Secretaría de Educación Pública
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad SEAD 311 Mérida, Yucatán

LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA

ESTADIOS DEL DESARROLLO MENTAL

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
BIBLIOTECA
SEP

TESIS PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADA EN EDUCACION PRIMARIA

PRESENTA

Profra. María de los Angeles Rivas Figueroa

MERIDA, YUCATAN, MEXICO.

A MI MADRE

Y A MI HIJA

con todo cariño.

HONORABLE SINODO:

Este sencillo trabajo, está referido a la importancia de entender cómo evoluciona la psique del ser humano, base de todo trabajo educativo, pues este conocimiento hará fructuosa nuestra labor; para ello es necesario conocer los estadios del desarrollo mental, conocimiento que nos da una panorámica sobre los aspectos tan variados de la simbolización a los que se ligan estructuraciones del lenguaje, grafismo, arte y creatividad en general.

Es un hecho que, si falta la comprensión de la psicología evolutiva de los alumnos, ésto es, el conocimiento de los estadios mentales por los que atraviesan, fallarán las técnicas didácticas, y, los objetivos si se logran, se lograrán imperfectamente y con dificultad. En cambio, el conocimiento de estos estadios, hará óptima nuestra labor; de ahí mi interés en este estudio que pongo a la consideración y benevolencia de ustedes.

PROLOGO

La gran importancia que reviste el conocimiento del niño para facilitar el aprendizaje académico y la formación psíquica, ha estimulado la investigación de las funciones intelectuales del alumno. La condición del hombre como ser de pensamiento, obliga a estudiar atentamente su desarrollo psicológico e intelectual. El ser humano, debido a su mentalidad, es capaz de lograr las formas más elevadas de la conducta. Las capacidades para reaccionar respecto a sucesos remotos en el tiempo y en el espacio, interpretar símbolos, etc., son componentes básicos de la conducta superior humana.

Lo que verdaderamente diferencia al hombre de los demás seres de la creación, es esencialmente la complejidad y superioridad de sus procesos mentales.

Es pues, estudiando las etapas de su desarrollo, como podemos ayudar mejor a su formación integral.

GENERALIDADES

La Psicología, considerada etimológicamente, está formada de las voces griegas psiche y logos, que significan alma y tratado, ésto es, que puede definirse como la ciencia que trata del conocimiento del alma y su objeto es el estudio científico de la conducta.

La psicología se emplea en todo el mundo, para un mejor entendimiento humano, para lograr el más perfecto desarrollo posible de la personalidad del niño, del joven y del adulto, para incrementar las relaciones positivas, para lograr la felicidad y evitar los conflictos, para apoyar en el conocimiento de los estadios mentales, la educación y la vida social. Desde las guarderías, jardines de niños, escuelas primarias, escuelas secundarias, de educación media y superior, las trabajadoras sociales, los maestros y los psicólogos, trabajan basándose en la evolución psicológica, para lograr el desarrollo armónico del individuo.

Es amplio y diverso el campo de la Psicología, no alcanzaría a cubrir su estudio el transcurso de toda una vida humana dedicada a ello. Es fácil darse cuenta, de lo imposible que es el que una persona abarque todo un campo de conocimiento con la suficiente amplitud, y lo importante y necesario que es el que sean equipos de trabajo los que investiguen y comprueben las hipótesis que surjan. La inter-relación de las ciencias se impone, pues los campos de ellas no pueden delimitarse perfectamente y se relacionan entre sí; de ahí el que la Psicología recurra a la Genética, Fisiología, Paidología, Etnología, Psiquiatría, Pedagogía, Lógica y otras numerosas ciencias. Resulta por lo tanto bastante complejo su estudio, pero básico para los maestros que son los forjadores de la niñez, pues ningún maestro podrá aplicar debidamente las técnicas pedagógicas, si carece del conocimiento psicológico relativo a ese ser al que trata de ayudar a formarse y desenvolverse.

DESARROLLO MENTAL

Según Jean Piaget, el desarrollo psíquico, que se inicia al nacer y concluye en la edad adulta, es comparable al crecimiento orgánico, consiste en una marcha hacia el equilibrio. Así como el cuerpo evoluciona hasta al canzar un nivel relativamente estable, caracterizado por el final del crecimiento y la función cabal de los órganos, así también el desarrollo mental, es una evolución hacia una forma de equilibrio mental, es una progresiva equilibración, es un pasar de un estadío a otro superior, hasta alcanzar la razón adulta.

Sin embargo, hay una diferencia entre el desarrollo del cuerpo y la del espíritu o psiquismo, pues la forma final de equilibrio que alcanza el organismo es más estática y luego comienza la decadencia. En cambio, las funciones superiores de la inteligencia y de la afectividad, tienden hacia un equilibrio móvil, o sea que al llegar a su etapa final, no necesariamente comienza la decadencia, sino que prosigue el progreso espiritual que no contradice el equilibrio interior alcanzado.

Desde el punto de vista funcional, es decir, considerando los móviles generales de la conducta y del pensamiento, existen mecanismos constantes, comunes a todas las edades, así, en todos los niveles, la acción supone siempre un interés que la desencadena, ya sea un interés afectivo o intelectual; a todos los niveles, la inteligencia trata de comprender o de explicar, etc., ahora bien, los intereses varían considerablemente de un nivel mental a otro ya que las explicaciones revisten formas muy diferentes según el grado de desarrollo intelectual.

Al lado de las funciones constantes, hay que distinguir las estructuras variables, y es precisamente el análisis de estas estructuras progresivas, o formas sucesivas de equilibrio, el que señala las diferencias de un nivel a otro de conducta.

Las estructuras variables, vienen a ser pues, las formas de organización de la actividad mental.

Piaget distingue 6 estadios o períodos de desarrollo que marcan la aparición de estas estructuras sucesivamente construidas y que son los siguientes:

1o.—El estadio de los reflejos, o montajes hereditarios, o sea, lo que no aprende, sino que lo trae inmanente, así como las primeras tendencias instintivas (nutrición) y de las primeras emociones.

2o.— El estadio de los primeros hábitos motores y de las primeras percepciones organizadas, así como de los primeros sentimientos diferenciados.

3o.— El estadio de la inteligencia sensorio-motriz o práctica de las regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad (estos primeros estadios constituyen el período del lactante hasta aproximadamente año y medio, es decir, antes de los desarrollos del lenguaje y del pensamiento propiamente dicho).

4o.— El estadio de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto, (de año y medio o dos, a los siete).

5o.— El estadio de las operaciones intelectuales concretas (aparece la lógica), y de los sentimientos morales y sociales de cooperación (de los siete a los doce años), y

6o.— El estadio de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos (período de la adolescencia).

Cada uno de esos estadios, se caracteriza por la aparición de estructuras originales, cuya construcción le distingue de los estadios anteriores. Lo esencial de esas construcciones sucesivas, subsiste en el curso de los estadios ulteriores. Cada estadio tiene una serie de caracteres secundarios o momentáneos que van siendo modificados por el ulterior desarrollo, de tal forma que la evolución mental se efectúa en el sentido de una equilibración cada vez mayor.

Tanto en el niño como en el adulto, todos los actos ejecutados, ya sean exteriores o interiores, responden a una necesidad, son motivados por un algo que necesita satisfacción, que impele a la acción. Según Claparede, una necesidad es siempre la manifestación de un desequilibrio; por ejemplo, la fatiga hará que se busque el descanso;

el hambre, el alimento, etc., una vez satisfecha la necesidad, la acción termina, es decir, el equilibrio se ha restablecido. Los intereses de un niño dependerán del conjunto de nociones y experiencias que haya ido almacenando, así como de sus disposiciones efectivas. Tanto la vida mental como la vida orgánica, tiende a asimilar progresivamente el medio ambiente y realiza esta asimilación, gracias a unas estructuras u órganos psíquicos, como la percepción y la prensión, dan primero acceso a los objetos próximos en su estado momentáneo; luego la memoria y la inteligencia prácticas, permiten reconstituir a su estado inmediatamente anterior y anticipar sus próximas transformaciones. Luego entra en juego el pensamiento intuitivo que refuerza las destrezas anteriores. La inteligencia lógica, en su forma de operaciones concretas y finalmente de deducción abstracta, termina esta evolución haciendo al sujeto dueño de los acontecimientos más lejanos, tanto en el tiempo como en el espacio. En cada uno de estos niveles, la psique hace la misma función de asimilar el universo, pero las formas de incorporación sucesivas, desde la percepción hasta las operaciones superiores, varía.

Al ir asimilando, la acción y el pensamiento se ven obligados a acomodarse a ellos, a adaptarse al equilibrio de esas asimilaciones y acomodaciones y el desarrollo mental se va realizando en forma progresiva, como una adaptación cada vez más precisa a la realidad.

I.— DEL NACIMIENTO A LOS DOS AÑOS

Un desarrollo mental extraordinario, caracteriza este período que va del nacimiento a los dos años. En el momento del nacimiento la vida mental se reduce al ejercicio de aparatos reflejos, es decir, de coordinaciones sensoriales y motrices que corresponden a tendencias instintivas, pero estos ejercicios reflejos son preludio de la asimilación mental que pronto se integrarán en hábitos y percepciones organizadas, o sea, que constituyen el punto de partida de nuevas conductas adquiridas con ayuda de la experiencia.

Desde el punto de vista perceptivo se observa, que el niño comienza a sonreír y que reconoce por oposición a ciertas personas (segundo estadio), también la succión del pulgar, el volver la cabeza a un ruido, o seguir un objeto en movimiento, pertenecen al segundo estadio. El punto de partida es siempre un ciclo reflejo, pero un ciclo cuyo ejercicio, en lugar de repetirse sin más, incorpora nuevos elementos y constituye con ellos totalidades organizadas más amplias. La reproducción de movimientos, tiene un papel muy importante en el desarrollo sensorio-motor.

El tercer estadio, es mucho más importante aún para el desarrollo; el de la inteligencia práctica o sensorio-motriz. La inteligencia aparece mucho antes que el lenguaje, pero se trata de una inteligencia exclusivamente práctica, que se utiliza en la manipulación de objetos principalmente. El bebé no se contenta con reproducir los movimientos y los gestos que han producido un efecto interesante, sino que los varía intencionalmente para observar los resultados de esas variaciones, así, tira un objeto en una dirección, luego en otra, para analizar las caídas y trayectorias, integrando así sus esquemas de acción. La conciencia empieza con un egocentrismo inconsciente e integral, mientras que los progresos de la inteligencia sensorio-motriz desembocan en la construcción de un universo objetivo, dentro del cual, el propio cuerpo aparece como un elemento entre otros. Esta etapa de desarrollo es importante y se caracteriza por cuatro procesos fundamentales: las construcciones de las categorías del objeto y del espacio, de la casualidad y del tiempo; todas ellas como categorías de acción pura, y no todavía como nociones del pensamiento.

Durante los primeros meses, el niño no percibe objetos propiamente dichos, sino que reconoce ciertos cuadros sensoriales familiares, pero el hecho de reconocerlos cuando están presentes, no equivale en absoluto a situarlos en algún lugar cuando no están presentes. Reconoce a las personas y sabe muy bien que gritando conseguirá que vuelva la madre o la persona que lo atiende cuando ésta desaparece, pero ello no prueba que le atribuya un cuerpo existente en el espacio cuando deja de verla.

Cuando el niño empieza a tratar de coger todo lo que ve, no presenta al principio intención de buscar cuando se cubre el objeto deseado con un pañuelo, a pesar de haber seguido todos los movimientos, hasta el final del primer año, el niño no busca los objetos cuando acaban de salir de su campo de percepción.

La evolución del espacio, al principio incoordinada, es importante; en el campo visual por ejemplo, no conoce al principio las mismas profundidades que el niño integrará más adelante. Al final del segundo año, ya existe un espacio general que comprende a todos los demás. La elaboración del espacio se debe esencialmente a la coordinación de los movimientos. Aquí se pone de manifiesto, la estrecha relación que existe entre el desarrollo cognoscitivo espacial y el de la inteligencia sensorio-motriz.

Dado que el niño en este período es egocéntrico, la causalidad se halla al principio relacionada con la propia actividad. Así es como, al tirar de los cordones que penden del techo de su cuna, observa que se derrumban todos los juguetes que estaban colgados allí, esto le hará relacionar causalmente la acción de tirar de los cordones y el efecto general del derrumbamiento. Después utilizará este esquema causal para actuar a distancia sobre otra cosa: tirará del cordón para hacer continuar un balanceo que observó a cierta distancia, para repetir un sonido que escuchó, etc. Esta especie de causalidad mágica pone de manifiesto el egocentrismo causal primitivo. Posteriormente, en el curso del segundo año, el niño reconoce las relaciones de causalidad de los objetos entre sí, objetiva y localiza las causas.

La objetivación del tiempo, es paralela a la de la causalidad. Ahora bien, la evolución de la afectividad durante los dos primeros

años, da lugar a un cuadro que, en conjunto, permite establecer el estudio de las funciones motrices y cognoscitivas. Existe en efecto, un paralelismo constante entre la vida afectiva y la vida intelectual. Si dividimos la vida del espíritu poniendo de un lado el pensamiento y en otro el sentimiento, habremos hecho una división errónea, pues en realidad, el elemento al que siempre hay que remontarse en el análisis de la vida mental, es la "conducta" propiamente dicha. Pero toda conducta implica unos móviles y unos valores finales: los sentimientos. La afectividad y la inteligencia son indisolubles y constituyen los dos aspectos complementarios de toda conducta humana.

Partiendo de estas premisas, está claro que al primer estadio de las técnicas reflejas corresponderían los impulsos instintivos elementales ligados a la nutrición, así como los reflejos afectivos que son las emociones primarias.

Al segundo estadio, corresponden una serie de sentimientos elementales o afectos perceptivos relacionados con la actividad propia: lo agradable y lo desagradable, así como los primeros sentimientos de éxito o fracaso. El niño, en esta edad, comienza a interesarse esencialmente por su cuerpo, sus movimientos y los resultados de sus acciones. Los psicoanalistas han llamado "narcisismo" a ese estadio elemental de la afectividad.

Con el desarrollo de la inteligencia, con la elaboración de un universo exterior que ese desarrollo hace posible, aparece un tercer nivel de la afectividad, es decir, la objetivación de los sentimientos y su proyección en otras actividades. Con el progreso de las conductas inteligentes, los sentimientos relacionados con la propia actividad se diferencian y se multiplican, pero esos estados afectivos permanecen durante mucho tiempo ligados únicamente a las acciones del sujeto, sin delimitación concreta entre lo que le pertenece específicamente y lo que es atribuible al mundo exterior, es decir, a otras posibles fuentes de actividad y causalidad.

En cambio, cuando del cuadro global e indiferenciado de las acciones y percepciones primitivas destacan cada vez más claramente una serie de "objetos" concebidos como exteriores al "yo" e independientes de él, la conciencia del "Yo", empieza a formarse. Por otra

parte, los objetos son concebidos, por analogía con el "Yo" como activos, vivos y conscientes, ello ocurre particularmente con esos objetos tan interesantes como son las personas. Los sentimientos elementales de alegría y tristeza, de éxito y fracaso, etc., será experimentados entonces, en función precisamente de esa objetivación de las cosas y personas; de ahí el inicio de los sentimientos interindividuales. La "elección (afectiva) del objeto" que el psicoanálisis opone al narcisismo, es pues, correlativa con respecto a la construcción intelectual del objeto, al igual que lo era el narcisismo con respecto a la indiferenciación entre el mundo exterior y el yo. El niño, al hacer la elección del objeto, es a la madre primero a quien escoge, después al padre y a los demás seres con quienes trata; este es el principio de las simpatías y las antipatías que habrán de tener tan amplio desarrollo en el transcurso de la etapa siguiente, la cual es de gran importancia, pues es una fase de gran plasticidad mental.

La bipedestación ejerce una influencia definitiva de las coordenadas espacio temporales, sobre las que habrá de asentarse la inmediata actividad intelectual del pequeño. Efectivamente, no es para él un aprendizaje fácil; mantenerse en equilibrio sobre una tan escasa base de sustentación, es una tarea que equivale a que nosotros aprendiésemos a andar en la cuerda floja. De ahí que no se anime a caminar si no es con ayuda. Este aprendizaje, exige un prodigio de equilibración, sólo conseguible mediante el perfecto funcionamiento de los reflejos de enderezamiento y la delimitación de las obscuras nociones de posición del cuerpo en el espacio, (conseguidas a base de la asociación visuo-kineto-articular) así como merced a la disociación funcional de los movimientos del hemicuerpo derecho y el hemicuerpo izquierdo. Aquí es donde puede observarse cuál de las dos mitades somáticas es preponderante, según tire primero el pie derecho o el izquierdo.

Dejando a neurólogos y fisiólogos el estudio detallado de la bipedestación y la marcha, veamos sus consecuencias en el campo psíquico: la primera y principal, será el aumento de su radio de acción, ya no vivirá reducido a su ambiente pequeño, sin salir del cuál estaba antes, ahora irá a buscar nuevos horizontes, a satisfacer su curiosidad exploradora; pero al mismo tiempo, esta posibilidad de traslación activa y voluntaria, aumenta considerablemente en el niño, la vivencia

de su subjetividad, independencia y poder, contribuyendo al afianzamiento de la noción del Yo. También permite el que precise la noción de relieve, profundidad, distancia y perspectiva de su campo visual, aunque en forma incipiente al principio. Al ir a donde quiere, en lugar de ir a donde lo quieran llevar, atiende durante un tiempo mayor a los objetos y asiste a su "agrandamiento aparente", al acortarse la distancia que los separa. También empieza a comprender que un objeto desaparece tras otro que lo tapa y vuelve a aparecer. Estos "eclipses momentáneos" de la imagen sensorial, le fascinan y los observa y repite, pues se dirige al lugar donde se han producido y redescubre el objeto oculto, lo cual tiene para él la singular importancia de darle la noción de estabilidad y la persistencia temporal, de las formas no visibles.

Ahora ya va siendo capaz de almacenar algunos recuerdos, y el mundo va dejando de ser una sucesión caótica de impresiones difusas, para convertirse paulatinamente en un cosmos ordenado, más concreto y estable; pero todavía los objetos carecen de esencia objetiva y el niño se rige por su incipiente pensamiento "mágico-asociativo". Poco a poco entrará en el campo conceptual, al ir descubriendo las propiedades objetivas comunes o diferenciadoras y tendrá una noción de lo "comible", lo "lanzable", lo "prohibido", lo 'rompible' etc.

Charlotte Bühler afirma que durante el segundo año de vida del niño, éste empieza su trabajo constructivo, es decir, la manipulación del material, ya no con fines exploradores, sino creadores de formas nuevas: pone un objeto encima de otro, trata de penetrar un objeto dentro de otro, y tiende a no dejar cosa en su sitio y a ser quien cambie constantemente la posición relativa de los objetos respecto a su persona y entre sí. El placer sin igual que el niño siente al romper en pedazos cualquier objeto, no es debido como algunos piensan, a un instinto destructor, sino todo lo contrario; se debe a una tendencia creadora y formadora de nuevas apariencias sensibles y que lo mismo se satisface cuando "de lo uno se hace lo mucho que cuando de lo mucho se hace lo uno". Esto es, cuando desarma o fracciona algo o cuando junta partes para formar un todo.

En esta edad aparecen las primeras vivencias de la auto insuficiencia y sus primeros intentos de ficción; aunque estrictamente hablan-

do ambos intentos aparecen en forma desorganizada antes, pues el llanto provocado por la soledad o por no poder alcanzar algo con las manitas y el grito para asegurarse el auxilio de alguien, son, en realidad, ejemplos de autoinsuficiencia y ficción. Pero ahora estas reacciones van a presentarse con claridad y organización inequívocas de que corresponden a sentimientos y propósitos conscientes. Esto es debido a la llamada "acción educadora" que empieza a ejercerse en el hogar y que provoca reacciones negativas; antes, en el primer año, la madre procuraba que no llorase, en su segundo año comienza a hacerlo llorar al ejercer su "acción educadora". De ahí que ahora el niño organice una doble actitud defensiva-ofensiva ante sus padres y demás gente con la cual está relacionado. Al principio es incapaz de comprender el motivo por el cual éstos le acarician y sonríen unas veces, y le gritan, le sujetan y le pegan, otras. Ante esta situación, se ve obligado a reorientarse; y así surge en él la ficción, unas veces como necesidad y otras como juego. Al mismo tiempo va estableciendo una clasificación de las personas que lo rodean, en función del grado de placer y de dolor que le proporcionan, y en función de la facilidad o dificultad con que él empieza a influenciarlos. En esta edad el cariño de los niños es profundamente egoísta, así, entre una madre que grita y otra persona que da dulces o juguetes, los lazos de sangre no sirven para evitar que el niño de 2 ó 3 años y aún de más edad, prefiera a la última.

Los trabajos de la Escuela Psicoanalítica y especialmente los de la Psicología Individual de Adler, han puesto de manifiesto la precocidad y la complejidad con que el niño es capaz de adoptar una conducta de ficción y explotar alternativa y sabiamente sus éxitos y sus fracasos. Este aprendizaje del "trato social" nos revela el carácter y la personalidad del niño: "alegre", "rebelde", "cariñoso", "obstinado", etc., son adjetivos que se le adjudican de acuerdo con el predominio de sus actitudes de reacción, desde el final del primer año, pero ahora a estos adjetivos pueden agregarse otros que señalan una evolución más avanzada de sus sentimientos: "celos", "simulador", "envidioso", "rencoroso", etc. Estos rasgos de carácter son exhibidos ante unas personas y reprimidos ante otras; la conducta, adquiere entonces semejanza con la del adulto. El niño valora a las personas y de acuerdo a este valor, orienta sus reacciones, y así, a los dos años

de edad, puede decirse que el niño ha jerarquizado a las gentes y sabe qué conducta emplear ante cada uno de los elementos de la llamada "constelación familiar". Sin embargo, todavía es incapaz de establecer una cooperación superindividual; ya sabe la diferencia entre el YO y el TU, pero no entiende lo que significa el NOSOTROS, por ello es de un egocentrismo absoluto.

Juega con otros niños y aún con los adultos, pero estos compañeros de juegos, sólo son medios que le sirven para satisfacer su tendencia; como los gatos, cuando aparece que acaricia a los demás, usa a los demás para acariciarse él.

El pequeñuelo debido a ese egocentrismo tan profundo, cree que todo gira o debe girar en torno suyo, que todo está hecho para él y es suyo "mientras no se demuestre lo contrario". A medida que esta demostración se va haciendo, sus acciones, se dicotomizan: unas pueden hacerse y otras no; porque son interrumpidas en su curso por el adulto; así irá aprendiendo que algunas cosas pueden hacerse y otras no, y si se hacen puede traer una desagradable consecuencia (un castigo). En la medida que el niño asimila los hábitos forzadamente adquiridos en su vida con los adultos, puede decirse que se va formando un ser moral.

II.— PRIMERA INFANCIA

(2 a 7 años)

En esta etapa, el niño adquiere, gracias al lenguaje la capacidad de reconstruir sus acciones pasadas en forma de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal: "me caí", "voy a jugar".

Esto tiene tres consecuencias esenciales para el desarrollo mental: un intercambio posible con otros seres, es decir, es el inicio de la socialización de la acción; segundo, una interiorización de la palabra, es decir, la aparición del pensamiento propiamente dicho, que tiene como soportes el lenguaje interior y el sistema de los signos, y por último, y principalmente, una interiorización de la acción como tal, la que deja de ser puramente perceptiva y motriz como era antes, y ahora puede reconstruirse en el plano intuitivo de las imágenes y de las experiencias mentales.

Desde el punto de vista afectivo esto acarrea un desarrollo de los sentimientos interindividuales (simpatías, antipatías, respeto, tolerancia, etc.), así como desarrollo de una afectividad interior que se organiza de forma más estable.

Con la aparición del lenguaje, el niño se ve enfrentado, no ya sólo con el universo físico como antes, sino con dos mundos nuevos relacionados entre sí: el mundo social y el mundo de las representaciones interiores.

Ahora bien, el niño reaccionará al principio con respeto a las relaciones sociales y al pensamiento incipiente, con un egocentrismo inconsciente; que es una prolongación de su actitud en los estados anteriores y sólo poco a poco conseguirá adaptarse a las nuevas realidades.

Analicemos sucesivamente estas tres modificaciones generales de la conducta: socialización, pensamiento e intuición.

A.— LA SOCIALIZACION.

La aparición del lenguaje permite un intercambio y una comunicación continua. Desde luego estas relaciones interindividuales sin duda ya existen incipientemente desde la segunda mitad del primer año en la imitación cuyos progresos están vinculados con el desarrollo sensorio-motor. El niño pequeño, aprende poco a poco a imitar; sin que exista una técnica hereditaria de la imitación; al principio, simple excitación por los gestos de los demás, de los movimientos visibles del cuerpo y especialmente de las manos, que el niño ejecuta espontáneamente, luego, la imitación sensorio-motriz se convierte en copia cada vez más exacta de movimientos que recuerdan otros movimientos ya conocidos, hasta que finalmente el niño reproduce los movimientos nuevos más complejos.

La imitación de los sonidos sigue un camino parecido y cuando se asocian a determinadas acciones, este camino se prolonga hasta llegar a la adquisición del lenguaje propiamente dicho.

Mientras el lenguaje no ha sido bien adquirido, las relaciones interindividuales se limitan a la imitación de gestos corporales externos, y a una relación afectiva global sin comunicaciones diferenciadas; en cambio, con la palabra se comparte la vida interior como tal.

Según Jean Piaget, que observó íntegramente, en niños de 2 a 7 años todo cuanto decían y hacían durante varias horas, a intervalos regulares y analizó esas muestras de lenguaje espontáneo o provocado, se pusieron de manifiesto tres grandes categorías de hechos.

En primer lugar, están los hechos de subordinación y las relaciones de presión espiritual que ejercen los adultos sobre el niño. Con el lenguaje, el niño va descubriendo todo un mundo de insospechadas realidades superiores a él: sus padres y los adultos que le rodeaban le parecían seres grandes y fuertes, con reacciones inesperadas, pero ahora estos mismos seres revelan sus pensamientos y voluntades y el niño se siente seducido ante este nuevo mundo. Como dijo Balduin, un "yo ideal" se propone al "yo" del niño y los ejemplos que recibe, son otros tantos modelos que intenta copiar, lo que se le da en especial, son ór-

denes, y, como indica Bovet, el respeto del pequeño por el mayor, es lo que se las hace aceptar y les da su carácter de obligatorias; pero incluso fuera de esos núcleos concretos de obediencia, se desarrolla una sumisión inconsciente, intelectual y afectiva, como consecuencia de la presión espiritual que ejerce el adulto sobre él.

En segundo lugar, están todos los hechos de intercambio con los adultos y con los demás niños, y desde luego, esas intercomunicaciones desempeñan también, un papel decisivo en los progresos de la acción. Cuando el niño puede ya formular sus acciones y relatar las pasadas, se transforman las conductas materiales en pensamiento. Como dijo Janet: "la memoria está ligada al relato, la reflexión a la discusión, la creencia al compromiso o a la empresa, y el pensamiento entero, al lenguaje exterior o interior". Solamente que (y ahí es donde está lo medular del asunto) ¿sabe el niño enseguida comunicar su pensamiento y extraer de lleno en el punto de vista de los demás, o es necesario un aprendizaje de la socialización para llegar a una comprensión real? Si analizamos el lenguaje espontáneo del niño, comprobaremos lo rudimentario de las conversaciones entre niños y lo ligadas que están a la acción material propiamente dicha; hasta cerca de los 7 años, los niños no saben discutir entre sí. Cuando tratan de darse unos a otros explicaciones, les cuesta colocarse en el lugar del que ignora de que se trata, y hablan como para sí mismos. También sucede que reunidos varios niños en una misma habitación, hablan cada uno para sí, y sin embargo, creen que se escuchan y se comprenden unos a otros; en realidad, en ese "monólogo colectivo" se excitan mutuamente a la acción, pero no intercambian realmente pensamientos. Las características de este lenguaje entre niños, se observa también en los juegos colectivos o juegos de reglamentos; así en una partida de bolos o de algún otro juego, los mayores se someten a las mismas reglas, mientras que los pequeños juegan cada uno por su cuenta, sin ocuparse para nada de las reglas.

De ahí surge una tercera categoría de hechos: el niño pequeño no habla tan sólo a los demás, sino que se habla a sí mismo constantemente mediante monólogos que acompañan sus juegos y sus acciones. A pesar de ser comparables a lo que será más tarde el lenguaje interior continuo del adulto o del adolescente; tales soliloquios se dis-

tinguen por el hecho de que son pronunciados en voz alta y por su carácter de auxiliares de la acción inmediata. Estos auténticos monólogos, al igual que los monólogos colectivos, constituyen más de la tercera parte del lenguaje espontáneo entre niños de tres a aún cuatro años y van disminuyendo paulatinamente hasta los siete años.

En resumen, el examen del lenguaje espontáneo entre niños, lo mismo que el examen del comportamiento de los pequeños en los juegos colectivos, ponen de manifiesto que las primeras conductas sociales están a medio camino de la socialización verdadera, pues el niño sigue inconscientemente centrado en sí mismo: en ambos casos se trata de una indiferenciación entre el yo y la realidad exterior, representada aquí por los demás individuos y no ya únicamente por los objetos, y en ambos casos esta especie de confusión inicial siempre le da primacía al punto de vista propio.

B.— LA GENESIS DEL PENSAMIENTO

Durante la primera infancia, la inteligencia se va transformando, de sensorio-motriz o práctica que era al principio, adquiere nuevas características, aparece el pensamiento propiamente dicho, bajo la influencia del lenguaje y de la socialización.

El lenguaje que permite al niño el relato de sus actos, le procura el poder de reconstruir el pasado y por consiguiente de evocarlo en ausencia de los objetos y también puede anticipar los actos futuros aún no ejecutados, hasta sustituirlos a veces por la sola palabra, sin llegar a realizarlos. Este es el punto de partida del pensamiento.

El lenguaje es el vehículo de los conceptos y las nociones que pertenecen a todo el mundo y que refuerzan el pensamiento individual. El niño al adquirir el lenguaje, no se adapta inmediatamente a las realidades nuevas que descubre, sino que comienza una incorporación laboriosa de los datos a su yo y a su actividad. Esta asimilación egocéntrica caracteriza el inicio del pensamiento del niño, así como el comienzo de su socialización.

De los 2 a los 7 años se dan todas las transiciones entre dos formas extremas del pensamiento representados en cada una de las etapas recorridas en ese período. La primera de esas formas es la del pensamiento por mera incorporación o asimilación, pero como el pensamiento es egocéntrico, excluye la objetividad. La segunda forma es la del pensamiento que se adapta a los demás y a la realidad, preparando así el camino al pensamiento lógico. Entre ambas formas, están comprendidos casi todos los actos del pensamiento infantil, que va oscilando entre estas dos direcciones contrarias.

El juego constituye la forma de actividad inicial de casi toda tendencia. Puede observarse mucho antes del lenguaje, un juego de las funciones sensorio-motrices que es un juego de poco ejercicio, sin intervención del pensamiento ni de la vida social. El pensamiento egocéntrico primero se presenta en esa especie de juego que cabe llamar juego simbólico. Existen juegos característicos de la primera infancia,

que hacen intervenir el pensamiento, pero un pensamiento individual casi puro, con un mínimo de elementos colectivos, es el juego simbólico o juego de imaginación y de imitación: el juego de la casita, de las muñecas, de la comidita, del doctor, etc. Estos juegos simbólicos constituyen una actividad real del pensamiento, pero una actividad egocéntrica; su función consiste en satisfacer al yo, merced a una transformación de lo real en función de sus deseos; así la niña que juega a las muñecas, rehace su propia vida, pero corrigiéndola a su manera, revive sus momentos placenteros o sus conflictos, pero resolviéndolos y, sobre todo, compensa la realidad mediante la ficción.

El niño, con su fantasía, se crea un mundo amplio donde él ordena gracias a su capacidad para combinar sus recuerdos y crear con ellos nuevos estímulos para seguir estableciendo relaciones o condiciones asociativas. El puente entre ambos mundos (subjetivo y objetivo), es, no obstante, relativamente fácil de tender, porque en ambos impera la misma estructura (mágica) de sentido. Más tarde, con el descubrimiento de la causalidad lógica, la oposición entre los dos mundos (real u objetivo) en donde la razón, el deber y el trabajo imperan, e imaginario o subjetivo, en donde la fantasía, el placer y el juego dominan, se reforzará precisamente porque en cada uno de ellos, todo su contenido se estructurará con arreglo a un tipo de pensamiento distinto: el lógico para el primero y el mágico para el segundo. Pero durante muchos años esta separación no será completa, y aún en el adulto, sin llegar a estados patológicos, puede observarse la imbricación de ambos tan pronto como surge un estado pasional o emocional fuerte. No hay duda de que al reactivarse las tendencias emocionales primarias y producirse el miedo, la cólera, o el amor, se renuevan supersticiones y creencias mágicas que se confunden y mezclan con elementos y razonamientos lógicos, dando lugar a una trama de pensamientos muy parecidos a los que caracterizan la mentalidad infantil en este estadio de su evolución.

Si analizamos el lenguaje del niño normal entre los 3 y los 4 años, nos daremos cuenta de que en él se han cumplido ya todos sus progresos esenciales. Las palabras ya no son siempre vehículos de parar "coincidencias", es decir, ya no sirven solamente de signos o señales, sino que a veces, adquieren un sentido de universalidad y va siendo capaz de condensar experiencias e intelecciones.

El Principio de la Pars pro toto.

Este principio estudiado por Fraser y Heins Werner podría enunciarse así: en el mundo de la primera infancia, como en el mundo del hombre primitivo, "el todo es intercambiable con sus partes", de suerte que cualquiera de éstos, no sólo puede representarle, sino que tiene sus propiedades y es equivalente a él. Basta que a un indio se ponga una pluma de águila en la cabeza para que se sienta águila, o que un niño de 3 ó 4 años se le ponga a comer en la mesa y le falte su cuchara para que sienta una terrible decepción, porque al faltarle la cuchara hemos destruido la imagen con figura racional de la situación y tiende a negarse a comer y no es por simple terquedad, sino porque al desaparecer un elemento de la serie perceptiva que constituye un hábito alimenticio, se rompe la unidad de éstos y se desvanece como tal, creando la consiguiente reacción negativa. Aunque parezca mentira en vista de este principio el niño obedece a la ley del Todo o Nada y se muestra como el más tradicional y conservador.

El niño como el viejo (el primero por faltarle aún el pensamiento abstracto y el segundo por haberlo perdido), tienden a ser esclavos de la forma, a vivir del "detalle" y a cambiar con facilidad sus reacciones afectivas, así pasan con gran facilidad de la risa al llanto, del enojo a la alegría; su mundo psíquico es inestable y por ello se afirma en cada instante al punto de apoyo que les parece prevalente.

El tránsito de esa concepción mágica, insegura y rígida a la concepción lógica, puede decirse que no termina de establecerse ni siquiera en el adulto. Esta presenta un realismo distinto del primitivo realismo infantil, pero existen reductos en los que perdura su sujeción a este principio.

En el niño ocurre que no distinguiendo aún suficientemente las imágenes de los sueños, de los ensueños y de la realidad, puede dar por ciento cuanto imagina. Para él, las muñecas, el reloj, o cualquier objeto están vivos y puede hablarles incluso matarlos y resucitarlos a voluntad. Pero hay un dominio que se resiste con tenacidad a esa voluntad de poder infantil, y es el de las personas que conviven con él, especialmente los encargados de la educación. Entonces surge una

perpetua y constantemente contradicción entre su concepción e interpretación del mundo inanimado en el cual satisface su voluntad de poder y su conducta ante el mundo animado, ante el cual su actitud es más bien pasiva. Cuando este ambiente social lo limita, él se consuela y se anima, actuando sobre el mundo de sus juguetes, en los cuales descarga su potencial agresivo que se ha visto obligado a reprimir en sus relaciones con los adultos; si este mecanismo de adaptación le falla, entonces sobreviene el llanto y la rabia. Esto crea una doble orientación en la actitud del niño, el cual persiste en el cultivo de sus creencias mágicas, conservándolas en su vida imaginativa hasta bien entrado en años, y al mismo tiempo organiza su conducta en el ambiente social, de acuerdo con las normas que el adulto le impone.

Los esposos Bühler han señalado que de la concepción animista que el niño tiene del mundo objetivo en esta época, no ha de deducirse el hecho de que la conducta infantil se ajuste a normas unívocas e invariables, es decir, que hable por igual a su madre y a una caja de cerillos. En efecto, el niño se sorprendería grandemente si oyese hablar a esa caja de cerillos, lo que no impide que él hable con ellos y los anime tanto cuanto le sirvan para complacerle. Si antes como un pequeño Dios había concebido el mundo "a su imagen y semejanza", después la triste experiencia de la realidad le ha acotado ese mundo en sectores, en los que aún puede actuar libremente, y otros en los que se siente cohibido y ante los que tiene que someterse. Este falsificamiento de la realidad es el que va a determinar la avolución del principio mágico de la Pars pro toto (la parte por el todo), hacia el principio lógico de la contradicción y hacia el descubrimiento del pensamiento causal propio del adulto. La experiencia va demostrando que las partes no equivalen al todo, no basta que lleve puesto el sombrero de papá, para poder dar órdenes y ser obedecido como él, o sea que no basta para cumplir más o menos los requisitos de las "apariencias" para que los efectos deseados se produzcan. Lentamente se va operando en el seno de cada TODO configuracional o sincrético, de los que el niño tenía establecidos, un proceso de diferenciación y estructuración jerárquica que permite diferenciar en él, el fondo y la forma, así como darse cuenta de la diferencia de validez significativa de sus elementos integrantes; así la parte aislada del TODO se convertirá en un Todo diferente en cuanto a su eficacia: la muñeca, por ejem-

plo, desprovista de un brazo, sigue siendo muñeca, pero el brazo solo, ya no es muñeca, sino algo aislado sin valor. Es así como la diferencia empieza a establecerse y finalmente hacia el cuarto o quinto año de vida, el niño corrige su primitiva concepción que confundía el Todo y sus partes y llega a establecer este fundamental e irreversible principio: el Todo contiene a las partes, pero las Partes no contienen al Todo.

Para saber cómo piensa espontáneamente el niño pequeño, no hay método tan instructivo como el de inventariar y analizar las preguntas que hace. Primero tiende simplemente a saber "dónde" se hallan los objetos deseados y como se llaman las cosas poco conocidas: ¿Qué es ésto? Pero a partir de los 3 años, y a veces antes, aparece una forma esencial de preguntar que se multiplica hasta aproximadamente los 7 años; esa forma son los famosos ¿por qué? de los pequeños que tanto trabajo cuesta a veces al adulto responder ¿Cuál es su sentido general?

La palabra "¿por qué?" puede tener para el adulto dos significados distintos: la finalidad ("¿por qué toma usted este camino?"), o la causa eficiente ("¿por qué caen los cuerpos?"). Todo parece indicar, en cambio, que los "por qué" de la primera infancia, presentan una significación indiferenciada entre la finalidad y la causa, aunque siempre implican las dos cosas a la vez. Para los niños no existe el azar en la naturaleza, ya que todo está "hecho para" los hombres y los niños según un plan establecido y sabio cuyo autor es el ser humano. El "por qué" se propone averiguar "la razón de ser" las cosas, es decir, una razón a la vez causal y finalista y precisamente porque hay que tener una razón para cada cosa, el niño tropieza con los fenómenos fortuitos y hace preguntas al respecto. El análisis de cómo el niño pequeño hace las preguntas, demuestra claramente el carácter todavía egocéntrico de su pensamiento en este terreno de la representación misma del mundo.

Para el animismo infantil, es vivo al principio, todo objeto que ejerce una actividad de relativa utilidad para el hombre: la lámpara que alumbra, el abanico eléctrico que da aire, posteriormente a los cuerpos que parecen moverse por sí mismos como los astros y el vien-

to. Al animismo está ligada la conciencia "mínima" de saber y de intencionalidad necesarias a las cosas para llevar a cabo sus acciones y, sobre todo, para moverse y dirigirse hacia los objetivos que tienen asignados, así por ejemplo, la noche es una gran nube negra que cubre todo el cielo cuando llega la hora de dormir. Los astros son especialmente inteligentes, así la luna nos sigue durante nuestros paseos y vuelve atrás cuando emprendemos el camino de regreso. En cuanto a los niños normales, casi todos se creen acompañados por ella, y su egocentrismo les impide pensar en lo que haría la luna en presencia de paseantes que avanzaran en sentido contrario uno de otro. Después de los 7 años, por el contrario, esta pregunta basta para llevarlos a la opinión de que los movimientos de la luna son sólo aparentes cuando su disco nos sigue. Evidentemente este animismo resulta de una asimilación de las cosas a la propia actividad, al igual que el finalismo. Pero así como el egocentrismo sensorio-motor del lactante resulta de una indiferenciación entre el yo y el mundo exterior, así también el animismo y el finalismo expresan una confusión entre el mundo interior o subjetivo y el universo físico y no una primacía de la realidad psíquica interna. En efecto, si el niño pequeño anima los cuerpos inertes, en cambio materializa la vida del alma: el pensamiento es para él una voz que está detrás, los sueños son imágenes que nos envían las luces nocturnas (luna, focos), y más tarde son concebidos como algo procedente de nosotros, pero siguen siendo imágenes que están en nuestra cabeza cuando estamos despiertos y salen cuando nos dormimos.

Cuando uno se ve a sí mismo en sueños, es que se desdobla: uno está en la cama mirando el sueño, pero también está "en el sueño", a título de doble inmaterial o de imagen. Esta clase de sueños se dan con frecuencia en niños y adultos.

Toda la causalidad que se desarrolla durante la primera infancia, participa de caracteres de indiferenciación entre lo psíquico y lo físico y de egocentrismo intelectual. Las leyes naturales accesibles al niño se confunden con las leyes morales y el determinismo con la obligación: los barcos flotan porque tienen que flotar. El movimiento es concebido como un estado transitorio que tiende hacia una meta que le pone fin: la lluvia cae porque tiene que mojar la tierra.

Podemos observar hasta qué punto son coherentes entre sí dentro de su prelogismo las diversas manifestaciones de este pensamiento incipiente. Consisten todas ellas en una asimilación deformadora de la realidad a la actividad propia: los movimientos están dirigidos hacia un objetivo porque los movimientos propios así están orientados; la fuerza es activa porque así es la fuerza muscular; la realidad es animada y viva, las leyes naturales se equiparan a la obediencia; en una palabra, todo está calcado sobre el modelo del yo.

C.— LA INTUICION.

Característico del pensamiento infantil es el afirmar constantemente y no demostrar jamás. Esta falta de pruebas deriva naturalmente de los caracteres sociales de la conducta de esa edad, es decir, del egocentrismo concebido como indiferenciación entre el punto de vista propio y el de los demás. En efecto, las pruebas se aducen siempre ante y para otras personas, mientras que, al principio uno mismo se cree lo que dice sin necesidad de pruebas, y ello ocurre antes precisamente de que los demás nos hayan enseñado a discutir las objeciones y antes de que uno haya interiorizado la conducta en esa forma de discusión interna que es la reflexión.

Cuando preguntamos algo a niños de menos de 7 años, nos sorprende siempre la pobreza de sus palabras, su incapacidad de fundamentar sus afirmaciones, e incluso su dificultad para reconstruir retrospectivamente la forma en que llegó a ellas. Tampoco sabe el niño de 4 a 7 años definir los conceptos que emplea y se limita a designar los objetos o a definir por el uso ("es para..."), bajo la doble influencia del finalismo y de la dificultad de justificación.

Realmente el campo del niño en esa edad es todavía el de la acción y el de la manipulación, pero comienza la reflexión que después irá madurando.

Entre los 2 y 7 años existe una "inteligencia práctica" que desempeña un papel considerable en este período preverbal y por otra parte prepara las nociones técnicas que habrán de desarrollarse hasta la edad adulta. Se ha estudiado mucho esa inteligencia práctica incipiente mediante ingeniosos dispositivos y se ha comprobado efectivamente que el niño está a menudo más adelantado en actos que en palabras.

Analicemos el pensamiento propio de este período del desarrollo en el terreno no ya verbal, sino experimental. ¿Cómo se comportará el niño en presencia de experiencias concretas, con manipulación de material? ¿Razonará lógicamente o conservará los esquemas de asimilación hasta de su egocentrismo, al tiempo que se acomodan en

33330

la medida de su capacidad a la experiencia en curso? El análisis de un gran número de hechos ha resultado ser decisivo; hasta alrededor de los 7 años, el niño sigue siendo prelógico y suple la lógica por el mecanismo de la intuición, simple interiorización de las percepciones y los movimientos en forma de imágenes representativas y de "experiencias mentales", que prolongan los esquemas sensorio-motores sin coordinación propiamente racional.

Analicemos un ejemplo concreto: si presentamos a un grupo de niños 6 u 8 fichas azules, alineadas con pequeños intervalos de separación, y les pedimos que encuentren otras tantas fichas rojas en un montón que pondremos a su disposición, entre 4 y 5 años, los niños formarán una hilera de fichas rojas exactamente de la misma longitud que la de las fichas azules, pero sin ocuparse del número de elementos, ni hacer corresponder una por una las fichas rojas y azules. Tendremos aquí, una forma primitiva de intuición, que consiste en valorar la cantidad sólo por el espacio ocupado, es decir, por las cualidades perceptivas globales de la colección tomada como modelo, sin preocuparse del análisis de las relaciones. Entre los 5 y 6 años, se observa una reacción distinta: el niño pone una ficha roja delante de cada ficha azul y de esa correspondencia determina la igualdad de ambas colecciones; pero bastará separar un poco las fichas de los extremos de la hilera de las rojas, de tal manera que no estén ya exactamente delante de las fichas rojas, de tal manera que no estén ya exactamente delante de las fichas azules sino ligeramente a un lado, para que entonces el niño no obstante haber visto que no hemos quitado ni añadido nada, dictamine que las dos colecciones ya no son iguales y afirma que la hilera más larga, contiene más fichas. Esto nos demuestra que en esta edad, hay equivalencia mientras hay correspondencia visual, pero la igualdad no se conserva por correspondencia lógica; no hay pues aquí, operación racional, sino simple intuición. Esta intuición es articulada y no global, pero sigue siendo intuición, es decir, que está sometida a la primacía de la percepción.

Piaget nos ilustra como funciona la intuición en esta edad con el siguiente ejemplo: Tomemos 3 bolas de colores diferentes A, B y C, que circulan por un tubo: viéndolas desaparecer siguiendo el orden A, B, C, los pequeños esperan volverlas a encontrar en ese mismo orden

al salir por el otro lado del tubo. La intuición es pues exacta. Pero ¿y si inclinamos el tubo hacia el lado por el que entraron las bolas? Los más pequeños no intuyen el orden C, B, A, y quedan muy sorprendidos al verlo. Cuando saben preverlo hacen uso de la intuición articulada. Si se imprime entonces al tubo un movimiento de semi-rotación, los niños deberán entonces comprender que la ida dará ABC y la vuelta CBA.

Lo que caracteriza a las intuiciones primarias es el que son rígidas e irreversibles; son comparables a esquemas perceptivos y a actos habituales que aparecen en bloques y que no pueden alterarse. La intuición primaria es por tanto únicamente un esquema sensorio-motor traspuesto a acto de pensamiento; y hereda lógicamente sus caracteres. Pero éstos constituyen una adquisición positiva y bastará prolongar esa acción interiorizada en el sentido de la movilidad reversible para transformarla en operación.

La intuición articulada, avanza en esa dirección y va más allá de la doble dirección de una anticipación de las consecuencias de esa acción y de una reconstrucción de los estados anteriores. Este comienzo de anticipación y de reconstrucción prepara la reversibilidad: constituye una regulación de las intenciones iniciales y esta regulación anuncia las operaciones.

La intuición articulada alcanza un equilibrio más estable y a la vez más móvil que la acción sensorio-motriz, y en ello reside el progreso del pensamiento propio de este estado.

Comparada con la lógica, la intuición es un equilibrio menos estable por falta de reversibilidad.

D.— LA VIDA AFECTIVA

La vida afectiva tienen injerencia en la conducta.

Las transformaciones de la acción que surgen de los inicios de la socialización no interesan sólo a la inteligencia y al pensamiento sino que repercuten en la vida afectiva. A partir del período preverbal existe un paralelismo entre el desarrollo de la afectividad y el de las funciones intelectuales, ya que son dos aspectos indisociables; en toda conducta, en efecto, los móviles y el dinamismo energético, se deben a la afectividad y las técnicas o medios empleados forman el aspecto cognoscitivo; por tanto, no existe pues, ningún acto puramente intelectual, sino que intervienen los sentimientos; igualmente no hay actos puramente afectivos. En todas las conductas relativas a los objetos, como las que se refieren a las personas, intervienen ambos elementos, lo que pasa es que hay espíritus que se interesan más por las personas que por las cosas o las abstracciones y otros a la inversa, pareciendo así más sentimentales los unos y más secos los otros, pero ambos emplean su inteligencia y su afectividad.

En este nivel de desarrollo de la vida afectiva, destacan las regulaciones de intereses y valores relacionadas con las del pensamiento intuitivo en general, el desarrollo de los sentimientos interindividuales, ligados a la socialización de las acciones, la autovaloración y la aparición de los sentimientos morales intuitivos, que surgen de las relaciones entre adultos y niños.

Analicemos los intereses; el interés es la prolongación de las necesidades, es la relación entre un objeto y una necesidad, ya que un objeto es interesante en la medida en que responde a una necesidad. El interés es pues la orientación propia de todo acto de asimilación mental: asimilar mentalmente es incorporar un objeto a la actividad del sujeto, y esa relación de incorporación entre el objeto y el yo, no es otra cosa que el interés, éste, se inicia con la vida psíquica misma y desempeña un papel muy importante en el desarrollo de la inteligencia sensorio-motriz. Con el desarrollo del pensamiento intuitivo, los intereses se multiplican y se diferencian y dan lugar a una disociación

progresiva entre los mecanismos de energía que implica el interés y los mismos valores que genera.

El interés, se presenta bajo dos aspectos complementarios, por una parte es un regulador de energía como ha demostrado Claparede: "su intervención, moviliza las reservas internas de fuerza y basta que un trabajo interese, para que aparezca fácil y la fatiga disminuya". Esta es la razón de que rindan más los estudiantes cuando lo que aprenden corresponde a sus intereses y necesidades. Por otra parte, el interés implica un sistema de valores que el lenguaje común llama "los intereses" y que se diferencian precisamente en el curso del desarrollo mental, asignando objetivos cada vez más complejos a la acción. Los valores dependen de un sistema de regulaciones que rigen a las energías interiores sin depender directamente de ellas y que tienden a asegurar o restablecer el equilibrio del Yo, incorporando nuevos elementos exteriores; así es como en la primera infancia se observarán intereses por las palabras, por el dibujo, por los ritmos y por ciertos ejercicios físicos, y ello adquiere valor para el sujeto a medida que aparecen sus necesidades que, a su vez, dependen del equilibrio mental momentáneo y sobre todo, de las nuevas incorporaciones necesarias para mantenerlo. A estos intereses o valores relativos a la actividad propia, se encuentran ligados los sentimientos de autovaloración; todos los éxitos y todos los fracasos de la actividad propia, se inscriben en una especie de escala permanente de valores: los éxitos, para elevar las pretensiones del niño, y los fracasos para rebajarlas, con vista a acciones futuras. Así el niño va formándose poco a poco un juicio sobre sí mismo, juicio que tiene grandes repercusiones en todo el desarrollo o en gran parte de él. Las relaciones afectivas interindividuales se van formando y comienzan las simpatías y antipatías; por lo común, habrá simpatía hacia las personas que respondan a los intereses del niño y lo valoren.

La simpatía supone una valoración mutua y una escala común de valores que permita los intercambios. La antipatía nace de la desvalorización y ésta se debe por lo común a la falta de gustos afines.

Observemos al niño pequeño cuando elige a sus primeros amigos, o sus reacciones ante los miembros de la familia, y nos daremos

cuenta de cómo se desarrollan esas valoraciones interindividuales, que son el principio de la socialización.

Entre estos valores interindividuales, hay algunos muy importantes y son los que el niño pequeño reserva para los que juzga superiores a él, o sea, para sus padres, abuelos, tíos e inclusive amigos de la familia. Ese sentimiento especial, es el respeto, que es un compuesto de afecto y temor.

El respeto, como ha dicho y demostrado Bovet, es el origen de los primeros sentimientos morales; así, basta que los seres respetados den al que los respeta alguna indicación, para que ésta se convierta en obligatoria.

La primera moral del niño, es la obediencia, y el primer criterio del bien, es, durante mucho tiempo, la voluntad de los padres. Estos valores morales así constituídos, son valores normativos. Ahora bien, para que los valores se organicen en un sistema coherente, será preciso que los sentimientos morales adquieran cierta autonomía, y para ello, que el respeto deje de ser unilateral para convertirse en bilateral o mutuo.

III.— LA INFANCIA DE 7 A 12 AÑOS

Este período es el que transcurre en la escuela primaria comúnmente y es decisivo en el desarrollo mental. Tanto en lo que se refiere a la inteligencia, a la vida afectiva, a las relaciones sociales o de actividad individual propiamente dicha, en este estadio del desarrollo aparecen formas de organzación nuevas, que perfilan las esbozadas construcciones en el estadio anterior y les aseguran un equilibrio más estable.

Analicemos los progresos de la conducta y de su socialización. Si observamos a los niños en una escuela "activa", esto es, donde tienen libertad para trabajar individualmente o en grupo, y donde pueden hablar mientras trabajan, nos daremos cuenta de la diferencia entre los grupos de pequeños y los grupos de los de mayor edad. Entre los pequeños es difícil distinguir entre lo que es actividad privada y lo que es colaboración; los niños hablan, pero no se sabe si se escuchan y sucede que varios emprenden un mismo trabajo, pero no se sabe si se ayudan realmente. En cambio en los de 7 años en adelante, podemos observar que tienen concentración individual si trabajan solos y colaboración efectiva cuando trabajan en común.

En efecto, después de los 7 años y desde el punto de las relaciones interindividuales, el niño adquiere cierta capacidad de cooperación, dado que ya no confunde su punto de vista propio con el de los otros, sino que los disocia para coordinarlos. Las discusiones se hacen posibles, van comprendiendo los puntos de vista del adversario y tratan de justificar sus afirmaciones. Las explicaciones entre niños se van desarrollando ya en el plano del pensamiento y no solamente en el de la acción material; también va desapareciendo el lenguaje egocéntrico.

En lo referente al comportamiento colectivo, se observa después de los 7 años un cambio notable en las actividades sociales, manifestadas por ejemplo en los juegos de reglamento. Paulatinamente se transforman en respetuosos de las reglas y las observan estrictamente, a diferencia de los pequeños que juegan como sea o con fracciones de reglas y sin la debida coordinación.

Lo esencial es que el niño ha llegado a un principio de reflexión en este período de desarrollo. En lugar de las conductas impulsivas acompañadas de credulidad y de egocentrismo intelectual predominante en el período anterior, a partir de los 7 u 8 años, piensa antes de actuar y comienza a ejercitar la reflexión, que no es otra cosa que una deliberación interior, algo así como una discusión consigo mismo; podemos decir pues, que la reflexión es una conducta social de discusión, pero interior.

Lo verdaderamente importante de estas observaciones es, que el niño a partir de los 7 años, comienza a librarse de su egocentrismo social e intelectual y va adquiriendo la capacidad de nuevas coordinaciones que son importantes para la inteligencia y la afectividad.

Por lo que a la inteligencia se refiere, la aparición de la reflexión y de la lógica, permiten la coordinación de los puntos de vista propios y la de los demás. Por lo que respecta a la afectividad, ésta va madurando y genera una moral de cooperación y de autonomía personal, distinta a la moral intuitiva de los pequeños.

Los progresos del pensamiento son innegables, va transformándose de subjetivo a objetivo y de intuitivo a reflexivo. Va comprendiendo las nociones de tiempo y espacio, así como la velocidad concebida como una relación entre el tiempo y el espacio. Comprende las ideas fundamentales de orden, de continuidad, de longitud, de distancia, y aparecen las operaciones racionales. Puede decirse que una operación es una acción cualquiera cuya fuente es siempre motriz, perceptiva o intuitiva; hay operaciones temporales (seriación de acontecimientos); operaciones aritméticas (suma, multiplicación, etc.); operaciones aritméticas (suma, multiplicación, etc.); operaciones geométricas (secciones, desplazamientos); operaciones lógicas, como las que entran en la composición de un sistema de conceptos, etc.

Analicemos las operaciones aritméticas. Sabemos que durante la primera infancia, sólo los primeros números son accesibles al niño, porque son números intuitivos que corresponden a figuras perceptibles. La serie indefinida de los números, así como las operaciones de suma y resta, multiplicación y división, no son accesibles por término medio,

sino hasta después de los 7 años; esto se debe, a que para la comprensión de un número en su doble naturaleza de cardinal y ordinal, se presupone sistemas de encajamiento y de seriación lógica, que no alcanzan a la comprensión de los pequeños.

El pensamiento del niño se convierte en lógico únicamente por la organización de sistemas de operaciones que obedecen a leyes de conjunto y que el paso de la intuición a la lógica o a las operaciones matemáticas, se efectúa durante la segunda infancia, por la construcción de agrupamientos o grupos, es decir, que las nociones y relaciones no pueden construirse aisladamente, sino que son organizaciones de conjunto en las que los elementos son solidarios y se equilibran entre sí.

En lo que respecta a la afectividad, la voluntad y los sentimientos morales, también se observan cambios y transformaciones. Hemos dicho que los primeros sentimientos morales derivan del respeto unilateral del niño pequeño hacia los padres o hacia el adulto, y como ese respeto, da por resultado la formación de una moral de obediencia; ahora, en esta edad, hay un sentimiento nuevo que interviene y que es el respeto mutuo. Hay respeto mutuo, cuando los niños se atribuyen recíprocamente un valor personal equivalente y no se limitan a valorar determinadas acciones particulares. La valoración abarca distintos ángulos. Ocurre frecuentemente que un niño siente a otro superior desde cierto ángulo y hay reciprocidad desde un ángulo diferente, en este caso, tarde o temprano se produce una valoración mutua global.

De una manera general puede decirse que hay respeto mutuo, en toda amistad fundada en la estima. Ahora bien, el respeto mutuo, conduce a nuevas formas de sentimientos morales distintos de la obediencia exterior inicial. Todo evoluciona, así por ejemplo, para los niños pequeños, las reglas de un juego, sólo son válidas si existen con antelación ;si un compañera las inventa, aunque todos las acepten, las considera artificiales, no verdaderas, pues según su criterio fincado en la obediencia inicial, sólo son "reglas de verdad", las que siempre han existido, las eternas y no las que inventan los niños, sino las que establecieron los padres, los mayores o Dios. En cambio, para los mayores,

la reacción es distinta, la nueva regla del juego puede convertirse en "verdadera", si uno la adopta como resultado de un acuerdo, pues las reglas las consideran como una especie de contrato entre los jugadores; aquí encontramos aplicado el respeto mutuo, pues la regla es respetada no ya como un producto de una voluntad exterior, sino como resultado de un acuerdo explícito o tácito. Es entonces, cuando verdaderamente es respetada en la práctica del juego: "la regla obliga en la medida en que el propio Yo consiente, de manera autónoma, en aceptar el acuerdo que le compromete". Este es el motivo por el que el respeto mutuo lleva consigo, automáticamente, toda una serie de sentimientos morales nuevos antes desconocidos, como la honradez entre los jugadores que excluye las trampas, no porque estén prohibidas, sino porque violan el acuerdo entre individuos que se estiman.

Un resultado afectivo importante del respeto mutuo, es el sentimiento de la justicia, sentimiento que es muy fuerte entre amigos y que marca las relaciones entre niños y adultos, al grado de modificar a menudo el trato hacia los padres. En los pequeños, la noción de lo que es justo comienza por confundirse con lo que está mandado o viene de arriba impuesto.

Puede decirse que el respeto mutuo que se va diferenciando gradualmente del respeto unilateral, conduce a una nueva organización de los valores morales; su característica principal es una autonomía relativa de la conciencia moral. En la segunda infancia, la honradez, el sentido de la justicia y la reciprocidad, son valores personales que ya tienen significación.

A medida que se organizan los valores, van constituyéndose regulaciones, cuya forma final de equilibrio es la voluntad, la voluntad es pues, el verdadero equivalente afectivo de las operaciones de la razón. Ahora bien, la voluntad es de aparición tardía, y su ejercicio real está ligado precisamente al funcionamiento de los sentimientos morales autónomos. La voluntad es la reguladora de la conducta y su formación es de vital importancia por las repercusiones en su vida futura.

IV.— LA ADOLESCENCIA

Podría creerse que el desarrollo mental se acaba hacia los 11 ó 12 años y que la adolescencia es solamente una crisis pasajera que separa la infancia de la edad adulta, pero no es eso, la mente sigue desarrollándose y el carácter evolucionando. La maduración del instinto sexual tiene ciertos desequilibrios momentáneos, que dan un tinte especial a este período evolutivo: el pensamiento es ágil, reflexiona, elabora teorías abstractas, crea sus propias filosofías que tienden a transformar al mundo de una forma o de otra.

El pensamiento entre los 11 y los 12 años aproximadamente pasa del "concreto" al pensamiento "formal", o dicho de otra forma, al pensamiento "hipotético-deductivo". Hasta esa edad, las operaciones de inteligencia infantil eran "concretas", es decir, que se refieren especialmente a los objetos tangibles; cuando el pensamiento del niño se aleja de lo real, es simplemente que sustituye los objetos ausentes por su representación que va acompañada de creencia y equivale a lo real. Pero después de los 12 años, el pensamiento formal se hace posible, es decir, que las operaciones lógicas comienzan a ser traspuestas del plano concreto al de las meras ideas. La vida afectiva de la adolescencia se afirma por la conquista de la personalidad y su incorporación en la sociedad adulta. En cuanto a la vida social del adolescente, ésta tiene una fase inicial de replegamiento y una fase positiva. En el transcurso de la primera, el adolescente parece insociable, pero después se sociabiliza y se adapta a la sociedad, va dejando de soñar y se vuelve más realista, hasta lograr el equilibrio.

LA INFLUENCIA DEL HOGAR EN EL DESARROLLO PSIQUICO Y SOCIAL

Es muy importante la influencia del hogar en el desarrollo psíquico y social del niño. El hogar influye durante un tiempo mayor que cualquier otro medio. Ahí comprende por primera vez lo que significa la autoridad de otros y aprende en su relación con sus padres, la noción de que alguien merece consideración y respeto. La forma en que el niño afronta al principio la autoridad en la casa, influirá mucho en su conducta futura en la escuela y en los demás ambientes. Sus reacciones a las restricciones que los padres crean necesario imponerle, dependen bastante de los métodos que se empleen. El niño transferirá después las reacciones manifestadas en el hogar a su vida de relación con sus maestros y otras personas que tengan autoridad. Desde luego, los padres tienen y deben ejercer cierto dominio sobre el niño, pero esta dominación debe ir cediendo paulatinamente e írsele permitiendo iniciativa y libertad razonable.

Laurence E. Cole indica algunas características deseables en el hogar, para que resulte positivo en el desarrollo psíquico y social del niño y dice que el hogar debe ser agradable y motivo de orgullo para él; debe ser limpio y ordenado, pues de lo contrario hará que sienta vergüenza de que lo visiten sus amigos. Debe ser fuente de seguridad; el niño debe sentirse resguardado y seguro de sus pequeñas o no muy pequeñas dificultades. Los padres deben estar acordes en cuanto a la educación y no discrepar. Las discrepancias ante los niños crean desajuste y conflictos. Es preferible un hogar en el que falte alguno de los padres y aún los dos, si otras personas ocupan equilibradamente ese lugar, que un hogar donde los padres estén en pugna; la armonía en el hogar es sumamente importante y debe predominar.

Los padres deben ser amistosos con sus hijos para crear un ambiente de confianza y respeto, que permita al niño plantear aquellos problemas en que necesite orientación, y desde luego, el hogar debe hacer posible la emancipación gradual del hijo que debe ser un proceso que empieza en la niñez y se desarrolla mediante una educación cuidadosamente planeada y orientada hacia el logro de iniciativa y sentido de responsabilidad por parte del niño.

LA INFLUENCIA DE LA ESCUELA EN EL DESARROLLO PSIQUICO Y SOCIAL

La escuela constituye una influencia poderosa en el desarrollo social del alumno en todos los niveles del sistema educativo, y el maestro, el orientador por excelencia; de su acertada relación con los niños, dependerá en gran parte, la satisfactoria evolución psíquica y adaptación del educando a su ambiente social. El maestro logrará mejor estos objetivos si conoce los cambios psicológicos propios de cada período de desarrollo.

Las relaciones entre los alumnos en la escuela, especialmente en el nivel elemental, se caracterizan por la rivalidad entre ellos por el afecto y la atención del maestro. Esta competencia se asemeja a la que existe en la casa entre los hermanos.

En la escuela preescolar y primaria, la rivalidad por el reconocimiento y el afecto del maestro, pueden constituir un problema muy serio entre niños que vienen de hogares donde el favoritismo de los padres ha despertado hostilidad entre los hermanos. El maestro, debe ser cariñoso y comprensivo con todos y cada uno y no demostrar preferencias que lastiman y crean problemas emocionales que dificultan su tarea formativa y educativa.

SUGERENCIAS PARA FACILITAR Y HACER POSITIVA LA LABOR EDUCATIVA

La escuela y el hogar, deben trabajar mancomunadamente y cooperar para lograr el desarrollo armónico e integral del niño, compartiendo la responsabilidad de comprender y orientar al alumno en sus problemas, procurándose como base de ello, el conocimiento de su psiquismo. Los padres deben respetar a los maestros como profesionales que conocen al alumno y estar dispuestos a aprender de ellos, y los maestros deben estar dispuestos a aprovechar el conocimiento que los padres tienen del niño. El estudio conjunto de los problemas del alumno logra el acercamiento indispensable entre padres y maestros, para su mejor conducción. Debe propiciarse a los padres la oportunidad para preguntar, opinar y sugerir, para que adquieran una idea más clara de la labor de la escuela.

Una labor importante del maestro es ayudar a los niños a ser aceptados por los demás. Algunas veces el rechazo que sufre un niño en la escuela se debe a que carece de las capacidades esenciales para la convivencia. Esta tarea docente de integrarlo, se impone como una necesidad para lograr el desarrollo social y psicológico. Corresponde al maestro detectar el grado hasta el cual los demás aceptan a cada miembro de la clase. El alumno aislado debe ser estimulado a participar activamente en los grupos, a fin de disminuir los efectos del rechazo, mediante un sentimiento satisfactorio de participación. El alumno que carece de aceptación, es un desajustado social que necesita de ayuda y dirección especial del maestro.

Detectados los alumnos aislados, el maestro puede usar varios procedimientos y formas para ayudarlos a lograr una aceptación; el mentor puede tratar de descubrir alguna capacidad o talento especial del niño que lo haga más aceptable a los demás; tal vez pueda ser un buen dibujante y esa cualidad lo haga ser estimado en un equipo, aunque carezca de alguna otra capacidad. En todos los casos es importante tratar de determinar el motivo del rechazo.

Desde luego, la condición de retraimiento puede tener significaciones distintas en cada alumno. Un niño que es retraído en com-

paración con otros, puede estar absorto en sus propios proyectos y sentirse bastante contento dentro de su limitada sociabilidad. Niños así, no necesitan la ayuda del maestro, ellos saldrán por sí solos de ese aislamiento relativo al cesar la actividad mental que lo absorbe. Sin embargo, la mayoría de los alumnos aislados, sí necesitan la ayuda orientadora del maestro.

El trabajo de grupo intenta modificar favorablemente la personalidad, cambiando el ambiente del niño para mejor satisfacer sus necesidades. En realidad, las actividades de grupo en la escuela, constituyen verdaderos laboratorios sociales.

CONCLUSIONES

En realidad, la tendencia más profunda de toda actividad humana es la marcha hacia el equilibrio físico y psíquico.

En el nivel de desarrollo comprendido entre los 2 y los 7 años, las principales cristalizaciones de la vida afectiva son los intereses, autovaloraciones, valores interindividuales espontáneos y valores morales intuitivos.

La etapa de los 7 a los 12 años es decisiva en el desarrollo mental; va desapareciendo el egocentrismo y el niño se sociabiliza, los progresos de su pensamiento son notables y capta entre otras las nociones de tiempo y espacio.

La adolescencia se caracteriza por sus crisis pasajeras y por la aparición del pensamiento formal.

Los alumnos dan un mayor y mejor rendimiento cuando se apela a sus intereses y en cuanto los conocimientos propuestos corresponden a sus necesidades.

La colaboración entre padres y maestros es de gran importancia pues facilita la tarea formativa y educativa.

Conociendo los grados de desarrollo mental y psicológico del niño, podremos adecuar mejor nuestra labor educativa, sin exigirle lo que está fuera de su alcance y comprensión por su misma inmadurez.

BIBLIOGRAFIA

1.— Psicología de la Adolescencia. Fowler D. Brooks.
Edición 4a. 1969. Editorial Kapelusz. Buenos Aires.

2.— Psicopedagogía del Interés. Hernández Santiago.
Edición 2a. 1968. Edit. Hispano Americana. México, D.F.

3.— Psicología Evolutiva del Niño y del Adolescente.
Mira y López Emilio.
Editorial Continental, S.A. México, D. F.

4.— Seis estudios de Psicología. Piaget Jean.
7a. Edición 1974. Editorial Seix Barral, S.A.
Barcelona, México.

5.— Psicología Educativa. Sánchez Hidalgo Efraín.
Editorial 7a. 1972. Editorial Universitaria.
Puerto Rico.

6.— Psicología Evolutiva. Sánchez Ramírez Emma.
Editorial Oasis, S.A.
México, D.F.

INDICE

	Pág.
1.— Prólogo	
2.— Generalidades	1
3.— Desarrollo Mental	2
4.— I. Del nacimiento a los 2 años	5
5.— II. Primera Infancia (2 a 7 años)	12
A.— Socialización	13
B.— Génesis del pensamiento	16
C.— La Intuición	23
D.— La Vida Afectiva	26
6.— III. La Infancia (7 a 12 años)	29
7.— IV. La adolescencia	33
8.— Influencia del hogar en el desarrollo psíquico y social.	34
9.— Influencia de la escuela en el desarrollo psíquico y social.	35
10.— Sugerencias para lograr una mejor labor educativa.	36
11.— Conclusiones.	38
12.— Bibliografía.	39

FE DE ERRATAS

Dice	Debe decir	Página	Renglón
Será	serán	8	4
aparece	parece	11	9
respeto	respecto	12	24
ciento	cierto	18	30
más	mas	19	4
compañera	compañero	31	31

Hay repetición de lo siguiente: " de tal manera que no estén ya exactamente delante de las fichas " Página 24, renglones 22 y 23.

33330