

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Universidad Pedagógica Nacional

UNIDAD UPN 25-B

**LA AFECTIVIDAD COMO MOTOR DEL
APRENDIZAJE ESCOLAR**

MARIA ISABEL HERRERA VERGARA

VERONICA GONZALEZ GOMEZ

MARGARITA SANCHEZ RUBIO

LORETO ALEJANDRA LOPEZ SANCHEZ

MIRNA GUADALUPE VELAZQUEZ GAMEZ

TESIS PRESENTADA PARA

OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO

EN EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA

MAZATLAN SINALOA

JULIO DE 1995

INDICE

INTRODUCCION

FORMULACION DEL PROBLEMA

Hipótesis

Objetivos

METODOLOGIA

CAPITULO I

SOCIALIZACION y EDUCACION

- A) Los Procesos de socialización
- B) La relación entre afectividad, conciencia y conocimiento
- C) Educación del sentimiento moral
- D) Perspectivas de la sociabilidad de Wallon
- E) Vygotsky y la actividad psicológica
- F) Durkheim en la sociología de la educación

CAPITULO II

BASES EPISTEMOLÓGICAS DE LA TEORIA COGNOSCITIVA, (PSICOGENÉTICA)

- A) Aspectos Generales
- B) Henry y Wallon

La emoción

El papel del otro

El movimiento y los estadios del desarrollo.

El papel de la imitación

C) Jean Piaget

La inteligencia y afectividad

D) La formación de la inteligencia y la fase de desarrollo

Etapas de la inteligencia sensoriomotriz o práctica.

Etapas de la inteligencia preparatoria.

Fase de las operaciones concretas

Fase de las operaciones formales.

CAPITULO III

FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULUM

A) Desarrollo, cultura, educación, escolarización

Desarrollo

Cultura

Educación,

Escolarización

B) Consideraciones generales en torno al concepto del currículum

C) Las fuentes del currículum

D) Psicología y currículum

E) Los componentes del currículum

¿Que enseñar?

¿Cuándo enseñar?

¿Cómo enseñar?

CAPITULO IV

EL DESARROLLO DEL NINO A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE AFECTIVO

A) La interacción en el desarrollo del niño

B) La importancia de la comunicación y su relación en el aprendizaje y el juego

C) El educador y el ambiente, los recursos pedagógicos que integran el aprendizaje, la creatividad y la autonomía

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFIA

INTRODUCCION

Este trabajo de tesis pretende hacer una reflexión sistemática y metódica utilizando los recursos de la investigación científica. Consta de un planteamiento del problema y una metodología donde se abordan cada uno de los aspectos que consideramos importantes.

Como parte esencial diremos que la escuela como institución de educación formal juega un papel fundamental en el desarrollo afectivo del niño. La afectividad es un factor psicológico importante; por ejemplo, el niño se deprime, se vuelve negativo impidiendo desarrollar sus facultades en el proceso enseñanza aprendizaje, en esto tiene mucho que ver la forma de como el docente se desenvuelve en el aula, de ahí la importancia de este tema para los educadores.

Partiendo de este hecho, los docentes estamos involucrados directamente en esta problemática, tenemos que considerar la necesidad de mejorar nuestra práctica para perfeccionar la enseñanza y obtener mejores resultados en el aprendizaje escolar, para ello, tenemos que actualizamos y apropiamos de herramientas teórico-prácticas.

Sobre este problema nos proponemos buscar mejores alternativas, por ser un factor que involucra a todo lo que rodea a la institución educativa, y de esto dependerá cumplir su principal objetivo que es formar individuos participativos, socialmente comunicativos que puedan realizarse adecuadamente para su futuro.

FORMULACION DEL PROBLEMA

Entre las razones que nos llevaron a este problema está el que hemos visto que nuestra práctica se vuelve rutinaria por falta de un conocimiento preciso sobre nuestro que hacer docente.

Una de las cuestiones es la afectividad por su relación directa con lo educativo. Según la enciclopedia de la educación este elemento influye en el desarrollo físico y mental “hace aumentar la espontaneidad de las reacciones y en la misma medida reduce el auto control”¹

La afectividad es de gran importancia para el proceso de aprendizaje, ya que por medio del afecto el niño siente confianza y libertad para poder expresar libremente lo que siente, manifiesta sus gustos, deseos, sus sentimientos y aprende a escuchar y a respetar a los demás.

En la escuela básicamente cuando el alumno se siente desprovisto de afecto, en un ambiente donde puede presentar conductas impulsivas y descontroladas, tiende a tener problemas de aprendizaje, a ser huraño, introvertido, es decir, es poco capaz de sentir y demostrar afecto o interés por los demás que son básicos para el desarrollo humano, de aquí que el currículum escolar tendrá que considerar la afectividad como un motor del proceso de enseñanza aprendizaje.

No podemos dejar de lado algunos factores extraescolares que influyen en estos procesos según los psicólogos, cuando los niños se sienten abandonados, se ha observado que sus niveles de desarrollo de la inteligencia se ven afectados, en el pensamiento abstracto.

¹ SANTILLANA, “Diccionario de la Ciencia de la Educación”. Ed. Santillana, edición especial., 56p.

Por todo esto, se afirma que existe una estrecha relación entre el desarrollo de las facultades mentales y las experiencias familiares y sociales, ya que estas son trascendentales para el desarrollo físico y emocional del niño.

El afecto es de vital importancia ya que desempeña un papel preponderante durante toda la vida del individuo y las explicaciones de la teoría cognitiva (Piaget y Bruner) al respecto tienen mucho que decir tanto desde el enfoque psicogenético como sociogenético. Existen niños muy intelectuales pero son muy tímidos no tienen confianza para poder expresar lo que saben por lo que la preparación intelectual se tiene que estimular.

Los padres y maestros debemos cultivar el delicado campo del afecto en virtud de que las emociones y sentimientos son las sustancias de la comunicación con los niños ya que incluye directamente en el aprendizaje.

La comunicación es importante para el desarrollo emocional de los niños. Cuando es positiva ayuda a solucionar problemas, liberar las tensiones inmediatas. En el caso contrario éstas se acumulan y crean conflictos más serios.

Los maestros en el aula que efectuamos la tarea educativa, requerimos crear una atmósfera que garantice el desarrollo afectivo, social e intelectual de los niños, en la escuela tradicionales se dan más importancia a la instrucción y precisamente la escuela actual promoverá el aprendizaje en relación al desarrollo cognoscitivo como estructurante.

Desde un punto de vista psicogenético estos elementos están estrechamente ligados al desarrollo afectivo, el cual repercute de manera determinante en la vida futura de cada individuo.

Las actividades del educador se fundamentan en el conocimiento que se tenga sobre el aprendizaje y este depende, en gran parte, de un conductor que establezca las mejores condiciones para favorecer el acto educativo, que reconozca y estimule los logros de los niños, que propicie un ambiente abierto al diálogo, la espontaneidad y la comprensión con

objeto de que el niño participe, descubra, investigue y ejerza su capacidad de crítica, elección y creación.

El maestro es en suma, un orientador, un guía, un facilitador que crea un clima de seguridad física y psicológica; por lo contrario el instructor autoritario induce a la pasividad, mecanización, memorización y sumisión.

Hipótesis

El cuerpo hipotético que aquí plasmamos se constituyó en el puente metodológico de lo que nosotros nos planteamos como base de nuestra investigación documental. Basado en una confrontación permanente entre la realidad escolar y las propuestas teóricas actuales podrá desalinear nuestra práctica docente, misma que lograremos elevando el nivel de concientización en nuestro quehacer.

La afectividad juega un papel fundamental en el desarrollo cognoscitivo del niño y la falta de un conocimiento claro por parte del docente de este factor esencial en el aprendizaje, lo priva en sus relaciones con el medio que lo rodea y su intelecto se ve frustrado.

Nuestra práctica pedagógica tiene como motor del aprendizaje a la afectividad, y los docentes tenemos que analizar sus dimensiones curriculares. Los docentes no podemos estar al margen del conocimiento psicológico y pedagógico actual, donde los currículos contemporáneos marcan las pautas para el trabajo curricular actual, con el conocimiento teórico práctico y los procesos de enseñanza aprendizaje podremos transformar nuestra práctica docente.

Objetivos

Es importante mostrar la meta, la cual en este caso sería, proporcionar condiciones favorables para lograr formar individuos sanos, autónomos, participativos, sociables, comunicativos y en este sentido apuntamos lo siguiente:

-Nos proponemos analizar algunas dimensiones sobre el problema de la educación afectiva en la edad escolar, así como sugerir recursos para que los pequeños se expresen y establezcan relaciones positivas y honestas con el grupo, el maestro y la familia.

-Proponemos algunas actividades y material didáctico que pudieran ser de gran utilidad para motivar al niño, para lograr que participe y establezca una relación en el grupo de confianza y afecto para que sienta seguridad en si mismo.

-Buscar alternativas teóricas y metodológicas para abordar esta problemática dada la importancia que tiene el comportamiento dentro de la sociedad y en el desarrollo del aprendizaje escolar.

METODOLOGIA

Con respecto a la metodología diremos que partiendo de los referentes teóricos del cognoscitivism y el constructivismo, el cuuículum escolar tiene que construirse en la búsqueda de una práctica docente renovadora permanentemente.

Tomamos como referente nuestra realidad educativa y desde ahí reflexionamos sobre los trabajos documentales que nos proporcionaron los autores consultados para elaborar nuestra tesis que ponemos a su consideración. Aunque a nivel descriptivo pretendimos recuperar una visión lo más amplia posible sobre esta problemática fundamental de nuestro quehacer en aras de elevar la calidad de la educación.

Conscientes de la complejidad de las relaciones que inciden en la institución escolar, para realizar nuestro trabajo consideramos materiales bibliográficos de autores especializados en la problemática, recapitulándose como dimensiones analíticas de la siguiente manera:

En el primer capítulo hacemos referencia sobre la socialización y educación que es el proceso de adaptación a la vida en el grupo humano, que se da con la interacción de las personas que lo componen.

Entre las cuestiones básicas estarían que la educación principia en el hogar y se amplia en la escuela., donde se enseña al niño a interrelacionarse con sus compañeros.

El desarrollo social de los niños es de suma importancia respecto a su realización individual que influye para su beneficio en las oportunidades propiciadas por las instituciones escolares, al mismo tiempo favorece el rendimiento social e intelectual de los alumnos.

Según Wallon el niño forma un todo del que la escuela no puede desinteresarse, que es lo que dirige ante todo a la personalidad entera del niño y debe convertirse en un medio educativo favorable para su desarrollo.

Por otro lado en las explicaciones de este autor encontramos que ha demostrado que el carácter tiene su origen en el sistema humoral y sensorial, en la emoción y la afectividad, que bajo la influencia del contorno humano, dan nacimiento a múltiples actitudes.

Incluso se ha trabajado mucho esta perspectiva teórica para ayudar a los niños atacados por desajustes de carácter y que tienen dificultades escolares.

En la jerarquía Vygotskyana, el componente básico es la misma conciencia. Esta se compone de dos subcomponentes básicos: el intelecto y la afectividad que serían los componentes fundamentales de la socialización.

En el segundo capítulo hacemos mención de la psicología genética entendida como el estudio del psiquismo en su formación y en sus transformaciones; tomamos básicamente las propuestas que al respecto hacen Wallon sobre el origen y evolución del pensamiento en la persona concreta como un ser a la vez biológico y social.

Por otro lado, Piaget parte del interés epistemológico, entiende qué es la lógica de la razón y la psicología de la inteligencia. En esta parte del trabajo hacemos mención sobre la formación de la inteligencia y las fases del desarrollo que derivaron estos dos autores. La afectividad y la inteligencia son fenómenos paralelos y entrelazados. Durante la infancia la conjunción de los sujetos afectivos y cognitivos conforman el sujeto social.

El afecto se desarrolla a partir de los mismos procesos que la inteligencia, y entre ellos existe un lazo estrecho porque el afecto regula las energías de los actos y las estructuras intelectuales. Piaget concibe el desarrollo moral e intelectual como una combinación de los cuatro elementos.

- a) La maduración del sistema nervioso.
- b) La experiencia que supone la interacción con el mundo físico, la actividad, la acción.
- c) La transmisión social, el cuidado y la educación que influye en la experiencia del individuo.
- d) El equilibrio, es decir, la autorregulación.

En el capítulo tres, nos referimos a los fundamentos del currículum. En la educación, el currículum es el pilar de cualquier reforma educativa donde se concretan y toman cuerpo una serie de principios de diferente índole, ideológicos, pedagógicos y psicológicos.

César Coll, nos dice que el currículum son finalidades que responden a una concepción e intencionalidad y que se ejecutan de acuerdo con un plan de acción determinado; también que son actividades que están al servicio de un proyecto educativo.

El capítulo cuatro, comprende el desarrollo del niño a través del aprendizaje afectivo, en este capítulo exponemos que por medio del juego se va propiciando el desarrollo individual del niño y la socialización. Por medio de éste aprende a comunicarse, siendo esto fundamental en las relaciones con los demás, al respetar reglas, aceptar fracasos y éxitos. Podemos aprovechar el juego como un recurso didáctico para el proceso enseñanza-aprendizaje.

En este último capítulo, incluimos algunas propuestas que han sido probadas en el apoyo a las autonomías, la conciencia moral como es el diálogo y el cuento. Hacemos hincapié que las narraciones son un factor para propiciar la imaginación constituyéndose en estrategias escolares para el desarrollo de la personalidad.

En base a nuestras reflexiones y documentación bibliográfica, junto con las actividades propiamente intelectuales proponemos las actividades manuales como el dibujo, la cerámica y otras que fomenten la creatividad.

Estamos manifestando nuestras convicciones que solo con un trabajo educativo y pedagógico integral podemos desarrollar las facultades humanas a través de la escuela.

CAPITULO I

SOCIALIZACION Y EDUCACION

A) Los procesos de socialización.

Es importante que al hablar de socialización y educación tengamos bien definidos ambos conceptos. Entendemos por socialización el proceso de adaptación a la vida en el grupo humano, que se da con la interacción de las personas que lo componen; educar es propiciar la adaptación del niño al medio que lo rodea, la educación principia en el hogar y se amplía en la escuela, por ejemplo, se enseña al niño a que se interrelacione con sus compañeros de clases.

La Sociología de la Educación como perspectiva científica combina tanto los aspectos sociológicos como psicológicos, al decir que el desarrollo social de los niños es un factor de importancia respecto a su realización individual.

Tanto los niveles de éxito alcanzados en el dominio de sus destrezas físicas y mentales como en la adquisición de conocimiento, están profundamente influenciados por las distintas experiencias sociales que se han tenido.

Los procesos de socialización son considerados como influencias sobre la aptitud para beneficio de las oportunidades proporcionadas por las instituciones escolares y que al mismo tiempo, favorecen el rendimiento social e intelectual de los alumnos.

Después de la familia, la escuela es la más importante agencia de socialización del niño, con el ingreso en la escuela, el niño entra en un contexto social más amplio y diferenciado.

Especialmente para aquellos niños que nunca han podido frecuentar la guardería o la escuela maternal, la escuela primaria representa la primera experiencia de relaciones más amplias y constantes para el círculo familiar, la primera relación con el grupo de los coetáneos y con figuras de adultos estables distintos a los familiares.

La escuela continúa, integra y amplía la obra educativa de los padres. Después de la familia, la escuela es la que ejerce la influencia también la transmisión de valores, de la cultura y de las tradiciones sociales.

Como consecuencia de la crisis que atraviesa la familia, más bien se asiste a una progresiva disminución de las influencias familiares en el proceso general de socialización.

La importancia de la escuela, es de relevancia capital, ninguna otra institución con respecto a la educación básica escolarizada, ejerce sobre el muchacho una influencia por tantas horas al día y por tantos años y por añadidura, en una edad en la que su personalidad es mayormente moldeable.

En un primer momento para el niño, tanto el afecto como la autoridad se personifican en sus padres y después en sus maestros. La distribución de la autoridad, la actitud de ellos entre si y sus conceptos sobre los papeles afectivos que le conciernen en su relación mutua y respecto a él mismo ejercen un efecto profundo en su desarrollo personal.

Alrededor de la familia y la escuela, existen esferas de relación que la introducen en la comunidad como tal. Estas influencias interpretadas y modificadas por los miembros de mayor edad, son incorporadas por el niño a visitar lugares y encontrarse con personas, oír hablar sobre sus sucesos, contemplar cuadros y cuando empieza a leer, en el material proporcionado por revistas infantiles y libros. Pero lo más importante que su conocimiento, es su ampliación de la experiencia de relaciones personales.

Esta forma de reacción expresa la conducta asociada con el sentimiento, que permite el proceso de formación de la actitud para el desarrollo. El crecimiento de las actitudes tiene lugar dentro de un contexto social que determina su fuerza y dirección.

“Como resultado de la interacción del niño en su medio ambiente social, pueden ser identificados tres importantes estados psicológicos. Estos son: dependencia, agresión y ansiedad”.²

Su importancia reside en su influencia sobre el modelo de actitudes de un niño. La dependencia es una forma de conducta que tiene lugar cuando el niño ocurre a otras personas como una fuente de información o de ayuda. La agresión es una conducta cuya meta va dirigida a dañar a otra persona. La ansiedad es un estado generalizado del sentimiento que, a menudo, incluye una tendencia a tomar una actitud de huida para reducirlo. Cada uno de estos estados psicológicos es un sistema complejo de sentimientos y de forma de conducta que requieren un tratamiento por parte de los educadores.

El crecimiento de las actitudes tiene lugar dentro de un contexto social que determina su fuerza y dirección. Como resultado de la interrelación del niño en su medio ambiente social.

B) La relación entre afectividad, conciencia y conocimiento.

“La vida afectiva y la vida cognitiva son inseparables, lo son porque todo intercambio en el medio supone a la vez una estructuración y una valorización. No se podría razonar incluso en matemáticas puras sin experimentar sentimientos y/o a la inversa, no existen afecciones que no se hallen acompañadas de un mínimo de comprensión o de discriminación”.³

² SIMMS, J. A. Y T. H. “Socialización y rendimiento en educación” España, Ed. Morata s, a., 1972 22p.

³PIAGET, Jean, “Seis estudios de Psicología, tomado de” La afectividad en el niño" de Alonso Palacios, México, Ed. Trillas., 2a. edición, 1991, 12 p.

Un maestro verdaderamente consciente de las responsabilidades que le han sido confiadas debe tomar partida sobre las cosas de su época, claro que no hacerlo ciegamente, sino haciendo las averiguaciones sobre educación y la instrucción desde las perspectivas teóricas más actualizadas. Para saber con certeza cuáles son las relaciones sociales, los valores morales de la época. No solo tendremos que conocerlo, debe tomar partido mediante el análisis de las situaciones económicas de su tiempo y país, sino hacerlo solidariamente con nuestros alumnos, aprendiendo de ellos mismos cuáles son sus condiciones de vida.

“Para descubrirse a sí mismo como un individuo particular lo que se necesita es una continua comparación, resultado de una oposición, de una discusión y de un control mutuo”,⁴ solo conociendo nuestra naturaleza individual, con sus limitaciones y con sus recursos nos hacemos capaces de salir de nosotros mismos y colaborar con otras naturalezas individuales.

Siendo consecuentes con la propuesta cognoscitiva, entendemos que la conciencia, es a la vez un producto y una condición de cooperación. La autonomía es un poder que solo se puede conquistar desde dentro y que no se ejerce más que en el seno de la cooperación.

C) Educación del sentimiento moral.

La formación moral del niño de edad escolar se inicia en la cooperación, la colaboración y la participación grupal, esto es en las relaciones con sus semejantes. En cada uno de los niveles de la escolarización se promueven estas facultades, reflejándose en los niveles de desarrollo y aprendizaje. Esto se relaciona con “la autonomía, que es un proceso de educación social que permite al individuo a colaborar con los demás ya respetar las reglas sociales”.⁵

⁴CONSTANCE, Kami y Rheta deVries, “La teoría de Piaget y la educación preescolar”, España, Ed. Visor, 3a edición, 1991,33 p.

⁵ ALONSO PALACIOS, Maria Teresa, “La afectividad en el niño” Méx., Ed. Trillas, 2a. ed., 16 p.

La educación moral es por ende, una tarea delicada; padres y maestros se encuentran en una encrucijada, algunos se inclinan por el principio de autoridad y se valen de órdenes, castigos y recompensas. Cuando el niño se siente obligado a acatar ordenes, la moral toma el carácter de heterónoma, el pequeño se convierte en un dependiente del criterio de los mayores.

Otros prefieren una relación de respeto mutuo; ésta es la socialización que transforma la personalidad del niño. Solo así surgen valores tales como comprensión y la colaboración, la justicia y la dignidad.

En la edad preescolar se pretende favorecer el tránsito del egocentrismo a la socialización; en el nivel primario el niño traspone el egocentrismo hacia la colaboración de los demás.

“El desarrollo moral es la internalización de los valores y reglas sociales que son inicialmente externas al niño, Piaget cree que el desarrollo moral es un proceso de construcción desde dentro; que las relaciones de coacción no promoverán un desarrollo moral porque impiden el desarrollo de la autonomía”.⁶

Desafortunadamente la forma en que la mayoría de los niños aprende las reglas sociales, morales es a través de la obediencia de los adultos portadores de la autoridad.

Como ser biológico adaptable, el niño normal generalmente reacciona a las presiones ambientales que inciden en él dejando que su conducta sea gobernada por éstas presiones su razón para comportarse puede ser el deseo de recibir un elogio o el de evitar un castigo.

⁶ CONSTANCE Kamii y Rheta de Vries Op., Cit, 31p.

Cuando el niño quiere sacrificar beneficios inmediatos en provecho de una relación con el adulto o con otros niños, está construyendo su propia regla moral, más que internalizando una regla hecha por el adulto.



D) Perspectivas de la sociabilidad de Wallon.

Para favorecer al máximo el desarrollo de todas las potencialidades del niño, es necesario que la pedagogía sea científica. Wallon se esforzó por definir las condiciones de esta transformación.

En oposición a la opinión corriente que limita la acción educativa de la escuela a la sola instrucción, el autor estima que la escuela se dirige ante todo a la personalidad entera del niño y debe convertirse en un medio educativo favorable para su desarrollo. Comprobando los métodos y técnicas en uso con las aportaciones de la psicología infantil, ha aportado claridad y puntos de vista originales a una pedagogía de las aptitudes y del carácter, de la inteligencia de la educación de los inadaptados y de los deficientes mentales.

Por último, Wallon se ha interesado mucho por los recientes medios educativos, como los libros y los periódicos infantiles, así como por las técnicas pedagógicas modernas como el cine, que ha estudiado, en función de las necesidades educativas del niño.

Pensamos que ha sido en estos diversos campos en los que se ha desplegado la contribución de Wallon a la pedagogía científica. En este marco vamos a intentar resumir sus ideas y deducir ciertas orientaciones específicas de lo que podríamos llamar la pedagogía Waloniana.

Para este autor, uno de los obstáculos para traducir la experimentación en pedagogía ha sido la actitud oposicional que ha predominado en la historia del Movimiento de Educación Nueva Limitándose a hacer todo lo contrario de la pedagogía tradicional, no ha superado el método deductivo en la elaboración de los métodos pedagógicos.

Así como los métodos antiguos han sido deducidos por ciertos principios filosóficos y psicológicos establecidos en la época, los modernos se deducen de los principios contrarios en vigor.

Estos métodos y técnicas así deducidos no tardan en convertirse en modelos estereotipados para gran número de educadores modernos. En su práctica educativa domina el puro empirismo.

Algunos, dice Wallon, “se complace a veces en condenar las investigaciones teóricas, porque confunden bajo el mismo nombre de experiencia su empirismo, que por otra parte puede ser rico en observaciones útiles y la experimentación, que exige una hipótesis de trabajo, es decir, una anticipación doctrinal que es necesario verificar o modificar según los resultados obtenidos”.⁷

La eficacia de la acción educativa “se basa -dice Wallon- sobre el conocimiento exacto del niño, de su naturaleza, de sus necesidades, de sus capacidades, en una palabra, sobre el estudio psicológico del niño”.⁸ Psicología y pedagogía están íntimamente relacionadas en relación con la ciencia normativa con una ciencia o arte aplicado.

⁷ TRANG, Thang. “contribución de Henri Wallon a la pedagogía científica”. En UPN, en desarrollo del niño y aprendizaje escolar. 212 p.

⁸ Ibid.

Históricamente, la psicología solo ha podido salir del callejón sin salida a donde la habían conducido las especulaciones introspectivas, cuando ha modificado su orientación y método de investigación para poder responder a las necesidades prácticas de la educación y de la industria.

Por su parte, la pedagogía solo ha podido superar su empirismo, apoyándose sobre los datos objetivos de las investigaciones psicológicas y adoptando la actitud experimental. Entre la psicología y la pedagogía hay una relación de acción recíproca; la pedagogía se apoya en la psicología, pero al mismo tiempo le proporciona temas de estudio y un terreno práctico donde poder verificar sus resultados.

Partiendo de esta perspectiva de unión estrecha entre psicología y pedagogía, Wallon ha elogiado la fecundidad y validez de la concepción de Declory. En Declory –señala- la experiencia pedagógica está siempre cubierta por conclusiones de orden psicológico. Y las verdaderas siempre se establecen experiencia pedagógica. A ello se debe el que la mayoría de los métodos que Declory ha elaborado tiene un valor duradero finalmente, la pedagogía científica se construye progresivamente entre los resultados psicológicos y las prácticas pedagógicas

En esta construcción ha jugado un gran papel el método de los test, iniciado por Binet, partiendo de un problema relativo a la escuela. Tiene el mérito de dar un conocimiento preciso y cifrado al niño intelectual del nivel de sus aptitudes. Si bien su empleo está generalizado, no deja de presentar peligros.

El principio sobre el que reposan los test de inteligencia consiste en que el mayor o menor grado de desarrollo intelectual se convierte en la medida de la propia inteligencia; por ello, es ambiguo en su aceptación sistemática y teórica.

Aunque oficialmente la escuela sólo está encargada de la instrucción del niño, de hecho el niño, de hecho influye en su entera personalidad.

Su responsabilidad en relación con el niño es total, al mismo tiempo que la crea un nuevo medio que, genéticamente, le es indispensable para su desarrollo.

El niño -dice Wallon- forma un todo, del que la escuela no puede desinteresarse. Es un ser vivo... y en todo ser vivo se han distinguido dos tipos de funciones; aquellas que hacen referencia al mismo organismo y que han recibido el nombre de funciones vegetativas y las que hacen referencia al medio y se llaman funciones de relación.

Estas últimas, simplemente sensitivas o motoras en las especies inferiores, se transforman en el nombre en los diversos grados de abstracción del conocimiento y las técnicas más o menos especializadas, ya sean de la vida corriente o de la industria, en el más amplio sentido del término.

Oficialmente la escuela sólo tiene en cuenta sus deberes hacia el conocimiento y no se ocupa, explícitamente al menos, de la actividad práctica ni del porvenir profesional de los niños. Pero sobre todo ignora la propia vida del individuo, donde la psicología tiene insertas sus profundas raíces, y a menudo choca con estas condiciones biológicas que desconoce.

No hay que olvidar que de la vida vegetativa dependen en gran parte las disposiciones afectivas del niño, es decir, su humor habitual, la orientación de sus intereses, su carácter y también el nivel de las energías sobre las que el estudio se basa, lo que podríamos llamar el tono psíquico del niño, que está en estrecha conexión con el tono fisiológico. Todas estas disposiciones, de las que dependen en gran parte la actividad escolar del niño, ofrecen variaciones individuales y también según la edad.

Es necesario tener en cuenta tanto como las aptitudes propiamente intelectuales, para el mejor regulamiento de las actividades escolares, las etapas de la escolaridad y finalmente la mejor orientación de cada uno hacia los trabajos más favorables para su completo desarrollo intelectual, moral y social.

El niño lleva a la escuela no solamente las características de su ser biopsicológico, sino también las consecuencias de sus materiales y socialidades de existencia. Por ejemplo, la cuestión de la alimentación que depende del medio socioeconómico al que pertenece el niño tiene la considerable influencia sobre su trabajo escolar.

Wallon escribe; la experiencia de los pedagogos que han tenido que enseñar a niños de una población subalimentada es demostrativa; ellos saben bien que la clase es más difícil de llevar y que tienen que enfrentarse alternativamente con fenómenos de inercia inestabilidad o agitación. Y esto se explica fácilmente, pues ambos fenómenos van juntos.

Cuando disminuyen las actividades superiores de un individuo o de un niño, se liberan actividades de carácter inferior. Cuando el niño no está interesado con la lección que se le da, o por la demostración que se le aporta, o por los ejercicios que se le manda hacer; cuando su inteligencia está dormida con respecto a este esfuerzo, entonces pueden manifestarse y se manifiestan actividades reflejas inferiores, puesto que no están controladas ni contenidas o dirigidas por las actividades que la escuela tiene por misión ejercer.

En consecuencia., no hay ninguna contradicción entre esta simultaneidad que se constata en los niños, entre la inercia, que es sobre todo intelectual, y la agitación, sobre todo motriz. Se trata de una ley natural, de una cosa muy conocida desde hace tiempo por los psicólogos y los neurólogos.

También las condiciones de vivienda pueden modificar de una manera considerable el comportamiento de los niños en la escuela. Un niño que vive en un medio sucio, que tiene parásitos, que se rasca durante todo el día, es un niño atormentado, que puede ser

dificultado en el libre ejercicio de su inteligencia. No solamente se cansa, sino que está sometido perpetuamente a penosas excitaciones periféricas que distraen su atención.

¿Puede un niño descansar convenientemente cuando tiene que compartir su cama con uno o dos de sus hermanos? Un niño cuya familia está obligada a ocupar una o dos habitaciones, ¿no está sometido, cuando deja la escuela, a un ambiente de agitación permanente, de molestias recíprocas, que puede manifestarse por desarreglos de carácter o, por lo menos, por una especie de turbulencia sin otro motivo que las excitaciones procedentes de su contorno?

Bien es cierto que la escuela no está en situación de remediar directamente estas condiciones deplorables, pero lo que sí debe de hacer es dar la alarma y sobre todo conocerlas y tenerlas en cuenta. El conocimiento de estas condiciones, que pueden determinarse objetivamente, tiene para la escuela y para los maestros una importancia indiscutible, puesto que hacen referencia a la misma sustancia sobre la que el maestro ha de trabajar; es decir, el niño.

El niño es modificado por su medio o, por lo menos, en un cierto medio, encuentra ciertas ocasiones de realizar actos que son perjudiciales para él, puesto que le crean hábitos que son antisociales.

En sus investigaciones de psicología infantil, Wallon se ha dedicado, en primer lugar al estudio de la afectividad, de las actitudes y del carácter, y a la luz de los resultados obtenidos ha intentado aportar claridad a las cuestiones relativas a la atención, al interés y a la disciplina en la escuela.

Sin embargo, la disciplina está ligada al carácter y a sus cambios, “Hay niños -escribe Wallon- que se escapan a la disciplina colectiva, aun cuando dejen libre su espontaneidad. Y se escapan, no siempre por falta de Inteligencia, sino por alteraciones en el carácter”.⁹

⁹ TRANG, Thang, Op. cit. 224 p.

Para Wallon el carácter no es un amasijo de diferentes elementos, sino que concierne al individuo completo y al conjunto de sus condiciones de existencia. Por eso, “es necesario analizar el carácter en función de ese todo, dado que el carácter, precisamente, expresa cada vez que se manifiesta la totalidad de la persona”.¹⁰

Wallon ha demostrado que el carácter tiene su origen en el sistema humoral y sensorial, en la emoción y la afectividad que, bajo la influencia del contorno humano, dan nacimiento a múltiples actitudes que expresan las primeras manifestaciones psíquicas del niño, sus primeras actividades de relación que es la que se da con las personas.

“Wallon ha deducido el papel fundamental de la afectividad, por una parte, y de la vida social por otra, en el génesis del carácter, definiéndolo al mismo tiempo como actividad y, de forma más precisa, como actividad de relación”.¹¹

De esta manera, la formación del carácter en el niño se hace en las diversas relaciones con su contorno, a las que puede acceder a través de su maduración.

Wallon indica la herencia, cuyo papel es indiscutible; el equilibrio neurovegetativo, es decir, la regulación, variable según los momentos y los individuos; las funciones orgánicas, de las que dependen las disponibilidades energéticas de los individuos, sus disposiciones afectivas, matrices y mentales y el importante papel que juega, en la estructura del carácter, el tipo motor del sujeto, Wallon ha descrito estos tipos psicomotores a partir de los diversos síndromes que se deducen del análisis patológico de los desarreglos, anomalías, atrasos y frenos en los sucesivos momentos del desarrollo funcional.

“Wallon en tanto que médico y psicólogo, ha trabajado mucho por ayudar a los niños atacados por desarreglos de carácter y que tienen dificultades escolares y también se ha preocupado por la suerte de los niños llamados perversos o delincuentes”.¹²

¹⁰ *Ibíd.*

¹¹ *Ibíd.*, 225 p.

¹² *Ibíd.*

E) Vygotsky y la actividad psicológica.

Vygotsky abordó el asunto de la actividad psicológica a lo largo de toda su carrera. Rechazando divisiones y abstracciones artificiales, afirmó que la actividad psicológica debe estudiarse en toda su complejidad y no aisladamente. También reconoció la necesidad de realizar estudios objetivos empíricos de esta actividad psicológica compleja, lo que lo llevó a la búsqueda de una unidad de análisis manejable.

Esta debería estar sujeta a la observación objetiva y la manipulación, pero no podría derivarse de la actividad psicológica real a través de divisiones o abstracciones artificiales. Debería ser un microcosmos de los complejos procesos interfuncionales que caracterizan la auténtica actividad psicológica. La insistencia de éste autor era que el estudio de la actividad psicológica compleja dio lugar a su interpretación de la conciencia, y su intento de identificar una unidad de análisis lo llevó a sus investigaciones sobre el significado de las palabras.

La decisión de Vygotsky de centrarse en la conciencia como objeto fundamental de investigación se hallaba motivada por su deseo de evitar estas fuerzas de fragmentación. Tal y como señalan Leontiev y Luria, (1956) en su introducción a un volumen de obras escogidas de Vygotsky, éste desempeñó un papel determinante en las discusiones sobre -la lucha por la conciencia- en la psicología soviética entre 1921 y 1927.

Se esforzó, por un lado, en evitar la debilidad fatal del -conductismo vulgar- y, por otro, de -la comprensión subjetiva de los fenómenos psicológicos como estadios..., internos solamente accesibles mediante la introspección (1956).

Dado que las posturas imperantes en 1924 se basaban en una variedad de reduccionismos conductista, la principal preocupación de Vygotsky en sus primeros trabajos fue la de introducir la noción de conciencia dentro de una psicología objetiva, más que criticarla en los enfoques subjetivos.

En su presentación de 1924, defendió que una de las consecuencias irónicas del rechazo de la reflexología al tratar con la conciencia en la investigación científica era que se veía obligada a reinstaurar una forma de dualismo material idealista.

Aunque pudiera haber tenido en mente estos amplios criterios epistemológicos a la hora de hablar de la conciencia en sus trabajos, su preocupación principal se centraba en las formas exclusivamente humanas de reflejar la realidad que aparecen en el medio sociocultural. Por ello, la mayoría de sus obras hacen referencia a un subconjunto de los temas pertenecientes a su tratamiento metodológico de la conciencia.

Como ya hemos señalado, el criterio principal de la definición de Vygotsky de conciencia es el de sus propiedades organizativas. La preocupación de por el criterio organizativo es evidente ya en su artículo de 1924, donde expone argumentos sobre la necesidad de estudiar la organización o estructura de los reflejos junto con su naturaleza misma. Las nociones posteriores sobre la conciencia se hayan mucho más relacionadas con aspectos reflexológicos, pero dejando como punto central la importancia de la organización.

En estas menciones posteriores, Vygotsky, aparentemente, mantiene una jerarquía en la que los componentes de un nivel de descripción se convierten en subcomponentes de componentes y su preferencia se centró en los de nivel superior. Su suposición era que en el momento en que un investigador aísla uno de los subcomponentes para analizarlo, corre el riesgo de ignorar sus propiedades que solamente pueden entenderse por formar parte de un componente de nivel superior.

En el nivel más elevado de la jerarquía Vygotskyana, el componente es la misma conciencia. Esta se compone de dos subcomponentes básicos; el intelecto y la afectividad. Hasta que abordemos el tema de cómo se relacionan ambos subcomponentes, nuestra concepción de la conciencia permanecerá esencialmente incompleta.

Aunque Vygotsky realizó diversas declaraciones acerca de la necesidad de integrar los fenómenos afectivos e intelectuales en el estudio del funcionamiento humano, dedicó muy poco esfuerzo de la conciencia. Tal y como señala uno de sus alumnos, Bozhovich (1977), Vygotsky había comenzado a examinar este tema al final de su vida. Sin embargo, su muerte cortó de raíz la investigación.

Tras el desarrollo de sus ideas por parte de sus seguidores, su planteamiento de la afectividad se centraba en cómo ésta proporciona las fuerzas integradoras y motivacionales a la conciencia.

Si el nivel superior de la jerarquía Vygotskyana tomaba la conciencia como el componente y a la afectividad y el intelecto como los subcomponentes el siguiente nivel se centra en el intelecto como componente y las funciones psicológicas superiores como la memoria, atención, pensamiento y percepción como los subcomponentes.

En este nivel es donde Vygotsky lleva a cabo la mayor parte de sus investigaciones. De nuevo Vygotsky veía la tendencia a aislar los subcomponentes individuales y a ignorar su papel en el componente (en este caso la conciencia intelectual) como una debilidad fundamental de la psicología de su época.

La memoria de los niños mayores no solamente es diferente de la memoria de los niños pequeños, también desempeña un papel diferente en su actividad cognitiva. La memoria durante la primera infancia es una de las funciones psicológicas centrales sobre la que se construye el resto de las funciones.

Nuestros análisis sugieren que el pensamiento de los niños pequeños viene determinado en gran medida por su memoria y, ciertamente, no es el mismo que el pensamiento de los niños más maduros.... Para el niño pequeño, pensar quiere decir recordar; pero para el adolescente, recordar quiere decir pensar.

Este pasaje revela que la noción de organización dinámica adquiere un carácter central en su explicación de la ontogénesis del componente intelectual de la conciencia. Vygotsky argumentaba que el cambio en las interrelaciones entre las funciones psicológicas superiores, más que el desarrollo de las funciones individuales en sí mismas, era el responsable principal del desarrollo de la conciencia, el desarrollo psicológico del niño no es tanto el desarrollo y perfeccionamiento de funciones separadas como el cambio en las relaciones interfuncionales... El destino de cada parte funcional en el desarrollo de la conciencia depende del cambio global y no al revés.

Desde el punto de vista de Vygotsky, el problema derivado de investigar una aptitud o función particular aislada de las demás es que este tipo de planteamiento presupone que una misma entidad, como la memoria, puede identificarse y observarse en diferentes estadios de desarrollo. Por el contrario, Vygotsky defendía que la naturaleza verdadera del papel de la memoria en la conciencia intelectual cambia con la edad. Para él, la misma memoria, por tanto, cambia; no es un proceso sencillo, identificable a lo largo del desarrollo.

Este aspecto de su planteamiento entra obviamente en conflicto con otros puntos de vista que conciben el desarrollo de la memoria en términos de incrementos cuantitativos sin considerar que estos incrementos se produzcan en términos reflejos, asociaciones, unidades de capacidad de procesamiento de la información, etc.

Por ello, en lugar de centrarse en la estructura estática, Vygotsky subrayó el cambio, la transformación y la negación dialéctica como aspectos inherentes de los principios organizativos de la conciencia humana. Aunque este aspecto de su pensamiento es particularmente evidente en su concepción de la conciencia, también caracterizó sus puntos de vista respecto a otros temas.

De hecho, podríamos decir que la forma general de argumentación de Vygotsky consistía en seleccionar dos o más fenómenos, que eran examinados tradicionalmente como entidades separadas o como partes de una estructura organizativa estática, y observar cómo se oponían e interactuaban mutuamente a lo largo del curso del desarrollo.

F) Durkheim en la sociología de la educación.

Partiendo del análisis de la obra de Durkheim por Fauconnet, podemos decir que la esencia del Durkeísmo es la idea de que sociedad es una y que sus caracteres permanentes aseguran la existencia y la invariabilidad de los valores morales.

En la sociedad, la intención, negligencia, olvido, etc., son condiciones de la responsabilidad y en la moral solo es característica necesaria la intención. Lo anterior conforme al espíritu de Durkheim implica que existen dos tipos de responsabilidad primitiva (incluso por un acto involuntario o accidental) que es objetiva y comunicable y la subjetiva y escrita e individual.

Esto es producto del curso evolutivo a través del cual la responsabilidad se individualiza, ya que en un principio es colectiva y comunicable en las sociedades inferiores, en las sociedades más civilizadas es estrictamente personal; que a diferencia de la primera, ésta última resulta de una limitación, ya que las fuerzas que la individualizan son antagónicas a su naturaleza, pues se debe considerar que el carácter esencial de la responsabilidad es su carácter expansivo y contagioso.

La responsabilidad tiene una función esencial y moral. La existencia de la moralidad solo queda asegurada si hay sanciones; y por consiguiente la responsabilidad participan del valor de la moralidad (Piaget 1985).

En la actitud se considera que la responsabilidad hace en la conciencia del responsable, con ocasión de un hecho espiritual que relaciona psicológicamente de la conciencia y el hecho, por lo tanto nuestra conciencia moral no es más que un residuo interiorizado de la conciencia colectiva.

Por lo tanto desde el punto de vista pedagógico de Durkheim, es necesaria la penalidad escolar sistemática como único medio de reavivar en las conciencias la mente permanente de toda responsabilidad.

Por tanto, lo que es importante discutir es la interpretación del papel de la sanción y las relaciones que existen entre los hechos morales y la sociedad considerada como un todo invariable.

Como ya se mencionó anteriormente que existet1 dos tipos de responsabilidad, una objetiva y comunicable y otra subjetiva e individual y que la evolución ha hecho predominar el segundo sobre el primero, y Fauconnet concede a las formas primitivas una importancia absoluta ya que considera que la verdadera responsabilidad está constituida por dos caracteres que debe ser comunicable y objetiva.

Respecto a la psicología moral del niño, podemos decir que de las investigaciones realizadas, la interpretación de responsabilidad satisfacen los dos conceptos, es decir, que satisfacen los caracteres de invariabilidad y continuidad funcionales y el de dirección en la evolución de las estructuras.

Esto se explica porque se han encontrado con dos tipos de moral en el niño; la de presión, es la moral del deber puro; y la heteronomía, el niño acepta del adulto consignas a los que hay que someterse sean cuales sean las circunstancias, es decir, el bien es que lo está conforme con esas consignas, el mal no lo está.

En esta concepción la intención mínima y la responsabilidad es objetiva, pero al margen y en oposición a esta moral se va desarrollando poco a poco la moral por cooperación, cuyo principio es la solidaridad y se apoya en la autonomía de la conciencia y en la intención que conlleva a la responsabilidad subjetiva. Esto se explica en cuanto a que el niño tiene un respeto propio de la obligación unilateral por el adulto, que en la medida que el niño se hace adulto tiende a la igualdad, ya que este respeto propio de la obligación no es estable y a medida que el niño evoluciona tiende al equilibrio, la cual no es otro que el respeto mutuo.

De esto se deduce que las formas evolucionadas suceden a las primitivas y se va donde la emancipación gradual de los individuos. Durkheim dice que la sociedad es una serie de generaciones que se presionan cada una sobre la siguiente, es decir, que en la obediencia de los imperativos colectivos y la obediencia del niño a los adultos en general, el alumno se somete porque respeta a sus mayores; y que el adolescente escapa más rápido de la presión directa de los suyos, mientras más densa sea la sociedad.

Entonces, mientras más compleja es la sociedad, es más autónoma y son más importantes las relaciones entre los individuos iguales. Por lo que si se acepta que los fenómenos educativos son el centro de los fenómenos sociales, se puede considerar que la responsabilidad subjetiva es una consecuencia normal de la responsabilidad objetiva basada en la diferenciación social y el individualismo.

Estos dos tipos de responsabilidad está por tanto relacionadas con dos morales, mismas que no parecen ser contingentes ya que la evolución que lleva de una a otra es inherente al conjunto de transformaciones psico-sociológicas que caracterizan el paso de una sociedad primitiva a la sociedad igualitaria.

En conjunto la presión social, respeto unilateral por la tradición produce en el individuo los mismos resultados de la presión adulta en relación con la mentalidad del niño; lo que implica que una ley física y moral, está en el centro del mundo del niño, que las concibe como la obediencia y las cosas en regla.

Con la evolución, el niño se ve cada vez más liberado del conformismo obligatorio y se va convirtiendo en adulto y los rasgos de mentalidad infantil van dando paso a los caracteres que surgen de la cooperación de los individuos.

La autonomía de la conciencia sustituye a la heteronomía dando lugar a las transformaciones en el terreno de la responsabilidad interior de la conciencia que surge a partir de las reacciones del grupo como un fenómeno social; es decir, que sin la cooperación de los individuos no existiría el bien moral y el sentimiento de culpabilidad con respecto a la educación moral y presenta dos tipos de sociedad una conformista con una solidaridad segmentaria o mecánica y las sociedades diferenciadas con diversión de las instituciones tradicionales, siendo de vital importancia no olvidar nuestra moralidad interior y preocupación por la solidaridad ya que el objeto de la moral y el origen del respeto solo puede ser la propia sociedad, por ser distinta a los individuos y superior a éstos.

En la moral infantil, los elementos son puramente individuales que se reducen al respecto de los niños por los mayores creando la obligación de conciencia y del deber o de simpatía por las personas más cercanas.

Entonces las nociones fundamentales de la moral infantil se dividen en las impuestas por el adulto y las que nacen de la colaboración de los propios niños, por tanto la moral en el niño es una moralidad social ya que los juicios de ese tipo en él son bajo determinada presión (heterónomos) o elaborados libremente (autónomos) lo que nos permite definir, que desde el punto de vista psicológico, la presión social surge de la presión ejercida por los adultos sobre el niño ejerciendo un efecto de consolidación en la mentalidad infantil, es decir, que la presión del adulto sobre el infante es suficiente para ir formándole en la conciencia al niño el sentimiento del deber o de la obligación moral.

Al mismo tiempo el niño va asimilando la moral del bien, pues todo acto moral participa de la obligación del deber y de la deseabilidad que caracteriza el bien, lo que hace que dos conceptos opuestos como el deber y el bien, que conforman la vida moral son tan diferentes que son irreductibles y la razón es que tienen el mismo origen, el bien y el deber,

lo imperativo y lo deseable, al mismo tiempo dicho de otra forma, el respeto unilateral., es el origen de la conciencia del deber que implica un sentimiento de deseabilidad.

En fin, debemos tomar en cuenta que la dificultad del Durkheismo es la asimilación de la obligación del deber y la obligación, si ésta no es real y legítima se corre el peligro de hacer una identificación drástica entre el bien y el deber y someter la moral al conformismo social, por lo que la moral del bien, solo puede estar constituida cuando hay un equilibrio en la relación del individuo con la sociedad.

Entonces solo a través de la cooperación puede haber autonomía moral total. Contrariamente a la mayoría de los psicólogos de la infancia, Durkheim expone sus puntos de vista sobre educación moral partiendo de la sociedad para llegar al niño y mantiene una postura muy conservadora aunque muy flexible y examina la moral infantil desde el punto de vista de los hechos, si su argumentación es legítima.

Según él, hay tres elementos de moralidad: espíritu de disciplina, adhesión a los grupos sociales y la autonomía de la voluntad.

Es necesario analizar cada uno de estos elementos para comprender como se debe constituir en el niño los elementos de moralidad y posteriormente entender el porqué de su posición flexible, más de lo que permitía la doctrina sociológica.

El espíritu de disciplina es esencial ya que lejos de oponerse al desarrollo de los individuos permite la eclosión de las personalidades; se considera un sistema de órdenes sancionada por la sociedad y se constituye el concepto de autoridad, que se entiende como una fuerza moral que reconocemos superior a nosotros.

La adhesión de los grupos sociales. Aquí debemos entender que los individuos no tienen por si mismos un valor moral, solo el grupo constituye un fin legítimo, que enriquece la personalidad puesto que todos somos seres sociales y no es antagónica la relación entre la sociedad y el individuo.

Considerándolo de otra forma puede decirse que, ningún individuo por si mismo tiene autoridad o prestigio y la sociedad es la única que está por encima de los individuos por lo tanto toda autoridad emana de la sociedad.

La unión de los conceptos de disciplina y adhesión a los grupos explica la profunda identidad del deber y del bien. El deber es la moral que ordena, concebida como una autoridad que debemos obedecer y el bien es la moral que provoca el deseo espontáneo.

Los dos tipos de sociedad la del deber y la del bien que es una realidad más rica que la nuestra, constituye dos aspectos de una misma realidad.

La autonomía de la voluntad, es la moral racional, aquella que no acepta la imposición de algo a la conciencia, es una regla de lógica y de moral. Esta conciliación de la autonomía y la autoridad social, Durkheim la explica con respecto a la naturaleza y solo somos libres si aprendemos a conocer sus leyes y si las utilizamos sin intentar infringirlas, es decir, que como la moral expresa la naturaleza de la sociedad y no la conocemos mejor que a la naturaleza física, la razón del individuo no puede ser legisladora del mundo moral, más que del mundo material. En conclusión la autonomía consiste en comprender el porqué de las leyes que la sociedad nos impone y que no somos libres de no aceptar.

Una vez analizados los conceptos anteriores la actitud pedagógica de Durkheim hacia el niño es flexible, ya que por una parte es necesario informar a la naturaleza del niño los elementos de moralidad, esto es que los niños no conocen otra sociedad que la adulta o creadas por adultos (escuela). Por lo que no atiende debidamente la existencia de las sociedades espontáneas de los niños, y los hechos al respeto mutuo.

Durkheim cuestiona entonces ¿cómo crear el espíritu de disciplina en el niño? En principio el espíritu de disciplina es el punto de partida de toda vida moral, con reglas revestidas de autoridad suficiente. En el niño existen en forma general estados mentales muy alejados de la forma definida que deberán tomar.

El niño es fantasía y movimiento, la disciplina es moderación y dominio de sí mismo, Durkheim considera que la naturaleza infantil presenta dos caracteres; el tradicionalismo infantil y la receptividad del niño a la sugestividad sobre todo a la imperativa. De aquí deduce que el niño es un verdadero rutinario, al que se le debe inculcar los valores morales y en un momento determinado de su existencia, el espíritu de disciplina, que sería en la escuela.

Dice, en la educación moral son necesarias las reglas que son reveladas al niño a través del maestro, que debe mostrarla como tal, de manera impersonal de lo contrario las mentes no lo captan. Es decir, Durkheim se opone a la escuela activa en todas sus formas, argumentando que la vida no es un juego, por lo que es necesario que el niño se prepare para el esfuerzo y sufrimiento, por lo que no es bueno hacerle creer que todo puede hacerse jugando y que es necesaria una disciplina con castigos escolares que sancionan esa disciplina.

Pero es muy importante precisar el significado de esos castigos y conservar el principio según el cual la pena borra o repara la falta, pues el sufrimiento es un mal y es ilógico que un mal compense otro mal y anularlo.

Por tanto la función esencial de la pena es asegurar a las conciencias que la violación de la regla a podido turbar su fe y convencerla de que el que impone la pena a los niños la siente siempre, esto quiere decir, que el castigo tiene su esencia en la censura, un lenguaje a través del cual la conciencia publica a la del maestro en la escuela expresa el sentimiento que les inspira un acto reprobado.

También es necesario decir que Durkheim está en contra de los castigos corporales. El espíritu de disciplina constituye el punto de partida para toda vida moral y los pedagogos se han preguntado si estas reglas son propias a las sociedades de los niños, no podían ser utilizadas en la clase, dieron lugar a una pedagogía moral. Pero esta variedad de reglas no obedecen a las mismas leyes psicológicas.

Durkheim ve en el individuo costumbres rutinarias y que las reglas se elaboran a través de la vida social y todas las reglas seguidas por los niños son debidas a las relaciones sociales, sin embargo y aquí radica el problema de la educación ¿existe solo un tipo de autoridad y de reglas?; aquí Durkheim presenta los principios más dogmáticos de su obra. Toda autoridad derivaba de la sociedad y el maestro es el intermediario entre el niño y la sociedad.

Existen por lo menos dos tipos de reglas y de autoridad. La regla debida al respeto unilateral y la debida al respeto mutuo.

De estos dos tipos de reglas dan lugar a resultados opuestos, la regla de obligación, da lugar al respeto unilateral y produce en el niño sentimientos que caracterizan al conformismo obligatorio de las sociedades inferiores y no da lugar a una obediencia efectiva. La regla del acuerdo mutuo y a la cooperación tiene sus raíces en la conciencia del niño y da lugar a una puesta en práctica efectiva en la que forma cuerpo con la autoridad autónoma.

Así pues ¿cuál regla será la que prepare al niño para su tarea de ciudadano? por supuesto que la del respeto mutuo y de cooperación, aunque una disciplina autónoma en la escuela solo se concibe en la medida que el trabajo comparta la iniciativa y actividad espontánea por parte del niño, es decir, participa con interés en el trabajo realizado y este interés es necesario para la formación de la disciplina propia al sistema de la autonomía.

Solo la escuela activa, donde el niño trabaja por si mismo, realiza en clase la cooperación y la democracia. En donde el niño es capaz de un esfuerzo que alcanza el limite de su fuerza física, en otras palabras el esfuerzo supone una maduración y las formas primitivas de esfuerzo son indispensables para el desarrollo normal aunque muy distinta de las formas evolucionadas, que son las únicas sancionadas por la moral adulta.

Por lo que, dejar que el niño adquiriera por sí mismo el hábito del trabajo y la disciplina interior no es perder el tiempo; como lo afirma Durkheim, entonces tanto en el terreno moral como en el intelectual solo se posee lo que se ha conquistado y para que el niño sienta la necesidad del trabajo y el hábito del esfuerzo hay que tomar en cuenta sus intereses y no imponerle formas de educación semejantes a las nuestras.

En cuanto a la naturaleza psicológica de la sanción Durkheim entiende por natural una reacción social definida en base a los juicios de valores morales, entonces ¿no es más natural limitarse a la censura sin simbolismos como el sufrimiento, o limitarse a reacciones aprobadas por la moral de respeto mutuo como la sanción por reciprocidad?

Lo que Durkheim ha querido es mantener la unidad de la moral de la autoridad con la moral racional y conserva la idea de que la moral de la cooperación solo puede denunciar como inmoral y materialista.

En cuanto a la adhesión de grupos sociales Durkheim ha sostenido que el niño no es puramente egoísta o altruista, sino que ambas. En el niño la sociabilidad y la individualidad son asociados de manera que al pesar en adherirse al máximo a grupos sociales de una manera inconsciente, piensa en si mismo y desde su propio punto de vista, por lo tanto el problema está en como sacar al niño de su egocentrismo y conducirlo a la cooperación que conlleva a la dignidad de la personalidad y respeto por la opinión común elaborada en libre discusión.

En cuanto a la autonomía y la voluntad, Durkheim no precisa las aplicaciones pedagógicas. Según Kant la autonomía de la voluntad moral, es debida al carácter racional de ésta, considerando que la obligación propia del deber nace de la sensibilidad. Durkheim observa que la obligación propia al deber puro se convierte en un carácter accidental de la ley moral y que está investida de una autoridad que impone su respeto incluso a la razón, creado por un ser superior a la facultad que lo concibe.

Si este ser es la misma sociedad, la única autonomía posible es la sumisión libre de la razón individual a las leyes de la sociedad.

CAPITULO II

BASES EPISTEMOLÓGICAS DE LA TEORIA COGNOSCITIVA (PSICOGENETICA)

A) Aspectos generales.

Nuestro trabajo se inscribe en el marco de la teoría cognoscitiva y ésta nos remite al análisis de algunas perspectivas teóricas.

La teoría cognoscitiva es el conjunto de funciones cuyo resultado es para el individuo, el conocimiento del medio ambiente y su adaptación a él. El argumento central está en la idea de explicar cómo se da el desarrollo mental.

La corriente que más vamos a profundizar en nuestro análisis es la Psicogenética ya que de alguna manera estamos buscando conocer, algunas diferencias explicativas de sus autores, Jean Piaget, y Henry Wallon. Por su parte Piaget, con sus estudios, llega a conceptualizar el proceso de desarrollo de la inteligencia, reflejando sus intereses básicos en la Biología y en la Epistemología (rama de Filosofía que se ocupa del estudio del conocimiento utilizando como método la Psicología).

Dentro del marco de la Psicología Genética entendida como el estudio del psiquismo en su formación y en sus transformaciones, Piaget y Wallon realizan aproximaciones distintas.

Piaget parte de un interés epistemológico, entiende que la lógica es una axiomática de la razón y la psicología de la inteligencia es la experimental correspondiente. Desde esta base ha explorado sistemáticamente todos los aspectos de las funciones cognitivas.

"El proceso de asimilación-acomodación como proceso dialéctico y el principio de la acción sobre la realidad como único camino para el conocimiento serían el eje de la explicación Piagetiana".¹³

Wallon, en cambio, parte de la consideración del individuo como un todo que se va desarrollando en íntima relación dialéctico con el medio físico y humano y piensa que en el análisis de este proceso no se puede aislar un aspecto y considerar su evolución con independencia de los demás aspectos. Según lo señala Simón, (estudioso de la obra de este autor), método y metodología se encuentran siempre íntimamente ligados, aunque con algunas diferencias.

"Mientras en Wallon la metodología sirve a la psicología y conduce por lo menos en el origen del pensamiento infantil a una epistemología..., en Piaget es la epistemología la que se considera en primer término; la psicología no es más que un método para construir una teoría del conocimiento que culmina en un sistema determinado con antelación..., y admitido como único posible".¹⁴

Esta última cita fue recuperada por Clanet de la enciclopedia Francesa que es un tratado clásico que aborda en esta parte su introducción a la vida mental del niño. Por nuestra parte rescatamos las perspectivas de la psicología en cada uno de los autores. Porque se construyen en una diferenciación básica entre ellos.

¹³ CLANET, C. y otros. "Dossier, Wallon y Piaget". España ed. Gedisa, 3a edición, 1984,22p.

¹⁴ *Ibíd.*

En este capítulo señalamos aspectos que nos parecieron importantes sobre estos epistemólogos por la relación que tienen con la perspectiva cognoscitivista que es un marco teórico básico de las propuestas pedagógicas actuales.

El progreso del individuo es un proceso de diferenciación progresiva desde una indiferenciación total inicial respecto a los demás, en relación al mundo físico hasta llegar a la conciencia del hombre adulto.

“Wallon dirá, el psiquismo es una forma de integración particular que se produce a expensas de lo biológico y lo social del mismo modo que los fenómenos biológicos constituyen una integración particular de las reacciones físicas y químicas”.¹⁵

Por lo tanto, podemos entender que en este pensador esta siempre presente la dialéctica de la naturaleza. Además es el fundador de una de las grandes opciones de la psicología actual; la psicología genética, psicología de la génesis o del desarrollo, es decir, esencialmente histórica. El estudio de las personas concretas puede permitir la superación de los dualismos y las reducciones operadas por las teorías tradicionales.

El eje de la teoría de Wallon es el origen y evolución del pensamiento en la persona concreta, es decir, es un ser a la vez biológico y social. Esta semejanza puede permitir lograr la autonomía de lo "psíquico" que es tan específico en relación con lo biológico y con lo social, como lo es lo biológico con las reacciones físicas y químicas.

“El inconsciente biológico es el equipo hereditario cuyos sistemas correspondientes a las diferentes funciones, inconclusos en el momento del nacimiento, llegan progresivamente a la maduración. El inconsciente social es el medio cultural que proveerá a las diferentes funciones la ocasión de manifestarse, de expandirse o de desaparecer”.¹⁶

¹⁵ *Ibíd.*, 10 p.

¹⁶ *Ibíd.*, 15 p.

En Wallon, el ser psíquico depende de sus reacciones que a partir del medio se están remodelando constantemente ya su vez depende de el, enfoca su método al estudio del hombre concreto, considera absurdo estudio una actividad aislada, puesto que la adhesión de rasgos aislados no puede dar más de lo que cada uno aporta, en una totalidad.

Tendremos presente aquí, a ésta teoría como un modo de abordar las cosas y los fenómenos. Por otro lado, exponer los principios del método no es aportar la solución, sino es sólo indicar una dirección.

B) Henry Wallon.

Comprometido con su acontecer social, toda ciencia sea cual sea su objeto tiene estrechas relaciones con el sistema social en que se desarrolla. Este autor concibe el desarrollo psíquico del individuo como una construcción progresiva por la interacción entre el individuo y el medio ambiente.

“Un maestro verdaderamente consciente de las responsabilidades que le han sido confiadas debe tomar partido sobre las cosas de su época, debe tomar partido no ciegamente, sino haciendo las averiguaciones que su educación y su instrucción le permitan hacer. Debe tomar partido para saber con certeza cuales son las relaciones sociales, los valores morales de la época, debe tomar partido no solo, en su despacho de trabajo y solo mediante el análisis de las situaciones económicas de su tiempo o de su país, sino hacerlo solidariamente con sus alumnos aprendiendo de ellos mismos cuales son sus condiciones de vida”.¹⁷

¹⁷ GRATIOT, Alphandery, H. “Lectura de Henry Wallon”. Tomado de la “afectividad en el niño” de Alonso Palacios, México, Ed. Trillas, 28. edición, 1991, 18 p.

Fue sin embargo, más que "psicólogo puro", y más que un psicólogo de laboratorio; por que su preocupación por los problemas educativos y escolares en cuanto a su instrumentalización de los principios de la evolución psicológica en el marco escolar, así lo pone de manifiesto.

Es por ello que nuestro análisis del planteamiento Walloniano, sobre el problema educativo debe empezar por destacar algunas de sus ideas fundamentales de la psicología evolutiva. De la cual son complementarios sus puntos de vista sobre la educación; psicología y pedagogía son inseparables, pues se trata de dos momentos complementarios de una misma actitud experimental. De ahí que el objeto de estudio de la psicología sea el hombre como un todo, como un ser biológico y social en un proceso dinámico.

“La especificidad de la psicología radica en estudiar al hombre en relación con los medios en que debe reaccionar, con las actividades a que se entrega. El hombre es un ser biológico, un ser social y todo en la misma persona. El objeto de la psicología es hacer conocer la identidad del hombre desde sus diferentes aspectos. No una entidad uniforme y universal, sino, por el contrario, los efectos indefinidamente variables de las leyes que regulan sus condiciones de existencia”¹⁸

Las posibilidades orgánicas de la especie humana en interacción constante con el mundo en que vive (la sociedad, la cultura, las cosas, las personas) dan lugar al hombre concreto que la psicología debe estudiar, que es agente y producto de esa interacción.

Se pregunta entre otras cosas ¿cómo se produce el paso de lo biológico a lo social? y ¿cómo se realiza esa interacción en la historia de cada individuo? En ese contexto, este autor estudia el desarrollo del niño y los factores que influyen en ese proceso, tales como la emoción, el otro, el movimiento y la imitación

¹⁸ ALONSO, Palacios, Op. cit. 19 p.

En seguida veremos cada uno de estos factores. Empezaremos por la emoción, una noción Walloniana básica, porque mediante ella el niño se convierte de ser biológico en ser social.

1.- La emoción.

Es una experiencia (estado psíquico), caracterizada por un grado muy intenso de sentimiento que va acompañado de una expresión motora a menudo considerablemente importante; comprende un tono afectivo distintivo y una actividad o movimiento característico. Las emociones son reacciones orgánicas, que se componen de elementos viscerales o somáticos. Algunos autores definen la emoción como una acción confusa y desordenada, un efecto de nuestras relaciones con el medio.

Para este autor, “es el intermedio genético entre el nivel fisiológico con sólo respuestas reflejas y el nivel psicológico que permite al hombre adaptarse progresivamente al mundo exterior que va descubriendo”.¹⁹

Las emociones se apoyan en la actividad de las glándulas endocrinas, como la tiroides y las suprarrenales; se puede decir que la respuesta fisiológica a una gran emoción es la descarga hormonal que se da en ese momento.

Las manifestaciones de la emoción influyen poderosamente, en el desarrollo y sus efectos se encuentran entre los primeros signos de vida psíquica. Además de una reacción personal, una emoción puede volverse colectiva. Si bien constituye un fenómeno interno, se comunica entre los individuos fuera de todo marco intelectual.

¹⁹ AJURIAGUERRA, Julián., “Manual de Psiquiatría Infantil”, tomada de Alfredo Palacios, Op. cit, 19 p.

En las reuniones de masas las emociones se manifiestan fácilmente mediante los impulsos gregarios y en virtud de la abolición del punto de vista individual y del autocontrol personal. La emoción provoca la fusión de las conciencias individuales en una sola. En ceremonias, danzas, conciertos, juegos, actividades tradicionales, la gente congregada reacciona de manera semejante ante los diversos estímulos.

Este carácter colectivo de la emoción es determinante en la evolución de la humanidad, ya que el comportamiento semejante de los miembros de un grupo crea lazos de unión, sentimientos de pertenencia. Esto se advierte en manifestaciones, festivales de rock, peregrinaciones, modas, folklore cultural.

2.- El papel del otro.

¿Cómo se va moldeando la noción del otro y cómo se constituye el yo? Según Wallon, el antecedente es la confusión: la evolución conduce a la conciencia del yo, a la individualización frente a los otros. Al principio no existe delimitación entre el yo y el otro, entre el acto personal y su objeto exterior, de tal manera que el niño va a diferenciar su persona del entorno mediante una serie de ejercicios y de juegos.

Considerando los estudios precisos, donde el autor diserta a partir de sus experimentos al respecto, recuperamos sus ideas centrales al decir que en el juego de alternancia el niño repite varias veces el mismo acto, por ejemplo: envía y recibe una pelota o bien dialoga consigo mismo y desempeña los papeles de ambos interlocutores. El periodo de alternancia propicia que el yo tome posición frente al otro.

Alrededor de los 3 años de edad se presenta una crisis; súbitamente desaparecen los juegos de alternancia y los diálogos. En vez de ser dos personajes a un tiempo, el niño habla en forma personal. Generalmente el niño se afirma oponiéndose a todo. Para cerrar este apartado en la explicación de que el yo y el otro siguen siendo complementarios, y donde la alternancia de papeles sucede la negación obstinada, queremos recuperar la

siguiente cita por su contundencia.

“Se puede decir que ésta es una fase combativa en la que el yo se conquista al mismo tiempo que se opone; poco a poco el niño con mayor o menor seguridad se atribuye plena autonomía, es decir, cree en la exterioridad del otro y en la integridad de su yo”²⁰

3.- El movimiento y los estadios del desarrollo.

El papel del movimiento es trascendental en el desarrollo del niño. Sigue un proceso; por ejemplo; los movimientos del niño recién nacido van hacia la exploración, la búsqueda de las posturas que lo llevan gradualmente de la posición horizontal de los primeros meses de vida a la siguiente, la cuadrúpeda cuando empieza a gatear y la erecta con el inicio de la marcha. Las reacciones posturales pueden confundirse con los primeros movimientos, pero no son más diferenciadas psicológicamente; se expresan como actitudes, movimientos con una carga emotiva.

En el primer estadio, llamado impulsividad motriz, el recién nacido realiza gestos espontáneos, movimientos incoordinados, descargas musculares bruscas; se inician los reflejos condicionados ligados a las dos necesidades principales; la alimenticia y la postural. Además, se establece un sistema de comunicación, compuesto de actitudes, gestos, movimientos, con una base afectiva, que satisface física y emocionalmente al bebé.

Los movimientos del recién nacido se originan en las sensaciones de malestar y en la necesidad de bienestar; en ellos se mezclan reacciones tónicas y clónicas. Según este autor, el estadio emocional, es alrededor de los seis meses, donde el niño domina ya una serie de matices, tales como alegría, dolor, cólera. Se establece la comunicación afectiva con la madre.

En el estadio sensoriomotor, hacia fines del primer año de vida, el niño va descubriendo las cualidades de las cosas, su causa y efecto. La actividad y los desplazamientos le permiten integrar el espacio, su movilidad le ayuda a ubicar la posición

²⁰ WALLON, Henry, en Alonso Palacios, op. cit, 20 p.

relativa de los objetos a los que se acerca o de los que se aleja, efectúan juegos de alternancia, como dar y recibir una pelota, alternar palmadas. Se trata de una actividad circular, ya que el efecto de un movimiento provoca su repetición (por ejemplo, el bebé balbucea, practica el uso de su aparato fonador).

El estadio del personalismo se presenta alrededor de los tres años. Predomina la búsqueda de la independencia y el enriquecimiento del yo. Se suspenden los juegos de alternancia; nace una actitud de rechazo; el niño habla en primera persona y utiliza los pronombres adecuadamente; imita a los demás y actúa para recibir la aprobación ajena. De los tres a los cinco años su relación con los miembros de la familia forma parte de su identidad personal.

En último lugar se encuentra la socialización. Entre los seis y los once años de edad se amplía y diversifica el panorama que existe en sus relaciones con los demás. El niño aprende a conocerse; se da cuenta de cuáles son sus virtudes y sus defectos; identifica y clasifica los diferentes rasgos y propiedades de los objetos y de las situaciones; su conducta se ajusta a circunstancias particulares.

Wallon plantea cinco estadios de desarrollo y su propuesta conceptual de estadios tiene coincidencia con los de Piaget en tanto que se consideran como cambios cuantitativos y cualitativos comunes en todos los seres humanos; para ambos autores hay una serie de transformaciones y reorganizaciones que van de la inteligencia lógica del acto del pensamiento.

La diferencia básica teórica reside en que para Piaget, está ante todo la identidad funcional, se interesa por el estado de equilibrio del pensamiento.

CUADRO DE LOS ESTADIOS DEL DESARROLLO SEGÚN WALLON

I.- Estadio impulsivo y emocional: en general de 0 a 1 año; estadio "centrípeto" o de edificación del sujeto.

-0 a 2-3 meses: estadio de impulsividad motriz pura. Predominio de las reacciones puramente fisiológicas (espasmos, crispaciones, gritos).

-3 a 9 meses: estadio emocional. Aparición de la mímica (sonrisa). Preponderancia de las expresiones emocionales como modo dominante de relaciones niño-entorno.

-9 a 12 meses: comienzo de sistematización de los ejercicios sensoriomotores. Los límites del primer estadio, no son muy precisos. Wallon no habla de nuevos estadios sino cuando realmente ha prevalecido un nuevo tipo de conducta.

II. Estadio sensorio-motor y proyectivo. De la 3 años: estadio "centrifugo" o de establecimiento de relaciones con el mundo.

-12 a 18 meses: periodo sensorio-motor. Comportamiento de orientación e investigación. Exploración del espacio circundante, ampliado más tarde por la locomoción. Inteligencia de las situaciones.

-18 meses a 2-3 años: estadio proyectivo. Imitación, simulacro., actividad simbólica., lenguaje, representación. Aparición de la inteligencia representativa discursiva.

III. Estadio del personalismo. De 3 a 6 años: estadio "centrípeto"; importancia de este

periodo para la formación del carácter.

-3 años: crisis de oposición. Independencia progresiva del yo (empleo del "yo"). Actitud de rechazo que permite conquistar y salvaguardar la autonomía de la persona.

-4 años: edad de la gracia. Seducción del otro, edad del narcisismo.

-5-6 años: representación de roles. Imitación de personajes, esfuerzo de sustitución personal por imitación.

IV. Estadio del pensamiento categorial. De 6 a 11 años: estadio " centrífugo"; preponderancia de la actividad de conquista y conocimiento del mundo exterior, objetivo.

-6-7 años: destete afectivo, "edad de la razón", edad escolar. Poder de autodisciplina mental (atención). Brusca regresión del sincretismo.

-7 a 9 años: constitución de la red de categorías, dominadas por contenidos concretos

-9-11 años: conocimiento operativo racional, función categorial.

Estadio de la pubertad y de la adolescencia. A partir de los 11 o 12 años duración variable: estadio "centrípeto" indispensable para la constitución acabada de la persona. Crisis de la pubertad. Retorno al yo corporal y al yo psíquico (oposición). Repliegue del pensamiento sobre sí mismo (preocupaciones teóricas, duda). Toma de conciencia de sí mismo en el tiempo (inquietudes, metafísica, orientación de acuerdo con elecciones y metas definidas).

El estudio de las etapas o estadios que su teoría propone, permitirá comprender la visión dialéctica, sin la cual no es posible ver la vida psíquica del individuo, esto es, que no

sea sino a través de las relaciones recíprocas de lo biológico y lo social.

5.- El papel de la imitación.

A la imitación le corresponde un sitio fundamental en el desarrollo psicológico del individuo; es determinante en el nacimiento de la función simbólica (lenguaje, pensamiento, juego) y en la estructuración de la personalidad. Wallon describe cómo surge la imitación, la forma en que se desarrolla y el modo en que conduce a la representación; a la cual define de la manera siguiente:

El antecedente de la imitación es la actividad postural!. Si al niño le interesan las acciones que observa, va a repetir las, quizá no inmediatamente, pues la gestación puede prolongarse. Tres o cuatro días después de haber ido al circo, por ejemplo, trata de repetir las maromas del payaso.

Hacia los tres años, en la medida en que el niño experimenta la necesidad de afirmarse, se interesa por las personas y expresa ese interés por medio de la imitación. Pero esta se toma razonada y reflexiva hacia los seis años. “El niño imita para llamar la atención, para obtener algún premio o ganarse el afecto; la imitación pasa de ser una simple reacción a una demostración”.²¹

Por lo tanto, desde esta perspectiva teórica, la emoción, el otro, el movimiento, la imitación y la representación son los factores fundamentales que interactúan y configuran el desarrollo infantil, como auténticos motores de la evolución.

“Sobre la base neurofisiológica que los hace posibles y necesarios, sus relaciones mutuas, en una dialéctica permanente, dinamizan y dan forma al desarrollo. Esta interacción constante no obsta para que uno u otro factor sea preponderante o predominante en cada estadio del desarrollo”.²²

²¹ W ALLON., Henry, en Alonso Palacios, Op. Cit, 24 p.

²² *Ibíd.*

En cada uno de estos últimos se presenta formas diferentes de actividad en el niño; pero en todos los períodos una actividad predominante sobre las demás, provoca cambios, enriquece las relaciones del niño con el ambiente; por tanto, es la actividad característica del estadio correspondiente.

Como hemos visto, los enfoques de Wallon y Piaget sobre el desarrollo, si bien no siempre coinciden, pueden considerarse complementarios. Piaget enfoca la operación intelectual a lo largo de las diversas asimilaciones del niño, así como sugiere la forma en que se integra la conciencia moral para alcanzar la autonomía.

El modelo evolutivo de Wallon se basa en la emoción, el otro, el movimiento y la imitación, factores fundamentales en la evolución psicológica del niño; la afectividad y la socialización tienen una importancia singular en ese proceso.

Ambos reconocen el papel crucial que desempeña la actividad en el proceso del desarrollo y coinciden en la importancia que dan al juego simbólico; particularmente Wallon considera que el empezar a caminar ya hablar son hitos en la vida del niño.

C) Jean Piaget

1.- La inteligencia y afectividad.

A continuación nos ocuparemos de las aportaciones de Piaget sobre el desarrollo humano. Es de fundamental importancia la afirmación Piagetana siguiente:

"La vida afectiva y la vida cognoscitiva son inseparables. Lo son porque todo intercambio en el medio supone a la vez una estructuración y una valorización. No se podría razonar incluso en matemáticas puras sin experimentar sentimientos y a la inversa no existen atenciones que no se hallen acompañados de un mínimo de comprensión o de discriminación".²³

La afectividad y la inteligencia son fenómenos paralelos y entrelazados durante la infancia, la conjunción de los sujetos afectivos y cognitivo conforman el sujeto social.

Desde esta perspectiva, considerarnos que el desarrollo y la futura personalidad del niño son el resultado de esta interrelación.

Piaget concibe el desarrollo moral e intelectual como una combinación de los cuatro elementos siguientes:

a).- La maduración del sistema nervioso.

b).- La experiencia que supone la interacción con el mundo físico, la actividad., la acción.

c). -La transmisión social, el cuidado y la educación que influyen en la experiencia del individuo.

d).- El equilibrio, es decir, la autorregulación.

"El último elemento es central en su teoría, la cual considera al desarrollo como un progresivo proceso de equilibrio, siempre de menor a mayor. Se ha observado incluso como el equilibrio emocional suele aumentar con la edad".²⁴

²³ ALONSO. Palacios Op. Cit. 12 p.

²⁴ PIAGET, Jean, en Alonso Palacios, op. Cit., 13 p.

Para comprender el pensamiento del niño debemos comenzar por saber bien lo que el siente, es decir, conocer su afectividad.

Desde que conocimos la propuesta epistemológica de Piaget, llegamos a considerar seriamente de que nuestras aplicaciones en el campo de la educación tenían que cambiar .Partiendo de ella, reflexionamos en este capítulo.

Desde una perspectiva psicológica, el interés por considerar esta teoría reside en la visión que aporta del niño, en cuanto a la naturaleza de su pensamiento y a las etapas de su desarrollo. Al estudiar el desarrollo del niño encontramos útil esta teoría, para responder a preguntas de ¿cómo piensa el niño en sus diferentes etapas? y ¿cómo construye su conocimiento?

Aunque sabemos que el interés de Piaget no está en el niño en si, sino en su preocupación de epistemólogo que buscó responderse a preguntas como: ¿Qué es el conocimiento? y ¿Cómo aprendemos?

Piaget estudió el desarrollo del niño porque se convenció de que era el mejor medio para responder a las cuestiones epistemológicas acerca de la naturaleza del conocimiento en los adultos y de la historia del conocimiento humano.

Aunque reconocemos que la perspectiva psicológica puede ser suficiente para los psicólogos que utilizan elementos de la teoría de Piaget para estudiar a los niños, para nosotros puede resultar limitada y llevamos a una equivocada aplicación de la teoría. Lo que los educadores debemos hacer, es entender las ideas fundamentales de Piaget referentes a la naturaleza del conocimiento ya los mecanismos de su desarrollo.

La teoría psicogenética también ha servido de base para programas, planes de estudio entre los cuales se encuentra el actual de educación básica de, nuestro país.

A partir de la adquisición del conocimiento del niño, este autor intenta explicar como surgen las manifestaciones psicológicas y sus transformaciones a lo largo del desarrollo intelectual, y nos permite inferir la formación del concepto de si mismo en el niño.

De esta forma., nos indica el camino que debemos seguir como educadores, para guiar a los niños a un apropiado desarrollo intelectual, emocional y social.

“Jean Piaget, se interesa por cambios cualitativos que tienen lugar en la formación mental de la persona desde el nacimiento hasta la madurez. Mantiene en primer lugar que el organismo humano, al igual que los otros entes biológicos, tienen una organización interna característica; en segundo término que esta organización interna es responsable del mundo único de funcionamiento del organismo, el cual es invariante, es decir, siempre está presente y no cambia con el tiempo, así que lo mismo el niño que el adulto comparten el mismo modo de función cognitiva; en tercer lugar, sostiene que, por medio de las funciones invariantes, el organismo adopta sus estructuras cognitivas”.²⁵

Se dice que Piaget difiere de los empiristas como Hume y Lucke, que explican que el niño adquiere primeramente el conocimiento, captando y recibiendo la información del mundo exterior por medio de los sentidos, los cuales posteriormente interioriza.

También difiere de los racionalistas como Kant, que se basa en la razón pura como la mejor forma de alcanzar el conocimiento desconfiado de la información sensorial. La gran discrepancia entre los empiristas, los racionalistas y Piaget, que se le conoce como un interaccionista, es que para ellos, los niños absorben simplemente la información sensorial.

Para Piaget el conocimiento se constituye y se va integrando por la interacción entre la experiencia sensorial y el razonamiento. La acción es el motor del conocimiento, interactuando el sujeto con los objetos y el medio ambiente.

²⁵ TURNER, Johann. “Desarrollo Cognitivo”, España, Ed. CEAL, entidad por la Biblioteca de Ciencias de la Conducta. 1981, 11 p.

Para explicamos como logra el niño construir su mundo interno y lo que pasa fuera de él en el mundo de los objetos que lo rodean, es necesario estudiarlo desde sus primeros años de vida. Pero, ¿cómo logra el niño construir su mundo interno? y ¿que pasa fuera de él en el mundo de los objetos que lo rodean?

Para contestar estas preguntas., Piaget dice que la evolución cognitiva del individuo se va dividiendo en fases de desarrollo intelectual.

a).- Un sentido de abstracción simple, siendo ésta la absorción de las propiedades de los objetos externos, y

b).- Un sentido de abstracción reflexiva, es decir, todo lo que se abstrae, que son las relaciones que el niño hace con los objetos.

Las fases dentro del desarrollo evolutivo del individuo constituyen instrumentos indispensables para el análisis de los procesos de desarrollo.

“Cada fase refleja una gama de pautas de organización que se manifiesta en una secuencia definida de un período de edad aproximada en el desarrollo continuo. El completar una fase da lugar a un equilibrio transitorio, así como al comienzo de un desequilibrio que corresponde a una nueva fase”.²⁶

Piaget hace énfasis en que lo importante en el estudio, es la sucesión de las fases de desarrollo y no las edades específicas por las que atraviesa el niño en ese momento de desarrollo.

Esto quiere decir que le interesa más conocer como se va dando el paso de una fase. El orden es invariable, aunque el tiempo de su inicio y terminación puede variar.

²⁶ MAIER, Henry. “Tres teorías sobre el desarrollo del niño”. Argentina, Ed, Aníbal, 1era edición. 1971, 109 p.

D) La formación de la inteligencia y las fases de desarrollo.

En 1935 Piaget, basado en extensos estudios sobre psicología genética, elaboró los conceptos básicos sobre la formación de la inteligencia, teoría que hasta la fecha sigue siendo fundamental para comprender el desarrollo psicológico del niño.

A continuación expondremos dicha formación partiendo de dos ideas:

“Que las funciones mentales se inscriben en la evolución del ser humano (aspecto psicogenético del desarrollo), y que el individuo establece una interrelación con el medio ambiente (aspecto psicosocial del desarrollo)”.²⁷

En la evolución de la inteligencia se distinguen cuatro grandes etapas:

- 1.- Sensorio-motoras, de cero a los 18 meses, 2 años aproximadamente.
- 2.- Preoperatorio, de los 2 a los 6-7 años.
3. -Operaciones concretas, de 7 a 11 años.
- 4.- Operaciones formales de 12 años en adelante.

Para efectos de nuestro trabajo haremos señalamientos sobre las dos primeras, por considerarlas más explicativas de la edad de nuestros alumnos.

1.- Etapa de la inteligencia sensoriomotriz o práctica., (del nacimiento a 18-24 meses).

La elaboración de la inteligencia depende de la acción concreta del niño, que se inicia a través de los movimientos, reflejos y de la percepción. Más tarde, a los 3 meses, aparecen

los primeros movimientos voluntarios. Esta etapa tiene una importancia especial. En ellas se construyen las bases para las futuras nociones del objeto, del espacio, del tiempo y de la casualidad.

La inteligencia se expresa a través de la acción y de la capacidad del bebé para captar una nueva situación y para resolverla combinando acciones conocidas. En esta etapa todavía no hay lenguaje ni pensamiento; hacia el final, aparece la representación, que supone la posibilidad de interiorizar las acciones. Esta interiorización marca el paso del nivel sensoriomotor a la segunda etapa. A la fase sensoriomotora se le llama así porque en el niño las actividades sensoriales y matrices, sus intereses por lo tanto, son fundamentalmente motores.

En el lapso de esta etapa, el niño es incapaz de valerse por sí mismo y depende de los adultos para satisfacer sus necesidades e intereses; comienza a relacionarse con las personas, principalmente con la madre.

Desde que el niño nace, está desprevenido del mundo externo que la rodea el cual va comprendiendo por medio de las percepciones y movimientos al acular sobre éste, y otras formas de representación.

“Pienso, dice Piaget, que para hacer epistemología, no hay que tomar el conocimiento con una C mayúscula, en tanto estando en sus formas superiores, sino encontrar los procesos de formación, como se pasa de un conocimiento menor a un conocimiento superior, siendo esto relativo al nivel y al punto de vista del sujeto. Al estudio de esas transformaciones del conocimiento, al ajustamiento progresivo del saber es a lo que llamo epistemología genética y es la única perspectiva posible para un biólogo, en todo caso, es lo que yo creo”.²⁸

²⁷ DURIVAGE, Johanne. “Educación y Psicomotricidad”. México, Ed. Trillas 2da edición, 1990, 14 p.

²⁸ PIAGET, Jean. “Apuntes sobre el desarrollo infantil”. México, Ed. SEP. 1era edición, 1985. 9 p.

Concebir el desarrollo humano como una progresiva equilibración de un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior. Por lo que el sujeto al pasar de un estado de equilibrio a otro más estable, obedece a la necesidad de un reajuste de la acción en función de una transformación.

“Piaget, postula que los seres humanos heredan dos tendencias básicas; la organización, tendencia a sistematizar y combinar los procesos en sistemas coherentes, y la adaptación, tendencia a ingresar al ambiente”.²⁹

La adaptación se logra conjuntamente por medio de dos procesos complementarios que son la asimilación y la acomodación, los que persisten continuamente a lo largo de nuestra vida.

La asimilación es un proceso por medio del cual los elementos del ambiente son incorporados por un estímulo o fenómeno a la estructura cognitiva del niño que engloba percepciones, experiencias, sentimientos, pensamientos, así como ideas, costumbres, gustos y preferencias de cada sujeto.

Implica la incorporación del medio que hace cada organismo y la acción del medio sobre él.

La acomodación se refiere, a la forma en que el individuo modifica el concepto del mundo, al ir incorporando experiencias nuevas y alternando respuestas a los objetos de conocimiento.

El niño logra la adaptación al asimilar y acomodar a través de la experiencia los objetos de conocimiento y así surgir un patrón organizado, Piaget dice, se ha desarrollado un esquema cognitivo.

²⁹ *Ibíd.*

A cada objeto se le aplica una serie de acciones repetidas, ya que cada repetición, el niño va construyendo sus esquemas de conocimiento.

"Un esquema es una sucesión de acciones que tienen una organización y que son susceptibles de repetirse en situaciones semejantes".³⁰

El niño gracias a la repetición de acciones introduciendo modificaciones en ellas, va produciendo nuevas conductas, forma diversos esquemas y los coordina entre sí, y empieza a construir las primeras nociones sobre los objetos.

En la interacción con el objeto, es lo que permite al niño organizarse e integrar esquemas. Con la asimilación y acomodación de esquemas anteriores y la comprensión de cualidades comunes o diferenciales, se desarrollan conceptos cognitivos.

La forma como se organiza y adapta al ser humano a las experiencias ambientales, la transmisión social y la equilibración, determinan el ritmo evolutivo de cada individuo.

Uno de los argumentos centrales de la perspectiva cognocitivista está en el concepto de desarrollo y al respecto Piaget nos dice que: "El desarrollo es en cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior".³¹

La equilibración es una forma de autorregulación, que estimula a los niños a aportar coherencia y estabilidad a su concepto del mundo a fin de mantener un balance, protegiendo a su vez al organismo de ser abrumado con información incomprensible que no ha sido asimilada, y también de extenderse en el interior de acomodarse demasiado rápido a un cambio ambiental.

³⁰ DELVAL, Juan. "Creer y Pensar". México, Ed. Paidós, 1era edición, 1991. 99 p.

³¹ PIAGET, Jean. Op. Cit., 11 p.

La organización, la adaptación y la equilibración son tendencias básicas, pero la forma fundamental en que un niño transforma las experiencias en conocimientos, tiene lugar por medio de los procesos de asimilación, que hacen posibles la adaptación.

“La etapa sensorio-motora. El mundo infantil comienza como un mundo sin objetos. Su cuerpo y sus acciones son el centro de su universo y por ello los objetos solo existen como resultado de sus acciones”.³²

En esta etapa cuando el niño considera que todo lo que pasa a su alrededor gira en torno a él; ve todo en relación consigo mismo y es cuando el egocentrismo se encuentra más dominante.

Después de la fase sensorio-motora se presenta el periodo preoperacional, caracterizado por el uso del lenguaje y la función simbólica; es llamado así porque abarca el pensamiento representativo y prelógico.

2.- Etapa de la inteligencia preoperatoria.

Las edades aproximadas que engloban esta etapa son de los 2 a los 7 años., correspondientes a la segunda infancia, cuyos intereses son glósicos y lúdicos.

En esta fase el niño es capaz de representar una cosa por medio de la otra, lo que se ha llamado función simbólica.

Esta función refuerza la interiorización de las acciones, esto se observa desde el final de la etapa anterior y abarca diferentes actuaciones del niño.

Pero en esta fase preoperacional, el niño va a adaptar las experiencias del medio ambiente a su mundo, viéndolo en relación consigo mismo. Piaget denomina egocentrismo a esta característica del pensamiento del niño.

³² LABINOWICZ, Serge. “Introducción a Piaget”. México. Ed. Iberoamericana. 1era edición, 1980, 78 p.

“El egocentrismo es la falta de conocimiento acerca de cualquier cosa que exista fuera del dominio de la experiencia inmediata. Se evidencia con mayor claridad en criaturas que no son conscientes siquiera de sus cuerpos y no se dan cuenta de que los objetos existen aún cuando ellos no lo ven”.³³

El pensamiento egocéntrico va a persistir en diferentes grados durante toda la segunda infancia; el niño va a ser incapaz de aceptar otro punto de vista que no sea el suyo. Muestra dificultad para aceptar el punto de vista ajeno, pensando así que todas las personas que lo rodean piensan de la misma manera que él; al mismo tiempo comparten sus sentimientos y deseos.

Desde el final de la etapa anterior abarca diferentes actuaciones.

a) **EJ juego** que hasta este punto era mero ejercicio motor, se vuelve simbólico; es decir, el niño representa situaciones reales o imaginativas por sus gestos o acciones (por ejemplo imita a un gato).

b) **En la imitación diferida.** El niño imita las actividades de las personas que lo rodean o representa situaciones que ha presenciado anteriormente.,(por ejemplo, imita a su papá manejando el coche).

La imitación es un factor especialmente importante para llegar al pensamiento, pues prepara el paso de la etapa sensorio-motriz a la preoperatoria. Una de las prolongaciones de este proceso conduce a la imitación gráfica y al dibujo.

c) **La imagen mental.** Es la representación o la reproducción de un objeto o un hecho real no necesariamente presente. En pocas palabras, el niño ya se puede imaginar las cosas, por ejemplo evocar el camino a la escuela.

³³ PULASKI, Mary Ann. “Para comprender a Piaget”. España, Ed. Península, 1era edición, 1975, 222 p.

d) **Lenguaje temprano.** Es una forma de expresión, representación y comunicación que se relaciona con las acciones concretas del niño. Las primeras palabras son expresiones globales, que solo descifra la mamá.

El conjunto de fenómenos simbólicos es necesario para la elaboración del pensamiento infantil. Durante esta etapa, el niño reconstruye, en el plano mental, las adquisiciones del periodo sensorio-motor, pero con los mecanismos y características de la etapa representativa. Esta construcción se prolonga durante varios años. Al finalizar la fase preoperatoria su pensamiento se mantiene egocéntrico, y es preconceptual; es decir, tiene dentro de sus esquemas de conocimiento una formulación de juicios derivados de las percepciones que recibe del mundo que lo rodea.

Conforme el niño va alcanzando su pensamiento lógico ante los objetos, y es capaz de aceptar los puntos de vista de otros, se dice que el niño se vuelve más sociocéntrico, más sociable, se habla de una evolución. Piaget nos dice que el niño ha pasado a la etapa de las operaciones concretas.

3.- Fase de las operaciones concretas., (de los 7 años a los 12).

El niño ha logrado estructurar sus esquemas de conocimientos en un grado progresivo mayor que el anterior., y su pensamiento se ha vuelto más abstracto, cuando el niño ha logrado interiorizar las propiedades de los objetos con número y cantidad, a través de ideas de clase y serie, básicamente ha alcanzado el desarrollo de las operaciones lógico-matemática.

.Al avanzar el desarrollo intelectual, el pensamiento se vuelve cada vez más abstracto, el niño pasa de la etapa de las operaciones concretas a las operaciones formales.

4.- Fase de las operaciones formales, (de los 11 en adelante).

En esta última fase del desarrollo intelectual, la niñez termina, nace la adolescencia y la juventud inicia. El pensamiento sufre un giro de tal manera que ahora elabora teorías más allá de la realidad y sobre todo se complica especialmente con reflexiones acerca de la que es y lo que debería ser de acuerdo a sus ideales. Por ejemplo; la religión, la política, la moral y la libertad.

Debido a que los procesos de asimilación y acomodación en esta etapa final encuentran un equilibrio integrándose como procesos que funcionan sistemáticamente, son considerados como la parte esencial del funcionamiento humano propiamente dicho.

Como se observa, el estudio que Piaget hace sobre el desarrollo intelectual es muy complejo, aunque no le interesa especificar las edades cronológicas precisas, sino que observa y estudia al ser humano desde que nace hasta que llega a la edad adulta.

“Piaget señala que hasta esta etapa se empieza a cristalizar la personalidad del individuo, porque es cuando su pensamiento hipotético deductivo, sabe definir reglas y valores, formula hipótesis, se puede someter a una disciplina social y elabora su plan de vida. Más o menos a los 14 o 15 años, el ser humano no ha alcanzado la madurez intelectual”.³⁴

³⁴ PIAGET, Jean. “Apuntes, sobre desarrollo infantil”. Op. Cit, 32 p.

CÁPITULO III

FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULUM

En este capítulo abordamos un aspecto directamente vinculado a la problemática de la práctica escolar. Las cuestiones curriculares en planificación y ejecución las convierte en uno de los pilares fundamentales de cualquier reforma educativa.

En el currículum se concentra y toman cuerpo una serie de principios de índole diversas: ideológico, pedagógicos y psicológicos, que tomados en su conjunto, muestran la orientación general del sistema educativo; es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas.

Para situar el currículum en el contexto de la escolarización es necesario precisar previamente que se entiende por currículum, determinar sus funciones e identificar sus principales elementos que son:

A).- Desarrollo, cultura, educación, escolarización.

a) Desarrollo.- El crecimiento personal y social intrínseco a la idea de educación se vincula alternativamente tanto el proceso de desarrollo como el proceso de aprendizaje ya su vez son elementos que están relacionados con la afectividad como motor activador y articulador de estos procesos.

“Una persona educada es la que se ha desarrollado, que ha evolucionado, en el sentido fuerte del término, desde niveles inferiores de adaptabilidad al medio físico y social hasta niveles superiores”.³⁵

Las ideas del desarrollo postulan direcciones y niveles universales del desarrollo que puedan adaptarse como fines educativos, es decir, que pueden tomarse como modelos de lo que deben ser el crecimiento personal promovido por la educación formal.

Es importante referimos a los autores Kohlberg y Mayer; con respecto a la psicología del desarrollo al considerarla el único punto de partida aceptable para formular metas educativas “la secuencia de estadios del desarrollo permite establecer fines educativos libres de valoración en la medida en que representan una progresión que se produce de manera natural”.³⁶

Bereiter, en una réplica a la tesis de Kohlberg y al planteamiento cognitivo-evolutivo en general lo acusa de cometer un error categorial, que consiste en identificar el crecimiento educativo con los cambios de las personas relacionadas con el desarrollo de los universales cognitivos y, por lo tanto poco influenciables por la acción educativa directa.

El enfoque de Kohlberg., argumenta Bereiter, identifica el crecimiento educativo con cambios inexorables, ello se da mientras no se produzcan trastornos graves o fuertes carencias de estimulación ambiental, que los seres humanos progresen desde el estadio sensorio-motor al estadio de las operaciones concretas y de este al estadio de las operaciones formales.

El crecimiento educativo concierne en primer término los cambios de la persona que son manifiestamente susceptibles de ser provocados o facilitados mediante una acción pedagógica directa.

³⁵ COLL, Cesar. “Psicología y currículo”. Ed. Paidós Mexicana, 1era edición 23 p.

³⁶ *Ibíd.*, 24 p.

b) Cultura.- Todos los procesos psicológicos que configuran el crecimiento de una persona son el fruto de la interacción constante que mantiene con un medio ambiente culturalmente organizado.

La interacción del ser humano con su medio, esta mediatizada por las culturas desde el momento mismo del nacimiento, siendo los padres, los educadores, los adultos y en general los otros seres humanos, los principales agentes mediadores.

Gracias a las múltiples oportunidades que se le presentan de establecer relaciones interpersonales con los agentes mediadores, el ser humano puede desarrollar los procesos psicológicos superiores, pero dichos procesos aparecen siempre en primer lugar en la vida de una persona en el plano de la relación interpersonal y como consecuencia sufren la mediación de los patrones culturales dominantes.

El crecimiento personal es el proceso mediante el cual el ser humano hace suya su cultura del grupo social al que pertenecen, de tal manera que en este proceso el desarrollo de la competencia cognitiva está fuertemente vinculado al tipo de aprendizaje específico y, en general, al tipo de prácticas sociales dominantes.

La cultura de acuerdo con Cole y Wakai, engloba múltiples aspectos: conceptos, explicaciones, razonamientos, lenguaje, ideología, costumbres, valores, creencias, sentimientos, intereses, actitudes, pautas de conducta, tipos de organización familiar, laboral, económica social tecnológica, tipos de hábitat., etc. En el transcurso de su historia, los grupos sociales han encontrado numerosas dificultades y han generado respuestas colectivas para poder superarlas, la experiencia así acumuladas configuran su cultura.

Es necesario tener precisión sobre estos conceptos a fin de promover espacios donde la afectividad pueda considerarse como una dimensión.

c) Educación.- Juega un papel central en el esquema explicativo porque permite comprender como se articulan en un todo unitario la cultura y el desarrollo individual.

Los grupos sociales ayudan a sus miembros a asimilar la experiencia culturalmente organizada ya convertirse, a su vez en miembros y agentes de creación cultural, como también favorecen su desarrollo personal en el seno de la cultura del grupo, haciéndoles Participar en un conjunto de actividades que, globalmente consideradas, constituyen lo que llamamos educación; ella designa, el conjunto de actividades mediante las cuales un grupo asegura que sus miembros adquieran la experiencia social históricamente acumulada y culturalmente organizada.

d) Escolarización.- Son actividades netamente diferenciadas de las actividades habituales de los adultos, responden a unas intenciones propias y suelen llevarse a cabo en instituciones específicamente habituales con éste fin.

B).- Consideraciones generales en torno al concepto de currículum.

Como docentes, nos hemos cuestionado alguna vez ¿Qué papel juega el currículum en las actividades educativas escolares? ¿Qué elementos incluye? en sí ¿Qué es currículum? .En base al autor César con nos dice que “el currículum son actividades que responden a una finalidad y que se ejecuta de acuerdo con un plan de acción determinado, es decir, son actividades que están al servicio de un proyecto educativo; y su Principal función es la de explicitar el proyecto, las intenciones y el plan de acción”.³⁷

El currículum es una guía para los encargados de desarrollarlos, un instrumento útil para orientar la práctica Pedagógica, una ayuda para el profesor que debe tener en cuenta las condiciones reales en las que va a tener que llevarse a cabo ese proyecto.

³⁷ Ibid., 30 p

En base a Coll tenemos los cuatro componentes del currículum:

1°. Proporciona informaciones qué enseñar .Este capítulo incluye dos apartados: contenidos y objetivos.

2°. Proporciona informaciones sobre cuándo enseñar, sobre la manera de ordenar y secuenciar los contenidos y objetivos. En efecto, la educación formal abarca contenidos completos e interrelacionados, pretende incidir sobre diversos aspectos del crecimiento personal del alumno siendo necesario por lo tanto optar por una determinada secuencia de acción.

3°. Proporciona informaciones sobre como enseñar, es decir, sobre la manera de estructurar las actividades de enseñanza aprendizaje en las que van a participar los alumnos con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en relación con los contenidos seleccionados.

4°. Proporciona informaciones sobre qué, cómo y cuándo evaluar .En la medida en que el proyecto responde a unas intenciones, la evaluación es un elemento indispensable para asegurarse que la acción pedagógica responde adecuadamente a las mismas y para introducir las correcciones oportunas en caso contrario.

Ellos están relacionados entre sí, pues recogen diferentes aspectos de un mismo proyecto: el primero explica las intenciones y los tres restantes conciernen al plan de acción a seguir de acuerdo con dichas intenciones. Entonces entenderemos por currículum como el proyecto que preside las actividades educativas escolares., precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen responsabilidades directas de su ejecución.

Autores como, Stenhouse para quién el currículum incluye tanto la descripción del proyecto educativo como el análisis empírico de lo que realmente sucede en las aulas cuando el proyecto se lleva a cabo; esto explica que también debe contemplar, además de los componentes que hemos mencionado, una serie de principios para el estudio empírico de su aplicación.

A fin de subrayar el carácter de proyecto, existe una diferencia entre proyecto o diseño curricular y desarrollo o aplicación del currículum

“El termino instrucción se utiliza habitualmente en un sentido amplio como sinónimo de educación formal y de escolarización; y en un sentido limitado para referirse a los componentes de metodología de la enseñanza, tanto en su vertiente de proyecto como de ejecución efectiva”.³⁸

También se puede referir a currículum en un sentido más limitado que al que le hemos atribuido; para referimos únicamente a los objetivos ya los contenidos de la educación formal en el sentido limitado que son los objetivos y contenidos, y los instruccionales que son los relativos al cómo enseñar.

C).- Las fuentes del currículum.

Ante el problema de afrontar y resolver el proceso de elaboración de un diseño curricular, nos preguntamos ¿Dónde buscar la información necesaria para precisar objetivos, contenidos y el plan de acción a seguir en la educación escolar.

En lo que concierne a los puntos susceptibles de proporcionar información para seleccionar sabiamente los objetivos, existe una fuerte discrepancia entre las tres posturas referidas respectivamente por los progresistas, los esencialistas y los sociólogos.

³⁸ *Ibíd.*, 32 p.

Los primeros destacan la importancia de estudiar al niño con el fin de descubrir sus intereses, sus problemas, sus propósitos y sus necesidades, siendo ésta la información básica para seleccionar los objetivos. Los esencialistas consideran que los objetivos deben extraerse de un análisis de la estructura interna de los contenidos de la enseñanza, de las áreas de conocimiento; y los sociólogos, sitúan la fuente de información principal para seleccionar los objetivos en el análisis de la sociedad, de sus problemas, de sus necesidades y de sus características.

Desde el punto de vista de Tyler sobre las fuentes de los objetivos es que las tres aportan informaciones necesarias, pero ninguna de ellas por sí solas son suficientes, ello es igualmente válido cuando se aplica el diseño curricular en su conjunto.

El análisis sociológico permite determinar las formas culturales o contenidos; conocimientos, valores, destrezas, normas, etc. cuya asimilación es necesaria para que el alumno pueda ser un miembro activo de la sociedad y obre, a su vez, su creación cultural. Permite así mismo., asegurar que no se produzca una ruptura entre la actividad escolar y su actividad extraescolar.

El análisis psicológico aporta informaciones relativas a los factores y procesos que intervienen en el crecimiento personal del alumno, ayudando de este modo a planificar de forma más eficaz la acción pedagógica.

“El análisis epistemológico de las disciplinas contribuye a separar los conocimientos esenciales de los secundarios, a buscar su estructura interna y las relaciones que existen entre ellos, siendo decisivas sus aportaciones para establecer secuencias de actividades de aprendizaje que faciliten al máximo la asimilación significativa”.³⁹

A estas tres fuentes del currículum se le añade todavía una cuarta: la propia experiencia pedagógica. Un diseño curricular no surge de la nada, sino que parte de una práctica pedagógica que aspira a transformar y mejorar, aporta nuevos puntos de vista y

³⁹ *Ibíd.*, 34 p.

ofrece alternativas, pero integra también las experiencias que han sido exitosas; por otra parte, como proyecto educativo que es, el diseño curricular se contrasta en la práctica pedagógica y tiene que estar permanentemente abierto a las modificaciones y correcciones que se deriven de su contratación. El desarrollo del currículum es la fuente principal del proceso de elaboración, revisión y continuo enriquecimiento del diseño curricular.

D).- Psicología y currículum.

Hasta ahora hemos utilizado en la elaboración del currículum informaciones que provienen de distintas fuentes; las que tienen su origen en el análisis psicológico merecen un tratamiento especial, porque al referirse a los procesos que subyacen al crecimiento personal, su pertinencia está en gran parte asegurada, cualquiera que sea el nivel educativo al que corresponda al diseño curricular y las intenciones concretas que persiga; también porque inciden en mayor o menor medida sobre los cuatro bloques de componentes principales del currículum las informaciones que proporciona, el análisis psicológico son útiles para seleccionar objetivos y contenidos, para establecer secuencias de aprendizaje que favorezcan al máximo la asimilación significativa de los contenidos y el logro de los objetivos, para tomar decisiones respecto a la manera de enseñar y por supuesto para evaluar si han alcanzado los aprendizajes prescritos en la extensión y profundidad deseados.

El tema de las aportaciones de la psicología al currículum es muy complejo; nuestro objetivo consiste en poner de relieve algunas aportaciones que son de particular interés para la elaboración del diseño curricular y que impregnan el modelo propuesto.

La psicología de la educación no dispone todavía de un marco teórico unificado y coherente que permita dar cuenta de múltiples y complejos aspectos implicados en los procesos de crecimiento personal y de la influencia que sobre ellos ejercen las actividades educativas escolares.

Tenemos, eso sí, múltiples datos y teorías que proporcionan informaciones parciales pertinentes que si bien mantienen entre sí discrepancias importantes en numerosos puntos, participan en una serie de principios comunes o no contradictorios:

1°. Jean Piaget, Inhelder, Delval, Coll y Gillieron, nos dicen la repercusión de las experiencias educativas formales sobre el crecimiento personal del alumno está condicionado por su nivel de desarrollo operatorio. La psicología genética ha estudiado este desarrollo y ha puesto de relieve la existencia de unos estadios que con pequeñas fluctuaciones de los márgenes de edad, son relativamente universales en su orden de aparición:

Sensorio-motor: 0 a 2 años.

Operatorio concreto: 7 a 11 años.

Operatorio formal: 11 a 15 años.

Estos estadios de desarrollo corresponden a una forma de organización mental., una estructura intelectual que se traduce en unas determinadas posibilidades de razonamiento y de aprendizaje a partir de la experiencia.

“El diseño curricular debe tener en cuenta estas posibilidades no sólo en lo que concierne a la selección de los objetivos y de los contenidos, sino también en la manera de planificar las actividades de aprendizaje de forma que se ajusten a las peculiaridades de funcionamiento de la organización mental del alumno”.⁴⁰

2°. Ausbel., Reif y Heller manifiestan que la repercusión de las experiencias educativas formales sobre el crecimiento personal del alumno está igualmente condicionada por los conocimientos previos pertinentes con que inicia su participación en las mismas; estos conocimientos pueden ser a su vez, resultados de experiencias educativas

⁴⁰ *Ibíd.*, 38 p.

anteriores o de aprendizajes espontáneos; así mismo, pueden estar más o menos gustados a las exigencias de las nuevas situaciones de aprendizaje escolar, lo hace a partir de los conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos que ha construido en su experiencia previa y los utiliza como instrumentos de la lectura y de interpretación que condicionan el resultado del aprendizaje. Esto debe tenerse en cuenta en el establecimiento de secuencias de aprendizaje, en la metodología de la enseñanza y la evaluación.

3°. Para la elaboración y aplicación del diseño curricular exige tener en cuenta dos aspectos: la que el alumno es capaz de hacer y de aprender en un momento determinado, depende tanto del estadio de desarrollo operatorio en que se encuentra como del conjunto de conocimientos que ha construido en sus experiencias previas de aprendizaje. Las actividades educativas escolares tienen como última finalidad promover el crecimiento personal del alumno mediante la asimilación y el aprendizaje de la experiencia social, culturalmente organizada: conocimientos, destrezas, valores, normas, etc.

4°. Hay que establecer una diferencia entre lo que el alumno es capaz de hacer y aprender con la ayuda de otras personas, observándolas, imitándolas, siguiendo sus instrucciones o colaborando con ellas. Vygotsky llama a la distancia de estos dos puntos “zona de desarrollo próximo”, porque se sitúa entre el nivel de desarrollo afectivo y el nivel de desarrollo potencial.

“Desarrollo, aprendizaje y enseñanza, son tres elementos relacionados entre sí; el nivel de desarrollo afectivo condiciona los posibles aprendizajes que el alumno pueda realizar gracias a la enseñanza, pero ésta a su vez puede llegar a modificar el nivel de desarrollo afectivo del alumno mediante los aprendizajes que promueve. La enseñanza eficaz es pues, lo que parte del nivel desarrollo del alumno, pero no para acomodarse a él, sino para hacerlo progresar a través de su zona de desarrollo próximo”.⁴¹

⁴¹ *Ibíd.*, 38 p.

5°. El aprendizaje debe asegurarse que sea significativo; hay una distinción entre aprendizaje significativo y aprendizaje repetitivo, acuñada en el marco de un intento de reconstruir una teoría de aprendizaje escolar.

Ausbel, concierne al vínculo entre el nuevo material de aprendizaje significativo y los conocimientos previos del alumno: si el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma substantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe, es decir, si es asimilado a su estructura cognoscitiva, estamos en presencia de un aprendizaje significativo; si por el contrario el alumno se limita a memorizarlo sin establecer relaciones con sus conocimientos previos, estamos en presencia de un aprendizaje repetitivo, memorístico o mecánico.

En la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye la realidad atribuyéndose significados.

La repercusión de aprendizaje escolar sobre el crecimiento personal del alumno, es tanto mayor cuanto más significativo es, cuantos más significados le permite construir.

“El factor más importante que influye sobre el aprendizaje es la cantidad, claridad y organización de los conocimientos que ya tiene el alumno, constituidos por hechos, conceptos, relaciones, teorías y otros datos de origen no perceptivos, de los que el alumno puede disponer en todo momento, constituyen su estructura cognoscitiva”.

La significatividad del aprendizaje está directamente vinculada con su funcionalidad, es decir, que los conceptos, destrezas, valores y normas deben ser efectivamente utilizados cuando las circunstancias en que se encuentre el alumno lo exijan, o cuanto mayor sea el grado de significatividad del aprendizaje realizado mayor será también su funcionalidad, pues podrá relacionarse con un abanico más amplio de nuevas situaciones y de nuevos contenidos.

El proceso mediante el cual se produce el aprendizaje significativo requiere una intensa actividad por parte del alumno, debe establecer relaciones entre el nuevo contenido

y los elementos ya disponibles en su estructura cognoscitiva; ésta actividad es de su naturaleza interna y no debe identificarse con una simple manipulación o exploración de objetos y de situaciones.

El papel que se le atribuye a la memoria en el aprendizaje escolar, tiene un escaso o nulo interés para el aprendizaje significativo de la memorización comprensiva, que es por el contrario un ingrediente fundamental del mismo. La memoria no es solo un recuerdo de lo aprendido., sino la base a partir de la cual se abordan nuevos aprendizajes.

Cuanta más rica sea la estructura cognoscitiva del alumno, en elementos y relaciones, mayor será la posibilidad de que pueda construir significados nuevos. Memorización comprensiva, funcionalidad de conocimientos y aprendizajes significativo son los tres vértices de un mismo triángulo.

“Aprender a aprender, equivale a ser capaz de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias”.⁴²

Este objetivo muestra la importancia que debe otorgarse en el aprendizaje escolar a la adquisición de estrategias cognitivas de exploración y de descubrimiento, así como de planificación de la propia actividad. La adquisición de los procesos o estrategias que subyacen al objetivo de aprender a aprender no puede contraponerse a la adquisición de otros contenidos como son: hechos, conceptos o valores, cuanto mayor sea la riqueza de la estructura cognoscitiva, tanto mayor será la funcionalidad de estas estrategias en las nuevas situaciones de aprendizaje.

La estructura cognoscitiva del alumno puede concebirse como un conjunto de esquemas de conocimiento, ellos pueden ser más o menos ricos en informaciones y detalles, poseer un grado de organización y coherencia interna variables y ser adecuados a la realidad.

⁴² *Ibíd.*, 41 p.

Los diferentes esquemas de conocimiento que conforman la estructura cognoscitiva pueden mantener entre sí las relaciones de extensión y complejidad diversa, todas las funciones de la estructura cognoscitiva del alumno en la realización de aprendizajes significativos implican directamente los esquemas de conocimientos.

“La nueva información adquirida se almacena en la memoria mediante su incorporación y asimilación a uno o más esquemas; el recuerdo de los aprendizajes previos queda modificado por la construcción de nuevos esquemas; la memoria es pues constructiva; los esquemas pueden distorsionar la nueva información forzándola a acomodarse a sus exigencias; los esquemas integran conocimientos puramente conceptuales con destrezas, valores, actitudes, etc. , Aprender a evaluar ya modificar los propios esquemas de conocimiento es uno de los componentes esenciales de aprender a aprender”.⁴³

La modificación de los esquemas de conocimiento del alumno, es el objetivo de la educación escolar.

El primer paso para conseguir que el alumno realice un aprendizaje significativo consiste en romper el equilibrio inicial de sus esquemas respecto al nuevo contenido de aprendizaje, si la tarea es completamente ajena y está alejada de los esquemas del alumno, éste no puede atribuirle significación alguna y el proceso de enseñanza-aprendizaje se bloquea.

La exigencia de romper el equilibrio inicial del alumno remite a cuestiones claves de la metodología de enseñanza; utilización de incentivos motivacionales que favorezcan un desequilibrio óptimo, presentación de la tarea adecuada, toma de conciencia del desequilibrio y de sus causas como motivación esencial para sugerirlo.

Para que llegue al término el aprendizaje significativo, es preciso además, que pueda reequilibrarse modificando adecuadamente sus esquemas o construyendo unos nuevos. La reequilibración no es por supuesto automática ni necesaria en el caso de los esquemas de

⁴³ *Ibíd.*, 42 p.

conocimiento, sino que puede producirse o no y tener mayor o menor alcance según la naturaleza de las actividades de aprendizaje, en suma, el grado y el tipo de ayuda pedagógica.

E) Los componentes del currículum.

Debemos decidir entre las múltiples alternativas que existen para dar forma concreta a sus componentes. La mayoría de las decisiones adoptadas encuentran su justificación última en los análisis previos sobre los fundamentos del currículum y en particular en la concepción pedagógica, sin que ello quiera decir que sean necesariamente los únicos compatibles con este marco interpretativo.

1.- ¿Qué enseñar?... o la necesaria concreción de las intenciones educativas.

Las actividades educativas escolares se caracterizan por ser actividades funcionales que responden a unos propósitos y persiguen la consecución de unas metas. Hameline ha propuesto la expresión:

“Intenciones educativas para designar los enunciados más o menos explícitos de los efectos esperados en un plazo más o menos largo y con mayor o menor certeza e interés por los educadores, alumnos, planificadores y responsables educativos, sin olvidar la sociedad en que tiene lugar el proceso educativo”.⁴⁴

Es tarea del Diseño Curricular proceder a un análisis, clasificación, identificación y formulación de las intenciones que presiden el proyecto educativo.

Cuando nos encontramos con formulaciones muy abstractas sobre los cambios que la educación formal intenta promover en los alumnos, tenemos los objetivos generales, a causa de su carácter vago y poco preciso, de su elevado nivel de abstracción, en suma, los objetivos generales se prestan a interpretaciones múltiples.

⁴⁴ *Ibíd.*, 50 p.

Los objetivos generales proporcionan un marco de referencia útil para la planificación educativa, pero, debido a su ambigüedad, no proporciona directrices claras y precisas para el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje. De aquí, que sea necesario formular objetivos concretos u objetivos de aprendizaje, que se definen como; enunciados relativos a cambios válidos, deseables, observables y duraderos en el comportamiento de los alumnos.

Hemeline propone una clasificación más fina de las intenciones educativas según su grado de concreción.

En extremo tenemos las finalidades que son afirmaciones de principio a través de las cuales la sociedad identifica sus valores, y que proporcionan líneas directrices a un sistema educativo.

Las metas educativas que definen de una manera general las intenciones perseguidas por una institución, organización, grupo o individuo mediante un programa o una acción educativa determinada.

Los objetivos generales pueden ser terminales o intermedios, según que su función sea dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia un resultado final o bien asegurar la progresión de los aprendizajes hacia el logro de los objetivos terminales.

Por último tenemos los objetivos específicos y operacionales, que surgen de la división de un objetivo general en tantos objetivos específicos como sean necesarios para conseguir una concreción lo más lograda posible.

La vía de acceso por las actividades de aprendizaje en la concreción de las intenciones educativas es, sin lugar a dudas, una de las características fundamentales de las curriculares abiertas.

La idea básica es que hay determinadas actividades que poseen un valor educativo esencial., independientemente de su contenido concreto y de los posibles aprendizajes constatables a que se pueda dar lugar; la planificación de la enseñanza debe consistir por lo tanto, en identificar las actividades con mayor valor educativo y en favorecer la participación de los alumnos en las mismas.

2.- ¿Cuándo enseñar?... o el problema de la organización y secuenciación de las intenciones educativas.

En la práctica cuando se elabora un diseño curricular, la selección, formulación, organización, secuenciación y evaluación de las intenciones educativas constituyen diferentes facetas de un mismo problema, de tal manera que tomar una opción en una de ellas supone tomar opciones paralelas en las restantes.

La pregunta ¿Cuándo enseñar? se plantea pues, en estricta continuidad con la pregunta ¿Que enseñar? en consecuencia, las decisiones que hemos adoptado con el punto anterior respecto a cómo se concreta en el diseño curricular " el qué enseñar" es el punto de partida para las decisiones que adoptaremos respecto a cómo debe concretarse el cuando enseñar.

En primer lugar, encontramos el plano de la secuenciación de interciclos que concierne las decisiones relativas a la ordenación temporal de los objetivos generales y su ubicación en los diferentes ciclos de la enseñanza obligatoria: Pre-escolar, primaria y secundaria.

En segundo lugar, encontramos el plano de la secuenciación intraciclos, que concierne las decisiones sobre la ordenación temporal en el seno de cada ciclo de los objetivos y contenidos de las distintas áreas curriculares: es conveniente distinguir dos aspectos en ésta secuenciación: la secuenciación interniveles, que concierne las decisiones relativas a la ordenación temporal de los objetivos y contenidos de las áreas curriculares y su ubicación en los diferentes niveles del ciclo; y la secuenciación intraniveles, que

conciernen las decisiones sobre la ordenación temporal en el seno de cada nivel de los objetivos de las áreas curriculares.

Así pues, las opciones previas en lo que se refiere al proceso de concreción de las intenciones educativas nos conduce a plantear el tema de la secuenciación en una triple vertiente; interciclos, interniveles e intraniveles. Así mismo, en la medida en que nos hemos pronunciado por una vía de acceso mixta contenidos-resultados esperados, parece lógico buscar en el análisis de tarea y de contenidos los criterios que han de permitir secuenciar las intenciones educativas en estas tres vertientes.

Análisis de tareas: una tarea la podemos definir como un conjunto coherente de actividades, pasos, operaciones, o elementos comportamentales, que conducen a un resultado final observable y medible, aprender una tarea supone dominar la secuencia de ejecuciones.

3.- ¿Cómo enseñar?.... o el problema de la metodología de la enseñanza.

En éste punto, vamos a ocuparnos de los aspectos instruccionales del Diseño curricular, es decir, de las prescripciones relativas, a la manera de impartir la enseñanza.

Para algunos autores como Johnson, Ausubel y Novak los aspectos curriculares y los aspectos instruccionales constituyen dos capítulos relativamente independientes que deben abordarse por separado; el currículum se ocupa únicamente del qué enseñar , de tal manera que una vez definidos y secuenciados los objetivos y contenidos de la enseñanza, se plantean las cuestiones instruccionales relativas a la manera mas adecuada de enseñar con el fin de asegurar el logro de los objetivos y el dominio de los contenidos.

En cambio para Stenhouse los aspectos curriculares son indisolubles de los instruccionales, llegando incluso en ocasiones a proponer la concreción del qué enseñar mediante la descripción detallada de las actividades de aprendizaje y de las actuaciones del profesor en el transcurso de las mismas.

La opción por una u otra de las alternativas que se presentan en el proceso de concreción de las intenciones educativas se apoya siempre en una determinada concepción de la educación escolar y tiene repercusiones importantes sobre la manera de plantear la acción pedagógica. El qué enseñar, el cuándo enseñar, y el cómo enseñar son pues tres aspectos del currículo que están estrechamente interrelacionados.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica, que encierra una serie de opciones básicas sobre cómo enseñar ha sido el punto de partida y el referente continuo para las decisiones que hemos ido aportando con el fin de perfilar un modelo de diseño curricular, pero estas decisiones se han basado en primer término sobre la concreción de las intenciones educativas, es decir, sobre el qué y cuándo enseñar, por supuesto, en la medida en que las opciones básicas de partida, sobre el cómo enseñar se hagan más explícitas, se plasmen en orientaciones didácticas e incluso en propuestas de actividades de enseñanza-aprendizaje.

CAPITULO I V

EL DESARROLLO DEL NINO A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE AFECTIVO

El juego es una actividad muy importante de toda la vida, es universal y se encuentra en todas las culturas existentes, esto se da hasta con los animales desde pequeño hasta ser mayores juegan; los padres y madres juegan con sus crías. En los humanos el juego ayuda a dominar la ansiedad a través de la acción, así como también es un medio de salida en relación con previas frustraciones o alegrías y deleite para el niño, según Piaget.

“El estudio del juego y de la imitación sirve como introducción al de la formación de símbolos. Y, una vez establecida la función simbólica es posible la adquisición del lenguaje, o sea, el sistema de signos colectivos”⁴⁵.

A través del juego se propicia el desarrollo individual y la socialización, el niño aprende a comunicarse con los demás, a establecer y respetar reglas, aceptar éxitos y fracasos, a convivir, compartir y respetar , no encontramos la razón por la cual la mayoría de los docentes no aprovechamos más el juego como un recurso didáctico dentro del proceso enseñanza-aprende, en la presente investigación se va a explicar la importancia que tiene el juego dentro de la enseñanza, porque en este trabajo se recopilan propuestas teóricas de algunos pedagogos que utilizan el juego para enseñar .

⁴⁵ PIAGET, Jean, “El desarrollo del niño”. En enciclopedia de la Psicología. México, Ed. Océano, s. a., 1982, 79p

El niño por medio del juego se adapta incesantemente al mundo social de las personas adultas cuyos intereses y reglas para él siguen siendo exteriores, y a un mundo físico que todavía no alcanza a comprender del todo, cuando el niño es todavía pequeño no alcanza a satisfacer las necesidades afectivas e incluso intelectuales de su yo en esas adaptaciones, que para los adultos son más o menos completas pero que para él siguen siendo tanto más inacabados cuanto mas pequeño es.

Es indispensable que su equilibrio afectivo e intelectual pueda disponer de un sector de actividad cuya motivación no sea la adaptación a lo real, sino, por el contrario, la asimilación de lo real al yo, sin coacciones ni sanciones.

“Tal es el juego que transforma la real, por asimilación más o menos pura, a las necesidades del yo, mientras que la imitación es acomodación más o menos pura a los modelos exteriores, y la inteligencia es equilibrio entre la asimilación y la acomodación”.⁴⁶

Es indispensable que el niño pueda disponer de un medio propio de expresión, o sea de un sistema de significantes contruidos por él y adaptables a sus deseos; tal es el sistema de los símbolos propios del juego simbólico, tomados de la imitación a título de instrumentos; pero de una imitación no perseguida por ella misma, sino simplemente utilizada como medio evocador al servicio de la asimilación lúdica. Tal es el juego simbólico que no es sólo asimilación asegurada por un lenguaje simbólico construido por el yo y modificable a la medida de las necesidades.

La función de la asimilación al yo que cumple el juego simbólico se manifiesta bajo las formas particulares más diversas, en la mayor parte de los casos afectivos, sobre todo, pero a veces al servicio de intereses cognoscitivos. Existen tres categorías principales de juegos y una cuarta que forma la transición entre el juego simbólico y las actividades no lúdicas a adaptaciones serias.

⁴⁶ PIAGET, Jean. “La Psicología infantil”. Madrid. Ed. Morata, s. a. 12ª edición. 1984, 65 p.

La forma primitiva del juego., la única representada al nivel senso-motor, pero que se conserva en parte después, es el juego de ejercicios que no entraña ningún simbolismo ni técnica alguna específicamente lúdica, pero que consiste en repetir por placer actividades adquiridas con un fin de adaptación, después viene el juego simbólico, cuyos caracteres ya hemos visto, y que encuentra su espacio entre los 2-3 y los 5-6 años; en tercer lugar los juegos de reglas, que se transmiten socialmente de niño a niño y aumentan en importancia, por tanto, con el progreso de la vida social del niño.

Finalmente, a partir del juego simbólico se desarrollan juegos de construcción, impregnados aún, al principio de simbolismo lúdico, pero que tienden seguidamente a construir verdaderas adaptaciones o soluciones de problemas y creaciones inteligentes.

A).- La interacción en el desarrollo del niño.

Según la perspectiva psicogénica el desarrollo se inicia al nacer y se termina en la edad adulta, el desarrollo es una progresiva equilibración las relaciones obedecen la ley de estabilización gradual.

“El desarrollo mental es una construcción continua, comparable al levantamiento de un gran edificio, que a cada elemento que se le añade, se le hace más sólido, o mejor aun, al montaje de un mecanismo delicado cuyas sucesivas fases del ajustamiento contribuyen a una flexibilidad y una movilidad de las piezas tanto mayores cuanto más estable va siendo el equilibrio”.⁴⁷

El desarrollo general se presenta en una serie de cambios en la estructura y formación del organismo, es un cambio natural que se da desde el nacimiento hasta la madurez. En algunas ocasiones es favorecido y en otras obstaculizado por la familia y el medio social. Estas aptitudes de orden intelectual, afectivo y social necesitan de la maduración de procesos orgánicos como de relación a los factores externos.

⁴⁷ PIAGET, Jean. “Seis estudios de Psicología”. México. Ed. Ariel, s. a. 4ª edición 1990. 12 p.

“Piaget y Wallon conciben el desarrollo psíquico del individuo como una construcción progresiva, que se lleva a cabo por la interacción entre el individuo y su medio ambiente, o sea, entre los factores intrínsecos y extrínsecos”.⁴⁸

La conciencia moral y la conciencia intelectual se entrelazan en estrecho contacto con el medio social, mediante las relaciones que el niño establece con las personas y con los objetos que lo rodea.

Los distintos aspectos del desarrollo individual del niño: físico, psicológico y social son interdependientes, todo se va dando de manera integral. El medio social, las costumbres y las tradiciones influyen de manera definitiva en cada miembro del grupo. El hombre es un ser eminentemente social, que busca la compañía de sus semejantes y vive en grupo; ya vimos que según, Piaget, al nacer la persona se siente inmersa en el medio que lo rodea, y solo poco a poco se va conociendo a sí mismo y al mundo circundante.

Uno de los intereses para nosotros en este trabajo es destacar la perspectiva cognoscitivista. El niño reconoce en aquellos que le rodean a personas semejantes a él, descubre en los otros las mismas posibilidades que en sí mismo, empieza a socializarse, comparte juegos y experiencias. Piaget dice que la inteligencia se vuelve objetiva socializándose.

Es importante para el docente, conocer los mecanismos del desarrollo como los del aprendizaje. Los sujetos con los que trata están construyendo sus estructuras intelectuales y su tarea fundamental es contribuir a la formación de éstas.

“El aprendizaje se va a realizar en estrecha conexión con el desarrollo y depende de él de tal manera que no podemos prescribir de cómo se produce éste”.⁴⁹

⁴⁸ ALONSO Palacios. Ma. T., “La afectividad en el desarrollo del niño”. México. Ed. Trillas, 2ª edición. 1991, 11 p.

⁴⁹ DEVAL, Juan. “Creer y Pensar”. México. Ed. Paidós, 1ª edición 1991 p.

El niño no está recibiendo pasivamente las influencias del exterior y aprendiendo sólo en virtud de estas influencias, sino que por el contrario, busca activamente estímulos y produce las situaciones en las que aprende.

El desarrollo es un proceso continuo y tenemos que tener presentes todas sus fases si queremos comprenderlo. Por ello, cualquier persona interesada en él tiene que conocer esa primera etapa, que es el período sensorio motor.

El docente necesita conocer como se produce el desarrollo psicológico y ante todo entender o comprender como se va pasando de las etapas iniciales a las etapas finales, cómo se produce el incremento de los conocimientos y de formación de nuevas estructuras.

B).- La importancia de la comunicación y su relación con el aprendizaje y el juego.

La comunicación es la principal forma de expresarse del hombre ya sea verbal, corporal y escrita. Otras posibilidades serían a través de la pintura o dibujo. Es muy importante para el ser humano expresar los sentimientos para su desarrollo. En este apartado partimos de los elementos básicos de ésta.

Para que la comunicación se dé es necesario un emisor, un código y un receptor, el primero tiene sus propias ideas y un propósito para comunicarse, el emisor transmite el mensaje para que la escuchen y en este caso podemos compararlo con el docente. El código debe ser transmitido con sencillez y claridad, porque de éste depende la eficiente transmisión del mensaje, así tanto, el transmisor como el receptor que recibe el mensaje poseen sus propias ideas de ahí que estas se ponen en juego en este proceso.

La habilidad para comunicarse es la facilidad que se tiene para expresar los sentimientos o pensamientos. Las actividades lúdicas utilizadas como recursos pedagógicos resultan adecuadas.

“El emisor necesita conocer el tema que va a tratar, la forma de transmitirlo eficientemente y el nivel de conocimiento del receptor”.⁵⁰

La comunicación o forma de expresión puede servir como criterio para clasificar las diferentes clases sociales al que se pertenecen ya que los signos lingüísticos varían de un círculo social a otro. Por ejemplo, el albañil no se comunica de la misma manera que un profesor universitario, también debemos tomar en cuenta la edad en las personas que vienen participando como receptores para saber la clase de signos lingüísticos que se van a usar.

“Para que se cumpla el acto de comunicación es fundamental tener en cuenta al receptor, su cultura, status social, motivaciones; todo ello afecta la manera en que recibe e interpretan los mensajes”.⁵¹

Nos comunicamos continuamente en el hogar, la escuela, la calle, el trabajo etc., no solo verbal sino también gestal, un guiño de ojo, una sonrisa, una mueca, etc., las actitudes de aceptación o rechazo son percibidas y esto provoca una respuesta.

“Esta comunicación es significativa para el desarrollo emocional de los niños: cuando es positiva ayuda a solucionar los problemas, a liberar las tensiones inmediatas; en el caso contrario, éstas se acumulan y se crean conflictos más serios. Una forma de solucionar los conflictos es enfrentarlos, es decir, tratar de entender la situación, comentarla, reconocer los propios sentimientos, ya sean positivos o negativos”.⁵²

El tipo de comunicación familiar, afecta de manera que no permite a sus integrantes, que se expresen de manera decidida, esto repercute en sus otras relaciones sociales al comportarse como alguien rechazado por la sociedad. Estos ni siquiera esperan a ser escuchados por los demás.

⁵⁰ Ibíd. 33 p.

⁵¹ Ibíd.

⁵² Ibíd. 34 p.

Las consecuencias más graves de este problema se reflejan en los niños, ya que el niño se siente olvidado si no intercambia información con su familia. Si no tiene posibilidades de establecer una buena relación familiar, o intercambiar sus ideas, se obstruirá su comunicación afectiva y no aprenderá a comunicar sus pensamientos.

La ausencia de la comunicación oral reprime los sentimientos y aumenta los conflictos emocionales, que afectan seriamente al niño y lo hacen tenso, solitario, lleno de angustias internas. Aquí estamos compartiendo las ideas de Wallon con respecto a la emotividad como factores del desarrollo social.

La comunicación está estrechamente vinculada con el aprendizaje y el juego, éste último es la actividad esencial de la infancia, además propicia el desarrollo individual y el niño aprende a comunicarse con los demás, establece y respeta reglas, acepta éxitos y fracasos, convive, comparte y respeta.

“El juego debe ser estimulado tanto en la familia como en la escuela. Por lo general, los niños juegan solos, y se ha afirmado que el juego individual propicia, a su vez, la relación con el grupo”.⁵³

Es necesario que el educador brinde diario atención personal al niño para crearle alegría entusiasmo y confianza que desprenda afecto y firmeza y así se sienta seguro y aceptado.

Se obtiene un ambiente favorable para la comunicación y el diálogo si el maestro lo atiende, escucha y le da importancia a lo que el niño le dice, así como también si apoya, ayuda transmite entusiasmo y estimula al niño en la relación de sus tareas, y lo felicita cuando logra su meta. Estas cuestiones repercuten en el desarrollo afectivo indudablemente.

⁵³ ALONSO Palacios. Ma. T., Op. Cit. 42 p.

C).- El educador y el ambiente, los recursos pedagógicos que integran el aprendizaje. La creatividad y la autonomía.

El educador es la persona indicada para crear un ambiente de confianza, interés y sociabilidad en el niño. El docente propicia una relación personal y sincera con el niño para crear lazos de afecto, confianza y aceptación ya que de él depende el éxito de aprendizaje y su estabilidad de condiciones para favorecer el acto educativo, que reconozca y estimule los logros de los niños y así generar un ambiente abierto al diálogo, que surja espontáneamente y se comprenda para que el niño participe, descubra e investigue y éste a su vez realice su capacidad de crítica, elección y creación.

“El maestro es en suma un orientador, un guía un facilitador que crea un clima de seguridad física y psicológica: por el contrario, el instructor autoritario induce a la pasividad, mecanización, memorización y sumisión”.⁵⁴

El educador responsable y el ambiente estimulante son imprescindibles para lograr que el niño trabaje en grupo, opine y sugiera, cómo se puede mejorar los trabajos realizados por ellos. El educador viene siendo como una especie de guía

Los recursos pedagógicos de los cuales nos basamos la mayoría de los docentes, para una mejor adquisición de aprendizaje son algunos como el juego, el diálogo y los cuentos. A través de estos tres recursos nos auxiliamos para crear un ambiente de socialización y comunicación entre el docente y los niños.

A continuación hacemos una breve exposición de algunas alternativas didácticas que se relacionan directamente de la perspectiva del conocimiento, donde la afectividad podría ser un elemento articulado en los procesos de aprendizaje en el aula.

a) El juego es una actividad muy importante en la vida del niño y del adulto, es tan importante que algunas personas, la mayor parte del día la dedican al juego, otras tienen al juego como una actividad económica de la cual dependen ellas y su familia.

Los niños juegan porque tienen energía, imaginación y necesidad de conocer otros niños y les gusta divertirse. Los adultos juegan para descansar, convivir con otras personas y salir de la rutina.

En algunas ocasiones para jugar utilizamos juguetes, otras veces saltamos, giramos, trepamos o corremos. Siempre en los juegos es necesario la imaginación.

Por lo que conocemos del juego, se puede ver que lo podemos encausar con fines educativos, para que el alumno aprenda jugando .

El juego es una actividad primordial de la infancia ya que a través del niño expresa sus emociones, imita personajes, puede convertirse en paloma, gato, etc. Mediante el juego el niño fantasea, libera tensiones, sueña, externa sus pensamientos, manifiesta su curiosidad, resuelve problemas y aprende, el juego debe estimularse tanto en el hogar como en la escuela, y presentarlo repetidamente, recordemos que las imágenes se interiorizan mediante la repetición. Es muy indispensable realizar en el aula un rincón especial con diversos juguetes y materiales para desarrollar actividades. Para aplicarse una actividad es necesario tomar en cuenta tiempo y espacio para poder elegir el tipo de juego que se va a plantear en el grupo el mundo del juego es variado y rico, como son juegos de movimiento, sensoriales, actuación, imitación, memorísticos, etc.

“No puede darse el juego si no se produce una satisfacción que permita superar las limitaciones o imposiciones de las normas que responden a las actividades responsables de la vida laboral o cotidiana. Si bien, el juego puede llegar a ocuparse de estas actividades, en la medida que se puedan realizar libremente, el juego del niño resulta una exploración

⁵⁴ *Ibíd.* 39 p.

alegre y apasionada del entorno y que tiende a experimentar la función en las más diversas y amplias posibilidades”.⁵⁵

Dada la importancia que tiene la actividad lúdica en el proceso de enseñanza aprendizaje en nuestra práctica docente hacemos este apartado con la intención de abordarlo en las dimensiones señaladas a continuación:

El juego es el medio privilegiado a través del cual se puede identificar la relación entre los diversos aspectos del desarrollo en el niño. No obstante, en términos generales, se denomina juego a la actividad placentera que realiza una persona durante un periodo indeterminado con el fin de entrenarse. En el niño la importancia del juego radica en el hecho de que constituye una de sus actividades principales, debido a que por medio de él reproduce las acciones que vive cotidianamente. Ocupar largos periodos en el juego permite al niño elaborar internamente todas aquellas emociones y experiencias que despierta su interacción con el medio exterior.

Los primeros juegos son espontáneos, gobernados solamente por las fantasías del niño, llega después la edad de los juegos de equipo, de los llamados “Juegos reglados”, con sus reglas sacadas de las de los adultos. La necesidad de jugar se ha sustituido por el derecho a jugar, derecho que no conoce el adulto hasta que los deberes están terminados y las lecciones aprendidas sin duda.

A través del juego se comienza a entender que la participación en ciertas actividades le impone el cumplimiento de ciertos deberes, pero paralelamente le otorga una serie de derechos. El juego es una especie de escuela de relaciones sociales ya que disciplina a los que lo comparten. A través de él se aprende a acordar acciones, a interrelacionarse, a formar un sentimiento colectivo y elevar la autoconciencia del niño, la capacidad de seguir al grupo, de compartir sentimientos, ideas, es decir, forma el sentido social.

⁵⁵ ZAPATA, Oscar. “El aprendizaje por el juego”. México, Ed. Pax, 1ª edición, 1990, 19 p.

El juego permite al niño familiarizarse con las actividades que percibe a su alrededor e interrelacionarse con el adulto. Las relaciones reales con sus compañeros le enseñan a comportarse en diferentes situaciones, conocer diversas exigencias grupales y elegir entre diferentes conductas, dependiendo de las características individuales.

En esta etapa el juego es esencialmente simbólico, lo cual es importante para su desarrollo psíquico, ya que durante éste, el niño desarrolla la capacidad de sustituir un objeto por otro, la cual constituye una adquisición que asegura en el futuro el dominio de los significantes sociales y por ende, la posibilidad de establecer más ampliamente relaciones afectivas, así como de estructurar su pensamiento.

De la misma manera mediante el juego el niño se va formando una percepción clasificadora y modifica el contenido de su intelecto, en este proceso pasa de la manipulación objetal al pensamiento con representaciones.

“En el hombre el juego aparece desde muy temprano, desde las primeras etapas del período sensorio-motor. Como todas las demás conductas no surgen de golpe sino progresivamente y viene precedido por comportamientos que resulta difícil decir si son propiamente juego o no. Después experimenta una larga evolución que va dando lugar a distintos tipos de juego y que se prolongan hasta la edad adulta”.⁵⁶

Si los niños juegan es por una serie de razones que parecen totalmente evidentes, por placer, para expresar la agresividad, para dominar la angustia, para acrecentar su experiencia y para establecer contactos sociales.

El juego desde una perspectiva educativa contribuye a la unificación y a la integración de la personalidad ya que permite al niño entrar en comunicación con los otros y estas razones nos parecen importantes para considerarlas en un análisis sobre ésta actividad ya que nos sería útil para comenzarlos en el aprendizaje escolar; el juego es sin duda el aspecto manifiesto.

⁵⁶ DELVAL. Juan. Op, cit., 133 p.

El problema que puede presentarse en ciertas ocasiones, es que el juego empleado de manera didáctica, pierda su carácter placentero, al ocultar tras de sí, objetivos muy precisos, o al centrarse sólo en favorecer algunos aspectos del desarrollo.

Por ello, es preciso recordar que el objetivo del juego es producir una sensación de bienestar que el niño busca constantemente en su actuar espontáneo, la cual afortunadamente también le lleva al desarrollo de sus aspectos afectivo-sociales, psicomotores, creativos, de comunicación y pensamiento; es decir, al desarrollo integral.

El juego también influye en el desarrollo del lenguaje ya que exige cierta capacidad de comunicación verbal y no verbal, tanto para expresar sus deseos y sentimientos como para comprender los de sus compañeros.

El reto al docente estriba en estudiar y planear con detenimiento el tiempo en que el niño pasa en la institución, de forma que puedan integrarse en este lapso juegos con finalidades educativas, pero también juegos como pura diversión, con objetos o bien sin ellos juegos para reír, para convivir con los compañeros y encontrar satisfacción.

b).- Otro de los factores importantes en el proceso enseñanza aprendizaje es el **diálogo** y se representa por la relación que existe entre un emisor y un receptor en donde hay un mensaje y comparten un código, el mensaje trasmite información, al mismo tiempo que comunica una carga afectiva.

El niño inteligentemente capta el tono con que se le esta hablando ya sea de regaño, alegría, autoridad, sugerencia o cariño. A través del diálogo se expresan pensamientos Y emociones.

“Es esencial que el educador brinde todos los días atención personal al niño para infundirle alegría y entusiasmo; que comunique afecto y firmeza con objeto de que el niño se sienta seguro y aceptado”.⁵⁷

El diálogo es utilizado en técnicas educativas y terapéuticas, esto favorece la interacción positiva y crea un ambiente de aceptación. Es muy importante establecer un diálogo en donde participen todos los integrantes del grupo y si alguno se abstiene de participar, no se le debe forzar, solamente hay que darle confianza para que lo haga más adelante.

En la vida diaria todas las personas hacemos uso del diálogo de un modo constante y permanente. Existen personas que no saben escribir, y es la única forma de comunicación que usan con sus semejantes, por la forma o modo de hablar se juzga nuestra cultura, pues el diálogo es claro y seguro no sólo de la inteligencia que obtenemos sino también de nuestros antecedentes culturales.

La vida diaria nos ofrece para hablar numerosas situaciones de las cuales los docentes debemos aprovechar, las más importantes entre ellas son: informar, conversar, discutir, contar un cuento o una anécdota, recitar, etc.

“Capacitar a los niños para actuar satisfactoriamente en tales situaciones vale tanto como proporcionarles la oportunidad de adquirir un buen dominio del idioma y prepararlos para participar desde que son niños, en aquellas actividades sociales de la vida en las que el acertado manejo del lenguaje oral es esencial”.⁵⁸

El diálogo es la acción y el efecto de hablar familiarmente con una o varias personas intercambiando ideas sobre uno o varios temas. Esto es una actividad grata cuando el que habla y los que escuchan se establece una corriente de mutua simpatía.

⁵⁷ ALONSO, Palacios. Ma. Op. Cit., 44 p.

⁵⁸ RAMIREZ Rafael. “El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua”. México.

Cuando todos participan gustosos y espontáneamente con orden y reglas de urbanidad se realiza un mejor diálogo. En el diálogo es muy importante poner mucha atención hay que saber escuchar, poner los cinco sentidos en lo que nos están comunicando para así al participar se haga de manera acertada sobre el tema que se esta hablando.

c).- El cuento también tiene una relación muy interesante en el proceso enseñanza-aprendizaje ya que son relatos breves tan significativos, de hecho imaginarios que logra estimular la imaginación y despierta la curiosidad del niño, es una forma privilegiada de establecer comunicación con el niño, a través del cuento el niño entiende el mundo, lo conoce y le da un sentido a la vida, así como también aprende sobre los seres humanos.

“Es necesario que el niño aprenda a aceptar la naturaleza problemática de la vida y de las personas, y aprenda también a no dejarse vencer por estos hechos”.⁵⁹

Los cuentos ejercen una influencia particular en el niño ya que le enriquece la vida emocional y racional, quién se identifica con algún personaje y contribuye a su autoconocimiento.

La imaginación es un factor contribuyente en el desarrollo de la personalidad y socialización del niño.

“Estas narraciones son en el terreno de la afectividad, más eficaces que las explicaciones basadas en razonamientos lógicos o puramente científicos”.⁶⁰

El cuento al igual que el juego necesita repetición para lograr mejores resultados, es necesario que el niño escuche repetidas veces el mismo cuento, la narre, lo dibuje, etc. para

⁵⁹ *Ibíd.* 46 p.

⁶⁰ *Ibíd.* 47 p.

que exprese emociones y conflictos, así empezará a comprenderlos, el cuento narrado es más eficaz que el leído.

También hay que alentar al niño para que invente sus propios cuentos y los narre a sus compañeros.

La creatividad se manifiesta especialmente en trabajos manuales, en hobbies, la danza, el dibujo, la cerámica y la música, en ambos sexos.

“Los dibujos muestran un aspecto de la evolución, en tanto aparece la perspectiva y el perfil de la figura humana”.⁶¹

A la mayoría de los niños les gusta dibujar lo cual le sirve para expresar conflictos o deseos particulares, no son ajenos a esta edad sentimientos depresivos que suelen pasar inadvertidos, o que no son considerados por el ambiente y los maestros, esto sucede en relación con la pérdida de un amigo, o con el cambio de una escuela a otra, hay veces que se sienten solos y aburridos y no consiguen expresarlo en palabras aunque posean medios para ello, cosa que no ocurriría antes, cuando no tenían tan claros los sentimientos.

Es necesario el estudio del desarrollo del niño ya que nos permite ayudarlo para su autodesarrollo, la actividad espontánea del niño es la principal fuente de su educación y formación de su personalidad.

“La autoactividad infantil resulta la palanca esencial y más fecunda para considerar desde el punto de vista educativo y el desacierto mayor resulta la autoridad impuesta que frena la actividad espontánea. Por lo que, el niño debe ser considerado y respetado en su desarrollo con plena autonomía pero debe ser guiado para asumir el bien y el mal”.⁶²

⁶¹ PIAGET, Jean Op. Cit., 179 p.

⁶² ZAPATA, Oscar. Op. Cit., 24 p.

Ningún niño es igual o otro, por lo tanto el docente debe preocuparse por elaborar un programa de trabajo que estimule a todos y pongan en práctica la creatividad para realizar las actividades. Al lograr esto también estamos alcanzando la autonomía porque cada niño esta realizando el trabajo que más le gusta.

CONCLUSIONES

Recuperando nuestras experiencias como docentes en nuestro quehacer cotidiano y después de haber analizado los materiales que nos permitieron realizar la presente investigación documental, en la cual plasmamos algunos conceptos de como se desarrolla el niño a través del aprendizaje afectivo se ha llegado a las siguientes conclusiones.

Nuestro interés tendrá que llevarnos a explicar como adquirir el conocimiento que se le presenta en la escuela, tanto para el docente donde se relaciona directamente la afectividad, como para el desarrollo de la inteligencia.

El niño cuando ingresó por primera vez a recibir una educación institucionalizada, se presentó a ella con actitudes que habrán de propiciar su adaptación a su nueva convivencia social, también reconocemos un nivel particular en su capacidad de reflexionar sobre su propio aprendizaje.

Como maestros debemos de tomar en cuenta la interacción en el desarrollo del niño, porque el desarrollo mental es una construcción continua, en la cual se presentan una serie de cambios en la estructura y formación del organismo,

La afectividad y la inteligencia se encuentran íntimamente ligadas con la estructura de la personalidad del individuo. Esta se constituye a través de la interacción del individuo con su medio ambiente físico y social, influido principalmente por la familia, la escuela y sus relaciones interpersonales.

La teoría psicogenética de Jean Piaget acerca del desarrollo cognoscitivo, nos permite interferir la construcción, desarrollo y transformaciones de la personalidad y afectividad en el niño, definió el desarrollo del pensamiento lógico en etapas por los que pasan todos los individuos en una progresión ordenada variando sólo del tiempo en que se presentan, puesto que la maduración las experiencias con el medio, la transmisión social y la equilibración determinan el ritmo evolutivo de cada ser humano.

Para Henry Wallon el modelo evolutivo, la afectividad y la socialización tienen gran importancia, los dos autores reconocen el papel que desempeña la actividad en el proceso del desarrollo.

Los primeros años de vida son determinantes en la personalidad del niño, además de considerar sus diferentes individuales que hacen que su desarrollo sea único y aprovechar los recursos materiales y humanos disponibles. Para realizar estas actividades brindándole al niño confianza, respeto para conocerlo y estudiarlo con gran interés.

Si todos los maestros y padres de familia los educaremos con responsabilidad y también les inculcaremos el valor de su auto-estima, para que estuvieran conscientes de sus diferencias y posibilidades, serían adultos seguros de sí mismos.

Consideramos necesario implementar alternativas didácticas tan variados como nuestra creatividad profesional lo permita, realizar actividades donde se le deje al niño pensar y manifestar que aspectos le gustan y cuáles le disgustan así como reconocer sus destrezas y habilidades, pero sin olvidar sus dificultades en determinada actividad.

Consideramos que los resultados de ellos dependen de la influencia de la familia, esto nos muestra aspectos de comportamiento que repercuten en la conducta del niño, porque éste establece relaciones afectivas con sus padres, hermanos y amigos de la familia, con estas influencias desarrolla su yo.

Para un buen desarrollo el maestro debe de tomar en cuenta y poner en práctica algunas actividades que le ayuden a optimizar el desarrollo del niño como son: el juego, el diálogo y el cuento, que son algunas de las sugerencias que señalamos en nuestro trabajo.

Es de suma importancia la labor del educador de encausarlo a actividades positivas, porque el niño es un sujeto único e irrepetible, en el cual se sintetizan determinantes biológicos, caracteres sociales y cuya expresión es distinta en cada momento de su desarrollo, es importante crear un ambiente de reflexión y las experiencias positivas predominen sobre las negativas.

BIBLIOGRAFIA

ALONSO, Palacios, María Teresa, “La afectividad en niño”, México, Ed. Trillas, 2a edición, 1990, 124 p.

AJURIA Guerra, Julián, “La afectividad en el niño”, de manual de psiquiatría, en Alonso Palacios, México, Ed. Trillas, 2a edición, 1991, 124 p.

CLAUNET, Claude y otros, “Dossier Wallon, Piaget”, Barcelona, Ed. Cedisa, 1984, 52 p.

COLL, César, “Psicología y Curriculum”, México, Ed. Paidós, 1a edición, 1991, 174p.

COLLIN, G. “Compendio de la Psicología infantil”, Argentina, Ed. Kapelusz, 3a. edición, 1974, 27i p.

DELVAL, Juan, “Crecer y Pensar”, .México, D. F., Ed. Paidós, 1a edición, 1991, 376 p.

DURIVAGE, Johanne, “Educación y Psicomotricidad”, México, Ed. Trillas, 2a. edición, 1990, 90 p.

GRATIOT, Alphantery, H. “Lectura de Henry Wallon”, en Alonso Palacios, La afectividad en el niño, México, Ed. Trillas, 2a edición, 1991, 124 p.

KAMIL, Constance y DeVries Rheta, “La teoría de Piaget y la educación Escolar”, Madrid, Ed. Visor, 3a edición, 1991, 128 p.

LABINOWICZ Serge, “Introducción a Piaget”, México, Ed. fondo Educativo Interamericano, 1 a edición, 1980, 309 p.

MAIER, Henry, “Tres teorías sobre el desarrollo del niño”, Argentina, Ed. Amorroutu, la edición, 1991, 358 p.

PETROVSKY, “Psicología evolutiva y Pedagogía”, México, Ed. Asbe, 1a edición, 1993, 352 p.

PIAGET, Jean, “Apuntes sobre el desarrollo infantil”, México, 1a edición, SEP, 1985, 125 p.

PIAGET, Jean, “Seis estudios de Psicología”, España, Ed. Ariel, 2a edición, 1990, 227 p.

PIAGET, Jean, “La Psicología infantil”, Madrid, Ed. Morata, s. a., 12a. edición, 1984., 95 p.

PIAGET, Jean, “La formación del símbolo de el niño”, México, Ed. Olimpia, S.A. 1987, 401 p.

PIAGET., Jean. “El criterio moral en el niño”, Ed. Roca 1985, 355 p.

PIERO, Di Georgi, “El niño y sus instituciones”, México, Ed. Roca, 1986, 142 p.

PULASKI, Mary Ann, “Para comprender a Piaget”, España, Ed. Península, la edición, 1975, 234 p.

RQAMIREZ, Rafael, “El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua”, México, UPN, la edición, 1988, 409 p.

SIMMS, J. A. y T. H., “Socialización y rendimiento en educación”, Madrid, Ed. Morata, S. A. 12 edición, 1972, 173 p.

TURNER, Johana. “Desarrollo cognitivo”, España, Ed. Ceal, 1 a edición, (Biblioteca de la ciencia de la conducta), 1981, 147 p.

WER TSCH, James. “Vygotky y la formación social de la mente”, Barcelona, Ed. Paidós, 1a edición, 1985, 263 p.

ZAPATA, Oscar, “El aprendizaje por el juego”, México, Ed. Pax, 1a edición, 1990, 156 p.