estadísticos; además, Binet se concentró en el análisis del desarrollo infantil, mientras que algunas de las más importantes contribuciones de Hall tienen que ver con el desarrollo adolescente. Más allá de la importancia de sus aportaciones concretas, el interés de estos dos autores tiene que ver con su papel crucial en la institucionalización y desarrollo de la psicología evolutiva. En un momento en que la psicología estaba configurándose como disciplina científica independiente, Binet y Hall contribuyeron de forma significativa al desarrollo de su vertiente evolutiva centrada en el estudio del desarrollo infantil y adolescente.

En esta evolución, la obra de J. M. Baldwin (1861-1932) constituye a la vez la culminación de todos los esfuerzos anteriores y el inicio de nuevas aventuras. Respecto a lo primero, por la utilización de la observación y la descripción del desarrollo conductual desde una óptica influida por la teoría de la evolución; respecto a lo segundo, porque en Baldwin se encuentran no sólo descripciones y hechos, sino también, y sobre todo, interpreta-

ciones y teorías. De hecho, el trabajo que este autor se propone no es tanto el de acumular hechos cuanto el de probar proposiciones teóricas. Tal es el caso con sus intentos de formular una epistemología genética (epistemología: teoría del conocimiento; genética: con énfasis sobre la génesis y la evolución) y en su propuesta de conceptos tales como esquemas cognitivos, reacciones circulares, asimilación, acomodación, etc., que tanto protagonismo adquirieron después en manos de Piaget. Tal es el caso también con sus esfuerzos por elaborar una dialéctica de las relaciones entre lo heredado y lo adquirido. Tal es el caso, por citar un solo ejemplo más, con sus análisis evolutivos de la transición del modo de conocimiento egocéntrico al modo de conocimiento más objetivo y socializado, con un enfoque genuinamente evolutivo y marcadamente sociogenético.

Por lo demás, Hall y Baldwin pueden ser considerados un claro exponente de un estado de cosas que tardaría luego décadas en reaparecer. Siendo ambos estadounidenses, pasaron los dos por Europa (más en concreto, por el laboratorio de Wundt en Leipzig) como parte de su proceso de formación. Sus obras fueron escritas en Estados Unidos, pero podrían también haberse escrito en Europa, pues pertenecían a un parecido ambiente intelectual. A partir de ellos, la psicología evolutiva que se hizo a un lado del Atlántico tuvo muy poco que ver con la que se hacía en el otro. No será hasta la década de 1960 cuando empiece a encontrarse de nuevo un entrecruzamiento de influencias entre Estados Unidos y Europa, aunque en este caso el liderazgo fue recayendo crecientemente del lado americano.

Para profundizar en todas las cuestiones históricas hasta aquí tratadas lo mejor es dirigirse, en castellano, al trabajo de Delval (1988), y en inglés al de Cairns (1998). Ambos exponen con más detalle y profundidad lo que aquí se ha tratado de la forma más sintética posible.

2.4 Los grandes modelos evolutivos hasta la década de 1960

Con la llegada del siglo XX, Locke reaparece en Estados Unidos y Rousseau reaparece en Europa. La psicología evolutiva que se hace a uno y otro lado del océano va a ser tan diferente como lo eran las ideas de los dos grandes filósofos de los siglos XVII-XVIII. Una buena forma de resumir las diferencias entre un enfoque y otro es a través de la distinción entre los modelos mecanicista y organísmico formulada por Reese y Overton (1970).

La psicología evolutiva estadounidense aparece desde principios del siglo XX muy pegada a los hechos y a la observación de la conducta. Buena prueba de ello es el importante trabajo desarrollado por A. Gesell (1880-1961), un investigador fundamentalmente interesado por el análisis detallado de los procesos de crecimiento y maduración, en una óptica ya inequívocamente evolutiva. Realizadas en el laboratorio de investigación y, en menor medida, en contextos naturales, las cuidadosas observaciones de Ge-

sell y sus innovadores métodos (medidas fisiológicas, fotografías, películas) y diseños (por ejemplo, estudios experimentales en los que un gemelo sirve como control mientras que el otro es sujeto experimental) le permitieron determinar con tanto detalle como precisión muchos aspectos normativos del desarrollo de niños y adolescentes. En las obras de Gesell y sus colaboradores se encuentra una descripción minuciosa de las conductas típicas de niños y niñas de diferentes edades y en diferentes ámbitos (el motor, el lingüístico, el de las relaciones sociales...), de manera que muchas de las escalas que se han utilizado después para valorar el nivel de maduración y desarrollo infantiles, estaban inspiradas o basadas en los trabajos de Gesell.

Pero si la psicología evolutiva estadounidense de la primera mitad del siglo XX puede ser descrita por referencia al *mecanicismo* no es fundamentalmente por la obra de Gesell, que no se inscribe en esta tradición, sino por el surgimiento y posterior desarrollo del conductismo. El término mecanicismo tiene que ver con la idea de que la conducta surge y se moldea a través de la experiencia (Locke *dixit*): lo importante no es lo que hay dentro del organismo (que, además, es inaccesible al estudio objetivo), sino aquello que desde fuera le llega y moldea; la historia psicológica de una persona no es sino su historia de aprendizajes, como ocurre, por lo demás, con las especies no humanas en cuyo estudio se inspiran la inmensa mayoría de los principios del conductismo clásico. No obstante, la demostración inicial se llevó a cabo sobre una conducta tan humana como es la emoción; en manos de J. B. Watson (1878-1957), quien sirvió para la prueba fue una inocente criatura de 9 meses conocida en la historia de la psicología como «el pequeño Albert»: aparecido en su entorno inmediato un ratoncito de peluche, cuando el bueno de Albert extendía la mano para cogerlo, el no tan bueno de Watson golpeaba con fuerza sobre una barra metálica cercana a la cabeza del bebé, produciendo un sonido tan desagradable y ensordecedor como sorprendente; no hicieron falta muchos emparejamientos del ratón de peluche con la horrísona sorpresa para que el pequeño Albert reaccionara con inconsolable llanto y vigorosos sobresaltos no sólo ante el ratón de peluche, sino ante otros objetos semejantes en su aspecto o su tacto. Los teóricos del aprendizaje discrepan respecto a si el condicionamiento emocional de este bebé era un ejemplo de condicionamiento clásico (asociación del estímulo ratón con la consecuencia sonido fuerte), o de condicionamiento instrumental (el sonido se produjo por primera vez no cuando apareció el ratón, sino cuando Albert quiso cogerlo), pero unos y otros comprenden muy bien que el bebé desarrollara además un miedo generalizado a todos los juguetes afelpados, a los conejos, a los abrigos de piel, etc. A costa de Albert, el mensaje era claro: la respuesta emocional es una consecuencia del aprendizaje y el condicionamiento; controlando la historia de aparición de estímulos y consecuencias, controlamos la historia de la conducta, es decir, el desarrollo.

Después de Watson, el conductismo estadounidense tomó varias direcciones. La desarrollada por Hull (1884-1952), por ejemplo, puso el énfasis en la distinción entre los impulsos primarios (como el hambre y la sed) y los secundarios (el adulto que sacia y refresca) y en el hecho de que, para asegurarse la proximidad y el afecto de los adultos, los pequeños adquieren toda suerte de conductas que saben que les agradan (obediencia, paciencia, cortesía...). La desarrollada por Skinner (1904-1990), a su vez, puso el énfasis en las consecuencias agradables o desagradables que siguen a la producción de una determinada conducta (condicionamiento operante), entendiendo que las metas que se buscan se relacionan no sólo con la satisfacción de necesidades instintivas, sino también con la necesidad de aprobación, afecto, diversión, etc. Pero, con independencia de sus diferencias, todos estos autores comparten una serie de postulados de acuerdo con los cuales los principios básicos del aprendizaje son independientes de la especie, la edad, el momento histórico o las circunstancias. Son los postulados típicos de las posiciones mecanicistas.

No será hasta las décadas de 1950 con Sears y de 1960 con Bandura cuando el conductismo abandone el elementalismo, común a todas las especies, de las conexiones estímulo-respuesta o conducta-consecuencia. Ambos autores se interesan por un tipo de aprendizaje específicamente humano, denominado por ellos aprendizaje social. Las actitudes y prácticas educativas de los padres constituyen el elemento esencial en la configuración de la personalidad infantil, de tal manera que es posible poner en relación los estilos de crianza de los padres con las características sociales y de personalidad de sus hijos (Sears, Maccoby y Levin, 1957). De la mano de Bandura (Bandura y Walters, 1963) se da otro paso definitivo al incluir dentro de los mecanismos de aprendizaje social factores tales como la imitación de conductas o como los mecanismos cognitivos implicados en la transmisión de información o en la interpretación de las situaciones; por si fuera poco para sacar al modelo mecanicista de sus casillas, Bandura (1976) se interesó también por el control cognitivo de la conducta, así como por el desarrollo del sentimiento de eficacia personal y de autorregulación. Ideas todas ellas que nos remiten ya a la psicología evolutiva contemporánea de la que nos ocuparemos más adelante.

Mientras el conductismo nacía, crecía y se reproducía en Estados Unidos, los intereses y los puntos de vista en Europa eran muy otros. Por ejemplo, en el marco de los desarrollos de la teoría de la *Gestalt*, y en una extensión hacia otros dominios de los principios básicos que autores como Wertheimer y Kofka descubrían en el ámbito de la percepción, fue formulándose la idea de que la conducta infantil no puede ser entendida correctamente si se la fragmenta en unidades elementales y desprovistas de contexto; de acuerdo con los principios inspiradores de la teoría de campo, la conducta es una totalidad que no se entiende correctamente por medio de la mera adición de sus partes, y cuyo significado sólo puede alcanzarse si

se analiza en el contexto en que se produce (algo muy alejado del elementalismo de que hacía gala el conductismo por aquella época). Uno de los más notables inspiradores de estos puntos de vista fue K. Lewin (1890-1947), que previno además contra los peligros de los estudios con grandes muestras de sujetos, porque —argumentaba Lewin— la descripción del niño promedio en una situación promedio es una abstracción carente de utilidad. Como más abajo se verá, es fácil oír los ecos de la voz de Lewin en alguno de los más influyentes modelos contemporáneos en psicología evolutiva.

Pero lo que caracteriza a la psicología evolutiva europea de la primera mitad del siglo XX no son las aportaciones evolutivas de la teoría de la *Gestalt*, sino el gran protagonismo de unas teorías que, pese a sus notables diferencias, pueden sin embargo ser agrupadas bajo la común denominación de *modelos organísmicos*, ya que se trata de teorías que comparten una serie de postulados fundamentales. Así, en contraposición con el niño anglosajón, que nacía como *tabula rasa* y se desarrollaba a expensas de las influencias de los estímulos que le rodeaban, el niño centroeuropeo vendrá al mundo con un plan de desarrollo innato inscrito en las profundidades de su organismo, plan que se irá desplegando a través de diferentes estadios evolutivos a cuyas exigencias y posibilidades habrá de plegarse la acción educativa (Rousseau *dixit*). Un plan de desarrollo en estadios cuyas características fundamentales y cuya secuencia evolutiva se consideran además universales, pues son tomadas como un rasgo innato de la especie humana. Además de rousseaunianas, en esta idea de una secuencia evolutiva innata común a toda la especie hay también reminiscencias darwinianas, pues la configuración inicial del plan de desarrollo guarda alguna relación con la evolución de la especie. La influencia de Darwin puede también notarse en la idea de que la evolución consiste en una serie de cambios que llevan hacia un estado final (teleonomía), hacia una expresión completa y definitiva de las posibilidades de desarrollo; así, en las teorías de corte organísmico, el desarrollo consiste en una sucesión ordenada y predecible de cambios que terminan con el final de la adolescencia, cuando el ser humano alcanza la madurez. De paso, señalemos que la denominación psicología evolutiva se relaciona inicialmente con esta idea de evolución hasta el cenit de la madurez y que es una denominación más común en Europa; por el contrario, la denominación psicología del desarrollo se relaciona con la idea de crecimiento y madurez lentos y progresivos, sin prejuzgar metas o estados finales. De hecho, superada ya la concepción teleonómica del desarrollo, como más abajo se verá, en la actualidad se usan ambas denominaciones de forma intercambiable, sin que la utilización de la una o la otra tenga connotaciones conceptuales específicas.

Sin duda alguna, los dos representantes más eximios de los planteamientos organísmicos fueron S. Freud (1856-1939) y J. Piaget (1896-1980).

Neurólogo de formación el primero, biólogo el segundo, sus aportaciones sobre el proceso de desarrollo psicológico forman ya parte no sólo de la historia de la psicología evolutiva, sino de la cultura occidental contemporánea. Antes de empezar a intentarlo, es obligado decir que resulta imposible compendiar lo fundamental de sus aportaciones en apenas unos párrafos.

Cuando en su consulta de neurólogo-psiquiatra en Viena Freud empezó a estudiar a adultos con problemas, llegó pronto a tres conclusiones que habrían de marcar el conjunto de su monumental obra:

- que esos problemas tenían raíces inconscientes que escapaban a la percepción del propio sujeto y que, en consecuencia, requerían un método de análisis especial del psiquismo (de ahí el nombre de psicoanálisis) que permitiera al inconsciente manifestarse con la menor interferencia posible de la conciencia; surgen así la interpretación de los sueños y la asociación libre de ideas;
- que la mayor parte de los problemas por él analizados se relacionaban con conflictos sexuales y, más concretamente, con las dificultades para satisfacer los deseos sexuales en las relaciones interpersonales;
- que muchos de los problemas adultos tenían sus raíces en la infancia, particularmente en los primeros años del desarrollo; los trastornos adultos proceden de las dificultades encontradas por el niño pequeño para dar satisfacción a sus deseos de naturaleza sexual; el origen y desarrollo de esa insatisfacción quedan entonces enterrados en el inconsciente, de donde el psicoanálisis tendrá que rescatarlos para, una vez clarificados con el paciente, liberar a éste de sus tensiones y problemas.

Cualquiera de estos tres postulados por sí mismo hubiera supuesto un descubrimiento sorprendente a principios del siglo XX; pero los tres juntos constituían una revolución cultural, particularmente en los ambientes puritanos. En la teoría psicoanalítica, el bebé pierde su alma inocente e inmaculada, porque Freud se la llena de instintos, algunos de los cuales, en forma de pulsiones, están en el meollo de la génesis de la personalidad y constituyen el objeto de estudio de la teoría psicoanalítica: se trata de las pulsiones sexuales, de una energía (libido) que busca satisfacerse y que no se limita a los órganos genitales:

- en el momento del nacimiento, el bebé posee un conjunto de pulsiones que buscan su satisfacción inmediata, pulsiones a las que, como acabamos de ver, Freud atribuye carácter libidinal y, en consecuencia, significado sexual. El *ello* constituye la sede psíquica de todas esas pulsiones y las primeras actividades libidinosas del bebé tienden a satisfacer estas pulsiones (la succión, por ejemplo, tiene un componente

relacionado con la nutrición, pero otro componente autoerótico que pronto se independiza, como se observa en la succión no nutritiva);
- como la realidad opone frecuentemente resistencia a la satisfacción inmediata de estas pulsiones, en la primera infancia aparece una nueva instancia psíquica, el *yo*, encargada de canalizar esa satisfacción de manera socialmente aceptable, o de posponerla para otro momento; el yo es un mediador entre los deseos del ello y la realidad, un mediador que percibe las situaciones y decide la forma y el momento en que dará satisfacción a las pulsiones del ello (esperar para alimentarse, succionarse el dedo cuando los adultos que lo prohíben no están presentes, controlar la eliminación por los esfínteres...);
- frente al carácter desordenado, impetuoso y urgente de los deseos del ello, el entorno social del niño pequeño (y, muy particularmente, sus padres) impone toda una serie de costumbres, normas, creencias y valores que se desdoblarán del yo dentro del aparato psíquico dando lugar al *super-yo*, que no es otra cosa que la conciencia social y moral interiorizada entre los 3 y los 6 años. La presencia del super-yo alterará la función del yo, que ya no tendrá que mediar entre el ello y la realidad, sino entre el ello y la representación de la realidad contenida en el super-yo: algunos deseos podrán satisfacerse —aunque sea en otro momento y con otras manifestaciones—, pero los que entren más en conflicto con el super-yo tendrán que enterrarse en las profundidades del inconsciente, de donde pueden emerger años después en forma de trastornos psíquicos.

Si la descripción anterior del aparato psíquico y sus componentes constituye una de las piezas esenciales de la concepción psicoanalítica, la teoría freudiana de los estadios del desarrollo psicosexual es su otro más destacado elemento. La base de esta teoría es la consideración de que a medida que los niños crecen van apareciendo nuevas zonas erógenas, es decir, nuevas áreas corporales cuya estimulación provoca placer. Freud ve entonces el desarrollo psicológico como una sucesión de estadios que van a llevar de las manifestaciones iniciales del ello a través de una libido no genitalizada y aún apenas sujeta a las mediaciones del yo, hasta el logro de la sexualidad genital adulta sometida al control del super-yo. Los principales hitos de esa evolución se resumen en el Cuadro 1.1. El desarrollo normal progresa de estadio en estadio a no ser que la ausencia o el exceso de satisfacción en uno de ellos dé lugar a una fijación en los rasgos típicos de ese estadio, dejando su impronta en posteriores rasgos de personalidad que permitirán hablar de sujetos adultos orales, anales o fálicos. Por lo demás, las formas menos maduras de obtener placer no desaparecen del todo una vez que aparecen otras nuevas, sino que se integran en ellas y se subordinan a las nuevas metas, siendo en el estadio genital donde se produce una integración final de todas las tendencias hedonísticas al servicio de la sexualidad adulta.

Cuadro 1.1 Estadios del desarrollo psicosexual según Freud

Estadio oral (0-1 año): la actividad de succión no nutritiva es la primera manifestación de la libido y la primera conducta con matiz sexual. La aparición de los dientes va a permitir luego desarrollar una segunda vertiente de la actividad oral, en este caso con componentes sádicos.

Estadio anal (1-3 años): la energía libidinal se orientará luego hacia los esfínteres por los que se eliminan heces y orina, estando entonces el placer ligado a las funciones excretoras que pronto podrán también ser utilizadas sádicamente por el niño como una herramienta de agresión para expresar hostilidad.

Estadio fálico (3-6 años): la fuente de obtención del placer se desplaza ahora hacia los genitales y su manipulación. Aparecen además fantasías relacionadas con cualquier forma de actividad sexual con el progenitor del sexo opuesto (complejo de Edipo: el niño con la madre; complejo de Electra: la niña con el padre). La tensión que esta situación supone para el yo y la progresiva interiorización de las normas y valores sociales van a dar lugar a la formación del super-yo, conciencia que va a tratar de gobernar la vida psíquica.

Estadio de latencia (6-11 años): los impulsos se aplacan. El super-yo se desarrolla y amplía sus contenidos, que no sólo van a ser ya las limitaciones e imposiciones procedentes de los padres, sino que se van a extender también a las aprendidas en la escuela y en las relaciones con los compañeros.

Estadio genital (adolescencia): con los cambios biológicos de la pubertad, los impulsos reaparecen y la libido se reactiva. La sexualidad adquiere ahora la genitalización propia de la adultez y, superadas ya las fases exclusivamente autoeróticas, se orienta hacia la relación heterosexual que, de acuerdo con Freud, es característica de los adultos.

Salvo esporádicas observaciones, la descripción de Freud procede no del trabajo con niños, sino de su psicoanálisis de adultos (incluido él mismo); pronto surgieron, sin embargo, psicoanalistas que se ocuparon más directamente de niños y adolescentes para profundizar en algunas de las ideas del fundador del psicoanálisis; muchos de esos psicoanalistas se mantuvieron en lo fundamental fieles a los principios básicos establecidos por Freud, con lo que sus aportaciones consistieron fundamentalmente en desarrollar aspectos concretos de la teoría (por ejemplo, los trabajos de su hija Anna en relación con el yo) o en introducir diferente cronología o distinto énfasis a propósito de algunos de los aspectos de la evolución del psiquismo (por ejemplo, la acentuación de la conflictividad psíquica que tanto en intensidad como en precocidad se encuentra en la obra de M. Klein). Pero la fuente fundamental de evidencias en que todos estos autores se basaron siguió siendo el trabajo clínico. Trabajos de observación sistemática como los de R. Spitz a propósito de la sonrisa y la negación, o a propósito del desarrollo de niños privados de contacto materno, constituyeron y siguen constituyen-

do una excepción dentro del psicoanálisis infantil. Y es sin duda en esta ausencia de suficiente apoyo en sólidas evidencias empíricas donde hay que buscar una de las razones por las que el psicoanálisis clásico ha tenido un impacto y un desarrollo más bien modesto en la psicología evolutiva contemporánea.

Algo muy diferente ha ocurrido con la obra de Piaget, sin duda alguna el autor individual de más amplio impacto en la psicología evolutiva contemporánea. Como Freud, Piaget elabora una teoría del desarrollo psicológico como una secuencia de estadios que llevan desde la inmadurez inicial del recién nacido al final de la adolescencia, donde se supone que, con el acceso a la adultez, se han terminado los grandes cambios evolutivos. Como Freud, Piaget cree que tanto los mecanismos subyacentes a esa secuencia de cambios, cuanto la secuencia misma, tienen una naturaleza universal en la especie humana porque se corresponden con características que forman parte del organismo con el que la especie nace, por más que su despliegue sea lento y sujeto a un cierto orden secuencial. Estas similitudes justifican la inclusión de la obra de uno y otro autor bajo el común denominador del enfoque organísmico, a pesar de las notables diferencias que en otros muchos aspectos hay entre sus obras respectivas.

La obra de Piaget se centra en el desarrollo intelectual, siendo su objetivo fundamental tratar de describir y explicar cómo se produce el tránsito del ser biológico que es el bebé humano recién nacido al conocimiento abstracto y altamente organizado que encontramos en el adulto. Justo al contrario que Freud, que trabajando con adultos reconstruye especulativamente hacia atrás su historia hasta llegar al principio, Piaget parte del recién nacido para llegar al adulto a través de observaciones directas y originales experimentaciones sistemáticas. Para responder a su pregunta fundamental (la construcción del conocimiento adulto partiendo de la biología del bebé), Piaget se embarcó en la elaboración de una epistemología genética, es decir, de una teoría evolutiva del conocimiento. Darwin le había convencido al menos de dos cosas: que la respuesta al problema debía proceder de un análisis evolutivo y que la adaptación cambiante a las cambiantes exigencias del medio debía ser una de las claves.

En efecto, en la teoría de Piaget la meta es siempre la adaptación, es decir, conseguir dar respuesta adecuada a los problemas que en cada momento el individuo se va encontrando, ya sea que el bebé quiera hacer sonar las campanitas que cuelgan sobre su cuna; o que el niño de 4 años tenga que decidir si prefiere seis canicas colocadas en una fila con bastante separación entre sí o siete canicas colocadas justo debajo pero unas pegadas a las otras; o que la niña de 7 años tenga que indicar con sólo dos comprobaciones en qué lugar de una fila de palitos de tamaño creciente se debe poner un palito nuevo que se quiere añadir; o que el niño de 12 años tenga que responder a preguntas sobre el mayor o menor volumen de agua que en un vaso desplazan una bola de acero y otra de plastilina de exactamente el

mismo tamaño; o que, por fin, la niña de 15 años se vea obligada a explicar por qué un transatlántico flota mientras que una piedrecita se hunde. En todos estos casos, en la medida en que se carezca de la respuesta que permita resolver el problema, el organismo se encuentra en un estado de desequilibrio con respecto al medio; el proceso de encontrar respuestas nuevas trata de restaurar el equilibrio y mejorar así la adaptación a las exigencias o demandas del entorno. A medida que la maduración va abriendo nuevas posibilidades, a medida que la exploración del entorno plantea nuevos retos, a medida que la educación va planteando nuevos interrogantes, la persona en desarrollo se ve obligada a ir construyendo respuestas nuevas, consiguiendo así niveles de adaptación cada vez más elaborados fruto de una tendencia continua y ascendente a la equilibración.

Entre los muchos conceptos originales aportados por Piaget, los siguientes son algunos de los más básicos:

- esquema: es la unidad básica de la vida intelectual. Se trata al principio de acciones pautadas biológicamente (succionar) que luego se van diversificando (succionar para comer, succionar por el placer de succionar) y dando lugar a nuevas conductas que además se integran en acciones más complejas (coger un objeto, llevárselo a la boca, chuparlo, sacárselo, mirarlo, agitarlo...). Los esquemas llegan luego a interiorizarse y a convertirse en acciones simbólicas al principio referidas a acciones concretas y luego a procesos de razonamiento; a partir de los 6-7 años, estos razonamientos adoptan la forma organizada, coherente y lógica llamada operaciones;
- asimilación: una vez dominado un esquema, la conducta se repetirá con el objeto sobre el que inicialmente se formó, pero también con todos aquellos que se dejen tratar de la misma manera, es decir, con aquellos que se dejen asimilar al esquema;
- acomodación: hay ocasiones en que un esquema no es capaz de responder a las características de un objeto, a las exigencias de conocimiento que plantea (desequilibrio); se hace entonces necesario modificar el esquema previo (acomodación) para restaurar el equilibrio, con lo que la conducta se diversifica y la adaptación mejora;
- estadio: en cada momento del desarrollo, los esquemas de que el niño o la niña disponen guardan una cierta relación entre sí; todos ellos pertenecen a un mismo nivel de funcionamiento, a un mismo nivel de complejidad, todos forman una estructura. Cada uno de esos niveles de complejidad o niveles estructurales es un estadio evolutivo (véase el Cuadro 1.2 para un resumen de los estadios descritos por Piaget);
- constructivismo: la actividad del sujeto sobre los objetos obliga a ir encontrando respuestas nuevas para los nuevos problemas, a ir inventando soluciones a través del despliegue de un continuo proceso de adaptación; conocer es entonces construir respuestas, transformar es-

Cuadro 1.2 Estadios del desarrollo intelectual según Piaget

Estadio sensoriomotor (0-2 años): la inteligencia es aquí práctica y se relaciona con la resolución de problemas de acción (conseguir agitar el móvil que cuelga sobre la cuna, alcanzar un objeto que está sobre la colcha pero al que no se puede llegar directamente, encontrar una pelota que ha rodado bajo el sofá...).

Estadio preoperatorio (2-7 años): la inteligencia ya es simbólica, el lenguaje aparece y se enriquece a gran velocidad, la imaginación se desarrolla. Los retos a que hay que hacer frente ya no son sensoriomotores, sino lógicos; las respuestas apropiadas ya no serán acciones físicas, sino razonamientos. Pero la falta de articulación entre esos razonamientos, la tendencia al egocentrismo (adoptar el punto de vista propio como si fuera el único posible) o a la centración (fijarse en un rasgo del objeto ignorando otro, como cuando se ve la altura del líquido en un vaso sin considerar la anchura del vaso), hacen que esos razonamientos carezcan aún de lógica.

Estadio de las operaciones concretas (7-12 años): el pensamiento lógico aparece; al principio se razona lógicamente sólo sobre contenidos sencillos (desfases horizontales), pero poco a poco la lógica va imponiendo su soberanía sobre todas aquellas situaciones que el sujeto puede someter a verificación empírica, es decir, sobre situaciones de experimentación concreta.

Estadio de las operaciones formales (a partir de la adolescencia): el pensamiento lógico alcanza su máxima expresión, porque es capaz de aplicarse de forma coherente y sistemática sobre situaciones que exigen manejar hipótesis y someterlas luego a una verificación ordenada y exhaustiva, rechazando las que no se confirman y aceptando como parte de la realidad las que se confirman. La expresión máxima de este nivel es la forma de operar del científico que imagina hipótesis, las organiza, las comprueba, las verifica, sistematiza los resultados de sus hallazgos, etc.

quemas, movilizar toda la maquinaria cognitiva para hacer posible una adaptación creciente a los retos que se van encontrando.

Además de Freud y Piaget, otros autores europeos comparten algunos de los postulados organísmicos, pero orientan su reflexión sobre las causas del desarrollo en una dirección algo diferente. Tal es el caso, por ejemplo, del francés Henri Wallon (1879-1962), que comparte con los otros dos autores mencionados su descripción del desarrollo como un proceso en estadios sucesivos; a diferencia de ellos, sin embargo, lo que a Wallon le interesa no es la evolución de un aspecto del psiquismo (ya sea la libido o la inteligencia), sino la del individuo en sus diferentes vertientes emocional, intelectual y social. Cada estadio del desarrollo implica crisis y conflictos en uno de estos ámbitos, que se convierte entonces en preponderante. También a diferencia de Freud y Piaget, Wallon entiende la psicogénesis en gran parte como sociogénesis, pues en su obra la acción del otro sobre el niño y las interacciones con los otros adquieren un papel configurador clave. Aunque la

obra de Wallon ha tenido una importante repercusión en los países de habla francesa y en muchos de habla hispana, sin embargo, en modo alguno ha tenido ni el desarrollo ni el impacto de las obras de Piaget y Freud. De hecho, los planteamientos sociogenéticos sólo empezarán a tener una gran influencia en la psicología evolutiva después de 1960, a raíz de la divulgación en occidente de la obra de Lev S. Vygotski (1896-1934). Esa es la razón por la que, aunque desde el punto de vista cronológico la obra de este autor bielorruso debería situarse en el período cronológico que estamos ahora comentando, sin embargo la analizaremos dentro de las tendencias posteriores a 1960.

Existen muchas publicaciones en castellano donde las ideas de Freud y Piaget pueden conocerse de la mano de los propios autores. Por referirnos sólo a las presentaciones más generales de sus respectivas teorías, remitimos a Freud (1909, 1938), Piaget (1947, 1970a) y Wallon (1941; Palacios, 1980). En relación con estos tres autores (y muy particularmente en el caso de Piaget) hay además una ingente cantidad de publicaciones de otros autores destinadas a presentar el conjunto o partes destacadas de sus obras.

3. La psicología evolutiva contemporánea

Hablamos de psicología evolutiva contemporánea para referirnos a los progresos ocurridos en esta disciplina a partir de 1970, aproximadamente. El punto de ruptura con la psicología evolutiva de la etapa anterior está marcado por el surgimiento y desarrollo de la psicología evolutiva del ciclo vital, que supone una fractura conceptual y metodológica con los modelos clásicos de desarrollo analizados en las páginas anteriores. Además, a lo largo de la década de 1970 se desarrollan otras perspectivas tan importantes como la etológica, la cognitiva o la ecológica, por citar sólo algunas. Es cierto que el inicio de estas nuevas orientaciones es anterior a 1970 (el surgimiento del cognitivismo, por ejemplo, suele datarse en 1956), pero también es verdad que la aplicación de estas orientaciones a hechos evolutivos y su definitiva consolidación tendieron a ocurrir sobre todo en la década de 1970. En lo que sigue, y con vocación de inevitable brevedad, haremos un repaso de esas orientaciones y de sus conceptos fundamentales.

Necesariamente, el repaso tiene que empezar centrándose en la *perspectiva del ciclo vital,* que cuestiona tres de los postulados básicos de la psicología evolutiva organísmica que había predominado en las décadas anteriores en Europa y que se hizo también predominante en Estados Unidos a raíz de la «importación» allí de la obra de Piaget. En primer lugar, se cuestiona que el desarrollo psicológico sea algo que sólo afecta a niños y adolescentes: también durante la adultez y la vejez ocurren importantes hechos evolutivos, con lo que el estudio del desarrollo tiene que salir de los primeros años de vida y extenderse a todo el ciclo vital (de ahí la denomi-

nación de esta orientación). En segundo lugar, se critica el concepto universalista de teleonomía tan típico del modelo organísmico y de acuerdo con el cual el desarrollo consiste en el progreso secuencial hacia una meta evolutiva (genitalidad adulta, operaciones formales); en manos de la perspectiva del ciclo vital, el desarrollo se ve como multidireccional, es decir, como orientado hacia metas diversas, no universales ni necesarias, y también como multidimensional, es decir, que no todas las dimensiones evolutivas cambian de la misma manera y lo hacen en la misma dirección. En tercer lugar, la perspectiva del ciclo vital concede mucha importancia a variables de naturaleza histórica y cultural, en contraposición con el énfasis en las variables madurativas y en el universalismo tan importantes en los planteamientos organísmicos.

Según la forma de razonar de los autores proponentes de la perspectiva del ciclo vital, los hechos evolutivos descritos por Freud y Piaget estaban, en efecto, muy relacionados con la maduración biológica, como es evidente en la progresiva genitalización de la sexualidad, o en la maduración de diferentes funciones corticales que se esconde tras el acceso a los símbolos o la aparición del pensamiento lógico. Pero incluso si las descripciones de Freud y Piaget fueran plenamente correctas (lo que, por otra parte, empezaban a cuestionar investigaciones posteriores), su error fundamental consistió en pensar que el desarrollo acababa cuando la maduración dejaba de ocasionar cambios. Ciertamente, como se muestra con detalle en el capítulo 20, existen las influencias normativas relacionadas con la edad, es decir, dependientes de la maduración; pero —añaden los del ciclo vital— no debe olvidarse la existencia de influencias normativas relacionadas con la cultura y la historia (influencias que definen, por ejemplo, qué es ser adulto, qué ocurre con la jubilación y su impacto, cuál es el estatus de los ancianos, etc.), así como la existencia de influencias no normativas (aquellas que afectan al desarrollo de una persona concreta, pero no al desarrollo de los demás). En el capítulo 20 se profundiza en la distinción entre estos distintos tipos de influencia.

Abierta la amplitud del foco para no iluminar sólo la primera etapa del desarrollo humano (antes de la adultez), la psicología evolutiva del ciclo vital considera que lo que realmente existe a lo largo del desarrollo es una inversión de esfuerzos y recursos destinada en cada edad a objetivos diferentes. Así, durante la infancia y la adolescencia, los recursos se destinan sobre todo al crecimiento y al desarrollo consecuente; durante la adultez, hay también desarrollo y cambio, pero buena parte de los recursos se orientan hacia el mantenimiento de los logros previos, hacia la respuesta a los nuevos retos y hacia la recuperación en el caso de pérdida de alguno de esos logros; en la última etapa de la vida humana, sigue habiendo desarrollo y cambios, pero buena parte de los recursos evolutivos se dedica a la regulación y compensación de las pérdidas (Baltes, Linderberger y Staudinger, 1998), que aseguran un funcionamiento lo más adecuado posible a un

nivel inferior cuando el mantenimiento y la recuperación típicos de la adultez no son posibles.

El foco que los planteamientos del ciclo vital ayudan a abrir no es sólo cronológico, sino que es también temático, en la medida en que las nuevas perspectivas teóricas se van aplicando a todos los contenidos evolutivos accesibles a la investigación empírica. La psicología evolutiva se hace, pues, mucho más diversa tanto en cuanto a las edades, como en cuanto a los contenidos. Además, se hace más diversa en lo que respecta a la metodología, como más abajo se verá. De todas estas cuestiones dan cuenta presentaciones generales de este enfoque como las de Baltes (1979; Baltes y otros, 1998).

Por añadir una última reflexión respecto a lo que el enfoque del ciclo vital supuso de apertura respecto a la psicología evolutiva tradicional, baste con señalar que mientras que hasta la década de 1960 los planteamientos mecanicista y organísmico eran entendidos como incompatibles entre sí, la diversidad de edades, contenidos y aproximaciones que el enfoque del ciclo vital significa, va a hacer posible que algunos procesos de desarrollo se describan y expliquen recurriendo a aportaciones procedentes de autores de muy diversas orientaciones, incluidos los de procedencia mecanicista, un enfoque inicialmente muy poco sensible a la perspectiva evolutiva. Claro que a las alturas del siglo XX en que ya nos situamos, los autores situados en este enfoque habían hecho también un largo recorrido desde la simplicidad y el elementalismo inicial hasta la complejidad de las nuevas aportaciones. Como ejemplo de esta transición, bastará con mencionar la distancia que va del Bandura de la modificación de conducta (1969), al del aprendizaje social (1976), al de los fundamentos sociales del pensamiento y la acción (1986).

Por lo demás, el enfoque del ciclo vital no es un descubrimiento que se origine en su totalidad en la década de 1970, aunque hay mucho de originalidad en las propuestas que durante esos años se formulan. Como muestra de la existencia de antecedentes, baste decir que algunos de los postulados después sistematizados y ampliados por el enfoque del ciclo vital estaban ya en la *teoría del desarrollo psicosocial de Erikson* (1902-1994), probablemente el autor más relevante de una tradición psicoanalítica que se abre a nuevas etapas evolutivas y que supone además una reconceptualización de la dinámica evolutiva (Erikson, 1963). Así, por una parte, la descripción de Erikson abarca todo el ciclo vital humano (por ejemplo, Erikson, 1980); por otra, aunque respetuoso con muchos de los conceptos freudianos, Erikson no cree que la libido y sus desarrollos constituyan el argumento central del desarrollo, dando mucho más peso a la importancia de factores culturales y sociales. Erikson sostiene que cada una de las etapas de la vida humana se caracteriza por la tensión entre dos polos: en el primer año, entre la confianza básica o la desconfianza básica en los demás; en el segundo y tercer año, entre la autonomía y la vergüenza o la duda; entre los 3 y los 6 años, la

tensión es entre la iniciativa y la culpa; en la etapa 6-12 años, entre laboriosidad e inferioridad; en el resto de la segunda década de la vida, entre identidad y confusión de la identidad; en la etapa 20-40 años, la tensión es entre intimidad y aislamiento; en la etapa 40-65, entre productividad e inactividad; en la última parte del ciclo vital humano, entre integridad y desesperanza. Algunas de estas tensiones remiten a la descripción freudiana (el conflicto entre la iniciativa y la culpa en la etapa 3-6 años tiene mucho que ver con el desarrollo del super-yo en esas edades, por ejemplo), pero es evidente que Erikson desborda a Freud por todos los flancos (el temático, el cronológico, el de las metas del desarrollo). Por lo demás, y al contrario de lo que había ocurrido con el psicoanálisis clásico, los planteamientos de Erikson tienen la ventaja de ser susceptibles de tratamiento y profundización empírica (por ejemplo, los trabajos sobre la identidad en la adolescencia de que se habla en el capítulo 18), y de ser fácilmente integrables en otras corrientes de investigación evolutiva (por ejemplo, las conexiones entre las dos primeras etapas y la teoría del apego).

La mención a la teoría del apego nos lleva de la mano a otro de los planteamientos que se han desarrollado en la psicología evolutiva contemporánea: el derivado de la aplicación de la *perspectiva etológica* a cuestiones evolutivas. Esta perspectiva tiene entre sus antecedentes más conocidos la obra de Darwin y los trabajos sobre conducta animal popularizados por autores como N. Tinbergen y K. Lorenz, estudiosos de las pautas de comportamiento animal en la triple perspectiva de sus antecedentes filogenéticos, de su valor para la supervivencia y de su adaptación al nicho bio-ecológico en que se desarrolla su existencia. El ejemplo paradigmático se encuentra en el concepto de impronta desarrollado por Lorenz (1952): en algunas especies de aves, las crías vienen filogenéticamente preparadas para seguir a su madre nada más nacer; una vez que la siguen, quedan a ella improntadas, de forma que buscarán su proximidad y su contacto (lo que, entre otras cosas, asegura la alimentación y los cuidados que serán claves para la supervivencia). La filogénesis impone no sólo esta tendencia a recibir la impronta, sino también un margen de tiempo durante el cual la estimulación correspondiente tiene que ocurrir para que el proceso se desarrolle con normalidad; a ese margen de tiempo se le llama «período crítico», que es el margen temporal de máxima susceptibilidad para que se cumplan las previsiones de la filogénesis (el margen que Lorenz aprovechaba para ser él y no la madre de las crías la primera figura en movimiento que se encontraban al salir del cascarón, con lo que quedaban improntadas al etólogo alemán).

Lo que los etólogos están diciendo a los psicólogos evolutivos del momento es, en primer lugar, que el ser humano no es al nacer una *tabula rasa,* pues trae inscritas en su organismo toda una serie de conductas concretas (reflejos, taxias, patrones fijos de conducta) y de tendencias de conducta que se activarán y concretarán en contacto con los estímulos del medio, particularmente con los de naturaleza social, los más relevantes para los seres hu-