
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIDAD SEAD 141



✓
EL DESARROLLO AFECTIVO-SOCIAL EN EL PREESCOLAR
A TRAVES DEL ENFOQUE PSICOGENETICO.

MARIA MARGARITA MACIAS VELASCO

Investigación Documental Presentada
PARA OPTAR POR EL TITULO DE
LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA
GUADALAJARA, JAL., AGOSTO DE 1986

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

GUADALAJARA, JAL., 29 DE OCTUBRE DE 1986.

C. PROFRA.(A). MARIA MARGARITA MACIAS VELASCO
P R E S E N T E

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: "EL DESARROLLO AFECTIVO-SOCIAL EN EL PREESCOLAR, A TRAVES DEL ENFOQUE PSICOGENETICO"

_____, opción
INVESTIGACION DOCUMENTAL _____, a propuesta del asesor pedagógico C. ANA MA. HURTADO PRADO, 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

M. Eugenia Figueroa Mascorro
PROFRA. MA. EUGENIA FIGUEROA MASCORRO
PRESIDENTE DE LA COMISION DE EXAMENES
PROFESIONALES DE LA UNIDAD UPN 141 GUADALAJARA

UNIDAD SEAD
GUADALAJARA

Con mucho afecto a mi familia,
en especial mamá y demás personas e
infantes que animaron para terminar
esta investigación. Gracias

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
Introducción	1
Objetivos	3
I ESTADIOS DEL DESARROLLO COGNITIVO	
1.1 Sensorio-motriz	4
1.2 Preoperacional	10
1.3 Operaciones concretas	19
1.4 Operaciones formales	23
II CARACTERISTICAS DEL DESARROLLO AFECTIVO-SOCIAL EN EL ESTADIO PREOPERACIONAL	
2.1 Acciones mentales e interacción física	28
2.2 Acciones mentales e interacción social	38
2.3 Acciones mentales y lenguaje	45
III ALGUNOS CRITERIOS METODOLOGICOS PARA EL DESARROLLO AFECTIVO-SOCIAL	
3.1 Acción, reflexión e intercambio	52
3.2 Dinámica de las relaciones entre educadora y niño	57
3.3 Criterios metodológicos para el desarrollo afectivo-social	64
Conclusiones	75
Bibliografía	78

INTRODUCCION

El presente trabajo de investigación se ubica en el área-
psicopedagógica, a través del cual se intenta un acercamiento-
al estudio del desarrollo afectivo-social del preescolar, me -
diante el enfoque psicogenético.

Su importancia radica en la caracterización acerca de las
manifestaciones del desarrollo del niño, así como la explica -
ción de la dinámica afectivo-social en el binomio educadora-ni
ño.

Lo conveniente del enfoque psicogenético y sus implicacio
nes educativas en el nivel de educación básica es innegable, -
puesto que postula acciones innovadoras que conceptualizan al
niño desde un punto de vista holístico, derivándose con ello -
que el sujeto se encuentra en permanente interacción y cons -
trucción con respecto a los objetos de conocimiento.

El procedimiento metodológico seguido en el desarrollo de
esta investigación fue analítico-sintético, el cual permitió -
organizar y clasificar el material recopilado con la finalidad
de detectar la cobertura de los capítulos y subcapítulos del -
esquema de trabajo; en este sentido, y tomando en cuenta su -
significancia a través del análisis crítico, se procedió, en -
la última fase, a construir integralmente la estructura lógica
del trabajo.

La técnica utilizada para el registro de la información -
fue la fichas en sus diferentes modalidades, bibliográficas, -
de resumen, paráfrasis, textual, de interpretación, y la mixta
; las que permitieron la organización del trabajo a partir del
esquema de una manera coherente entre cada una de sus partes.

Está dividido en tres grandes capítulos; en el primero, - se explican los estadios del desarrollo cognoscitivo del individuo desde que nace hasta la adolescencia; en el segundo, se describen las características del desarrollo afectivo-social - en el estadio preoperacional, siendo aquí donde se profundiza y reflexiona acerca del desarrollo del preescolar como punto - central de esta investigación; en el tercero, se establecen -- algunas líneas metodológicas para el desarrollo afectivo-social del preescolar al interior del aula, en la inteligencia de que se operativizarán en función del contexto social y de la dinámica de las relaciones educadora-niño.

Finalmente, se pretende, modestamente, contriuguir en la - explicación del desarrollo integral del educando a través del estudio teórico y de la práctica educativa de la sustentante.

OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden lograr con la elaboración de este trabajo son:

- 1.- Explicar los estadios del desarrollo cognoscitivo que la teoría psicogenética establece privilegiando las características de cada uno de ellos en función de las manifestaciones y desarrollo del niño.
- 2.- Describir las características del desarrollo afectivo -- social del niño preoperatorio a través de las acciones -- que le permiten construir su conocimiento mediante un -- proceso permanente de interacción.
- 3.- Establecer algunos criterios metodológicos para el desarrollo afectivo - social considerando las implicaciones- educativas de la teoría psicogenética y su operacionalización en el aula.

CAPITULO I

ESTADIOS DEL DESARROLLO COGNITIVO

1.1 Sensorio-motriz

El desarrollo del pensamiento sensorio-motriz se caracteriza desde el nacimiento a los dos años, aproximadamente.

Al nacer, el niño no se percata del yo ni del no - yo, en ese momento, el mundo es una experiencia indiferenciada de presente, sin espacio, sin tiempo y sin objetos. No obstante el niño dispone de una cantidad de sistemas sensoriomotrices capaces de recibir sensaciones procedentes del interior de su cuerpo y del ambiente próximo inmediato, a las cuales podría ofrecer ciertas respuestas limitadas.

Luego de cortar el cordón umbilical comienza la autonomía emocional, ya que el niño viene de un ambiente tibio, sumergido en la obscuridad más profunda, y ahora tiene que reaccionar en un mundo luminoso y frío, no mórbido como el seno materno.

Se estremece, el primer respiro lo hace llorar, por que llenar por primera vez los pulmones causa dolor y, finalmente, desfallecido, cae vencido por el sueño.

El niño está inmerso en un universo donde todo es un todo, este universo le permite nuevas y mejores formas de adaptación al medio.

Gracias a la posibilidad sensorial a través de reflejos se da cuenta que los objetos no forman parte de él ni él de los objetos, hay una primera diferenciación emocional al sentirse parte divorciada, no inmersa en los objetos.

La vista es, en principio, una respuesta reflejo a la intensidad de la luz, pero los ojos comienzan a enfocar objetos-específicos y a seguir sus movimientos.

La prensión es igualmente, en principio una respuesta reflejo a un objeto situado frente a la mano, pero la mano comienza a buscar, asir y soltar objetos sin el estímulo táctil-inicial. Gradualmente se van coordinando estas áreas separadas de actividad refleja.

Con el transcurso del tiempo el niño sigue teniendo mayores posibilidades físicas de percibir las atenciones de quien lo atiende al bañarlo, cambiarlo de pañal, le platica, le hace cariños, le proporciona sonaja, y así, tras descubrir el niño-que la punta de una manta puede succionarse, adquiere la destreza necesaria para agarrarla y llevársela a la boca.

"Las necesidades internas del niño se ven satisfechas con el ejercicio de sus modelos de conducta refleja dentro del ambiente en que se halla situado".(1)

La coordinación de acciones sensoriomotrices persiste, y los modelos de conducta adquiridos se aplican al medio en actividades de carácter mucho más general que aquellas otras actividades de donde proceden las adaptaciones. Succiona por ejemplo, todo objeto que llega a sus manos para descubrir su sabor o dureza, sacude los objetos para escuchar su sonido, los levanta, retuerce, da vueltas y escruta.

Está el niño entonces aplicando conductas adquiridas con el fin de afirmar experiencias en que está interesado directa-

(1) Richmond P. G. Introducción a Piaget. 6a. ed., Madrid, Fundamentos Ed., 1978c, 1970. p. 21

mente. Es posible que intente prolongar un campo visual que excede a su control agitando las manos o sacudiendo la cabeza.

En este estadio del desarrollo de la inteligencia del niño, la acción mental del reconocimiento no es totalmente interna y produce una respuesta motriz visible que puede detectar el observador, cual es el ligero movimiento de la mano, entonces comienza el niño a ser activo con respecto a sus circunstancias ambientales, y no sólo con respecto a sí mismo.

"A punto de cumplir el primer año, la conducta exploradora de todo cuanto está a su alcance se convierte en un modo dominante de conducta. Sus acciones se hacen claramente intencionales y experimentales".(2)

O sea, el niño adquiere la capacidad de efectuar en su mente acciones motrices simples y de aplicarlas a su actividad en el medio, esto significa un punto culminante en el desarrollo del pensamiento sensorio-motriz.

Otra adquisición importante de esta época es la conservación de objetos. Puede definirse el concepto de un objeto como la comprensión por parte del niño de que un objeto existe permanentemente y fuera de él, los objetos se hacen externos y permanentes creándose un sistema de relaciones sensoriomotrices entre el niño y los objetos.

Estas relaciones son las representaciones con las que el niño alcanza el pensamiento sensoriomotriz, hasta aquí las acciones se basan en la experiencia sensorial inmediata.

Cuatro procesos fundamentales caracterizan la revolución intelectual que se realiza durante los dos primeros años de la

(2) Ibid. p. 23

existencia; se trata de las construcciones de las categorías del objeto, espacio, tiempo y causa. Todas ellas como categorías prácticas o de acción pura y no todavía como noción de pensamiento.

El niño va conociendo los objetos, incluido él mismo en relación a su espacio, su tiempo, su causa, ejemplo; una pelota rueda, bota, es lenta y rápida, puede caer de la cuna al rodar, etc..

Durante esta época Jean Piaget y B. Inhelder en su obra Psicología del niño, consideran la operatividad de la inteligencia de la siguiente manera;

El desarrollo mental durante los primeros 18 meses de la existencia es particularmente rápido y de importancia especial, porque el niño elabora a ese nivel el conjunto de subestructuras cognoscitivas que servirán de punto de partida a sus construcciones perceptivas e intelectuales ulteriores, así como cierto número de reacciones afectivas elementales que determinarán de algún modo su actividad subsiguiente.(3)

A continuación se presenta un esquema que describe las características básicas del estadio sensoriomotriz a partir de sus diferentes etapas y conductas automáticas.

(3) Jean Piaget y B. Inhelder. Psicología del niño. 10a. ed., Madrid, Morata Ed., 1976. p. 101

PERIODO SENSORIO-MOTRIZ CONDUCTA AUTOMATICA

<p>Etapa 1 (de 0 a 1 mes de edad)</p>	<p>Los niños muestran solamente reflejos como, por ejempl; respuestas esporádicas de asir y vocalizaciones.</p>	<p>Durante la etapa 1 y 2, los niños solamente experimentan sensaciones y prolongan las sensaciones placenteras elevando al máximo la estimulación sensorial; los niños continúan fujando su atención en los lugares, cuando los objetos interesantes que miraban desaparecen de pronto.</p>
<p>Etapa 2 (de 1 a 4 meses de edad)</p>	<p>Los niños presentan reacciones 'circulares-primarias' por que las respuestas se concentran en el cuerpo del niño (y no en el medio) y son circulares por que las respuestas se repiten una y otra vez.</p>	<p>En la etapa 3 los niños exploran las sensaciones que tienen en el presente y las sensaciones del futuro; así, miran al suelo cuando los objetos empiezan a caer, pero no buscan los objetos ocultos (lo que no se ve, no se piensa).</p>
<p>Etapa 3 (de 4 a 8 meses de edad)</p>	<p>Los niños presentan reacciones 'circulares-secundarias' son secundarias por que las respuestas se concentran en el medio (y no en el cuerpo del niño), y circulares por que las respuestas se repiten una y otra vez. Las reacciones circulares secundarias están diseñadas para prolongar o repetir la estimulación sensorial "interesante", ejemplo; sonaja, muñecos, móvil.</p>	<p>En la etapa 4 los bebés buscan los objetos que han visto oculto. Sin</p>
<p>Etapa 4 (de 8 a 12 meses de edad)</p>	<p>Los bebés presentan una coordinación de reacciones secundarias para resolver problemas rudi-</p>	<p>En la etapa 4 los bebés buscan los objetos que han visto oculto. Sin</p>

<p>ses de edad)</p> <p>mentarios; he aquí los primeros momentos de la cognición.</p> <p>Se combinan dos patrones conductuales diferentes (que surgieron en la etapa 3 y 4) para alcanzar la meta.</p>	<p>embargo si los bebés buscan y encuentran los objetos que ha visto ocultos en A y luego observan idénticos ocultos en B continúan buscando en A</p>
<p>Etapa 5 (de 12 a 18 meses de edad)</p>	<p>Los bebés muestran reacciones 'circulares terciarias' por que las respuestas son exploratorias o experimentales, o ambas cosas, y circulares por que se repiten una y otra vez.</p> <p>Las reacciones circulares terciarias están diseñadas para adquirir nueva información acerca del ambiente mediante la manipulación deliberada de variables y una lógica inductiva rudimentaria</p>
<p>Etapa 6 (de 18 a 24 meses de edad)</p>	<p>Los niños muestran invención mediante combinación mental; se combinan dos o más experiencias simbólicas para alcanzar una meta.</p> <p>En la etapa 6 el niño adquiere un concepto total del objeto; de modo que cuando el niño ve unas monedas en la mano del experimentador y que éste pone la mano bajo una cobertura y luego la saca, mira primero en la mano y luego bajo la cobertura</p>

(* Fuente: Josef Cohen. Procesos del pensamiento. Temas de Psicología. México, Trillas Ed., 1977c., 1969. pp. 63-65

1.2 Preoperacional

El período preoperatorio o período de organización y preparación de las operaciones concretas del pensamiento se extiende aproximadamente de los dos o dos y medio años hasta los seis o siete años.

Puede considerarse una etapa a través de la cual, el niño va construyendo las estructuras que darán sustento a las operaciones concretas del pensamiento, a la estructuración paulatina de las categorías del objeto, del tiempo, del espacio y la casualidad, a partir de las acciones y no todavía como nociones del pensamiento.

A diferencia del período anterior (sensoriomotriz) en el que todo lo que el niño realizaba estaba centrado en su propio cuerpo y en sus propias acciones a un nivel puramente perceptivo y motriz, enfrenta ahora la dificultad de reconstruir en el plano del pensamiento y por medio de la representación, lo que ya había adquirido en el plano de las acciones.

A lo largo del período preoperatorio se va dando una diferenciación progresiva entre el niño como sujeto que conoce y los objetos de conocimiento con los que interactúa, proceso que se inicia desde una total indiferenciación entre ambos hasta llegar a diferenciarse, pero aún en el terreno de la actividad concreta.(4)

Durante este período el pensamiento del niño recorre diferentes etapas que van desde un egocentrismo en el cual se incluye toda objetividad que venga de la realidad externa hasta-

(4) Margarita Arroyo y Martha Róbles. Programa de Educación Preescolar Libro 1 Planificación general del programa.—México, Talleres gráficos de la Nación, 1981, p. 7

una forma de pensamiento que se va adaptando a los demás y a la realidad objetiva. Este cambio representa un proceso de descentración progresiva que significa una diferenciación entre su yo y la realidad externa en el plano del pensamiento.

Además, aparece la función simbólica, fundamental para la evolución de las conductas ulteriores y que consiste en poder-representar internamente algo (objeto, acontecimiento, etc) por medio de un significante que genera a esa representación. Se distinguen 5 de esas conductas de aparición simultánea que implican la evolución representativa de un objeto o acontecimiento ausentes:

- 1.- Imitación diferida.
- 2.- Juego simbólico.
- 3.- Dibujo o imagen gráfica.
- 4.- Imagen mental.
- 5.- Lenguaje.

1.- Imitación diferida. Se inicia en ausencia del modelo. El niño no copia la realidad sino la interpreta, a través de sus estructuras internas, por lo que la imitación no es exacta imprimiéndole un sello personal.

La función simbólica nace por que la imitación interiorizada --producto final del pensamiento sensoriomotriz-- puede ser evocada en ausencia de las acciones que originariamente crearon las imitaciones. Piaget denomina esta evocación "imitación diferida".

Las imitaciones diferidas hacen brotar imágenes, que son los símbolos que el niño utiliza para su pensamiento preconceptual. Sus símbolos-imagen son un conjunto de acciones, objetos y hechos que se relacionan entre sí de manera privada y exclusiva.

2.- Juego simbólico. Señala el apogeo del juego infantil. El niño asimila la realidad modificándola en función de sus representaciones mentales pasando por alto la realidad del objeto. El carácter egocéntrico del pensamiento del niño se puede observar en el juego simbólico o juego de imaginación y de imitación; por ejemplo, la comidita, las muñecas, la casita, etc. en donde hay una actividad real del pensamiento, esencialmente egocéntrica, que tiene como finalidad satisfacer al yo, transformando lo real en función de los deseos.

Resulta indispensable a su equilibrio afectivo e intelectual disponer de una actividad que lo libere de lo real u pueda asimilar el mundo, sin coacciones y sanciones. Así como también disponer de un medio propio de expresión construido por él y adaptado a sus deseos.

3.- Dibujo o imágen gráfica. El juego es una forma de función simbólica que se encuentra entre el juego simbólico y la imagen mental, con la que comparte el esfuerzo de la imitación de lo real. Entre la imágen gráfica y la imagen interior existen innumerables interacciones, ya que las dos derivan de la imitación.

4.- Imagen mental. Puede ser concebida como una imitación interiorizada. La imagen sonora es una imitación del sonido correspondiente, la imagen visual es producto de la imitación del objeto ya sea todo o en parte. El origen de la imagen mental es tardío y no puede considerarse como una prolongación de la percepción. Por otro lado cabe aclarar que los juicios y operaciones son ajenos a la imágen.

Hay dos formas de imágenes;

-- Reproductora, envía espectáculos conocidos.

-- Anticipadoras, imaginan movimientos, cambios y resultados.

5.- Lenguaje. Surge en base a las estructuras sensoriomotrices y está relacionado con los procesos de representación que emergen paralelamente. Este período se caracteriza por el surgimiento y rápido desarrollo de la habilidad del lenguaje.

El lenguaje puede representar en un instante una larga cadena de acciones, el niño no puede de inmediato comunicar entera y lógicamente su pensamiento y además escuchar y aceptar el punto de vista de otro.

Domina el monólogo colectivo que disminuye al final del período.

La aparición del pensamiento simbólico originado a partir del pensamiento sensoriomotriz permite al niño:

- Utilizar sus antiguas representaciones sensoriomotrices en contextos distintos de aquellos en que fueron adquiridos.
- Utilizar objetos sustitutivos en el medio para asistir su manipulación mental simbólica.
- Divorciar la representación de la conducta de su propio cuerpo y aplicarla fuera de sí.

La inteligencia sensoriomotriz se prolonga ahora en pensamiento, propiamente dicho bajo la doble influencia del lenguaje y la socialización.

El lenguaje da el poder de reconstruir el pasado, de evocarlo en ausencia de los objetos y de anticipar actos futuros, sustituyendolos en palabras, sin realizarlos. Este es el punto de partida del pensamiento. El pensamiento en lugar de adaptar se inmediatamente, comienza a incorporar laboriosamente los datos a su yo y a su actividad.

Se dan dos formas externas de pensamiento:

1a. Pensamiento por mera incorporación o asimilación cuyo egocentrismo excluye toda objetividad.

2a. Pensamiento que se adapta a los demás y a la realidad preparando el pensamiento lógico y socializado.

Entre ambos se hayan comprendidos casi todos los actos del pensamiento infantil que oscilan entre estas direcciones contrarias.

Para saber como piensa el niño y de la representación que tiene del mundo, hay que inventariar la pregunta que hacen; - las preguntas primitivas son ¿dónde? ¿cómo se llama? ¿qué es?, después de los tres años aparece el ¿porqué? tan frecuente hasta los siete años, esto revela un deseo de conocer la finalidad y causa razón de ser de las cosas que sólo a él interesan en un momento dado y que asimila a su actividad propia.

En el programa de Educación Preescolar (5), se señalan algunas manifestaciones de la confusión e indiferenciación entre el mundo interior o subjetivo y el universo físico del pensamiento del niño, que son:

- El animismo, o sea la tendencia a concebir las cosas, - los objetos como dotados de vida; lo que tiene una actividad es un cosa viva, lo que se mueve como los astros, los fenómenos naturales, etc. están vivos, y a los objetos inertes se les anima. Este animismo resulta de la asimilación de las cosas a la actividad que el mismo niño realiza, a lo que él puede hacer y sentir.

- El artificialismo, o creencia de que las cosas han sido hechas por el hombre o por un ser divino.

- El realismo, esto es, cuando el niño supone que son reales los hechos que no se han dado como tales; por ejemplo, los sueños, los contenidos de los cuentos, etcétera.

(5) Ibid. p. 8

Estas diferentes manifestaciones del pensamiento se caracterizan por haber en ellas una asimilación deformada de la realidad, siendo manifestaciones incipientes del pensamiento en - que los aparentes "errores" del niño son totalmente coherentes dentro del razonamiento que él mismo se hace.

El avance hacia la descentración puede ser grandemente favorecido por la riqueza de experiencias que el medio brinde al niño, por la calidad de las relaciones con otros niños y con los adultos. La cooperación en el juego grupal juega un papel muy importante, ya que es una forma a través de la cual el niño comprende que hay otros puntos de vista diferentes al suyo, con lo que poco a poco se irá coordinando y que lo conectan con otros modos de ser y actuar.

A través de las experiencias que va teniendo con los objetos de la realidad, el niño construye progresivamente su conocimiento el cual, dependiendo de las fuentes de donde proviene y con respecto a las dimensiones; físico y lógico-matemático - el conocimiento se construye de la siguiente manera:

El conocimiento físico es la abstracción que el niño hace de las características que están fuera y son observables en la realidad externa, por ejemplo; el color, la forma, el tamaño, - el peso; etcétera. La fuente de conocimientos son los objetos - principalmente y la única forma que el niño tiene de encontrar estas propiedades físicas es actuando sobre ellos material y - mentalmente para descubrir como los objetos reaccionan a sus - acciones. Esto es importante ya que el conocimiento físico se - caracteriza por la regularidad de la reacción de los objetos.

El conocimiento no se encuentra exclusivamente en el sujeto ni en el objeto, para generar conocimientos tiene que existir un diálogo y un intercambio entre el sujeto y el objeto.

El conocimiento lógico matemático se desarrolla a través de la abstracción reflexiva, la fuente de dicho conocimiento se encuentra en el mismo niño, es decir, lo que se abstrae no es observable. En las acciones del niño sobre los objetos, va creando mentalmente las relaciones entre ellos, establece paulatinamente diferencias y semejanzas según los atributos de los objetos estructura poco a poco las clases y subclases a las que pertenecen, las relaciona con un ordenamiento lógico, etcétera.

El conocimiento lógico matemático se va construyendo sobre relaciones que el niño a estructurado previamente y sin las cuales no puede darse la asimilación de aprendizajes subsecuentes. Tiene como característica el que se desarrolla siempre hacia una mayor coherencia y que una vez que el niño lo adquiere lo puede reconstruir en cualquier momento.

Entre la dimensión física y la lógico matemática del conocimiento existe una interdependencia constante, ya que una no puede darse sin la concurrencia del otro, por ejemplo; para que un niño observe que una pelota es azul y redonda, tiene que tener un sistema clasificatorio de 'azul' y de 'redondo'. Es decir, hay una organización anterior del conocimiento sobre la cual el niño crea constantemente relaciones entre los objetos; asimismo, si no hubiera características físicas, no podría establecer similitudes y diferencias o crear ordenamientos entre los objetos, lo cual lo llevará a la noción de número.

Durante el período preescolar, el conocimiento físico y el lógico matemático se encuentran relativamente indiferenciados, predominando sobre todo, en el pensamiento del niño, los aspectos físicos que perciben de los objetos.

Piaget, indica que la evolución intelectual del niño se manifiesta en etapas distintas, en cada una de las cuales juegan un papel principal los procesos intelectuales diferenciados. De acuerdo con esto, el niño de cinco y seis años, se encuentra en la etapa preoperacional.

Su pensamiento gira alrededor de sí mismo y de sus experiencias directas y está condicionado para manejar el mundo por medio de la acción antes que la aplicación de experiencias vividas en nuevas situaciones.

En base al conocimiento de que el pensamiento del niño se encuentra en la etapa preoperacional, se deben considerar las siguientes características:(6)

- No reversible- incapacidad para regresar al punto de partida.
- No conservación de las cantidades- cuando las cosas cambian de forma, lugar, recipiente, etcétera, no percibe la misma cantidad.
- Dificultad para efectuar seriaciones- por ejemplo, presenta dificultad para establecer nociones de antes y después.
- Dificultad para integrar un todo y comprender la relación con sus partes.
- No hace correspondencia término a término- su percepción está relacionada fundamentalmente con el espacio.
- Dificultad para realizar inclusión de clases- agrupar elementos con características específicas dentro de una clase-equivalente.

(6) Programa de estimulación compensatoria. Dirección general de Educación Preescolar. Departamento de Psicopedagogía.- México, SEP, 1981. p. 62

- Dificultad en la clasificación de objetos cuando se solicitan por dos o más características.
- Dificultad en comparaciones mentales de objetos, es decir, cuando no se le presentan en forma real es difícil para el niño compararlos por sus características.

Hasta los siete años el niño continúa siendo prelógico y suple la lógica por el mecanismo de la intuición:

La intuición primaria (prelógica) es rígida e irreversible comparable a los esquemas perceptivo motores que aparecen en bloques y no pueden alterarse, ejemplo; líquidos.

Así como en el período sensoriomotriz dominan los movimientos físicos, prerrepresentacional y preverbal en el período preoperacional aparece la representación de la acción, el lenguaje hablado y el pensamiento prelógico.

1.3 Operaciones concretas

Es una acción, un esquema sensoriomotriz transpuesto a - acto de pensamiento. Al prolongar esa acción interiorizada, en un sentido movable-reversible se transforma en operación.

El niño llega al período de las operaciones concretas con la posibilidad de representaciones lógicas, que superan el pensamiento prelógico egocéntrico y las guías perceptuales que le permiten las reflexiones internas caracterizadas por la reversibilidad -cambio interno de las propiedades y acciones del objeto-, y de la conservación -posibilidad de mantener las posibilidades del objeto a pesar de sus cambios externos.

El niño pasa del período preoperacional al de las operaciones concretas, cuando organiza sus ideas mentales según las operaciones de la lógica simbólica moderna. Cada niño redescubre individualmente estas operaciones lógicas que los filósofos contemporáneos han planteado, mientras se desarrolla su aparato del pensamiento.

En torno a la edad de 7 u 8 años comienzan a aparecer los procesos del pensamiento operacional concreto. Estas operaciones son las acciones mentales derivadas en primer lugar de acciones físicas que se han convertido en internas en la mente.

En virtud de las operaciones concretas los 'datos inmediatos' pueden reestructurarse en formas mentales. El contacto con el medio se mantiene a lo largo de las dichas acciones mentales, por que al invertirlas siempre es posible el retorno a la forma percibida.

La manipulación física de objetos será asistente de las acciones mentales. Hay pensamiento lógico en que predomina la reversibilidad, pero limitado a una realidad física.

La reversibilidad da paso a la conservación.

Debido a su adaptación y organización en situaciones sociales, los niños efectúan importantes avances en la comunicación no egocéntrica; piensan y se hacen preguntas sobre sus propios pensamientos, los comparan con los de otras personas y los cambian o corrigen cuando deciden que han percibido algo mal.

La discusión se convierte en un importante y beneficioso medio de aprendizaje y de modelo de actitudes. Las relaciones sociales se hacen más complejas y cobra un nuevo valor la interdependencia de los iguales, que se manifiesta en actos tales como formar pandillas.

Las habilidades de los niños para asumir roles muestran una destacable disminución del egocentrismo, puede asumir fácilmente varios roles, incluyendo aquellos que son contrarios a su rol preferido.

En el estadio de las operaciones concretas los niños tienden a imitar más selectivamente que los niños más pequeños. A menudo buscan modelos fuera de la familia; imitan más a sus compañeros y algo menos a sus padres.

La repetición es menos obvia en el lenguaje del niño de lo que era en el estadio preoperatorio; si embargo, en el estadio de las operaciones concretas, a los niños les puede gustar repetir ciertas actividades sociales y, asimismo, algunas estrategias de resolución de problemas que han resultado fructíferas en el pasado.

Los niños que están en este período informan que un objeto es mayor que otro, que puede clasificarse junto con otro, que está contenido en otro, que ha sido tomado de otro, que es igual a otro y que es la suma de varios otros. Por ejemplo; cuando se le muestran al niño 3 palos el lo. más largo que el-

2o. y el 2o. más largo que el 3o., el niño infiere que el 1o. es más largo que el 3o.

Piaget e Inhelder indican " es evidente que al nivel de las operaciones concretas se constituyen nuevas relaciones interindividuales de naturaleza cooperativa; y no hay ninguna limitación en los intercambios cognoscitivos y afectivos de la conducta, puesto que los dos aspectos son indisociables." (7)

Las acciones mentales mediante las que se forman relaciones y clases están dirigidas hacia un medio perceptivo.

Se puede clasificar este medio de muchas maneras y se puede establecer equivalencias, pero la actividad nunca se desplaza demasiado de una reordenación mental de algo que a su vez podría reordenarse físicamente. Si por ejemplo, se presenta al niño un problema expresado de forma verbal sin una contraparte física, puede suceder que no sea capaz de realizar las acciones mentales necesarias para la resolución del problema, si por otra parte se le entregasen objetos manipulables, el problema podría resolverse.

A partir de las operaciones concretas el niño es ahora capaz, en potencia, de operar con los sistemas de símbolos de lenguaje y puede referir matemáticamente números, sumándolos o restándolos. Ello quiere decir que ahora tiene el mecanismo que le libera del mundo de objetos directamente percibidos y de las acciones sobre objetos.

Ahora puede operar con símbolos que ocupan el lugar del medio, siendo estos símbolos más públicos que privados.

(7) Jean Piaget y B. Inhelder. Op. cit. p. 119

La Enciclopedia práctica de la Pedagogía, señala algunos aspectos que caracterizan al estadio de las operaciones concretas: (8)

- El niño realiza operaciones - actividades mentales basadas en las reglas de la lógica, siempre que disponga de puntos de apoyo concretos.
- Los problemas abstractos están todavía fuera del alcance de su capacidad.
- Se demuestra muy repetidamente la conservación del número, longitud, masa, superficie, peso y volumen.
- La clasificación de objetos y acontecimientos refleja el uso de categorías conceptuales y jerarquías.
- Se analizan percepciones y advierte pequeñas pero a menudo importantes diferencias entre los elementos de un objeto, puede establecer una diferencia entre la información-relevante y la irrelevante en la solución de problemas.
- Puede observarse una aproximación casi sistemática a la resolución de problemas que incluye la consideración de hipótesis alternativas.
- Se desarrolla la capacidad de hacer series u ordenar eficientemente.
- Se observan grandes avances en la comunicación no egocéntrica e importantes cambios en las conductas imitativas y repetitivas.
- Las relaciones sociales se hacen cada vez más complejas.

(8) Margaret M. Clifford. Enciclopedia práctica de la Pedagogía. España, Océano Ed., Tomo 1, 1984, p. 129

1.4 Operaciones formales

Los niños pasan del período de las operaciones concretas al de las formales, cuando aplican las operaciones a abstracciones que son posibles; pero que no necesariamente existen en el mundo real.

Este es el último logro intelectual.

Los adolescentes de este período pueden enfocar problemas que tienen el enunciado preparatorio: "si esto que es, no fuera; entonces..." y romper las ligas restrictivas de el pensamiento a su medio.(9)

La cada vez mayor capacidad del niño para formar clases complejas a partir de las propiedades de las cosas y para hacer declaraciones concatenadas a su propósito producen, al cabo, un caudal de información que no pueden comprender.

Piaget citado por Richmond dice que; "antes o después tienen que volver sobre sus pasos, pues si se construyen concatenaciones excesivamente complicadas, las variantes no analizadas en un momento dado reaparecen más tarde como factores de perturbación".(10)

La diferencia entre estas operaciones y las del período operacional concreto es que una operación concreta es una acción mental en la que las clases de objetos o las relaciones entre objetos se combinan o relacionan para hacer declaraciones en torno al medio, mientras que una operación formal es una acción mental en la que lo que se combina son las declaraciones para producir nuevas declaraciones.



116461

(9) Joseph Cohen. Op. cit. p. 67

(10) Cit. por Richmond P. G. Introducción a Piaget. 6a. ed., Madrid, Fundamentos Ed., 1978c, 1970. p. 82

116461

El resultado de todo ellos es una mayor liberación del mundo, pues el adolescente está operando ahora sobre los resultados de otras operaciones.

El pensamiento del niño con operaciones concretas estructura tan solo la realidad sobre la que se actúa, y por ello extiende lo real en dirección de lo posible.

Con las operaciones formales, por su parte, el medio dado puede considerarse como una cantidad de condiciones posibles.

El adolescente entonces verifica cual es la condición pertinente en la situación dada, es decir, comienza con lo posible y avanza en dirección de lo real.

A juicio de Piaget e Inhelder, la aplicación de reglas y razonamientos lógicos a problemas y proposiciones abstractos constituye la esencia de la capacidad intelectual madura.

El adolescente puede razonar en forma deductiva, formular hipótesis acerca de soluciones de problemas y tener presentes simultáneamente distintas variables.

Es capaz de practicar el razonamiento científico y la lógica formal, y puede seguir la forma de un argumento al mismo tiempo que ignora su contenido concreto, de aquí, el término operaciones formales.

Se presenta el pensamiento lógico abstracto, demostrando la capacidad de utilizar la lógica simbólica.

Se distingue entre acontecimientos probables e improbables y se pueden resolver problemas referentes a cualquiera de ambos tipos.

Alrededor de los quince años los adolescentes resuelven problemas al analizarlos en forma lógica y al formular hipótesis relativas a posibles resultados acerca de lo que podría ocurrir.

Cuadro No. 2 Etapas del desarrollo cognoscitivo, según Piaget (*)

Etapa	Edad	Rasgos fundamentales especialmente hacia el final de cada etapa.
I Sensorio - motriz.	Edad aproximada Del nacimiento a los dos años	<p>La comprensión tiene lugar principalmente por medio de acciones.</p> <p>Mejora la coordinación de elementos sensorial.</p> <p>Mejora la coordinación de respuestas físicas, los objetos y la gente, incluso él mismo, se diferencian entre sí, y se reconocen como permanentes.</p>
II Preoperacional.	De 2 a 7 años.	<p>Hay un incremento de lenguaje y del pensamiento simbólico.</p> <p>Predomina el egocentrismo.</p> <p>La centración (atención dirigida hacia un rasgo o una parte que sobresale) más que la descentración (análisis del todo y las partes) caracteriza la percepción y el pensamiento produce imágenes mentales de situaciones y cosas estáticas; más bien que de procesos y transformaciones irreversibles del pensamiento (puede pensar de una manera pero no a la inversa; por ejemplo, contar, decir letras del alfabeto).</p> <p>Los objetos perceptiblemente semejantes se clasifican como iguales.</p> <p>Las palabras (nombres) se asocian con algunas clases de cosas.</p> <p>Retiene imágenes mentales que aplica a la solución de problemas.</p>
III Operaciones concretas.	De 7 a 11 años	<p>Viene el pensamiento lógico para utilizar los objetos concretos.</p> <p>La conversación es menos egocéntrica y más social, se presenta en forma progresiva.</p>

Hay descentración y reversibilidad.

Entiende los cambios, los procesos, las relaciones y eventos estáticos más complejos.

Las mismas cosas son agrupadas correctamente en dos o más clases diferentes.

Se entienden las relaciones entre cosas reales y clases de cosas; también se entienden las relaciones entre palabras que representan cosas y clases de cosas que se han experimentado.

IV Operaciones formales.
De los 11 años a la adolescencia.

Se llevan a cabo las operaciones mentales en forma simbólica y las operaciones se ejecutan con las ideas como con las cosas.

Las comparaciones, los contrastes, las deducciones y las inferencias provienen de un contenido conceptual más que de hechos concretos.

Se entienden las relaciones que hay entre los símbolos que significan conceptos que aún no se han experimentado directamente.

(* Fuente: Klausmeier-Goodwin. Psicología educativa. Argentina. Tec-Oien Ed., 1961c., 1977. p. 133

La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget sugiere que todo individuo atraviesa cuatro estadios en el proceso que le lleva a alcanzar su madurez intelectual; sensorio-motriz, pre-operacional, operaciones concretas y operaciones formales.

Las personas adquieren y modifican sus habilidades intelectuales o esquemas mediante el proceso de adaptación, que está constituido por los subprocesos de asimilación y acomodación.

Al mismo tiempo, organizan y reorganizan sus esquemas para poder responder mejor al mundo que les rodea.

Aunque los procesos de adaptación y organización no varían con la persona a lo largo de los cuatro estadios, las estructuras o esquemas que se desarrollan a partir de ellos difieren en gran medida en función de estas variables.

Piaget era un interaccionista que creía que el medio ambiente y la herencia coadyu^{van} en la determinación del desarrollo intelectual de la persona.

Partiendo de esta premisa, parece que los educadores pueden contribuir mucho, proporcionando un ambiente estimulante, al desarrollo cognitivo de sus estudiantes.

Para terminar este capítulo se necesita decir, que aunque la Psicología Genética representa una parte del todo que constituye la estructura psíquica del ser humano, ofrece un vasto campo de conocimiento del desarrollo intelectual que convierte a los maestros con el supuesto saber y dominio, en aprendices y observadores placenteros, a la par de conductores de un diálogo de aprendizaje mutuo, entre el alumno que aprende y el maestro que aprende como aprende y como piensa su grupo de alumnos.

CAPITULO II

CARACTERISTICAS DEL DESARROLLO AFECTIVO SOCIAL EN EL ESTADIO PREOPERACIONAL

2.1 Acciones mentales e interacción física

Las observaciones y los análisis brillantes de Piaget nos proporcionan un marco para la comprensión de los procedimientos generales del pensamiento de que se valen los niños durante el período preoperacional.

En su opinión, hay un proceso de construcción del conocimiento por interacción de la experiencia sensorial y la razón, ambas indisociables.

Si se conjuga la experiencia con la razón para construir el conocimiento, la educación debe de proporcionar el mayor número de experiencias e inducir el razonamiento de las mismas - por parte del alumno.

Según la teoría psicogenética, a la inteligencia se le considera como un proceso de adaptación que implica un equilibrio siempre creciente entre las acciones del organismo sobre el medio y las del medio sobre el organismo.

	Proceso	Equilibrio	O - M
Inteligencia	- adaptativo	- creciente	M - O

es decir, las actividades cognoscitivas e intelectuales sirven para la adaptación del individuo a su medio.

Este planteamiento que tiene sus bases en la Biología, hace recordar el movimiento de las plantas hacia la luz en busca de un equilibrio. En el caso de un organismo humano se puede pensar en el niño que tiende sus manos hacia los objetos (pelota) descubriendo sus características, encontrando las relacio-

nes entre él y el objeto; generando reflexiones y conocimientos que establecen equilibrio entre él y su medio.

La inteligencia se entiende como un aspecto de la adaptación biológica, de afrontar el ambiente y organizar o reorganizar el pensamiento y la acción.

Por otra parte, se explican los componentes del proceso de adaptación y equilibrio, con los mecanismos de asimilación y acomodación.

El término asimilación, designa el hecho de que el niño al encontrarse frente a un objeto, empieza a reaccionar activamente, aplicando los esquemas que posee, la tendencia primera es afirmar lo que ya sabe. Ejemplo; ante un objeto nuevo, ¿Que haríamos para conocerlo?, después de un tiempo de explorar tanto en acciones físicas y mentales, se concluye: se parece a... servirá para... será de... lo primero fue referido a lo ya conocido, mediante acciones generales de la inteligencia, ésta es la función primordial de la asimilación.

Es el aporte del niño para generar su conocimiento.

Acción del organismo sobre el objeto para construir internamente un modelo del mismo, acoplándose primero a conocimientos previos.

"Las percepciones nuevas se incorporan en la propia comprensión que el niño tiene del mundo, y los estímulos desconocidos se encajan en sus propias 'estructuras mentales' o en las 'organizaciones' de que dispone".(1)

La acomodación, que es complementaria de la asimilación -

(1) Mussen, Conger y Kagan. Desarrollo de la personalidad en el niño. México, Trillas Ed., 1982. p. 343

opera cuando el objeto tiene sus características propias y reacciona en forma independiente a las acciones aplicadas por el sujeto, ejemplo; ante las propiedades mismas del objeto nuevo, el sujeto aplica esquemas previos, pero se enfrenta a propiedades reales del objeto teniendo que modificar sus esquemas para interpretar y abstraer las propiedades de ese objeto.

En este proceso, el niño tiene que acomodar las circunstancias del ambiente que obran sobre él, modificar sus propias ideas o sistemas de referencia para que sea congruente con la realidad externa, situación que requiere tiempo y repetición de la acción, no se efectúa en forma inmediata. Los esquemas construidos se modifican, se acomodan para aceptar la nueva experiencia.

Uno de los casos más fáciles de la acomodación, es el del niño que imita fielmente la conducta de un padre.

En este caso, está tratando de percibir la conducta de otra persona con un máximo de exactitud y altera su propia conducta para que coincida con la de otro.

La asimilación y la acomodación se hayan presentes en todas las experiencias perceptuales, interactúan constantemente.

Cuando domina la asimilación, el medio se somete a los dictados internos (juego simbólico).

Cuando domina la acomodación, el intelecto se somete al medio inmediato (imitación).

La inteligencia como proceso de adaptación se logra, cuando existe un equilibrio entre ambos elementos sin dominación de ninguno, o sea, que en toda conducta inteligente existe siempre un equilibrio entre los dos procesos.

Todo conocimiento es el resultado de la acción que el niño ejerce sobre los objetos.

Es producto de un proceso de construcción activa por parte del sujeto.

El niño al aproximarse al objeto para conocerlo, tendrá - que hacer uso de las acciones más generales de la inteligencia , tales como: clasificación, seriación, cuantificación, relaciones temporales, espaciales, causales, etc.

Gracias a estas acciones generales que se apoyan en conocimientos previos, el niño puede asimilar el objeto, es decir, captarlo e interpretarlo a través de los instrumentos de registro de la experiencia.

Estos instrumentos no son exclusivamente los órganos de los sentidos, sino también los esquemas (conocimientos) intelectuales, que van cambiando, de acuerdo al nivel de desarrollo cognoscitivo.

Así, cada niño de acuerdo a su desarrollo cognoscitivo, aplica diferentes acciones al objeto, lo clasifica, lo compara, lo experimenta de manera distinta aún el mismo niño de un día a otro y de acuerdo a sus esquemas internos.

La estructura cognoscitiva es el resultado de la organización y conjunto de subestructuras o esquemas que se modifican continuamente y progresivamente en el desarrollo.

Un conocimiento previo que se modifica y enriquece permite al niño captar los nuevos hechos de manera más rica y precisa mejorando sus razonamientos.

Los aprendizajes que el niño pueda lograr dependerán, no sólo de su capacidad y de la forma espontánea en que se le presenten las experiencias, sino dependen también de la forma en que pedagógica y didácticamente el educador los organice conjuntamente con los niños y los padres.

Piaget no cree que ningún factor pueda llevar a cabo en -

solitario un cambio estructural. Señala cuatro factores que influyen en el desarrollo intelectual.(2)

- a) Factor de crecimiento orgánico y maduración nerviosa.
- b) Experiencia adquirida en la acción con los objetos; física y lógica.
- c) Interacción y transmisión social, lenguaje.
- d) Equilibración progresiva, -regula las influencias de los tres anteriores (proceso regulador interno que tiende a una adaptación mejor).

La aparición de nuevas formas de pensamiento resulta del trabajo conjunto de dichos factores. Lo que no está claro es la contribución aportada por cada uno de los factores en la producción de un cambio estructural, ni tampoco la forma en que se combinan los factores durante el cambio.

Por tanto, la Psicología no puede aconsejar con claridad, como deba enseñarse para lograr la aceleración intelectual.

Sugiere, sin embargo, que todos los factores de influencia que se encuentran bajo el control del profesor, deberían introducirse en las situaciones de aprendizaje, poniéndose el énfasis en la acción directa con lo concreto, debates de grupo y en el uso del lenguaje.

La fase preoperacional de desarrollo cognoscitivo, se extiende aproximadamente entre los 24 y los 30 meses de edad, hasta las edades de 6 a 7 años.

Durante la fase preconceptual, que dura aproximadamente hasta la edad de 4 años, el niño construye símbolos, utiliza lenguaje y realiza juegos de simulacro.

(2) Aebli, Hans. Una didáctica fundada en la Psicología de Jean Piaget. Argentina, Kapeluz. Ed., 1979 p. 43

"Es durante este período cuando el niño adquiere su función simbólica, sus imágenes y su representación auténtica. Comienza a distinguir entre significadores (palabras e imágenes) y cosas significadas (significados perceptualmente ausentes)."

(3)

La conexión entre los significadores y los significados es mediada por imágenes que intervienen en el desarrollo de la imitación, del juego y de la representación cognoscitiva.

A consecuencia de estos desarrollos el niño no queda ya limitado a las acciones manifiestas que tratan con objetos reales (como ocurría durante el período sensoriomotriz), sino que puede pensar acerca de los objetos y de las actividades, y manipularlos simbólicamente.

Cuando se compara con el pensamiento de los adultos y de los niños mayores, se ve que el pensamiento preconceptual no es de categoría muy elevada. El niño posee únicamente preceptos. No entiende la naturaleza de las clases y de la membresía de la clase.

Los preceptos de los niños en edad preescolar carecen de generalidad real.

El niño no pasa de lo particular a lo general, como el razonamiento inductivo, ni de lo general a lo particular, como en el razonamiento deductivo.

Esencialmente carecen de concepto auténtico.

El pensamiento preconceptual es extremadamente concreto y centrado; el niño característicamente, presta atención a un aspecto sobresaliente de un problema, hace caso omiso de otros aspectos importantes y, de esta manera, deforma su razonamien-

(3) Mussen, et al. Op. cit. p. 346

Se conoce el ejemplo del experimento de Piaget, en el que el niño se enfrenta a dos vasos altos, delgados e idénticos, - que contienen cantidades idénticas de agua. El niño negará que las cantidades son idénticas si el conjunto de uno de estos va sos se vierte, ante sus ojos, en una vasija ancha y baja.

Afirmará que la cantidad de agua que hay en el vaso alto- es mayor que la cantidad que hay en el otro. Aparentemente el- niño se ha concentrado únicamente en la altura del primer reci piente (o en la altura de la columna del líquido) y dice que - contiene más líquido por que es más alto.

No ha logrado 'descentrarse' y considerar, a la vez, la - altura y la anchura simultáneamente, y de tal manera razonar - que la altura de uno es compensada por la anchura del otro.

La etapa siguiente, que es la del período del pensamiento inductivo, dura desde la edad de 4 hasta 7 u 8 años de edad.

Durante este tiempo, el niño conceptualiza más, elabora - sus conceptos y construye más representaciones, pensamientos - e imágenes complejos. Se vuelve capaz de agrupar objetos para- formar clases de acuerdo con sus propias concepciones de la se mejanza. Tiene ahora algunas nociones de membresía en clase y- de los objetos incluidos en esa clase particular.

Esto queda de manifiesto por el uso de cuantificadores ta les como los de "algún" y "todo", pero su capacidad de sacar - conclusiones lógicas es extremadamente limitada.

La comprensión del niño en esta etapa está restringida to davía, en gran parte, a sus propias percepciones, y su compre n- sión de los objetos o de las situaciones se funda todavía en - aspectos perceptuales sobresalientes del estímulo.

Esto se puede observar en los experimentos de conservación de Piaget, como el del agua de los vasos de formas diferentes.

El niño de 2 años sabe que los objetos existen aún cuando estén ocultos a la vista, pero el niño de 4 años no entiende - aún que una cantidad de líquido sigue siendo la misma independientemente de cual sea el recipiente en el que ha sido vertida.

Recuérdese lo que el niño dice cuando, en el ejemplo anterior, el agua de un vaso se vierte en otro de forma diferente.

Su comprensión del concepto abstracto de cantidad depende mucho de un aspecto perceptual del estímulo, en este caso, de la altura del recipiente o de la columna del líquido.

Es como si, intuitivamente, igualase la altura del recipiente con la cantidad de líquido que pueda contener, como si el niño hubiese aprendido una ecuación que dijese;

$$\text{alto} + \text{grande} = \text{más}$$

Este ejemplo nos sirve también para entender cuál es, la característica más significativa del pensamiento preoperacional, es decir, su irreversibilidad (el que el niño no advierta que si, en el ejemplo anterior, el agua se vertiese de nuevo - en el recipiente más alto y delgado alcanzaría otra vez su altura original).

Toda operación lógica o matemática es reversible en el - sentido de que, en el pensamiento los pasos pueden desandarse, las acciones cancelarse y restablecerse la situación original.

Es inmenso el margen de las acciones o actividades posibles respecto a la manipulación física de objetos, pero se pueden orientar, por ejemplo; distribuyendo los objetos en grupos de diversas maneras, ordenando en series los objetos e invirtiendo dichas series, transformando figuras mediante pliegues o cortes, vertiendo líquidos o modelando, descomponiendo y reconstruyendo objetos compuestos, trabajando en equivalencias.

Dentro de las acciones mentales e interacción física se propone la acción del niño a través de situaciones en las que experimente probando cosas, manipulando símbolos, preguntando, comparando sus descubrimientos con los otros niños.

En la acción pedagógica derivada de un enfoque psicogenético, se le da al niño un papel más activo en el proceso de aprendizaje, aquí no se trata de que reciba información, sino de que él la busque, elabore, y pueda asimilar y acomodar a sus esquemas anteriores las experiencias nuevas que se le presentan.

Considerando la importancia de este enfoque a continuación se puede observar cómo se toma al maestro, al alumno y la relación entre ambos, de acuerdo con un folleto que tiene por tema Apuntes de Didáctica.(4)

- Definición de aprendizaje.

El aprendizaje es la incorporación de nuevos esquemas a las estructuras anteriores, adquiriendo mayor conocimiento.

La Epistemología Psicogenética en relación con el aprendizaje, considera tanto los aspectos externos del niño y los efectos que en él produce, con el proceso interno que se va operando, de que forma se constituye el conocimiento y la inteligencia en la interacción del niño con su realidad.

- Participación del maestro.

Dirige y orienta al niño para que reflexione a partir de sus acciones con los objetos, y para que vaya enriqueciendo cada vez más el conocimiento del mundo que le rodea.

(4) SEP. Apuntes de didáctica. Dirección general de Educación Preescolar. Noviembre 1984, pp. 26-27

El maestro tratará de propiciar un medio enriquecedor para el desarrollo integral del niño.

- Participación del alumno.

Se considera como una persona con características propias, en su modo de pensar, y sentir, necesita ser respetado por todos.

El niño es quien constituye su mundo a través de las acciones y reflexiones que realiza al relacionarse con los objetos, acontecimientos y procesos que conforman su realidad.

- Relación maestro - alumno.

La relación maestro-alumno debe ser de respeto mutuo con el fin de que el niño adquiriera una estabilidad emocional que le permita expresarse con seguridad y confianza.

También esta relación debe ser de cooperación voluntaria, que surja de una necesidad interna del adulto, el niño y sus compañeros.

- Como aprende el niño.

El niño aprende al actuar sobre los objetos, asimilándolos y acomodándolos a sus esquemas anteriores.

Así lo que adquiere mayor importancia para el conocimiento de la realidad no es tanto el estímulo en sí, sino las estructuras de conocimiento en las cuales puede llevarse a cabo la asimilación.

2.2 Acciones mentales e interacción social

La explicación del desarrollo debe tener en cuenta las di mensiones; ontogenética y la social, en el sentido de la trans mición del trabajo sucesivo de las generaciones, en estas di - mensiones la cuestión central es la del mecanismo interno de - todo constructivismo.

Tal mecanismo interno es realmente observable en cada - construcción parcial y en cada paso de un estadio al siguiente : es un proceso de equilibración.

El factor dinámico social proporciona la clave de todo el desarrollo mental puesto que se basa en la afectividad que fun da las necesidades de creer, de afirmarse, de amar y de ser va lorizado, las que constituyen los motores de la propia inteli - gencia, tanto como las conductas en su totalidad y en su com - plejidad creciente.

La afectividad constituye la energética de las conduc tas, cuyo aspecto cognoscitivo se refiere únicamente a - las estructuras.

No existe, pues, ninguna conducta por intelectual que sea, que no entrañe como móviles, factores afectivos; pe ro recíprocamente, no podría haber estados afectivos sin intervención de percepciones o de comprensión que cons - tituyen la estructura cognoscitiva.(5)

Para Piaget, la conducta es, en consecuencia una, aún - cuando las estructuras no expliquen su energética, y recíproca mente, ésta no explique aquellas: los dos aspectos afectivo--- cognoscitivo son, a la vez, inseparables e irreductibles.

Es precisamente esa unidad de la conducta la que hace los factores de la evolución comunes a esos dos aspectos, afectivo

(5) Jean Piaget y B. Inhelder. Op. cit. p. 157

- cognoscitivo; y su irreductibilidad no excluye en absoluto - un paralelismo funcional.

Los sentimientos implican, indiscutibles raíces hereditarias (ó instintivas) sujetas a la maduración.

Se diversifican durante la experiencia vivida y logran un enriquecimiento fundamental en el intercambio interindividual y social.

En lo que respecta a la construcción que el niño va haciendo del conocimiento social, es necesario considerar que éste se caracterize principalmente por ser arbitrario, dado que proviene del censo socio-cultural establecido.

Dentro de este tipo de conocimiento se encuentra el lenguaje oral, la lecto-escritura, los valores y normas sociales que difieren de una cultura a la otra.

Este conocimiento conlleva una particular dificultad para el niño, ya que no sustenta sobre ninguna lógica variable o sobre reacciones regulares de los objetos, sino que es un conocimiento que tiene que aprenderse de la gente, del marco social que rodea al niño.

El aprendizaje de las reglas y valores sociales también deben considerarse como un proceso que el niño construye en sus relaciones con los adultos.

La calidad de las relaciones de los mayores, como portadores de esas reglas externas, es un factor determinante en la forma como el niño aprende.

Generalmente encontramos el uso de la presión o la coacción; esto es, para que el niño obedezca o se comporte de acuerdo con lo que se le pide, se le castiga o se le gratifica.

De esta manera el niño no puede regular su propia conducta de manera voluntaria.

De hecho, desde este punto de vista se busca la participación del niño entendiéndola como sometimiento del adulto.

La cooperación social para Piaget se refiere a una cooperación voluntaria que surge de una necesidad interna, de un deseo de cooperar que se da alrededor de algo que en esencia interesa al niño.

La autonomía para cooperar es uno de los aspectos que pedagógicamente debe ser favorecido en su desarrollo, ya que además de promover su seguridad en las participaciones que realiza, le permite que se desenvuelva con sinceridad y convicción, además que favorece también su desarrollo intelectual.

En la cooperación del niño con otros niños, en el trabajo de pequeños grupos, cuando se enfrentan a un problema común - que hay que resolver, cuando trabajan para un fin colectivo, - cuando discuten entre ellos, etc. se promueve la "descentración" por parte del niño, es decir, intenta reconocer que hay otras formas de pensar y de ver las cosas diferentes a la suya con las que tiene que coordinarse en torno a algo que realiza de manera autónoma y voluntaria.

Compartir, prestar, colaborar de manera autónoma, son conductas a las que el niño puede acceder voluntariamente, si surgen de su interés y de una necesidad interna, lo cual puede darse en un ambiente de respeto y no de coacción, en un marco de igualdad entre niños y adultos y entre los mismos niños, en donde no surgan relaciones de "poder" del adulto sobre el niño a través de imposiciones arbitrarias o sanciones.

Es así como la cooperación y otras interacciones sociales y emocionales desempeñan un papel de primera importancia en la formación moral e intelectual del niño, ya que favorece el paso del pensamiento egocéntrico hacia uno cada vez más flexible

, creativo y comprensivo.

Dadas las características de la actividad del niño, sobre todo en los primeros años de su vida, es importante señalar - que una de las fuentes básicas de donde extrae experiencias para enriquecer su conocimiento es la movilidad física que despliega: los desplazamientos del propio cuerpo en el espacio, - sus acciones sobre objetos concretos, las interacciones con otros niños durante el juego espontáneo o dirigido, etc. son de fundamental importancia para consolidar paulatinamente sus condiciones psicomotoras, favorecer su desarrollo físico general y la construcción de su pensamiento.

Por lo tanto toda acción tendiente a propiciar, respetar y orientar la actividad física del niño debe considerarse como imprescindible para favorecer su desarrollo integral.

Ninguna de las acciones en el plano intelectual físico o social puede darse disociada de la afectividad. Piaget - señala que en toda conducta los móviles y el dinamismo - energético se deben a la afectividad y que no existe ningún acto puramente intelectual, social o físico, ya que se ponen en juego múltiples sentimientos que pueden favorecer o entorpecer su acción.(6)

Durante el proceso de desarrollo del niño en el marco de su educación, los aspectos afectivo-sociales tienen un papel - prioritario, ya que si el niño no tiene un equilibrio emocional, su desarrollo general se verá entorpecido.

Debe considerarse el hecho de que el niño pasa la mayor parte de su tiempo dentro del contexto familiar y que las emociones vividas, ligadas o dependientes de sus intereses y necesidades vitales, son también un fuerte incentivo que permite -

(6) Margarita Arroyo y Martha Róbles. Loc. cit.

orientar su actividad y realizarla con gusto y energía.

Por consiguiente, el paso del hogar a la escuela significa la separación progresiva del medio familiar como primer grupo de pertenencia y de interacciones socio-afectivas.

Dentro del mismo el niño había encontrado, hasta entonces, la satisfacción a sus necesidades emocionales, físicas y cognitivas, una determinada seguridad y confianza en los adultos, mayor o menor interacción social, etc.

Para muchos niños este desprendimiento suele ser muy doloroso y difícil en términos de la incorporación a un grupo de pertenencia mayor, que implica la separación de la madre, el contacto con otros niños y adultos, el manejo de otras reglas, el moverse en un espacio desconocido, etc.

La educadora necesita tener presente esta situación particular por la que atraviesa el niño, actuando con la flexibilidad que cada caso requiera y tratando paulatinamente de que consolide su seguridad y confianza a partir del marco de relaciones humanas que se dan en el Jardín de Niños.

Para que pueda desarrollarse la autonomía del niño, tanto en el plano intelectual como emocional, es imprescindible que se desenvuelva en el contexto de relaciones humanas favorables señalado, de tal manera que pueda desarrollar un sentimiento de confianza en los demás que dé seguridad a sus acciones y a las relaciones con sus iguales y con los adultos.

Tomando en consideración todo lo dicho anteriormente, es de la mayor importancia recalcar que toda acción humana implica la participación total del sujeto que la realiza, y que los aspectos socio-afectivos pasan a ser prioritarios en función de que a partir de ellos se construye la base emocional que posibilita su desarrollo integral.

Para que el niño adquiera un buen sentido de su autonomía es necesario que experimente una y otra vez que es una a la que le está permitido elegir. Ha de tener el derecho de elegir, por ejemplo, entre el sentarse o el quedarse de pie, entre acercarse a un visitante o quedarse apoyado contra las rodillitas de la madre, entre aceptar algo que se le ofrezca o rechazarlo.

Al mismo tiempo tiene que aprender algunos de los límites de la autodeterminación.

Descubre, inevitablemente, que hay paredes por las que no puede trepar, que hay objetos que están fuera de su alcance y que, sobretudo, hay innumerables órdenes que adultos poderosos obligan a cumplir.

La frustración por obra de los padres, en los intentos que hace el niño de explorar e investigar, puede ejercer algunos efectos inmediatos y perdurables en la personalidad y el ajuste.

Las madres que son excesivamente protectoras tal vez se muestran afectuosas y tolerantes con los niños mientras son infantes, pero se vuelven restrictivas y demasiado prudentes cuando comienzan a mostrar signos de independencia.

Entonces tratarán de "infantilizar" a sus hijos y de impedir su conducta independiente con lo cual retardarán la adquisición de respuestas maduras.

En cambio, si los padres son afectuosos y razonablemente-tolerantes que otorgan grados moderados de autonomía (libertad para la exploración, la manipulación y la investigación), el niño, probablemente, obtendrá alguna satisfacción de sus propios descubrimientos y del agradable ejercicio de sus nuevas destrezas.

Es probable que tal niño adquiriera una conducta de confianza en sí mismo, de espontaneidad, y que se enfrente a situaciones nuevas sin ansiedad y reaccione con entusiasmo a situaciones novedosas e intrigantes.

Dado lo significativo que resulta el paso del niño del ~~el~~ hogar a la escuela, la colaboración de los padres de familia, - es imprescindible para una formación completa, al considerar - la acción educativa como una experiencia en la que juntos educador, niño y padres de familia actúan, la relación que se establezca entre ellos, debe ser de respeto-cooperación y no de autoritarismo.

2.3 Acciones mentales y lenguaje

La adquisición del lenguaje es uno de los pasos más importantes que el niño debe dar en el estadio preoperacional.

Piaget (1967) afirmó que el lenguaje es esencial para el desarrollo intelectual en tres aspectos: (7)

- 1.- El lenguaje nos permite compartir ideas con otros individuos y, de este modo, comenzar el proceso de socialización. Esto a su vez, reduce el egocentrismo.
- 2.- El lenguaje ayuda al pensamiento y a la memoria, pues ambas funciones requieren la interiorización de acontecimientos y objetos.
- 3.- El lenguaje permite a la persona utilizar representaciones e imágenes mentales, o pensamientos, al realizar "experimentos mentales".

Garvy y Hogan citados por Margaret M. Clifford, describen los resultados de dos investigaciones con respecto a la construcción del lenguaje en el niño.

En el primer estudio se tenían dieciocho niños de clase media, de edades comprendidas entre 3 años y medio y 5 años, tomaron parte en un estudio diseñado para examinar la cantidad de interacción verbal entre parejas de niños en una situación de juego libre.

Cada diada (grupo de dos miembros) permaneció cerca de 15 minutos en una sala de juegos bien equipada, tiempo durante el cual se filmó su conducta en video y se grabó su habla.

Los miembros de cada diada tenían una edad parecida: nunca tenían más de 10 meses de diferencia. Todos los niños provenían del mismo Jardín de infancia y se conocían entre sí.

(7) Margaret M. Clifford. Op. cit. p. 93

Cada niño participó o fue observado en la sala de juegos dos veces, con un compañero diferente en cada ocasión.

Los investigadores, basándose en las cintas de video y en las grabaciones, identificaron cinco tipos de respuestas que podían producirse a continuación de una verbalización del otro niño. Las categorías eran:

- 1.- Ausencia de respuesta.
- 2.- Respuesta verbal no relacionada.
- 3.- Respuesta de escucha, sin lenguaje ni respuesta de acción (por ejemplo, alcanzar al compañero algo que había pedido).
- 4.- Respuesta no verbal apropiada y que incluía una acción () de la categoría 3.
- 5.- Respuesta verbal apropiada.

Los experimentadores observaron que en las diadas de más edad (4 y medio a 5 años) entre el 48% y el 77% de la interacción se clasificaba como respuesta de acción o verbales apropiadas o relevantes (categorías 4 y 5), todas las cuales fueron juzgadas como intercambios comunicativos.

En las diadas de menos edad, la interacción de este tipo fluctuaba entre el 21% y el 64%.

Los investigadores admitieron que había "muchos ejemplos de lenguaje privado (o egocéntrico)", pero añadieron: "sin embargo, los datos sugieren que los niños estuvieron en mutuo contacto la mayor parte del tiempo y que la mayor parte de sus verbalizaciones eran de mutuo interés, es decir se adaptaban a la conducta verbal o no verbal del compañero".

Otro estudio, en el que se observó el juego diádico (dos sujetos) de niños de 3 años y medio a 5 años y medio, mostró que cuando uno de los niños decía algo, el otro contestaba o -

hacia algo apropiado aproximadamente el 60% de las veces.

El "intercambio social continuo", sin embargo, probable - mente no tiene lugar hasta que el niño tiene 7 u 8 años de e - dad.

Una de las principales diferencias entre la experimen - tación del lenguaje de los niños de 2 y 7 años es la meta a la - que se dirige. Los niños mayores lo utilizan como una herra - mienta para resolver problemas.

Un niño de 6 años puede, por ejemplo, intentar hablar a - su manera para salir de un apuro o utilizar el lenguaje para - atraer la atención de un maestro o compañero.

La imitación verbal, es tan importante como la experimen - tación. El lenguaje imitativo tiende a ensanchar la visión del mundo del niño pequeño. A menudo es un signo de la consciencia que el niño tiene del mundo exterior, además de la existencia - de un medio ambiente estimulante, la atención de los adultos y de los niños mayores especialmente al contestar preguntas y en la conversación.

El desarrollo del lenguaje oral es sorprendente, si se - considera la diferencia entre el primer llanto y la utiliza - ción que un niño hace de su lengua al ingresar al Jardín de Ni - ños.

Este aprendizaje se da en virtud de la comprensión que ad - quiere desde muy temprana edad de las reglas morfológicas y -- sintácticas de su lengua.

Además no se da por simple imitación ni por asociación de imágenes y palabras, sino por que el niño para comprender su - lengua ha tenido que reconstruir por sí mismo el sistema, ha - creado su propia explicación y sistema buscando regularidades - coherentes, ha puesto a prueba anticipaciones creando su pro -

pia gramática y tomando selectivamente la información que le brinda el medio. Este hecho se puede observar en los niños de 3 y 4 años de edad, que regularizan los verbos irregulares, diciendo por ejemplo: "yo poní" en lugar de "yo puse". Habitualmente se le considera un error por que un niño no sabe tratar los verbos irregulares, pero este error sistemático que aparece en casi todas las lenguas no se da por imitación, ya que el adulto no habla así, y es evidente que no se da por reforzamiento que los adultos podrán ejercer para rectificar las formas de hablar.

"El niño regulariza los verbos irregulares por que busca regularidades coherentes en su lengua, es decir, tiene una necesidad de hablar con pautas regulares"(8)

Nos encontramos entonces, no ante errores por falta de conocimiento, sino ante pruebas tangibles del sorprendente conocimiento que el niño tiene de su lengua a esa edad.

Estos errores, que son construcciones originales del niño y no copia deformada del modelo adulto, serán abandonados progresivamente. Hacia los cuatro años, el lenguaje oral del niño en términos de estructuración es parecido al del adulto.

Por otro lado, el libro 1 del Programa de Educación Preescolar (9) señala que, la evolución del lenguaje en esta etapa sostiene una interdependencia con dos características fundamentales que se relacionan estrechamente: la primera de ellas está dada por la centralización del pensamiento del niño que le impide ponerse en el punto de vista de otro, lo cual provoca -

(8) Margarita Arroyo y Martha Robles. Op. cit. p. 9

(9) Ibid. p. 10

que cada niño siga su línea de pensamiento sin que incluya en ella lo que el otro intente comunicarle. Esto que se denomina "monólogo colectivo", se irá desarrollando paulatinamente hasta lograr una comunicación por medio del diálogo, en el que incluya el punto de vista del otro y el suyo propio.

La segunda característica consiste en que el lenguaje se encuentra aún muy ligado a la acción, lo que lleva a que el niño se exprese más con un lenguaje implícito, es decir que necesita ir acompañado de mímica para ser comprendido (gestos, ademanes, señalamientos), sin llegar todavía a ser un lenguaje totalmente explícito que se baste a sí mismo, para lograr la comunicación.

Para fines didácticos, es necesario comprender que para ayudar al desarrollo de las capacidades lingüísticas, lo importante no es enseñar a hablar al niño, cosa que ya sabe, sino llevarlo a que descubra y comprenda cómo es el lenguaje y para qué sirve, es decir llevarlo de un "saber hacer" (hablar) a un "saber acerca de..." (la lengua). Esto significa enfrentar al niño a la lengua como objeto de conocimiento.

Las actividades relativas al lenguaje se realizan permanentemente e involucradas en todas las actividades, ya que el niño utiliza constantemente el lenguaje como forma de comunicación. Es por eso que no se propone un área específica del lenguaje ya que esto lo restringiría y lo que se pretende es aprovechar todas las situaciones para trabajar sobre él.

Algunas actividades de lenguaje se pueden llevar a cabo alrededor de los siguientes aspectos.

- Partir de las conversaciones espontáneas de los niños, de jando que exprese sus sentimientos, cuente sus historias.
- Dar tanta importancia a la comunicación entre compañeros,

como a le del adulto-niño (educadora-niño)

- Llevarlos a relacionar lo dicho por los demás y lo que ellos mismos dicen, para lo cual será necesario retomar lo dicho por el niño y pedir la opinión de los otros.
- Hacerlos reflexionar sobre la veracidad de lo que se está diciendo, si ha ocurrido, si puede ocurrir o si es imposible que ocurra.
- Propiciar situaciones en las que el niño necesite expresarse de la manera más completa posible, por medio de preguntas abiertas, de manera que al responder, expone su pensamiento.
- Fomentar que escuche hasta el final lo dicho por otros y responda directamente.

El grado de asimilación del lenguaje por parte del niño, y también el grado de significación y utilidad que reporte el lenguaje a su actividad mental depende hasta cierto punto de las acciones mentales que desempeñe.

"El lenguaje es un factor trascendente que contribuye al desarrollo de las acciones mentales, en cuanto que su estructura sintáctica refuerza la combinación de acciones mentales en sistemas operacionales".(10)

El progreso en los estadios del desarrollo piagetiano viene señalado por un aumento en el uso del lenguaje en la actividad mental.

El pensamiento y el lenguaje preconceptuales son notablemente egocéntricos.

(10) Ka. Guadalupe Bonfil, et al. Pedagogía: Bases Psicológicas. México, SEP, UPN, SEAD, 1982. p. 334

El niño es incapaz de ponerse en el lugar de esta persona o de ver que su punto de vista no es sino uno de los muchos - puntos de vista posibles.

Si se le pregunta qué es lo que hace la luna cuando el niño anda de paseo, el chico dice que lo sigue a él.

Ve las cosas tan sólo desde su propio punto de vista.

El niño de esta edad no se esfuerza mayor cosa por adaptar su lenguaje a las necesidades o a los intereses de quienes lo escuchan, por consiguiente no puede explicar las cosas claramente a otros.

Mussen especifica que "un ambiente lingüístico estimulante (que ofrece buenos modelos de lenguaje, junto con variedad y novedad lingüística, así como recompensas para las respuestas verbales) realza la capacidad verbal y el desarrollo cognoscitivo".(11)

De tal manera, los niños de la clase media son superiores a los de las clases inferiores en todo lo que respecta al desarrollo del lenguaje, presumiblemente por que los hogares de los primeros proporcionan más y mejor estimulación verbal.

Entre los niños de edad preescolar, los desposeídos de cultura son relativamente deficientes en lo que respecta a las habilidades de lenguaje y cognición.

Sin embargo, las atenciones individuales y un correcto asesoramiento puede ayudar a los niños perjudicados para superar algunos de los efectos nocivos de la privación cultural que experimentaron a temprana edad.

(11) Mussen, et. al. Op. cit. p. 363

CAPITULO III

ALGUNOS CRITERIOS METODOLOGICOS PARA EL DESARROLLO AFECTIVO SOCIAL

3.1 Acción, reflexión e intercambio

Ma. Guadalupe Bonfil en el libro de Pedagogía: Bases Psicológicas (1) señala que, el estudio del desarrollo de los procesos cognoscitivos muestra que el niño aprende a través de la acción, la reflexión y el intercambio.

La acción entendida como acción interiorizada, esto es, como la actividad intelectual que realiza el sujeto y no la simple manipulación sobre los objetos (cuchara, pelota, palabras -en forma oral o escrita-, las ideas, los valores, etc.) y situaciones que el medio le presenta.

La reflexión sobre su propia acción y los resultados que ella produce en los objetos y personas del medio.

El intercambio de opiniones permanentes con los otros.

En la educación preescolar las situaciones están encaminadas al desarrollo integral de la personalidad, haciendo énfasis en favorecer la autonomía en los planos afectivo-social, cognoscitivo y psicomotor en donde el docente desempeña un papel determinante ya que si bien el niño avanza en su evolución, necesita del adulto para orientar y guiar este proceso, para compartir sus necesidades e intereses en un contexto significativo, sistematizado y con intencionalidad determinada.

(1) Ma. Guadalupe Bonfil, et al. Op. cit. p. 200

La intención educativa es llevar al niño por medio de las acciones, reflexiones e intercambios hacia el dinamismo y de - seo de investigación, enfrentándolo a obstáculos que pueda ven - cer.

Acción.- No hay conocimiento sin actividad intelectual - por parte del sujeto; el sujeto no se limita a recibir estímulo - los, sino que realiza una actividad interpretativa de dichos - estímulos. Al asimilarlos a su propia estructura de conocimien - to los modifica, ya que toda asimilación real de conocimiento - supone un acto de creación por parte del sujeto.

Es necesario que el niño no se limite a aprender el resul - tado del proceso cognoscitivo de los otros, sino que conozca - la forma de elaborar ese resultado y la única manera de saber - como se elabora un conocimiento es construyéndolo a través de - la acción sobre el objeto a conocer.

La forma en que el niño actúa sobre la realidad depende - de la etapa del desarrollo del pensamiento en que se encuentre , en la preoperacional participa seleccionando actividades a - realizar, propicia su autonomía al tomar decisiones, anticipar acciones, coordinar sus opiniones, seleccionar los materiales - y la forma de organizar el espacio en el que ha de trabajar.

Será necesario entonces saber qué es lo que un niño puede comprender en cada etapa del desarrollo y a través de que me - dios logra asimilarlo, el educador puede cuestionar al niño pa - ra que de esta manera se encuentren las mejores formas de apro - vechar la actividad y los materiales, sin olvidar que por otra parte él tendrá que preveer ciertas condiciones que harán posi - ble el alcance de los propósitos planeados.

Reflexión.- Se pone en juego la imaginación, creatividad, iniciativa; es cuando se enfrenta a una multiplicidad de con--

flictos y a la posibilidad de buscar las mejores soluciones, - lleva progresivamente al niño a tomar consciencia de la relación entre la acción y los resultados que esta produce en los objetos, a descubrir la forma en que se coordinan sus propias acciones y estas con las de otros.

La toma de consciencia va siempre retrasada con respecto a la acción propiamente dicha; lo que el niño es capaz de hacer supera siempre a lo que es capaz de explicar o, incluso, de describir.

Es el momento en que el niño podrá investigar, observar, analizar, profundizar sobre los contenidos y experimentar no sólo con los objetos sino con sus potencialidades; el apoyo de la educadora es determinante en este lapso de gran riqueza, y mayor oportunidad de incorporar nuevos elementos al conocimiento que el niño tiene facultad de construir.

Intercambio.- Se da cuando el niño, en grupo, retoma su acción para verificar el avance y resultado de su trabajo, en función de lo elaborado y su participación; el intercambio de ideas y experiencias con los otros desempeña un papel fundamental en la construcción del conocimiento.

La educadora se incorpora como un miembro más en el grupo, orientando la participación de los integrantes al aprovechar la actividad en función de las particularidades del desarrollo de cada niño, creando formas en las que los niños, con seguridad, compartan con otros, sus ideas, problemas y soluciones en contradas durante su acción.

Una de las características más generales del pensamiento del niño pequeño, es la de estar centrado en su propio punto de vista; es por eso que atribuye a las demás personas -e incluso a los objetos- pensamientos e intenciones similares a -

los suyos. Progresivamente, el niño irá descentrando su pensamiento. Al mismo tiempo que coordina sus propias acciones y comprende las relaciones existentes entre ellas, irá comprendiendo también el punto de vista de los demás y coordinándolo con el propio.

La descentración consiste justamente en esta coordinación de las acciones y los puntos de vista, para lograrla es necesario interactuar permanentemente con los demás.

Esto implica, como consecuencia pedagógica, la necesidad de crear en el aula un clima de cooperación, en el cual se valoren tanto los mensajes niño-niño, como los mensajes niño-adulto; se trata entonces de concebir el conocimiento como producto de un trabajo social, enfatizando la cooperación en desarrollo de la competencia.

Entendiendo la acción como una actividad intelectual se puede ejemplificar el desarrollo de la situación: "Juguemos a la tienda de ropa" con la actividad 1.3 Construir la tienda de ropa, señalada en el Programa de Educación Preescolar libro 2- (planificación por unidades), de la siguiente manera:

--- .- Reunir diferentes prendas de vestir

Acción.- Los niños observan, manipulan, juegan, se miden y acomodan la ropa para organizar la tienda.

Reflexión.- Clasifican las prendas de vestir según el criterio que se establezca en el grupo.

Tendrán en cuenta semejanzas y diferencias.

Probablemente valoren alguna cualidad; si es de hombre, mujer, niño, adulto, si es gruesa o delgada, de colores oscuros o claros, si es de talla grande o pequeña, etc. y con base en ello le dará un orden.

(La educadora sutilmente propondrá ir descubriendo o creando otros criterios).

Intercambio.- Se da al mismo tiempo que coordina sus acciones al organizar y acomodar la tienda, al reflexionar en el criterio de clasificación que eligen y al comprender las relaciones existentes que hay entre las prendas.

El punto de vista de los demás lo iré coordinando con el propio.

El propósito fundamental de la actividad específica expresado anteriormente, conlleva a plantear el que todo docente debe propiciar aprendizajes significativos ya que la actividad docente cobra sentido solo en la medida que procura la interacción del sujeto con los objetos de conocimiento.

El medio ambiente es la gran fuente de estímulos que pueden incitar y orientar las experiencias educativas, ya que contiene, crea y genera todo cúmulo de objetos y experiencias de los que el niño aprende en todo momento, en la medida de las relaciones dinámicas que puede establecer.

Toda aquella oportunidad de organizar actividades con gruentes, encaminadas a una finalidad específica, puede constituir una "situación"; situación educativa, situación de la vida diaria, que a su vez, dará lugar a múltiples acciones por medio de las cuales en forma individual, en pequeños grupos o colectivamente los niños tendrán la posibilidad de avanzar en sus procesos de desarrollo, al momento de permitirle aplicar sus experiencias en la solución de problemas cotidianos.

3.2 Dinámica de las relaciones entre educadora-niño

Al afirmar Piaget "que los aspectos afectivos-sociales y cognoscitivos de la conducta son en realidad indisociables"(2) se requiere mencionar algunas pautas específicas sobre la dinámica de relaciones afectivo-sociales que se llevan a cabo entre educadora-niño(s).

Dicha dinámica la describen Margarita Arroyo y Martha Róbles de la siguiente manera:(3)

- El papel de la educadora debe ser el de guía y orientadora del proceso educativo, tanto con relación a un niño como al grupo en su totalidad.
- La relación entre ella y los niños debe darse sobre una base de igualdad y respeto mutuo.
- El ejercicio de la autoridad y las decisiones que se requieren tomar, deben considerar los puntos de vista de los niños, sus intereses y necesidades y en general sus características de desarrollo. Para ello muchas de las decisiones serán tomadas a nivel colectivo o de pequeños grupos según se requiera (considerándose la educadora como un miembro más del grupo).
- Permitir al niño siempre que haya la oportunidad, escoger y decidir para que vaya creando sus propios esquemas de convicciones y avance en su seguridad personal.
- Propiciar la cooperación (operar con...) entre los niños ya que ésta es la forma más importante por medio de la cual avanza en su proceso de descentración y por lo

(2) Jean Piaget y B. Inhelder. Op. cit. p. 115

(3) Margarita Arroyo y Martha Róbles. Op. cit. pp. 28-29

tanto en su desarrollo intelectual y afectivo-social.

La relación entre niños los enfrenta entre sí con la existencia de otros puntos de vista, lo que se da más naturalmente entre iguales. Trabajar en pequeños grupos, o colectivamente para un fin común; propicia la comunicación, el intercambio de ideas y da margen a la anticipación de situaciones. Los niños pueden cooperar planeando qué van a hacer, registrando hechos o datos, experimentando, evaluando la participación de la educadora y de otros niños, así como los resultados de la cooperación y de la no cooperación.

--- Es necesario dejar que los niños resuelvan entre ellos sus problemas, que los discutan, que expresen sus diferentes deseos y busquen soluciones a esas divergencias. El papel de la educadora en esta y otras situaciones van en el sentido de destacar los diferentes puntos de vista, hacerlos tener consciencia de ellos, favorecer el intercambio y coordinar las decisiones que ellos tomen.

--- Tomar siempre en cuenta que lo que los adultos consideran como "errores" del niño, no son tales, sino que son expresiones de los alcances que puede tener el nivel de desarrollo en que se encuentra, y más aún, que muchas de esas expresiones son verdaderas manifestaciones creativas

•

Para llevar a cabo la labor educativa que el Jardín de Niños se propone, debe considerarse el hecho de que el niño pasa la mayor parte de su tiempo dentro del contexto familiar y que las experiencias afectivo-sociales, y la interacción en general con los objetos de su hogar determinan en gran medida la dinámica de su desarrollo. Mientras el niño pequeño se encuen-

tra en el hogar, se orienta principalmente a su madre, por consiguiente nada tiene de sorprendente que se pase gran parte del tiempo de las primeras semanas de asistencia al Jardín de Niños solicitando la atención y la aprobación de la educadora y de otros adultos, sin embargo, se espera que interactúe con los demás niños, y la criatura no tarda en orientarse más hacia sus iguales y compañeros.

Parten citado por Mussen, tomó registros detallados de 20 observaciones a 42 niños que asistían al mismo Jardín de niños, de edades comprendidas entre los 3 y los 6 años.

La participación social durante cada muestra se clasificó y calificó conforme a seis categorías:

- 1.- Conducta desocupada.
- 2.- Juego solitario.
- 3.- Conducta de mirón (observa sin participar en el juego).
- 4.- Juego paralelo (juega al lado de otros niños que usan los mismos juguetes pero no con ellos).
- 5.- Juego asociado (juega con otros y comparte materiales).
- 6.- Juego cooperativo u organizado.

"El juego paralelo que es la forma más rudimentaria de conducta social, fue mucho más característico en los niños de edad preescolar más pequeños, en tanto que los mayores participaron más frecuentemente en el juego cooperativo o asociado".

(4)

A medida que van aumentando de edad, los niños, por lo general, emplean más tiempo en interacciones sociales de carácter

(4) Mussen, et al. Op. cit. p. 444

ter asociado o cooperativo, y menos tiempo en una conducta ociosa, de juego solitario o de mirón.

Estos cambios de la conducta social pueden atribuirse en parte al aumento de la capacidad de participar en actividades más complejas, cooperativas y a la presión que ejercen educadoras y compañeros para que participe.

Con el transcurso del tiempo el niño va aprendiendo que las relaciones con algunos niños le producen satisfacción, y establece vínculos más estrechos con estos niños.

Cada grupo social está caracterizado por un cierto número de reglas morales y de modos de pensar obligatorios que los individuos se imponen mutuamente por que cada uno se ha visto conducido por otros a respetarlos.

Como el individuo recibe las reglas y la obligación de obedecerlas del exterior, es evidente que la evolución del niño no consiste solamente en el desarrollo progresivo de las aptitudes innatas, sino, especialmente, en una real socialización que transforma cualitativamente su personalidad.

En la medida que las reglas permanecen exteriores a él, el niño -incapaz todavía de socializar realmente su conducta y su pensamiento- permanece dominado por su egocentrismo espontáneo e inconsciente.

El egocentrismo espontáneo e inconsciente del niño resulta de la actitud natural del espíritu en presencia de las realidades no asimiladas. En las relaciones entre los niños y los adultos, se manifiesta la dificultad de los pequeños en comprender el por qué de las reglas y en obedecerlas.

En la relación entre los mismos niños, aparece como un obstáculo para la coordinación, por ejemplo; cuando juegan a las canicas los pequeños, antes de los 6 años, se aplican las-

reglas cada uno a su manera e incluso creen poder ganar todo a la vez, por su incapacidad de pensar en el aspecto normativo - de este juego social.

"La socialización no es todavía más que superficial y las reglas no modifican lo arbitrario del buen placer individual.- Pero este egocentrismo permanece inconsciente y cada uno cree de buena fe que todo el mundo piensa como él".(5)

La forma como se favorece el desarrollo afectivo-social - del niño no depende de actividades específicas, sino del marco de relaciones humanas dentro del aula y en general en el Jardín de Niños.

Por lo tanto es importante reiterar que para apoyar positivamente el desarrollo general del niño, debe brindársele cariño, comprensión y respeto, factores que le permitirán una estabilidad emocional que sustente sus adquisiciones en otros - planos (cognoscitivo, físico, social).

Ese respeto, al cual el niño tiene derecho, se basa principalmente en la comprensión y conocimiento de sus capacidades y limitaciones, de sus características como persona que siente , piensa y desea al igual que otro, lo que lo hace merecedor - de una atención personal en el marco del trabajo colectivo.

Con base en ello, y durante su participación en todas las actividades, la educadora favorecerá todas sus expresiones de autonomía, a aquello que lo lleve a ser cada vez más autosuficiente, y a tener seguridad y confianza en sí mismo y en los - demás. Asimismo, su incorporación gradual a diferentes formas.

(5) Jean Piaget. La autonomía en la escuela. Buenos Aires, Lozada Ed., 1968, p. 28

de cooperación y otras interacciones emocionales e intelectuales que faciliten su incorporación gradual a la vida social.

Es importante tener en cuenta que el proceso de sociabilización del niño avanza paulatinamente desde la heteronomía (dependencia de los adultos) a la autonomía, tanto emocional como intelectual, del egocentrismo hacia la - descentración y de la pertenencia al grupo familiar, a la incorporación a grupos de pertenencia cada vez mayores (grupo, escuela, comunidad, etc.).(6)

Algunos de los aspectos relevantes que guían la relación-educadora-niño, mediante el enfoque psicogenético se basan en las siguientes consideraciones:

- 1.- El desarrollo es un proceso continuo a través del cual el niño construye lentamente su pensamiento y estructura progresivamente el conocimiento de su realidad en estrecha - interacción con ella.
- 2.- Simultáneamente en el contexto de relaciones adulto-niño, el desarrollo afectivo social proporciona la base emocional que permite el desarrollo general.
- 3.- En el desarrollo del niño, se considera que las estructuras cognoscitivas, con características propias en cada estadio del desarrollo tienen su origen en las de un nivel anterior y son a su vez punto de partida de las del nivel subsiguiente, de tal manera que estadios anteriores: de menor conocimiento dan sustento al que sigue, el cual representa un progreso con respecto al anterior.

Este mecanismo de reajuste o equilibración caracteriza toda la acción humana.

(6) Margarita Arroyo y Martha Róbles. Op. cit. p. 28

4.- La estructuración progresiva de la personalidad, se construye solamente a través de la propia actividad del niño sobre los objetos, ya sean concretos, afectivos o sociales que constituyen su entorno vital.

5.- Dentro del enfoque psicogenético no cabe la idea de dirigir el aprendizaje del niño "desde afuera"; antes bien, se deben provocar necesidades intelectuales a partir de las consecuencias de sus acciones, y vaya enriqueciendo cada vez más en el conocimiento del mundo que lo rodea.

El fin de practicar estas bases, es favorecer el desarrollo de los niños que en muchos casos han crecido en ambientes limitados en cuanto a oportunidades de juego, relaciones con otros niños y acciones sobre objetos variados.

El enfoque psicogenético incorpora a su análisis no sólo los aspectos externos al individuo y los efectos que en él produce, sino cuál es el proceso interno que se va operando, cómo se va construyendo el conocimiento y la inteligencia en la interacción del niño con su realidad. Concibe la relación entre el niño que aprende y lo que aprende como una dinámica bidireccional; para que un estímulo actúe como tal sobre un individuo, es necesario que éste también actúe sobre el estímulo, se acomode a él y lo asimile a sus conocimientos anteriores.

Las acciones implicadas en los mecanismos de asimilación y acomodación son acciones mentales que operan desde el punto de vista psicológico en la estructuración progresiva del conocimiento. Y así lo que adquiere mayor importancia para el conocimiento de la realidad no es tanto el estímulo en sí, sino la estructura de conocimientos previos en la cual el estímulo puede ser asimilado.

3.3 Criterios metodológicos para el desarrollo afectivo-social

Las implicaciones pedagógicas que tiene el enfoque psicogenético adoptado por este trabajo, tienen especial relevancia cuando se trata del desarrollo afectivo-social del niño.

Una cuidadosa atención a las emociones y afectos de los niños, así como a la calidad de sus interacciones sociales, conduce al logro progresivo de la autonomía.

El énfasis particular que se ha propuesto en lo afectivo-social se basa principalmente en los siguientes puntos, según Rosa María Ríos Silva.(7)

- a).- El niño requiere para su desarrollo de un ambiente que le brinde seguridad y estabilidad emocional.
- b).- Todas las actividades que realiza, tanto dentro como fuera del Jardín de niños, se dan siempre en un contexto de interacciones sociales.
- c).- Sólo cuando el niño se siente independiente y seguro de sus propias capacidades se animará a interactuar con la realidad que le rodea, y tendrá iniciativa para indagar, preguntar y satisfacer su curiosidad.

Así pues, lo afectivo-social está implícito en todas y cada una de las acciones que realiza el niño y, por lo tanto, no se proponen actividades específicas o aisladas para abordarlo.

Considerando lo anterior, se señalan a continuación algunos criterios que la educadora tomará en cuenta para dirigir adecuadamente su acción.(8)

(7) Rosa María Ríos Silva, et. al. Programa de Educación Pre-Escolar. libro 3. Apoyos metodológicos, México, Talleres-Gráficos de la Nación, 1981, p. 9

(8) Id.

Criterio 1. Propiciar un ambiente favorable

Considerar el ambiente de trabajo requiere de pensar tanto en el ambiente físico como en el de relaciones que se establecen entre la educadora y los niños y entre los mismos niños . Ambos aspectos remiten a hacer algunas consideraciones acerca del papel que cada uno desempeña en el proceso educativo.

Una conducción del proceso de enseñanza aprendizaje congruente con el enfoque general de este trabajo, destaca la participación, la cooperación y en general la acción del niño, como la instancia a través de la cual éste se va desarrollando.

Algunas manifestaciones cualitativas que se desprenden de ello y que se han señalado reiteradamente son la espontaneidad , la creatividad, el sentido crítico, que se favorecen con esta orientación. Sin embargo; es muy importante prever los riesgos que pueden surgir a partir de la interpretación que se dé a este planteamiento.

Por una parte, cuando la acción o la participación activa por parte de los niños se favorece a través de un supuesto "respeto" a cualquier cosa que el niño diga o haga, se propicia un espontaneísmo indiscriminado. Consecuentemente, la función de la educadora cae en un "laissez faire" o "dejar hacer" sin la incorporación de un cierto grado de directividad o sistematización a su trabajo. En este caso hay una confusión del papel que la educadora tiene frente al grupo, una pérdida de marcos de referencia para los niños, que en esta edad no pueden asumir muchas responsabilidades que un "hacer sin límites" conlleva. Además en esta dinámica grupal se favorece un predominio de la participación de aquellos niños que tienen un nivel de desarrollo más avanzado, dándose margen a profundizar en las diferencias.

El otro extremo sería una posición rígida o autoritaria - por parte de la educadora, en la cual se niega la participa - ción del niño en el proceso enseñanza-aprendizaje, haciendo - qué este dependa de la acción directiva de la educadora.

Esto sin duda conduce a los niños a actitudes de sumisión , limita el desarrollo de un sentido crítico y en suma, blo - quea su avance hacia el logro de la autonomía.

No es posible dar recetas precisas para encontrar un equi - librio entre estas dos posiciones, y corresponde a la educadoe - ra, en su relación diaria con los niños, ir descubriendo la - forma de lograrlo.

La educadora es uno de los sujetos centrales en el proce - so de enseñanza-aprendizaje, los otros son los niños. Ella co - mo adulto y como profesional de la educación en este nivel, - tiene la función de dirigir el proceso de formación de los ni - ños, apoyándose para ello en el conocimiento que tiene de sus - características psicológicas, las que debe conocer y manejar a fin de que planifique, de manera sistemática, las actividades - que se van a realizar para responder a los objetivos de desa - rrollo propuestos.

Asimismo, en su organización procure obtener y disponer - adecuadamente los materiales y recursos necesarios para que - las actividades se cumplan, creando un ambiente físico que in - centive y dé respuestas a la acción de los niños. La disposi - ción de un ambiente favorable para los niños de esta edad pre - supone, entre otras cosas, la elección de materiales interesan - tes, la variabilidad de los mismos en función de las líneas de actividades que apoyan los ejes de desarrollo y la disponibili - dad de éstos al alcance de los niños. Esto último es importan - te con el fin de no crear una dependencia hacia ella y de que -

puedan encontrar en el momento que lo requieran con que dar - respuesta a su necesidad de actuar, conocer y relacionarse.

De igual manera, la disposición de los espacios de trabajo requiere de ciertas previsiones por parte de la educadora, para facilitar el tipo de actividades que, por pequeños grupos, individual o colectivamente vayan a realizar. Esta ubicación espacial es necesaria en la medida de que no se obstaculicen mutuamente a la hora de trabajar y para que haya la mejor adecuación posible entre el tipo de actividad y el espacio donde se realiza.

No se desconoce que hay muchas otras determinaciones que influyan en la forma cómo cada educadora desarrolle su práctica. Entre ellas puede señalarse las características socio-culturales del grupo con que trabaja, las condiciones geográficas de la región, las diferencias de recursos que tiene cada Jardín, las exigencias institucionales, las orientaciones que ella ha recibido en su formación (la cual conviene revisar a la luz de nuevos enfoques), etc. Estos aspectos no pueden considerarse como limitaciones, sino como condiciones diferentes que hay que resolver. La organización de su trabajo, entonces, requiere de una gran flexibilidad y creatividad para reajustar constantemente el proceso, haciendo de cada experiencia un aporte muy rico para comprender la realidad de la práctica docente en el nivel preescolar.

El tener en cuenta los aspectos antes señalados, ayudará a la educadora a crear un ambiente físico y afectivo favorable desde el momento en que parte de un mayor conocimiento de los alcances y limitaciones de su participación y, sobre todo, de un mayor conocimiento de los niños, la flexibilidad que ha de haber para propiciar las interacciones sociales, la necesidad-

de la cooperación para favorecer el proceso de descentración, - todo lo cual le da coherencia a la necesidad de propiciar un ambiente de respeto mutuo en el que tanto niños como educadora se desarrollen y aprendan.

Criterio 2. Animar a los niños a que sean cada vez más autónomos en relación con los adultos.

Como se ha dicho, la extrema coacción y directividad por parte de los adultos impide el desarrollo de la autonomía del niño. Si a un niño se le indica constantemente qué es lo que debe hacer, negándole toda posibilidad de tomar decisiones propias, difícilmente se sentirá seguro e independiente, por que actuará siempre conforme al criterio de otros y dudará, por lo tanto, de sus propias capacidades.

Sí, por el contrario, se le permite elegir y decidir sobre sus acciones, aprenderá a manejarse cada vez más autónomamente, por eso es conveniente que en todas las actividades que se realicen, el niño tenga oportunidad de elegir y tomar decisiones, preguntar, indagar y experimentar sobre aquello que lo intriga, proponer aspectos que deben investigarse, etc. Cualquiera de las "situaciones" que se plantean como instancia para integrar y desarrollar diferentes actividades, ofrece numerosas oportunidades para poner en práctica lo anterior.

Por ejemplo, si los niños se proponen hacer una visita de berán tomar decisiones en torno a la preparación y organización de la misma, a saber, a dónde irán, quién los acompañara, qué deben llevar en función del lugar elegido, etc. Podrán, de igual forma, definir entre ellos algunas reglas de utilización del espacio, para no obstaculizar el trabajo simultáneo de diferentes grupos, o en relación con el lugar donde se guardan los materiales, etc.

La educadora debe alentar a los niños a actuar, no con órdenes, sino con preguntas o sugerencias que les inciten a pensar cuál será la mejor forma de realizar algo. Por ejemplo, animándolos a realizar todo tipo de experimentos, aún cuando para ella los resultados sean obvios; en estos casos puede despertar la incógnita de lo que pasará cuando deciden hacer tal o cual cosa. Al haber terminado, conviene que reflexionen acerca de por qué pasó lo que pasó. La necesidad del niño de probar y comprobar los fenómenos que descubre debe ser no sólo satisfecha, sino estimulada a través del ejercicio de su iniciativa y su capacidad de decisión.

Para que las decisiones que se tomen sean en realidad acuerdos grupales, es necesario incitar a todos los niños a dar sugerencias, a reflexionar en conjunto sobre las posibilidades de llevarlas a cabo y discutir sobre ellas para elegir la más adecuada. Aunque lo recomendable es que ciertas reglas surgan de grupos, hay otras que pueden partir de la educadora y que representan un límite necesario para la propia seguridad de los niños, ya que hay situaciones, peligros o problemas que no pueden preveer ni controlar.

Criterio 3. Animar a los niños a relacionarse y a resolver sus conflictos interpersonales, tratando de coordinar sus puntos de vista con los de los demás.

Tanto para el desarrollo socio-afectivo como el intelectual, es imprescindible procurar que el niño avance en su proceso de descentración, para ello es indispensable que se enfrente con puntos de vista diferentes al suyo y que trate de coordinarse con ellos. Por consiguiente, el intercambio de opiniones con sus compañeros y con otros adultos favorece este proceso, pues lo ayuda a comprender que no todos piensan igual

que él, y que muchas veces es necesario llegar a acuerdos sobre asuntos determinados para poder actuar conjuntamente hacia un mismo objetivo, es decir, para cooperar realmente.

Asimismo, cuando surgen conflictos o disputas entre los niños, lo más conveniente será dejarlos resolver entre ellos tales problemas. Sólo en caso que excedan los límites de responsabilidad de los niños, la educadora intervendrá como parte determinante en un conflicto.

En el contexto de los juegos y actividades que se realizan cotidianamente, se presentan numerosas oportunidades para que los niños discutan entre sí y traten de resolver sus conflictos, por ejemplo; cuando los niños quieren utilizar el mismo material a la vez, cuando una parte del grupo desea llevar a cabo un juego y el resto prefiere jugar a otro, cuando más de un niño desea representar un papel en la dramatización, etc. Si en circunstancias como éstas, la educadora es quien "resuelve" el conflicto indicando qué se tiene que hacer, los niños no tendrán oportunidad de intercambiar opiniones, coordinar sus puntos de vista, encontrar solución a sus conflictos, ni tampoco aprenderán a cooperar.

La autoevaluación y coevaluación son momentos excelentes para poner en práctica lo anterior, ya que el niño tiene que reflexionar sobre sus acciones y las de los demás para poder expresar una crítica en relación al trabajo, tanto propio como de sus compañeros y educadora. La educadora se integra a la actividad grupal con las mismas posibilidades de participación que cualquier niño, susceptible a la crítica que de ahí surge, pero en ningún momento debe perder de vista que tiene la función de guía del proceso y que frente a sus niños es un adulto que representa la seguridad del grupo y cada uno en particular

Durante el desarrollo de las actividades que orientan culitativamente la dinámica del proceso educativo, se establecen interacciones entre los mismos niños y entre ellos y la educadora, estas interacciones son factores educativos de gran significado, ya que el carácter de las mismas viene a ser determinante para los resultados del aprendizaje.

Vistas desde la perspectiva de cómo se estructura el conocimiento, las diferentes actividades son medios para poner en relación a los niños con los objetos de conocimiento, que pueden ser de naturaleza diversa, y favorecer la construcción progresiva de nuevas estructuras y nuevas formas de participación en la vida social.

Un aspecto importante que caracteriza la actividad natural de los niños es el juego, en él se ponen en acción todos sus órganos y capacidades. Sin embargo, es importante distinguir en ello dos situaciones: una, en que el juego es el placer de la actividad por sí misma y en la que desde el punto de vista psicogenético hay un predominio de la asimilación sobre la acomodación, y otra, que podría definirse como juego-traba jo, en la cual el sentido no es totalmente lúdico, sino que re quiere del niño un esfuerzo. En estas situaciones, que impli can aprendizajes, la relación entre asimilación-acomodación re quiere de un equilibrio entre ambas funciones.

La planeación para trabajar sobre los objetivos del programa está implicando el desarrollo de actividades que re quieren del esfuerzo del niño, que le presentan problemas que re solver, preguntas que responder, relaciones que establecer, que lo llevan a coordinar otros puntos de vista, por lo cual no se plantea una actividad totalmente lúdica, lo que excluye la necesidad de un equilibrio entre ambas situaciones.

No está por demás reiterar que todos los aspectos del desarrollo están íntimamente relacionados, y que en cualquier actividad que el niño realice, éste responde como una totalidad-indisociable.

A continuación se presentan algunas actividades de aprendizaje que favorecen el desarrollo afectivo-social, sugeridas por Margaret M. Clifford en la Enciclopedia de la Pedagogía(9)

- Estimule la vocalización y ofrezca al niño el mayor número de oportunidades para expresar sus ideas oralmente.
- Revele al niño nuevas palabras y expresiones; al mismo tiempo estimule su uso y el de las expresiones propias del niño.
- No haga excesivo hincapié en el uso "correcto" de los objetos, juguetes o materiales en detrimento de la actividad imaginativa.
- Inste al niño a invertir las operaciones físicas, mediante actividades como modelar y volver a modelar bolas de pasta o verter arena o agua de un recipiente en otro. Las tareas de este tipo preparan al niño para la reversibilidad mental.
- No se oponga a las imitaciones socialmente aceptables de iguales a adultos.
- Escuche atentamente los razonamientos y explicaciones que el niño le ofrezca, pero no espere que le explique sus respuestas de una manera lógica.
- Estimule al niño a que observe, describa y dibuje cosas desde varias perspectivas diferentes.

(9) Margaret M. Clifford. Op. cit. p. 104

- Siga alentando y recompensando la experimentación en el uso de objetos.
- Sea tolerante cuando el niño no puede explicar algo. A menudo cuando se le pregunta al niño que se encuentra en este estadio, ¿ Por qué hiciste eso ?..., él responde "porque" o "no sé", muchas veces ésta es la respuesta que puede dar, puesto que no puede reflejar sus propios actos y pensamientos, como pueden hacerlo los niños mayores.
- Concéntrese en facilitar, más que en acelerar el desarrollo intelectual. Debe ofrecerle la cantidad exacta de estimulación y tipo correcto de entorno.

En fin, hay que encaminarlos progresivamente a su autonomía organizando las acciones del niño ejecutadas con los objetos de conocimiento, interiorizar sus acciones motoras para llegar a ser operacionales, lograr la descentración. Facilitando con ello el encuentro del equilibrio entre asimilación y acomodación, enriqueciendo la estructura y evolución del pensamiento.

En lugar de basarse en el tradicionalismo educativo que promueve el orden, la disciplina y el control, con esto gusta de retener a los niños sentados por tiempos prolongados, realizando actividades visomotoras (estimulación perceptual) siguiendo los lineamientos precisos marcados por las consignas del libro o del maestro, recorta, colorea, repite, canta, sube, traza, completa, etc.

Todo esto en lugar de promover la estructura del pensamiento bloquea su proceso natural de crecimiento.

Por el contrario, es necesario llevar una práctica educativa en la que el niño construya y reconstruya permanentemente sus propios modelos de la realidad.

El ser humano aprende desde que nace hasta que muere, por lo que, el papel de la acción educativa, será darle una intencionalidad a esta actividad innata.

Ya que la educación es dinámica, en el sentido de que su existencia y continuidad, se corresponde necesariamente con - las capacidades innatas del niño, con su grado de desarrollo y por supuesto, con el medio que lo rodea.

"En toda intención de enseñar algo a alguien y la forma - como es posible lograrlo, se encuentra implícita una concepción acerca de como se aprende, como se enseña, como se conoce y en términos de Piaget como se construye el conocimiento"(10)

La teoría psicogenética, en su particular concepción acerca de la génesis del conocimiento y la inteligencia, da luces para transformar el trabajo docente y presentar alternativas - que representan un progreso en el tratamiento de niños que no han alcanzado el desarrollo afectivo-social-intelectual correspondiente.

(10) Apuntes: Introducción a la Psicología Genética de Jean Piaget. CAPEP., Guadalajara, Jal., Octubre 1985, p. 1

CONCLUSIONES

Las conclusiones que responden al problema objeto de estudio son las siguientes:

El período sensorio-motriz dura desde el nacimiento hasta aproximadamente los dos años de edad e incluye seis subetapas.

Más o menos a los dos años de edad, los niños ingresan al período preoperacional, en el que generan y usan símbolos, también desarrollan sus capacidades de lenguaje.

Cuando tienen unos siete años de edad los niños, que atraviesan por el período de las operaciones concretas, muestran que comprenden los rudimentos de la lógica simbólica y que pueden manejar a las personas como símbolos.

En el período de las operaciones formales, los procesos de pensamiento de los niños son idénticos a los procesos de pensamiento de los adultos, porque, los niños pueden pensar en términos hipotéticos y teóricos para llevar un razonamiento hasta sus conclusiones lógicas.

Dadas las características del niño preoperatorio la interacción entre los procesos de asimilación y acomodación suponen una adaptación, esta a su vez afronta el ambiente y organiza o reorganiza pensamiento y acción.

Hasta la edad de cuatro años aproximadamente dura la fase preconceptual, aquí el niño construye símbolos, utiliza lenguaje, realiza juegos de simulacro y tanto pensamiento como lenguaje son notablemente egocéntricos.

El pensamiento inductivo dura desde los cuatro años hasta los siete u ocho años; durante este tiempo, el niño conceptualiza más, elabora sus conceptos y construye más representaciones, pensamientos e imágenes complejos.

La conducta es una, ya que los aspectos afectivos y cognoscitivos son, a la vez, inseparables e irreductibles.

Los aspectos socio-afectivos pasan a ser prioritarios en función de que a partir de ellos se construye la base emocional que posibilita su desarrollo integral.

La adquisición del lenguaje es uno de los pasos más importantes que el niño debe dar en el estadio preoperatorio, ya que es un factor trascendente que contribuye al desarrollo de las acciones mentales, entre los niños de edad preescolar los desposeídos de cultura son relativamente deficientes en lo que respecta a las habilidades de lenguaje y cognición.

Considerando las implicaciones educativas de la teoría psicogenética y su relación entre las actividades educadora-niño se establecen algunas orientaciones metodológicas.

El niño aprende a través de la acción, la reflexión y el intercambio según muestra el estudio del desarrollo de los procesos cognoscitivos.

Para apoyar positivamente el desarrollo general del niño debe brindársele cariño, comprensión y respeto, factores que le permitirán una estabilidad emocional que sustente sus adquisiciones en otros planos.

La educadora favorecerá todas sus expresiones de autonomía a aquello que lo lleve a ser cada vez más autosuficiente, a tener seguridad y confianza en sí mismo y en los demás, así como a la cooperación voluntaria en diferentes actividades para alcanzar su descentración.

Las necesidades de los niños por probar y comprobar todos los fenómenos que descubre debe ser satisfecha, además de estimularlos a ejercitar su iniciativa y capacidad de decisión, para realizar todo tipo de experimentos.

Para próximas investigaciones se sugiere el estudio acerca de la operatividad de la teoría de Piaget, en otras etapas del desarrollo cognoscitivo del individuo a través de investigaciones de campo.

Asimismo se requiere intensificar la investigación pedagógica a partir de la teoría psicogenética, considerando las condiciones socio-históricas de los sujetos a fin de generar ideas pedagógicas susceptibles de aplicar al interior del aula.

BIBLIOGRAFIA

- AEBLI, Hans. Una didáctica fundada en la Psicología de Jean - Piaget. Argentina, Ed. Kapelusz, 1979. 355 p.
- Apuntes: Introducción a la Psicología Genética de Jean Piaget . CAPEP (Centro de atención preventiva en Educación Pre escolar). Guadalajara, Jal. Octubre 1985. 7 p.
- ARROYO, Margarita y Martha Róbles. Programa de Educación Pre-escolar 1. México, Talleres gráficos de la Nación, 1981 . 47 p.
- BONFIL, Ma. Guadalupe, et al. Pedagogía: Bases Psicológicas.- V. I. México, Universidad Pedagógica Nacional, SEP, - 1982. 487 p. (Sistema de educación a distancia)
- COHEN, Josef. Procesos del pensamiento. (Temas de Psicología) 2 ed. Tr. de Edgar Galindo, México, Ed. Trillas, 1977 - (cl969) 186 p.
- KLAUSMEIER - GOODWIN. Psicología educativa. Tr. de Jesús Vi - llamizar Herrera, Argentina, Ed. Tec-cien, 1961 (cl977) 527 p.
- MUSSEN, Conger y Kagan. Desarrollo de la personalidad en el - niño. México, Ed. Trillas, 1982. 878 p.
- PIAGET, Jean y J. Hiller. La autonomía en la escuela. Buenos-Aires, Ed. Lozada, 1968. 149 p.
- PIAGET, Jean y B. Inhelder. Psicología del niño. 10 ed. Ma - drid, Ed. Morata, 1976. 174 p.
- Programa de estimulación compensatoria. Dirección general de- Educación Preescolar. México, SEP, 1981. 105 p.
- RICHMOND P. G. Introducción a Piaget. 6 ed. Madrid, Ed. Funda - mentos, 1978 (cl970) 158 p.
- RIOS Silva, Rosa María, et al. Programa de Educación Preesco - lar 3. México, Talleres gráficos de la Nación, 1981. 51 p.

SEP. Apuntes de Didáctica. Dirección general de Educación Pre
escolar. México, Noviembre 1984. 41 p.