UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD
SEAD
083

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

De que manera influye la madurez en el aprendizaje de la lecto escritura

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
BIBLIOTECA
UNIDAD SEP

Juana Antonia Lares Marín

Investigación Documental para obtener el Título de Licenciado en Educación Básica

H. DEL PARRAL, CHIH.

1988

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

HGO. DEL PARRAL, CHIH., 23, de NOVIEMBRE de 1988

C. Profr. (a) JUANA ANTONIA LARES MARIN
P R E S E N T E :

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: "DE QUE MANERA INFLUYE LA MADUREZ EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA".

opción TESIS a propuesta del asesor C. Profr.(a) SOFIA EFIGENIA SOTO MARQUEZ manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE

PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN

INDICE

Página

INTRODUCCION 1

Antecedentes 3

Conceptualización de términos 6

I.- LA INFLUENCIA DE LA MADUREZ EN EL PROCESO DE LA LECTO ESCRITURA 8

II.- FACTORES BIOPSICOSOCIALES QUE INFLUYEN EN EL PROCESO DE LA LECTO ESCRITURA 14

A.- La familia como agente socializador primario ... 16

B.- La escuela agencia de socialización del niño ... 19

C.- Relación maestro alumno 20

D.- Relación alumno alumno 21

E.- Fase de madurez para la lectura 22

F.- Aprendizaje 23

G.- Factores emocionales y de personalidad 25

H.- Causas de los trastornos emocionales 26

III.- RELACION DE LAS TEORIAS PSICOLOGICAS CON LAS PEDAGOGICAS 28

A.- Conductismo teoría psicológica: base de la educación tradicionalista 28

B.- La escuela tradicionalista base de la escuela activa 32

C.- Psicogenética base de la escuela actual 37

IV.- LA IMPORTANCIA DEL PSICOANALISIS EN LA EDUCACION 40

A.- La vida instintiva del niño 47

B.- El período de la latencia o edad escolar 54

C.- El psicoanálisis y la escuela 56

V.- RELACION DE LA APLICACION DE LOS TEST CON LA MADURACION 62

A.- Concepto y campo de las técnicas psicométricas 62

B.- Concepto de inteligencia 65

C.- La medida de la inteligencia 74

D.- Clasificación y descripción de las pruebas mentales 78

E.- Aplicación e interpretación de las pruebas mentales 84

F.- Importancia de la clasificación en los alumnos de acuerdo con los test 87

VI.- CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS 93

BIBLIOGRAFIA 95

La importancia de la aplicación de TEST. ~~de~~ ~~de~~ ~~años~~ de 5 años en adelante de la edad mental

INTRODUCCION

El motivo por el cual es elaborado este trabajo, es el de determinar hasta que grado influyen los diferentes aspectos en el que se desenvuelve el educando como son: el biológico, el psicológico y el social en el aprendizaje de la lecto escritura y en forma muy especial determinar hasta que grado está influyendo la madurez en dicho aprendizaje.

Es importante que el docente conozca la dinámica psicológica del alumno y que adquiera en sus estudios profesionales conocimientos de psicología.

En la escuela, el psicólogo debe ayudar a los niños, maestros y familiares: siendo el intermediario entre, escuela, familia barrio y comunidad circundante; debe ofrecer la propia competencia técnica no para seleccionar, sino para facilitar el desarrollo armónico de la personalidad del niño y para ayudarlo a superar o de cualquier modo de atenuar las situaciones conflictuales que comprometen o absorben toda su atención y que constituyen una notable meta para su rendimiento escolar.

Pudiéndose deducir que el niño tiene un mundo suyo que debe ser aceptado y respetado como el de los adultos.

Por lo tanto el maestro debe presentarse en la figura de amigo y consejero y no en la de juez.

Dentro del primer capítulo se menciona la importancia que tiene la madurez en el proceso de la lecto escritura proporcionando pautas de como iniciar este proceso adecuadamente.

Los factores biopsicosociales son explicados en la segunda parte del trabajo, ya que el niño y su medio son inseparables siendo uno el complemento del otro, y es a través de una auténtica ósmosis biosocial que el niño accede al status de ser humano.

Dentro del tercer capítulo se hace mención de la importancia que

tiene la psicología en unión con la pedagogía ya que se consideran - complementarias dentro del proceso enseñanza aprendizaje.

El cuarto capítulo trata sobre la influencia que ejerce el psicoanálisis en la educación ya que la afectividad infantil tiene su base en la vida instintiva que ha estudiado el psicoanálisis.

Se menciona en el quinto capítulo la importancia que tiene la aplicación e interpretación de los test al iniciar el curso en primer año, con el fin de que el docente tenga un conocimiento general del material humano con el cual pretende laborar y preparar las estrategias a utilizar para lograr un mayor aprovechamiento en sus educandos.

Antecedentes

La escuela tradicional, hipnotizada por la preocupación de enseñar, ha subestimado, desconocido y descuidado las fuerzas sustituyéndolas por disciplinas y normas de comportamiento concebidas como rito de iniciación y después como educación para las clases ociosas impartida en el marco artificial de las escuelas y colegios.

Tradicionalmente se veía al educando como un receptor pasivo - al cual se podía llenar de conocimientos, actualmente el modo de enseñar del docente se ha transformado. La pedagogía ha realizado diferentes investigaciones respecto de como aprenden los niños y se ha visto la necesidad de darle otro trato más adecuado al educando, respetando su modo de pensar y actuar.

Se ha auxiliado de otras ciencias como la psicología que la ha favorecido grandemente, pues le ha hecho comprender el ¿ cómo ? -- aprende el educando y de esta forma la pedagogía ha buscado otros caminos más precisos para que el alumno se apropie de los conocimientos sin tener que forzar tanto su intelecto en el difícil proceso de la lecto escritura, la pedagogía sigue buscando metodologías favorecedoras a dicho aprendizaje con menos esfuerzo tanto por parte del - docente como del educando siempre y cuando respete el proceso de desarrollo psíquico del niño escolar y la influencia excelente entre - los factores biológico y social en dicho aprendizaje.

Las normas didácticas establecidas deberán integrar un todo -

orgánico con el conocimiento psicológico del niño, y el esfuerzo salga del mismo alumno y no le sea impuesto.

Freinet opina que toda pedagogía que no parta del educando es un fracaso, para él, para sus necesidades y aspiraciones más íntimas. Se considera al niño, no en el medio ideal supuesto en imaginar, sino tal cual es, con sus reacciones naturales y también con sus virtualidades insospechadas, sobre las cuales se basa el proceso educativo.

Si se consigue desarrollar su vida exaltando sus potencialidades, no hay que preocuparse ya por su rendimiento: será óptimo.

La Pedagogía Freinet, en lugar de cultivar los sentimientos de inferioridad, exalta la capacidad creadora de los niños e intenta ayudarles a triunfar y a tener plena conciencia de sus posibilidades. La escuela tiene que tomar a los niños tal como son... y poner a su disposición las técnicas a fín de que la vitalidad pueda ampliarse, desarrollarse y profundizarse en toda su integridad y originalidad.

La escuela moderna quiere para sus alumnos actividades escolares vivas, ligadas al interés profundo del niño, trabajos cuyo interés, necesidad y utilidad sean percibidos él, actividades y trabajos a los que el niño se entregará y cuya práctica generará dinamismo y provecho pedagógico.

Si la línea de interés general de la clase no se sigue y no se

integra a la enseñanza, el pensamiento infantil se desintegra y aparecen el desinterés y el aburrimiento.

CONCEPTUALIZACION DE TERMINOS

aprendizaje : modificación de la conducta condicionada - por la experiencia, según esta concepción no se limita a una etapa determinada del - desarrollo humano ya que el lactante ad--- quiere experiencias es decir aprende y - también el anciano amplía sus conocimien-- tos.

factores endógenos : factores internos instalados en el sistema nervioso y dependientes directamente de la estructura de éste.

factores exógenos : factores que ejercen su acción desde el exterior producidos en el parto o después - del parto y que van a influir en alguna - forma en el sistema nervioso del niño.

inteligencia : capacidad de comprender o establecer men-- talmente las relaciones lógicas entre los diversos aspectos aparentemente incongruentes de una situación.

madurez biopsicosocial escolar : se considera al niño maduro para asistir a la escuela, cuando está en condiciones de incorporarse a una comunidad de niños de - su misma edad, de contar con cierto autodominio, grado de disposición y aptitud para el aprendizaje.

madurez en el sistema nervioso central : capacita al niño para coordinar y dominar mejor sus movimientos, especialmente los - finos y precisos que exige la escritura, -

además de poner su atención en un objeto durante más tiempo y concentrarse con mayor tenacidad y perseverancia en una actividad aunque esta sea monótona.

pedagogía : arte de educar

psicoanálisis : de psico y análisis, psiquiat método de exploración o tratamiento de ciertas enfermedades mentales y nerviosas puesto - en práctica por el médico vienés Segimund Freud y basado en el análisis retrospectivo de las causas morales y afectivas - que determinaron el citado morboso ya - sea fobias o miedos.

test : técnicas psicométricas que tienen por objeto medir las funciones mentales.

I

LA INFLUENCIA DE LA MADUREZ EN EL PROCESO DE LA LECTO-ESCRITURA

Se considera al niño maduro para la escuela cuando está en condiciones de incorporarse a una comunidad de niños de su misma edad, de contar con cierto autodominio, grado de disposición y aptitud para el aprendizaje. A los seis años la mayoría de los niños ha alcanzado el nivel de desarrollo necesario para ingresar en la escuela primaria.

El aprendizaje se lleva a cabo por el sistema nervioso central, especialmente por el cerebro y, más aún, por la corteza cerebral, mientras mejor formado esté el cerebro de un ser vivo, tanto mejor y con mayor facilidad aprenderá, de ahí depende la madurez de un ser que en ocasiones va a ser determinante para lograr cualquier aprendizaje.

Mientras que la maduración puede realizarse sin aprendizaje, un tipo dado de aprendizaje no puede llevarse a cabo antes de que la maduración haya alcanzado una etapa apropiada.

La maduración constituye por tanto un factor esencial en la determinación de la capacidad del niño para aprender. El proceso de aprendizaje muestra a menudo considerables diferencias de un niño a otro, las cuales dependen de factores individuales. Entre estos se cuentan por una parte factores endógenos pudiérase decir "instalados" en el sistema nervioso y dependientes directamente de la estructura de este, y por la otra, condiciones exógenas condicionados por el medio y determinadas por la experiencia, la educación y las influencias externas.

Los factores endógenos favorecen o dificultan la adquisición -

de la lecto-escritura. En la práctica, sin embargo las influencias - provenientes del medio pueden tener mucha importancia. Se puede dar por sentado que dos niños se diferenciarán en sus habilidades, sobre todo, si se les ha enseñado y guiado de distinto modo y también si - ha sido diversa la manera como se ha vigilado y corregido sus ejercicios (factores exógenos). El ritmo del aprendizaje y la facilidad o dificultad con que se aprende puede a veces inferirse del mayor o menor grado de madurez del educando (C. Intelectual).

Solo una pequeña parte de los niños que fracasan en sus estudios pueden ser motivados por diferentes causas:

a) Lesiones prenatales o intrauterinos (o sea los que ocurren antes del parto), efectos tóxicos, daños ocasionados por golpes y presiones.
b) Los natales o sea las lesiones que se producen durante el parto (presiones, distorsiones, respiración demorada).
c) Las lesiones posnatales o influencias posteriores al parto (inflamaciones, accidentes, intoxicaciones).

Cuando se esté frente a un niño "retrasado" es necesario investigar si su fracaso escolar no será en realidad mayor que su inferioridad mental y fuera de proporción con ésta, ya que, además, él puede estar siendo mal guiado; y esto ocurre con frecuencia por lo difícil que les resulta a los padres tratar a esos niños en la forma adecuada.

La madurez para la lectura se define como el momento del desarrollo en que, ya sea por obra de la maduración o de un aprendizaje previo, o de ambos cada niño, individualmente, puede aprender con facilidad y provecho.

Los psicólogos opinan que mientras el aprendizaje interviene - en todos estos casos, la maduración es por lo menos de igual impor--

tancia y en ocasiones es primordial.

La experiencia demuestra que existe una relación entre la actividad y las condiciones fisiológicas del cerebro y la expresión lingüística en especial se ha encontrado que la facultad de usar el lenguaje depende de una zona de la corteza cerebral localizada alrededor de la CISURA DE SILVIO en el hemisferio izquierdo para quienes utilizan de preferencia la mano derecha en vez de la izquierda; entre los zurdos hay una distribución diferente de esa zona; esto hace suponer que la dirección consciente de la mano más usada se localiza en el hemisferio del lado opuesto, aceptando que algunos grupos de neuronas certicales se especializan en determinada función.

La tesis explicativa más digna de tomarse en cuenta acerca de los antecedentes fisiológicos del lenguaje afirma que la adquisición de las palabras no consiste en dejar huellas en las neuronas de la zona certical descrita, sino que dichas neuronas van adquiriendo cierta capacidad para producir tipos específicos de corriente nerviosa que hacen posible a la conciencia, la asimilación de formas lingüisticas orales y escritas, y su empleo en la comunicación.

Se ha observado que los trastornos del lenguaje, o afasias, son producidas, en su gran mayoría, por lesiones en la zona correspondiente de la corteza cerebral.

Los tipos más comunes de afasias son:

Primero: Pérdida o disminución de la facultad de expresarse a través del lenguaje y

Segundo: Pérdida o disminución de la facultad de comprender el lenguaje.

En el primer caso, los sujetos afectados entienden lo que se -

les dice pero son incapaces de hablar o lo hacen mal; y en el segundo caso, los sujetos hablan normalmente, pero sin captar el significado de las palabras que escuchan. Hay asimismo, lesiones distintas que provocan las dos formas de afasia mencionadas.

Otros tipos de afasia son:

Primero: Afección solo del lenguaje oral o escrito, permaneciendo intacto el otro.

Segundo: Pérdida de la comprensión de las formas lingüisticas complicadas, conservándose las más simples.

Tercero: Pérdida de la facultad de estructurar frases, convirtiéndose el lenguaje en una sucesión de palabras entrecortadas.

El estudio de los trastornos del lenguaje ha puesto de manifiesto la coexistencia de estas alteraciones con otros transtornos de la actividad pensante, lo que reafirma los nexos que entre ambos hay en su evolución como hechos psíquicos y en el funcionamiento del sistema nervioso en que se asientan.

Al presentarse estos casos es necesario un análisis clínico, para determinar si el niño puede leer y escribir en un momento determinado, y evitar malos tratos o exigencias por parte del docente y padre de familia con el fin de que el alumno realice actividades que están muchas veces fuera de su alcance.

Es importante recordar que el lenguaje depende del funcionamiento normal de ciertas zonas del cerebro, sin embargo es indiscutible saber que el lenguaje no se desarrolla exclusivamente como resultado de la maduración, porque el aprendizaje interviene en la adquisición de un lenguaje específico.

El hecho de que la maduración y el aprendizaje intervienen en-la adquisición del lenguaje, da a entender que los niños adquieren - un dominio creador de su lenguaje nativo, que les permite producir y comprender oraciones que nunca han oido antes.

El mágico "momento de enseñar a leer" parece imposible de encontrar. No puede haber una respuesta decisiva a la pregunta ¿Cuando está un niño listo o maduro para aprender a leer? ¿Por qué no hay un criterio único que se aplique a todos los niños o a todas las situaciones de enseñanza?

Los niños avanzan hacia la madurez para la lectura a distintas velocidades y varían ampliamente en cuanto a las diversas capacidades, habilidades y comprensión que lleva a dicha madurez, aún más, - los métodos y materiales de la lecturan difieren de una aula a otra, afectando en ocasiones los requerimientos básicos de la madurez. Una pregunta más razonable sería: ¿Cuándo está este niño en particular - listo o maduro para este programa particular de lectura?

Cuando las clases son muy numerosas, cualquier ayuda que se - pueda prestar al maestro en su tarea de apreciar la madurez para la lectura es valiosa; sobre todo de aquellas personas que poseen los - conocimientos necesarios y los han llevado a la práctica.

Es importante recordar que cada niño trae a la escuela cuando viene cinco o seis años de lenguaje y escritura además de su experiencia. Los niños aprenden mejor a leer cuando pueden identificar - con el ambiente a los personajes y situaciones presentadas en sus libros (Whipple 1966).

Es evidente que las niñas y los varones son fisiológicamente -

distintos y de ahí que se haya afirmado con frecuencia que sus constituciones biológicas diferentes son causa de diferencias en la lectura y la escritura.

Se ha expresado por lo general la teoría de que las niñas tienden a madurar física, intelectual y emocionalmente, más temprano que los varones, y están por tanto preparadas para leer antes que aquellos y llevarles ventaja en la lectura en los años siguientes.

Anderson, Deaborn y Harris señalaron que las niñas tienden a alcanzar la pubertad un año y medio antes que los varones y que a partir del nacimiento, ahy diferencias perceptibles en la maduración fisiológica, especialmente, como es dada, a observar en la osificación del esqueleto. Así mismo, en lo concerniente al desarrollo del lenguaje, Mc Carthy demuestra que, en el vigésimo mes de vida, las niñas son superiores en la producción de sonidos orales, que empiezan a hablar un poco antes que los varones y que sus vocabularios infantiles son mayores.

Del buen aprendizaje y dominio de la lectura depende gran parte del buen éxito en las demás áreas de estudio.

II

FACTORES BIOPSICOSOCIALES QUE INFLUYEN EN EL PROCESO DE LA LECTO-ESCRITURA

El desarrollo y la conducta individual se ven posibilitados y limitados por tres órdenes de condiciones: la fisiológica, la psicológica y la social. La base fisiológica, es el verdadero cimiento y armazón del edificio evolutivo normal. Debe, no obstante, quedar claro que la "constitución biológica del niño" en su nacimiento no es la única ley de su destino ulterior.

Sus efectos pueden ser ampliamente transformados por las circunstancias sociales de su existencia, de las que también, forma parte su elección personal. Cabe destacar que los factores sociales y ambientales son de extraordinaria importancia para el desarrollo del niño. Este desarrollo tiene como base la interacción entre la capacidad de reacción del sistema nervioso superior y los estímulos que provienen del medio; Trang-thong afirma que es a través de una auténtica ósmosis biosocial como el niño accede al status de ser humano. Wallon opina que el niño lejos de ser un sistema cerrado, se encuentra de entrada, sin cohesión, íntima y lanzado sin el menor control a las influencias más fortuitas.

El niño y su medio son, por ello inseparables, siendo el uno complemento del otro siendo "primaria e indispensable" su mutua interacción la complementariedad que existe entre lo biológico y lo social es tal que la vida psíquica no puede ser abordada sino bajo la forma de sus relaciones recíprocas. He aquí, en la base de la vida infantil, un par dialéctico en el cual cada elemento condiciona al otro y se transforma en él.

Entre el organismo y el medio existe una continuidad o, más, - exactamente, una unidad. No son dos entidades que deban ser estudiadas separadas y posteriormente ensambladas. No hay ninguna dependencia mecánica de la una, respecto a la otra. Se manifiestan simultáneamente, en todos los niveles de la evolución, por acciones recíprocas del sujeto y el medio.

El entorno más importante para la formación de la personalidad no es el entorno físico, sino el social. De manera alternativa, la - personalidad se confunde con él y se disocia. Su evolución no es uniforme, sino hecha de oposiciones e identificaciones; es dialéctica.

La relación entre el niño y el medio no es estática y uniforme, pues los modos y los caracteres de su interacción varían con la edad del niño y los cambios del medio y, además determinadas capacidades y actitudes infantiles, se ven potenciadas o inhibidas según la naturaleza del medio, distinto casi para cada niño y para cada edad.

El medio vital y primordial del niño, es más que el medio físico, el medio social. Fuera de este medio social el desarrollo normal es imposible.

Para Wallon, cada etapa del desarrollo está caracterizada por una actividad preponderante, en cada estadio existe lo que, con --- Galifret Granjon, llama "conflicto específico" que el niño debe resolver.

Los varios tipos de respuesta de que el niño dispone (motrices, intelectuales, afectivos) no son separables, pues están integrados - en unidades dialécticas; según sean preponderantes unas respuestas u

otras, el estadio quedará caracterizado.

Como se ve, las preponderancias no son fijas, si no alternantes. Las alternancias funcionales "suscitan siempre un nuevo estado, que se convierte en el punto de partida de un nuevo ciclo. De esta manera se lleva a cabo el desarrollo del niño bajo formas que se especifican de una edad a otra. La psicogénesis del niño muestra a través de la complejidad de los factores y de las funciones, a través de la diversidad y de la oposición de las crisis que determinan una especie de unidad solidaria, tanto en el interior de cada una como entre todas ellas.

Considerar al niño fragmentariamente es ir contra la naturaleza. En cada edad, el niño constituye un conjunto indisociable y original. En la sucesión de sus edades, es siempre el mismo ser en curso de metamorfosis. Hecho de contrastes y de conflictos, la unidad infantil será tanto más susceptible de ampliaciones y de novedades.

A.- La familia como agente socializador primario

La familia dirige los procesos fundamentales del desarrollo psíquico y la organización de la vida afectiva y emotiva del niño según los modelos ambientales. Como agente socializador y educativo primario, la familia ejerce la más indeleble influencia sobre el niño.

Las experiencias emocionales de la infancia se forman sólidamente en la familia. Las posteriores experiencias podrán modificar, pero no anular completamente las familiares.

Evidentemente, la crianza no contempla solo satisfacer las necesidades materiales y físicas del niño, sino también sus necesida--

des de afecto, y brindarle seguridad.

Los años más importantes para la formación del niño transcurren en el seno de la familia. El tipo de relación con la madre influirá su vida de adulto; el padre es el primer modelo de autoridad con que se encuentra.

Nace, crece y se desarrolla normalmente en la familia, y en el seno de ella sus primeras relaciones objetuales, estructura su personalidad, se siente protegido y seguro, o bien, en el caso de que la familia, sea deficiente en algún aspecto, en ella tienen orígen sus ansias, angustias e inseguridades. Frecuentemente en términos irreparables y que condicionan toda su existencia.

El neonato es el ser entre todas las especies, el más dependiente del adulto para el alimento, el vestido, la limpieza, la adquisición del lenguaje, del comportamiento y de la cultura. Es frágil y totalmente indefenso.

No obstante algunos instintos y tendencias básicas que trae consigo desde el nacimiento, lo que tiene importancia en la modelación de su comportamiento es la relación con los padres y las experiencias del ambiente en que vive.

La relación del niño con el padre marca la primera distancia de la madre y la primera adaptación a la realidad externa. El niño pasa gradualmente del principio del placer al principio de la realidad y su proceso de socialización progresa.

La sociedad, como se ha visto, ofrece un término demasiado estéril para hacer crecer el amor, en una sociedad dominada por el egoismo, en la que predominan las categorías de tener, poseer o ser más.

Los conflictos con el ambiente externo engendran otros conflic-

tos entre los miembros de la familia y agravan los psíquicos entre - sus miembros. Las relaciones entre los cónyuges se vuelven llenos de dudas, de incertidumbre, de ansias. De esta forma se quebranta la seguridad y la estabilidad de la familia, el ansia y la inseguridad de los padres se trasmite a sus hijos. Sobre ellos la pareja desahoga - sus propias tensiones llegando a veces a el castigo hacia sus pro--- pios hijos.

Desde el punto de vista psicológico, los miembros de la familia están ligados por una recíproca interdependencia por cuanto respecta a la satisfacción de sus respectivas necesidades afectivas, los disturbios emotivos, los desequilibrios psíquicos no pueden considerarse exclusivos de un miembro del grupo, sino que se manifiestan, re-- percutiendo en todo el grupo del que forma parte el individuo .

Las neurosis se refuerzan recíprocamente. Dada la interacción - de espacio entre los distintos miembros, las relaciones perturbado-- ras de los padres no pueden dejar de incidir sobre los hijos, así como las perturbaciones emotivas de uno de los miembros tienen refle-- jos sobre los otros. La salud de la familia deriva, en el fondo, de la salud emotiva y de la madurez de cada uno de sus miembros, siendo cada uno estrictamente dependientes de la familia.

Se ha señalado la responsabilidad de la madre sobre muchos trastornos manifestados en los hijos: neurosis, relación segura y afec-- tuosa entre madre e hijo brinda las bases para el desarrollo de una personalidad fuerte y estable.

Los cambios de la estructura familiar han hecho más gravosas - las tareas de las madres que trabajan, a causa de la carencia de estructuras sociales adecuadas (casas-cuna, escuelas maternas) y tam-- bién de una ayuda por parte de otros familiares.

Todos los trastornos psicológicos presentes en un niño dependen estrechamente de su ambiente familiar, los síntomas se manifiestan -

siempre cuando los padres son hostiles o rechazantes, en la medida en que no dan amor y seguridad al hijo, comprometiendo el proceso de socialización en el niño.

El niño adquiere en familia los primeros fundamentos de la vida de grupo y consigue un sentido de seguridad por el hecho de pertenecer a un núcleo familiar que ofrece protección, asimila los modelos de comportamiento y relacionales además de toda una serie de valores a través de la crianza, por medio del comportamiento de la familia.

La familia representa una institución de adiestramiento para el control social e inculca un elaborado sistema de reglas, de modo de pensar y de otras funciones al sistema de poder dominante. Ella socializa los niños para hacer adultos competitivos a la búsqueda de éxito, poder y dinero.

B.- La escuela agencia de socialización del niño

Con el ingreso en la escuela, el niño entra en un contexto social más amplio y diferenciado, representa la primera experiencia de relaciones más amplias y constantes fuera del círculo familiar, la primera relación con el grupo de niños y con figuras de adultos estables distintos a los familiares.

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

Ninguna otra institución ejerce sobre el niño una influencia por tantas horas y por tantos años, y por añadidura, en una edad en la que su personalidad es aún moldeable.

El que a los seis años el desarrollo mental y social de el niño

sea ya adecuado para afrontar la experiencia escolar, el ingreso a la escuela representa siempre un trauma afectivo. El niño que nunca ha enfrentado ningún colegio preescolar anteriormente entra en un mundo desconocido, en el que reinan reglas y relaciones que nunca ha experimentado.

C.- Relación maestro alumno

En la escuela, la influencia de los adultos sobre el niño se hace más sistemática.

El primer encuentro del niño en la escuela es el que tiene con el maestro. Esto crea una relación afectiva nueva, frecuentemente caracterizado por la ambivalencia.

Un clima escolar de comprensión dá lugar a una situación libre de tensiones en la que el escolar se siente libre y con deseos para trabajar ya que el maestro representa un sustituto de los padres en quien instaurar una relación de confianza.

Si el maestro crea una atmósfera exenta de tensiones emotivas, los resultados serán óptimos. Un maestro dominado por la ansiedad, el temor, la frustación, no puede impartir una buena enseñanza.

Paralelamente un alumno lleno de conflictos no puede dar un buen rendimiento. El alumno maduro emocionalmente logra mejores rendimientos, posee seguridad, se adapta fácilmente a cualquier circunstancia y logra salir adelante superando cualquier dificultad. Además el docente debe adecuar su vocabulario al grado de madurez con que cuente el educando, esto es de suma importancia para lograr el buen aprovechamiento, si el niño entiende y comprende lo que debe hacer, no hay confusión y fácilmente puede hacer todo lo que se le ordene, he aquí porqué, en su trabajo, el punto de partida del maestro debe

ser la realidad del ambiente físico, humano y social en el que vive y crece el niño. Cuando se conoce el material humano con el que se - trabaja dificilmente se fracasa.

El docente necesita cierto conocimiento de la dinámica de grupo, cu capacidad para dirigir una discución adquiere un inestimable va-- lor; saber inducir a expresarse al tímido y conseguir guiar a quien es demasiado extrovertido y agresivo. Algunos maestros le hacen más fácil las cosas a los principiantes no exigiéndoles demasiado en sus trabajos escolares ya que el cambio de preescolar a primaria es muy distinto, en el jardín de niños está organizado de una manera bastante familiar. La escuela primaria está organizada en forma muy distinta, la rigurosa división del tiempo, el tipo de actividad y la forma de relación con los maestros exige una especial adaptación del párvulo.

D.- Relación alumno alumno

De centro de la atención familiar, el niño pasa a ser un anónimo, ahora tiene que contar con otros. El nuevo niño que entra en un grupo al principio para ser aceptado, en ocasiones irrumpe agresivamente, o busca la protección de un adulto, o el de un niño amigo y - finalmente se produce la integración en el grupo.

El niño en edad escolar continúa dependiendo de los padres, tanto material como emotivamente, y al mismo tiempo se hace más amplia el área de las relaciones con el grupo de compañeros.

La escuela representa el lugar privilegiado donde tiene la oportunidad de experimentar nuevas relaciones interpersonales que le ayudan en su proceso de socialización y donde puede ejercitar una particular independencia.

Aquí tiene la ocasión de ser aprobado o desaprobado, establece contacto con otros niños que le dan oportunidad de experimentar las propias relaciones primarias con los hermanos, las nuevas amistades y el grado de aceptación de que goce, pueden reforzar en el niño su autoestima, haciéndole comprender que es capaz de amar y que consigue hacerse estimar y amar a su vez; pueden disminuir su sentido de culpabilidad y aumentar la confianza en sí mismo y en los otros.

E.- Fase de madurez para la lectura

Muchas son las capacidades, las aptitudes, las influencias y los intereses que pueden desarrollarse mediante la maduración o el aprendizaje, y contribuir a crear el punto de madurez para empezar a aprender a leer.

La división en grupos de los factores que influyen en la madurez para la lectura es evidentemente arbitraria; pero hay ciertos factores reconocidos en general y analizados en la bibliografía especializada. De estos factores reconocidos en general se irán tratando bajo los cuatro títulos siguientes:

Factores fisiológicos.- la madurez general y el crecimiento; el predominio cerebral y la lateralidad; consideraciones neurológicas, la visión, la audición, el estado y funcionamiento de los órganos del habla.

Factores ambientales.- antecedentes lingüísticos del hogar y las experiencias sociales.

Factores emocionales, motivacionales y de personalidad.- que son la estabilidad emocional y el deseo de aprender a leer.

Factores intelectuales.- aptitud mental general, aptitudes perceptivas de discriminación visual y auditiva.

Factores fisiológicos

No hay un criterio único que se aplique a todos los niños o a todas las situaciones de enseñanza, los niños avanzan a diversas "velocidades" dependiendo de sus capacidades, habilidades, comprensión y madurez.

Si la verdadera educación tiende al desarrollo integral del niño. La enseñanza de la lectura y la escritura debe seguir esa tendencia. El niño es capaz de aprender a leer y escribir a partir de elementos significativos (palabras, frases, oraciones). Al enseñar a leer y escribir se deben tomar en cuenta las diferencias individuales, no exigir al educando lo que no puede dar, tomando en cuenta las etapas evolutivas de desarrollo y respetarlas, tanto en el aspecto neurológico como en el psicológico.

F.- Aprendizaje

La didáctica contemporánea pretende que lo aprendido sea asimilado en la unidad personal del alumno, y produzca un perfeccionamiento que sin disminuir la unidad funcional dé orígen a mayor dinamismo y poder, considerando a la integración como causa final del aprendizaje, y admita la perceptiva psicológica que la opone a la anomalía de la desintegración.

Motivación del aprendizaje

Es la razón de ser de la voluntad de lograr que los alumnos aprendan, por medio de despertarles el interés, centrarles la aten-

112344

ción y así guiarlos por el sendero del proceso enseñanza aprendizaje hasta lograr que se apropien de conceptos nuevos. Al dirigir el aprendizaje de la lectura y la escritura debe tomarse en cuenta el proceso de aprendizaje complementario.

Factores ambientales

Se ha comprobado que el clima cultural del hogar tiene relación con la madurez para la lectura y los progresos de la misma. Ese amplio grupo de factores, llamado con frecuencia "clima hogareño" comprende una cantidad de aspectos ambientales, unos más importantes que otros, pero que en determinado momento pueden afectar la experiencia total que el niño trae a la situación de aprender a leer.

Sihonell (1961) sugiere que el clima "hogareño" incluye los siguientes aspectos:

a) Condiciones económicas como las relacionadas con los ingresos de la familia, las dimensiones de la casa, la suficiencia y regularidad de las comidas y el sueño, etc.
b) Oportunidades de juego y experiencias sociales de diferentes clases, éstas por supuesto están vinculadas con el desarrollo de los conceptos y vocabulario.
c) Naturaleza y monto de los patrones del lenguaje de los niños, en particular cuando están influidos por el habla de sus padres.
d) Actividades para la lectura y la escritura, cuando se lee en el hogar, existe la posibilidad de obtener libros de diversos niveles de dificultad.
e) Calidad de la vida familiar, en cuanto a las relaciones entre los padres y su influencia sobre la seguridad del niño y del desarrollo de su personalidad en general.

Estos aspectos del clima hogareño determinan la "calidad" de la

experiencia que el niño aporta a la situación de lectura, y la "experiencia" es un requisito previo básico para leer.

Este hecho lleva a reflexionar sobre un aspecto de fundamental importancia: las diferentes experiencias de los niños que ingresan al primer año escolar en lo que respecta a su contacto anterior con la lengua oral y la lengua escrita. En este sentido se encuentra con una gama que vá desde los que nunca presenciaron un acto de lectura o escritura, o no tienen materiales escritos en sus casas y no cuentan con informantes idóneos, hasta otros para quienes dichos actos son parte corriente de su vida cotidiana en su relación con su medio ambiente, pues les han leido cuentos desde su más tierna infancia, y les han trasmitido información al respecto en forma permanente. La escritura es un hecho social por excelencia. No hay duda acerca de la importancia fundamental de los esquemas de asimilación que cada sujeto va construyendo en cada momento para interpretar la realidad, pero, justamente, dichos esquemas se van construyendo en una interacción constante con el objeto que se quiere desentrañar y si dicho objeto es un producto cultural, acuñado socialmente, es evidente la necesidad de contar con la posibilidad de un contacto permanente con él y de informantes que suministren algunas pautas y ayuden al niño a reconstruir ese objeto de conocimiento.

Además de tomar en cuenta las diversas etapas evolutivas del niño, tanto en el aspecto neurológico como en el psicológico. Las sensopercepciones auditiva, visual y visomotriz son igualmente importantes para lograr éste aprendizaje.

G.- Factores emocionales y de personalidad

Las perturbaciones de la personalidad aparecen frecuentemente donde hay dificultad para aprender a leer, los síntomas más comunes:

a) Timidez muy acentuada, se ofende fácilmente, tiende a ruborizarse, y sentimientos de inferioridad.
b) Inclinación a la sumisión, indiferente, desatento y aparentemente perezoso.
c) Distante: sueña despierto, tiene reacciones evasivas, forma parte de pandillas, falta a la escuela, se aleja de la sociedad.
d) Tensión nerviosa, hábitos nerviosos, tales como morderse las uñas, inquietud, tartamudea y sufre insomnio.

Algunos investigadores han emitido hipótesis en el sentido de que los trastornos emocionales preceden y causan las dificultades para la lectura, o de que esas dificultades son uno de los síntomas de un equilibrio de la personalidad fundamentalmente inadecuadas.

H.- Causas de los trastornos emocionales.

1.- Sobreprotección por parte de los padres, un niño frecuentemente dependiente con respecto a los adultos, siente que aprender a leer es una tarea imposible para realizarla solo.

2.- Ejercitación deficiente en el hogar. Un niño acostumbrado a métodos de ejercitación poco sensatos a ocurrencias imprevisibles, inconsistentes, en el hogar, halle muy difícil adaptarse a la dirección autoritaria y al sistema escolar.

3.- Presión injusta por parte de los adultos. Un niño al que se le insta a leer antes de que esté en condiciones de hacerlo, leer material que se halle más allá de su capacidad, a hacerlo también como un hermano, puede desarrollar sentimientos de fracaso, resentimiento o antagonismo, que le impiden hacer progresos normales en la lectura.

No hay que olvidar que cuando se discuten las causas del fracaso de un alumno, la capacidad para el trabajo escolar se halla determinada por varias circunstancias dependen muchas veces de su temperamento, su ambiente familiar de un maestro incapaz, madurez psicogené

tica del niño, de su bienestar físico, de madurez social y de su ambiente social, familiar y escolar, o neurosis de los padres. En muchos casos se registra el fracaso escolar en general como un fracaso en la lectura, porque el éxito escolar del niño se determina en los primeros grados por su capacidad para aprender a leer.

Para evitar los problemas del aprendizáje y el desinterés, los dos polos del fracaso de los niños, la pedagogía de la lectura y la escritura debe reunir el dominio del gesto, el control de las actitudes, la atención y el interés de los niños. Es una pedagogía completa en la que el maestro debe comprometerse totalmente y aportar el máximo interés posible. El maestro que desea realmente enseñar a leer y escribir, necesita dedicar el tiempo necesario, respetando siempre el ritmo de trabajo de sus educandos y si encuentra dificultades, debe profundizar en ellos y buscar sus causas y tratar siempre de que todos salgan adelante.

III

RELACION DE LAS TEORIAS PSICOLOGICAS CON LAS PEDAGOGICAS

Para Wallon la psicología y pedagogía son inseparables, se trata de dos momentos complementarios de una misma actitud. La psicología infantil en los últimos treinta años, ha intentado describir el desarrollo continuo que va desde las acciones sensomotoras iniciales a las operaciones más abstractas, en este sentido, los datos conseguidos en numerosos países así como sus interpretaciones cada vez más convergentes proporcionan hoy a los educadores que quieren servirse de elementos de referencia suficientemente consistentes.

Mientras que la pedagogía experimental quiere comprender lo que hace y complementar sus constataciones mediante interpretaciones casuales o explicaciones, es evidente la necesidad de recurrir a una psicología precisa y no méramente a lo del sentido común para lograr cualquier aprendizaje.

A.- Conductismo teoría psicológica: base de la educación tradicionalista

Los conductistas supusieron que los seres humanos aprenden igual que los animales y de manera específica como sus propios animales (Pavlov). La forma ordinaria que adopta el aprendizaje es la del condicionamiento estímulo - respuesta.

El objeto tiene prioridad sobre el sujeto, los conductistas emplean solo lo observable como dato, limitan los objetivos de aprendizaje a los que puedan expresarse en términos de conductas observables; el comportamiento fisico de una persona es también su conducta

psicológica. Así los conductistas pretenden que cualquier comportamiento es aprendizaje y, a la inversa, que cualquier aprendizaje es un cambio de conducta. Por consiguiente, la práctica actual entre muchos educadores que definen el aprendizaje como "cambio conductual" refleja por lo común una psicología conductista.

Para los conductistas, la conducta como término psicológico técnico, puede definirse como la actividad públicamente observable de los músculos o las partes del cuerpo o en la aparición de lágrimas, sudor, saliva, etc.

Debido al énfasis que se hace en el cambio conductual, muchas personas con orientación conductista creen que hacer algo numerosas veces afectará necesariamente el comportamiento futuro. Así, si alguien fuma una cajetilla de cigarros al día durante varias semanas, se convertirá en fumador habitual.

El énfasis que hacen los conductistas en la conducta abierta ha llevado a muchas prácticas cierto tipo deseado de conductas y a métodos de evaluación que sirven para medir el comportamiento abierto. Los maestros, u otras autoridades escolares, decidirán que conductas específicas desean que muestren los estudiantes. A continuación, estimularán a estos últimos de modo tal que se evoquen las conductas deseadas.

El éxito del proceso se evaluará por la confiabilidad de la provocación de la conducta en el futuro (por lo común en pruebas). Una idea o un pensamiento consiste de un movimiento simbólico que constituye una etapa intermedia entre los estímulos observables y las respuestas.

Los símbolos son eventos que representan algo más allá de sí -

mismos. Pueden ser estímulos o respuestas, sustitutos. Siempre que - un organismo responda de algún modo y el estímulo originalmente adecuado para provocar la respuesta se encuentra ausente, dicho organismo estará respondiendo a un estímulo simbólico. Respuesta simbólica (es un movimiento incipiente, parcial que ocupa el lugar de un patrón conductual completamente expresado. Puede adoptar la forma de - un encogimiento de hombros, una expresión facial, un asentamiento de cabeza o un cambio de postura. Al pensar, los movimientos simbólicos pueden ser tan ligeros que el individuo solamente puede darse cuenta de que existe un pensamiento separado de cualquier movimiento. Se supone que al pensar se produce cierta actividad ligera, muscular o - neural.

Así pues, el pensamiento de los humanos es su conducta simbólica o incipiente, de una manera aleatoria de ensayo y error. El pensamiento no es un proceso mental misterioso que provoca la conducta, - sino el comportamiento mismo. Así el pensamiento es una conducta simbólica o incipiente de ensayo y error, que culmina en el aprendizaje.

Los factores principales que hacen diferentes los procesos de pensamiento del ser humano al de los animales.

a) Los seres humanos tienen mayor capacidad para responder selectivamente a los aspectos más sutiles del ambiente que se presentan como pistas.
b) También pueden proporcionar una mayor variedad de respuestas - distintas, que constituyen muestras de sus actos, tienen mayor capacidad para autoestimarse.
c) Son capaces de dar un mayor número de respuestas simultáneamente. Por ende pueden provocar muchas de sus respuestas futuras, basándose en patrones de indicios que representen o son el resultado de varios patrones de estimulación, anteriores y dife--

rentes.

Skinner en su programa de refuerzo, además acepta el pensamiento y otras conductas como fuentes de datos en la medida en que se revelan respuestas verbales objetivas y de otros órdenes. Extendió su teoría a la explicación del lenguaje y el pensamiento y lo hizo con mayor detalle que Pavlov.

Sigue sosteniendo Skinner que el ser humano aprende el lenguaje, la agresión, la conducta social y la resolución de problemas por medio del condicionamiento operante (es el mecanismo de aprendizaje - adaptativo de las respuestas de los músculos - esqueléticos). Aprendizaje operante es por medio del refuerzo.

En el modelo Skinneriano del aprendizaje operante, una respuesta, debe ser emitida espontáneamente y esta emisión ser seguida por un hecho que la refuerce y exista condicionamiento. Desarrolla una - teoría del aprendizaje y la conducta verbales basado en su modelo de aprendizaje operante, según la cual se formulan respuestas porque - tienen probabilidad de preparar la oportunidad para un refuerzo. Hay tres formas importantes de conducta verbal.

a) Tacto (usar nombres)
b) Mando (pedir)
c) Texto (en general, leer)

Las teorías del refuerzo han sido empleadas con frecuencia en el campo de la educación. Para que haya aprendizaje el organismo debe - estar activo y debe emitir respuestas (porque en caso contrario no - habrá nada que reforzar) ejem: Cuando el niño empieza a leer debe recibir según esta teoría el estímulo necesario para que lo siga efectuando con mayor eficacia y si es necesario reforzar dicho aprendizaje a base de estímulos (premios y castigos).

Se debe administrar ese reforzador condicionado cada vez que el

sujeto emita una respuesta aproximada a la meta conductual. Los conductistas señalan que el refuerzo fortalece las respuestas. En este tipo de aprendizaje ese ser se convierte en un receptor pasivo porque siempre espera la influencia que ejercen los hachos del entorno.

La escuela tradicional impone al alumno su trabajo, le hace trabajar. En esta labor el niño puede, sin duda, poner mayor o menor interés y esfuerzo personal y, en la medida en que el docente es buen pedagogo, la colaboración entre sus alumnos y él deja un apreciable márgen de verdadera actividad pero siempre condicionada por el maestro. Pero, en la lógica del sistema, la actividad intelectual y moral del educando permanece heterónoma al estar ligada a la autoridad continua del maestro. Puede decirse que la pedagogía tradicional atribuía al niño una estructura mental idéntica a la del adulto (teoría del homúnculo) pero con un funcionamiento diferente: veía de buena gana al niño capacitado por ejemplo, para captar todo lo que es lógicamente evidente o para comprender la profundidad de ciertas reglas morales; pero al mismo tiempo le consideraba como funcionalmente diferente del adulto en el sentido de que mientras el adulto tiene necesidad de una razón, un móvil para obrar, el niño sería capaz de obrar sin motivo, de adquirir de encargo los conocimientos más dispares, de hacer cualquier trabajo, cimplemente porque se le exige en la escuela, pero sin que ese trabajo responda a ninguna necesidad propia del niño, de su vida de niño.

La educación que se impartía en la escuela tradicional era de tipo memorista, verbalista y libresca. El alumno por su parte prefiere fingir que ha entendido todo lo que el docente le ha enseñado para evitar reprimendas y prefiere aprender tácticas extrañas como el copiar para salir adelante.

B.- La escuela tradicional base de la escuela activa.

Piaget hace notar que el hecho de que un alumno sea bueno o malo en la escuela no depende a veces sino de su capacidad de adaptación al tipo de enseñanza que en esa escuela se imparte.

Algunos chicos que son considerados malos alumnos en determinadas asignaturas, podrían haberlas asimilado y superado si se hubieran llevado por otro camino en su aprendizaje; estos alumnos pueden llegar a dominar perfectamente las cuestiones que parecen no entender, a condición de saber llevarlos a ellas de manera adecuada; lo que los niños muchas veces no comprenden no es la materia, sino las lecciones a través de las cuales esa materia les es enseñada. La educación puede convertirse por este motivo en un monólogo, con un adulto que utiliza determinadas categorías para explicar algo a un niño que no las entiende; queda claro que son esas categorías lo que resulta inaccesible a la mente del alumno, no la materia que a través de ellas se intenta enseñar.

Cada vez está más claro que cuanto más pequeño es el alumno, más difícil y lleno de consecuencias para el futuro es la enseñanza que se le da; una didáctica, unos hábitos pedagógicos y una forma de trasmitir el conocimiento basados sólo en el sentido común, pueden introducir una violencia tal en la estructura mental del escolar quedando neutralizada su capacidad total o parcial para asimilar la realidad. Es por ello de absoluta necesidad que se respeten en todo momento las leyes del conocimiento, tanto en lo referente al contenido que se desea trasmitir como en lo relativo a la forma de trasmitirlo.

Al contrario de la escuela tradicional, que parte de un programa y lo intenta imponer a los alumnos, los nuevos métodos postulan -

sea el programa el que se acomode a los niños; la escuela activa postulada por Piaget se esfuerza en presentar a los niños las materias de enseñanza en formas asimilables a sus estructuras intelectuales y a las diferentes bases de su desarrollo: cuando la escuela activa pide que el esfuerzo del alumno salga del mismo alumno y no le sea impuesto; y cuando le pide que su inteligencia trabaje realmente sin recibir los conocimientos ya preparados desde fuera, reclama, por tanto, que se respeten las leyes de toda inteligencia.

Ahora bien, si la nueva educación quiere que se trate al niño como ser autónomo desde el punto de vista de las condiciones funcionales de su trabajo, reclama por el contrario, que se tenga en cuenta la organización estructural de su inteligencia.

Los intereses del niño no son respetados por la escuela tradicional. Las consecuencias de ello son absolutamente nefastas si se tiene en cuenta que el interés no es sino el aspecto dinámico de la asimilación, y que todo trabajo de la inteligencia descansa sobre un interés. El trabajo obligado constituye, desde esta perspectiva, una anomalía psicológica causante de lamentables estragos y secuelas en la organización de la inteligencia del niño.

El respeto que el inferior experimenta hacia el superior y que no es correspondido por un respeto parejo hacia él, es decir, que se trata de un respeto unilateral, hace posible una imposición del adulto sobre la mente del niño, por tanto lo que sale de la boca del maestro se considera como cierto; por otra parte, esta verdad de autoridad, no solamente exime de verificación racional, sino que además retrasa a veces la adquisición de las operaciones de la lógica, las

cuales suponen esfuerzo personal, control y verificación grupal.

Piaget ataca con fuerza los exámenes, para él son un estigma de la escolaridad, una plaga de la educación que vicia las relaciones normales entre el maestro y el alumno, comprometiendo en los dos tanto la alegría de trabajar, esforzarse y aprender, como la mutua confianza. El exámen no es objetivo porque implica suerte y depende demasiado de la memoria; y no todos los alumnos poseen esa capacidad quedando en desventaja siempre con sus demás compañeros, además el exámen es un fín en sí mismo, por dominar las preocupaciones del maestro y orientar el esfuerzo de los alumnos de un trabajo artificial. De esta forma, la escuela tradicional olvida que el fin de la escuela es la formación de los alumnos en los métodos de trabajo y no en el triunfo en una prueba final que se basa únicamente en una acumulación momentánea de conocimientos.

Como ya ha sido investigado y demostrado, la clasificación resultante de los exámenes corresponde poco con el rendimiento posterior de los individuos en la vida, a no ser en algunos casos muy concretos como es el de aquellos individuos que rinden en trabajo que exige docilidad, adiestramiento y adaptabilidad, es decir, que reproducen la situación de exámen. Como es obvio solo en la medida en que los métodos pedagógicos dejan una buena parte a las iniciativas y los esfuerzos personales espontáneos del alumno, los resultados son significativos en donde el alumno con métodos activos alcanza pleno rendimiento.

Una de las principales causas del fracaso de la educación formalizada es, según Piaget, la preponderancia que por encima de la acción, se dá al lenguaje (educación verbalista) para enseñar a los ni

ños; se empieza por el lenguaje cuando se debía empezar por la acción real y material. Toda enseñanza verbal, sólo es útil si se encuentra precedido y preparado por una actividad previa y está dada en función de una actitud positiva. La escuela tradicional parece ignorar todo esto y al hacerlo salta una de las más importantes leyes del conocimiento. Las consecuencias son bien conocidas, muchas veces el alumno oye a su maestro y no entiende nada, la inteligencia infantil no puede ser tratada por métodos pedagógicos de pura receptividad, el alumno no debe verse como un receptor pasivo el cual debe llenarse de conocimientos ya acabados poblar su memoria en lugar de formar su inteligencia, el formar eruditos en vez de investigadores. el alumno debe ser un ser activo que transforme las cosas y elabore su conocimiento.

La escuela tradicional, al actuar así se comporta como si el niño fuera un adulto en pequeño cuyas facultades se han de acutalizar a través de la instrucción; para ella, al parecer, se trata simplemente de amueblar o de alimentar unas facultades ya hechas y no de formarlas; basta, en definitiva, con acumular unos conocimientos en la memoria en lugar de concebir la escuela como un centro de actividades reales y experimentales desarrolladas en común, por ejemplo, el desarrollo de la inteligencia lógica en ella en función de la acción y de los intercambios sociales.

Los niños deben, por tanto experimentar. No sirve ni trasmitirles el resultado de la experiencia, ni hacerlas en su lugar ante ellos pues de esta forma se pierde el valor formativo de la acción propia. Aquí es donde la escuela activa presta uno de sus más grandes servicios a la educación, tanto desde el punto de vista intelec-

tual como moral, pues conduce al niño a la construcción por sí mismo de los instrumentos que la transformarán desde dentro, en profundidad, y no solo superficialmente. Conquistar por sí mismo un cierto saber a través de investigaciones libres y de un esfuerzo espontáneo, dará como resultado una mayor facilidad para recordarlo; sobre todo, permitirá al alumno la adquisición de un método que le servirá toda la vida, y que ampliará sin cesar su curiosidad sin el riesgo de agotarla; por lo menos, en lugar de dejar que su memoria domine a su razonamiento o de someter su inteligencia a sus ejercicios impuesta desde el exterior, aprenderá a hacer funcionar su razón y construirá libremente sus razonamientos.

La escuela activa recomienda una disciplina autónoma, y un respeto mutuo, el autogobierno y el trabajo por equipos se han hecho esenciales, únicamente una vida social entre los mismos alumnos, es decir autogobierno llevado lo más lejos posible y que sea paralelo al trabajo intelectual en común, conseguirá el doble desarrollo de personas dueñas de sí y de su mutuo respeto.

De esta forma, puesto que la vida colectiva se ha hecho indispensable para el desarrollo de la personalidad incluso bajo sus aspectos más intelectuales, la escuela activa supone una comunidad de trabajo que alterna la actividad individual con la actividad de grupo.

En la escuela tradicional, por el contrario, el maestro es el soberano que detenta la verdad intelectual y moral, quedando excluida del trabajo en clase la colaboración entre ellos.

C.- Psicogenética base de la escuela actual

Ningún análisis de la educación parte de cero. Bien se trate de planificaciones, de críticas, de reformas, ese análisis de contenido, etc. Hay que tener en cuenta el pasado.

En la actualidad después de haber realizado una variedad de investigaciones y de utilizar diferentes metodologías se ha llegado a la conclusión de que la pedagogía como ciencia ha avanzado muy poco.

Lo cierto es que el maestro de escuela debe atenerse a un programa y aplicar métodos que le son dictados por el estado. Los progresos en pedagogía experimental están, ligados a investigaciones interdisciplinarias, cualquier problema pedagógico a analizar (un método didáctico, el éxito de su programa) implican problemas de psicología evolutiva, psicología general de la inteligencia y psicología del aprendizaje, si no más. A no ser que quiera limitarse a constatar hechos y leyes, sin pretender llegar a una explicación de la que describe e investiga, la pedagogía de la evolución infantil, gracias a la cual ha podido hasta ahora progresar con pasos más seguros y rápidos.

La aparición de nuevos métodos en pedagogía, data de la aparición y desarrollo de la psicología evolutiva; los nuevos métodos han crecido, sobre las construcciones de la psicología genética base de la escuela actual.

Los éxitos en la educación han tenido la necesidad de utilizar los métodos activos, a la vez de tomar en cuenta las etapas del desarrollo psicológico del niño, además de que la educación sea acorde a las necesidades e intereses del educando, los programas deben ser adoptados y los métodos han de asegurar la eficiencia que ahora falta;

al mismo tiempo la educación debe ser concebido como una progresiva autonomización de los que se educan.

La obligación de educar es no destruir o estropear ninguna de las posibilidades que el niño tiene, mientras que el derecho a la educación implica mucho más que el derecho de asistir a una escuela, equivale a afirmar el derecho del niño a desarrollarse normalmente en función de sus posibilidades en realizaciones efectivas y útiles; equivale a garantizar el pleno desarrollo de la presonalidad del niño, que implica desde el desarrollo de sus funciones mentales y la adquisición de los conocimientos y los valores morales correspondientes al ejercicio de estas funciones, hasta la adaptación a la vida social.

IV

LA IMPORTANCIA DEL PSICOANALISIS EN LA EDUCACION

Actualmente frente a alguna dificultad, los educadores piensan ante todo en el ambiente familiar del niño, en la posibilidad de una desfavorable influencia paterna, el lugar ocupado en la serie fraterna (en los efectos que sobre él puede ejercer su condición de hermano mayor, medio o menor). En efecto, todos procuran explicar la conducta escolar del niño a través del trato recibido en el hogar. Por consiguiente, es innegable que la reducción del carácter infantil a las vivencias familiares es comun para todo maestro. El pequeño se encuentra desvalido e inerme en su ambiente de adultos, y sabe que solo el cariño de éstos lo protege.

La educación siempre pretende algo del niño. El educador, o sea el ambiente adulto al que pertenece el niño, en todos los casos procura convertirlo en un ser parecido a él, es decir, en algo siempre distinto según la época, la clase social, la ideología política, etc.

El objetivo general de la educación es hacer del niño un hombre que no se diferencie del mundo adulto que lo rodea, la educación lucha contra la modalidad del niño, contra sus malos modales, (según opina el adulto) sus malas costumbres, neurosis, etc.

Freud demostró que en el orígen de las neurosis intervienen sucesos perjudiciales al individuo en años anteriores de su vida de ahí que resulte de importancia el conocer la utilidad del psicoanálisis en un momento dado, o para que puede servir a un educador el co-

nocerlo.

Llegó a la conclusión de que en la infancia es cuando las circunstancias ambientales tienen un influjo trascendente provocando taras duraderas que pueden en alguna forma reprecutir en la educación del niño.

Afirmó que el impulso directriz del siquismo es de naturaleza sexual (Libido) que va atravesando por las distintas fases de la existencia del hombre, adoptando formas y objetivos diversos que, al ser superados o al chocar con la realidad y sus normas, pasan a la categoría de inconscientes, buscando siempre la oportunidad de retornar a la conciencia.

Pertenecen también al inconsciente aquellas ideas y representaciones dolorosas o traumáticas para el sujeto que son reprimidas en defensa de la conciencia y mantenidas en el inconsciente por una fuerza o energía represora que evita el conflicto que ocurriría si tales contenidos emergieran a la conciencia.

De acuerdo con esta teoría, el método idóneo para conocer el inconsciente es el psicoanálisis, basado en la interpretación de sueños y las asociaciones libres de ideas, pues supone que en los sueños encuentran realización simbólica los deseos inconscientes y que entre los procesos inconscientes y la conciencia existe una unión íntima que si se deja en absoluta libertad al sujeto para hablar, llegará a través de sucesivas asociaciones, a manifestar aspectos del inconsciente, más o menos disfrazados, pero susceptibles de ser identificados por una hábil interpretación del psicoanalista. La validez del psicoanálisis y sus resultados dependen de lo adecuado de la intervención del psicoanalista y su influencia personal sobre el psico

analizado.

En un principio, el psicoanálisis era considerado, en esencia, como método terapéutico en algunos casos de trastorno mental, ya que la tesis freudiana del inconsciente asegura que la enfermedad mental procede de los contenidos inconscientes conflictivos que, por la falta de cohesión del psiquismo, traspasan ciertos límites, influyendo directamente sobre la actividad consciente y el yo, distorsionando, al mismo tiempo, la captación de la realidad. Esta situación se normaliza cuando lo inconsciente conflictivo se conoce y comprende por parte del enfermo.

Si es verdad que los traumas se adquieren en la infancia y provocan taras duraderas, el psicoanálisis se dedicó a investigar esas taras y así surgió el psicoanálisis como terapéutica infantil, surgió asímismo la posibilidad de prevenir la neurosis haciendo obra de higiene mental en los primeros años de vida, ante todo por la familia, cuya influencia es preponderante. En segundo lugar actúa el pedagogo, al que una formación especial debe suministrarle mayores conocimientos, no comunes en los padres, acerca del desarrollo psíquico infantil y su influenciabilidad. Porque atendiendo a esa afectividad asegura Anna Freud es como se le situará en condiciones de desarrollarse en un ser capaz y placentero frente a sí mismo y los demás. La afectividad infantil tiene su base en la vida instintiva, que ha estudiado el psicoanálisis. Por eso solamente el conocimiento del psicoanálisis permitirá a las buenas intenciones del pedagogo encontrar intelectualmente la certeza de una precisa actuación para liberar a los niños de traumas inútiles y perjudiciales.

Percibir lo que es el complejo de Edipo y la rivalidad fraterna, la evolución de lo libido, los instintos agresivos o el superyó pre-

vendrá la repetición de errores que los padres suelen cometer. Unicamente quien ha sentido bien el psicoanálisis puede darlo a entender.

Es incuestionable que el maestro en ejercicio de su profesión - pasan por sus manos tal cúmulo de material que, quiera o no advertirlo, llega a conocer con la mayor precisión la gama completa de las - variadas manifestaciones que median desde el niño física y mentalmente deficiente hasta el hosco, mentiroso, maltratado y agresivo. Por tanto, no habrá un solo maestro cuya experiencia no le permita reparar en las lagunas de que adolecen sus educandos.

Pero esa misma situación práctica que le confieren al maestro - conocimiento en el campo de los hechos educacionales, asimismo le - presenta inconcenientes, pues trabaje en preescolar o primaria, se encuentra incensantemente sometido a la imperiosa necesidad de actuar. La vida y la actividad de los grupos escolares le exige constante intervención: debe reprender, prohibir y conservar la disciplina y mantener al niño en actividad, educarlo e instruirlo.

Cumplirá su misión pedagógica si de pronto se le ocurriera retirarse a la posición de pasivo observador. De ahí que, si bien su profesión le obliga a reconocer un sinnúmero de manifestaciones de la - vida infantil, le impide disponer de tiempo y de ocasión para ordenar esos hechos desarrollados ante sí, o para remontarse hasta las causas de las reacciones infantiles, no obstante su misión de influir sobre ellas.

Pero acaso le falte al educador algo más que la simple oportuni-

dad de observación ecuánime a fin de efectuar esa clasificación y explicación de su material. En efecto, tal labor exige conocimientos especializados.

Por tanto al educador deseoso de profundizar su conocimiento acerca de los fundamentos psíquicos de las manifestaciones infantiles mencionadas; al que procure comprender sus rasgos característicos y explicarse el lento desarrollo que siguen en cada caso, le será dable acudir a la nueva ciencia del psicoanálisis o a un psicoanalista.

El maestro de primer año trata con niños que poseen una serie de vivencias más o menos profundas y graves, que han pasado, en el hogar y preescolar. De ahí, el docente no tardará en advertir que éste en modo alguno reacciona ante su personalidad y actitud reales, sino que trae consigo determinadas posturas o modalidades anteriormente fijadas y establecidas, y le pone la desconfianza, la terquedad o la hostilidad que adquirió en sus experiencias previas con otros adultos.

El niño que antes ha respirado la atmósfera bulliciosa y amable del jardín de infancia, donde adquirió una conducta que no armoniza con el nuevo ambiente, se siente extraño al iniciar sus estudios en su primer año, ahí ya no se le deja jugar, cantar, brincar, bailar y hacer lo que a él le agrada, ahora permanece sentado y habla cuando se le ordena, realiza tareas fastidiosas que a él no le agradan pues le gusta pintar, recortar y dibujar, pero desea aprender a leer y escribir. Por tanto el docente debe buscar la forma de educarlo, procurar que no sienta ese cambio de preescolar a primaria.

Cualquiera sea la etapa de la instrucción primaria, el educador

tropieza, con idénticas dificultades. Es evidente que la formación - del ser humano concluye antes de lo esperado. Por tanto, a fin de - buscar hasta sus orígenes las peculiaridades infantiles que tantos - obstáculos oponen al educador, es preciso explorar la época previa - al ingreso del niño en los planteles educativos y remontarse hasta - quienes realmente fueron los primeros educadores de su vida: en o--- tros términos hasta la época anterior a los cinco años y al ambiente familiar. Pues en lugar de observar en los niños su conducta escolar diaria, tratar de que informen acerca de sus impresiones y recuerdos de los primeros años de su existencia esto es muy recomendable en - los casos de niños con problemas de aprendizaje.

A primera vista, esta tarea no tiene dificultades. En sus relaciones con los alumnos, el maestro ya habrá tratado de establecer - vínculos de sincera confianza, que puede aprovechar fácilmente, de - suerte si los interroga con inteligencia, el niño está dispuesto a - referirle cuante desee saber.

Es preciso recordar que el niño no revela su pasado tan fácil-- mente como lo hace el adulto, a ellos les agrada más relatar los sucesos de los últimos días o semanas por tanto resulta más eficaz formular un interrogatorio acerca de las vivencias infantiles tempranas, no a un niño, sino a un adulto igualmente interesado en tal exploración, aunque éste también comunicará unos pocos datos ya que cada individuo posee recuerdos hasta cierta edad, pero más allá existe una inmensa laguna, un período de tinieblas en el que sólo pueden distinguirse los contornos de recuerdos fragmentarios, aislados de su contexto y que considerados detenidamente parecen faltos de sentido e - importancia.

La observación directa del niño y la descripción de la propia -

infancia que recoge de sus familiares, ha enseñado que el niño se comporta de manera inteligente y vivaz; que manifiesta preferencias y aversiones, y que en múltiples e importantes aspectos actúa como un ser sensato. Esa época se ha extinguido para la memoria, dejando tan solo rastros escasos e incompletos. Más, según el referido testimonio, de todo maestro, al cabo de este primer período, el ser humano ya entra en la vida como un pequeño individuo plenamente desarrollado y, provisto de personalidad propia. No obstante, la memoria se conduce como si no valiera la pena conservar las huellas de esa época particularmente receptiva e impresionable y en la que se llevó a cabo esa compleja evolución hacia nuestra personalidad actual.

Todas las corrientes de la psicología se han dejado engañar por esta falsa apariencia, pues al aceptar como único material de su investigación científica aquella parte del yo conocida por uno mismo, en razón de que el sujeto ignora los primeros años infantiles, forzosamente incurrirían en grave menosprecio de su significado. Solo el psicoanálisis se abocó a esta contradicción. Precisamente ha verificado que los actos fallidos cotidianos, el olvido, las pérdidas, el dejar a trasmano, los errores de lectura, etc., siempre obedecen a un determinado propósito de quienes lo cometen. Antes, solía dejarse de lado estos pequeños fenómenos, atribuyéndolos a distracción, cansancio o casualidad. Pero la investigación psicoanalítica de estos actos fallidos llevó a la conclusión de que por regla general no se olvida nada sin que se tengan buenos pero casi siempre desconocidos motivos para olvidar.

Precisamente las tinieblas en que se halla sumido el primer período de la vida, y los obstáculos que resisten todo intento de ilu-

minación, hicieron ver al psicoanálisis que allí debía encubrirse algo muy importante.

A.- La vida instintiva del niño

La reconstrucción psicoanalítica de los años infantiles alcanza el período más temprano, de la lactancia cuando el niño no posee más que los rasgos congénitos con que ha venido al mundo.

No ofrece dificultades definir la puericultura: consiste en la satisfacción de las necesidades infantiles. La madre o la persona encargada del niño sacia su hambre, lo mantiene limpio, cosa que quiza responda más a una exigencia del adulto que a las necesidades del pequeño, le asegura tranquilidad, calor y protección contra los daños y riesgos exteriores. Por consiguiente, lo provee de cuanto demanda para subsistir sin pedirle retribución alguna. La educación lucha contra la modalidad del niño contra sus malas costumbres infantiles. Lo que de ellas deja traslucir el niño en los establecimientos educacionales es sólo un débil reflejo de su primitiva índole. Sólo las personas que están obligadas al trato constante con el niño desde la lactancia hasta el quinto año de vida podrán describirlas con fidelidad.

El niño carece de escrúpulos es egoísta; no le preocupa sino imponer su propia voluntad y satisfacer sus deseos; le es indiferente que otros sufran o no por ello. Es sucio y repugnante; no vacila en tocar y aún llevar a la boca las cosas más nauseabundas.

Es desvergonzado con su propio cuerpo, y todo cuanto los demás tratan de ocultar a su vista despierta curiosidad. Es voraz y goloso

Es cruel con todos los demás seres vivos más débiles que él, y lo impulsa un afán de destruir todo objeto inerte. Tiene multitud de vicios corporales: se chupa los dedos, se muerde las uñas, se urga la nariz, juega con los órganos genitales.

Se dedica a todas estas actividades con el mayor apasionamiento, exige la gratificación de todos sus deseos y le resulta intolerable la menor demora.

Apenas se le quita una mala costumbre, cuando ya aparece otra en su lugar, los adultos jamás han adoptado una actitud objetiva ante las peculiaridades del niño. En la observación del niño, la educación adopta la actitud del severo mentor que en el trance de esclarecer cualquier incidente entre sus alumnos, se halla por anticipado dominado por la cólera y la indignación. Si carece de la prudencia suficiente para diferir su juicio hasta el término de la investigación, jamás logra averiguar la verdad de las cosas.

Vistas por los padres esas "malas costumbres" no son sino un confuso y desordenado conjunto de cualidades privativas. Nada puede hacerse con ellas, fuera de lamentarse de que existan. El psicoanálisis se desprendió de los juicios, los supuestos y los prejuicios con que siempre se había abordado la valoración de la esencia infantil.

Fué así como esa colección de vicios de la conducta, hasta entonces incomprensible, se ordenó espontánea y sorprendentemente en un conjunto orgánico. En lugar de arbitrarias peculiaridades, el análisis pudo establecer una sucesión obligada de fases evolutivas, se-

mejantes a las que desde hace mucho tiempo se conocen en el creci--- miento del cuerpo humano. Al no juzgárselas como deplorables pero casuales actitudes anormales del niño, sino como eslabones naturales y normales de una cadena evolutiva predeterminada, la rápida suplantación de un mal hábito por otro cualquiera y su aparición sin mediar influencia exterior alguna, dejaban de ser enigmas.

La primera guía para este ordenamiento de los fenómenos la dio la comprobación de que las zonas del cuerpo en las cuales se cumplen los malos hábitos infantiles no son arbitrariamente escogidas, sino que se ajustan a una sucesión condicionada por otros factores.

En las primeras semanas de vida la alimentación desempeña el - principal papel en su existencia. En esa época, la boca, así como la zona que la circunda, constituye para él la parte más importante de su cuerpo. El chupeteo del seno materno y la entrada de la leche en la boca son experiencias placenteras para el niño, las que desea prolongar y repetir aunque esté saciado, aprende a procurárselas inde-- pendientemente de las comidas y hasta de la persona que lo alimenta recurriendo al simple recurso de succión de los dedos. Cuando el niño chupetea, su rostro refleja idéntica satisfacción que cuando succiona el pecho materno; de ahí que nunca se duda acerca del móvil de esa actitud: el niño chupa por placer. Es así como la experiencia - placentera de la succión, que originalmente no era sino un beneficio accesorio de la ingestión alimentaria, se independiza de ella, tro-- cándose en una actividad predilecta del niño, pero censurada por el adulto como mal hábito infantil.

El niño se conduce como si a través de la boca quisiera explorar

todo el mundo a su alcance. Muerde, lame, saborea cuanto objeto cae en sus manos. Esta preferencia por la boca como fuente de sensaciones placenteras subsiste durante el primer año de vida. Ahora empieza a intervenir un factor muy importante en la vida del niño: la educación para la limpieza. La madre, o cualquiera de las personas a cargo del niño, procura quitarle la costumbre de mojar o ensuciar sus ropas.

Observándolo detenidemente se comprueba que el niño ya no es incapaz de conservarse limpio pues a sus dos años defiende su derecho a eliminar las materias fecales cuando mejor le plazca y que, en general, no quiere dejarse arrebatar el derecho de propiedad sobre un producto de su propio cuerpo.

Muestra un notable interés por sus propias materias fecales, trata de tocarlas, de jugar con ellas, e inclusive, si no se lo evita a tiempo, de introducírselas en la boca.

Observando sus expresiones mímicas y el celo con que se dedica a tales ocupaciones, es evidente que ellas le procuran una satisfacción, le son placenteras, pero tal placer nada tiene que ver ya con la debilidad o fortaleza de los esfínteres de la vejiga o del ano. Del mismo modo que durante la ingestión alimentaria el lactante experimentaba un placer simultáneo en la zona oral, también ahora, como beneficio accesorio de la actividad excretoral, aparece un placer que el niño siente en el ano. Así como por el chupeteo el niño trataba de volver a preocuparse el placer oral sin cesar, independientemente de la alimentación, aquí persigue idéntica finalidad referiendo las deyecciones o jugueteando con esta región corporal. Pero una vez que la educación se lo impide con toda energía, logra evocar el

recuerdo de ese placer tan apreciado mediante los juegos más o menos lícitos con arena, barro o agua, o aun por medio del ulterior "borroneo" con pinturas y lápices de colores.

Hacia los dos años de edad, advertirá que su discernimiento de los olores es correcto, y que en este respecto su única semejanza en relación con el adulto finca en la valoración de los mismos, lo que para nosotros huele mal, tiene buen olor para él y, si se quiere, puede incluirse en la lista de sus malas costumbres la de que los olores nauseabundos le causan satisfacción.

También es proverbial la crueldad del niño, sin que hasta ahora se haya encontrado otra explicación que su pretendida irracionalidad. Cuando un niño arrancaba las patas y las alas a escarabajos y moscas, mataba o martirizaba a los pájaros, descargaba su furia destructiva en los juguetes o utensilios domésticos, solíase disculparlo alegando su falta de comprensión hacia los demás seres vivos. El niño martiriza a los animales, no por su incapacidad de comprender que les ocasiona dolor, sino precisamente porque quiere producírselo y porque los objetos más apropiados y menos peligrosos para él son los minúsculos insectos indefensos, también aquí es el placer lo que lo impulsa.

Una vez que la educación higiénica ha alcanzado su objetivo, y pese a su resistencia, y que el niño ha llegado a dominar sus procesos excretorios, también la zona anal pierde toda significación como fuente de placer. Ahora el niño comienza a jugar con sus órganos genitales, concentrándose su anhelo de saber sobre el descubrimiento de las diferencias entre su propio cuerpo y el de sus hermanos, o --

compañeros de juego del sexo opuesto. Siente placer desnudando sus - regiones genitales ante otros niños y en retribución exige ver las - de aquéllos.

Su afán de preguntar, motivo de quejas para los adultos en el - fondo gira alrededor de estos problemas. La curiosidad y las manio-- bras en el propio cuerpo han de eliminarse mediante prohibiciones, - paso a paso la educación persigue justo lo contrario de lo que el niño quiere. La persecución del placer es para el niño la finalidad - cardinal de su vida; el adulto, en cambio pretende habituarlo a conceder mayor importancia a las demandas del mundo externo que a las - exigencias instintivas del niño.

Todas las actividades placenteras del niño el psicoanálisis las integra en el concepto de lo sexual, sin atender a que tengan lugar en los órganos sexuales propiamente dichos, o en la boca o en el ano. El papel que la región genital viene a representar en el cuarto o - quinto año de vida, no es otro del que el desempeñó la boca en el - primer año, o el ano durante el segundo.

En su lucha dirigida a evitar la tan temida consecución de placer por el niño, la educación siempre ha contado con dos recursos. - La amenaza expresada en éstos términos "si sigues chupándote el dedo te lo cortaremos". De este modo se logra infundir al niño el temor a una violencia real, o a la lesión de una parte necesaria y apreciada del cuerpo, intentando imponerle así la renuncia al placer. El otro recurso es decirle "si haces eso, no te querré más" poniéndolo de - esa suerte ante la posibilidad de perder el amor de sus padres. La fuerza de ambas amenazas deriva de la descrita situación infantil; - su absoluta e inermidad en medio de un todopoderoso mundo adulto y -

su exclusiva vinculación amorosa con las personas de los padres. Bajo la presión de tan enormes riesgos, el niño aprende a renunciar a sus propósitos originales. Al principio sólo simula haber abandonado su actitud por miedo o por amor al adulto; comienza a calificar de malo o feo aquello que le parece deseable; de hermoso y bueno todo lo que le causa displacer.

Al progresar en su adaptación a los adultos, asimismo adopta en verdad las valoraciones de éstos en la realidad. Paulatinamente va olvidando que alguna vez tuvo otros sentimientos, llegando a negar poco a poco cuanto en un principio quiso y deseó. Cuanto más completamente logre esta conversión, tanto mas satisfechos estarán los adultos de sus resultados pedagógicos.

La renuncia impuesta al niño de las experiencias placenteras derivadas de sus tendencias instintivas infantiles, tiene dos consecuencias significativas para su evolución. Por un lado, a su turno, implacablemente dirige contra todo el mundo exterior las exigencias cuyo imperio soportó, y se torna para siempre intolerante contra quienes no cumplan cuánto el ha debido cumplir y siguen permitiéndose el placer de alguna de aquellas fuentes. La indignación moral que ostenta en tales ocasiones denuncia el esfuerzo que hubo de imponerse para lograr pleno dominio sobre su vida instintiva infantil.

Pero, al tiempo que aparta de su recuerdo las vivencias placenteras tan apreciadas, extirpa de su memoria toda la época que le corresponde, junto con los sentimientos y las vivencias pertenecientes a ésta. Olvida su pasado, que ahora, sólo puede parecerle indigno y

repulsivo. Mas con ello se instalan aquellas lagunas de la memoria, aquel carácter impenetrable e inaccesible de las fundamentales vivencias infantiles primitivas, que tanta extrañeza causó cuando lo comprobó por vez primera.

B.- El período de la latencia o edad escolar

Al ingresar por primera vez a la escuela, el pequeño posee ya una serie de profundas y agitadas vivencias afectivas ha debido tolerar la limitación de su primitivo egoísmo por el amor hacia determinada persona; ha sentido el impetuoso deseo de poseer en forma exclusiva al adulto amado; ha tratado de defender sus derechos mediante deseos de muerte y accesos de celos. En su relación con el padre aprendió los sentimientos de respeto y admiración, la torturante sensación de la competencia de un rival más fuerte, el sentimiento de inferioridad y la deprimente impresión que le causaron las decepciones amorosas.

Por tanto cuando el escolar pone por primera vez los pies en el aula, está dispuesto a aceptar que allí será solo uno entre muchos y a no reclamar de antemano una situación de privilegio, ya posee cierta capacidad de adaptación social. En vez de entregarse, como solía hacerlo, a una incesante búsqueda de satisfacciones, se halla pronto a cumplir lo que se le exige y a limitar los juegos a las horas destinadas al recreo. Su antiguo interés por ver todo y espiar los secretos más íntimos de su ambiente, se ha convertido en afán de saber y de aprender. En lugar de las revelaciones y explicaciones que solía perseguir, se muestra dispuesto a adiestrarse en el empleo de las letras y de los números.

Como se ha podido observar el niño que ingresa a un primer año

ha adquirido capacidades y poderes que le permiten observar, interpretar y registrar los sucesos del mundo externo e interno y controlar las respuestas que ante los mismos se adoptan. Esta parte se ha establecido como una especie de agente central separado de los instintos a partir de los cuales se desarrolló e intenta dirigirlos y controlarlos.

Este aspecto de su organización es èl que, ahora el niño, se siente ser, y al cual denomina su "yo".

Durante el segundo período de la niñez la conducta se ve tan determinada por las acciones del yo como durante los primeros cinco años estuvo dominada por los instintos. La reducción de la fuerza de los deseos sexuales ha librado al niño de una de sus peores angustias.

En lugar de tener que buscar constantemente satisfacción o de controlar deseos peligrosos su yo se halla en libertad para expandirse y desarrollarse, para usar su inteligencia y la energía que dispone en otras direcciones. El niño ahora puede centrarse en tareas que se le proponen aunque no sirvan al propósito de la directa satisfacción del deseo sino a otros intereses.

Es, pues, evidente que el empeño de inculcar al niño una buena conducta no está desprovisto de riesgos. Las represiones que demanda, las formaciones reactivas y las sublimaciones que han de establecerse, tienen su precio. En efecto, junto con una gran parte de sus energías y talentos se sacrifica la espontaneidad del niño. Las limitaciones impuestas a su pensamiento y las inhibiciones de sus primitivas actividades se traducirán más tarde en el empobrecimiento de sus dotes intelectuales y en la coacción de su actividad. La educa--

112344

112344

ción ejerce sobre el niño una influencia a todas luces muy enérgica en las más variadas direcciones; pero queda todavía la interrogante de lo que ocurriría si el ambiente adulto de un niño se abstuviera de toda intervención activa sobre éste.

C.- El psicoanálisis y la escuela

Los primeros educadores y el niño pequeño se enfrentan como dos bandos hostiles: los padres del niño quieren algo que él no desea, y él, a su vez, quiere lo que los padres le prohiben. El niño persigue sus objetivos con toda la fuerza indivisiva de su pasión; frente a esto, a los padres no les queda sino recurrir a la amenaza o a la violencia. Así, un propósito se opone diametralmente al otro, y el hecho de que casi siempre sean los padres los que triunfan sólo se debe a su superioridad en fuerza física. El niño que ahora se encuentra frente al educador ya no es un ser homogéneo, se halla interiormente dividido, por más que ocasionalmente su yo todavía suele perseguir los antiguos objetivos, el superyó sucesor de los padres se ubica siempre del lado de los educadores. Aquí es la sensatez de los adultos la que decide la magnitud de las posibilidades pedagógicas. Errado estaría el educador que en el período de latencia siguiese tratando a un niño como si aún fuese un enemigo pleno y unánime, pues en tal caso renunciaría de antemano a una gran ventaja. Le basta conocer esa escisión producida en el niño y adaptarse a ella. Si logra colocar al superyó de su parte y aliarse con él, serán dos los que operen contra uno, y ya no le resultará difícil influir sobre el niño en cualquier sentido que desee.

Tampoco hay ahora dificultad alguna para responder a la cuestión de las relaciones entre el educador y su grupo escolar. El maestro -

hereda algo más que las meras relaciones edípicas del niño: pues -- mientras tenga en sus manos la conducción de un grupo, asumirá frente a cada uno de sus integrantes el papel de su respectivo superyó, adquiriendo de tal manera un derecho de someterlo a su voluntad. Si sólo fuese el padre de cada niño, éste aún querría desplegar en relación con su persona todos los conflictos irresueltos en el primer período de la infancia, y además, el grupo escolar se vería perturbado por los celos. En cambio, si el maestro logra convertirse en el superyó común, en el ideal de todos, la sumisión impuesta se transformará en espontáneo sometimiento, y los niños de su grupo se aliarán entre sí para formar un conjunto apretado y homogéneo, entregado a - su condición.

Es importante que los padres antes de llevar a su hijo a la escuela pudieran conocer y querer antes a la maestra, además de alegrarse al confiarle a su hijo, de esta forma se estaría dando un -- gran paso en la adopción de esta nueva madre para el niño.

El padre además debe estar convencido de que la entrada en la - escuela es una suerte para su hijo. El niño, que confía en sus padres, se entregaría muy pronto a su nuevo medio, a su nueva madre en primer lugar, si esto se realiza, el niño transferirá rápidamente en su maestra el afecto que siente por su madre, idealizándola todavía más. Hará gustosamente lo que ella le proponga, le pida o le imponga, siempre y cuando esto responda a una necesidad o a una posibilidad, aceptará también las renuncias que ella le imponga, siempre por amor, esto es el afectivo, familiar si puede decirse, indispensable.

También puede suceder todo lo contrario, el niño puede transfe-

rir odio, desconfianza, necesidades de venganza y cuanto más reprimidos estén esos sentimientos hacia sus padres y hermanos, más peligro corre de confundir a sus compañeros y pedagoga; y saciar sus deseos de venganza. Hay maestros en los que el chico rebelado encuentra una madre mejor, esta situación afectiva favorece la educación y el trabajo escolar. No es, la mas deseable, pues si la pedagoga es por ello demasiado idealizada, pueden producirse graves decepciones cuando el niño descubre sus defectos y se siente decepcionado en su admiración. Además, esta situación puede crear en el niño un conflicto de conciencia, pues se reprocha a sí mismo el querer más a su maestra que a su madre, o a su maestro que a su padre. Y los padres no dejan de acentuar este reproche manifestando sus celos hacia el maestro. El psicoanálisis hace influir en forma más profunda los dramas afectivos familiares que existen entre padres e hijos y que el educando transfiere al docente. (Complejo de Edipo).

La buena voluntad del pedagogo se enfrenta muchas veces con una mala voluntad, un miedo o una desconfianza de los que no es responsable. Si sabe ver en ello el resultado de una transferencia, no se lo reprochará al niño, e intentará, mediante una comprensión profunda, incluso no expresada verbalmente, crear el lazo positivo indispensable a toda educación. Y si esta actitud no conduce al resultado deseado, orientará al niño hacia un psicólogo infantil, pues es el niño quien debe cambiar haciéndose consciente tanto de la transferencia de los sentimientos que en él se producen como de los conflictos que lo atormentan, para encontrar una posible solución; además no se encontrará o no se mantendrá si los padres no comprenden de qué se trata y no cambian de actitud hacia él. En muchos casos instruir a los padres es lo esencial; muchas veces esto es suficiente, incluso sin

que el psicólogo haya visto al niño; pero un resultado como este no se produce más que si el psicólogo está suficientemente preparado para identificar las causas afectivas de la situación y si los padres tienen una comprensión psicológica suficiente.

El maestro no es el único ser con quien el niño entra en relación afectiva en la escuela. Sus compañeros, son un elemento importante de su nueva vida, como son de maneras de ser muy diferentes, se forman simpatías y antipatías naturales, que podrían ser llamadas objetivas, porque dependen de las cualidades y de los defectos reales de estos niños.

Al lado de estas simpatías y estas antipatías naturales existen otras en la misma proporción de concurrencia o de rivalidad, por lo menos en las escuelas en que el espíritu de rivalidad es cultivado por la actitud del docente, o simplemente por un sistema de apreciación o de rangos que compara a los alumnos entre sí.

Esta cuestión de la comparación entre alumnos puede muy bien considerarse únicamente desde el punto de vista de la psicología consciente. Si se reflexiona acerca de las ventajas e incovenientes psicológicos de estas comparaciones, se observan muy pronto los defectos: la comparación entre dos seres constituidos y dotados diferentemente, favorecidos o desfavorecidos por la vida familiar, aparecerá muy pronto como injusta; desde este momento la estimulación que se desprende de la comparación aparece como algo poco sano moralmente; recompensar con un buen sitio a un niño que está mejor dotado o que se limita esencialmente a aprender bien, es de nuevo una injusticia.

Mientras que la comparación del alumno consigo mismo para tomar

conciencia de su valía en tal o cual campo, y de los progresos realizados o no, es equitativo y puede ser un estimulante.

Hay que recordar que muchas convicciones de inferioridad, de no valer provienen de la idea inconsciente de no ser amado, o de ser menos amado que otro; en aquellos casos, pues no se atacarán las ideas de inferioridad, por lo menos mediante el razonamiento (se intentará más bien llevar al alumno a éxitos que lo revaloricen a sus propios ojos), sino el problema afectivo, que es primeramente un problema familiar antes que convertirse en problema escolar y social.

El docente no puede ignorar la familia. Al contrario, tendría que conocer la de cada uno de sus alumnos, una buena preparación psicológica permite a menudo intuiciones rápidas con solo ver un interior o hablando un momento con los padres. La solución de muchos problemas escolares está en el conocimiento de las relaciones afectivas familiares, incluso cuando no hay dramas ni situaciones visiblemente malsanas.

No se oculta que la escuela no es simplemente una réplica de la familia, réplica en la que intervienen esencialmente relaciones transferidas, afectos y hostilidades entre hermanos y entre padres e hijos. Cuando la psicología familiar es transferida a la escuela, los elementos inconscientes que entran en juego en las relaciones entre alumnos y entre alumnos y maestros pertenecen al campo de la comprensión psicoanalítica.

Las situaciones familiares de amor facilitan la armonía en la escuela. Una manifestación exagerada de amor puede ser en parte una sobrecompensación a sentimientos hostiles hacia sus compañeros, y esto puede crear una relación de dependencia lamentable del que se ha-

ce amar para hacerse perdonar su hostilidad inconsciente.

Las hostilidades familiares inconscientes son fácilmente transferidas a sus compañeros. Se deben a menudo a unos celos reprimidos respecto a un hermano mayor o menor. Los celos se basan en el temor que se convierte en convicción de ser menos favorecidos, o menos amado que otro o que los otros es muy natural que el niño experimente el mismo temor en su nuevo medio: la escuela. Es muy importante que el maestro esté alerta y se percate del diagnóstico de "mal carácter" cuando perciba los signos de estos tiránicos celos. Pues, si se limita a reaccionar con irritación y censuras, privará al celoso de la comprensión que necesita, hará que este lo tache de injusto y agravará su convicción de ser menos amado que los otros. Además se debe recordar que no se tranquilizará nunca a un celoso mediante la justicia igualitaria, sino mediante la comprensión.

La mejor actitud del maestro no vence necesariamente una enfermedad de celos, y a veces es necesario recurrir a un psicólogo infantil.

V

RELACION DE LA APLICACION DE LOS TEST CON LA MADURACION

A.- Concepto y campo de las técnicas psicométricas

1.- Las técnicas psicométricas o test tienen por objeto medir las funciones mentales.

a) Las funciones objeto de esa medición son, particularmente la inteligencia, la memoria, la imaginación, así como algunas - aptitudes especiales y rasgos de la conducta.

b) La medida psicológica no tiene un valor absoluto, sino propiamente un carácter relativo; sus valores toman como punto de partida posiciones o normas calculadas estadísticamente - sobre distribuciones de datos de la misma especie.

c) La medida psicológica, además, tiene un carácter indirecto; se basa en el afecto o rendimiento de las funciones o aptitudes en situaciones artificialmente creadas con los propios - instrumentos de medida: pruebas, escalas, aparatos.

2.- Los instrumentos de medida psicológica pruebas, escalas, aparatos deben reunir ciertos requisitos o condiciones técnicas.

a) Deben haber sido cuidadosamente experimentados y estandarizados sobre grupos numerosos de sujetos de la edad o capacidades correspondientes a aquellos en quienes han de ser aplicados.

b) Para la confección de estos instrumentos de medida, así como para su experimentación y estandarización se requiere la participación de psicólogos preparados en esta clase de trabajos.

c) Cualquiera de estos instrumentos de medida debe ser utilizado conforme a sus normas, instrucciones y condiciones técnicas.

d) Las condiciones fundamentales de todo instrumento de medida psicológica son las llamadas validez, consistencia y objetividad.

e) Un instrumento de medida es válido cuando mide precisamente aquello para lo cual se le destina: deja de ser válido al intervenir en sus mediciones factores ajenos a su objetivo.

f) Un instrumento de medida es consistente cuando al aplicarlo dos o más veces arroja siempre los mismos resultados; por ser consistente se dice además, que es confiable, ya que se puede depender siempre de sus datos.

g) Un instrumento de medida es objetivo cuando sus resultados no dependen de los juicios, opiniones o prejuicios de aquéllos que lo utilizan; la objetividad depende de la posibilidad de valerse de ciertos medios impersonales para registrar y valorar las reacciones de los sujetos.

3.- Los procedimientos psicométricos, en general se basan en ciertos principios psicológicos debidamente comprobados.

a) Los individuos por semejantes que parezcan en la formación de un grupo más o menos homogéneo, siempre exiten pequeñas o, grandes diferencias en cualquier rasgo físico o psíquico en que se les considere.

b) Ordenando un grupo de individuos de un mismo sexo y edad tomando como base uno de sus rasgos físicos, estatura, peso, fuerza muscular, etc. La distribución resultante tendrá a semejarse a la curva normal de las frecuencias.

c) En un solo individuo sus rasgos físicos o psíquicos, considerados cuantitativamente, revelan por lo común grandes y pe--

queñas diferencias entre sí; una persona puede ser superior en unos aspectos y mediana o inferior en otros.

d) Toda función, aptitud o cualidad individual debe ser siempre juzgada, no solo en relación a una distribución normal de sujetos de la misma categoría, sino, además, con relación a la personalidad integral y a las condiciones de vida del individuo.

e) Una medida psicológica tiene valor práctico dentro del tipo de situaciones especiales que representan los instrumentos de medida correspondientes.

4.- Para la interpretación y la aplicación de las medidas psicológicas es necesario que se tenga un conocimiento amplio y acertado de los principios, las teorías y los conceptos que la fundamentan.

a) Con relación al problema del exámen de inteligencia, la persona que lo lleve a cabo deberá tener conceptos claros de lo que se entiende por esta función, por "edad mental", "cociente intelectual", "grado de madurez", etc.

b) Otros problemas y asuntos que necesitan ser considerados por quien aplique las pruebas mentales y psicológicas son los que se refieren al desarrollo de la inteligencia, a su distribución en los grupos comunes y a las características de la anormalidad mental.

c) Deben ser estudiadas las teorías modernas sobre las aptitudes y sobre otros rasgos de la personalidad que puedan ser examinados.

5.- El método estadístico es un complemento indispensable de la psicometría y tiene que ser debidamente conocido por los maestros y psicólogos que se dediquen a esta especialidad.

a) Debe tenerse en cuenta que la psicometría sólo tiene significado en función de los procedimientos estadísticos.

b) La estadística permite elaborar e interpretar los resultados de las pruebas psicológicas.

B.- Concepto de inteligencia

1.- La inteligencia ha sido definida de diversas maneras; sin embargo, la mayor parte de estas definiciones coinciden en sus ideas fundamentales:

a) De la noción vulgar del término "inteligencia" o "inteligente" se pueden desprender las siguientes cualidades

-Es una manera de ser o manifestarse de la conducta de los individuos (atributo de la persona).

-Es un concepto o término comparativo.

-Se refiere a la capacidad o habilidad de adaptarse a las situaciones según los fines que se persigan.

-Por lo mismo supone previsión y reflexión con el objeto de ordenar los medios con relación a los fines.

-Es equivalente a la capacidad de comprender o establecer mentalmente las relaciones lógicas entre los diversos aspectos aparentemente incongruentes, de una situación.

-Supone flexibilidad en lugar de rigidez.

-Supone unidad y consistencia del pensamiento.

b) De las definiciones científicas, algunas de ellas hacen énfasis en el aprendizaje:

-Inteligencia es una capacidad de adquisición (Woodrow).

-Es una medida resultante de las habilidades para aprender (Gates).

-Inteligencia y la capacidad de aprendizaje son prácticamente

la misma cosa (Sandiford).

c) Otras de las acepciones hacen énfasis en la adaptabilidad individual.

-La inteligencia es una manera de ser de los procesos psíquicos adaptados con éxito a situaciones nuevas (Claparede).

-Es el poder de buenas respuestas desde el punto de vista de la verdad y de los hechos (Thorndike).

-Es la capacidad personal para enfrentarse a las nuevas demandas por medio del pensamiento (Stern).

d) Otras definiciones se basan en aspectos fundamentales del pensamiento:

-Inteligencia es juicio, sentido común, es iniciativa, habilidad para adaptarse (Binet).

-Es la habilidad para pensar en término de ideas abstractas (Terman).

-La atención voluntaria es el factor fundamental de la inteligencia (Burt).

-Es la capacidad general de transferencia de significados.

-Inteligencia es la capacidad de comprender o establecer mentalmente las relaciones lógicas entre los diversos aspectos aparentemente incongruentes de una situación.

2.- Probablemente una definición completa será aquella que tome en cuenta los tres aspectos anteriormente indicados:

"Inteligencia es la capacidad personal de adaptación mediante el uso del pensamiento y de la adquisición y transferencia de significados verdaderos" [1]

a) Debe tenerse en cuenta que la capacidad de adaptación depende de otros factores además de la inteligencia, tales como -

el carácter, el temperamento, las aptitudes, y la constitución física del individuo.

b) Tratándose del pensamiento, la adaptación debe ser fundamentalmente referida a la participación del juicio y de la reflexión de los sujetos.

c) Como el pensamiento puede operar única o fundamentalmente en el plano de la especulación o de la fantasía, debe hacerse hincapié en donde el pensamiento pueda ser considerado como inteligente, deberá traducirse en significados transferibles de acuerdo con la calidad de los hechos.

3.- Teniendo en cuenta los conceptos anteriores es necesario evitar ciertos errores comunes sobre la inteligencia.

a) No debe confundirse esta función con la memoria, con la imaginación, y con ciertas aptitudes y habilidades.

b) Tampoco debe confundirse con la preparación o experiencia del individuo; los conocimientos son fundamentales para la eficaz operación de la inteligencia, pero una alta preparación no indica necesariamente una elevada inteligencia.

c) Los padres o los maestros a veces atribuyen un alto nivel de inteligencia a niños preguntones; el lenguaje puede ser un buen índice de inteligencia a condición de que vaya acompañado de un contenido intelectual.

d) Con frecuencia se incurre en el error de suponer que la inteligencia existe en la mente del individuo como una entidad o facultad; la inteligencia es sólo una manera de ser de los procesos mentales, probablemente de la plasticidad de todo el sistema nervioso y energía neuronal.

e) Tampoco debe confundirse la inteligencia con otros rasgos de

la personalidad: carácter, iniciativa, temperamento, etc. - que, como se ha dicho, también intervienen en la adaptación individual; se puede tener un relativo éxito en la vida sin ser necesariamente muy inteligente.

4.- Para explicar la naturaleza íntima de la inteligencia se han elaborado diversas teorías, una de las cuales se llama "de los dos - factores "G" y "E" (Spearman) y la de los "factores múltiples" - (Thorndike)".

a) C. Spearman considera que en la producción de un acto inteligente opera un factor general que llama "G" que es el mismo en todas las situaciones, coordinado con el factor "E" especial en cada caso, por ejemplo: si una persona aplica su factor "G" a situaciones diversas como la ejecución musical, - las actividades manuales y las actividades sociales, la diferencia de su éxito no dependerá de ese factor general, que - es el mismo en todos los casos, sino de los diversos factores "E" que intervienen en cada uno de éstos.

b) Thorndike juzga, por su parte, que la actividad inteligente es el producto o la resultante de una gran variedad de habilidades o capacidades intelectuales específicas que no necesariamente se hallan unificadas, por más que pueda existir - una alta correlación entre algunas de ellas.

c) Como puede verse, las pruebas de inteligencia modernas pueden ser explicadas por cualquiera de estas teorías, ya que la variedad de situaciones que presentan lo mismo se interpreta - por la existencia de dos factores o por la de los factores - múltiples.

5.- Desde el punto de vista fisiológico el problema que se presen-

ta es el que se refiere a los factores orgánicos de la inteligencia misma.

a) Probablemente la explicación más aceptable a este respecto - es la que atribuye la capacidad individual intelectual a la plasticidad y a la energía del sistema nervioso; en este caso el factor "G" no vendría a ser otra cosa que esa plasticidad y energía neuronal.

b) A pesar de lo aceptable que pueda ser esta teoría, no se poseen datos firmes para que pueda ser aceptada como un hecho.

c) Como ya se ha explicado, los exámenes intelectuales tienen - un carácter funcional y se basan en el rendimiento del individuo frente a situaciones controladas; por lo tanto el desconocimiento del factor fisiológico de la inteligencia no - constituye un obstáculo para la realización y el uso de exámenes mentales.

6.- Considerada funcionalmente, la inteligencia adquiere tantas - formas como tipos de situaciones se encuentren; por lo mismo se puede considerar que existen tres formas generales de inteligencia.

a) Se llama inteligencia concreta aquella que se aplica a la resolución de situaciones mecánicas y manuales; los trabajadores manuales, los inventores, los ingenieros y mecánicos utilizan, fundamentalmente, esta forma de inteligencia.

b) La inteligencia abstracta es aquella que utiliza símbolos numéricos o lingüísticos, se reconocen fundamentalmente en los matemáticos, los escritores, los filósofos y los especialistas del idioma.

c) Inteligencia social es la que aborda situaciones de relaciones humanas, predomina en los políticos, abogados, maestros

de escuelas primarias, y aún, hasta cierto punto, en doctores y en jefes de oficinas administrativas.

7.- Tomando en cuenta los principios referentes a las diferencias individuales y las investigaciones realizadas, se han clasificado a los individuos en grupos mentales de diverso nivel.

a) La base de esta clasificación es el concepto de "cociente intelectual", siendo este la relación entre la edad mental y la edad cronológica de los individuos.

b) Se llama "edad mental" de un individuo a su capacidad de rendimiento intelectual, medida en condiciones uniformes de oportunidad y juzgada de acuerdo con la edad cronológica media a que corresponde ese rendimiento.

c) Por ejemplo: un niño de 10 años cronológicos que sólo alcance a realizar las tareas intelectuales - cuestiones de una prueba - que correspondan a la edad media de 8 años tomada esta en un contingente numeroso de sujetos revela una edad mental de 8 años; su cociente intelectual será a 8/10 = .8; propiamente a 80 puntos de coeficiente intelectual (C. I.) ya que es multiplicado ese cociente por 100 para eliminar los decimales.

$$8/10 \times 100 = 80 \text{ C. I.}$$

8.- En una población común y numerosa millones de personas se encuentran todos los grados de C. I. entre los individuos que la componen, por lo menos desde los 20 puntos hasta los 160 de C. I.

a) Esta escala intelectual es ascendente desde los idiotas hasta los sujetos geniales y, haciendo caso omiso de los individuos en condiciones pedagógicas, esta escala es de carácter continuo, es decir, sin limitaciones precisas.

b) La citada clasificación mental tiene importancia desde los -

diversos puntos de vista: del educativo, de los estudios criminológicos, de la orientación vocacional y selección de trabajadores, etc.

c) Esta clasificación debe aceptarse con las reservas psicológicas del caso, particularmente con las consideraciones de su unilateralidad y por construir un artificio necesario desde el punto de vista práctico.

CLASIFICACION DE TERMAN MERRIL

	C.I.	% de una población común
Geniales o casi geniales	140 o sup.	1
Muy superiores	130 a 139	2.5
Superiores	120 a 129	8
Sobre el promedio	110 a 119	16
Normales o casos promedios	90 a 109	45
Bajo el promedio	80 a 89	16
Torpes	70 a 79	8
Débiles mentales no profundos	60 a 69	2.5
Idiotas e imbéciles	59 y menos	1

9.- Entre estos tipos mentales han merecido una atención especial los débiles mentales, por el problema social que representan.

a) Los idiotas cuyo cociente intelectual es inferior a 25 puntos de C. I. no alcanzan una edad mental superior a tres años; son éstos incapaces de evitar los peligros más obvios y comunes, no pueden aprender a vestirse ni realizar las tareas más sencillas de la vida, como la de alimentarse; su lenguaje es rudimentario y monosilábico.

b) Los imbéciles, que son débiles mentales menos profundos que

los idiotas, pueden aprender a evitar los peligros comunes; hablan poco, pero no aprenden a leer. Los superiores de e-- llos aprenden a desempeñar algunas labores familiares bajo - constante supervisión. Algunos aprenden a vestirse, a lavarse y alimentarse por sí solos. Su C. I. es de 25 a 59 puntos y su edad mental máxima de 8 años, en algunos casos.

c) Los débiles mentales no profundos, cuyo C. I. es de 60 a 69 puntos y su edad mental máxima entre los 8 y los 11 años, - pueden aprender ciertos trabajos rudimentarios sin necesidad de una supervisión constante.

Pueden desempeñar labores sencillas del hogar y algunos de e--- llos son capaces de hacerse cargo de la vigilancia de animales o de la atención de niños pequeños; pueden practicar trabajos elementales de carpintería o de mecánica. Algunas instituciones de beneficencia logran prepararlos para el desempeño de trabajos remunerativos, aunque en estos casos, generalmente necesitan ser constantemente supervisados y ayudados por personas que los comprenden y estimen. Sin esta vigilancia tienden a volverse descuidados, inmorales y aún delincuentes. No es raro encontrar niños de este nivel mental que llegan a progresar hasta el tercer grado de la escuela primaria.

10.- Muchos psicólogos - Binet, Ballar, Terman, Thorndike, entre - otros - consideran que la inteligencia se desarrolla en el término - medio de los individuos, hasta los 15 a 16 años; se juzga que des--- pués de esta edad hay una estabilización, y posteriormente, una lenta y constante declinación que se inicia en torno de los 20 a los 25 años. Esta declinación debe entenderse como disminución progresiva - del vigor y la agilidad mental para abordar situaciones nuevas. Es - claro que el adulto suple esta disminución con la acumulación de técnicas mentales y experiencias para la resolución de los problemas -

que se plantean; por otra parte, deben tenerse en cuenta las diferencias individuales particularmente en referencia a adultos superdotados, así como la posibilidad del ejercicio constante de la mente en la formación de la cultura y en el mantenimiento de la curiosidad y de los intereses intelectuales.

11.- Los psicólogos admiten, en lo general, que el C. I. tiende a ser constante en la mayor parte de los individuos, siempre que las condiciones físicas y sociales de los sujetos no varien considerablemente.

a) Un niño que a la edad de 5 años tiene un C. I. de 95 puntos, por ejemplo, a la edad de 12 años revelará el mismo C. I. Se comprende que esto debe ser así, por lo menos aproximadamente, ya que la edad cronológica y la edad mental, con cuyos datos establece la relación del C. I. varían en la misma proporción.

b) Se han podido comprobar ligeras variaciones, hasta de 5 a 15 puntos, en niños que han cambiado radicalmente de medio ambiente, o bien que han sido adecuadamente tratados, médica o pedagógicamente.

c) Se supone por parte de algunos psicólogos, que cuando los factores del ambiente que contribuyen a la determinación de la capacidad mental de los individuos, sean conocidos en forma precisa, será posible levantar el C. I. de los individuos tal vez hasta 25 o 30 puntos. Naturalmente que, para esto, sería necesario que la supuesta intervención tuviera efecto en los primeros años de la vida de los niños.

d) En el presente, puede afirmarse, según los datos que se posen, que el C. I. es predominantemente un producto de la herencia. El medio interviene en menor proporción para determi

nar un nivel.

C.- La medida de la inteligencia

1.- Las primeras pruebas mentales, hoy propiamente llamadas "escalas" fueron elaboradas por Binet y Simon en 1905 con el propósito de identificar a los niños mentalmente retardados de las escuelas de París. Posteriormente los mismos autores hicieron algunas modificaciones a su escala.

a) Consistía este instrumento de medida psicológica en una serie de preguntas o problemas ordenados en grados de dificultad de la edad de tres años hasta la de doce. Para cada edad destinaban seis de éstas cuestiones, según los resultados obtenidos por medio de investigaciones.

b) Al aplicar la escala mental a un niño, su edad mental era determinada por la clase o nivel de las cuestiones que alcanzaba a resolver. Sí, por ejemplo, acertaba en las de tres y cuatro años, sin poder resolver las sucesivas, se le consideraba con una edad mental de 4 años independientemente de la edad cronológica que tuviera.

c) Para elaborar su escala Binet y Simon formularon primero un gran número de cuestiones de muy variada naturaleza tomadas de la experiencia común de los niños. A continuación llevaron al cabo una primera experimentación aplicando este material a numerosos niños de cada una de las edades previstas.

Aquellas cuestiones que no servían para caracterizar la inteligencia de los niños fueron inmediatamente desechadas. Las elegidas fueron graduadas según el nivel a que podían corresponder; por la -

simple determinación de los porcentajes de los niños que contesta-- ban acertadamente cada cuestión fué posible fijar estos niveles.

2.- Ejemplos de cuestiones de la escala de inteligencia de Binet - (1911).

a) Para los tres años:

-Señalar la nariz, los ojos y la boca.

-Repetir dos cifras.

-Enumerar objetos de una figura.

b) Para los cinco años:

-Copiar un cuadrado.

-Contar cuatro centavos.

-Repetir una oración de diez sílabas.

c) Para los ocho años:

-Contar de veinte a cero.

-Indicar lo que se omite en una figura.

-Repetir cinco cifras.

d) Para los doce años:

-Formar una oración de 26 sílabas.

-Describir el sentido de una oración desordenada.

e) Para el adulto:

-Resolver un problema sobre figuras que resultan al recortar.

-Indicar diferencias entre pares de palabras abstractas.

-Indicar la idea principal de una selección que se lee.

3.- La escala de Binet ha sido de gran importancia desde el punto de vista de los conceptos y de los procedimientos de la psicometría.

a) La escala de Binet dió orígen al concepto de edad mental que ha sido de gran utilidad en la teoría y práctica de las pruebas modernas. La edad mental de un niño en términos genera-- les, no es sino la edad cronológica media de grandes grupos de niños a que corresponde su rendimiento intelectual tomado

sobre la base de una prueba mental.

b) Las ideas y lineamientos seguidos por Binet para la elaboración y aplicación de su escala ha influído considerablemente en los procedimientos modernos de exámen psicológico.

4.- Las pruebas colectivas de inteligencia fueron utilizadas por primera vez durante la primera guerra mundial de 1914 - 1918.

a) El Departamento de Guerra Norteamericano deseando eliminar a los reclutas de bajas capacidades mentales, así como preparar para su rápida promoción a los mejor capacitados, nombró una comisión de psicólogos para la elaboración y aplicación de pruebas mentales a los soldados norteamericanos. Más de un millón y medio de sujetos deberían ser examinados con esta clase de prueba. Otis, Yerkes, Yoakam y Whipple, aprovechando algunos materiales ya elaborados fueron los autores de estas primeras pruebas mentales de carácter colectivo.

b) Estas consistían en dos formas, una de ellas para personas que supieran leer (Army - Alpha) y la otra destinada para los analfabetas o para los reclutas de orígen extranjero que no dominaran el inglés (Army - Beta). Ambas formas consistían en una amplia serie de cuestiones de diverso grado de dificultad y de contenido muy variado. Su aplicación, de carácter colectivo, se llevó a cabo en grupos numerosos de sujetos y su clasificación fué realizada conforme a normas precisas elaboradas estadísticamente.

c) La experiencia derivada de estos exámenes dió origen a su aplicación y generalización en las escuelas. Con la elaboración de nuevas pruebas para diversos niveles intelectuales, se perfeccionaron, tanto sus técnicas de estandarización co-

mo los procedimientos de interpretación y calificación de sus resultados. Otros países Francia, Inglaterra, Alemania, etc. implantaron en sus escuelas los modernos procedimientos de - exámen mental, pudiendo decir que en el presente son pocos - los países en donde no se cuenta con varias pruebas mentales colectivas.

d) En México las pruebas de inteligencia colectivas se inicia-- ron con los trabajos de adaptación del Departamento de Psi-- coopedagogía de la S. E. P. en el año de 1930. Las primeras pruebas adaptadas fueron las siguientes: Detroit - Engels, - Pintner, Cunninham y Nacional de Inteligencia. Actualmente - se cuenta con el siguiente material.

-Prueba Detroit - Engels para primer grado de primaria.

-Pintner - Cunninham para primero y segundo de primaria.

-Otis Primaria para tercero y cuarto de primaria (formas A y B).

-Detroit Primaria, Nueva revisión para primero y segundo de - primaria y otros más.

5.- Las pruebas mentales deben ser siempre estandarizadas por ex-- pertos en la materia.

a) Una estandarización se inicia siempre con la elaboración de numerosas cuestiones (reactivos) en cantidad cuatro o más veces mayor de las requeridas para la formación definitiva de la prueba. Los psicólogos que elaboran estas pruebas procu- ran que tengan la cualidad de apelar a la inteligencia de - los sujetos sobre la base de sus conocimientos y experien--- cias comunes.

b) Estas pruebas se aplican, en seguida, a grandes contingentes de sujetos de diversas localidades y regiones del país para el cual se destinan. Mediante esta primera aplicación se eliminan aquellas pruebas que no revelan ser reactivos adecuados para el exámen de la inteligencia; solo las pruebas que son resueltas conforme a las diferencias intelectuales de los individuos son aceptadas para que formen parte de la prueba correspondiente.

c) Este último material es organizado para su impresión en una prueba todavía provisional. Nuevas aplicaciones pueden requerir la eliminación o el cambio de los reactivos. Las últimas aplicaciones son hechas para precisar el tiempo y las condiciones de aplicación y calificación de las pruebas. Esta se halla definitivamente estandarizada cuando están experimentalmente elaboradas sus normas de calificación.

d) Las pruebas de inteligencia deben ser altamente válidas consistentes y objetivas.

D.- Clasificación y descripción de las pruebas mentales

1.- Las pruebas mentales pueden ser clasificadas en individuales y colectivas, según sean uno o varios los sujetos a examinar en una sola sesión.

a) Las pruebas individuales se adaptan mejor que las colectivas a las características y a las variaciones psíquicas de los sujetos; el examinador puede seguir cuidadosamente el proceso mental del sujeto a medida que éste ejecuta los ejercicios o problemas plateadosn. A la vez, durante la aplicación de una prueba individual se pueden recoger datos interesan--

tes por medio de la observación de las actitudes y de los hábitos de los examinados.

b) Las pruebas colectivas tienen la ventaja de ser más económicas y se pueden examinar grupos numerosos de individuos en un tiempo relativamente corto. Estas pruebas son genralmente menos válidas que las individuales, debido a su falta de adaptación y a que no es posible estar enteramente seguros de que cada uno de los sujetos realice su trabajo en las mejores condiciones posibles desde el punto de vista del rendimiento individual. Sin embargo, estas deficiencias se compensan en parte con la alta objetividad de las pruebas colectivas, ya que generalmente pueden ser calificadas por medio de claves o plantillas.

c) Cuando se trata de medir la inteligencia de los individuos para fines que, por su trasendencia se requiere una gran precisión y validez de los datos, es preferible utilizar las pruebas individuales. Sin embargo, la combinación de ambos tipos de exámen (colectivo e individual) es recomendable para la mayoría de los casos; inicialmente se aplican las pruebas colectivas, y, a continuación, las individuales en aquellos sujetos que requieren un estudio especial.

d) Como ejemplos de pruebas mentales individuales están la de Binet y la de Terman Merrill que también reciben el nombre de "escalas de inteligencia" son de tipo mixto.

e) Son pruebas colectivas la Detroit, la de Otis Beta, etc.

2.- Las pruebas mentales se clasifican, también en lingüisticas y en pruebas de ejecución manual.

a) La mayor parte de las pruebas colectivas son lingüisticas;

para resolverlas los sujetos deben leer tanto sus instrucciones como el texto de las preguntas. También algunas pruebas individuales son de este tipo: por ejemplo la escala de Alicia Descoudres aprecia la inteligencia de los individuos por el desarrollo y la calidad de su lenguaje.

b) Las pruebas de ejecución -por ejemplo la de Kohs, y la de - Pintner- requieren del sujeto respuestas de carácter manual y práctico; sus reactivos tienen cierta semejanza con los - llamados "rompecabezas" aunque difieren de éstos por su mejor organización y porque se hallan estandarizados.

c) Las escalas de Binet y de Terman Merrill son de tipo mixto, ya que requieren, tanto respuestas verbales como de ejecución práctica; es por esto que se les considera como pruebas de inteligencia general.

3.- Las pruebas colectivas pueden, a su vez, ser clasificadas en - pruebas de lectura y pruebas gráficas.

a) Las primeras se aplican a sujetos con un suficiente dominio de la lectura, a fin de que la deficiencia en esta habilidad no tienda a invalidar el exámen de la inteligencia. Ejemplos de esta clase de pruebas son la Otis Beta y la Otis Autoadministrativa.

b) Las pruebas gráficas se aplican a sujetos que no saben leer o que no tienen un suficiente dominio de la lectura. Generalmente son propias para los tres primeros grados primarios o para los adultos analfabetos. En las pruebas gráficas la resolución de los examinados es dirigida exclusivamente por - las explicaciones del examinador. Son ejemplos de pruebas - gráficas las siguientes Detroit, Pintner, Otis Primaria y -

Mental Gráfica.

c) Hay pruebas gráficas que pueden ser explicadas aún sin la explicación verbal del examinador, sino solamente por medio de expresiones mínimas. Ejemplos: Mental Gráfica y prueba Pintner Cunninham para Jardínes de Niños.

4.- Las "escalas" de inteligencia son diferentes de las pruebas mentales, propiamente dichas, por varias razones:

a) Las "escalas" generalmente son más variadas, permitiendo ofrecer a los examinados preguntas y problemas de muy diversa naturaleza. Por ejemplo, la Escala Terman Merrill presenta cuestiones de los siguientes tipos:

-Preguntas sobre situaciones sociales que se sugieren al sujeto.

-Ejercicios de memorización.

-Laberintos problemáticos.

-Problemas numéricos, etc.

b) Las escalas de inteligencia son individuales; en cambio la casi totalidad de las pruebas mentales son de carácter colectivo.

c) Una escala se compone de numerosas cuestiones agrupadas en series de creciente grado de dificultad: cada serie, generalmente de 6 cuestiones, corresponde a una edad. Los sujetos son apreciados por el nivel o grado que alcanzan a resolver. Por ejemplo en la escala Terman Merrill si un niño resuelve todas las cuestiones hasta el nivel de cinco años, es considerado con una edad mental de este número de años. Cuando se resuelven sólo parte de las cuestiones de esos niveles, se les asignan valores parciales. (Naturalmente que al aplicar una escala no es necesario principiar con las cuestiones de

las edades extremadamente bajas; el examinador comienza en - el nivel mínimo que juzgue conveniente, dando las inferiores por resueltas).

d) Las pruebas se califican simplemente por el número de cuestiones resueltas y según la referencia que se haga a las normas respectivas. Por ejemplo: un sujeto que resuelva 27 cuestiones en una prueba cuya norma de ocho años sea precisamente - este número de aciertos, será considerado con la edad mental de ocho años. (El hecho de que las pruebas se hallen divididas en partes o tests o de que algunas de las cuestiones se califiquen según alguna relación o fórmula especial, no las asemeja a las escalas).

En nuestro país es muy conocido el Test ABC, de Lorenco Filho,- se aplica individualmente, y su empleo se halla muy difundido en las escuelas preescolar y primaria. Sin embargo el éxito que tiene en la práctica, con ser grande, no es paralelo con el juicio que se tiene acerca de su verdadero valor. Este test, producto del trabajo de un pedagogo latinoamericano, ha sido descubierto en fecha más o menos - reciente por algunos autores en Europa se ocupan del problema de la lectura, y así fue como Jean Simon lo presentó en el año 1954 como - uno de los precursores de las direcciones que investigan experimen-- talmente el proceso de la lectura.

Las observaciones de Filho son interesantes porque se refieren al trabajo de los escolares durante su actividad mientras aprenden a leer y logra presentar un cuadro del complejo de funciones que se ponen en juego.

Así logró definir las condiciones de "madurez" que requiere la

iniciación de este aprendizaje. A este respecto Filho es un verdadero precursor y, aunque conviene prevenirse contra la creencia de quien encuentra en su test la definición acabada de esa "madurez", este autor tiene el mérito de haber reparado en un hecho fundamental que ya habían observado otros autores como Therson, Gray o Gates, en cuya autoridad el mismo se apoya. Ese hecho consiste en advertir que, además del nivel de inteligencia, para iniciar el aprendizaje de la lectura intervienen otros factores, ya que en un grupo numeroso de niños, no son todos los clasificados por test como las más inteligentes, quienes aprenden más fácilmente la lectura y la escritura además de la "edad mental" Filho advierte sobre la necesidad de "un mínimo de lenguaje", así como de un "mínimo de madurez" en la coordinación visual - motora y auditivo - motora.

Del análisis del trabajo de Filho surgen otras conclusiones además de las que se desprenden para estudiar la complejidad de funciones que intervienen en la adquisición de la lectura.

FASES POR LAS QUE PASA EL PROCESO DE LA LECTURA

a) El estadio inicial con predominio de habilidades motrices en que las coordinaciones visual - motora y auditivo - motora - dominan el trabajo casi por completo.
b) Estadio de interpretación que exige enriquecimiento de vocabulario, adquisición de aptitudes de apreciación y de dirección del pensamiento.
c) Estadio de dominio integral tanto de las habilidades fundamentales, como de las aptitudes de apreciación e inteligencia en el cual la lectura es ya un instrumento de cultura y un arte de expresión.

NIVEL DE MADUREZ SEGUN EL TEST ABC

Superior	de	18 a 24 puntos
Medio	de	17 a 12 puntos
Inferior	de	11 a 8 puntos

E.- Aplicación e interpretación de las pruebas mentales

1.- Las pruebas mentales y las escalas deben ser aplicadas e interpretadas por personas preparadas en la materia.

a) Los errores comunes cometidos en su aplicación y muchos de los falsos conceptos que sobre las pruebas mentales se tienen, provienen de la falta de preparación de las personas que generalmente administran e interpretan esta clase de exámenes.

b) Con relación a las pruebas mentales se pueden asumir dos actitudes opuestas igualmente erróneas; la primera consiste en suponer en ellas un valor y una perfección científica que permite el conocimiento exacto de las características psicológicas de los individuos; la segunda actitud es la que tiende a negar totalmente su valor práctico y científico.

c) El conocimiento de los principios y de las técnicas de estos procedimientos de medida, así como una concienzuda experiencia en su aprovechamiento, permitirá comprender su justo valor tanto como sus limitaciones.

2.- La preparación que se requiere en la administración de las pruebas mentales y en la interpretación y uso de sus resultados es de carácter teórico y práctico.

a) El examinador debe poseer amplios conocimientos de psicología así como de aquellas disciplinas y actividades en donde

se proponga utilizar sus resultados (Pedagogía Orientación - Profesional, Psiquiatría).

b) Debe dominar los fundamentos de la técnica moderna de elaboración y aplicación de pruebas mentales. Principios como los que se discuten en las presentes notas.

c) Debe adquirir una habilidad amplia en la aplicación de las - pruebas, particularmente por cuanto a la dirección del trabajo de grupos o de individuos, desde el punto de vista de la necesidad de obtener los mejores resultados del exámen.

d) Debe poseer un criterio personal basado en las investigaciones psicológicas y en su propia experiencia con relación a - la validez y utilidad de los exámenes psicométricos.

3.- Para llevar a cabo un exámen mental es necesario proceder con tacto y con una habilidad semejante, aunque en ciertos sentidos diferente, a la requerida por los maestros de enseñanza primaria.

a) El primer problema del examinador es promover la buena disposición de los sujetos para la realización del trabajo. "La - primera tarea del examinador es ganarse la confianza del niño eliminando su timidez en presencia de extraños. A menos - que se logre su buena disposición los resultados de los primeros exámenes por lo menos serán probablemente desvirtuados"

b) La conducta que el examinador asuma frente a los sujetos será de gran trascendencia en los resultados que se obtengan. En general debe procurar mostrarse amable aunque estricto, debe adaptarse a las condiciones del momento y a la psicología de los examinados, aunque evitando violar los requisitos y condiciones que establece la prueba.

c) Los exámenes individuales requieren una adaptación constante del examinador al sujeto: debe tomar en cuenta sus intereses,

sus gustos y sus características emocionales hasta en tanto no logre que el sujeto se halle bien dispuesto para dar la - respuesta a sus preguntas y problemas es preferible no ini-- ciar el exámen.

d) Los exámenes colectivos requieren de parte del examinador - una expresión clara y precisa, apegada a las instrucciones - contenidas en la prueba que se aplique; el examinador debe - controlar la disciplina, la atención y las actividades de - los examinados.

4.- Es necesario establecer las mejores condiciones materiales para la realización de los exámenes mentales (test).

a) Debe contarse con un local adecuado, aislado del ruido y de posibles interrupciones: debe este hallarse debidamente iluminado y con un mobiliario apropiado para el trabajo individual.

b) Se recomienda que se aprovechen las primeras horas de trabajo común de las escuelas para la realización de los exámenes, generalmente conviene la segunda hora de clase después de - iniciados los trabajos escolares.

c) El examinador debe procurar que cada uno de los sujetos tengan el material indispensable para su trabajo: lápices y gomas suficientes.

5.- Las instrucciones del exámen deben ser dadas con precisión y - claridad.

a) Cada sujeto debe quedar debidamente informado de las condiciones de realización del exámen, de lo que debe y no debe ha-- cer.

b) El examinador debe sujetarse estrictamente a las instrucciones de la prueba, evitando modificarlas.

c) Sobre todo, cuando se trata de pruebas con indicaciones de - tiempo, el examinador debe tener cuidado de apegarse a las - instrucciones respectivas: la precisión del tiempo puede ser un factor de gran importancia en los exámenes, por eso generalmente se recomienda el uso de cronógrafos para su aplicación.

d) Las instrucciones de las pruebas deberán ser estudiadas cuidadosamente antes de aplicarlas y, aún así, frecuentemente - es necesario que se den a los examinados por medio de su lectura, ya que se pueden cometer serios errores y se reproducen de memoria.

6.- Para la interpretación de los resultados de una prueba es necesario consultar el instructivo correspondiente.

a) No debe olvidarse que una prueba mental siempre es estandarizada y, por lo mismo, debe contener indicaciones y normas - precisas de interpretación y calificación que deben ser consultadas.

b) Otra clase de interpretaciones sólo puede hacerlas un examinador ampliamente preparado en la teoría y técnica de los - exámenes psicométricos.

c) Durante la aplicación de las pruebas individuales el examinador debe hacer observaciones y registrarlas de acuerdo con - las indicaciones respectivas.

F.- Importancia de la clasificación en los alumnos de acuerdo con - los test.

1.- Las pruebas mentales ayudan al maestro en el conocimiento individual de sus alumnos.

a) Los propósitos de la educación moderna sobre la dirección in

dividual de las capacidades y de los intereses de los escolares sólo puede tener efecto sobre la base de un conocimiento preciso de las características psicológicas de éstos.

b) Entre las diversas técnicas psicológicas destinadas al conocimiento del individuo: observación, cuestionarios, entrevistas, test, etc. las pruebas mentales ocupan un lugar de gran importancia debido a su objetividad, a su validez y a su consistencia.

c) Las pruebas mentales proporcionan datos interesantes para el maestro puesto que examinan la capacidad de aprendizaje y de transferencia de los alumnos.

d) Los datos de las pruebas mentales deben ser tomados en cuenta en relación estrecha con los obtenidos sobre otros aspectos de la personalidad de los sujetos; un índice o coeficiente mental es sólo significativo si se juzga en función de la personalidad del individuo.

2.- Las pruebas mentales pueden ser utilizadas con fines de selección escolar o profesional.

a) Debido a sus diferencias individuales, los alumnos que se propongan ingresar en una escuela no se hallan igualmente capacitados para el desarrollo de los cursos correspondientes; frecuentemente se hace necesario seleccionar sólo aquellos que reúnan las mejores cualidades personales: intereses, inteligencia, aptitudes, etc. para la realización del plan de estudios de que se trate.

b) La necesidad de una selección se hace más patente en las escuelas primarias para los alumnos de primer grado o para escuelas de enseñanza especiales en las que importen el bachillerato y en los grados profesionales, ya que en ellas se --

requieren, generalmente, capacidades y aptitudes para la realización satisfactoria de los estudios.

c) Para estos casos se aconseja el uso combinado de varios procedimientos psico-pedagógicos, tales como los test, las pruebas de aptitud y la entrevista personal.

3.- Las pruebas mentales pueden ser aprovechadas en la clasificación de los alumnos de las escuelas primarias.

a) Dadas las diferencias individuales de los alumnos, puesto que, según algunas investigaciones, en un solo grupo pueden ser considerables, frecuentemente es recomendable llevar a cabo alguna forma de clasificación que puede agrupar a los escolares en secciones de capacidades más o menos homogéneas.

b) Con la clasificación es posible crear condiciones favorables para una enseñanza uniforme, al mismo tiempo que ayude a estimular el mejor entendimiento intelectual entre los alumnos.

c) La clasificación escolar se debe hacer con las pruebas mentales y las pedagógicas junto con otra clase de estudios psicopedagógicos que pueden hacerse sobre los alumnos.

d) Debe tenerse en cuenta que la clasificación por capacidades de los alumnos de ninguna manera resuelve el problema de la educación individualizada; sino que simplemente reduce los márgenes del problema; el maestro debe tratar siempre de dar atención individual, por lo menos a aquellos alumnos que más la necesiten.

e) Al llevar a cabo una clasificación debe cuidarse que no se fomente en los niños de bajas capacidades el sentido de inferioridad; por una parte, no debe informárseles de la naturaleza de la clasificación y, por la otra, es necesario que los grupos de niveles mentales bajos realicen actividades so

ciales, manuales y artísticas con las cuales pueda compensar su capacidad intelectual.

4.- Una de las aplicaciones más comunes de las pruebas mentales es la que consiste en utilizarlas para la identificación y el estudio de los niños mentalmente anormales.

a) Los niños con un coeficiente mental bajo necesitan una atención especial, con frecuencia de carácter médico, psicológico y pedagógico. Cada caso debe ser estudiado detenidamente con el fin de prescribir la clase de tratamiento que se necesite.

b) Muchos niños son reprobados en las escuelas sólo por su bajo nivel mental; se puede afirmar que un niño de menos de 90 puntos de C. I. siempre encuentra alguna dificultad para la realización de sus estudios. La gravedad de este hecho se pone de relieve al considerar que existe en nuestras escuelas aproximadamente un 24% de niños de este nivel de rendimiento mental bajo.

c) Para la solución de este problema se recomienda que los niños sean atendidos y promovidos individualmente de acuerdo con sus capacidades y los de coeficiente mental muy bajo sean promovidos a las escuelas de educación especial, donde recibirán una educación adecuada.

d) Las pruebas mentales individuales y colectivas son indispensables para la identificación y el estudio de los niños anormales; las pruebas colectivas se aplican inicialmente como un primer paso en la exploración mental, en seguida se aplican las individuales, particularmente a los niños que hayan resultado con baja puntuación en las pruebas colectivas.

e) El estudio completo de los anormales comprende tres fases: (1) estudio mental, (2) estudio médico, y (3) estudio social; las tres fases del estudio integral de estos niños se reali-

zan en forma complementaria por especialistas de cada una de estas tres ramas.

5.- Las pruebas mentales también pueden ser aprovechadas para la identificación y el estudio de los niños mentalmente superdotados.

a) Aproximadamente un 25% de los escolares son lo suficientemente aptos para una enseñanza superior a la que se imparte en las escuelas comunes; cerca de un 3% de los alumnos primarios superan intelectualmente a sus compañeros en tal forma que, con una dirección adecuada, pueden hacer en menos tiempo la mayor parte de las asignaturas que se enseñan en esos establecimientos.

b) La capacidad de los niños mentalmente superdotados les permite, no sólo aprender con mayor rapidez los asuntos comunes de la enseñanza, sino además estudiarlos con mayor profundidad que el resto de los alumnos.

c) Si la enseñanza ha de adaptarse a la naturaleza, a las necesidades y a las capacidades de los alumnos, es necesario crear las condiciones más favorables para el aprendizaje de este tipo de escolares.

d) Para la identificación y el estudio de los superdotados se aprovechan las pruebas junto con otros procedimientos psicopedagógicos.

6.- Otra aplicación de las pruebas mentales es en la investigación psicológica y pedagógica.

a) Muchos de los experimentos pedagógicos y psicológicos se basan en la formación de grupos paralelos o equivalentes de sujetos, uno de práctica y otro de control, con el objeto de comparar el rendimiento de los procedimientos de estudio.

b) Para que los grupos que se organicen puedan ser en todo lo

posible semejantes o equivalentes, es necesario aplicar diversas pruebas mentales y pedagógicas que precisan tanto el nivel de los conocimientos de los sujetos como sus capacidades mentales.

7.- Un sistema de supervisión escolar técnicamente organizado debe valerse de instrumentos de medida psicológica y pedagógica para la valoración del aprovechamiento escolar.

a) Las pruebas pedagógicas tendrán por objeto dar a conocer a los supervisores el grado de progreso de los conocimientos de los alumnos en las escuelas o zonas escolares en donde se haga la inspección.

b) Las pruebas mentales fijarán, en términos generales, el ritmo y los límites del aprendizaje que es posible esperar en cada uno de los contingentes de escolares que se supervise.

1 Herrera y Montes Luis. "Elementos de Psicogenética". notas de un curso breve. p. 34

VI

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Para conocer el material humano con el cual se va a trabajar, es necesario buscar la forma más adecuada de hacerlo, y una de éstas será aplicarles un test para conocer a través de él, el grado de madurez conque cuenta el educando. Se sugiere después de conocer los resultados se localicen los niños que hayan obtenido una puntuación de menos de 80 puntos de coeficiente intelectual, se avise a sus padres, ya que este tipo de alumnos deben ser promovidos de las escuelas comunes para que se les atienda en grupos integrados o en escuelas especiales, bajo la dirección de maestros preparados en Psicología y Pedagogía.

Se debe explicar a las madres lo conveniente para que sus hijos reciban una educación adecuada, de acuerdo a sus capacidades, ya que si acuden a estos centros los niños estarán con otros semejantes a ellos y podrán realizar las actividades encomendadas con mayor facilidad y éstas serán de acuerdo a sus capacidades e intereses.

La formación del maestro constituye un factor fundamental para tener una escuela distinta, tal formación no puede limitarse a la estrictamente profesional, sino que ha de unírsele una preparación psicológica, que puede servirle, para corregir entre otras cosas las actitudes autoritarias, conscientes e inconscientes, tan perjudiciales para la relación pedagógica e iniciar una dinámica nueva maestro-alumno.

La formación psicológica del docente debe comprender el estudio de la dinámica psicológica de los alumnos durante la etapa evolutiva desde los procesos cognoscitivos hasta los afectivos, emotivos y sociales y la forma como influyen en sus educandos y que en variadas ocasiones son determinantes en su comportamiento y avance programático dentro del grupo.

El maestro debe saber que es imposible enseñar al niño aquello para lo que aún no está preparado, exigir el cumplimiento de encar-- gos, movimientos y tareas para las que todavía no ha madurado el aparato necesario, es lógico suponer que no se han formado las asocia-- ciones precisas, al maestro le corresponde conocer esas posibilida-- des del niño cada día de su vida y apoyándose en ellas, crear las - condiciones para ejercitarlo diariamente en buenas obras y procede-- res positivos y si en el proceso de la actividad planificada y varia da del niño se realiza su desarrollo armónico y el paso, a tiempo y sin crisis, al siguiente período de su infancia.

La tarea del educador, consiste, en utilizar al máximo no solo las variadas condiciones creadas por la sociedad en donde el niño vive, sino también en formar las posibilidades del niño, todas sus peculiaridades tipológicas individuales, para su desarrollo multifacético en cada período y en cada día de su vida. De este modo se asegura la formación de nuevas posibilidades para su ulterior avance.

BIBLIOGRAFIA

CARREÑO, Fernando. MANUAL DE PSICOLOGIA, 12 ed., México, Ed. Porrúa, 1974. 160 p.

CLAUSS G. y H. Hiebsch. PSICOLOGIA DEL NIÑO ESCOLAR, 2 ed., México, Ed. Grijalbo, 1966. 307 p.

FREUD, Anna. INTRODUCCION AL PSICOANALISIS PARA EDUCADORES, 2 ed., México, Ed. Paidós, 1985. 111 p.

HERRERA, Luis. ELEMENTOS DE PSICOTECNICA, notas de un curso breve, México, 1975. 53 p.

LURCAT, Liliane. EL FRACASO Y EL DESINTERES ESCOLAR, México, Ed. - Gedisa Mexicana, 1983. 135 p.

MORALES, María Luisa. PSICOMETRIA APLICADA, México, Ed. Trillas, 1982. 205 p.

PALACIOS, Jesús. LA CUESTION ESCOLAR, 6 ed., Barcelona, Ed. Laia, 1984. 668 p.

PIAGET, Jean. PSICOLOGIA Y PEDAGOGIA, México, Ed. Ariel, 1983. 208 p.

ROWAN, John. LA MENTE, México, Ed. Larios, 1979. 200 p.

VELAZQUEZ, José. CURSO ELEMENTAL DE PSICOLOGIA, 9 ed., México, Ed. Compañía General de Ediciones, 1970. 416 p.