

Pensamiento

David Santos, Blanca Requero, Margarita Gascó y Pablo Briñol

b0015

PUNTOS CLAVE

p0076

- Hay muchas formas de pensamiento, que se pueden clasificar en procesos cognitivos básicos y complejos.
- Los procesos cognitivos más complejos serían el razonamiento deductivo, el razonamiento inductivo y el razonamiento hipotético-deductivo, en el que se basa la ciencia.
- Además de realizar razonamientos complejos, a veces también llevamos a cabo operaciones mentales relativamente más sencillas como categorizar, generalizar, especular, hacer atribuciones y formarse impresiones.
- Un aspecto importante del razonamiento complejo tiene que ver con la generación de hipótesis y su contraste de forma empírica.
- Las hipótesis pueden ser comprobadas mediante dos estrategias: verificación y falsación.
- La estrategia de verificación de hipótesis puede dar lugar a varios sesgos relevantes para las interacciones sociales: sesgo confirmatorio, confirmación conductual y profecía autocumplida.
- Además de generar y contrastar hipótesis, las personas utilizamos estrategias mentales para organizar de forma simplificada y resumir la información que obtenemos del mundo.
- Tenemos la información organizada en categorías sociales, esquemas, estereotipos y actitudes.
- Nuestras respuestas son consecuencia de la interacción entre el conocimiento previo que poseemos (organizado en categorías y esquemas) y la información nueva que procesamos de nuestro entorno.
- La formación de impresiones es un proceso mediante el cual se infieren características de una persona a partir de la conducta y los rasgos iniciales que observamos de ella.
- Además de formarnos impresiones, las personas también pensamos por qué los demás hacen lo que hacen. A este fenómeno se le conoce como *atribución de causalidad*.
- Utilizamos muchos heurísticos, que son atajos cognitivos o estrategias mentales efectivas y sencillas, a la hora de formar impresiones, atribuciones y juicios.
- La resolución de problemas es la clave del pensamiento.
- Existen diversas estrategias en la búsqueda de una solución para un problema que pueden clasificarse en dos tipos: pensamiento convergente —orientado a la búsqueda de una única solución a un problema— y pensamiento divergente —orientado a la búsqueda de varias soluciones alternativas como el pensamiento creativo—.

u0015

u0020

u0025

u0030

u0035

u0040

u0045

u0050

u0055

u0060

u0065

u0070

u0075

p0070

st0010

INTRODUCCIÓN

A lo largo del presente capítulo se describen algunas de las operaciones mentales más características del ser humano, así como otras formas de pensamiento comunes. Como veremos, en la mayoría de los casos estas operaciones mentales cumplen el objetivo de resolver problemas, tomar decisiones o crear una representación del mundo y de las personas que nos rodean. Sin embargo, también veremos que a pesar de esta orientación práctica para resolver problemas, a veces la forma que tenemos las personas de pensar puede dar lugar a algunos sesgos que pueden convertirse en problemas en sí mismos.

st0015

p0155

p0160

p0165

p0170

p0175

Tipos de pensamiento

Uno de los procesos cognitivos más básicos por medio del cual utilizamos y aplicamos nuestro conocimiento es mediante el razonamiento. Sin el uso del razonamiento y las correspondientes inferencias a las que da lugar estaríamos constantemente obligados a depender de un conocimiento particular y preciso para cada una de las situaciones que se nos presentan. Por ejemplo, imagine que nos dicen que Alfredo, el cual lleva en su puesto de trabajo 10 años, gana más que su compañero de oficina Manuel, que lleva 15 en su puesto, pero menos que Alicia que lleva 8 años en la empresa. De estas premisas (los enunciados a partir de los cuales razonamos) podemos llegar a las siguientes conclusiones: a) los tres trabajan en la misma organización, b) Alicia es la que más gana, además de tener posiblemente la mejor posición en la empresa, y c) Manuel es el que gana menos a pesar de ser el que más tiempo lleva allí trabajando. Estas conclusiones y otras muchas inferencias más las podemos hacer sin necesidad de que se formulen explícitamente gracias a nuestra capacidad de razonamiento.

Se pueden mencionar dos formas distintas de razonar: por un lado encontramos el razonamiento deductivo, que parte de unas premisas para alcanzar una conclusión que se sigue necesariamente de las mismas. Por ejemplo, que Alicia sea la que más gana de los tres ilustra este tipo de inferencia. Es un procesamiento dirigido «hacia abajo» en el sentido de que parte de lo general para llegar a lo particular, lo que garantiza la validez del contenido de la premisa. Es decir, un argumento deductivo será siempre válido si las premisas de las que parte son verdaderas. Por otro lado, encontramos el razonamiento inductivo, el cual alcanza una conclusión que se encuentra más o menos apoyada por las premisas. En este caso, la posibilidad de que Alicia tenga una mejor posición en la empresa constituye un procesamiento dirigido «hacia arriba» que va de lo particular a lo general. La validez de la conclusión no está garantizada sino que se trata de un argumento más o menos probable (quizá Alicia es la que más gana porque es la que más horas trabaja). Un argumento inductivo es fuerte solo si es improbable que su conclusión sea falsa cuando sus premisas son verdaderas.

Otra de las operaciones fundamentales del pensamiento humano, considerada generalmente como parte del razonamiento deductivo, es la creación de hipótesis que después ponemos a prueba. Las hipótesis se definen como soluciones tentativas a un problema concreto que pueden ser sometidas a contraste y falsadas de forma empírica. A este proceso de pensamiento reflexivo se le conoce como razonamiento hipotético-deductivo, el cual no solo se aplica al pensamiento adulto sino que en ocasiones también se aplica al desarrollo cognitivo en los niños (Piaget, 1954).

Una forma relativamente sencilla de entender cómo funcionan algunas de estas operaciones mentales del razonamiento hipotético-deductivo consiste en establecer una analogía con el método científico. Según este enfoque, se asume que el esquema básico del funcionamiento cognitivo es equivalente tanto en procesos como en operaciones mentales al que desarrollan los científicos en la realización de su trabajo. Esta capacidad implica la acción comprobatoria del razonamiento deductivo que permite saber cuáles son las consecuencias verdaderas y exactas de las acciones realizadas. Así, no solo se conciben hipótesis o explicaciones posibles de los problemas sino que se seleccionan y después se manejan estas hipótesis para comprobarlas sistemáticamente, sometiendo los resultados a un análisis deductivo. Es decir, comprobamos si efectivamente ocurre lo que hemos deducido de nuestra hipótesis actuando como un *científico ingenuo* que va construyendo explicaciones espontáneas que le permiten entender mejor el mundo, darle sentido y actuar en él de manera relativamente adecuada.

Las hipótesis se suelen expresar mediante afirmaciones o enunciados como, por ejemplo, «escalar el Everest es casi imposible». También podemos razonar sobre ellas convirtiéndolas en proposiciones que sometemos a un análisis lógico mediante la utilización de partículas de unión como la negación, la disyunción, la conjunción, etc. Por ejemplo «escalar el Everest es casi imposible a menos que tengas una gran preparación física y un buen equipo». En esta expresión podemos encontrar la partícula «a menos que» sirviendo como conexión entre dos proposiciones. Al usar este tipo de pensamiento lo que nos interesa no es el contenido en sí de las proposiciones sino las relaciones entre las mismas mediante las partículas de unión. Es por ello que este tipo de pensamiento de naturaleza abstracta nos libera de tener que manejar circunstancias del mundo real (p. ej., como ocurre en algunos problemas matemáticos). Es decir, gracias al pensamiento proposicional no necesitamos comprobar directamente sobre datos de la realidad de forma experimental, ya que lo que realmente nos importa es la combinación de las diversas proposiciones y cómo los nexos se aplican y modifican su valor de verdad. Por ejemplo, imagine que un padre dice a su hijo «Manuel, hasta que no ordenes tu habitación no saldrás de casa». En este caso sabemos que el padre de Manuel cumplirá su palabra en dos ocasiones: 1) si le deja salir tras haber recogido su hijo la habitación o 2) si no le deja salir porque finalmente su hijo no ha hecho lo que se le pedia. Como



Imagínese que tiene encima de la mesa estas cuatro tarjetas. En una cara de la tarjeta siempre habrá una letra y en la otra un número. Su tarea consiste en decidir a qué tarjetas es necesario y suficiente dar la vuelta para descubrir si se cumple la siguiente regla: «si la tarjeta tiene una vocal en una cara, entonces tiene un número par en la otra».

f0010 **FIGURA 9.1** Tarea de las cuatro tarjetas de Wason (1966).

verá el lector, este tipo de pensamiento no analiza cómo debe comportarse el hijo sino en qué ocasiones este tipo de enunciado cumple su valor de verdad.

st0020 **Estrategias de comprobación de hipótesis**

p0180 En general, las personas tienden a buscar datos que les permitan concluir en qué medida sus hipótesis son correctas o incorrectas. A veces esta búsqueda de datos incluye algunos sesgos. Esto se pone de relieve en algunos problemas clásicos como la tarea de las tarjetas de Wason. Esta tarea de selección de opciones de respuesta, diseñada por Wason (1966) es, sin duda, uno de los problemas que ha recibido mayor atención dentro de la psicología del pensamiento (Fernández y Santamaría, 2001). A continuación exponemos dicho problema en la figura 9.1.

p0185 Las personas normalmente resolvemos esta tarea utilizando una estrategia confirmatoria en lugar de una estrategia de falsación. En este caso, la estrategia guiada por la confirmación de hipótesis nos llevaría a levantar las tarjetas E y 4 para comprobar si la regla es cierta, ya que son las tarjetas que el propio enunciado recoge: vocal y número par. Sin embargo, esta decisión sería errónea. Siguiendo la lógica del condicional deberíamos levantar la tarjeta E, porque si no tuviera en la otra cara un número par falsaría el enunciado, y también la tarjeta 7, porque si tuviera una vocal en la otra cara estaríamos contradiciendo la regla propuesta en el enunciado del problema. Las tarjetas 4 y T son completamente irrelevantes a la hora de comprobar la regla, ya que pase lo que pase al darles la vuelta esto no falsa ni contradice lo dicho en el enunciado. De forma muy resumida, este ejemplo permite ilustrar las dos estrategias más empleadas por las personas para comprobar hipótesis.

p0190 Estrategias de verificación: cuando se recurre a aquellos casos que confirman la hipótesis para mantener que la regla o el enunciado contenidos en ella son ciertos. Por ejemplo, en la tarea de Wason levantar aquellas tarjetas que tienen que ver directamente con lo expresado en el enunciado.

p0195 Estrategias de falsación: cuando se recurre a aquellos casos que contradicen o que sirven de contrapunto a la regla o el enunciado contenido en la hipótesis. Sirven para concluir que la hipótesis es falsa. En nuestro ejemplo llegaríamos a la conclusión de que la regla (nuestra hipótesis) es falsa si detrás de la tarjeta 7 hubiera una vocal.

p0200 Cuando las personas buscamos solamente aquella información que verifica o confirma nuestras ideas, expectativas o creencias iniciales cometemos lo que se conoce como sesgo confirmatorio (Jonas et al, 2001). Este sesgo conduce a no prestar atención a aquella información que podría «desconfirmar» o falsar nuestras expectativas o ideas previas. Como consecuencia de esta atención selectiva, a menudo no somos capaces de solucionar muchos problemas cuando nuestra respuesta inicial es incorrecta.

p0205 Existen algunas variables, tanto de las personas como de la situación, que influyen en la frecuencia con la que se utiliza una estrategia u otra. Por ejemplo, las características de la tarea influyen en la estrategia utilizada. Cuanto más concreto y familiar es el material, mayor probabilidad de tener en cuenta las estrategias de falsación además de las de verificación. Por ejemplo, si en lugar de «si vocal entonces número par» la regla a comprobar es «si una persona conduce un coche entonces tiene que tener más de 18 años», las probabilidades de resolver el problema con cuatro tarjetas (que muestran dos personas y dos vehículos) aumentan significativamente. Otras variaciones de la tarea de las tarjetas también pueden influir en una mejora en la ejecución. Por ejemplo, presentar los enunciados como categóricos (y no solo como plausibles), reforzar la comprensión de la lógica del condicional en la tarea, o presentar una versión ◎ reducida de la misma son variables asociadas con una mejora en el desempeño en esta tarea.

p0210

Además de las características de la tarea, algunas personas también son más proclives al sesgo de confirmación ignorando sistemáticamente las estrategias de falsación. Por ejemplo, aquellas personas que se preocupan por encajar con las situaciones sociales (altos en *self-monitoring*) suelen hacer menos uso de la falsación (Dardenne y Leyens, 1995).

p0215

Las personas tienden a utilizar estrategias confirmatorias no solo cuando se trata de reglas abstractas en problemas como el de la tarea de Wason, sino también cuando se trata de juicios sociales. Por ejemplo, en un experimento relevante para este contexto, Snyder y Swann (1978) pidieron a varios participantes que averiguaran si la persona con la que iban a interactuar era introvertida o extrovertida. Previamente, a la mitad de los participantes se les presentó una descripción de un introvertido prototípico, mientras que a la otra mitad se les presentó una descripción de un extrovertido prototípico. Los participantes tenían que hacer preguntas para averiguar cómo era la persona. De manera consistente con el sesgo confirmatorio, las preguntas que los participantes hicieron estaban sesgadas en la dirección de la descripción original dada. Por ejemplo, si se les había pedido que averiguaran si la persona era introvertida, hacían preguntas como «¿qué cosas te desagradan de las fiestas ruidosas?» o «¿en qué situaciones te cuesta abrirte a otras personas?». Sin embargo, en la condición de extrovertido hicieron preguntas como «¿qué harías para animar una fiesta?» o «¿en qué situaciones eres más hablador?». Debido a que la mayoría de las personas pueden recordar situaciones en las que se comportaron tanto de forma introvertida como de forma extrovertida, las respuestas proporcionaron evidencia que verificó las hipótesis iniciales independientemente de la verdadera personalidad de la pareja. Experimentos como este demuestran que nuestra tendencia a buscar sobre todo información que confirme nuestras creencias iniciales (en lugar de aquella que podría refutarlas) puede llegar a ser una barrera para formarnos impresiones correctas sobre los demás.

p0220

Nuestras creencias no solo afectan a la información que buscamos, sino que pueden guiar las interacciones sociales que tenemos y convertirse en profecías autocumplidas. Por ejemplo, las expectativas que los profesores tienen sobre el rendimiento de sus alumnos influyen en la conducta que tienen con ellos. Como ocurría en el ejemplo anterior de las preguntas sobre personalidad, un profesor que cree que un alumno es más listo probablemente le dará más oportunidades y facilidades para demostrarlo comparado con un alumno al que considera menos inteligente. De esta manera, debido al comportamiento de los profesores, aquellos alumnos de los que se espera un menor rendimiento acaban sacando peores notas, fenómeno también conocido como efecto Pigmalión.

st0025

CATEGORIZACIÓN SOCIAL Y ESQUEMAS

p0225

Acabamos de analizar los tipos de razonamiento que habitualmente utilizamos centrándonos en el razonamiento deductivo y la comprobación de hipótesis. A pesar de los posibles beneficios del método hipotético-deductivo, no siempre podemos (o queremos) razonar de forma compleja como si fuéramos científicos. En muchas ocasiones no queda más remedio que tomar algunos atajos y llevar a cabo operaciones mentales de otra naturaleza parcialmente distinta. Las personas utilizamos estrategias cognitivas para organizar y resumir la información que obtenemos del mundo. Una de estas estrategias es la categorización social, que resulta un elemento fundamental en la generación de hipótesis sobre personas. Esta estrategia surge, entre otras cosas, de nuestra capacidad relativamente finita para procesar la información, la cual a menudo nos obliga a simplificar de alguna forma los estímulos que nos llegan (Fiske y Taylor, 1991).

p0230

Una categoría se puede entender como la agrupación mental de objetos, ideas o personas que comparten ciertas propiedades comunes. Por ejemplo, la categoría médico representa a un tipo de profesionales que comparten una ocupación (p. ej., velar por la salud de las personas), que tienen conocimientos y habilidades concretas (p. ej., conocer las funciones y estructuras del cuerpo humano), que suelen desempeñar su actividad profesional en un sitio concreto (p. ej., hospitales o clínicas) y que suelen identificarse con un uniforme específico (p. ej., bata blanca), por nombrar solamente algunos de los muchos atributos que con frecuencia se asocian con esta categoría profesional. Como hemos señalado, a partir de la categoría médica se pueden generar muchas hipótesis sobre las características que creemos que tienen los miembros de esta categoría.

p0235

Las categorías están organizadas jerárquicamente, de manera que las menos inclusivas se encuentran en los niveles inferiores de representación mental y las más inclusivas en los niveles superiores. Por ejemplo, la categoría médico es más inclusiva (está más arriba) que la categoría neurocirujano, pero menos inclusiva (está por debajo) que la categoría profesional de la salud (p. ej., «todos los neurocirujanos son médicos, pero no todos los médicos son neurocirujanos»).

p0240 Por otro lado, dentro de las categorías encontramos los prototipos, que son representaciones de las características típicas que definen una categoría (Barsalou, 1991). Se trata de estándares respecto de los cuales se evalúa el parecido y se decide la pertenencia a la categoría. Como un prototipo es el miembro de la categoría que mejor la representa, podemos definir todos los miembros de la categoría en función del grado de parecido con el prototipo. Por ejemplo, aunque los médicos de familia y los médicos de medicina nuclear entran en nuestra categoría de médico, para la mayoría de nosotros los médicos de familia son más parecidos al prototipo de médico que tenemos las personas. Categorizamos con mayor rapidez a aquellos miembros que se parecen más a los prototipos que a aquellos que se parecen menos. Pero esta categorización basada en el parecido que cumple el miembro de la categoría con el prototipo con frecuencia conduce a errores en la toma de decisiones. Por ejemplo, solemos confundir a las mujeres doctoras con más frecuencia con enfermeras que a los doctores, mientras que es más probable que clasifiquemos a los enfermeros erróneamente como doctores comparado con las enfermeras. En estos dos casos los juicios erróneos se deben a nuestros prototipos derivados de los estereotipos de género de la cultura en la que estamos envueltos.

p0245 Dentro de las categorías también encontramos los ejemplares, que son casos concretos de un miembro de una categoría. Se trata de una forma diferente de organizar la información en categorías. Ya no se trata de categorizar basándonos en un caso abstracto que refleja el promedio de los miembros de la categoría (prototipo), sino de categorizar gracias al recuerdo de eventos pasados y a la experiencia previa con los diferentes casos de la categoría. Por ejemplo, la categoría «andaluz» ya no vendría definida por un andaluz prototípico sino por nuestras experiencias personales con los andaluces.

p0250 Otras estructuras mentales que permiten conocer rápidamente a una persona o identificar una situación, un evento o un lugar basándonos en información limitada son los esquemas, que se definen como «estructuras cognitivas que representan conocimientos sobre un concepto o tipo de estímulo, incluidos sus atributos y las relaciones entre ellos» (Fiske y Taylor, *Social cognition*, 1991, p. 98). Los esquemas se pueden activar automáticamente en las situaciones donde son relevantes y, una vez activada una parte del esquema, también se activará el resto.

p0255 Además, las personas también tenemos esquemas sobre eventos comunes llamados guiones. Un guión (*o script*) describe la forma en que es probable que ocurra una serie de eventos en una situación conocida, como, por ejemplo, hacer la compra, ir al médico o viajar en transporte público. Entre otras funciones, estas estructuras ayudan a regular eficazmente el comportamiento respecto a un contexto determinado y resolver las ambigüedades que pudieran darse en la situación. Así, por ejemplo, los guiones deben permitir reaccionar de manera adecuada cuando la información o la experiencia no se ajustan a las expectativas generadas, como puede ocurrir cuando el cliente de un restaurante encuentra que la mesa que ha reservado no está disponible a la hora establecida. Es de suponer que su conocimiento sobre la secuencia de sucesos que tienen lugar en un restaurante afectará a su reacción ante esta situación.

st0030 Percepción social de Fiske y modelo de Kunda

p0260 Como refleja el apartado anterior, nuestras respuestas son consecuencia de la interacción entre el conocimiento previo que poseemos (organizado en categorías y esquemas) y la información nueva que procesamos de nuestro entorno. Un aspecto importante del estudio del pensamiento tiene que ver con cómo las personas manejamos e integramos esas dos fuentes de información de manera eficiente. Para ello utilizamos estrategias tanto de razonamiento inductivo como deductivo con el objetivo de extraer inferencias que den sentido a esa percepción del mundo social que nos rodea. Existen muchas formas de relación entre lo interno y lo externo, entre las cuales destacamos dos tipos de procesamiento.

p0265 Por un lado, el procesamiento *abajo-arriba* es el que transforma la información que nos llega desde el exterior en juicios y planes de acción. Es decir, el análisis de la información va desde los niveles más bajos, que son los estímulos sensoriales, hasta los niveles más altos, donde residen nuestras categorías, estereotipos, metas y deseos. Este tipo de procesamiento es común cuando las situaciones son poco familiares, ya que al carecer de conocimientos previos necesitamos más indicadores externos para constituir nuestras percepciones. Por otro lado, el procesamiento de *arriba-abajo* lleva a cabo la dirección opuesta, esto es, primero se activan nuestras categorías mentales, expectativas y conocimientos previos para después ir analizando la información hacia abajo interpretando los estímulos sensoriales que nos llegan.

p0270 A continuación presentaremos dos de los modelos más relevantes en el área de la percepción social donde se puede observar cómo funcionan los dos tipos de procesamiento: modelo de procesamiento secuencial de percepción social y modelo de procesamiento en paralelo de percepción social.

st0035

p0275

Modelo de procesamiento secuencial de percepción social

Fiske y Neuberg (1990) propusieron un modelo donde ambos tipos de estrategias de procesamiento (abajo-arriba, arriba-abajo) están interaccionando entre sí a lo largo de una serie de etapas que se suceden de manera secuencial. La primera etapa comienza cuando observamos a una persona y la categorizamos de forma automática en función de indicadores observables (etapa 1). Si estamos interesados en esa persona le prestaremos atención y registraremos más información de ella (etapa 2) con el objetivo de confirmar la categoría que le hemos asignado. Si los nuevos datos son consistentes daremos por acertada la categorización inicial realizada (etapa 3). Por el contrario, si los datos no se ajustan a dicha categoría tendremos que buscar otras categorías nuevas hasta hallar aquella que mejor dé cuenta de lo observado; es decir, realizaremos una recategorización (etapa 4). Si la nueva categoría asignada continuara siendo incongruente con los elementos observados de esa persona tendríamos que pasar a procesar la información dato por dato, tratando a esta persona como si fuese un sujeto único y formando una impresión basada en sus características personales (etapa 5). Imaginemos que se presenta un paciente en nuestra consulta. Con el fin de formarnos una imagen de él comenzamos a analizar algunas de sus características visibles, como por ejemplo, su aspecto desaliñado y su sobrepeso, llegando a inferir que esta persona puede no estar muy implicada en su cuidado personal. Si además nos dice que tiene dolores de espalda, continuaremos analizando más aspectos acerca de su condición física, como la cantidad de ejercicio físico realizado a lo largo de la semana, para averiguar si la imagen que nos estamos formando de él es coherente. El que esta encaje o no va a determinar si nuestra categorización la damos por terminada o si por el contrario tenemos que realizar una recategorización para seguir ajustando nuestra percepción o incluso analizar una por una las características de nuestro paciente (historial familiar, consumo de sustancias, etc.).

st0040

p0280

Modelo de procesamiento en paralelo de percepción social

Este modelo elaborado por Kunda y Thagard (1996) establece una configuración de nodos que representan una variedad de elementos como rasgos, personas, conductas, etc. Esta configuración está dispuesta en forma de retícula, de manera que las conexiones entre los nodos simbolizan el grado de asociación entre ellos. Según este enfoque, cuando construimos una impresión (p. ej., sobre otra persona) se está produciendo la activación de uno de esos nodos desatándose después una «reacción en cadena» en los nodos contiguos con los que estuviese asociado. Por ejemplo, imaginemos que una persona observa la siguiente conducta: un hombre zarandeó del brazo a una mujer mientras discuten exaltadamente. Tras presenciar esta situación, la persona observadora podría activar en su cabeza varios significados como *enfrentamiento violento, juego, bromas*, etc. La elección por uno de esos significados dependerá del conocimiento previo de la persona (creencias, expectativas, etc.), de tal manera que si esta persona tuviera un historial de maltrato activará con mayor probabilidad el nodo de «enfrentamiento violento» y a partir de ahí se activarían los demás nodos con los que estuviera asociada dicha categoría (miedo, indefensión, necesidad de ayuda, etc.), realizando una interpretación de la escena muy diferente a la que haría otra persona con un historial de aprendizaje totalmente distinto si, por ejemplo, se activara la categoría «juego».

p0285

Como podemos observar, en este modelo los dos tipos de procesamiento, de *abajo-arriba* y de *arriba-abajo*, se dan en paralelo; es decir, las personas vamos activando nuestras categorías mentales a la vez que intentamos ensamblarlas con la nueva información entrante. Esto se va produciendo de forma simultánea hasta conseguir que toda esa información (tanto el conocimiento previo como la información nueva procedente de nuestro alrededor) se integre en una imagen con un significado coherente.

st0045

p0290

Formación de impresiones

Como acabamos de describir, la formación de impresiones es un proceso mediante el cual se infieren características de una persona a partir de la conducta y rasgos iniciales que observamos de ella. Cuando nos encontramos ante una persona (p. ej., un paciente), una de las posibles estrategias que utilizamos para formarnos una imagen global es sumar todos los elementos informativos que vemos de manera aditiva, siendo cada uno de ellos independiente del valor de los demás. Además de la suma aditiva de rasgos, otra explicación para entender cómo nos formamos impresiones sobre los demás es la que propone Asch (1946) en su trabajo clásico, donde la formación de impresiones es vista como un mecanismo más complejo que la simple suma de características de forma mecánica. Concretamente, Asch se inclina por la organización de los diversos elementos como un todo. Es decir, como una configuración donde cada rasgo influye y se ve influido por todos los demás, generando así una impresión dinámica. Según este enfoque, no todos los rasgos influyen de igual manera a la hora de formar la imagen global de la otra persona. Por un lado encontramos que los *rasgos centrales* son aquellos que más guían a la hora de organizar

y aglutinar la información, ejerciendo una influencia mucho mayor en la formación de la impresión. Por otro lado, los *rasgos periféricos* son los elementos cuya influencia no es sustancial, llegando a variar incluso su significado cuando son afectados por rasgos centrales.

p0295 Por ejemplo, en uno de sus estudios, Asch elaboró una lista de rasgos que describían a una persona a partir de la cual los participantes debían formarse una impresión. A la mitad de ellos se les mostraron los siguientes rasgos: inteligente, hábil, laborioso, afectuoso, determinado, práctico y cauteloso. Para la otra mitad la lista de rasgos era la misma exceptuando el rasgo *afectuoso*, que se sustituía por el rasgo *frio*. Los resultados mostraron que a los participantes a los que se les entregó la lista con el rasgo *afectuoso* evaluaron a la persona como más generosa, graciosa y sociable, comparado con aquellos a los que se les entregó la lista con el rasgo *frio*. En este caso, estas dos características, *afectuoso-frio*, estarían funcionando como rasgos centrales que influyen de manera drástica en la formación de la impresión.

p0300 Por otro lado, cuando la información (sobre la persona) pueda parecer incongruente entre sí, se pueden producir dos mecanismos para que la imagen resultante siga siendo única y con sentido. Por un lado, cambiar el significado de algún elemento. Por ejemplo, la característica «risueño» no tiene el mismo sentido si viene acompañada de «inocentón y torpe» que si viene junto a «cariñoso y sociable». Por otro lado, inferimos nuevos rasgos de la persona para poder completar la impresión y reducir las posibles inconsistencias. Por ejemplo, si nos dicen que una persona es «sociable, cordial e hipócrita» posiblemente pensemos que también se trata de una persona «política, locuaz o elocuente».

st0050 Atribuciones causales

p0305 Además de formarnos impresiones sobre el tipo de persona que tenemos delante, a menudo también pensamos sobre por qué hacen lo que hacen. A este fenómeno se le conoce como *atribución de causalidad*, proceso por el cual realizamos inferencias sobre las posibles causas del comportamiento de las personas, incluso de nosotros mismos. Entre otras cosas, este proceso podría asemejarse a lo que ocurre cuando queremos encajar las piezas de un rompecabezas; intentamos ensamblar todas las piezas mirando las diferentes formas, haciéndolas girar, rotándolas y realizando todo tipo de ensayos para ver si encajan, etc. Una peculiaridad de este rompecabezas de especular sobre las causas de la conducta es que supone un tipo de problema abierto y, por tanto, el número de soluciones posibles es muy amplio. El hecho de decantarnos por un tipo de solución en detrimento de otras dependerá de numerosos factores que se resumen a continuación.

st0055 Heider y el científico ingenuo

p0310 La teoría sobre la atribución causal de Heider (1958) puede resumirse en los tres puntos siguientes:

- u0080 • El ser humano es «un científico intuitivo o ingenuo (*naive*)», y por tanto intenta encontrar explicación a los hechos que acontecen en el mundo que le rodea (sobre todo a los más sorprendentes) con el objetivo de conseguir la percepción de que su entorno es estable, predecible y controlable.
- u0085 • Se establece una distinción entre las causas personales (las que provienen de dentro de las personas) y las causas situacionales (las que provienen del ambiente externo). Esto es, «¿mi paciente no está cumpliendo con el tratamiento por su falta de responsabilidad y compromiso (causas personales) o porque su actividad diaria dificulta el seguimiento (causas situacionales)?»
- u0090 • A la hora de atribuir explicaciones solemos otorgar una mayor importancia a las causas personales que a las situacionales, lo que también se conoce como *error fundamental de atribución*, del que hablaremos más adelante.

st0050 Teoría de la inferencia correspondiente

p0310 Jones (1990) se centra en las causas que Heider llamó personales, y establece el proceso por el cual buscamos la disposición interna de una persona para explicar su comportamiento. El primer paso de este proceso sería decidir si esa persona tenía la libertad de realizar o no la conducta y si conocía las posibles consecuencias de la misma. Si la respuesta a estas cuestiones es afirmativa pasaríamos a la siguiente fase, donde compararíamos las consecuencias de la acción frente a las consecuencias de otras conductas que podía haber llevado a cabo. Por último, según este enfoque, también es importante tener en cuenta si la conducta es común o deseable entre las demás personas, o si más bien se trata de un comportamiento especial.

p0315 Por ejemplo, observar a una persona llevar una dieta saludable no necesariamente nos dice que sea un obseso de su físico (atribución disposicional), ya que en general la mayoría de las personas nos preocupamos de cuidar nuestra imagen. En cambio, llevar a cabo conductas alimentarias de riesgo (dejar de comer, vomitar, etc.) sí podría resultar más informativo de cómo es la persona que las realiza.

Elsevier es una editorial autorizada para fotocopiar sin autorización.

b0010

Cuadro 9.1 EJEMPLOS DE PATRONES ASOCIADOS A CIERTAS ATRIBUCIONES

p0010

Atribución al **estímulo** (la exposición).

p0015

Consenso alto: a casi todas las personas que han visto la exposición les ha gustado.

p0020

Distintividad alta: a Marta no le gusta casi ninguna exposición de las que ve.

p0025

Consistencia alta: a Marta le ha gustado esta exposición cuando la ha visto anteriormente.

p0030

Atribución a la **persona** (Marta).

p0035

Consenso bajo: a casi ninguna persona que ha visto esta exposición le ha gustado.

p0040

Distintividad baja: a Marta le gustan casi todas las exposiciones que ve.

p0045

Consistencia alta: a Marta le ha gustado esta exposición cuando la ha visto anteriormente.

p0050

Atribución a las **circunstancias**.

p0055

Consenso bajo: a casi ninguna persona que ha visto esta exposición le ha gustado.

p0060

Distintividad alta: a Marta no le gusta casi ninguna exposición de las que ve.

p0065

Consistencia baja: a Marta casi nunca le ha gustado esta exposición cuando la ha visto anteriormente.

st0065

Modelo de covariación y configuración

p0340

La *teoría de la atribución* de Kelley (1972) establece que a la hora de realizar juicios causales sobre el comportamiento de una persona prestamos atención a una serie de elementos informativos que son: el consenso, la distintividad y la consistencia. El *consenso* hace referencia a la tendencia de los demás a responder ante una situación de forma igual que la persona observada. La *distintividad* es la forma que tiene la persona observada de responder de manera diferente ante situaciones que son similares entre ellas. Y por último, la *consistencia* alude a que la persona responde siempre de la misma forma ante una situación concreta.

p0345

Cada uno de estos elementos puede tener valores altos o bajos y se pueden combinar entre sí de diversas maneras. De esta forma, las personas podemos analizar cómo se articulan estos elementos entre sí para poder formular nuestros juicios. De todos estos patrones algunos dan lugar a determinadas atribuciones, como las que podemos ver en el cuadro 9.1.

st0070

Algunos sesgos atributivos

p0350

No siempre realizamos atribuciones de la forma lógica y racional que proponen muchos de los modelos descritos anteriormente. A veces también estamos sesgados por claves tanto personales como situacionales, algunas de las cuales se describen a continuación.

u0095

- **Sesgo de correspondencia y error fundamental de atribución:** según Jones (1990) el *sesgo de correspondencia* es la tendencia a ver la causa del comportamiento en las disposiciones internas de las personas. De manera similar, Ross (1977) acuñó el término *error fundamental de la atribución* para referirse a la tendencia general de otorgar mayor peso e influencia a los factores personales y disposicionales frente a las influencias ambientales. Por ejemplo, si vemos que un chico joven llega a urgencias con una grave contusión cerebral debido a una caída en moto, no sería difícil activar la idea de que el chico ha tenido el accidente porque es un imprudente. En una versión más sofisticada de esta misma perspectiva, Bem (1972) sugiere que las personas a veces (p. ej., cuando hay incertidumbre y pocos recursos) también interpretamos nuestro propio comportamiento como causado internamente (p. ej., si suspendo es porque no valgo; si sonríe es porque me gusta algo).

u0100

- **Diferencias actor-observador:** el modelo de Jones (1990) propone que de una misma conducta, actores —quienes realizan la acción— y observadores —quienes la observan— suelen dar explicaciones diferentes. Los actores tienden a realizar atribuciones situacionales (externas), mientras que los observadores hacen atribuciones disposicionales (internas). En el ejemplo anterior, como observadores pensaremos que la causa del accidente se debe a que el joven es un irresponsable. Sin embargo, el propio joven puede atribuir su desgracia a que el asfalto estaba en mal estado o a que la visibilidad de la curva era muy reducida.

u0105

- **Sesgo autoensalzador:** este tipo de sesgos cumplen con la necesidad que tenemos las personas de querer sentirnos y pensar bien sobre nosotros mismos. Por ejemplo, Whitley y Frieze (1985) propusieron que cuando tenemos éxito solemos atribuir la causa a nosotros mismos, mientras que la explicación de los fracasos la solemos buscar en las circunstancias o en los demás. A esto se le conoce como *atribuciones autofavorecedoras*. Las *atribuciones centradas en el yo* también responden al mantenimiento o incremento de la propia autoestima, y consisten en que cuando trabajamos en equipo cada uno cree

que ha aportado más de lo que realmente ha hecho y, con ello, se adjudica un mayor mérito y esfuerzo. Por último, las *atribuciones defensivas* hacen alusión a aquellos juicios que culpan a una persona de las cosas desafortunadas que le ocurren, sobre todo si estas son graves. Es decir, vemos al actor como el responsable de lo que le ha sucedido, lo cual también contribuye a reforzar nuestra creencia de que el mundo es justo y las personas reciben lo que merecen.

st0075 HEURÍSTICOS

p0370 Hoy en día la mayoría de las personas tenemos poco tiempo (y a veces también pocas ganas) para procesar detenidamente toda la información que nos llega. Muchas veces necesitamos emplear alguna regla rápida que nos permita tomar decisiones sin tener toda la información necesaria y sin concentrarnos ni tener que pensar demasiado. De esta forma, reducimos los recursos cognitivos requeridos para procesar la información disponible con el objetivo de ahorrarlos y así atender a posibles estímulos inesperados. Una solución para cumplir con estos objetivos consiste en emplear heurísticos, que son atajos cognitivos o estrategias mentales efectivas y sencillas.

p0375 Hay tres aspectos importantes de los heurísticos. Por un lado, los heurísticos funcionan como una regla mental de andar por casa, y resultan de gran utilidad en situaciones de baja capacidad y/o motivación para procesar la información. Sin embargo, la aplicación generalizada de estos heurísticos puede resultar problemática en otras situaciones. Por otro lado, aunque los heurísticos se usan cuando las condiciones de procesamiento no son óptimas (ya que no queda más remedio) también pueden influir en nuestros juicios en condiciones de alta motivación y capacidad para procesar. Por último, si bien los heurísticos pueden funcionar tanto por procesos automáticos como controlados, las consecuencias a largo plazo son diferentes en ambos casos.

p0380 *El heurístico de representatividad.* Hay muchas situaciones en la vida que requieren que se categorice a las personas. Por ejemplo, la persona que vi en el hospital, ¿era un médico o un enfermero? También a menudo es necesario realizar algún tipo de razonamiento inductivo. Por ejemplo, el alumno que hizo bien las prácticas, ¿aprobará la asignatura? Es decir, estamos haciendo juicios sobre categorías constantemente. En estos casos, las personas, en vez de emplear datos estadísticos (¿qué porcentaje de profesionales sanitarios son médicos y qué porcentaje son enfermeros?, ¿qué tanto por ciento de alumnos que superan las prácticas también aprobaron el examen el año pasado?), se apoyan habitualmente en criterios relativamente superficiales de similitud. Como consecuencia, las personas a menudo basan sus juicios en el grado en que el estímulo o la situación representan las características esenciales de la categoría de origen, en lugar de basarse en otros criterios estadísticamente más adecuados para estas situaciones. Esto es lo que se conoce como heurístico de representatividad, y la regla en la que se basa y que nos ayuda a decidir es que cuanto más típico es un caso concreto respecto a un modelo, mayor es la probabilidad subjetiva de que el caso pertenezca al modelo y, por tanto, más probable que asignemos el caso a esa categoría. Por ejemplo, si la persona a la que vi en el hospital llevaba gafas y muchos bolígrafos en el bolsillo de la bata, es muy probable que crea que es médico y no enfermero, pese a que hay más enfermeros o enfermeras que médicos en un hospital.

p0385 *El heurístico de disponibilidad.* Hay situaciones en las que las personas hacemos una estimación de la probabilidad de que ocurra algún evento, o de lo frecuente que es un fenómeno, por la facilidad con que estos acuden a la mente. Por ejemplo, alguien puede calcular el riesgo de sufrir un ataque cardíaco entre las personas de mediana edad recordando aquellos conocidos que han sufrido un fenómeno de este tipo. El *heurístico de disponibilidad* se basa en la idea de que cuanto más sencillo nos resulta recordar algo, más probable nos parece. El problema principal que presenta este heurístico es que muchas veces lo que recordamos con mayor facilidad no es necesariamente lo que resulta más probable. Sirva como ejemplo la siguiente pregunta: ¿hay más muertos al año por accidentes de avión o por ahogamientos en las piscinas? El dato real es que las muertes en la piscina son mucho más probables que las muertes por accidente aéreo. Sin embargo, la mayoría de la gente responde erróneamente a esta pregunta debido a que tenemos más disponibles los casos de accidentes aéreos porque acostumbramos a verlos en las noticias y en los periódicos.

p0390 *El heurístico de ajuste y anclaje.* Otro heurístico que ayuda a las personas a realizar estimaciones numéricas y juicios cuantitativos en contextos de incertidumbre es el heurístico de ajuste y anclaje. Cuando las personas no tenemos un marco de referencia que nos ayude a elaborar una respuesta ante un entorno ambiguo, nos dejamos llevar por las primeras informaciones que recibimos y que sirven como puntos de anclaje. Es decir, la primera información recibida influye en nuestros juicios y estimaciones «anclándonos» y sirviendo como punto de partida para nuestras respuestas posteriores.

p0395

Por ejemplo, en una serie de experimentos clásicos sobre este fenómeno, Tversky y Kahneman (1973) pidieron a varios participantes que escribieran los cuatro últimos dígitos de su número de la seguridad social en un trozo de papel antes de estimar la edad que tenía George Washington cuando murió. Los investigadores pensaron que este número aleatorio podría servir como un número de anclaje. En línea con esa predicción, lo que encontraron fue que aquellos participantes con números de la seguridad social altos estimaban que había muerto con mayor edad que aquellos con números bajos.

p0400

En general, se asume que este tipo de decisiones basadas en heurísticos solo operan cuando las personas no están en condiciones de pensar mucho sobre la información disponible. Sin embargo, recientemente se ha demostrado que este tipo de fenómenos también puede tener lugar en condiciones de alta elaboración mental. Por ejemplo, Blankenship et al (2008) llevaron a cabo una investigación con un paradigma clásico de anclaje en el que los participantes tenían que contestar a una pregunta (p. ej., la edad de Neil Armstrong cuando pisó la luna) después de ser expuestos a un número aparentemente aleatorio que era alto o bajo. La novedad en este estudio es que a la mitad de los participantes se les distrajo mientras realizaban la estimación. A pesar de esta distracción, todos los participantes mostraron un efecto similar de anclaje. Es decir, hicieron mayores estimaciones de la edad del astronauta cuanto mayor era el número que habían visto previamente. Lo más relevante es que estas estimaciones permanecieron constantes una semana después cuando se les volvió a preguntar, pero solo para aquellos participantes que no habían sido distraídos. Este resultado sugiere que cuando el anclaje opera a través de procesos de baja elaboración mental sus efectos son menos estables a largo plazo.

p0405

Es importante destacar de forma explícita las implicaciones de este estudio y otros que ilustran el mismo tipo de fenómenos. Con frecuencia se considera que un heurístico solo se utiliza cuando no estamos en condiciones de pensar detenidamente. Además, también se tiende a pensar que los heurísticos operan de forma automática. Sin duda, es cierto que los heurísticos, y otros atajos cognitivos, se pueden usar de forma automática en condiciones de baja capacidad y motivación para procesar. Sin embargo, conviene volver a incidir en la idea de que esos mismos heurísticos también pueden desempeñar un papel relevante cuando se está en condiciones óptimas para el razonamiento más sistemático. Es decir, una misma regla simplificada o un estereotipo sobre una categoría social puede servirnos tanto cuando estamos pensando poco como cuando estamos pensando mucho (Wegener et al, 2006). Además, su uso puede ser tanto automático como relativamente más controlado en ambos casos. Por tanto, no conviene pensar que los esquemas, categorías, heurísticos, etc. están vinculados exclusivamente con procesos automáticos y con condiciones de bajo esfuerzo mental. Todos ellos también pueden actuar y actúan en condiciones que requieren mayor esfuerzo mental y elaboración cognitiva (para una discusión más amplia sobre este asunto véase también cap. 14).

st0080

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y CREATIVIDAD

p0410

Como se ha señalado en la definición inicial, el pensamiento tiene que ver con la capacidad de resolver problemas. Existe cierto consenso en clasificar los elementos de la situación que nos permiten hablar de algún fenómeno como un problema: a) en primer lugar, debe haber una motivación o necesidad de resolver un elemento conflictivo en la situación, y b) no deben existir elementos automáticos que permitan resolverla sin mediar cierta planificación consciente o razonamiento. En el siguiente apartado encontramos la clasificación más habitual de problemas.

st0085

Clasificación de problemas

p0415

Una de las taxonomías más habituales propone clasificar los problemas atendiendo a dos elementos: la información y la estructura del problema. Si nos fijamos en estos dos elementos encontramos dos tipos de problemas: *bien definidos* y *mal definidos*.

p0420

Los problemas bien definidos son aquellos en los que existe alguna solución y esta depende, de alguna manera, de las condiciones iniciales. Es decir, que tanto el punto de partida como la meta y los pasos necesarios para ir desde uno hasta el otro están suficientemente claros como para que la persona que lo resuelva sea capaz de representárselo mentalmente de forma correcta. Un ejemplo de problema bien definido es un ejercicio matemático que tenga una solución que se desprenda del enunciado y se pueda ir desde las incógnitas hasta la solución, o la tarea de las tarjetas de Wason que hemos visto en el apartado anterior.

p0425

Los problemas mal definidos son aquellos que no tienen una solución concreta ni única, exigen de la persona que resuelve el problema una gran capacidad de decisión y presentan varios grados de libertad

para tomar dichas decisiones. Este tipo de problemas despiertan el pensamiento creativo que trataremos al final de este capítulo. Algunos ejemplos de problemas mal definidos serían diseñar el logotipo de una nueva empresa o atribuir la causalidad de los actos de una persona sin tener ningún dato sobre las circunstancias que acompañaron a la conducta.

st0090 **Estrategias de resolución de problemas**

p0430 Acabamos de proporcionar una clasificación de problemas atendiendo al grado de definición de los mismos. Además de clasificar los problemas, también se pueden clasificar las estrategias que sigue la persona en el análisis y resolución de los mismos. Una misma estrategia puede servir para resolver problemas que estén tanto bien como mal definidos. Siguiendo con esta idea, se han establecido distintas estrategias que puede desplegar la persona que resuelve el problema.

st0095 **Búsqueda sistemática**

p0435 Consiste en aplicar un árbol de decisión del que se parte, planteando los posibles finales para cada rama (camino), luego se investiga un camino concreto hasta que no se puede realizar ningún movimiento más. En ese caso, se vuelve hacia atrás y se comienza de nuevo la búsqueda hacia abajo a través de un nuevo camino. Por ejemplo, en el estudio de Snyder y Swann (1978) sobre el sesgo de confirmación conductual, hacer tanto preguntas sobre extroversión como preguntas sobre introversión consistiría en una búsqueda sistemática de la solución, ya que se estarían analizando todos los elementos del problema. A veces esta búsqueda sistemática incluye también un análisis de medios-fines, dividiendo el problema en subproblemas que nos van aproximando a la meta y reduciendo esa distancia entre ambos estados.

st0100 **Búsqueda aleatoria**

p0440 Consiste en buscar la solución del problema de manera desordenada, sin tener en cuenta siquiera las soluciones que ya se han propuesto y se han descartado. Por ejemplo, siguiendo con el estudio de Snyder y Swann, una búsqueda aleatoria sería hacer varias preguntas para determinar en qué medida la persona es introversa sin tener en cuenta si pueden ser preguntas repetidas o no.

st0105 **Ensayo y error**

p0445 Consiste en intentar encontrar una solución de manera ordenada, de tal forma que se comprueban todas las posibilidades y se van desechar en función de si son correctas o no. Por ejemplo, de nuevo en el estudio de Snyder y Swann, realizar una pregunta y esperar a que se conteste para, si no se ha llegado a una solución, realizar otra pregunta y continuar hasta que se dé con la respuesta podría considerarse una estrategia por ensayo y error.

st0110 **Búsqueda hacia atrás**

p0450 Consiste en partir del estado final, o meta, y a partir de ahí buscar el camino hacia el estado inicial del problema, en orden inverso al habitual. Por ejemplo, la atribución de causalidad a menudo sigue una estrategia de búsqueda hacia atrás, donde a partir de una conducta observada (la persona se ha caído) se llega a un estado inicial o solución (p. ej., «es un torpe»), aunque no tiene por qué ser la correcta (también podría estar el suelo mojado, etc.).

st0115 **Analogías**

p0455 Consiste en buscar la solución del problema por similitud con otros problemas del mismo tipo que el propuesto. Por ejemplo, el problema de las tarjetas de Wason se resuelve con mayor facilidad si antes se ve cómo se resuelven problemas que también implican la necesidad de falsar hipótesis dando respuestas a priori contraintuitivas. En el primer apartado de este capítulo también utilizamos una analogía al recurrir al pensamiento científico como una forma de ilustrar el razonamiento hipotético-deductivo.

st0120 **Creatividad**

p0460 A lo largo del capítulo hemos enfatizado las formas de razonamiento más analítico, deductivo y lógico. Bien sea a través de procesos complejos o básicos, el objetivo de este tipo de razonamiento lógico es avanzar de forma secuencial evocando ideas que se van encadenando una tras otra hasta llegar a la única respuesta correcta que sirve como hipótesis para dar solución al problema. Este proceso también se conoce como pensamiento convergente.

p0465

Además de esta forma de razonar, existen otras formas de pensar sobre los problemas de manera diferente. Entre estas aproximaciones destacaría el pensamiento creativo. A este tipo de pensamiento también se le conoce como divergente y se caracteriza por promover la generación de una variedad de ideas o de soluciones. Por tanto, es un pensamiento que busca más de una sola respuesta y no se apoya en suposiciones únicas. Aunque este tipo de pensamiento a menudo se ve como asociado con actividades artísticas, también está presente en otros contextos, incluida también la ciencia, donde muchas veces se buscan explicaciones alternativas de muchos tipos a las hipótesis dominantes para dar cuenta de los fenómenos de la realidad.

p0470

Una de las primeras destrezas propias del pensamiento creativo es la búsqueda de novedad y una actitud crítica para descubrir soluciones a los problemas. Asimismo, se requiere de grandes dosis de tolerancia a la ambigüedad y a la incertidumbre, fluidez de ideas distintas para evitar el estancamiento y flexibilidad cognitiva para poder enfocar los problemas desde otros posibles ángulos (pensar fuera de la caja). Este tipo de aproximación requiere, por un lado, de un conocimiento experto sobre el tema y, por otro, de una disposición a enfoques divergentes e innovadores para los problemas. Sin la combinación de estos dos elementos el número de soluciones generado para los problemas es menor y la originalidad de las mismas también se reduce. En definitiva, para alcanzar resultados creativos hay que evitar la inercia y hacer aproximaciones nuevas en un proceso de cercanía-alejamiento, renovando antiguas pautas y modificando los planteamientos habituales. Tampoco hay que olvidar que esta combinación de elementos facilita lo que los estudiosos de la cognición creativa han llamado *insight*, entendiendo este como la idea súbita que da la solución a un problema tras un proceso de «incubación», esfuerzo y perseverancia.

bi0010

Bibliografía

Asch SE. Forming impressions of personality. *J Abnorm Psychol* 1946;41(3):258-90.

Barsalou LW. Deriving categories to achieve goals. En: Bower GH, editor. *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*, vol. 27. San Diego, CA: Academic Press; 1991. p. 1-64.

Blankenship KL, Wegener DT, Petty RE, Detweiler-Bedell B, Macy CL. Elaboration and consequences of anchored estimates: An attitudinal perspective on numerical anchoring. *J Pers Soc Psychol* 2008;44(6):1465-76.

Bem DJ. Self-perception theory. En: Berkowitz L, editor. *Advances in experimental social psychology*, vol. 6. Nueva York: Academic Press; 1972. p. 1-62.

Dardenne B, Leyens JP. Confirmation Bias as a Social Skill. *Personality and Social Psychology Bulletin* 1995;21(11):1229-39.

Evans JSBT. Linguistic determinants of bias in conditional reasoning. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A* 1983;35(4):635-44.

Fernandez Berrocal P, Santamaría C. *Manual práctico de psicología del pensamiento*. Barcelona: Editorial Ariel; 2001.

Fiske ST, Neuberg SL. A continuum of impression formation, from category-based to insdividuating processes: Influences of information and motivation on attention and interpretation. *Advances in experimental social psychology* 1990;23:1-74.

Fiske ST, Taylor SE. *Social cognition*. 2.ª ed. New York: McGraw-Hill; 1991.

Fodor JA. *The modularity of mind: an essay on faculty psychology*. Cambridge, Mass: MIT Press; 1983.

Heider F. *The psychology of interpersonal relations*. Hillsdale, NJ: Erlbaum; 1958.

Jonas BT, Corbin W, Fromme K. A review of expectancy theory and alcohol consumption. *Addiction* 2001;96:57-72.

Jones EE. *Interpersonal perception*. New York: W.H. Freeman; 1990.

Kelley HH. Causal schemata and the attribution process. En: Jones EE, Kanouse DE, Kelley HH, Nisbett RE, Valins S, Weiner B, editors. *Attribution: Perceiving the causes of behavior*. Morristown: General Learning Press; 1972. p. 1-26.

Kunda Z, Thagard P. Forming impressions from stereotypes, traits, and behaviors: A parallel-constraint-satisfaction theory. *Psychol Rev* 1996;103(2):284-308.

Piaget J. *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books; 1954.

Ross L. The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. En: Berkowitz L, editor. *Advances in experimental social psychology*, vol. 10. New York: Academic Press; 1977. p. 173-220.

Snyder M, Swann WB. Hypothesis-testing processes in social interaction. *J Pers Soc Psychol* 1978;36(11):1202-20.

Tversky A, Kahneman D. Availability: A heuristic for judging frequency and probability. *Cognitive Psychology* 1973;5:207-32.

Wason PC. Reasoning. En: Foss BM, editor. *New horizons in psychology*. Harmondsworth: Penguin; 1966. p. 135-51.

Wegener DT, Clark JK, Petty RE. Not all stereotyping is created equal: Differential consequences of thoughtful versus nonthoughtful stereotyping. *J Pers Soc Psychol* 2006;90(1):42-59.

Whitley BE, Frieze IH. Children's causal attributions for success and failure in achievement settings: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology* 1985;77(5):608-16.

Lenguaje

Miguel Lázaro

b0020

PUNTOS CLAVE

p0480

- La adquisición del lenguaje es objeto de estudio de la psicología y de otras áreas afines como la lingüística desde hace más de cinco décadas. Comenzó mediante estudios observacionales, pero pasó a estudios más controlados de carácter experimental.
- La adquisición del lenguaje comienza incluso desde antes del nacimiento y continúa hasta una edad indeterminada, en función del nivel madurativo, estimulación y otros factores.
- Existen distintas teorías que tratan de explicar la adquisición y el desarrollo del lenguaje, ninguna de las cuales es aceptada plenamente por el conjunto de la comunidad científica.
- El estudio de la adquisición del lenguaje se lleva a cabo desde distintos paradigmas experimentales, incluyendo métodos cualitativos y cuantitativos.
- Las capacidades lingüísticas pueden verse alteradas por distintos factores prenatales, perinatales y posnatales.
- La diversidad constituye una de las características más evidentes de los distintos trastornos del lenguaje, lo que dificulta notablemente el diagnóstico.
- La recuperación de las capacidades lingüísticas depende de un buen número de factores, como por ejemplo un acertado y rápido diagnóstico o una apropiada intervención profesional.

u0115

u0120

u0125

u0130

u0135

u0140

p0475

INTRODUCCIÓN

st0130

p0520 La adquisición y desarrollo del lenguaje constituye uno de los fenómenos más intrigantes y complejos de los que estudia la psicología. Todos tenemos ciertos conocimientos intuitivos o basados en la experiencia acerca del proceso de aprendizaje, lo que no ocurre en otras áreas de nuestra disciplina, pero la descripción profunda y explicación del aprendizaje del lenguaje es un objetivo aún distante para los investigadores. Uno de los motivos reside en lo difícil que resulta interpretar los datos, y también en la variabilidad que existe entre los mismos niños. A la misma edad dos niños pueden mostrar capacidades o habilidades sumamente dispares.

p0525

No obstante, pese a lo anterior, la adquisición del lenguaje es un área que se ha desarrollado con gran velocidad en los últimos cincuenta años, momento aproximado en que aparecieron los primeros estudios propiamente experimentales y los primeros, y más influyentes, modelos teóricos. Los primeros estudios consistieron en diarios realizados por los investigadores acerca de sus observaciones con los niños, mientras que los más modernos incluyen, por ejemplo, cámaras ultrapequeñas que enfocan los ojos de los niños, sin causarles molestias, para poder saber hacia dónde dirigen su mirada ante determinados eventos o estímulos. Respecto de los modelos teóricos hay que decir que se han desarrollado varios en la difícil tentativa de explicar el proceso de adquisición del lenguaje. Los primeros y más influyentes modelos son de finales de los años cincuenta. Hoy, junto con las más modernas propuestas, se siguen desarrollando y refinando acomodar los resultados de las distintas investigaciones.

p0526

Respecto de los trastornos del lenguaje, existe igualmente una inmensa diversidad. Por ejemplo, en el caso de la afasia, quizás la patología del lenguaje sobrevenido que más se ha investigado, dos pacientes con idéntico diagnóstico pueden tener características lingüísticas muy distintas. Esto sucede también en el trastorno específico del lenguaje (TEL) o la dislexia, que son dificultades evolutivas que cuentan igualmente con mucha investigación. Esta diversidad hace muy complejo no solo la creación de taxonomías, sino también, y más importante, el correcto diagnóstico de los pacientes.

PRINCIPALES MODELOS TEÓRICOS

st0131

El primer gran modelo teórico que vamos a desarrollar es el de Skinner, que en 1957 publicó su obra fundamental *Verbal behaviour*. Skinner, tal y como vimos en el capítulo 1, fue un investigador conductista y, por tanto, según su teoría el lenguaje se aprendía por experiencia, es decir, que el contacto de hablantes y lenguaje hacía que los niños aprendieran el código por imitación. Además, el reforzamiento constituyía un motor fundamental del aprendizaje. El papel de los reforzadores se refiere en este caso a que los niños

Elsevier. Fotocopiaj sin autorización es un delito.

p0540

tienden a producir sonidos una vez reciben del ambiente premios por esta conducta, es decir, reciben la atención, cariño y reconocimiento de sus padres de modo que dicha recompensa refuerza su conducta verbal y, por tanto, aumenta la probabilidad de que se vuelva a producir. El desarrollo de las capacidades articulatorias y cognitivas del niño hace que estas emisiones se amplíen y depuren, pero el reforzamiento positivo persistiría en su papel fundamental.

En evidente contraposición a esta visión conductista, Chomsky (1959) formuló su teoría innatista, que posteriormente ha sido revisada y actualizada en repetidas ocasiones. Esta teoría defiende que el lenguaje no se aprende, sino que se nace con él, o dicho de otro modo, que los niños cuentan con estructuras mentales desde el nacimiento que hacen que el lenguaje se adquiera, no se aprenda. Este matiz es importante, la adquisición y el aprendizaje no son términos sinónimos. La adquisición del lenguaje es un término que, en rigor, se refiere a las hipótesis innatistas, mientras que el aprendizaje del lenguaje atiende principalmente a las tesis skinnerianas. En todo caso es cierto que el uso común del término «adquisición del lenguaje» ha diluido este matiz. Por tanto, su uso a lo largo de este capítulo no implica la adopción de una visión innatista.

p0545

Las críticas de Chomsky a la propuesta de Skinner son retomadas por López-Ornat y Gallo (2004) del siguiente modo: según Chomsky el lenguaje no puede ser aprendido porque se desarrolla de modo muy temprano, cuando aún no se han adquirido capacidades lógicas u operativas que sí permitirían explicar su aprendizaje. Por otro lado, el lenguaje se adquiere sin aparente esfuerzo (cuestión esta que a veces se da por hecha, pero que resulta muy dudosa para algunos investigadores; v. López-Ornat, 2003) y sin instrucción explícita. Además el lenguaje se adquiere en el marco de un *input* muy pobre e incluso plagado de interrupciones y errores. Es decir, que no se adquiere el lenguaje gracias a una riqueza en el *input* que explique el proceso, sino que más bien se adquiere pese a la pobreza del mismo. Estas son sin duda las más importantes críticas del modelo innatista al conductista.

p0550

Otros modelos teóricos más modernos tienen cierto carácter integrador. El constructivismo tiene notables encuentros con el conductismo. Así, ambos consideran el ambiente como determinante en el desarrollo del lenguaje —contrariamente al innatismo—. Sin embargo, el constructivismo entra en el análisis de la progresiva complejidad lingüística, es decir, lo que se aprende no es siempre igualmente complejo, y el modelo debe explicar esta diferencia fundamental cualitativa. Además el constructivismo acentúa el papel activo de carácter adaptativo que tiene el lenguaje, lo que no hace Skinner cuando hace hincapié en las contingencias que acompañan las emisiones —reforzamiento—. El constructivismo, como destacan López-Ornat y Gallo (2004), propone que no es suficiente que el niño se encuentre en un contexto en el que se presten los suficientes niveles de estimulación y reforzamiento, sino que también son necesarias determinadas capacidades cognitivas internas —próximas a las que de otro modo postulaba Chomsky—.

p0555

Aunque el marco conceptual general persista, los dos primeros modelos se han ido progresiva y reiteradamente adaptando a los hallazgos experimentales observados. Las investigaciones realizadas en el tiempo en que se desarrollaron ambas teorías tenían mayoritariamente una naturaleza observacional, y estas tienen el problema de que los registros de las producciones no garantizan el acceso a las representaciones gramaticales presuntamente sometidas a estudio (Gerken, 2000). Por ello, el estudio de Berko (1958), en el que se diseñó un protocolo reglado para el análisis de la adquisición de los morfemas de plural en inglés, tuvo una importancia capital. Este procedimiento, llamado comúnmente *test wug* o *test de Berko*, consiste en mostrar láminas a los niños en donde aparece un dibujo (real o imaginario) e indicarles el nombre del mismo «esto es un *wug*». A continuación se le muestra la misma lámina pero con varios ejemplares del anterior dibujo y se les insta a que acaben la frase «estos son dos...». Este procedimiento se sigue empleando aún hoy. Por ejemplo, Lázaro et al (2013) llevaron a cabo esta metodología con niños con desarrollo típico de 6 años y niños con síndrome de Down. Sus resultados mostraron que los niños con síndrome de Down cometían más errores que los niños con desarrollo típico, pero en el mismo sentido, es decir, cuando los niños tenían que agregar a la palabra inventada (seudopalabra) el morfema *-es* cometían más errores que cuando tenían que agregar el morfema *-s*. De estos resultados los autores extrajeron dos conclusiones principales. Por un lado, que las dificultades a nivel morfosintáctico observadas a nivel oracional y discursivo de los niños con síndrome de Down (Chapman, 1995; Fabbretti et al, 1997) podrían derivarse de dificultades más básicas a nivel morfológico. Por otro lado, que el alomorfo de plural *-s* se puede considerar defectivo, o dicho de otro modo, que los niños lo utilizan por defecto ante situaciones de incertidumbre (Pérez-Pereira, 1988), lo que supone indirectamente asumir que los niños de 6 años aún puedan tener dificultades en esta tarea.

p0560

La tarea de Berko no es la única de carácter experimental con que contamos, pues de hecho existen varias más. Podemos hacer uso por ejemplo de la tarea de repetición de estímulos (palabras, pseudopalabras

e incluso oraciones —sometidas por supuesto a previos controles por frecuencia, longitud etc.—), de la que nos ocuparemos en detalle en el apartado siguiente, y por supuesto no debemos olvidar la clásica transcripción y el posterior análisis de producciones lingüísticas de los niños, que constituye un método de investigación que sigue plenamente vigente en nuestros días. Un buen análisis de estas producciones, cuando además se cuenta con suficientes datos, puede aportar información muy valiosa en población muy joven, incluso menor de 1 año.

p0565 Pero además de tareas experimentales propiamente dichas tenemos también métodos y paradigmas para el estudio de la adquisición del lenguaje. Uno de ellos, muy usado pese a que no permite conocer el nivel de representación del conocimiento, es el del tiempo de fijación de la mirada. Por ejemplo, Yu y Smith (2012) mostraron a un conjunto de seis niños nueve juguetes nuevos y, en una tarea de juego natural con los padres, quisieron estudiar el aprendizaje de las palabras que designaban esos juguetes. Para esta tarea dijeron a los padres que designaran esos nueve juguetes con nueve palabras inventadas, una para cada uno de ellos, de modo que el niño no pudiera conocerlas previamente. Para evaluar el aprendizaje posterior a las sesiones de juego se empleó el tiempo de fijación. Los investigadores dijeron a los niños (de tan solo 18 meses) «mira el x, ¿dónde está el x? Mira al x» a la vez que mostraban tres objetos, solo uno de los cuales era el juguete correcto. Con una cámara muy pequeña de alta calidad colocada en la cabeza del niño se observó el patrón de miradas y se interpretó que aquel objeto más tiempo observado era la respuesta del niño. Con esta tarea, y con los datos de la cámara, pudieron concluir que los niños aprenden mejor el vocabulario cuando su mirada está focalizada en el objeto que nombran los padres que cuando se nombra el objeto y el niño no lo mira específicamente, es decir, cuando no coincide que los padres nombren el objeto y el niño lo esté mirando. Esto tiene una importancia capital para comprender el aprendizaje de vocabulario en ambientes naturales y también, quizás, para futuras intervenciones terapéuticas en niños con trastornos del lenguaje.

p0570 Otro paradigma experimental muy interesante es el del Procedimiento de Atención Preferencial Auditiva. Este procedimiento fue creado por Fernald (1985) y sigue siendo empleado en la actualidad. Por ejemplo, Falcón et al (2013) hicieron uso de él para estudiar en 28 niños de unos diez meses de edad su respuesta ante distintos tipos de sílabas como medio para evaluar su capacidad de discriminación fonológica. Dado que los niños se sensibilizan muy pronto a los patrones fonológicos más frecuentes de su lengua y que esta capacidad se desarrolla paulatinamente, cobra importancia investigar estas habilidades discriminativas presentando distintos estímulos en donde se hayan manipulado ciertas variables y viendo la respuesta de los niños ante ellos. Un modo de hacerlo es presentarle los estímulos por altavoces colocados en distintos lugares de una habitación y observar hacia dónde y cuánto tiempo prestan atención (mirando) a dichos estímulos. Se presupone que las diferencias en el tiempo de atención entre condiciones experimentales suponen que el niño discrimina entre los estímulos. Con esta metodología y otras similares conocemos, por ejemplo, que las diferencias entre lenguas son fundamentales para explicar la especialización y sensibilidad de los niños a los fonemas de su lengua y que en español los niños son antes sensibles a manipulaciones acentuales de las palabras que en lenguas como el francés —donde el patrón de acentuación es marcadamente regular (Skoruppa et al, 2009)—.

st0140 TRASTORNOS DEL LENGUAJE

p0575 Si decíamos que la adquisición del lenguaje se desarrolla de modo muy diverso en los niños, las manifestaciones de los trastornos son tan diversas que la mera realización de clasificaciones o taxonomías se hace sumamente compleja. Un ejemplo de esta heterogeneidad es el TEL, que como Crespo-Eguílez y Narbona (2003) indican es extraordinariamente diverso. Esta patología, anteriormente llamada disfasia o también afasia evolutiva —entre otros nombres— y que afecta a entre un 2% y un 7% de la población infantil (Fresneda y Mendoza, 2005; Hincapié et al, 2007) ha tenido diversas clasificaciones hasta que Rapin y Allen (1988) propusieron la que actualmente es más aceptada. Esta clasificación contempla seis distintas categorías, pero se pueden resumir claramente en tres tal y como se puede observar en la tabla 9.1. Como es evidente, esta clasificación no representa o acota en modo alguno la extrema diversidad del TEL, pero supone una taxonomía útil desde un plano práctico para los profesionales que trabajan con estos niños.

© Elsevier. Fotocopiar sin autorización es un delito. Este tipo de clasificaciones, útiles pero imprecisas, se postulan también para otros trastornos del lenguaje como la afasia. La afasia es un trastorno del lenguaje sobrevenido, es decir, que sucede una vez se ha desarrollado el lenguaje. Se produce principalmente por accidentes cerebrovasculares y traumatismos

t0010

TABLA 9.1 Clasificación del trastorno específico del lenguaje propuesta por Rapin y Allen

Tipo	Subtipo	Características
Expresivo	Dispraxia verbal	Problemas de fluidez asociados a alteraciones motoras
	Trastorno de programación fonológica	Problemas en la inteligibilidad del habla derivados de alteraciones fonológicas en su vertiente productiva
Mixto expresivo-receptivo	Agnosia auditiva verbal	Problemas derivados de un daño en el procesamiento auditivo central
	Déficit fonológico-sintáctico	Dificultades de procesamiento fonológico con afectación general
Procesamiento de orden superior	Déficit léxico-sintáctico	Dificultades a la hora de acceder al léxico y recuperar palabras. Problemas de fluidez
	Déficit semántico pragmáticos	Problemas conversacionales debido a alteraciones en la intención comunicativa

craneoencefálicos, aunque también puede aparecer debido a cánceres o infecciones. Su descripción es muy compleja precisamente por la diversidad extrema de su presentación.

p0585

Tenemos distintas clasificaciones que tratan de dar cuenta de ella. En función de si existe un habla fluida o no se denominan afasias fluidas o afasias no fluidas; si las dificultades son expresivas o comprensivas se denominan entonces afasias comprensivas o expresivas o, de acuerdo al área cerebral lesionada, reciben el nombre de afasias de Broca (áreas 44-45 de Brodmann), Wernicke (área 22 de Brodmann), etc. Existe cierta correspondencia entre todas estas etiquetas, pues podríamos decir por ejemplo que la afasia de Broca es no fluida (su discurso es entrecortado, muchas veces incomprensible, agramatical) y la de Wernicke fluida (ya que su discurso tiene un ritmo normal o incluso acelerado, aunque suele ser incoherente y a veces ininteligible también, lleno de neologismos) (fig. 9.2). Además estos pacientes muchas veces no son conscientes de sus dificultades (anosognosia), por contraposición a los de Broca que sí lo suelen ser.

p0590

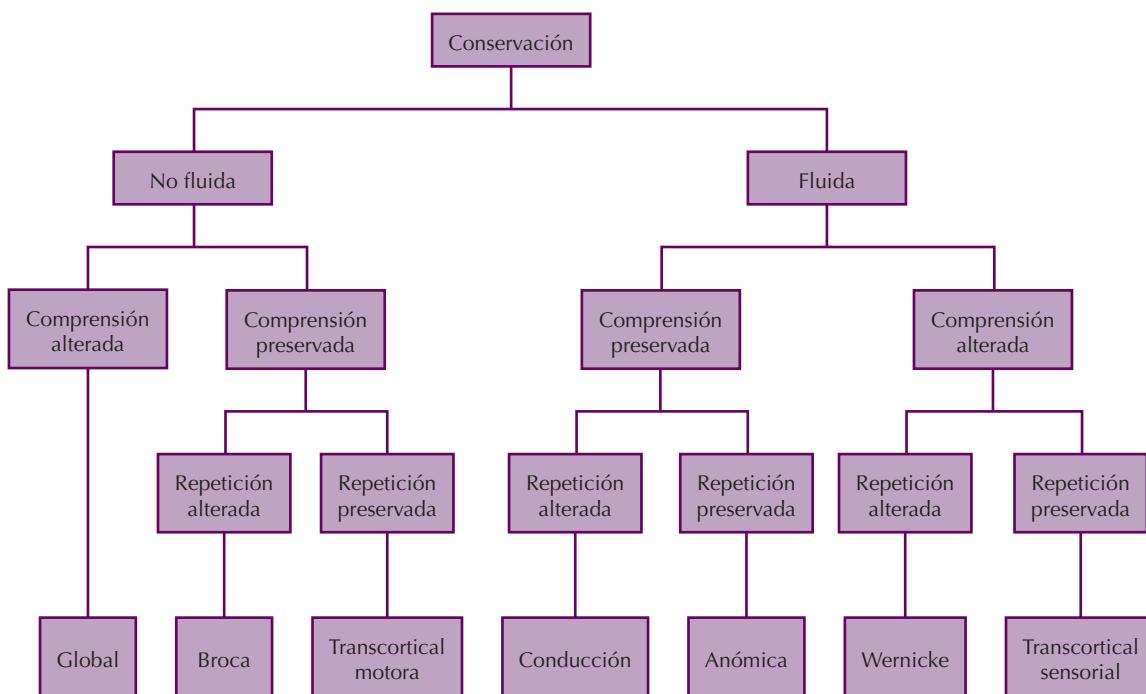
Es claro que estas clasificaciones no permiten una representación precisa de las características del paciente, de hecho es erróneo pensar que por ejemplo en el diagnóstico de afasia expresiva tengamos un paciente sin problemas comprensivos. Así se solía considerar a la afasia de Wernicke, pero sabemos que no es así, que pueden destacar unas características más que otras, pero la etiqueta diagnóstica debe ser siempre aplicada y entendida con mucha cautela. Por tanto, si el daño cerebral se encuentra en el área de Broca será indiscutible el diagnóstico de afasia de Broca, pero existen dos apreciaciones importantes; la primera es que las lesiones no tienen por qué ubicarse exactamente en un área precisa, o sea, que los estudios de neuroimagen pueden mostrar lesiones en áreas para las que no existen etiquetas o bien que sean difusas; y segundo, que la etiqueta puede reflejar de forma extraordinariamente imprecisa las características clínicas del paciente.

p0595

Dentro de los trastornos del lenguaje es obvio que resulta necesario distinguir entre aquellos de origen sobrevenido, como la afasia, de aquellos otros evolutivos, de origen no conocido, como el TEL o la dislexia. En el caso de estos últimos sabemos que el componente genético es determinante, si bien no podemos determinar con certeza qué gen, alelo o lo que fuere, es lo que se encuentra alterado. Gopnik y Crago (1991) estudiaron varias generaciones de una misma familia que había mostrado recurrentemente trastornos del lenguaje. En sus conclusiones defendieron que debía existir un componente genético. Posteriormente se identificó el gen *FOXP2* como el alterado en la familia, de modo que muchos autores, principalmente innatistas, concluyeron que el lenguaje estaba codificado genéticamente. Sin embargo, no se cree que sea un solo gen el que se relacione con el lenguaje, sino muchos más. En todo caso, estudios epidemiológicos han mostrado que el bajo peso al nacer, una puntuación en el test de Apgar inferior a 5 o el tener muchos hermanos mayores son los aspectos que se relacionan con los trastornos del lenguaje (Stanton-Chapman et al, 2002).

p0600

Otro aspecto propio de estos trastornos evolutivos es que pueden acompañarse de otras dificultades, por ejemplo de orden motor (aparición tardía de los primeros pasos o de la pinza fina), atencionales (déficits de atención), de lateralidad, etc., pero es importante tener en cuenta que estas otras dificultades



0015 **FIGURA 9.2** Clasificación de las afasias. (Adaptada de Helms-Estabrooks y Albert [1994].)

no constituyen en sí marcadores de TEL o de dislexia, es decir, pueden estar o no estar presentes, pero si lo están su mera aparición no constituye evidencia de TEL o dislexia.

0605 En cuanto a los niveles intelectuales o socioeconómicos es importante recalcar que estas patologías se presentan por igual en todos los estratos. No obstante, por consenso, cuando un niño presenta déficit intelectual se evita el diagnóstico de dislexia o TEL y se propone el de déficit intelectual. Es por supuesto discutible esta convención, pero sí es importante conocerlo y aplicarlo. En síndromes como el de Down o el de X frágil, por poner dos ejemplos, los trastornos del lenguaje asociados se relacionan con los síndromes y en modo alguno se diagnostica dislexia o cualquier otro trastorno del lenguaje evolutivo. De hecho, el déficit intelectual constituye un criterio de exclusión, es decir, si existe no se diagnostica TEL. Otros de estos criterios son la existencia de déficits auditivos o los signos evidenciados de lesión neurológica.

0610 En los trastornos evolutivos mencionados, TEL y dislexia, la característica principal a nivel cognitivo es la dificultad fonológica (Ramus, 2003). En el caso del plano escrito, los maestros de escuela suelen identificar a estos niños por su lentitud a la hora de leer, precisamente por la dificultad de los niños a la hora de transformar el estímulo escrito —grafemas— en su correspondiente fonológico. Básicamente, los modelos de ruta dual de lectura consideran dos posibles vías para acceder al léxico. La vía indirecta consiste en la conversión de cada grafema —letra— en su fonema, de modo que uniendo los fonemas el lector llegue al reconocimiento de la palabra en cuestión. La otra ruta es la directa, y se postula para las palabras frecuentes. Esta vía no requeriría de procesamiento fonológico, pues el reconocimiento de la palabra sería global, como un todo —como una fotografía—. Es importante mencionar, no obstante, que estos modelos se han refinado sustancialmente desde la propuesta básica que aquí describimos. En todo caso, el cómputo de palabras leídas por minuto constituye una información sustancial, si bien insuficiente, para el diagnóstico final. En el caso de los niños con TEL se defiende que el procesamiento fonológico de las palabras se encuentra también alterado, pero que estas dificultades se han de enmarcar en sus problemas con la memoria de trabajo (MT). Como vimos en el capítulo 8, la MT, según Baddeley (1986), consiste en un sistema de memoria encargado de retener por un período muy corto de tiempo y procesar la información que llega al sistema. Este sistema estaría compuesto por varios subsistemas, uno de los cuales es el denominado bucle fonológico, encargado de procesar específicamente la información fonológica.

0615 Mediante la tarea de repetición de palabras reales e inventadas y de oraciones ya antes adelantada, ◎ diversos investigadores han destacado que los niños con TEL repiten con más errores los estímulos que

se les pide repetir que los niños con desarrollo típico igualados por edad cronológica y otras variables relevantes (Bishop et al, 1996; Gathercole y Baddeley, 1993, Gallego et al, 2002; Martínez et al, 2003). Así, por ejemplo, Dispaldro et al (2012) seleccionaron una muestra de diecisiete niños con desarrollo típico y diecisiete con diagnóstico de TEL de una edad comprendida entre 3 y 6 años y les presentaron palabras reales y seudopalabras para que repitieran. En los resultados se demostró que los niños con desarrollo típico repitieron mejor ya incluso con estímulos breves (de solo dos sílabas) que los niños con TEL, y que la diferencia era mayor cuando los estímulos que repetían eran seudopalabras que cuando eran palabras. De estos resultados los autores infirieron que estas tareas son útiles para el diagnóstico del TEL porque la repetición de estímulos puede ser un marcador psicolingüístico de trastorno del lenguaje. Es importante matizar que esto es así para el caso del italiano. Las diferencias interlingüísticas a nivel fonológico entre el español y el italiano no son excesivamente relevantes, de modo que, aun manteniendo la cautela por el hecho de que los datos experimentales con que contamos para el español son aún escasos, sí podemos pensar que esta tarea tiene gran potencialidad en nuestra lengua. En todo caso, del conjunto de datos ofrecidos por las investigaciones ahora citadas, los autores defienden que los problemas fonológicos deben relacionarse con problemas en la MT, de modo que es en el bucle fonológico en donde podría encontrarse teóricamente el origen del problema fonológico. De esta conclusión se ha derivado la posibilidad de trabajar específicamente esta memoria en las sesiones clínicas de estos niños (Holmes et al 2009; Holmes et al, 2010), pero se ha observado que la mejoría en este sistema requiere de una intervención especializada muy intensa y además se plantea que los beneficios en ella no se plasman en el rendimiento lingüístico. En este sentido cobra relevancia el trabajo de Archibald y Joanisse (2009), quienes observaron que los problemas de lenguaje y de MT no siempre concurren y que los problemas en la MT podrían tener un efecto sumativo, y no explicativo, al de los problemas de lenguaje.

bib0015

Bibliografía

bib0120 Archibald L, Joanisse M. On the sensitivity and specificity of nonword repetition and sentence recall to language and memory impairments in children. *J Speech Lang Hear Res* 2009;52(4):899-914.

bib0125 Baddeley AD. *Working Memory*. Oxford: Oxford University Press; 1986.

bib0130 Berko J. The child's learning of english morphology. *Word* 1958;14:150-77.

bib0135 Bishop DV, North T, Donlan C. Nonword repetition as a behavioural marker for inherited language impairment: Evidence from a twin study. *J Child Psychol Psychiatry* 1996;37(4):391-403.

bib0140 Chapman RS. Language development in children and adolescents with Down syndrome. En: Fletcher P, MacWhinney B, editors. *Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell Pub; 1995. p. 641-63.

bib0145 Chomsky N. Review of B. F. Skinner's verbal behavior. *Language*. 1959;35:26-58.

bib0150 Crespo-Eguílaz N, Narbona J. Perfiles clínicos evolutivos y transiciones en el espectro del trastorno específico del desarrollo del lenguaje. *Rev Neurol* 2003;36(Supl. 1):29-35.

bib0155 Dispaldro M, Leonard L, Deevy P. Real word and nonword repetition in Italian-speaking children with specific language impairment: A study of diagnostic accuracy. *J Speech Lang Hear Res* 2012;56(1):323-36.

bib0160 Fabbretti D, Pizzuto E, Vicari S, Volterra V. A story description task in children with Down syndrome: Lexical and morphosyntactic abilities. *J Intellect Disabil Res* 1997;41(2):165-79.

bib0165 Falcón A, Alva EA, Franco A. Segmentación y categorización intraléxica por infantes aprendices del español de 9 a 12 meses de edad. *Psicológica* 2013;34:37-58.

bib0170 Fernald A. Four-month-old infants prefer to listen to motherese. *Infant Behav Dev* 1985;8:181-5.

bib0175 Fresneda M, Mendoza E. Trastorno específico del lenguaje: concepto, clasificaciones y criterios de identificación. *Rev Neurol* 2005;41(1):51-6.

bib0180 Gallego C, Revilla P, Schüller MT. Recuerdo de material verbal en niños con disfasia funcional. *Cognitiva* 2002;12(1):37-61.

bib0185 Gathercole S, Baddeley D. *Working memory and language*. Hove: LEA; 1993.

bib0190 Gerken L. Examining young children's morphosyntactic development through elicited production. En: Menn L, Ratner NB, editors. *Methods for studying language production*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates; 2000. p. 45-52.

bib0195 Gopnik M, Crago MB. Familial aggregation of a developmental language disorder. *Cognition* 1991;39(1):1-50.

bib0200 Helms-Estabrooks N, Albert M. *Manual de terapia de la afasia*. Panamericana 1994.

bib0205 Hincapié L, Giraldo M, Castro R, Lopera F, Pineda D, Lopera E. Propiedades lingüísticas de los trastornos específicos del lenguaje. *Rev Latinoam Psicol* 2007;39(1):47-61.

bib0210 Holmes J, Gathercole S, Dunning D. Adaptive training leads to sustained enhancement of poor working memory in children. *Dev Sci* 2009;12(4):1-7.

bib0215 Holmes J, Gathercole S, Place M, Dunning D, Hilton K, Elliot J. Working memory deficits can be overcome: Impacts of training and medication on working memory in children with ADHD. *Appl Cogn Psychol* 2010;24(6):827-36.

bib0220 Lázaro M, Garayzábal E, Moraleda E. Differences on morphological and phonological processing between typically developing children and children with Down syndrome. *Res Dev Disabil* 2013;34:2065-74.

bib0225 López-Ornat S. Problemas ficticios y problemas reales sobre el desarrollo gramatical. *Cognitiva* 2003;15(2):177-85.

bib0230 López-Ornat S, Gallo P. Acquisition, learning, or development of language? Skinner's «Verbal behavior» revisited. *Span J Psychol* 2004;7(2):161-70.

bib0235 Mariscal S, Nieva S, López-Ornat S. Observar y medir el desarrollo gramatical temprano en español. *Psicothema* 2006;22(1):51-6.

bib0240 Martínez L, Herrera C, Valle J, Vásquez M. Memoria de trabajo fonológica en preescolares con trastorno específico del lenguaje expresivo. *Psykhe* 2003;12(2):153-62.

bib0245 Mendoza E. Trastorno específico del lenguaje. Madrid: Síntesis; 2001.

bib0250 Pérez-Pereira M. La atención a factores intralingüísticos en la adquisición del lenguaje. *Estudios de Psicología* 1988;34-35:211-27.

bib0255 Rapin I, Allen D. Syndromes in developmental dysphasia and adult aphasia. En: Plum F, editor. *Language, communication and the brain*. New York: Raven Press; 1988. p. 57-75.

bib0260 Ramus F. Developmental dyslexia: specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction? *Curr Opin Neurobiol* 2003;13(2):212-8.

bib0265 Skinner BF. *Verbal behavior*. NY: Appleton; 1957.

bib0270 Skoruppa K, Pons F, Christophe A, Bosch L, Dupoux E, Sebastián-Gallés N, et al. Language-specific stress perception by nine-month-old French and Spanish infants. *Dev Sci* 2009;12(6):914-9.

bib0275 Stanton-Chapman T, Chapman D, Bainbridge N, Scott K. Identification of early risk factors for language impairment. *Res Dev Disabil* 2002;23(6):390-405.

bib0280 Yu C, Smith L. Embodied attention and word learning by toddlers. *Cognition* 2012;125(2):244-62.

st0150

p0620

AUTOEVALUACIÓN

1. Según el modelo de percepción social de Kunda y Thagard (1996) la interpretación que hacemos de nuestro entorno depende en gran medida:

- A. De nuestras experiencias y antecedentes personales.
- B. Del grado de atención que prestemos a la información.
- C. De las atribuciones causales sobre el comportamiento de los demás.
- D. De la suma aditiva de todos los elementos de nuestro entorno.
- E. De los sesgos y atajos que utilizamos para simplificar la complejidad del entorno.

Respuesta correcta: A

Respuesta razonada: las personas para poder descifrar e integrar el significado de la información proveniente de la interacción social necesitamos basarnos en nuestro conocimiento preexistente (creencias, expectativas, esquemas, etc.) configurado a partir de nuestra historia de aprendizaje.

2. La aproximación que sostiene que una sola característica (inteligente, maleducado, etc.) puede influir de forma decisiva en la opinión que nos hacemos de una persona corresponde:

- A. Al error fundamental de atribución.
- B. Al modelo de formación de impresiones de Asch.
- C. Al modelo del «científico ingenuo» de Heider.
- D. Al heurístico de representatividad.
- E. A ninguna de las anteriores.

Respuesta correcta: B

Respuesta razonada: el modelo de Asch mantiene que ciertos rasgos, concretamente los rasgos centrales, ejercen una influencia desproporcionada en las impresiones generales de las personas, cambiando el significado de otros rasgos.

3. Según el modelo de covariación y configuración de Kelley, el elemento informativo de distintividad hace referencia a la forma que tiene la persona observada de:

- A. Responder de manera poco común a una situación ya familiar.
- B. Responder de manera siempre distinta a los demás.
- C. Responder de manera diferente ante situaciones que son similares.
- D. Responder de manera igual ante situaciones muy distintas.
- E. Responder de manera fiel a sus creencias independientemente de la situación.

Respuesta correcta: C

Respuesta razonada: según el modelo de covariación y configuración, la distintividad hace referencia a cómo se ha comportado la persona en otras situaciones similares (p. ej., si Antonio es siempre agresivo con la gente —distintividad baja— o sólo lo es con Carlos —distintividad alta—).

4. La categoría de psicólogo clínico es:

- A. Jerárquicamente superior a la categoría de psicólogo.
- B. Más inclusiva que la categoría de médico.
- C. Menos inclusiva que la categoría de profesional de la salud.
- D. Igual de inclusiva que la categoría de profesional de la salud.
- E. Menos objetiva que la categoría de psicólogo social.

Respuesta correcta: C

Respuesta razonada: además de a los psicólogos clínicos, la categoría de profesional de la salud incluye otras profesiones relacionadas con la salud: enfermeros, médicos, camilleros, etc.

5. Si yo jugara a la lotería pensando que es más probable que me toque el premio debido a que he visto en las noticias un reportaje sobre todas las personas que han ganado recientemente un premio, estaría utilizando:

- A. Un heurístico de anclaje.
- B. Un heurístico de representatividad.
- C. Un heurístico de disponibilidad.
- D. Un sesgo confirmatorio.
- E. Un fenómeno de profecía que se cumple a sí misma.

Respuesta correcta: C

Respuesta razonada: el heurístico de disponibilidad se basa en la estimación de la probabilidad de un evento debido a la facilidad con la que estos acuden a la mente. Por esta razón, la regla que estaría operando aquí es que sería bastante probable ganar la lotería porque tengo muy disponible en la mente casos que ya lo han hecho.

6. Basar mi conocimiento sobre los traumatólogos en todas las experiencias directas que he tenido con miembros de esta categoría es un ejemplo de:

- A. Prototípico.
- B. Ejemplar.

o0100

o0105

o0110

o0115

o0120

o0125

p0780

p0785

o0130

o0135

o0140

o0145

o0150

o0155

o0160

o0165

o0170

o0175

o0180

o0185

o01875

o0190

o0195

o0200

o0205

o02075

o0210

o0215

o0220

o0225

o0230

o0235

o0240

o0245

o0250

o0255

o0260

o0265

o0270

o0275

o0280

o0285

o0290

o0295

o0300

o0305

o0310

o0315

o0320

o0325

o0330

o0335

o0340

o0345

o0350

o0355

o0360

o0365

o0370

o0375

o03775

o0380

o0385

o0390

o0395

o0400

o0405

o0410

o0415

o0420

o0425

o0430

o0435

o0440

o0445

o0450

o0455

o0460

o0465

o0470

o0475

o0480

o0485

o0490

o0495

o0500

o0505

o0510

o0515

o0520

o0525

o0530

o0535

o0540

o0545

o0550

o0555

o0560

o0565

o0570

o0575

o0580

o0585

o0590

o0595

o0600

o0605

o0610

o0615

o0620

o0625

o0630

o0635

o0640

o0645

o0650

o0655

o0660

o0665

o0670

o0675

o0680

o0685

o0690

o0695

o0700

o0705

o0710

o0715

o0720

o0725

o07275

o0730

o0735

o0740

o0745

o07475

o0750

o0755

o0760

o0765

o07675

o0770

o0775

o0780

o0785

o07875

o0790

o0795

o0800

o0805

o08075

o0810

o0815

o0820

o0825

o08275

o0830

o0835

o0840

o0845

o08475

o0850

o0855

o0860

o0865

o08675

o0870

o0875

o0880

o0885

o08875

o0890

o0895

o0900

o0905

o09075

o0910

o0915

o0920

o0925

o09275

o0930

o0935

o0940

o0945

o09475

o0950

o0955

o0960

o0965

o09675

o0970

o0975

o0980

o0985

o09875

o0990

o0995

o09975

o0990

o0175 C. Guión.
o0180 D. Categoría social.
o0185 E. Estereotipo.
p0860
p0865 Respuesta correcta: B
Respuesta razonada: los ejemplares son casos concretos de un miembro de una categoría. Categorizamos en ejemplares debido al recuerdo de eventos pasados y a la experiencia previa con los diferentes casos de la categoría en cuestión.

o0190 7. ¿Qué tipo de estrategia de resolución de problemas estaría empleando si comienzo con una posible solución y luego paso a otras, de manera ordenada, en función de si es o no correcta?
A. Búsqueda aleatoria.
B. Ensayo y error.
C. Búsqueda divergente.
D. Análisis medios-fines.
E. Búsqueda hacia atrás.
p0900
p0905 Respuesta correcta: B
Respuesta razonada: la estrategia por ensayo y error consiste en intentar producir una solución de manera ordenada, de tal forma que se comprueban todas las posibilidades y se van desechando en función de si son correctas o no.

o0220 8. En la tarea de Wason, si la regla fuera «si en una cara hay un número impar, entonces en la otra hay una consonante», levantar la tarjeta 7 y E sería utilizar:
A. Una estrategia de verificación.
B. Una estrategia de falsación.
C. Una búsqueda aleatoria de la respuesta.
D. Un sesgo confirmatorio.
E. Un razonamiento inductivo.
p0940
p0945 Respuesta correcta: B
Respuesta razonada: la estrategia falsacionista se basa en buscar aquellos casos que pueden contradecir el enunciado. Por tanto, si detrás de la tarjeta 7 hubiera una vocal esto contradeciría el enunciado, del mismo modo que si detrás de la vocal (tarjeta E) hubiera un número impar.

o0250 9. Para obtener resultados creativos debemos hacer uso de:
A. Poca diversidad de esquemas y categorías.
B. Estrategias de verificación.
C. Un pensamiento convergente.
D. Estrategias de búsqueda sistemática.
E. Un conocimiento experto.
p0980
p0985 Respuesta correcta: D
Respuesta razonada: para que las personas puedan obtener soluciones creativas se necesita un dominio profundo en el área de trabajo que junto con otras características propician grandes ideas y buenas producciones.

o0280 10. Cuando nuestras impresiones sobre los demás las formamos a partir de unos pocos rasgos estamos utilizando:
A. Un razonamiento inductivo.
B. Un heuristicismo de disponibilidad.
C. Una profecía autocumplida.
D. Una estrategia de falsación.
E. Un pensamiento proposicional.
p1020
p1025 Respuesta correcta: A
Respuesta razonada: si de unos pocos datos particulares hacemos inferencias generales sobre cómo es la personalidad de una persona estamos realizando una conclusión basada en un razonamiento inductivo.

o0310 11. La adquisición del lenguaje está codificada genéticamente:
A. Sí, y es evidencia a favor del modelo innatista.
B. Sí, y es evidencia a favor del modelo constructivista.
C. No existe evidencia de que el lenguaje esté sustentado genéticamente.
D. Existe evidencia científica acerca de genes que participan en el lenguaje, aunque no es un hecho decisivo para ningún modelo teórico.
E. Se desconoce actualmente.
p1060
p1065 Respuesta correcta: D
Respuesta razonada: en efecto se han encontrado genes que pueden relacionarse con el lenguaje y su desarrollo, más en concreto con alteraciones del lenguaje, como el *FOXP2*, pero no constituye necesariamente un argumento para ningún modelo teórico.

o0340 12. Las investigaciones sobre adquisición del lenguaje demuestran que aunque a nivel fonológico las lenguas son distintas:

o0345 A. Los hallazgos encontrados en unas lenguas son inmediatamente extrapolables a las otras.

o0350 B. Los niños adquieren sus sistemas fonológicos a igual ritmo.

o0355 C. Las capacidades de los niños son las mismas y, por tanto, se trata de explicar cómo esas mismas capacidades responden a los distintos estímulos del habla.

o0360 D. No es preciso investigar en muchas lenguas, basta con una o dos para dar cuenta de los procesos.

o0365 E. Las investigaciones sobre la adquisición del lenguaje no arrojan resultados significativos.

p1100 Respuesta correcta: C

p1105 Respuesta razonada: definitivamente el hecho de que los sistemas fonológicos sean distintos es capital para dar cuenta de la adquisición del lenguaje. No debemos pensar únicamente en los fonemas, sino también en los acentos o en unidades mayores —suprasegmentales— como la entonación, a todo lo cual el niño es sensible y contribuye al proceso adquisitivo.

o0370 13. Las nuevas tareas y paradigmas experimentales hacen que:

o0375 A. Se dejen de realizar observaciones directas del investigador al niño.

o0380 B. Se puedan complementar unos estudios de carácter experimental con otros de carácter observacional.

o0385 C. Se hayan dejado de hacer análisis cualitativos.

o0390 D. Los estudios se puedan realizar con niños de más temprana edad que antes.

o0395 E. Solo se realicen análisis cuantitativos.

p1140 Respuesta correcta: B

p1145 Respuesta razonada: los nuevos procedimientos no han hecho que los estudios observacionales dejen de tener relevancia porque precisamente los complementa. Además la edad a la que un estudio observacional puede ser realizado depende de las hipótesis y objetivos, no del propio procedimiento, que puede realizarse con niños muy pequeños. Por otro lado, los estudios cualitativos, como los cuantitativos, tienen plena vigencia.

o0400 14. El diagnóstico del trastorno específico del lenguaje es complejo entre otras cosas porque:

o0405 A. No tenemos pruebas cuyos resultados nos den un diagnóstico indudable.

o0410 B. Hasta los 6 años no se puede diagnosticar.

o0415 C. Sus características no son variables.

o0420 D. Pasan desapercibidos.

o0425 E. Su estudio no resulta complejo.

p1180 Respuesta correcta: A

p1185 Respuesta razonada: en efecto, aunque existen pruebas que ayudan al diagnóstico, ninguna en sí misma lo permite sin un margen importante de error. Además los niños y la patología son muy variables, de modo que no es fácil justificar el diagnóstico en un buen número de casos. Por otro lado, la edad no es determinante en sí misma para el diagnóstico, al igual que es falso que pasen desapercibidos estos niños, si bien es cierto que en el primer y segundo año de vida pudiera ser así.

o0430 15. La afasia constituye un trastorno:

o0435 A. Para cuya evaluación no existen tests específicos.

o0440 B. Sobrevenido y en la mayor parte de casos incapacitante.

o0445 C. Cuyo diagnóstico y evaluación no se han beneficiado sustancialmente de las nuevas tecnologías, como por ejemplo de la prueba de neuroimagen.

o0450 D. Evolutivo cuya manifestación es enormemente variable.

o0455 E. Sobrevenido cuya manifestación es razonablemente similar entre los pacientes.

p1220 Respuesta correcta: B

p1225 Respuesta razonada: la afasia es un trastorno sobrevenido que se presenta de manera muy diversa. Los logopédas evalúan lingüísticamente sus características normalmente mediante tests específicos para la afasia, mientras que el equipo médico puede emplear técnicas de neuroimagen, desde las tomografías computarizadas hasta otras más avanzadas, dependiendo de las necesidades y objetivos.

b0030

st0155

p1230

o0460

o0465

o0470

o0475

o0480

st0160

p1260

CASO CLÍNICO I Dolor articular en una paciente con obesidad y elevado consumo de alcohol

PREGUNTAS/EXPOSICIÓN DEL CASO

Una consulta de reumatología atendida por un médico adjunto y uno residente recibe a un paciente de 57 años con dolor agudo en la rodilla derecha acompañado de inflamación y dificultad para mover la articulación. Su historial médico indica que sufre hipertensión, hipercolesterolemia y tiene un índice de masa corporal (IMC) = 37. Al preguntar al paciente informa de que sin causa aparente empezó a notar un dolor en la rodilla que cada vez es más fuerte. En la exploración se observa tumefacción articular, eritema, un incremento de la temperatura en la zona y aumento del dolor con el contacto.

1. Imagine que los médicos sostienen la hipótesis de que se trata de un ataque agudo de gota y describa cómo sería la exploración utilizando estrategias de verificación.
2. Describa de nuevo la exploración del mismo diagnóstico, pero esta vez utilizando estrategias de falsación.
3. ¿Cuál de los dos médicos considera que podría ser más probable que utilizara estrategias de falsación?, ¿y un procesamiento abajo-arriba?, ¿y el pensamiento creativo?
4. Si la paciente no mejora, ¿qué tipo de causas se considerarían con mayor probabilidad para esta falta de mejoría? ¿De qué forma el consenso, la distintividad y la consistencia de la conducta del paciente podrían modificar esta opinión?
5. Indique de qué forma los heurísticos de representatividad y disponibilidad podrían influir en el diagnóstico.

RESPUESTAS

1. Preguntas dirigidas a buscar posibles causas de hiperuricemia, como por ejemplo preguntar al paciente si consume alcohol o si otros miembros de su familia han padecido gota, constituirían estrategias de verificación para confirmar el diagnóstico. Lo mismo puede decirse de una exploración consistente en buscar un exceso de ácido úrico en sangre o cristales de monourato sódico en el líquido sinovial. Este tipo de estrategias suponen el problema de que no garantizan la veracidad del diagnóstico, en este caso porque existen otras enfermedades que pueden presentarse clínicamente como un ataque de gota y que no excluyen las conductas y circunstancias sobre las que se ha interrogado al paciente. Además aunque los valores elevados de ácido úrico en sangre apoyarían el diagnóstico, estos niveles pueden ser normales en un ataque agudo de gota. Por último, los

cristales de monourato sódico en el líquido sinovial, aun confirmando el diagnóstico de gota, no excluyen la presencia de una sobreinfección (artritis infecciosa), o de un posible caso de artritis mixta con presencia de cristales de pirofosfato.

2. Un diagnóstico basado en estrategias de falsación exigiría preguntas y pruebas diagnósticas con las que se trataría de excluir la posibilidad de otras enfermedades con una clínica parecida. Por ejemplo, se podrían pedir pruebas que descartaran, entre otras, la presencia de bacterias (artrosis infecciosa) y cristales de pirofosfato cálcico deshidratado en el líquido sinovial (condrocalcinosis).

3. Si se considera que el médico adjunto debe estar más familiarizado con el diagnóstico clínico, y puesto que el material familiar aumenta la probabilidad de utilización de estrategias de falsación, podemos suponer que este utilizará en mayor medida este tipo de estrategias. Por la misma razón, ya que el procesamiento abajo-arriba es común en situaciones poco familiares, en este caso sería el residente quien utilizaría con mayor probabilidad este tipo de procesamiento. Por último, si se considera que es más fácil que un médico novel se oriente hacia la búsqueda de la novedad que uno más experimentado, la mayor probabilidad de que se utilice el pensamiento creativo estaría en un trabajo conjunto. Esto es así porque habría que combinar esa búsqueda de novedad con una actitud crítica y un conocimiento experto.

4. De acuerdo con el error fundamental de atribución, lo más probable es que se atribuyera a causas personales o disposicionales, colocando la responsabilidad en el paciente. Sin embargo, la consideración de que la mayoría de los pacientes que sufren esta dolencia cumplen el tratamiento (consenso), así como una mirada a la historia clínica del paciente que revelara que siempre ha seguido las recomendaciones médicas (consistencia), puede hacer preguntarse a los médicos por qué en esta situación habría sido diferente (distintividad).

5. Dos de las posibles categorías diagnósticas que podrían encajar con el cuadro clínico del paciente son la artritis gotosa y la condrocalcinosis en su manifestación de seudogota. Si el médico se basa en las características esenciales que encuentra en el caso de cualquiera de ellas, para elegirla como posible diagnóstico, estaría utilizando el heurístico de representatividad. Si elige una de las categorías porque últimamente ha tratado más casos y, en consecuencia, le ha venido más rápidamente a la mente, se trataría de un heurístico de disponibilidad.

p1265

p1270

p1275

p1280

b0035

CASO CLÍNICO 2 Diagnóstico de trastorno específico del lenguaje

st0165

PREGUNTAS/EXPOSICIÓN DEL CASO

p1285

Acuden a consulta los padres de un niño de 36 meses preocupados por su nivel lingüístico. Informan de que va mucho más retrasado que su hermano mayor, que a esta edad ya hablaba «bastante bien». Indican que llevaban tiempo pensando en venir, pero que ahora es cuando se han decidido. En la guardería no hay logopedas y los cuidadores les han animado para que consulten al médico porque ellos también notan un retraso en el lenguaje. El parto fue normal, sin datos de interés. No tienen antecedentes familiares de alteraciones lingüísticas, aunque sí se acuerda el padre de que su abuelo tartamudeaba un poco. Indican que las primeras vocalizaciones y juegos vocálicos—repeticiones, primeras palabras—parecían normales y a la edad usual. Indican que el niño responde al nombre y entiende «bastante bien». Además indican que trata de comunicarse y ellos le entienden «casi todo», si bien fuera de su círculo más próximo la gente no le entiende apenas. Comenzó a andar «quizás» un poco más tarde de los 12 meses, aunque no notan que a nivel motor existan problemas relevantes. Un examen de la zona perioral no revela datos de interés—con simetría y movilidad normal—.

o0485

1. ¿Se trata de un caso de trastorno específico del lenguaje (TEL)?
2. ¿Qué decisiones podrían tomarse?

st0170

RESPUESTAS

p0395

1. El diagnóstico de TEL, a partir de los datos con que contamos, sería muy aventurado. Falta mucha información para poder determinar que este caso suponga realmente un TEL. La edad a la que los padres acuden con el niño es bastante común. Casi siempre son conscientes de un retraso antes, pero esperan pensando que el niño, por sí solo, se pondrá al nivel de los demás. El hecho de que el abuelo haya padecido cierta suerte de tartamudez puede ser relevante por el aspecto genético que conlleva, pero la relación genética no indica un trastorno, sino que también sabemos que un retraso del lenguaje es más común en niños con antecedentes familiares que en niños sin ellos—no confundamos nunca un retraso con un trastorno—. La aparición de los primeros gorjeos, etc. se realiza a edad normal según los padres. En todo caso nosotros sabemos que esta primerísima etapa se produce incluso en niños sordos, de modo que, descartando problemas motores o del sistema nervioso central (SNC), o alteraciones físicas musculares, debemos centrarnos quizás en las primeras palabras, que al parecer aparecen a la edad normal. La bipedestación aparece igualmente a la edad

© Elsevier. Fotocopiar sin autorización es un delito.

normal, aunque quizás pueda tratarse de un niño algo descoordinado. Estos aspectos motores son relevantes, si bien no determinantes, al igual que los antecedentes familiares.

El hecho de que los padres entiendan al niño pero no los demás es un hecho muy común. Relacionamos esto con que el niño parece que «se quiere comunicar», lo que nos pone tras la pista de un niño que probablemente haya desarrollado estrategias comunicativas, como por ejemplo mucha gesticulación. Recalcamos de todos modos que los padres indican entenderle «casi todo». Interesaría saber mejor en qué medida o situaciones no le entienden. En los casos de retrasos ligeros los padres suelen entenderle casi siempre o realmente siempre. Si el retraso es mayor, las dificultades se incrementan incluso para los padres, aunque conozcan los gustos, horarios y deseos del niño.

2. La etiqueta de TEL tiene consecuencias importantes y por ello, para su diagnóstico, el profesional debe estar muy seguro. Los propios terapeutas suelen esperar a que se haya producido intervención sobre el niño para diagnosticar TEL. Lo hacen cuando, además de unos datos de la evaluación que avalan el diagnóstico, la intervención obtiene pobres resultados, pues se sabe que el TEL, por oposición al retraso del lenguaje, es muy resistente a la intervención lingüística. En todo caso, es prudente descartar problemas auditivos, que es un criterio de exclusión de TEL, pues sabemos que pequeñas pérdidas auditivas, a veces desapercibidas, tienen consecuencias en la adquisición. Por ello remitiríamos al otorrinolaringólogo (ORL).

p1310

o0500

Aunque existen estudios que muestran que la información de los padres es por lo general veraz y puede emplearse como guía (Mariscal et al, 2006; e incluso contamos con el inventario MacArthur-Bates de desarrollo comunicativo basado en las respuestas de los padres adaptado al español, no es imprudente solicitar un informe a los profesionales de la guardería para completar la información disponible.

p1320

Los datos con los que contamos, si bien son insuficientes para el diagnóstico de TEL, sí parece que nos presentan a un niño con unas dificultades que van a requerir de tratamiento, para lo cual una evaluación y un informe lingüístico son absolutamente necesarios. Tras obtener, o a la vez, los datos audiométricos del ORL y otros informes de la guardería, tendremos que remitir el caso a un logopeda que realice la evaluación lingüística que afine en las dificultades fonológicas, sintácticas, etc. del niño.

p1325

