

UNIDAD

S. E. A. D. 094

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

**UNIVERSIDAD
PAGOGICA
NACIONAL**

**LA MOTIVACION EN EL
JARDIN DE NIÑOS**

Josefina Gómez Laguna

INVESTIGACION DOCUMENTAL PRESENTADA PARA
OBTENER EL TITULO DE LICENCIADA EN EDUCACION
PREESCOLAR

MEXICO, D. F. 1985

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

México , D. F., a 10 de julio de 1985 .

C.PROFR. (A) JOSEFINA GOMEZ LAGUNA

PRESENTE:


En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado

" LA MOTIVACION EN EL JARDIN DE NIÑOS "

opción INV. DOCUMENTAL, dirigido por el Asesor Titular MARICELA CASTILLO FERNANDEZ, y a propuesta del Asegor Pedagógico RA. CECILIA HERNANDEZ PEREZ, manifiesto a -
Usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se autoriza a presentarlo ante el H. Jurado que se le designará, al solicitar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E

PROFR.  ANTONIO ORIHUELA ALVA.

PRESIDENTE DE LA COMISION DE EXAMENES
PROFESIONALES DE LA UNIDAD SEAD



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDA A SU
D. F. CENTRO

c.c.p. Depto. de Titulación de LEPEP.

A la memoria de mis
venerados padres y
de mi hermanito
Franklin.

Con singular aprecio
a todas las educado-
ras que se esfuerzan
día con día por cono-
cer profundamente el
material que traba-
jan: los niños.

INDICE

	Página
PROLOGO	
INTRODUCCION.....	1
I. MOTIVACION	
A. Teorías de la motivación.....	4
1. Teoría de los instintos.....	6
2. Teoría de la Homeostasis.....	9
3. Teoría de las necesidades y motivos psicológicos y sociales.....	11
4. Teoría psicoanalítica de la motivación.....	13
5. Teoría del condicionamiento.....	16
B. Definición de motivación.....	22
II. EL DESARROLLO INFANTIL	
A. Etapas del desarrollo según Jean Piaget.....	28
B. Etapas del desarrollo según Sigmund Freud.....	47
C. Etapas del desarrollo según Henri Wallon.....	58
III. LA MOTIVACION EN EL JARDIN DE NIÑOS	
A. Importancia de la motivación en el proceso enseñan- za-aprendizaje en el Jardín de Niños.....	69
B. Antecedentes de la motivación en el Jardín de Niños.....	74
C. Tipos de motivación desde el punto de vista didáctico...	78
D. Fuentes y técnicas de motivación.....	82
CONCLUSIONES.....	92
GLOSARIO.....	95
BIBLIOGRAFIA.....	102

PROLOGO

La motivación ha sido siempre un tema que ha atraído poderosamente mi atención.

Desde el momento en que en el Seminario de Titulación nos propusieron una lista de posibles temas a investigar, sin dudar lo escogí "la motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje en el Jardín de Niños".

Sin embargo, como todas las educadoras, mi único concepto de motivación era el de designar un estímulo a modo de presentación del tema al niño y con ello despertar su atención e impulsarlo a la acción que eran los objetivos.

Al recopilar el material bibliográfico, empecé a percatarme de la importancia que tiene la motivación en la explicación de la conducta humana y al profundizar en las diversas fuentes fui encontrando conceptos que al relacionarlos con mis experiencias educativas me han convencido que la motivación es un factor que debe elevarse a un plano principal en la realización del proceso enseñanza-aprendizaje en todos los niveles.

A través de esta investigación puedo afirmar con certeza que es necesario que cambie el concepto que se ha tenido durante muchos años sobre la motivación en el Jardín de Niños; ésta no debe limitarse al mero hecho de conquistar interés y atención de los niños por el tema del día, sino que partiendo de ese interés, llevarlos a actividades provechosas, induciéndolos a la reflexión, al esfuerzo y a la disciplina espontánea.

Mientras mejor comprendamos el proceso mismo del aprendiza-

je mejor podremos aprender, mejor podremos ayudar a que otros aprendan, y a la postre, viviremos en mejores condiciones.

Por este conducto hago patente mi profundo agradecimiento a todas las personas que directa o indirectamente intervinieron para la realización de esta Tesis, citando en primer término a todos mis maestros y en especial a la Lic. Maricela Castillo Fernández por su inestimable y atinada asesoría.

Asimismo debo expresar mi reconocimiento a mi esposo el C.P. Enrique Sánchez Polo por su apoyo incondicional.

Del mismo modo, anhelo que el esfuerzo que ha significado el concluir esta investigación sea un estímulo importante en la vida de mis hijos Enrique, Marco Antonio y Alejandro que se encuentran escalando la cumbre del saber.

También me es grato reconocer la influencia que ha ejercido sobre mí el ejemplo de perseverancia de mis queridos hermanos Julita, Ma. Antonieta, José y Angélica.

Muchas han sido además las personas que de alguna manera han alentado mi decisión para alcanzar la meta, sobrinos, hermanos políticos, compañeras y amigos, reciban todos mi sincero agradecimiento, siendo mi más alta aspiración la trascendencia de esta obra.

INTRODUCCION

Lo que percibimos, lo que llama nuestra atención, lo que conservamos en la memoria, aprendemos y reconocemos, las asociaciones que hacemos, las emociones con que reaccionamos, nuestro tipo de imaginación y de pensamiento y, con frecuencia, el grado de inteligencia en nuestras respuestas, dependen de un factor al que se ha llamado motivación.

La motivación, aún cuando se trata de un fenómeno complejo con múltiples acepciones y explicaciones es indudable en la conducta humana.

El área del conocimiento que explica a la motivación es la Psicología Educativa quien acepta que la conducta humana no se genera sin motivo sino que obedece a intereses, deseos, afanes, que operan dentro del organismo y que sirven para dirigirlo hacia metas específicas. La Pedagogía también se interesa por la motivación, aprovechando los intereses del niño como motivos de aprendizaje en la educación preescolar.)

Todo comportamiento depende de estímulos externos y de las condiciones biopsíquicas del individuo.

El aprendizaje se realiza impelido por motivos, por necesidades, pero cuando se alcanza una meta no sobreviene una inactividad sino que la realización de un fin condiciona o crea motivos nuevos, necesidades nuevas.

Motivar es predisponer al alumno hacia lo que se quiere enseñar; es llevarlo a participar activamente en los trabajos escolares. Un alumno está motivado cuando siente necesidad de

aprender lo que está siendo tratado. Esta necesidad lo lleva a aplicarse, a esforzarse y a perseverar en el trabajo hasta sentirse satisfecho.

La gran fuente de indisciplina en la clase es la falta de motivación.

En el nivel preescolar, la motivación ha sido conceptuada como el estímulo para interesar al grupo en el tema que se tratará durante el día, sin profundizar en este importante factor del psiquismo humano.

Para que la educadora comprenda mejor la motivación es necesario aclarar que se trata de un proceso interno, mezcla de impulsos, propósitos, necesidades e intereses que mueven al niño a actuar.

Prescindir de la necesidad de coacción mediante recompensas y/o castigos; lograr una disciplina que tiene su origen dentro del educando y no está impuesta desde afuera, será la tesis que sustente el presente trabajo y, es mi deseo aportar a la educadora un claro y objetivo concepto sobre la importancia de la motivación pedagógica en el desempeño de su labor educativa que la faculte para aprovechar esta característica humana con el objeto de lograr un eficiente rendimiento en su alumno preescolar.

Por lo anterior, en este trabajo se analizan diferentes teorías de la motivación para establecer la relación que existe entre la motivación por una parte y la conducta y el aprendizaje por la otra, infiriendo los motivos que impelen la conducta del niño preescolar; asimismo mediante el estudio de las teorías del desarrollo infantil se dilucida la etapa evolutiva en que se encuentra el educando con sus características, necesidades e inte

reses; también se determina el papel de la motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje en el Jardín de Niños, y se definen fuentes y técnicas motivacionales para que la educadora pueda - inducir, dirigir y mantener las acciones de sus alumnos que los conduzcan a un tránsito rico en experiencias significativas para la formación de su personalidad que les permitan abordar con facilidad el siguiente nivel educativo.

{ Los resultados de una acción educativa bien orientada pueden ser provechosos momentánea y trascendentalmente en actitudes positivas del educando ante la propia vida. }

I. MOTIVACION

A. Teorías de la motivación.

En la tarea educativa es necesario hablar de motivación, - pues aun cuando se trata de un concepto tan discutido, analizado y refutado, es innegable en la actividad humana.

Una revisión a los conceptos sobre motivación a través de diferentes enfoques, es necesaria para ubicar el término de manera adecuada para un manejo más completo en la educación.

La idea de que la conducta es motivada ha sido tema de reflexión y discusión de los filósofos desde la más remota antigüedad, pero sólo recientemente el estudio de la motivación ha cobrado rango científico, pues los psicólogos se han unido a los filósofos para tratar de explicarla.

Sin embargo, los psicólogos manifiestan grandes divergencias en lo que se refiere a la importancia que se debe dar a la motivación en el estudio y explicación de la conducta. Algunos, como los teóricos del condicionamiento estímulo-respuesta, estiman que el concepto de motivación es superfluo y condenado a desaparecer del vocabulario de la psicología experimental, mientras que los teóricos del campo de la Gestalt lo consideran como la clave para la comprensión de la conducta. Estas diferencias son producto de un confuso concepto de motivación.

Durante los primeros años del siglo actual, el filósofo francés Henri Bergson (1859-1941) propuso la idea de un "impul-

so vital" o "fuerza creadora" que opera dentro de todos los organismos. A causa de tales ideas, el estudio de la motivación cayó en descrédito durante un tiempo entre los psicólogos de orientación científica y se dejó su estudio a los filósofos y poetas. Así, vemos que en la clásica "History of Experimental Psychology" de B.G. Boring, publicada en 1929, no se hace mención a la motivación.

"La primera orientación verdaderamente moderna del problema de lo que motiva la conducta, fue llevado a cabo por K.S. Lashley (1938). Consideró él que la motivación estaba controlada por las respuestas del sistema nervioso central a una compleja variedad de estímulos internos y externos. Señaló que la conducta motivada, claro está, no consiste simplemente en cadenas de sucesiones de estímulo-respuesta. Las condiciones que privan en el organismo modifican las respuestas que determinados estímulos provocan en diversos momentos. Además la conducta motivada no depende de un solo estímulo, sino más bien de una compleja estructura de estímulos, aún cuando un solo estímulo dispare la respuesta. Así pues, la motivación varía grandemente en ocasiones diferentes y en individuos distintos"(1)

Como vemos, el interés por el estudio de la motivación es relativamente nuevo y considerando que existen diversidad de opiniones al respecto, uno de los objetivos del presente trabajo será revisar algunos enfoques que se han dado de la motivación, ya que una información amplia sobre este controvertido concepto permitirá tener una visión más precisa de algo que es muy importante en la dinámica de la conducta humana.

Así pues, a continuación se enuncian diversas teorías que han querido explicar este factor educativo: la de los instintos, de la homeostasis, de las necesidades sociales, la psicoanalíti

(1) FLOYD, L.RUCH y Philip G.Zimbardo. Psicología y vida; 5a.ed. México, Ed. Trillas, 1980. p.276.

ca de la motivación y del condicionamiento.

1. Teoría de los instintos

"Desde Williams James (1890), hasta la primera guerra mundial, la conducta humana se explicaba basándose principalmente en los instintos" (2)

James se opuso a la idea tradicional de que como el hombre tiene intelecto superior posee menos instintos. James decía que, al contrario, el hombre tiene más instintos diferentes entre sí que los demás animales y lo que pasa es que suelen quedar opacados por el funcionamiento del aparato mental superior. La gran facilidad con que el hombre aprende le permite disfrazar o modificar sus dones instintivos inherentes.

Define el instinto como "facultad de actuar de manera que se produzcan determinados fines, sin preverlos y sin que haya una educación anterior a su ejecución" (3). Toma como instintos los reflejos simples de estornudar y toser, los ajustes mucho más complicados de andar y las disposiciones emocionales del amor y el miedo entre otros.

Además de James hubo otros autores que contribuyeron a desarrollar esta teoría como William Mc Dougall (1871-1938) y Robert Woodworth (1869-1962).

Para William Mc Dougall, gran número de instintos son los que mueven toda actividad humana. Decía que, "de no ser por los ins-

(2) WOLFF, Werner. Introducción a la Psicología, 11a.ed.; México ; Ed. Fondo de Cultura Económica, 1967. p. 247

(3) BOLLES, Robert C. Teoría de la motivación; 4a.ed.; México, Ed. Trillas, 1980. p. 99

tintos, el hombre estaría inmóvil como una intrincada maquinaria de reloj en la que se ha roto el resorte principal" (4)

Mc Dougall creía en la existencia de varios instintos a los que más tarde llamó "propensiones" y pensaba que cada instinto - es una disposición psicofísica heredada o innata que determina - que su poseedor perciba objetos de cierta clase y les ponga aten - ción y actúe respecto a ellos de una manera particular(según - una emoción experimentada al percibir dichos objetos) o por lo menos, experimente un impulso para efectuar tal acción.

La lista de instintos principales postulada por Mc Dougall en 1908 incluía los de huida, la repulsión, la curiosidad, la - autodegradación, la autoafirmación, la reproducción, lo gregario la adquisición y la construcción.

Cada uno de los seis primeros instintos estaba acompañado - de una emoción distintiva y específica. Se dice que la emoción - está "asociada" con su instinto, pero ello no implica que sea una relación aprendida, pues la asociación es innata. Las emociones que respectivamente corresponden a los seis primeros instintos - son el miedo, el disgusto, la admiración, el autosentimiento positivo o júbilo y la emoción afectuosa. Los tres instintos res - tantes no tienen tal acompañamiento emocional específico. Mc Dou - gall llega a afirmar que el aspecto emocional del instinto es su característica más importante. La emoción constituye el aspecto subjetivo del instinto junto con la sensación de esfuerzo y de - seo, mientras que la conducta resultante que consigue el fin es el aspecto objetivo del instinto, la parte que el hombre compar-

(4) Ibid p.101

te con los demás animales.

Mc Dougall escribió con gran persistencia su posición teórica en una época en que el conductismo de Watson empezaba a dominar las teorías conductuales. Lo que los hombres creían que eran motivos para actuar se podía estudiar en términos de constructos fisiológicos y condicionamiento. En este estado de cosas Mc Dougall recordaba que se puede caracterizar al hombre por sus propósitos y su vida emocional.

Para Robert Woodworth (1918), los poderes instintivos son pocos pero se combinan y manifiestan en diversas formas: las actividades no siempre son producidas por el gran motor de los instintos. Un niño de pecho satisfecho patatea con las piernas y agita los brazos sin que, al parecer, influya ningún fuerte impulso, pero cualquier estímulo del ambiente o de su propio cuerpo puede despertar un mecanismo y producir otro. La cadena de reacciones produce una ininterrumpida continuidad y en ella un mecanismo es un impulso si facilita o refuerza otro mecanismo.

Woodworth "elaboró la noción de que los mecanismos pueden actuar como pulsiones, haciendo así hincapié en el carácter motivado de la conducta que, como se ha visto, era una tesis central en el sistema de Mc Dougall" (5).

Como conclusión se puede decir que estudiar los instintos del hombre proporcionará una base objetiva y científica para ella

(5) COFER, C.N. y M.H.Appley. Psicología de la motivación; 5a.ed.; México, Ed. Trillas, 1979. p. 50

borar una sólida teoría de la motivación humana.

2. Teoría de la Homeostasis

"Walter Cannon (1871-1945), fisiólogo de Harvard, creó el término homeostasis para describir los estados estables logrados en cualquier momento determinado por los procesos fisiológicos que -- trabajan en los organismos vivientes. Este término, aunque de origen relativamente reciente (1932), ha tenido un amplio uso, sin embargo, la idea de una tendencia natural al equilibrio o de una "búsqueda del equilibrio" había sido notada y descrita anteriormente. En una forma o en otra, había aparecido en los escritos de filósofos y físicos, biólogos y sociólogos. Por ejemplo, se observa la similitud del concepto en el "Conatus se Conservandi" de Spinoza (1675) "toda cosa en tanto se encuentra en sí misma, se esfuerza -- por perseverar en su ser"; en la idea de Herbert Spencer (1820-1903) del equilibrio como una meta evolutiva; en el concepto de estabilidad de Fechner (1873) y en otras más" (6).

Todas las pulsiones biológicas son mecanismos que regulan el equilibrio fisiológico del individuo. Un organismo se esforzará -- por mantener la constancia de su medio ambiente interno normal . A este fenómeno como se ha visto, se le llama homeostasis. Las -- pulsiones biológicas tienen su origen en las condiciones fisiológicas que han trastornado el equilibrio del organismo. Cuando un estado interno se altera, se producen condiciones que motivan al organismo a buscar actividad. Esta actividad cesa únicamente cuando se alcanza la meta y se restablece el equilibrio biológico, o cuando un motivo más fuerte se impone.

Las pulsiones biológicas innatas provienen de estructuras heredadas, aunque en la forma en que se satisfacen influye grandemente el aprendizaje y, operan como mecanismos reguladores que -- ayudan al organismo a producir cambios necesarios en el ambiente interno. De todas las pulsiones, la que ha sido más estudiada es

(6) Ibid p.305

la del hambre. En condiciones de privación, la pulsión de la sed es más intensa que la del hambre. Otras pulsiones están asociadas con la fatiga y el sueño. El calor y el frío en calidad de pulsiones, dan lugar a medidas de control del ambiente. Después del hambre, la pulsión sexual es probablemente la que más importantes efectos tiene en la vida social. Pero de hecho el apetito sexual es hasta cierto punto, algo aprendido. El dolor puede considerarse como pulsión cuando es relativamente prolongado y cuando se puede eludir mediante una acción adecuada. Aunque muchas actividades homeostáticas son de carácter automático en gran parte, la homeostasis supone también un esfuerzo activo por parte del organismo para establecer un ambiente constante, sin exceptuar un ambiente social estable.

Se ha criticado a la teoría homeostática de la motivación no lograr explicar suficientemente por una parte y, por otra, intentar explicar demasiado. Por ejemplo, Weber (1949) acepta que la homeostasis explica las "rutinas" de la vida, pero siente que muchas actividades (como en el ejemplo clásico del científico creador y obstinado) rompen deliberadamente la homeostasis. También podrían citarse el buscar aventuras, el procurar una reforma social que a menudo traen consigo un aumento en la tensión, de las incomodidades y una alteración del "estado constante". A veces los hombres prefieren la muerte a la deshonra, ponen el amor a su país por encima de la seguridad personal y prefieren la experiencia estética o la religiosa a la satisfacción de sus pulsiones de hambre, de sed o de apetencia sexual.

Así pues, se ve que la homeostasis obviamente, no es un principio universal.

3.- Teoría de las necesidades y motivos psicológicos y sociales.

Necesidad es carencia de algo vital o importante para el organismo en lo que se refiere al aspecto fisiológico.

Las necesidades psicológicas se pueden explicar también siguiendo esta idea básica.

La importancia que tienen algunas necesidades psicológicas para la salud del individuo, junto con el hecho de que tales necesidades aparecen en culturas ampliamente diferentes, hacen pensar a algunos psicólogos que tal vez sean innatas más bien que adquiridas, aunque las formas en que se expresan sean aprendidas. La curiosidad, por ejemplo, parece ser innata y es en verdad una pulsión vigorosa.

Por lo general, el hombre parece poseer algunas necesidades psicológicas fundamentales que expresa a través de las normas sociales de su cultura en particular. Aunque algunas necesidades -- psicológicas fundamentales (por ejemplo las necesidades de seguridad y de aprobación social) parecen hallarse presentes siempre; la manera en que se satisfacen depende del ambiente del individuo y también de la etapa particular de su desarrollo físico, social y emocional. La estructura de las motivaciones de un individuo se va haciendo más compleja a medida que su experiencia aumenta. El adulto tiene muchos motivos en su calidad de esposo, padre o trabajador asalariado, por ejemplo, que no tuvo cuando era niño.

"Los psicólogos han descubierto que la frustración de los mo

tivos psicológicos del hombre, aunque no conduzcan directamente a la muerte como lo hace la frustración prolongada de gran parte de las funciones biológicas, puede a la larga resultar en perturbaciones emocionales o incluso en algún tipo de enfermedad física"(7)

Por tanto debemos tener presente que no hay una separación - tajante entre motivación fisiológica y motivación psicológica. Henry A. Murray (1935) propuso una lista de necesidades y de motivos humanos resultante de la aplicación del Test de Apercepción Temática (T.A.T.) que consistía en una serie de dibujos y fotografías en los que el sujeto relaciona relatos imaginados por él mismo y después son analizados y clasificados por psicólogos según el grado de intensidad en que reflejen necesidades diversas.

Esta lista dio origen a otra clasificación en que se enlistan quince "necesidades manifiestas" que afectan de alguna manera al bienestar del individuo en diferentes índices de intensidad, motivando su conducta (Edwards, 1959), la cual se enuncia a continuación:" (8)

- Logro o realización
- Deferencia
- Orden
- Notoriedad
- Autonomía
- Afiliación
- Intracepción
- Socorro
- Dominio
- Abatimiento
- Confianza
- Cambio
- Perseverancia
- Heterosexualidad
- Agresión

De todas estas necesidades la que ha sido más estudiada por los investigadores es la necesidad de logro o realización ya que

(7) FLOYD L. Ruch y Phillip G. Zimbardo. Op. cit. p.295

(8) Ibid p. 296

desempeña un papel muy importante dentro de la conducta interpersonal, especialmente en lo que se refiere al desarrollo de las tareas encomendadas en el que se observa un esfuerzo por hacerlo lo mejor posible, por hacer las cosas mejor que otros, o en general, por lograr algo.

Estos estudios indican que la necesidad de logro es aprendida. El niño trata de vencer la ansiedad creada por las demandas de sus padres o maestros y de evitar su desaprobación esforzándose por realizar la acción independiente que se le pide. A medida que van pasando los años el logro es recompensado muchas veces y, con el tiempo, la necesidad que tiene el niño de lograr cosas mediante su propio esfuerzo se convierte en algo autónomo, que actúa como una poderosa fuerza motivadora en muchos aspectos de la vida. Como se ve la necesidad de logro o realización es una pulsión en la que influye grandemente el entrenamiento a edad temprana, sin embargo, esperar demasiado de un niño pequeño puede dar lugar al negativismo.

4.- Teoría psicoanalítica de la motivación

Se ha visto cómo muchos psicólogos intentaron explicar la conducta hablando de instintos, llegando al extremo de aplicar a cualquier tipo de conducta un nuevo instinto. Las investigaciones de L.L. Bernard en 1924 demostraron que se habían propuesto por lo menos 849 diferentes clases de instintos para explicar otras tantas actividades del hombre, incluyendo hábitos individuales.

Era necesaria en esa época otra orientación más fructífera

y, para muchos, ésta la proporcionaba la obra de Sigmund Freud.

Sigmund Freud (1856-1939), es conocido tal vez, con mayor amplitud que cualquier otro psicólogo. Su teoría acerca del desenvolvimiento humano en la que se dilucida la importancia de las interacciones que el niño establece con otras personas durante las diferentes etapas del desarrollo psicosexual (que se describirán en el capítulo II), con respecto a la determinación de comportamientos posteriores son un notable logro para la explicación de la conducta humana.

Freud confirmó su convicción de que toda la conducta, no importa cuán sencilla o aparentemente insignificante fuera, estaba por lo menos en parte, inconscientemente motivada.

Freud propuso la siguiente estructura mental para así poder explicar la dinámica de la personalidad: consciente, preconscious e inconsciente, siendo este último en donde se encuentran los sentimientos reprimidos: la hostilidad, la agresividad, la cólera, el odio, los deseos de muerte, recuerdos dolorosos o atemorizantes, a los cuales se les reprime precisamente por ser desagradables. Aunque no se les recuerda de manera consciente no son del todo olvidados y pueden influir en la conducta en muchas formas que el individuo ignora o no entiende.

Mediante técnicas exclusivas del psicoanálisis como el análisis de los sueños y de las fantasías o libre asociación, aparece ese acervo que revela en forma indirecta la verdadera personalidad.

La teoría freudiana postula también que existen tres componentes de la personalidad:

El "Ello" que es el depósito de los instintos biológicos o

de la libido, tales como la sexualidad básica; actúa en función del "principio de placer".

El "Ego" o "Yo" que es esencialmente el que representa la imagen que tiene el sujeto de sí mismo; el "Yo" consciente mediador entre el "Ello" y el mundo exterior; actúa en función del "principio de realidad".

El "Superego" se preocupa por lo correcto y lo incorrecto; se desarrolla cuando el niño incorpora las prohibiciones de sus padres y de otras personas contra cierto tipo de acciones; muchos lo consideran como "consciencia".

El "Superego" también incluye al "Ego ideal" que se desarrolla mientras el niño incorpora las opiniones de otro en el tipo de persona que a él le gustaría llegar a ser... así el "super ego", el representante de la sociedad en el individuo, a menudo se encuentra en conflicto con el "Ello", pues éste solamente desea hacer lo que le agrada mientras que el "Superego" quiere hacer lo que es "correcto".

En este conflicto el "Ego" tratará de encontrar un arreglo en que, por lo menos en parte, ambos queden satisfechos; para lograrlo puede hacer uso de lo que Freud llamó "mecanismos de defensa" (modos característicos de alejar una amenaza), por ejemplo:

" - Proyección... Culpar a otros de las propias dificultades o atribuir a otros los propios deseos inmorales.

- Aislamiento emocional... Retirarse a la pasividad para protegerse del daño.

- Identificación... Sentimientos crecientes de valía, al identificarse la persona con un individuo o institución ilustre.

- Sublimación... Alejar su atención de una esfera de pen

samiento y acción de su propósito inicial (libidinoso) hacia una actividad u objeto socialmente deseable". (9)

Las dos divisiones tripartitas del aparato mental se refieren, las últimas (ego, ello y super ego) al sistema estructural y al consciente, preconsciente e inconsciente se les ha dejado como "cualidades" de los procesos mentales, sin que existan puntos neurológicos o fisiológicos para cada uno de ellos en el cerebro o en otro lugar.

Respecto a esta teoría, una de sus mayores contribuciones a la Psicología consistió " en tender un puente entre las manifestaciones del cuerpo y las de la psique, haciendo posible el considerar al hombre como un organismo unificado formado según leyes innatas y experiencias adquiridas. Así como el cuerpo se desarrolla según leyes innatas cuya estructura y función pueden clasificarse, así Freud investigó las normas generales de la organización psíquica que determinan la conducta humana" (10)

5.- Teoría del condicionamiento

Según muchos psicólogos, los reflejos condicionados constituyen el mecanismo esencial de todo aprendizaje y todas las demás formas de éste, no serán sino derivaciones del condicionamiento.

A fines del siglo XIX, el interés por el funcionamiento del cuerpo fue evidente entre muchos psicólogos. Este grupo de "psicólogos fisiológicos" argüía que la Psicología solo podía llegar a ser una verdadera ciencia si dirigía su enfoque hacia los procesos corporales. Los científicos se inclinaban por las evidencias que fueran públicamente verificables, o sea, sujetas a prueba y observaciones públicas.

(9) Ibid p.366

(10) WOLFF, Werner. Op. cit. p. 276

Así, comenzaron a enfocar su atención en los objetos o eventos que podían observarse con los "cinco sentidos", estudiarse en la misma forma por cualquier número de investigadores competentes y conducir a conclusiones uniformes.

Para el estudio de la conducta la única alternativa era el enfoque de la atención sobre las formas observables de la misma. Esa conducta no sólo incluye los movimientos corporales, tal como los ve un observador que vigila a un sujeto, sino también los procesos físicos internos relacionados con la conducta corporal abierta.

Existen muchos investigadores que han contribuido al desarrollo de Psicología fisiológica; entre ellos se encuentran:

"Marshall Hall (1790-1857) quien realizó trabajos precursores sobre la base nerviosa de la conducta refleja.

Pierre Flourens (1794-1867) que demostró que distintas partes del sistema nervioso tienen diferentes funciones y estableció etapas importantes para la identificación de las funciones de cada una de estas partes. Asimismo propuso que las conclusiones sacadas de la experimentación con animales podían ser igualmente aplicables a los seres humanos. Esta idea tuvo una aceptación muy amplia y simplificó en gran parte el trabajo de los psicólogos experimentales: después de todo, es mucho más barato y cómodo experimentar con ratas que hacerlo con seres humanos"(11)

El fisiólogo ruso Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936) a fines del siglo XIX realizó algunos de los experimentos más notables sobre el aprendizaje en los animales. Este investigador le presentó alimento a un perro hambriento e hizo sonar una campana. Descubrió que si repetía este procedimiento un número suficiente de veces, el sonido llegaba a provocar por sí solo la insalivación en el perro.

(11) BIGGE, Morris L. Teorías de aprendizaje para maestros, México, Ed. Trillas, 1980.p. 74

Cuando un estímulo originalmente neutral adquiere un nuevo poder de producir una respuesta similar a la respuesta incondicionada, se dice que se ha convertido en estímulo condicionado (EC). A la respuesta que se produce se le llama respuesta condicionada (RC). A este tipo de condicionamiento se le llama "Condicionamiento clásico" para distinguirlo de otras formas de condicionamiento que se han identificado desde entonces.

Los experimentos que realizó Edward Lee Thorndike (1874-1949) con animales utilizando pollos, perros y gatos, fueron posiblemente más completos que los de Pavlov. Su teoría del aprendizaje se denomina "Teoría de enlace E-R o Conexionismo". Presupone que, por medio del condicionamiento llegan a enlazarse ciertas respuestas específicas con estímulos dados.

Estos enlaces o conexiones son producto de un cambio biológico en el sistema nervioso. Thorndike pensaba que el modo principal en que se formaban las conexiones de Estímulo- Respuesta -- era por medio de tanteos eslabonados (o sea, selecciones y conexiones). Quizá debido a la influencia de Thorndike llegó a popularizarse el término "tanteo" (ensayo y error) adoptándose en el vocabulario de muchos psicólogos norteamericanos.

"Los teóricos del condicionamiento de estímulo- respuesta - han intentado demostrar que la Psicología puede ser tan científica como la Física. Así los teóricos de E-R han equiparado estímulo- respuesta en Psicología a causa- efecto en Física. Además han utilizado mucho los conceptos reflejos, impulsos, reacciones, medición objetiva, datos cuantitativos, secuencias conductuales, patrones de reforzamiento y otras expresiones similares, tratando - de mostrarse rígidamente científicos" (12)

(12) Ibid p. 87

Si la teoría del condicionamiento clásico sin reforzamiento se deriva de las investigaciones de Pavlov, igualmente, la teoría del condicionamiento instrumental surgió de los fundamentos establecidos por Thorndike. Por lo común el condicionamiento instrumental se equipara al reforzamiento; es una modificación o un cambio de respuesta. Por ejemplo, un animal emite primeramente una respuesta; luego recibe "una recompensa"; la respuesta es instrumental para la obtención del reforzamiento. Se produce una retroalimentación del estímulo "de recompensa" que sigue a la respuesta que el organismo está aprendiendo; se le da de comer a un perro después de que "habla" y en esa forma se hacen aumentar las probabilidades que "hable" en lo futuro.

Los nombres de Clark L. Hull y B.F. Skinner son los que se asocian con mayor frecuencia al grupo de "reforzamiento"; no obstante, estos investigadores tienen diferencias muy marcadas en lo que respecta a la naturaleza del proceso de reforzamiento.

Por lo que respecta a la teoría del reforzamiento de Hull (1932) el estímulo y la respuesta no son simultáneos, el primero precede a la segunda. Además, el aprendizaje no se produce mediante un ensayo simple, sino que se imprime por medio de un proceso de reducción repetida de necesidades o estímulos-impulso. Así, Hull consideraba al aprendizaje de acuerdo con conexiones entre el receptor y el ejecutador, y el reforzamiento en términos de la reducción de una necesidad o un estímulo-impulso. Un estado de necesidad significa que no se está logrando adecuadamente la supervivencia del organismo. El impulso es una condición general de privación orgánica debida a la falta de alimentos, agua o aire, temperaturas perjudiciales para la salud, daños en los tejidos, condi -

ciones ligadas al sexo u otras deficiencias. Cuando se desarrollan necesidades o estímulos-impulso, el organismo actúa y la acción produce con frecuencia una reducción de las necesidades o los estímulos-impulso; así, el reforzamiento se centra en la adaptación para la supervivencia.

En el condicionamiento instrumental operante de B.F. Skinner (1938) la característica única del condicionamiento operante es que el estímulo reforzante no se produce simultáneamente o antes de la respuesta sino después de ella. En el condicionamiento operante, un organismo puede emitir primeramente la respuesta deseada y luego recibir una "recompensa". Esta última refuerza la respuesta (hace que sea más probable que ocurra). La respuesta es instrumental para la obtención de su reforzamiento. Por ejemplo, al adiestrar a los animales domésticos se refuerza una respuesta deseada, después de que ocurre: se alimenta a un perro después de que "habla" y se hacen aumentar las posibilidades de que "hable" en un futuro.

En el condicionamiento operante la respuesta original es resultado de un estímulo, pero la naturaleza de esa estimulación carece de importancia. Sólo es necesario que algún estímulo cualquiera provoque la respuesta, para que tenga lugar el condicionamiento operante.

Se hace hincapié en los agentes reforzantes y no en los factores originales de causalidad.

¿Qué es la motivación para los partidarios del condicionamiento estímulo- respuesta?

Para un psicólogo de E-R toda la motivación surge directamente

te de los impulsos orgánicos o de las emociones básicas de una persona, o de la tendencia a emitir respuestas que se han establecido mediante el condicionamiento anterior de los impulsos y las emociones. Los impulsos orgánicos, como el hambre, la sed, y el deseo sexual y las emociones miedo, ira y amor, producen su puestamente conductas que a la vez son predecibles e irresistibles. Los impulsos y las emociones están "grabadas" dentro del organismo de tal modo que éste no puede hacer nada para oponerse a ellos. El condicionamiento produce una serie de conductas aprendidas que se ponen en acción siempre que aparecen estímulos pertinentes para ello. Esos reflejos y esas respuestas condicionadas se realizan más o menos automáticamente; una persona las emite porque debe hacerlo. Así por medio del condicionamiento la máquina (el cuerpo) se ha regulado para comportarse de una manera predecible. "A la luz de estos conceptos, el condicionamiento operante ha encontrado que las ideas de finalidad y voluntad son innecesarias para explicar, controlar y entender la conducta de los organismos" (13)

Afirma también que la motivación tiene muy poca utilidad en el análisis y en el control de la conducta... "considerando que muchos fenómenos que ingenuamente catalogamos como motivantes, una vez que se lleva a cabo un análisis experimental, se encuentra que en sí mismos son fenómenos cuyas variables de control se encuentran en un dominio completamente diferente" (14)

(13) REYNOLDS, G.S. Compendio de condicionamiento operante, México, Ed. Trillas, 1979. p. 179

(14) Ibid p. 178

Como se ha visto, son muchas y muy valiosas las teorías desarrolladas en torno a la motivación; todas ellas han hecho aportaciones importantes, pero ninguna lo es tanto, que pueda excluir a las demás.

El aspecto más importante que se ha destacado al revisar estas teorías es el de poner de manifiesto que la conducta humana no es casual, ni misteriosa, ni mística, ni mágica; que existen múltiples elementos y situaciones en el hombre que, investigados a fondo permitirán pronosticar su personalidad, su aprendizaje, su conducta, con cierta flexibilidad.

"La explicación de la conducta nos vendrá de una gran variedad de fuentes. Hemos nacido con un número desconocido de capacidades, esencias y disposiciones conductuales. Somos herederos de nuestros padres, de nuestros hermanos y nuestro grupo social, y somos considerablemente moldeados por ellos. Vivimos en un medio de sustancias físicas y químicas que afectan a nuestros cuerpos y sistema nervioso, y por tanto, a nuestra conducta. No sólo desarrollamos hábitos específicos para ciertas situaciones, sino - que tendemos a integrarlos en un estilo consecuente de vida, en una personalidad. Nos comportamos no sólo sobre la base de nuestras experiencias personales propias sino también con arreglo a la conducta de quienes nos rodean y cuyas experiencias han sido diferentes. El aprendizaje y la motivación no son más que una parte de la Psicología que, a su vez, no es sino un fragmento de la empresa total de la ciencia de la conducta" (15)

B. Definición de motivación

El término motivación se deriva de la raíz latina *m o v e r e* que significa "lo que pone en movimiento", es decir, lo que

(15) LOGAN, Frank A. Fundamentos de aprendizaje y motivación; México Ed. Trillas, 1976. p.278

impulsa a la acción. Un motivo es distinto a estímulo, aunque ambos poseen el poder de incitar, pero el estímulo produce una respuesta determinada en relación con una situación momentánea mientras que el motivo abarca muchas respuestas y existe antes de que aparezca el estímulo. El motivo es preparatorio y directivo, está compuesto por la fusión de muchas influencias.

Un motivo también es diferente de un "incentivo", porque éste procede de fuera del individuo y el motivo de dentro. Unos motivos son conscientes y otros inconscientes y ambos dirigen la conducta del individuo hacia el incentivo que es la etapa final.

Como se vio al revisar algunas teorías de la motivación humana, algunos psicólogos analizan los factores de ésta en diversas formas; se ha dicho que los instintos, que la tendencia del organismo a perseverar en un estado de equilibrio (homeostasis), que las pulsiones biológicas, que las necesidades y motivos psicológicos y sociales, que la transformación dinámica de la energía psíquica, producen la conducta; lo cierto es que existen todas esas formas de motivación y que una teoría no excluye a otra.

Las necesidades fisiológicas o biológicas son las pulsiones primarias de la vida humana: hambre, sed, preservación de la especie, etc. Sin embargo, el ser humano desarrolla o adquiere impulsos, intereses, deseos, propósitos, que son necesidades más complejas que pueden considerarse como pulsiones secundarias y mueven al individuo a actuar, constituyendo las motivaciones psicológicas y sociales reguladas por metas específicas como son: la necesidad de ser aceptado, de seguridad, de logro o realización, de pertenencia, etc.

De lo anterior se desprenden las infinitas actuaciones del ser humano en general, asentadas en la motivación.

Así, cabe mencionar que en condiciones similares las personas se comportan en diferente forma, o bien dichas condiciones pueden provocar racciones distintas en la misma persona, de acuerdo a factores internos o externos también dinámicos. Entonces, la conducta del hombre depende de estímulos externos y de factores biopsíquicos, traducidos en necesidades que van estructurando la fuente motivacional de cada individuo.

De ahí que las motivaciones no sólo constituyen reacciones de la conducta en situaciones determinadas, sino que también intervienen en el modo de captar o percibir las situaciones dadas.

"El concepto de motivación es tan amplio que muchos psicólogos han intentado reducirlo, seleccionando este o aquel aspecto de los complejos aspectos de la determinación. Los dos aspectos más importantes son: el energético y el de regulación y dirección. Podría definirse de modo general el estudio de la motivación, como la búsqueda de los determinantes(todos los determinantes) de la actividad humana" (16)

A continuación se citan algunas de las muchas definiciones que han dado a la motivación los diferentes autores, observándose que algunos centran su atención en unas condiciones bajo las que se efectúan los fenómenos conductuales y otros en otras:

"De acuerdo con Young (1936), Motivación es el proceso de: a) provocar o incitar una conducta; b) mantener una actitud progresiva; c) encauzar una actividad en una dirección determinada.

Según Gardner Murphy (1947), Motivación es el nombre general que se da a los actos de un organismo que estén, en parte determinados por su propia naturaleza y por su estructura interna.

(16) COFER, C.N. Y M.H.Appley. Op. cit. p.19

Maier (1949) empleó el término motivación para caracterizar el proceso que determina la expresión de la conducta e influye en su futura expresión por medio de consecuencias que la propia conducta ocasiona.

Maslow (1954) dice que una sólida teoría motivacional debería... suponer que la motivación es constante, que nunca termina, fluctúa y que es compleja y que casi es una característica universal de prácticamente cualquier situación del organismo.

Para Atkinson (1958), el término motivación se refiere a la activación de una tendencia a actuar para producir uno o más efectos. El término motivación subraya la fuerza final de la tendencia de la acción, que la persona experimenta como un "yo quiero". (17)

La definición más acorde con los objetivos de este trabajo, es la postulada por Young ya que propone un proceso que puede ser intencional y por lo tanto aplicable en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Dentro del esquema de Young se puede mencionar también que, según Smith M.F. y Smith K.V. (1939), existen tres características de comportamiento motivado:

1a. La condición del impulso o pulsión, que puede ser de carácter interno (hambre, sed, etc.) o externo (estímulo doloroso, etc.)

2a. La forma de la actividad motivada resultante del efecto combinado de los estímulos internos y/o externos.

3a. El incentivo o la finalidad, como pueden ser los objetivos o las metas.

La motivación lleva a iniciar el comportamiento, a sostenerlo, a manifestar ciertas respuestas y a activar respuestas previamente aprendidas.

Cuando el motivo se hace consciente, con previsión del objetivo que debe ser alcanzado, puede ser denominado propósito. El pro-

pósito así, es más definido que el motivo. Es necesario destacar que los motivos pueden ser innatos y adquiridos. Los innatos son de naturaleza biológica y los adquiridos de índole social. El motivo es interior: es la razón íntima del individuo que lo lleva a actuar o a querer aprender. Un motivo es sinónimo de interés , es lo que induce, dirige y mantiene la acción.

Ahora bien, desde la línea psicológica que afirma que toda conducta es motivada hasta quienes creen que es una moda que nos aportó el psicoanálisis, una serie de porturas diferentes han -- puesto de manifiesto la importancia de la motivación en el desarrollo de la personalidad.

Para los fines de la enseñanza, reconocer este proceso psíquico es insoslayable, aún cuando... "la vieja Pedagogía desconoció la la fuerza creadora de la motivación; creía que el temor al castigo o la conciencia del deber, que en el niño se forma tardíamente, eran "resortes propulsores" de la acción. Desconocía que - el trabajo motivado concentra la energía, sostiene la atención y hace satisfactorio el acto de la enseñanza". (18)

La motivación pedagógica es el procedimiento didáctico gracias al cual se conduce al alumno a que se empeñe en aprender, -- aprovechando sus propios intereses a manera de aprendizajes.

Como ya sabemos la conducta humana es dinámica y orientada - siempre hacia un objetivo, de aquí la necesidad de crear en el -- educando más y más nuevos motivos de acción.

En base a las definiciones descritas, se considerará en este trabajo, en función de lo que debe entenderse y aprovecharse como motivación pedagógica, la acción de iniciar un comportamiento, a sostenerlo, a provocar ciertas respuestas y a activar conductas - previamente aprendidas, para lo cual es básico, conocer el desarro

(18) LARROYO, Francisco. La ciencia de la educación, 10a. ed.; México, Ed. Porrúa, S.A.; 1967. p.257

llo integral del p rvalo en la etapa evolutiva por la que atraviesa y aprovechar los recursos materiales existentes teniendo en -- cuenta las características de la percepción infantil.

La motivación no será efectiva para lograr los objetivos de aprendizaje si no existe maduración neurofisiológica, cognoscitiva y emocional del alumno, en relación a los objetivos seleccionados.

II EL DESARROLLO INFANTIL

En este capítulo se analizarán las teorías del desarrollo infantil de Jean Piaget (1896-1980), Sigmund Freud (1856-1939) y Henri Wallon (1812-1904), para dilucidar la etapa evolutiva por la que atraviesa el niño preescolar con todas sus características, necesidades e intereses pudiendo inferir con ello, las acciones que puedan inducir, dirigir y mantener la conducta de los educandos para su propio desenvolvimiento integral y armónico.

Se seleccionaron las aportaciones de J. Piaget, S. Freud y H. Wallon, por la importancia que se les concedió en la fundamentación del Programa de Educación Preescolar vigente (1985).

"Teorías como las de Freud, en cuanto a la estructuración de la afectividad a partir de las relaciones tempranas, y como las de Wallon y Piaget, que demuestran la forma como se construye el pensamiento desde las primeras formas de relación con el medio social y material, son pruebas indiscutibles para explicar el desarrollo del niño, su personalidad y la estructura de su pensamiento a partir de las experiencias tempranas de su vida". (19)

A. Etapas del desarrollo según Jean Piaget

La obra científica de Piaget es considerable y constituye un avance indiscutible en la Psicología contemporánea.

Piaget es ante todo, el psicólogo de la inteligencia y de las funciones cognitivas, fundamentó su teoría del desarrollo en sus observaciones pormenorizadas de niños estudiados en sus am -

(19) ARROYO, Margarita de Yaschine y Martha Robles Báez. Programa de Educación Preescolar. Libro 1. Planificación General del Programa; México, Cuadernos S.E.P. 1981 p.11

bientes naturales.

"Piaget no se preocupó en especial por los efectos de la herencia o del medio ambiente sobre el desarrollo, o por los efectos de la personalidad individual sobre el comportamiento; antes bien, se interesó en la ontogenia y estructura de la inteligencia. Su preocupación especial respecto al desarrollo, fue la sucesión de etapas que preceden al pensamiento lógico adulto"(20)

Según la teoría del desarrollo de Piaget el pensamiento y la acción adaptativas del adulto provienen de las primeras coordinaciones sensoriomotoras de los infantes, en una serie de etapas que se relacionan con la edad. Piaget reconoce que existen amplias diferencias individuales en la edad a que surge cualquier etapa determinada, pero considera necesaria e invariable para todos los niños la secuencia en que las etapas aparecen. Por ello, la teoría de Piaget es "natural" en el sentido de que la secuencia de etapas está determinada por factores de maduración aunque también es una teoría de la "crianza", dado que dependerá de las diferencias individuales en capacidad, antecedentes y experiencia, la edad a que se logre determinada etapa.

Esta serie de etapas empieza en el nacimiento con respuestas sensoriomotoras sencillas y congénitas, y culmina en la adolescencia en una forma madura de funcionamiento en que la memoria de actividades previamente dominadas guía el acercamiento del adolescente a las metas y a la solución de problemas.

De acuerdo a la teoría de Piaget, todas las etapas que preceden a la adquisición de los procesos de pensamiento lógico son, en

(20) LIPSITT, Lewis P. y Hayne W. Reese. Desarrollo infantil; México Ed. Trillas, 1981. p.130

cierto sentido, acercamientos inmaduros y "desencaminados" a la -- realidad. El niño comete "equivocaciones" respecto a las causas - de los hechos que ocurren a su alrededor. Los niños deben aprender a lo largo de su desarrollo, cómo su propia conducta y cómo el comportamiento de otros niños modifican los acontecimientos que suceden a su alrededor. Los niños también deben adquirir conocimientos acerca de los hechos naturales que suceden en su medio ambiente.

Este proceso de adquisición de conocimientos sobre el acontecer de los hechos en el mundo de acuerdo a leyes naturales y so - ciales,- adquisición que a menudo requiere de la eliminación de - falsas concepciones anteriores o pensamiento mágico-, constituye el punto esencial en la teoría de Piaget sobre el desarrollo.

Según Piaget los niños actúan a través de estructuras mentales que él denomina esquemas. Un esquema es una especie de marco o una especie de patrón de comportamiento en el cual encaja la - información entrante que procede del medio ambiente, pero que es tá cambiando de modo continuo. Un esquema representa lo que puede repetirse y generalizarse en una acción, por ejemplo, el es - quema es aquello que poseen en común las acciones de "empujar" - cualquier objeto con una barra o con cualquier otro utensilio incorporando objetos que pueden ser empujados, al tiempo que exclu - ye objetos que ni sirven para empujar, por ser demasiado flexi -- bles, ni pueden ser empujados por tener un peso muy grande.

Lo anterior significa que un esquema es una actividad operacional que se repite, al principio de manera refleja y se universaliza de tal modo que otros estímulos previos no significativos

se vuelven capaces de suscitarla. Los esquemas se diferencian como resultado de una experiencia exitosa o no.

"Un esquema hace referencia a los aspectos figurativos del pensamiento". Un esquema es una imagen simplificada, por ejemplo, el mapa de una ciudad" (21)

Los primeros esquemas del niño están formados por conductas reflejas, pero pronto se amplían para abarcar comportamientos voluntarios y, posteriormente, actividades mentales más complejas.

A continuación se hace la descripción de las etapas del desarrollo según Piaget.

La concepción de Piaget acerca de las fases del desarrollo depende en gran parte de la edad. Sostiene que el desarrollo implica una sucesión de fases de modo tal que una fase de mayor madurez no puede alcanzarse mientras no se haya atravesado por la fase de madurez menor.

La teoría de Piaget es, en esencia, una estructura de niveles progresivamente superiores de hazañas intelectuales e idea - ción lógica a través de una constante equilibración entre la asimilación y la acomodación que se explicarán más adelante.

Piaget usa "etapa" en sentido de estructura, no como pará - frasis de edad.

Piaget describe cuatro importantes períodos de crecimiento - mental que se exponen en la tabla siguiente y se especifican posteriormente.

(21) Ibid p. 131

1. Período sensorio-motriz

El período sensorio-motriz, se caracteriza según las descripciones de Piaget, porque se inicia cuando el niño no tiene concepción alguna sobre el espacio, el tiempo o los objetos.

Los bebés no pueden establecer diferencias entre sí mismos y las demás personas ni entre sí mismos y sus acciones, tampoco -- las hacen entre sí mismos y los objetos.

Comprende desde el nacimiento hasta la aparición del lenguaje (18 meses o 2 años) y se divide en seis estadios:

1o. Ejercicios reflejos (del nacimiento a un mes)

Durante éste se manifiestan las tendencias instintivas y las primeras emociones. La vida mental se reduce a la ejercitación de coordinaciones sensoriales y motrices hereditarias, a las primeras tendencias instintivas como la nutrición y a las primeras respuestas al medio (parpadeo, succión, agitación de piernas y brazos y percepción de la luz y sonidos fuertes).

2o. Estadio de las reacciones circulares primarias (1 a 4 meses) relativas al propio cuerpo.

Es el estadio de los primeros hábitos motrices, las percepciones organizadas y sentimientos diferenciados. El niño mueve la cabeza en dirección de un ruido y toma lo que ve (prensa) y se -- chupa el dedo.

3o. Estadio de las reacciones circulares secundarias (4 a 8 meses) relativas a los cuerpos manipulables.

Coordinación entre la visión y la prensión pero sin búsqueda

de los objetos desaparecidos (no hay permanencia del objeto).

Se inicia su tendencia a la imitación.

4o. Coordinación de los esquemas secundarios (8 a 12 meses)

Es una reafirmación del estadio anterior, es la utilización de medios conocidos con vistas a lograr un nuevo objetivo. Comienzo de la búsqueda del objeto desaparecido pero sin coordinación de los desplazamientos y localizaciones sucesivas. Egocentrismo especial: el niño se considera el centro privilegiado y no como un objeto entre otros cuyos desplazamientos son relativos entre sí. Se determina la causalidad y principia la función simbólica.

5o. Reacciones circulares terciarias (11-12 meses hasta los 18 meses).

Variación de las condiciones mediante exploraciones y tanteos y descubrimiento de nuevos medios: conducta del soporte (tirar del mantel para atraer el objeto colocado sobre él). El bebé que atraviesa por esta etapa se esfuerza por descubrir mediante la experimentación en qué aspecto es nueva la situación en que se encuentra; incluso, provocará nuevos resultados en vez de quedar satisfecho con solo reproducirlos una vez que han sucedido de manera fortuita.

6o. Interiorización de los esquemas y solución de algunos problemas (18 a 24 meses).

Invención de nuevos medios mediante combinaciones mentales. En esta etapa se presentan las primeras manifestaciones de un --

pensamiento productivo e innovador. Por ejemplo, el niño puede -- usar ahora una varilla para alcanzar un objeto que no esté al alcance de su mano. Transición entre el estadio anterior y la etapa preoperatoria.

2. Período preoperatorio

Piaget denomina período preoperacional a la etapa de vida entre los 2 y los 7 años, que de ordinario se conoce como edad preescolar.

a) Entre los 2 y los 4 años, el niño atraviesa por una etapa del pensamiento simbólico llamada también del pensamiento preconceptual. Se inicia con la aparición del lenguaje que da como consecuencia el inicio de la socialización. Aparece el pensamiento como una interiorización de la palabra, es decir el paso de la percepción motriz a la construcción de imágenes mentales.

El pensamiento simbólico persiste de aquí en adelante, pero el niño todavía se enfrenta con limitaciones en el pensar, las -- cuales sólo superará por la experiencia y la maduración.

Su pensamiento es preconceptual pues aún carece de generalización real ya que atribuye una sola propiedad a los objetos y -- los clasifica de acuerdo a esa semejanza (canica, pelota, cuenta, etc.) o con un criterio (cocina, mamá).

Esta etapa preoperatoria caracterizada por el egocentrismo -- deriva de la incapacidad del niño de salir de su propio punto de vista y colocarse en el de los demás, y tiene su origen en que no discrimina entre el "yo" y el "no yo", en que no se concibe a sí mismo como sujeto separado de los objetos (mundo interno y mundo externo).

Esta confusión entre el mundo interno y el mundo externo es lo que determina el realismo del pensamiento infantil. El realismo por el cual el niño cree "Que todo aquello en lo que piensa - existe", se manifiesta por ejemplo cuando imagina que el sol o - la luna siguen sus pasos o que el sueño no se diferencia de la - realidad.

Igualmente derivadas del egocentrismo son las otras características del pensamiento en esta etapa: el animismo y el artificialismo.

El animismo consiste en atribuir movimiento, voluntad e intención, es decir, vida, a las cosas inanimadas. El montar una escoba como si fuera caballo, darle órdenes a un juguete y otras acciones que a diario vemos realizar a los pequeños se deben a esta característica de su pensamiento.

En cuanto al artificialismo puede definirse como la creencia infantil que todas las cosas existentes, incluso el universo han sido creados por el hombre.

Las características señaladas, que tienen su origen en el egocentrismo se manifiestan en la forma de juego que es típica de esta etapa: el juego simbólico.

Piaget señala que el juego simbólico es la máxima expresión del pensamiento egocéntrico y que constituye en sí una actividad real del pensamiento, En el juego simbólico el niño "hace como que". Utiliza sustitutos de la realidad, símbolos, pero a diferencia de los símbolos lingüísticos, los de sus juegos tienen carácter individual, a menudo son comprendidos sólo por él.

b) Dentro del período preoperatorio, Piaget distingue la etapa -- del pensamiento intuitivo (4 a 6 ó 7 años).

El pensamiento intuitivo es una forma de pensamiento más -- acorde con la realidad, pero aún se encuentra muy ligado a la actividad sensorio-motriz.

La capacidad de representación de los objetos es cada vez -- mayor, sin embargo la representación mental de éstos corresponde a su configuración perceptiva. Su percepción es global sincrética, es decir, capta las grandes líneas de un objeto y no sus particularidades. El análisis no es posible sin un todo bien definido; no hay síntesis sin elementos disociados, luego combinados y recombinados originan el pensamiento lógico.

En el niño intuitivo la incapacidad de análisis y síntesis -- hace que su pensamiento no tenga las condiciones del pensamiento-lógico; en tal sentido se considera, que tiene un pensamiento prelógico.

Las características de la etapa intuitiva según Piaget son:

La yuxtaposición

Es el pensamiento que se origina mediante la concentración -- de las partes o detalles de una experiencia sin relacionar esas -- partes dentro de un todo.

Yuxtaponer es reunir las partes sin relacionarlas.

Ejemplo:

Edad 4 años

"¿Por qué anda la máquina?"

" Por el humo"

" Qué humo?"

" El humo del túnel".

El sincretismo

Es el pensamiento que se origina mediante la concentración de un todo de una experiencia sin relacionar el todo con las partes. Es captar las cosas por medio de un acto general de percepción, en lugar de considerar detalles; ver inmediatamente analogías entre palabras y objetos que no tienen nada que ver uno con otro. Encontrar relación para todo acontecimiento causal.

Ejemplo:

Edad 6 años

"¿ Por qué no se cae el sol?"

" Porque hace calor. El sol se queda ahí"

" Y eso cómo?"

" Porque es amarillo"

La transducción

El pensamiento transductivo va de lo particular a lo particular, es incapaz de ir de lo general a lo particular por deducción, ni de lo particular a lo general, por inducción. No existe generalización ni rigor lógico.

Ejemplo:

4 años 10 meses

"No se ha dormido la siesta, así que no es tarde".

El egocentrismo

Piaget lo describe así: "el egocentrismo es, de una parte, la primacía de la autosatisfacción sobre el reconocimiento objetivo... y de otra, la distorsión de la realidad para satisfacer la actividad y el punto de vista del individuo. Es, en ambos casos, inconsciente, siendo en esencia, resultado de una distinción fallida entre lo subjetivo y lo objetivo" (23)

(23) MUSSEN, Paul Henry, et al. Desarrollo de la personalidad en el niño; México. Ed. Trillas, 1971. p. 346.

Ejemplo:

Edad 4 años 5 meses

"Tienes una hermanita?"

"Sí"

"Y tu hermana, tiene una hermana"

"No, ella no",

" Es mi hermana"

El centraje

Es la tendencia a fijar la atención en algún detalle de un hecho determinado y la incapacidad para trasladar esa atención a otros aspectos, en una situación dada.

Ejemplo:

Edad 5 años: "En cuál vaso hay más agua?" (se le muestran 2 vasos con idéntica cantidad de agua)

" Igual"

" Ahora, en cuál vaso hay más agua?" (después de vaciar un vaso en un recipiente ancho y bajo, frente al niño).

" En el alto"

La concreción

Su pensamiento está dominado por la percepciones inmediatas. No puede apartarse de lo concreto sin perderse, puesto que no maneja conceptos abstractos.

Ejemplo:

Edad 5 años Puede ir del Jardín de Niños a su casa, pero no puede dibujar el plano de ese recorrido.

La irreversibilidad

Es la incapacidad para regresar el punto de partida con su -

pensamiento en una situación dada, pues dicho pensamiento va en una sola dirección.

Ejemplo: Sirve el mismo ejemplo de la concreción para demostrar la irreversibilidad del pensamiento del niño al no poder regresar al punto de partida en que él vio que era igual cantidad de agua en los dos vasos. La visión del nivel más bajo en el recipiente ancho le da idea de menos agua y esa es la verdad para él.

c) Como consecuencia de las características mencionadas, el niño preescolar presenta las siguientes dificultades para la adquisición de las nociones numéricas:

1a. La dificultad en la conservación de la cantidad:

Es la dificultad de percibir que una cantidad no varía, cualesquiera que sean las modificaciones en su configuración exterior - siempre por supuesto que a dicha cantidad no se le agregue ni se le quite nada.

2a. La dificultad para establecer una seriación:

Es la dificultad en disponer correctamente elementos de acuerdo a la dimensión, sea ésta de mayor a menor o de menor a mayor y de intercalar un elemento en el lugar correspondiente.

3a. La dificultad de incluir una clase en otra:

La inclusión de clase que vuelve factible pensar en la parte y en el todo independientemente permite realizar clasificaciones múltiples, pero las reglas de la clasificación que el niño utiliza son de una sola dimensión cuando se le hace comparar objetos-

que tienen dos o más características, él sólo le otorga una, por ejemplo de "papá", Esposo", "hombre", él sólo escoge "papá".

4a. La dificultad para establecer correspondencia término a término:

Piaget, encontró que el niño antes de los siete años no establece una relación de correspondencia término a término; establece una correspondencia visual, pero no numérica, dependiendo la correspondencia de la colocación que se dé a los elementos.

Como se ha visto, uno de los logros más notables del período preoperacional en el desarrollo cognoscitivo según Piaget, es la adquisición y desarrollo de la función simbólica.

3. Período de las operaciones concretas

Piaget piensa que los niños aprovechan sus experiencias y transacciones previas con su medio ambiente para elaborar las representaciones internas crecientemente complejas de aquellos objetos y acontecimientos que se encuentran en su mundo. Llegada a cierta época, generalmente alrededor de los 7 años de edad, los niños empiezan a mostrar cierta habilidad para manejar esas representaciones internas, o símbolos. Es durante esta etapa llamada el período de las operaciones concretas cuando el niño exhibe los tipos de "razonamiento" que Piaget considera como las características verdaderas de la inteligencia humana adulta. En esta etapa los niños muestran tener nociones de pertenencia y no pertenencia a una categoría, que es un logro imposible en el período preoperacional. Por ejemplo, decir que "chicas y chicos -

son niños", y que "este niño es miembro de mi familia y aquél no".

De este modo, según el término piagetiano, el niño es capaz de establecer clases.

De igual manera, las operaciones concretas permiten al niño lograr un verdadero concepto de número y realizar las operaciones matemáticas elementales.

El surgimiento de las operaciones concretas, que generalmente ocurre entre los 6 o 7 y los 11 o 12 años, permite al niño dedicarse a un razonamiento elemental.

Las operaciones concretas permiten al niño elaborar sus concepciones de tiempo para que incluyan el tiempo cronológico y el histórico, y elaborar sus concepciones de espacio que abarcan el espacio geográfico y el geométrico. De igual modo se amplía su concepto de causalidad e incluye secuencias de causa y efecto complejos. Además como se interiorizan las operaciones concretas, el niño ya puede resolver mentalmente problemas que el niño en la etapa preoperacional resolvía mediante ensayo y error.

4. Período de las operaciones formales

No es fácil describir en unas cuantas palabras la distinción que Piaget establece entre el período de las operaciones concretas y el período de las operaciones formales. La principal diferencia se relaciona con el grado en que los componentes de los procesos del pensamiento o de la actividad lógica deban ser ejemplificados de inmediato en las experiencias que el niño tiene en un momento dado.

Por lo común, el período de las operaciones formales comienza a los 11 o 12 años hasta la edad adulta y se ha dicho que la ca

pacidad necesaria para el pensamiento en las operaciones formales es esencialmente la misma que se necesita para la elaboración de hipótesis o teorías y para la experimentación científica. Este período puede compararse con el juego "supongamos..." que consiste en relacionar situaciones imaginadas o representadas.

Las operaciones formales también permiten otros logros. Por ejemplo, los adolescentes pueden conceptualizar sus propios pensamientos y pensar sobre el pensar. También las operaciones formales permiten al individuo pensar situaciones ideales y opuestas a los hechos y comprender expresiones metafóricas.

Al parecer, y en contraste con el logro de las operaciones concretas, el logro de las operaciones formales no es universal y, por consiguiente, quizá dependa más de la cultura y de ser competente en habilidades simbólicas como la lectura.

Esta breve exposición de las etapas del desarrollo según Piaget, solamente expresa la tendencia general del desarrollo de las capacidades cognoscitivas del ser humano, empero es bien sabida la riqueza de estudios y conceptos mediante pruebas que Piaget ha dejado a la Psicología y a la Pedagogía contemporáneas a pesar de los aspectos complejos y polémicos que su obra ha provocado.

En grado notable los resultados obtenidos por Piaget han sido mundialmente confirmados por otros. Su advertencia respecto a la opinión de algunos investigadores según la cual a un niño de cualquier edad se le puede enseñar cualquier cosa si se emplean las técnicas adecuadas y un estilo educativo que se ajuste lo mejor posible al nivel de desarrollo en que se encuentra el niño a quien se quiere enseñar y que es la siguiente..."Recuérdese también que cuantas veces se enseñe a un niño prematuramente algo -

que él hubiera podido descubrir por sí mismo, tantas otras se impide que ese niño invente y que, por tanto, entienda a plenitud - lo que se le enseñó" (24)

Se trata de una nota sumamente preventiva hecha por el teórico que probablemente ha tenido más influencia que cualquier otro sobre los métodos educativos contemporáneos.

Sin embargo, esto significa que Piaget abogue porque los - adultos no controlen ni manejen a los niños; así se comprende claramente en esta frase suya: "esto significa obviamente que el profesor no deba idear situaciones experimentales que promuevan la - inventiva del alumno" (25)

Un aspecto muy importante de la teoría de Piaget es el que - se refiere a la interacción (relación dinámica bidireccional entre el sujeto y el objeto) como base del aprendizaje. De esta manera se concibe al aprendizaje (conocimiento específico) o más bien al desarrollo como la interacción que se realiza entre el niño y el objeto de conocimiento (estímulo) con una dinámica tal, - que se incorpora mediante el proceso de asimilación el objeto de conocimiento a conocimientos anteriores (esquemas) y estos se modifican o ajustan (acomodación) en función de este nuevo conocimiento.

Estas acciones mentales asimilación y acomodación, son las - que operan en la estructuración progresiva de la inteligencia dando lugar al desarrollo intelectual.

La asimilación es análoga a la asimilación biológica del ali

(24) LIPSSITT, Lewis P. y Hayne W. Reese. Op. cit. p. 144

(25) Idem

mento; los niños admiten información procedente del medio ambiente en una forma bastante parecida a la forma en que ingieren y absorben comida. La acomodación es análoga al cambio que ocurre en el organismo físico (estructura) a consecuencia de la nutrición. - Puede decirse en otras palabras, que los niños se esfuerzan por entender sus experiencias interpretándolas de modo coherente con los conocimientos que ya poseen (asimilación), y que las experiencias, al mismo tiempo, modifican esos conocimientos (acomodación).

La acomodación capacita al niño para asimilar ideas cada vez más complejas. Dicho de otro modo, la comprensión es un producto de la asimilación, y el entendimiento de nuevas cosas es posible gracias a la acomodación.

"Por ejemplo, a un niño de 10 años se le muestra que dos pelotas de arcilla se equilibran exactamente en una balanza; luego a una de las bolas de arcilla se le da la forma de una salchicha y demuestra al niño que ambas piezas ya no siguen pesando lo mismo (porque a escondidas se quitó un poco de arcilla a la pieza en forma de salchicha, o porque está manejando la balanza con un --- imán escondido), entonces el niño normal se sorprenderá y explicará el desequilibrio diciendo que el examinador lo está engañando. La falta de equilibrio es incongruente con lo aprendido por el niño (que el peso es independiente de la forma), así que no puede - asimilar a sus conocimientos ese desajuste. Hay una discordancia entre lo que el niño ve y lo que el niño sabe. Por consiguiente - se acomodará a la información visual cambiando su sistema de co - nocimiento.

El niño "sabía" al principio que el examinador era honesto, - pero ahora cambia esta pequeña parte de sus conocimientos: el examinador hace trampa. Gracias a esta acomodación, el niño puede entonces asimilar por completo aquella información visual, el peso sigue siendo independiente de la forma, pero mediante una trampa puede hacerse parecer que el peso depende de la forma.

A diferencia de los niños de 10 años, los niños de 6 o 7 años de edad sometidos al mismo experimento, podrían acomodarse en forma diversa al engaño. En vez de cambiar sus "conocimientos" acerca de la honestidad del investigador, cambiarán con mayor probabilidad sus conocimientos acerca de la independencia del peso respecto de la forma. Así, se quedarán sorprendidos por la falta de equilibrio, pero se acomodarán a tal desajuste diciendo algo parecido a esto: "debo estar equivocado, el peso depende de la forma", opi - nión que es normal para niños de esa edad" (26)

De acuerdo con Piaget, asimilamos información y al mismo --- tiempo nos acomodamos a ella. En efecto, sólo una parte de la información es asimilada (la parte entendida o interpretada); y hay que disipar la discrepancia entre lo conocido y la nueva información. De ordinario no se conocen estas discrepancias; esto significa que por lo común, mientras tales discrepancias no empiecen a acumularse ampliamente, no somos conscientes de que nuestra comprensión del mundo es imperfecta. Cuando esto ocurre se produce un cambio en el sistema de actividades mentales mediante las cuales conseguimos entender algo.

El cambio de un nivel a otro, o de una etapa cognoscitiva a otra, se lleva a cabo mediante el proceso de equilibramiento. Dicho proceso disipa el estado de desequilibrio que sucede cuando un niño es incapaz de asimilar experiencias y cuando no puede -- acomodarse a ellas.

El equilibramiento reorganiza la estructura mental (el sistema de esquemas cognoscitivos) de tal forma que nuevamente se obtenga el equilibrio. Como resultado del equilibramiento un niño alcanza una comprensión más completa de la realidad, y los procesos de asimilación y acomodación continúan dentro de esta nueva estructura.

Actualmente no hay pruebas realmente claras de que Piaget se haya equivocado, pero tampoco de que esté en lo cierto. Sin embargo, sus teorías e investigaciones han resultado sumamente valiosas, pues han producido un renacimiento en el estudio de la cognición. Cualquiera que sea el destino de la teoría de J. Piaget sobre el crecimiento mental, los hechos que ha descubierto con respecto al pensamiento infantil son parte fundamental de la Psicología infantil contemporánea.

B. Etapas del desarrollo según Sigmund Freud

A diferencia de Piaget. Freud se interesó en el desarrollo de la personalidad y de los efectos de éste en el comportamiento humano.

La teoría freudiana sobre el desarrollo psicosexual postula que las primeras experiencias del niño determinan de modo fundamental su conducta posterior.

Esta teoría se originó en forma aparentemente casual. Freud trataba a pacientes neuróticos adultos y mientras se esforzaba por comprender y entender los trastornos de la personalidad le llamó la atención la frecuencia con que se encontraba en sus pacientes un determinado aspecto infantil, llegando a la conclusión después de amplios análisis, de que las tendencias infantiles se convertían en rasgos permanentes de la personalidad del adulto.

Todo psicólogo de la personalidad acepta la influencia significativa de los años tempranos durante los cuales tiene lugar el aprendizaje básico; pero Freud fue más allá y sostuvo que la estructura de la personalidad quedaba permanentemente establecida a través de las experiencias del niño, especialmente a través de sus gratificaciones y frustraciones.

En su teoría Freud establece que los infantes son impulsados o motivados esencialmente por el "principio de placer" que es la exigencia de la gratificación inmediata de los impulsos.

"Se trata de una teoría psicobiológica en el verdadero sentido del término puesto que supone que los niños nacen con un depósito de pulsiones o instintos llamado "la libido" cuyo carácter cambia a medida que el niño crece en edad. Estos cambios son causados por condiciones de maduración o genéticamente controlados y por las repercusiones de la experiencia. En este sentido la teoría freudiana es una teoría interaccionista del desarrollo la cual re

conoce las importantes funciones tanto de la herencia como del medio ambiente" (27)

Esta teoría supone que el camino hacia la madurez conduce al individuo a través de etapas sucesivas en que las distintas zonas erógenas del cuerpo (de estimulación placentera) tales como la boca, el ano y los órganos genitales van teniendo predominio en diversos períodos y se convierten en centros de placer libidinal.

Freud delineó cuatro etapas del desarrollo psicosexual: Oral, Anal, Fálica y Genital. Antes de la etapa Oral se sitúa el "Narcisismo" (no como una etapa) y entre la Fálica y la Genital existe un período llamado "de latencia" que no se considera de desarrollo psicosexual.

Un aspecto importante de la teoría freudiana consiste en presuponer que las características predominantes del adulto son causadas por la naturaleza de las interacciones que el niño estableció con otras personas durante las diferentes etapas psicosexuales. Por ejemplo, si el niño es tratado de manera generosa y tolerante con respecto a sus deseos de succión y a sus actividades orales, será generoso y tendrá éxito como adulto; pero si la necesidad de gratificación oral es frustrada privando de comida a un niño hambriento, o impidiendo que un niño aproveche las oportunidades de explorarse la boca con los dedos, se supone que al final se hará pesimista y exigente.

A continuación se explicarán algunos aspectos de las etapas del desarrollo según S.Freud, del nacimiento a la adolescencia en orden cronológico junto con las hipótesis psicoanalíticas acerca

(27) Ibid p. 114

de las consecuencias posteriores de esas etapas en la vida del -
adulto.

-Período del Narcisismo

La satisfacción más o menos inmediata de las tendencias o -
pulsiones del recién nacido lleva a éste a experimentar una omni-
potencia total, dentro de la cual los objetos parecen existir en
función de su capacidad para satisfacer. El individuo experimen-
ta todo lo que es placentero como parte de sí mismo, es decir, -
del ego primitivo, y todo lo que produce tensión en términos del
no-ego. A esta fase de omnipotencia total, de la no existencia -
de algo diferente al individuo mismo, se le denomina "Narcisismo
primario".

La omnipotencia del Narcisismo primario es frecuentemente -
contradicha por la experiencia y las frustraciones que a veces -
la realidad externa impone.

Se puede considerar al Narcisismo como la persistencia de -
una fase primitiva del desarrollo psicosexual, en que el objeto
sexual u objeto de amor es el "yo".

-La etapa Oral

La etapa Oral que dura desde el nacimiento hasta los dieci-
ocho meses aproximadamente se caracteriza por una hiperactividad
en la región de la boca. El acto de comer es la principal fuente
de placer que deriva de la boca.

Durante el primer año de vida, el niño invierte gran canti -
dad de tiempo en actividades de succión y en responder con movi -

mientos de boca a muchas y diferentes clases de estimulación. Incluso en las primeras semanas de vida, los bebotes se llevan las manos a la región de la boca y, cuando son capaces de aspirar o jalar objetos, invariablemente se los llevan a la boca, lo cual revela la satisfacción libidinal a través de la estimulación de la región oral. De acuerdo con Freud, los niños durante este período "incorporan" buena parte de su mundo circundante a través de la boca. Freud supone que esa región es el canal por el que el niño obtiene los placeres más grandes de la sensación, relación directa del placer de ser amamantado.

Ya avanzada la etapa oral, cuando aparecen los dientes, la boca es empleada para morder y masticar, entonces la mordida desplaza a la succión, así como la incorporación deja lugar a la agresión.

Estas formas de la actividad oral pueden constituir prototipos de rasgos de carácter que después pueden desarrollarse.

Cualquier característica de la conducta individual, especialmente su conducta de búsqueda de placer que se asemeje a alguna característica de la etapa oral, la teoría psicoanalítica la considera como proveniente de dicha etapa. Las características orales pueden tener muchas formas, algunas son rigurosamente orales como una actitud "mordaz" como el sarcasmo y el exceso de argumentación; en otras reproduce el hecho de que la etapa oral está ampliamente relacionada con la comida, por lo tanto, conductas como la sobrealimentación compulsiva de los niños, podrá ser oral, ya que en ocasiones parece equipararse la comida con el amor; también el placer que proporciona la adquisición de conocimientos o de

bienes podrá ser una configuración de esta etapa.

Según Freud, esos modos prototípicos de funcionamiento oral son base para el desarrollo de intereses, actitudes y rasgos de carácter que conformarán la personalidad del individuo.

"Más aún, puesto que durante la fase oral el bebé depende -- por completo para su subsistencia de la madre, que lo mece, lo -- alimenta y lo protege de incomodidades, surgen en él sentimientos de dependencia que tienden a persistir a lo largo de toda la vida, no obstante el ulterior desarrollo del "yo" y pueden asimismo manifestarse cada vez que el individuo experimente ansiedad e inseguridad. Según Freud, el síntoma más extremo de dependencia es el deseo de regresar al útero materno" (28)

-La etapa Anal

El segundo período del desarrollo psicosexual postulado por Freud es la etapa anal, que supuestamente empieza poco después de terminado el primer año de vida y es el modo dominante en que vive el niño hasta que alcanza los tres o cuatro años de edad.

La expulsión de las heces elimina una fuente de incomodidad y produce una sensación de alivio al niño, pero él debe aprender a posponer el placer que proporciona el acto de aliviar la tensión anal. Sin embargo, según la teoría freudiana si la madre festeja exageradamente a su hijo cuando elimina sus heces, el niño -- creerá que tal hecho es sumamente importante y puede ser la base para una personalidad creativa y productiva. Se afirma en esta -- teoría que existen incontables rasgos de carácter que se originaron en la etapa anal.

Al igual que en la etapa anterior, en la etapa anal Freud le concede gran importancia a la interacción madre-hijo, porque es -

(28) HALL, C.S. y Gardner Lindzey. Las grandes teorías de la personalidad; Buenos Aires, Ed. Paidós, 1975.p.60

en realidad durante esta época cuando se inicia el entrenamiento en el cual se producen numerosos contactos entre madre e hijo con respecto a los éxitos y fracasos del niño. A lo largo de este período hay muchas oportunidades para que la madre premie o castigue a su hijo según los avances que el niño tenga en el entrenamiento. En esta etapa los niños aprenden a discriminar las reacciones que sus padres presentan ante el hecho de que retengan o expulsen las heces y también puede decirse que obtienen un "reforzador" gracias a la habilidad recién descubierta para producir gran placer o gran disgusto a sus padres.

Para Freud la tolerancia o el castigo extremos en este entrenamiento puede producir lamentables consecuencias. El control estricto de los hábitos de limpieza del niño o el tratamiento arbitrario de sus "fallas" a este respecto, dará como resultado una personalidad obstinada, pulcra, fuertemente controlada y deficiente en la capacidad de relajarse y participar en nuevas experiencias (retentivo) o bien, tendrá rasgos de carácter explosivos como crueldad, destructividad maliciosa, crisis de nervios o rabietas, desorden, turbulencia, etc. (expulsivo).

- La etapa Fálica

Posteriormente el niño entra en lo que Freud llamó la etapa fálica del desarrollo, la cual encierra el conflicto y la resolución del "complejo de Edipo" (el niño compite con el progenitor de su mismo sexo para ganar el amor y la atención del progenitor del sexo opuesto).

Durante este período que va de los 4 a los 6 años de edad, los niños adquieren una conciencia creciente de sus órganos geni

tales y un interés mayor en los mismos. Llegan a reconocer que los varones son más parecidos a sus padres y que las niñas son más semejantes a sus madres. Con esta conciencia cada vez mayor de las diferencias entre los sexos surge en el niño una tendencia a tratar de comportarse de modo parecido a como se comporta el progenitor de su mismo sexo (identificación sexual).

El complejo de Edipo plantea problemas potencialmente serios a niños que estén tratando precisamente de obtener la sensación de sus cuerpos (de sus genitales primeramente) y de comprender qué harán con sus fascinaciones sexuales. Por esta época se aborda ya sea en la vida real o en la vida de fantasías del niño el conflicto del niño con el progenitor de su mismo sexo a causa de las atenciones y afectos que este progenitor muestra para con el progenitor del sexo opuesto. El hijo varón, por ejemplo, llega a sentir miedo de la supuesta competencia hostil que su padre emprende contra él; imagina que su dominante rival lo dañará, sobre todo cuando en la realidad el padre es hostil y represivo.

La teoría freudiana supone que durante este período el niño centra sus temores ante el padre sobre el daño que éste podría infligir a sus órganos genitales, es decir, la causa de sus sentimientos prohibidos (simbólicamente la castración).

"El temor a la castración o, según lo denominó Freud, la "angustia de castración", induce a reprimir todo deseo sexual respecto de la madre y, asimismo la hostilidad hacia el padre, por medio de la cual el niño obtiene cierta satisfacción destinada a sustituir la de su impulso sexual hacia la madre y, simultáneamente, sus peligrosos sentimientos eróticos hacia ella se convierten en un afecto tierno e inocente" (29)

(29) Ibid p. 61

El desarrollo del complejo de Edipo femenino (complejo de -- Elektra) es más complejo. La niña también desplaza sus afectos ha cia su padre a causa del desencanto que sufre al descubrir que - ella carece de pene, y sólo posee una cavidad. La niña responsabi liza a su madre por su condición de castrada y transfiere su amor al padre porque él tiene el valioso órgano que ella aspira a po - seer. La envidia del pene es la parte opuesta al complejo de cas - tración que experimenta el varón y a diferencia de éste que es re primido o sustituido por la angustia de castración el complejo de Elektra tiende a persistir, experimentando también una represión tan fuerte como la del varón.

Se da por sentado que la resolución del complejo de Edipo es importante desde el punto de vista de la teoría freudiana porque constituye la base de muchas diferencias de carácter psicológico entre los sexos y a través de tal mecanismo el niño adquiere im - pulsos heterosexuales internos y signos externos apropiados a la heterosexualidad.

- Período de latencia

Este período que va de los seis años hacia la adolescencia - se inicia cuando el niño renuncia a sus instintos eróticos por el progenitor del sexo opuesto y los sepulta en el inconsciente. De esta manera son reprimidos todos los impulsos eróticos hacia la madre o padre los cuales permanecerán en un "estado de latencia". Dichos instintos sexuales emergerán nuevamente en la adolescencia cuando el muchacho(a) pueda poner a prueba su sexualidad en el - contexto de otras parejas aceptadas por la sociedad.

- La etapa genital

Si las etapas precedentes fueron superadas con éxito, el adolescente ingresa a la etapa final de su desarrollo a la cual Freud llamó la etapa genital en que predomina el interés sexual por el otro sexo; en otras palabras, a medida que progresan a través de estas etapas, los niños aprenden a identificar su función sexual- adecuada, desarrollan una conciencia mediante la resolución de su atracción sexual por el progenitor del sexo opuesto (situación -- edípica), y se preparan para la heterosexualidad del adulto normal.

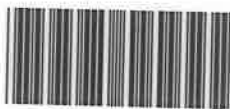
Durante las fases Oral, Anal y Fálica la energía libidinal - es de carácter narcisista, es decir, que el individuo se satisface con la estimulación y la manipulación de su propio cuerpo y, si le interesan otras personas, ello se debe a que le proporcionan - formas adicionales de placer corporal. Durante la adolescencia -- parte de ese amor se canaliza hacia otros motivos altruistas y no sólo por causas egoístas o narcisistas.

Hacia el final de la adolescencia, el niño narcisista que sólo buscaba el placer, se transforma en un adulto socializado con orientación realista.

Aún cuando Freud diferenció 4 etapas en el desarrollo del niño, no supuso que existieran límites estrictos entre cada una, la personalidad se da por contribución de las cuatro.

"No se debe suponer que los impulsos pregenitales son desplazados por los genitales. En efecto, los impulsos de las fases Oral, Anal y Fálica se fusionan y sintetizan con los impulsos genitales: la principal función biológica de la fase genital es la reproducción: los aspectos psicobiológicos ayudan a la consecución de ese fin al proporcionar cierto grado de estabilidad y de seguridad"(30)

(30) Ibid p. 62



113447

113447

Aunque la caracterología implícita en la teoría freudiana no ha podido ser fundamentada, Freud llama la atención sobre la importante posibilidad de que el comportamiento posterior del individuo sufra un efecto sorprendente derivado de la forma en que el niño sea tratado con respecto a lo que le interesa de modo predominante en cada momento de su vida

No todas las ideas de Freud se aceptan y se usan ampliamente hoy en día, pero es obvio que muchos aspectos de la teoría Psicoanalítica han sido fuente de inspiración para numerosos investigadores del desarrollo y no solamente ha sido un logro notable el hecho de que el psicoanálisis haya esclarecido el significado que las primeras experiencias poseen con respecto a la determinación de conductas posteriores sino que además ha esclarecido también la importancia de factores biológicos que interactúan con dichas experiencias para establecer las condiciones relativas al desarrollo emocional posterior y a la formación del carácter.

En la Tabla No. 2 que a continuación se presenta, se da una síntesis de las etapas del desarrollo según S. Freud que objetiva y complementa la exposición precedente.

C. Etapas del desarrollo según Henri Wallon

Henri Wallon (1879-1962), psicólogo francés, se preocupa más de captar la significación del conjunto de comportamientos que de dedicarse a una descripción detallada y minuciosa del desarrollo. Según dicho autor es necesario considerar los diferentes estadios como conjuntos que adquieren su valor, de su sucesión cronológica, de su discontinuidad y de su intrincación con otras actividades en el curso de las diversas etapas del desarrollo del niño pequeño.

Cada una de estas fases es un sistema de relación que se presenta a la vez como un momento de la evolución mental y como un tipo de comportamiento.

Para Henri Wallon la noción de estadio es menos sistemática que para otros autores. La psicogénesis está estrechamente ligada a los modos sucesivos de relación con el medio (medio humano y medio físico).

"El hombre tiene el poder de modificar el medio en el que vive, pero esas relaciones no deben ser concebidas de forma unilateralmente mecánica: son relaciones dialécticas.

El hombre tiene el poder de modificar el medio en el que vive pero a su vez él es modificado por el medio. Asimismo el hombre es modificado por las modificaciones que él mismo introduce en su medio.

Hay pues acciones recíprocas entre el hombre y el medio en el que vive, pero en último análisis el medio que plasma al hombre siempre ha sido formado por él y el niño nace en un medio "humanizado por la técnica, el lenguaje, un medio de significantes humanos.

No existe ningún momento de pura individualidad en tanto entidad autónoma, del mismo modo que no existe lo biológico puro ni lo social puro" (32)

(32) CLANET, Claude, et al. Dossier Wallon-Piaget; Barcelona, Ed. Gedisa, 1979. p. 16

Por lo tanto para Wallon, estadio es un momento del desarrollo en que se realiza con el medio, cierto tipo de relaciones que en ese momento son dominantes y que dan al comportamiento del niño un estilo particular. Cada estadio está caracterizado por una actividad preponderante que en el siguiente estadio será reemplazada por otra. Hay "sucesión de preponderancia".

Para Wallon existen dualismos o pares de opuestos entre los que se establece una alternancia que tiene un alcance funcional: lo orgánico y lo psíquico, lo orgánico y lo social, el individuo y la sociedad, la herencia y el medio, lo estático y lo dinámico, lo real y la conciencia (lo mental), el niño y el adulto, etc. y que no son, sino las múltiples formas que constituyen al individuo. Para Wallon resolver la pregunta cómo encontrar la unidad -- del hombre si no existe una correspondencia necesaria entre los elementos que lo componen es fundamental.

Los estadios del desarrollo son cinco según Wallon y se suceden de acuerdo al ritmo que él llamó de alternancia funcional. Desde el nacimiento hasta la adolescencia, cada fase del desarrollo está dirigida a la creciente edificación del sujeto mismo o hacia el establecimiento de sus relaciones con el exterior. Los polos dominantes de los estadios son, por un lado la construcción del yo y por el otro, la exploración del mundo exterior, primero sensorio-motriz y luego cada vez más abstracta (mediante las actividades simbólicas: imitación, dibujo, ficciones, juego simbólico y -- sobre todo, lenguaje).

Wallon señala que se trata de estadios generales de la personalidad global en los que se describen rasgos de la personalidad en su conjunto o comportamientos dominantes, pues abstraer una di-

mensión del desarrollo resulta indebido.

1.- Estadio impulsivo y emocional.(De edificación del sujeto)
De 0 a 1 año

El nacimiento señala el comienzo de una nueva etapa. De modo opuesto al fetal, la satisfacción de sus necesidades no es ya automática y puede demorarse.

El niño conocerá entonces el mundo de la espera y de la privación que se manifiesta por espasmos, crispaciones y gritos.

Sus gestos son explosivos, no están orientados, son crisis-motrices con descargas musculares. Es un estadio de impulsividad-motriz(sus necesidades básicas son alimento y posición).

La actitud de la madre, de consentimiento o de rechazo, permite que se establezca entre ella y el niño todo el sistema de comprensión mutua mediante gestos, actitudes, o mímica, cuya base es claramente afectiva. A la edad de seis meses el niño sabe ya desplegar una extensa gama de matices emocionales: cólera, dolor, pena, alegría,(sonrisa desde antes).

Emocional.- El niño está unido a su medio ambiente de una manera tan íntima, que parece no saber distinguirse de él. Su personalidad parece difundirse en todo lo que le afecta. Es un período de subjetividad radical. Se trata de una simbiosis afectiva. Preponderancia de las expresiones emocionales como modo dominante de relaciones niño-entorno.

2.- Estadio sensorio-motor. (Proyectiva).De establecimiento de relaciones con el mundo.
1 a 3 años.

Este estadio, contrariamente, está casi totalmente vuelto ha-

cia el mundo exterior. La dependencia disminuye. El niño responde a las impresiones que las cosas ejercen sobre él con gestos dirigidos hacia ellas. Las investigaciones del niño le hacen descubrir las cualidades de las cosas, al mismo tiempo que le educan y afinan su propia sensibilidad. El resultado de sus manipulaciones le incita a repetir el mismo gesto para obtener nuevamente el efecto. Esta actividad sensorio motriz que en un principio se limita a su espacio cercano, se prolonga por dos hechos importantes que corresponden a este último período y que son la marcha y la palabra.

El descubrimiento de su espacio locomotor le permitirá integrarse a él (carreras de un lugar a otro) y al mismo tiempo identificar de manera más completa los objetos que descubre o que encuentra.

El lenguaje contribuirá también a identificarlo. Las primeras preguntas de los niños versan sobre el nombre de los objetos y el lugar donde se encuentran (función simbólica).

Durante el período en el que se realizan estos progresos de conocimiento, se prepara otro estadio que, aunque opuesto, recuerda el estadio emotivo (impulsivo-emocional); en ambos casos es el sujeto quien está en juego. En el primero, la persona del niño está como mezclada con el ambiente; en la segunda se confunde con la personalidad del otro. En el intervalo se introducen juegos (de alternancia) en donde el niño dirige alternativamente a los dos polos de una misma situación; alterna pasividad y actividad, como si tratara de experimentar sus dos aspectos complementarios sin ser capaz aún de fijar su propio lugar.

3.- Estadio del personalismo

De 3 a 6 años

Es muy importante este período para la formación del carácter. Este estadio incluye tres períodos que parecen inversos, pero teniendo todos por objeto la independencia y el enriquecimiento del "yo". Son tres fases alternadas y complementarias:

1a. La primera es sobre todo de oposición y de inhibición.

Al mismo tiempo que cesan los juegos de alternancia, se hace habitual una actitud de rechazo como si la única preocupación del niño fuera la de proteger su autonomía apenas descubierta en su persona. Se observa la conciencia que adquiere de sí mismo. No habla ya de sí mismo en tercera persona. El "yo" y el "mi" adquieren todo su sentido, igualmente el posesivo "mío" y tiene resistencia, negación sistemática a todo lo que viene del otro.

2a. A esta fase de defensa y reivindicación sucede otra en la que el "yo" tiende a hacerse valer y a recibir aprobaciones -- (edad de gracia). El niño desea ser seductor a los ojos del otro para su propia satisfacción, es una edad de narcisismo (Freud). Quiere ser admirado por todo lo que hace.

3a. Y por último, necesita nuevos méritos que quiere obtener robándolos a otros; es un esfuerzo de sustitución personal por medio de la imitación no sólo de gestos sino de un papel de un personaje, de su ser preferido y de quienes siente celos. Toma al -- adulto como ejemplo.

Este es como un ciclo de recuperación, (4 a 5 años, importancia de su mundo familiar); el lugar que ocupa forma parte de su -

identidad personal. Se ha dicho que es la edad de la formación de los "complejos", sus frustraciones y arrogancias reprimidas marcarán su personalidad.

- 4.- Estadio de pensamiento categorial. Preponderancia de la actividad de conquista y conocimiento del mundo exterior. De 6 a 11 años.

En este período se resolverán los conflictos del estadio anterior, lográndose las diferenciaciones necesarias. Es la edad de la escuela. Ajustará sus conductas a circunstancias particulares, lejos de dispersarse sin fin, tendrá conocimiento de sí mismo; -- aprenderá a conocerse como una personalidad polivalente.

Una evolución semejante se opera en el campo de la percepción y del conocimiento. Los diferentes rasgos de los objetos y situaciones en lugar de ser confundidos entre sí, son progresivamente identificados y clasificados, posibilitando comparaciones, distinciones y asimilaciones sistemáticas coherentes.

Se opera el advenimiento del pensamiento categorial; capacidad de variar las clasificaciones según las cualidades de las cosas, definiendo sus diferentes propiedades. Conocimiento operativo racional, función categorial, destete afectivo. Edad de la razón.

- 5.- Estadio de la pubertad y la adolescencia.

A partir de 11 o 12 años.

Es la etapa que separa al niño del adulto.

Como en la crisis de los tres años las exigencias de la personalidad pasan nuevamente a primer plano. Son las necesidades -- del "yo" las que acaparan la disponibilidad del sujeto. Es la edad

en que los sentimientos tienen ambivalencia más evidente: timidez y jactancia, coquetería y burla hacia los demás.

El egoísmo más absoluto y el autosacrificio van juntos. A veces el sujeto se asombra de sí mismo y sufre la inquietud de no conocerse.

En lo que respecta a su actividad intelectual, pasa del positivismo de la edad anterior a interesarse por descubrir la razón de ser las cosas y de las gentes, el mundo adquiere una nueva dimensión. Preocupación metafísica, pero bien orientada puede convertirse en inquietud científica de las causas sociales. Se combina el espíritu de duda y el de construcción. Se cree poeta, artista, pensador.

Los estadios como se ha visto, no se hallan en continuidad - unos con otros. Tampoco hay una simple ruptura y un pasaje a otra cosa. Cada vez que un estadio es superado existe una subordinación del sistema precedente al nuevo sistema y se integra a éste en forma más o menos completa.

Una nueva forma de comportamiento no se crea de la nada, no puede sino tener su origen en posibilidades preexistentes y esa nueva forma de comportamiento toma el lugar de la primitiva, no suprimiéndola sino reorganizándola de diferente manera.

Wallon manejó el concepto de integración funcional para expresar la forma en que se realiza el pasaje de uno a otro estadio. El individuo es el lugar de una integración psicológica, apoyada y posibilitada por la integración biológica.

"De etapa en etapa, la psicogénesis del niño muestra a través de la complejidad de los factores y de las funciones, a través

de la diversidad y de la oposición de las crisis que la jalonan, - una especie de unidad solidaria, tanto en el interior de cada una como entre todas ellas. Considerar al niño fragmentariamente es - ir contra la naturaleza. En cada edad, el niño constituye un conjunto indisociable y original. En la sucesión de sus edades, es - siempre el mismo ser en curso de metamorfosis. Hecha de contras - tes y conflictos, la unidad infantil será tanto más susceptible - de ampliaciones y de novedades" (33)

Enseguida se presenta una tabla que compendia las etapas del desarrollo según Henri Wallon.

(33) WALLON, Henri. La evolución psicológica del niño; Buenos Aires, Ed. Psique, 1979. p. 294

III. LA MOTIVACION EN EL JARDIN DE NIÑOS

A. Importancia de la motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje

En el capítulo I, se destacó a la motivación como un proceso psicológico de suma importancia en el desarrollo de la personalidad.

Evidentemente, la motivación desempeña un papel fundamental en el aprendizaje. Los estudiantes motivados trabajan enérgicamente y con intención. Plantean pocos "problemas de disciplina" si es que surge alguno. En consecuencia, un maestro que puede mantener motivados a sus alumnos, habrá superado más de la mitad de los problemas de su labor educativa.

La motivación tiene por objeto establecer una relación entre lo que el profesor pretende que el alumno realice y los intereses de éste.

Un alumno está motivado cuando siente la "necesidad de aprender" lo que está siendo tratado. Esta necesidad lo lleva a aplicarse, a esforzarse y a perseverar en el trabajo hasta sentirse satisfecho.

"La motivación es factor decisivo en el proceso del aprendizaje y no podrá existir, por parte del profesor, dirección del aprendizaje si el alumno no está motivado, si no está dispuesto a derrochar esfuerzos". (35)

No hay método o técnica de enseñanza que exima al alumno de esfuerzos, de ahí la necesidad de motivar las actividades escola-

(35) NERICI, Imideo G. Hacia una didáctica general dinámica, 10a. Ed.; Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1973. p. 193

res a fin de que haya esfuerzo voluntario por parte de quien aprende.

Los propósitos de la motivación consisten en despertar interés estimular el deseo de aprender y dirigir los esfuerzos para alcanzar metas definidas. Así, motivar es conducir al alumno a que se empeñe en aprender; predisponerlo hacia lo que se quiere enseñar; es llevarlo a participar activamente en los trabajos escolares.

El fin del Jardín de Niños está en promover en el infante de 4 y 5 años, habilidades, conductas sociales y conocimientos que en alguna forma le permitirán enfrentar con mayor probabilidad de éxito la siguiente etapa de su educación formal.

"En el Programa de Educación Preescolar se parte del objetivo general que se dirige a favorecer el desarrollo integral del niño, tomando como fundamento las características propias de la etapa -- evolutiva por la que atraviesa. Partir de ese objetivo general implica un análisis de cada una de las áreas de desarrollo: afectivo social, cognoscitivo y psicomotor. Esto no significa que estén --- desintegradas, porque el desarrollo debe ser comprendido como un - proceso en el que de manera indisoluble confluyen estos aspectos. Cualquiera que sea la actividad del niño, siempre es una expresión global de su inteligencia, de sus emociones y en general de su personalidad" (36)

Los objetivos del desarrollo afectivo-social son de preponderante importancia por su trascendental repercusión no sólo en la - evolución emocional sino en el desenvolvimiento intelectual del niño. Por ello son muy importantes para los progresos escolares los lazos que puedan establecerse entre educadora y educando.

Debe considerarse que el niño vive una etapa en donde lo emocional prevalece sobre lo racional y que en este inicio de su educación sistematizada el niño sufre la primera separación de la fa

(36) ARROYO, Margarita de Yaschine y Martha Robles Báez. Op.cit. p.43

milia.

La entrada al Jardín de Niños constituye un cambio radical en la vida del niño. La adaptación de éste a un medio escolar, resulta uno de los logros esenciales de la educación preescolar, ya que pasa de un ambiente familiar íntimo y reducido a otro nuevo, de relación con personas desconocidas tanto de su edad como adultos, con nuevos criterios, con normas objetivas, exigencias y tareas diferentes.

Asimismo el Jardín de Niños debe ayudar al niño a reducir el egocentrismo de sus primeros lazos afectivos familiares en favor de lazos más amplios, por tanto, la estructura de las actividades escolares debe estar concebida para que el párvulo "desarrolle la cooperación a través de su incorporación gradual al trabajo colectivo y de pequeños grupos, logrando paulatinamente la comprensión de otros puntos de vista y en general, del mundo que le rodea"(37)

En virtud de la fuerza que proyecta la personalidad adulta sobre el niño, éste tiende a reproducir el mundo adulto en su vida, por lo que, desarrollar la noción de identidad es sumamente importante en esta etapa de su evolución ya que le permitirá adquirir confianza en sí mismo, independencia, manejo de relaciones interpersonales estables, propiciando así, el "desarrollo de su autonomía en un marco de respeto mutuo entre él y los adultos y entre los mismos niños de tal modo que adquiriera una estabilidad emocional -- que le permita expresar con seguridad y confianza sus ideas y afectos" (38)

El Jardín de Niños debe proporcionar al niño un ambiente que-

(37) Ibid p. 43-44

(38) Idem

facilite su adaptación y aprendizaje; el personal, el local, el mobiliario, las actividades, el material, deberán adecuarse para lograr un buen nivel de motivación. La educadora deberá promover en el educando el importante deseo de lograr algo valioso con el cual no habrá dificultad para iniciar, continuar y concluir trabajos.

Probablemente algunas conductas indeseables se deban a una mala selección de actividades, monotonía del material, inadecuado manejo de los recursos materiales y de la propia conducta de la educadora.

De acuerdo a los logros obtenidos al finalizar el año lectivo el niño encontrará fácil y rápido el aprendizaje en la Escuela Primaria, pudiendo aceptarse como un hecho, que hubo un buen nivel de motivación logrado en el educando.

Los objetivos cognoscitivos son también de relevante importancia ya que se refieren al desarrollo intelectual del niño. En esta clasificación se incluyen los objetivos referentes a la consolidación de la función simbólica o capacidad representativa de los objetos, acontecimientos, personas, etc. en ausencia de los mismos; - los objetivos de la estructuración progresiva de las preoperaciones lógico-matemáticas (clasificación, seriación y conservación de número) y de las operaciones infralógicas o espacio temporales.

La estimulación adecuada a estos objetivos es de vital importancia en el período de educación preescolar ya que a través de ellos se desarrollará la autonomía en el proceso de construcción del pensamiento del niño lo cual lo llevará a establecer las bases para sus aprendizajes posteriores, particularmente en la lecto-escritura y las matemáticas.

La educadora deberá planear, realizar y evaluar cuidadosamente

su labor educativa proporcionando diversidad de experiencias a través de todas las sensopercepciones que le darán tanto la posibilidad de acción y de saber que posee tantas capacidades cuanto la de tomar decisiones y acrecentar su creatividad. Para ésto es necesario que el niño reflexione cada una de sus acciones. Toda actividad deberá ser cargada de significado para que interese al niño y dinamice su participación, partiendo del interior al exterior; he ahí la verdadera motivación pedagógica.

[Los objetivos del desarrollo psicomotor son indispensables en todo programa de educación preescolar, pues existe un estrecho paralelismo entre el desarrollo de las funciones motrices y las funciones intelectuales.

[La estimulación motora es primordial ya que mejora tanto su actividad motriz en general como todo su comportamiento.

Se divide el área motriz en dos aspectos: coordinación motriz gruesa y coordinación motriz fina. El Jardín de Niños persigue que el niño "desarrolle su autonomía en el control y coordinación de movimientos amplios y finos, a través de situaciones que faciliten tanto los grandes desplazamientos como la ejecución de movimientos precisos" (39) ; así se dotará al niño para los aprendizajes posteriores en su ingreso a la Escuela Primaria.

Se ha hecho hasta el momento una relación muy general de los objetivos que sustenta el Programa de Educación Preescolar para lograr la fácil incorporación del educando al siguiente nivel educativo.

[La motivación tiene un papel principal en el logro de estos ob

jetivos: dependerá de la manera en que la educadora organice la estimulación tomando siempre en cuenta las características del pensamiento, intereses y necesidades propias del niño preescolar, lo mismo que el medio socioeconómico en que se desenvuelve, para obtener el nivel requerido al término del curso.

La educadora debe tener en cuenta que la motivación no es un momento de la clase; debe significar un esfuerzo permanente ya que sustenta la relación alumno-maestro y da sentido y consistencia al proceso enseñanza-aprendizaje.

La forma en que se planean y realizan los objetivos de aprendizaje lleva en sí misma su consecución.

Es de suma importancia que los niños actúen motivados, es decir, presentarles la actividad o la experiencia de aprendizaje de manera que perciban con claridad la razón y el sentido de las mismas, estimulándolos y encauzándolos continuamente, pues las condiciones preparatorias motivacionales de su aprendizaje no sólo sirven en la etapa inicial, sino que son requeridas en mayor o menor grado a lo largo del proceso educativo. Por eso la motivación debe planearse de tal modo que se renueve constantemente el interés de los alumnos y también aprovechar las situaciones de cada momento para reavivar dicho interés hacia lo que está siendo tratado, estudiado o ejecutado. De ese modo se procura conservar el impulso y la disposición iniciales. El mejor esfuerzo consiste en la participación activa de los alumnos en los trabajos de la clase, esto es, que todos coadyuven al logro de los objetivos, trabajando, realizando, discutiendo, dialogando, viviendo, en fin, lo que está siendo tratado y que deberá ser cuidadosamente seleccionado por la educadora para atender a las reales necesidades de los educandos y de

la comunidad.

Se deberán proporcionar situaciones que induzcan al párvulo a incrementar su sociabilidad disminuyendo conductas indeseables y fomentando hábitos de trabajo, cooperación y solidaridad. Así mismo, conducir al niño a la ejecución de trabajos escolares en casa adecuados a sus personales aptitudes.

Existen dos tipos o modalidades de motivación para conducir al alumno al aprendizaje:

1) Induciendo al educando hacia la aceptación y reconocimiento de la necesidad de estudiar: POSITIVA.

2) Utilizando la presión a través de la coacción: NEGATIVA

Con lo anterior nos damos cuenta de que la motivación en el aula puede ser positiva y negativa.

La motivación positiva incluye dos formas de respuestas:

a) Intrínseca: cuando al alumno se le crea conciencia del esfuerzo que debe realizar para determinada actividad en función de su superación personal, de tal modo que el interés que sienta por el estudio sea genuino.

b) Extrínseca: se refiere a que el niño centra sus esfuerzos en conveniencias de tipo material o de otra índole, como por ejemplo: recibir un premio, por competencia o rivalidad con otros compañeros, por recibir la aprobación o preferencia de la educadora, etc.

La motivación negativa puede afectar en lo físico y en lo psicológico.

En lo físico cuando el alumno sufre castigos físicos, privación de recreo, de diversiones o de cualquier cosa que le sea necesaria o constituya algo valioso para él.

En lo psicológico cuando el alumno es tratado con excesiva se veridad y desprecio, o bien, cuando se le subestima, ridiculiza o se le exhibe como alumno irresponsable, etc.

De las dos formas de motivación, la segunda no es en realidad motivación pedagógica, porque si propende a la coacción, carece de un elemento indispensable en la verdadera motivación: la libre aceptación de parte de quien supone aspira a aprender.

Por todo ello, la educadora deberá tener una constante preocupación por motivar a sus alumnos.

La motivación es la que da energía, dedicación y razón de ser a su enseñanza.

B. Antecedentes de la motivación en el Jardín de Niños

La motivación en el Jardín de Niños ha sido entendida por algunas educadoras, únicamente como un paso dentro de las actividades diarias en un grupo con el objetivo de impulsar al niño a interesarse por un tema determinado llamado "centro de interés" que se desprende de una "unidad de acción".

No es considerada como un proceso psíquico energizador o activador de la conducta sino como una actividad más en el trabajo diario, es decir, se concibe como la presentación de un estímulo relacionado con el tema a tratar durante el día para despertar el interés del educando por dicho tema.

En la planeación diaria ocupa un lugar importante, pero enfoca

da de manera errónea, pues únicamente se contempla el primer propósito de la motivación pedagógica que es el de despertar interés sin tomar en cuenta los siguientes propósitos que son: el estimular el deseo de aprender y dirigir los esfuerzos para alcanzar metas definidas.

Anteriormente, y hasta 1967, la Dirección General de Educación Preescolar enviaba mensualmente a los Jardines de Niños las Unidades de Acción referidas a tres universos: hogar, naturaleza y comunidad, desprendiéndose de éstos los centros de interés de la siguiente manera:

Universo	Unidad de acción	Centros de interés
Hogar	Familia	{ Miembros de la familia. Funciones de los miembros de la familia.
Naturaleza	Reforestación	{ El árbol El bosque Utilidad del árbol La madera
Comunidad	Servidores públicos	{ El cartero El bombero La lavandera

Según las estaciones del año y las festividades típicas de la época se formulaban las Unidades de Acción, por ejemplo, "La lluvia y los animales que viven en el agua", se trabajaban durante el mes de julio; "La Patria y nuestros héroes", en el mes de septiembre.

En cada Jardín de Niños se reunía semanalmente el personal directivo y docente para desglosar la unidad de acción en centros

de interés que se tratarían en días fijos en cada uno de los grupos.

Para despertar el interés en el tema del día, se colocaba una representación objetiva (tipo maqueta) en una mesa especial con arena llamada "mesa de motivaciones"; por ejemplo, si el centro de interés era "el bosque", se acomodaban muchos árboles hechos con diversidad de materiales como ramas, palitos, zacate, papel crepé, varas, hule-espuma, etc. Todos los grupos del plantel esperando turno, pasaban a observarla para iniciar así las actividades que estarían relacionadas a ese tema.

A partir de la fecha señalada anteriormente, se suprimió la "mesa de motivaciones" y se dejó mucha más libertad a la educadora para elegir los centros de interés de acuerdo a los intereses que los niños manifestaran, por lo que ya no se tomó el mismo tema en todos los grupos.

En esta ocasión, se procuró que el interés hacia el tema fue provocado por estímulos impactantes (reales o proyecciones) cambiando el nombre de "motivación" por "estímulo motivante".

Como se ve el término motivación en el Jardín de Niños está estrechamente relacionado con el tema, limitando lamentablemente el concepto y desviando la atención de la educadora de la verdadera labor motivacional a sus alumnos que redundaría en un aprendizaje más efectivo.

El Programa de 1979 dentro de los objetivos del desarrollo emocional-social, en el aspecto de socialización considera la motivación unida al logro de la tarea definiéndola de la siguiente manera:

"La motivación o incentivo interno que permite al niño expre

sar, actuar y aprender, se refleja en logro y realización de sus trabajos y abarca desde su inicio, proceso y final; así como las cualidades de orden, pulcritud y esmero en su realización"(40)

En este Programa se concede cierta importancia a la motivación pero sin enfatizar su relevancia en el rendimiento eficiente del alumno.

En el Programa actual (1985), que se viene utilizando desde 1981, la motivación se encuentra implícita en las unidades temáticas pues sus contenidos fueron seleccionados del entorno del niño y responden a sus intereses.

Los criterios que fueron considerados para elegir estos contenidos se encuentran en la página 46 del Libro No.1 del Programa de Educación Preescolar y son los siguientes:

- Interesantes y significativos para los niños.
- Que partan de su realidad inmediata y lo conecten con experiencias concretas.
- Que le den la posibilidad de incorporar progresivamente conocimientos socio-culturales y naturales y entrar en contacto con otras realidades a partir del conocimiento de la suya.
- Que permitan derivar situaciones que puedan ser dinamizadas a través de las actividades facilitando la actuación de los niños y evitando la pasividad y la verbalización.

La postura que priva actualmente en la educación preescolar respecto a la motivación no es adecuada, dado que en este Programa tampoco se da el concepto completo de la motivación pedagógica para que la educadora esté consciente que todo lo que existe en el Jardín de Niños puede ser aprovechado como caudal motivacional

(40) Programa de Educación Preescolar, S.E.P. Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Educación Preescolar; México 1979.p.51

para sus alumnos y lograr un aprendizaje más consistente, incluyéndose ella misma: su voz, su facilidad y naturalidad de expresión, su dinamismo, su entusiasmo, su buen humor y cordialidad junto con su firmeza y seguridad, en una palabra, su personalidad; lo mismo el interés que revele por las dificultades, problemas y progresos de sus alumnos, tanto en conjunto como individualmente.

C. Tipos de motivación desde el punto de vista didáctico.

Desde el punto de vista didáctico, la motivación puede ser clasificada como inicial y de desenvolvimiento.

Como se especificó anteriormente, en el Jardín de Niños la motivación es considerada únicamente como inicial, se planea de acuerdo al tema y aparece el intento de motivar el trabajo del día, motivar para iniciar las actividades didácticas pero después de esto nada más. Y es usual que momentos más tarde decaiga el interés de los niños y se disperse su atención. Por ello la motivación debe estar presente en todo momento. Debe ser preocupación constante de la educadora mantener motivados a sus alumnos.

Desde este punto de vista la motivación puede ser inicial o de desenvolvimiento, aun cuando el nombre apropiado para la motivación de desenvolvimiento debería ser "incentivación".

1. Motivación inicial.

Es la que se emplea al iniciar la clase. Con ella la educadora procura atraer el interés del niño hacia los trabajos que van a ser realizados. Cuando la motivación se concreta a esta fase, se tienen actividades bien iniciadas, pero que al poco tiempo van --

perdiendo atractivo para los párvulos y comienzan a distraerse en otras ocupaciones físicas o mentales diferentes a las propuestas para su formación integral.

2. Motivación de desenvolvimiento o incentivación

Es la que se emplea durante el desarrollo de las actividades del día. Debe ser planeada de manera tal que se renueve constantemente el interés de los niños e igualmente aprovechar las situaciones de cada momento para reavivar el interés por lo que está siendo tratado. Así, se procura conservar el impulso y la disposición iniciales. El mejor esfuerzo o incentivación consiste en explicar a los alumnos los objetivos de todo trabajo; lo que se va a obtener al realizarlo y en su participación; que todos contribuyan trabajando, discutiendo, dialogando, viviendo, en fin, lo que está siendo tratado y que debe ser cuidadosamente seleccionado -- por la educadora para atender a las reales necesidades e intereses de los niños y de la comunidad.

La motivación que prepara la educadora resulta muchas veces artificial y no alcanza los objetivos propuestos. Esto ocurre cuando la misma no atiende a ninguna necesidad del alumno y no guarda relación suficiente con su realidad psicológica. El fracaso de la motivación acontece cuando los estímulos utilizados para ella no encuentran resonancia en el educando.

Esta resonancia es conseguida si los estímulos con los cuales se quiere obtener la motivación se articulan con los intereses del educando.

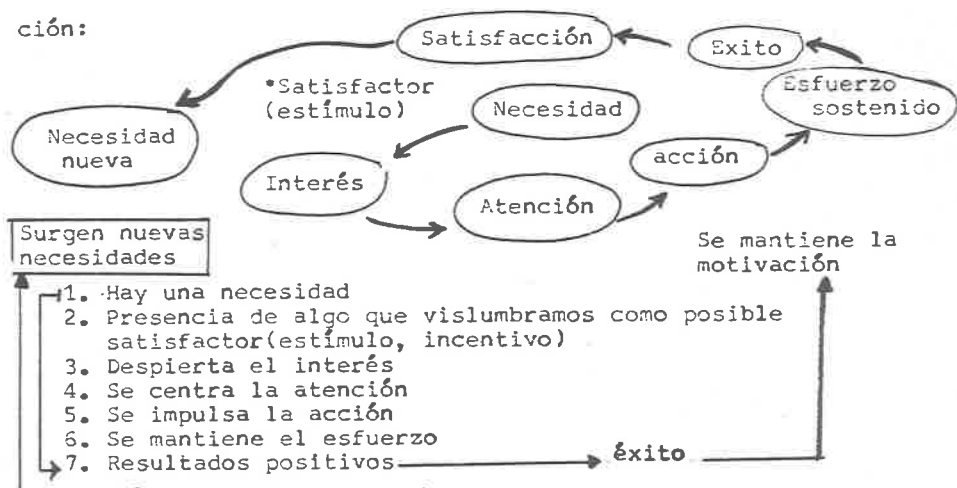
La vida diaria presenta diferentes formas de conducta, que -

muchas veces hacen preguntarse que las originan; esto lleva a pensar que la conducta humana no se genera sin motivo, sino que obedece a intereses, deseos, planes, tanto interiores como propiciados por las circunstancias en que vive el hombre.

"Quien dice interés, dice necesidad. Todo interés es síntoma de necesidad. Luego, los estímulos de motivación deben mantener relación con los intereses de los alumnos. Estos no son fijos, son móviles; esto ocurre porque las necesidades del individuo varían de acuerdo con su fase de evolución biopsíquica, condiciones socioculturales, salud y rasgos de la personalidad" (41)

La necesidad se traduce por un estado de tensión debido a que se ha roto el equilibrio orgánico del individuo y que se manifiesta en el campo psicológico a través del "interés". Nada impide que interés sea identificado con motivo.

En el siguiente diagrama pueden apreciarse las relaciones entre los diversos fenómenos que se dan en el proceso de la motivación:



(41) NERICI, Imideo G. Op. cit. p.196

Para el proceso enseñanza-aprendizaje hay que tener presente que necesidades, intereses y atención, están en una relación dinámica. El conjunto de necesidades, intereses y deseos del sujeto - constituyen la motivación de su conducta.

Hay una correspondencia directa entre las necesidades que el alumno experimenta y la evolución de sus intereses, por ello su atención sólo se obtiene en aquellas situaciones, actividades y - experiencias de aprendizaje que le resultan útiles e interesantes y responden a sus intereses.

Es muy conveniente para la educadora saber cuáles son los intereses o motivos predominantes del educando, de acuerdo a su fase evolutiva.

Si la educadora toma en cuenta que el alumno necesita satisfacer sus necesidades fisiológicas, de seguridad, de autorrealización, sociales, etc. podrá tener una base real sobre la cual despertar y conservar el interés en la enseñanza-aprendizaje.

Si la enseñanza en sí misma responde a las necesidades e intereses de los alumnos, no hay por qué recurrir a elementos extraños a ella para llamar la atención, por ejemplo, prometer un dulce, una estrella, es decir, utilizar un incentivo;] o bien, obligándolos mediante la coacción (motivación negativa) porque existe el riesgo de centrar el interés en los incentivos y no en los objetivos de aprendizaje.

Es necesario encauzar el interés del niño en algo más profundo; que el niño se dé cuenta que existen otra clase de motivos.

El abuso o mal uso del incentivo desvía los verdaderos valores de la enseñanza.

La óptima forma de motivar una tarea docente consiste en presentarla como una actividad o experiencia interesante que conduzca a un fin valioso, o como una situación problemática cuya solución importe al educando.

D. Fuentes y técnicas de motivación

Es necesario recordar que motivar una clase no es simplemente utilizar la motivación inicial preparada específicamente, sino que más bien es una acción continua al lado de cada alumno y siguiendo la secuencia de las actividades diarias para inducir a -- trabajar, a participar, a querer aprender y a llegar al término de la tarea como un compromiso que reporta satisfacción.

De ahí la importancia que tiene el conocimiento de los intereses, necesidades y aptitudes del niño para proporcionarle actividades con un grado de dificultad que respondan a sus posibilidades y preferencias.

Existen elementos, factores y circunstancias que constituyen las fuentes de motivación porque despiertan en el niño motivos o actitudes favorables para el trabajo propuesto pues responden a sus necesidades.

1. Las principales fuentes de motivación en el niño preescolar son:

- a) Necesidades del educando que pueden ser de naturaleza biológica, psicológica y social.
- b) La curiosidad, pulsión vigorosa innata.
- c) Vida social: acontecimientos sociales.

- d) Ambiente escolar adecuado.
- e) Actividad lúdica.
- f) Personalidad de la educadora.
- g) Aprobación social
- h) Competición.
- i) Deseo de evitar fracasos o punitivos.
- j) Afán por distinguirse.
- k) Deseo de ser eficiente.
- l) Tendencia a la experimentación.
- m) Aspiraciones.

2. Algunas fuentes de motivación, según la forma de plantearlas, pueden funcionar también como Técnicas de motivación.

Así toda técnica de motivación procura aprovechar las posibilidades energéticas de las fuentes para indicar y orientar los esfuerzos del educando en el proceso del aprendizaje. El resultado positivo o no, de determinada técnica dependerá de una serie de factores intrínsecos y extrínsecos al educando, y de sus diferencias individuales. Tanto es así, que en una circunstancia una técnica puede sensibilizar a un grupo de alumnos y otra no". (42)

La educadora tiene necesidad de contar con un buen número de técnicas motivacionales, afortunadamente son innumerables las técnicas de motivación que existen, por lo que tendrá posibilidades en cualquier circunstancia de utilizar una o varias de ellas para motivar el aprendizaje de sus educandos.

Las principales técnicas motivacionales son las siguientes:

- a) Correlación con lo real.- Con ella la educadora procura relacionar lo que está siendo enseñado con la realidad, con las expe

(42) Ibid p. 203

riencias del niño o con lo que está pasando en la actualidad. Esta técnica se basa en la enseñanza concreta que atrae la atención e interés del educando porque parte de lo que él sabe y puede observar directamente. Las visitas, las excursiones y todos los contactos directos con la realidad y asimismo, el ejercicio real, tal como es, son siempre motivadores.

b) Victoria inicial.- Se le formulan al niño preguntas relativamente fáciles, pero presentadas con cierto aspecto de dificultad que naturalmente, el alumno contestará en forma correcta y este triunfo le brindará gusto y entusiasmo por continuar interesado las siguientes actividades.

c) Participación del alumno.- El niño mediante interrogaciones y situaciones problemáticas interesantes toma parte activa en los trabajos escolares. Planea, analiza, discierne, sugiere, aprueba, desaprueba, evalúa, etc. La educadora debe tener la preocupación de sustraer al niño de la mera condición de espectador para transformarlo en participante y, asimismo, en realizador de la clase. Sus iniciativas y sugerencias deben merecer la mayor atención y simpatía de parte de ella; esto constituye la mejor incentivación para que el educando sea el principal agente de su propia formación.

d) Problemática de las edades.- La educadora procura organizar la estimulación de sus alumnos de acuerdo a su grado de madurez y proporciona los conocimientos que reporten al niño una utilidad inmediata. En muchas ocasiones se dan a los niños datos sin sentido que no les dejan ningún provecho.

e) Acontecimientos actuales de la vida social.- Siempre que sea posible, la educadora deberá partir en sus clases de acontecimientos o hechos que ocupan a la opinión pública y que son del conocimiento y del interés del niño. Esta técnica es un excelente medio de motivar el trabajo docente, porque, por lo general, cuenta con el interés vivo del educando.

f) Autosuperación.- La educadora incentiva al niño para que mejore su rendimiento. A este efecto pueden ser revisados los trabajos anteriores y observar cómo han ido mejorando. Es una técnica más bien de uso individual, aun cuando la confrontación puede hacerse colectivamente. El alumno es, de ese modo, inducido a superarse - sin comparaciones directas con sus compañeros sino sólo consigo mismo.

Las comparaciones entre compañeros deben ser abolidas ya que no expresan nada concreto y sin embargo generan efectos psicológicos negativos (sentimientos de minusvalía, de inseguridad, etc.)

Esta autosuperación puede efectuarse entre los diferentes aspectos del desarrollo infantil como el lenguaje, la coordinación motriz gruesa y fina, los conocimientos, el dibujo, las nociones corporales, espaciales, temporales, lógico-matemática, etc. Asimismo, el niño, al analizar sus trabajos y sus comportamientos podrá entender más objetivamente la finalidad de su estancia en el Jardín de Niños.

g) Elogios y censuras.- Si son usados con oportunidad y tacto, los elogios y censuras pueden funcionar como agentes motivadores. El elogio en términos generales, es superior a la censura. La educa-

dora debe estar atenta a los logros de sus alumnos por insignificantes que fueren; sin embargo, los elogios no deben ser exagerados y sí oportunos.

h) Material didáctico.- Se trata de una de las más importantes -- técnicas motivacionales en el Jardín de Niños en virtud de las características intelectuales y psicológicas del niño preescolar. La educadora deberá manejar y graduar adecuadamente la gran variedad de materiales que existe y estar al tanto de las innovaciones que día a día se van logrando. Es sumamente importante que la educadora proporcione a sus alumnos todos los materiales con que cuenta el plantel, cuidando de no caer en la monotonía por el uso limitado de ciertos materiales que resultan más "fáciles" de usar para -- ella. Además, se deberá esforzar por enriquecer año con año el -- acervo de material didáctico con la introducción de elementos nuevos que contribuyen grandemente a mantener la atención e interés de los niños en el proceso de su aprendizaje.

i) Ocurrencias ocasionales.- El aprovechamiento de las incidencias ocasionales de la vida real de los alumnos del Jardín de Niños y principalmente de su propio grupo en el desarrollo de las actividades, da buen resultado para motivar los trabajos escolares en -- vista que son estímulos fuertes que despiertan el interés y concentran la atención de los educandos.

j) Reconocimiento de la utilidad mediata e inmediata del aprendizaje del alumno.- Si el alumno entiende que todo lo que está aprendiendo lo necesita y le va a servir mediata o inmediatamente, atenderá con mayor concentración a las enseñanzas de la educadora. La

educadora dará sentido práctico de realización y de aplicación a los aprendizajes del niño. Esa manera de orientar los trabajos escolares, les confiere un sentido de vitalidad, realidad y objetividad.

k) Experimentar.- Una tendencia humana es la de "hacer algo". En el Jardín de Niños, aun cuando es la institución educativa en la cual es más activo el alumno, también se cae en el error de obligarlo a copiar, repetir, quedarse quieto y callado. A pesar de la edad del niño preescolar, es un sujeto con grandes atribuciones creativas, por lo que deben planearse actividades de libre realización por parte de los alumnos después de haberles mostrado las posibilidades y el uso de los diferentes materiales y actividades, llevándoles a actuar física e intelectualmente.

l) Compañerismo.- Es conveniente que la educadora propicie el trabajo en pequeños grupos de amigos que se responsabilicen del cumplimiento de alguna tarea común, repartiendo entre ellos las partes de la misma. En esta forma los niños trabajan con más entusiasmo y se refuerza el espíritu de colaboración y solidaridad.

m) Estímulo del ambiente.- Si existen en el aula espacios "ambientados" pertenecientes a una materia determinada, el alumno se siente predispuesto para su uso, pero es importante señalar que un tiempo muy prolongado de exhibición resulta contraproducente porque acabará por convertirse en algo indiferente para el educando. Lo ideal es que se adecuen todos los estímulos ambientales al tema que se está tratando, para favorecer la motivación.

- n) Conocimiento de los objetivos a alcanzar.- Una excelente técnica de motivación es la que da a conocer el por qué y el para qué del trabajo del día. Se trabaja con más entusiasmo y responsabilidad cuando se sabe qué se va a lograr y para qué va a servir. De esta forma todo va tomando sentido y se estimula la iniciativa del niño quien, dueño de la situación, está en posibilidades de modificar o mejorar los medios para llegar al fin.
- 1) Reducción de los factores negativos y aumento de los factores positivos.- Esta debe ser la norma general de la motivación del aprendizaje. Es preciso reducir al mínimo las condiciones desfavorables para el trabajo como son: reprimendas, críticas exageradas, comparaciones ridiculizantes, injusticias, desequilibrio emotivo de la educadora, falta de ventilación o exceso de calor en el salón de clases, etc. Corresponde, por el contrario, aumentar las condiciones favorables de manera que el alumno se sienta a gusto, acentuando los elogios justos, la camaradería, la consideración, el respeto, las atenciones, los consejos, el reconocimiento de todo lo bueno que realice el alumno, la mejora de las condiciones materiales de la escuela, el aumento en calidad y en cantidad del material didáctico, etc.
- 0) Espíritu lúdico.- El interés por el juego, la diversión, por la recreación, es propio de la naturaleza humana, siendo el interés por las actividades lúdicas mucho más acentuado en la infancia.
- Una magnífica técnica de motivación es la que desarrolla las actividades didácticas a través del juego o en un ambiente de recreación. La educadora que se esfuerza por dar un tono festivo a sus clases obtendrá mayor éxito en la participación, cooperación

y aprovechamiento de sus alumnos debido a esta característica que predomina en la etapa del desarrollo por la que atraviesan.

p) Personalidad de la educadora.- Un factor decisivo de motivación es, sin duda, la personalidad de la educadora. Su manera de ser, su entusiasmo, simpatía, tolerancia, comprensión y firmeza, promueven una atmósfera de optimismo, confianza, igualdad y buen éxito en -- los trabajos escolares. La educadora debe ser optimista y si no lo fuera, debe esforzarse por serlo; la situación del niño es de cierta expectativa e inseguridad que fácilmente podrá transformarse en ansiedad o falta de interés y hasta de oposición a la escuela, cuando advierte la falta de disposición de la educadora hacia él. Para ello, es preciso que la educadora viva su trabajo y que se entre - que a él.

q) Actividades de acuerdo a las posibilidades de cada uno.- Una - buena técnica de motivación es la de seleccionar actividades y materiales adecuados al grado de madurez de los niños en los cuales ellos tengan las mejores probabilidades de éxito; nada desanima y aleja más al educando del trabajo escolar que el hecho de imponerle labores que están fuera de sus posibilidades y que por tanto -- le reportan fracasos. No obstante, aquéllos logros exitosos no deben ser fáciles ni facilitados, sino que deben ser alcanzados mediante el empeño del niño por cumplir eficazmente su tarea. El -- éxito a través del esfuerzo es excelente técnica de motivación. Los buenos resultados deben darse a conocer al niño cuanto antes para que actúen como "refuerzo" (de acuerdo con la teoría del condicionamiento operante).

r) Orientar hacia la actividad.- La educadora no debe desperdiciar ninguna oportunidad en la que el educando pueda aprender haciendo las cosas. Su quehacer didáctico deberá estar conducido en un sentido activo, de investigación, de curiosidad. El niño es por excelencia un ser dinámico y se le debe orientar para aprovechar al máximo el tiempo disponible para su formación. Esta es una técnica motivacional muy necesaria ya que el niño siendo tan activo -- por naturaleza puede encaminar sus energías por cauces inconvenientes como el desorden, la destrucción y la agresividad. La pasividad es desintegrante y estéril. La actividad es para el niño una manera saludable de restaurar el equilibrio físico y psíquico.

s) Llevar a la reflexión.- El planteamiento de las situaciones -- educacionales debe propiciar en el niño razonamiento y reflexión, de lo contrario se está simplemente adiestrando u obligando al -- alumno a memorizar para luego repetir. Esta técnica de motivación es muy consistente pues da al educando confianza en sus posibilidades intelectuales y por ende gran disposición para aplicarse a la tarea.

Utilizando adecuadamente estas técnicas y muchas otras que -- la educadora descubra, se suscitarán motivos y se activarán posibilidades internas que se encuentran en estado latente en el niño, de modo que fácilmente se le pueda integrar en las actividades educativas.

CONCLUSIONES

- 1.- La motivación es un proceso psíquico de innegable importancia en la determinación de la conducta.
- 2.- Existen diferentes grados de motivación provenientes de estímulos internos y externos que desencadenan nuestra conducta. Tanto los instintos y las pulsiones biológicas como los motivos psicológicos y sociales, desempeñan un papel importante en la motivación humana.
- 3.- La motivación es un factor decisivo en el proceso del aprendizaje.
- 4.- La educadora debe conocer claramente la importancia que tiene la motivación pedagógica para desarrollar con éxito su labor educativa.
- 5.- Del conocimiento y comprensión del niño preescolar se desprenderán las técnicas motivacionales adecuadas.
- 6.- Las educadoras deben esmerarse en conocer la estructuración de la personalidad del niño y las leyes generales que rigen las diferentes etapas de su desarrollo. Cada edad de la vida del ser humano se caracteriza por intereses y actitudes especiales que son de imprescindible necesidad conocer si se desea lograr una conducción adecuada del aprendizaje.
- 7.- Piaget demuestra que en la evolución del niño no hay sólo crecimiento sino transformación.

8.- Freud concluye que cada ser humano lleva en su cerebro y en su sistema nervioso grabaciones permanentes de cómo visualizó su mundo y sus propios impulsos cuando niño y, cuando adolescente, - cómo reaccionó y cómo se adaptó.

9.- Los sentimientos que el niño vaya desarrollando hacia sí mismo y hacia la sociedad, formados por los mensajes repetitivos del encuentro con los objetos, situaciones y personas marcarán profundamente su disposición hacia la vida y el mundo.

10.- La imagen que el niño forme de sí y de los demás afectará su conducta en forma positiva o negativa.

11.- Para que el niño se desarrolle armoniosamente deberán satisfacerse sus necesidades físicas, psicológicas y sociales, las cuales son específicas en cada etapa del desarrollo infantil.

12.- Henri Wallon enfatiza la necesidad de considerar al individuo como un ente biológico, psíquico y social indivisible que realiza con el medio en que vive cierto tipo de relaciones que en ese momento son dominantes y que confieren a su comportamiento un estilo particular.

13.- Las conductas inadecuadas del niño no son casualidad sino -- formas que se adquieren para defenderse de un medio adverso.

14.- La educación del niño deberá caminar paralela a sus necesidades, intereses, capacidades y experiencias.

15.- La motivación pedagógica debe ser buscada con interés pero -- no sólo en el comienzo de las actividades sino además durante su

desarrollo.

16.- Los maestros que carecen de equilibrio emocional pueden dañar la personalidad de sus alumnos creando un ambiente escolar con flictivo.

17.- Es necesario reconocer el esfuerzo personal comprendiendo los alcances y límites de cada alumno.

18.- A través de la coacción no se obtienen resultados positivos en la educación del niño, éstos se logran por medio del respeto, la tranquilidad, la tolerancia, la seguridad y un clima de libertad en el aula.

19.- El éxito es más incentivador que el fracaso.

20.- Cuando el educando advierte que los trabajos escolares coinciden con sus intereses inmediatos su aplicación a ellos es casi-automática.

21.- Dar a conocer a los educandos los objetivos bien definidos es una invitación muy atractiva a trabajar.

22.- La demostración al alumno de su rendimiento escolar promueve más interés en el desempeño de su tarea.

23.- Cuando se ejerce la competición consigo mismo (autocompetición) se logra un excelente recurso de motivación.

24.- Nada entusiasma más al educando que el percibir que la educa dora lo ve, lo comprende, lo anima.

25.- los incentivos positivos son superiores a los negativos.

26.- Una adecuada graduación en los conocimientos y actividades - permitirá aciertos que aumentarán la confianza del niño en sí mismo.

27.- Tomar en cuenta las diferencias individuales de los alumnos - que se ponen en juego en todo acto que ejecutan o en todo conocimiento que adquieren, es muy necesario en la motivación.

28.- Algunas conductas indeseables de comportamiento pueden ser - provocadas por un fuerte motivo frustrado.

29.- La educadora debe **estar** siempre dispuesta a incentivar a sus educandos, presentando materiales atractivos y variados, ambientando el salón de clases, planeando trabajos con ellos, programando - visitas, excursiones y convivencias, comprometiéndolos en actividades individuales o colectivas, escuchándolos y alentándolos.

30.- En el Jardín de Niños es muy conveniente desarrollar el trabajo educativo a través de actividades lúdicas o en un ambiente de - recreación escolar.

31.- Conocer la psicología de la etapa del desarrollo infantil que le corresponde, dominar los principios didácticos y dárse con entusiasmo y optimismo a la tarea de educar al niño preescolar, tal debe ser el camino a seguir por la educadora para lograr un nivel óptimo de motivación y, por ende, un eficiente servicio educativo.

GLOSARIO

ACOMODACION: Es un proceso que ajusta la experiencia pasada en -- función de la presente; es decir las estructuras mentales ajus tan continuamente su modelo para acoplar en ellas cada una de las nuevas experiencias.

ACTITUD: Una actitud es una predisposición -relativamente de tipo emocional- a responder de una manera consistente ante una persona o grupo de personas o situaciones.

AGRESION: Acción cuyo propósito es causar daño o ansiedad a otros, y entre ellas figuran pegar, patear, destruir cosas ajenas, dis putar, burlarse de otros, atacar a otros verbalmente y hacer re sistencia a peticiones o demandas.

APRENDIZAJE: Proceso en que se adquiere la capacidad de responder adecuadamente a una situación. Adquisición de conocimientos, ha- bilidades, actitudes , destrezas Y hábitos mediante el estudio o la experiencia.

ASIMILACION: Proceso que implica una integración de cualquier tipo de realidad en una estructura, o bien es una actuación sobre el medio con el fin de construir el modelo del mismo en la mente.

CONDICIONAMIENTO: Forma fundamental de aprendizaje mediante la pro ducción de un reflejo condicionado.

CONSTRUCTO: Ficción conveniente o concepto hipotético.

CONTEXTO: El medio general en el que ocurre el aprendizaje.

CRECIMIENTO: Aumento cuantitativo de aspectos físicos.

DESARROLLO: Proceso continuo desde el nacimiento hasta la muerte que implica progreso de un estado a otro. Es una actividad que aparece unida al crecimiento y viene a ser el despliegue de los caracteres funcionales operativos y de conducta propios de cada una de las etapas o periodos por los que atraviesa el crecimiento. La interacción de la herencia y el medio ambiente es la verdadera causa que produce el desarrollo y que influye poderosamente en el desenvolvimiento de las facultades físicas, intelectuales y morales del individuo.

DETERMINISMO: Doctrina filosófica que afirma que todos los sucesos del universo, inclusive los actos voluntarios humanos obedecen a leyes naturales o causales; en otras palabras, que ningún acontecimiento es permanentemente inexplicable o autónomo.

EQUILIBRIO: Es una adaptación progresiva resultante de los procesos de asimilación y acomodación, o sea, es un proceso de autorregulación que implica sensibilidad.

EMOCION: Experiencia o estado psíquico caracterizado por un grado muy fuerte de sentimiento y acompañado casi siempre de una expresión motora, a menudo muy intensa.

ESTIMULO: Formalmente, cualquier cambio adecuado de energía que actúa sobre el receptor sensorial apropiado. Funcionalmente, todo acontecimiento que funcione como tal, conforme a los principios de la conducta. Energía externa que excita a un receptor.

ESTADIO: Corte en la evaluación genética que implica un orden -- constante de las diversas adquisiciones. Cada uno se caracteriza por estructuras que, construidas a una edad determinada, se convierten en parte de las estructuras de la edad siguiente.

ESTRUCTURA: Forma de equilibrio hacia las cuales tienden las coor dinaciones intelectuales del sujeto. El concepto de estructu- ra hace referencia a la forma en que se interrelacionan los - elementos; incluye no sólo los elementos sino también sus re- laciones recíprocas.

ESQUEMA: Modo de reacciones susceptibles de reproducirse y de ser generalizadas. Un esquema de acción es, por ejemplo, el conjun to estructurado de los caracteres generalizables de dicha acción es decir, de aquellos que permiten que la misma acción se repi ta o se aplique a nuevos contenidos o situaciones.

ETAPA: La personalidad, el intelecto o cualquier dominio que se - considere, está estructurado de una forma particular, en un mo- mento determinado de la vida del individuo.

EXPERIENCIA FISICA: Consiste en actuar sobre objetos y en derivar algún conocimiento respecto de los objetos por medio de la abs tracción de los mismos.

EXPERIENCIA LOGICO-MATEMATICA: Es el conocimiento que se deriva - de las acciones que se hacen sobre los objetos. No es la pro - piedad física de los objetos la que descubre la experiencia, se trata de las propiedades de las acciones que se llevan a cabo

sobre los objetos y esta es una forma muy distinta de experiencia.

FASE: Cada uno de los aspectos sucesivos que presenta un fenómeno o un asunto.

FRUSTRACION: Quedarse sin efecto los propósitos, debido a obstáculos que se presenten entre el organismo y el objetivo.

GESTALT: Escuela psicológica que afirma que la Psicología debiera estudiar la forma total de la conducta en lugar de analizarla en sus elementos.

GREGARIO: Tendencia a vivir en grupos.

HABITO: Tendencia a repetir constantemente ciertos actos.

HOMEOSTASIS: El proceso complejo de mantener estabilidad en el medio interno y externo, de suerte que el equilibrio químico del organismo pueda mantenerse y se puedan satisfacer las necesidades de la personalidad; la homeostasis, a nivel fisiológico, es primordialmente automática.

IDENTIDAD: Se inicia con la posibilidad que tiene el niño de ejercitar sus propias funciones corporales a través de los órganos de los sentidos, la motricidad, el lenguaje, percibiéndose a sí mismo como persona independiente, con un nombre, sentimientos propios, posibilidades de acción y con una ubicación y papel dentro de su familia, escuela y comunidad.

IMPULSO: Fuerte tendencia a ejecutar cierto acto, es decir, motivo poderoso que no suele ser concretamente consciente. Tendencia

cia a actuar que es involuntaria y que no puede atribuirse directamente a la estimulación.

INCENTIVO: Estímulo o situación extraorgánica que sirve para sostener o dirigir la conducta motivada.

INSTINTO: Es aquella actividad animal para la cual se está facultado hereditariamente, sin intervención del raciocinio ni la experiencia; siempre son muy semejantes en individuos de la misma especie y tiende a garantizar la subsistencia tanto del ser como de la especie a que pertenece.

INTELIGENCIA: Es un proceso de adaptación entre el organismo y su medio; su función es estructurar el universo del mismo modo que el organismo estructura su medio ambiente.

LIBIDO: Freud designó con el término libido la energía sexual que es la base de todas las manifestaciones de la sexualidad encaminada a la obtención de placer de las zonas erógenas. C.G.Jung (1875-1961) aplica el nombre de libido a la energía psíquica que hay en la base de todas las manifestaciones psíquicas (impulsos, esfuerzos, etc.) y que debe distinguirse de sus variadas y ocasionales exteriorizaciones. Puede considerarse equivalente a voluntad de vivir o fuerza vital.

MADURACION: Se refiere a niveles de conducta alcanzados. Es un proceso de evolución biológica. Permite llegar al individuo a determinadas metas comunes con la especie.

MOTIVACION: Fuerza interior que despierta, orienta y sostiene un

comportamiento determinado. El conjunto de necesidades, intereses y deseos del sujeto constituyen la motivación de su conducta; la motivación es considerada como una realidad íntima, formada por las razones profundas que inducen al sujeto a actuar.

MOTIVO: Tiene la misma raíz que móvil. Sentido dinámico, activador. También puede existir algo que despierte el motivo. Experiencia consciente o estado subconsciente que sirve como factor para determinar la conducta social o comportamiento de un individuo en una situación dada.

ONTOGENIA: (El ser y el origen). Formación y desarrollo del individuo considerado con independencia de la especie; abarca varias etapas: desde que el óvulo es fecundado hasta que el individuo, ya desarrollado, adquiere los atributos característicos de su individualidad.

OPERACION: Acción interiorizada que es reversible. Es el conjunto de acciones que modifican al objeto y capacitan al sujeto para llegar a las estructuras de la transformación. Da lugar a estructuras lógicas. La operación no es aislada, siempre forma parte de una estructura. Es la esencia del conocimiento.

PERIODO: Lapso de tiempo de cierta extensión dentro del desarrollo que se caracteriza por la aparición de ciertas estructuras mentales originales. Lo esencial de esas estructuras subsiste y sobre ellas se edifican nuevos caracteres.

PULSION: Término usado para describir los estados internos cuya consecuencia es una actividad inquieta que sólo se terminará -

cuando se acalle el estado interno por medio de una actividad consumatoria o de la muerte. Complejo de condiciones internas que dirige al organismo a una meta específica; normalmente -- biológica (sed, hambre, dolor, sexo) en contraposición a las motivaciones sociales y psicológicas.

REFLEJO: Respuesta automática y específica que se da con solamente una parte del cuerpo.

REFORZAMIENTO: En el condicionamiento clásico, el proceso de seguir el estímulo incondicionado al condicionado; en el instrumental, la recompensa dada por respuestas adecuadas. En ambos casos se fortalece la respuesta.

RETROALIMENTACION: Estímulos producidos por respuestas, tanto por lo que se refiere a percibir la ocurrencia de la respuesta -- cuanto por lo que hace a observar sus efectos sobre el medio.

REVERSIBILIDAD: Significa que a toda operación le corresponde una operación inversa; es decir, la misma operación implica un recorrido en sentido contrario. Por ejemplo, si se pueden establecer relaciones de mayor a menor, se pueden establecer de menor a mayor.

SIMBOLO: Es una representación mental, elaborada individualmente, por medio de la cual el sujeto establece una relación de semejanza con el objeto representado. Por ejemplo, para un niño, - el palo de escoba puede ser visto como el caballo que monta, o un círculo que dibuja como el perro de su casa, etc.

BIBLIOGRAFIA

AGUIRRE, Lara, María Esther, et al. Manual de Didáctica General.-
Curso introductorio;México, Ed. Edicol S.A., 1975. 127 pp.

ARDILA, Rubén. Psicología del aprendizaje, 13a.ed.;México, Ed. Si-
glo veintiuno editores, 1970. 236 pp.

ARROYO, Margarita de Yaschine y Martha Robles Báez. Programa de -
Educación Preescolar.Libro 1 planificación general del programa;
México, Cuadernos S.E.P., 1981. 103 pp.

BIGGE, Morris L. Teorías de aprendizaje para maestros; México,Ed.
Trillas, 1980. 414 pp.

BOLLES, Robert C. Teoría de la motivación. Investigación experimen-
tal y evaluación; México, Ed. Trillas, 1980. 568 pp.

CLANET, Claude, et al. Dossier Wallon-Piaget, Barcelona, Ed. Gedisa,
1979. 220 pp.

COFER, C.N. y M.H. Appley. Psicología de la motivación. Teoría e -
investigación; México, Ed. Trillas, 1979. 907 pp.

Diccionario de sinónimos e ideas afines; México, Cía. Editorial
Continental, S.A. de C.V., 1982. 365 pp.

DORSCH, Friedrich. Diccionario de Psicología; Barcelona, Ed. Herder,
1978. 1069 pp.

Enciclopedia Técnica de la Educación. 1er.Tomo; España, Ed. Santi-
llana, 1975. 1127 pp.

GARZA Mercado, Ario. Manual de Técnicas de investigación; México,
El Colegio de México, 1978. 178 pp.

Gran diccionario Enciclopédico Ilustrado. Selecciones del Reader's
Digest en 8 tomos; México, 1975.

HALL, C.S. y Gardner Lindzey. Las grandes teorías de la personalidad; Buenos Aires, Ed. Paidós, 1975. 495 pp.

LARROYO, Francisco. La ciencia de la educación; México, Ed. Porrúa S.A., 1967. 552 pp.

LIPSITT, Lewis P. y Hayne W. Reese. Desarrollo infantil; México, Ed. Trillas, 1981. 226 pp.

LOGAN, Frank A. Fundamentos de aprendizaje y motivación; México, Ed. Trillas, 1976. 278 pp.

MAKARENKO, Antón. Conferencias sobre educación infantil; México, Ed. de Cultura Popular, 1980. 96 pp.

MENDIETA Alatorre, Angeles. Métodos de investigación y Manual Académico; México, Ed. Porrúa S.A., 1978. 214 pp.

MUNGUIA Zatarain, Irma y José Manuel Salcedo Aquino. Técnicas de Investigación documental II. Manual de consulta; México, Universidad Pedagógica Nacional, 1980. 235 pp.

MUSSEN, Paul Henry, et al. Desarrollo de la personalidad en el niño; México, Ed. Trillas, 1971, 278 pp.

NERICI, Imideo G. Hacia una didáctica general dinámica; Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1973. 541 pp.

Pedagogía: Bases psicológicas. Cuaderno de evaluación formativa; México, S.E.A.D. U.P.N. S.E.P., 1983. 121 pp.

PIAGET, Jean. Psicología y Pedagogía; México, Ed. Ariel, Edición especial S.E.P., 1981. 208 pp.

PIAGET, Jean. Seis estudios de Psicología, 13a. ed.; México, Ed. Kapelusz, 1984. 227 pp.

Programa de Educación Preescolar; México, S.E.P. Subsecretaría de Educación Básica, D.G.E.P., 1979. 387 pp.

REYNOLDS, G.S. Compendio de condicionamiento operante; México, Ed. Trillas, 1979. 512 pp.