

*Instituto Hidalguense de Educación
Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo*



Licenciatura en Intervención Educativa



Los Procesos Evolutivos del Desarrollo Integral en la Primera Infancia

ADVERTENCIA
ESTOS MATERIALES FUERON ELABORADOS CON FINES EXCLUSIVAMENTE DIDÁCTICOS PARA APOYAR EL DESARROLLO CURRICULAR DEL PROGRAMA EDUCATIVO.

Procesos Evolutivos del desarrollo integral en la primera infancia

PRESENTACIÓN

Los procesos evolutivos del desarrollo en la primera infancia es un curso organizado en cinco bloques, que pretende dotar al estudiante de una visión objetiva y científica del desarrollo psíquico del niño y la niña de estas edades, a partir de la comprensión de las regularidades que tiene este desarrollo, y de los factores internos y externos que inciden en su transcurso y que caracterizan las diferentes etapas por las que el mismo transita.

Esto se estudia fundamentalmente en el bloque I. *Los procesos evolutivos del niño.*

El bloque II. *Educación y desarrollo*, profundiza en el estudio de los factores que inciden sobre el desarrollo evolutivo, particularmente en sus interrelaciones con la educación, vista ésta en su sentido más amplio valorando así las distintas concepciones teóricas que se han dado en esta relación. El objetivo de este bloque es destacar como se desenvuelven evolutivamente los procesos del desarrollo infantil, lo cual constituye un propósito importante de este curso, que permite al estudiante conocer al sujeto con el cual han de trabajar en su vida profesional, lo que le posibilita la realización de una mejor labor formativa y educativa.

Para lograr lo anterior, el bloque III, *Diagnóstico y valoración del desarrollo infantil*, le proporciona al estudiante herramientas teóricas y metodológicas que le posibilitan alcanzar un diagnóstico de dicho desarrollo, auxiliándose de distintas técnicas que le ayuden a tal propósito, tanto desde el punto de vista psicológico general como específico de cada proceso, y que pueda ser correlacionado con los resultados de la evaluación pedagógica.

El curso permite acceder a una panorámica general del desarrollo considerado como una regularidad para todos los niños y niñas, en este sentido, el bloque IV, *Estudio diagnóstico y acciones preventivas*, pretende dirigir la atención del estudiante hacia las problemáticas de este desarrollo que pueden presentarse en algunos de ellos, de modo tal que sea posible prevenir y crear las condiciones para evitar su surgimiento o aplicar los procedimientos educativos más eficaces.

COMPETENCIA

Elaborar un diagnóstico en el que identifique las formas de expresión de las dimensiones del proceso evolutivo del niño, a partir del estudio de los contenidos del curso para establecer acciones educativas que estimulen el desarrollo temprano de las potencialidades del niño y de la niña.

CONTENIDOS DEL CURSO BLOQUE I LOS PROCESOS EVOLUTIVOS DEL NIÑO TEMAS

1. Lo biológico y lo social, lo interno y lo externo en el desarrollo.
2. Etapa y periodización del desarrollo
3. Particularidades del desarrollo
 - 3.1. Desarrollo motor
 - 3.2. Desarrollo sensorial
 - 3.3. Desarrollo del pensamiento
 - 3.4. Comunicación y lenguaje
 - 3.5. Atención
 - 3.6. Memoria e imaginación
 - 3.7. Afectividad
 - 3.8. Sociomoral

BIBLIOGRAFIA

AMEI. Programa de formación continua en metodología y práctica de la educación infantil. Modulo 2, Unidades 1 y 2.

<http://www.waece.com>

Araya, H. Vera y M. Alvira. Manual de alimentación del niño. Santiago. Universidad de Santiago de Chile, 1991

Bozhovich, L.I. La personalidad y su formación en la edad infantil. La Habana: Edit. Pueblo y Educación, 1981.

Burke Beltrán M.T. La educación moral de los niños. La Habana: Rev Simientes No. 3 1989, pág. 4-7.

Burke Beltrán, M.T. ¿Cuándo comienza la educación moral de los niños? En: Educación, 1989, pág. 3-10.

Burke Beltrán M.T, Godoy Carbonell, Gilma. Patrones morales: su utilización en la educación moral de los niños. México D. F Rev. Espacios Vol. 1 No. 2. Marzo, 1997. Pág. 24-29.

Canals Fancols. D. La educación física. Del nacimiento a los 3 años. Ministerio de Educación y ciencia. Col. Dossier Rosa Sensat, Madrid, 1993.

Márquez Silva, M y A. C. Trujillo Nutrición y dietética. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1991.

Martínez Mendoza, F. Caracterización del desarrollo del lenguaje en la etapa infantil (0 a 6 años). Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar, La Habana, 1998.

Martínez Mendoza, F. La importancia del horario de vida. Revista Saber al día, No. 1 Caracas. 1996.

Martínez Mendoza, F. Particularidades de la actividad nerviosa superior de niño de edad temprana y preescolar, CELEP, La Habana, 1997.

Martínez Mendoza, F. La formación de emociones y su influencia en el desarrollo intelectual, Congreso de Pedagogía La Habana, 1990.

Martínez Mendoza, F. La fantasía y el desarrollo intelectual del niño. Ed. Bohemia, La Habana, 1988.

Tanner, J. Educación y desarrollo físico. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, D. F., 1970.

BLOQUE II
EDUCACIÓN Y DESARROLLO
TEMAS

1. Enfoques contemporáneos acerca de la relación entre educación y desarrollo.
 1. Teoría de la convergencia de r. Stern
 2. La educación como adaptación al desarrollo de J. Piaget.

3. La teoría histórico cultural de Vygotsky
 2. Dimensiones madurativas y objetivos educativos
 1. Dimensión sensorial
 2. Dimensión de la salud
 3. Dimensión psicomotriz
 4. Dimensión cognitiva
 5. Dimensión comunicativa
 6. Dimensión creativa
 7. Dimensión moral
 8. Dimensión afectiva
 9. dimensión social
 10. Objetivos educativos

BIBLIOGRAFÍA

AMEI. Programa de formación continua en metodología y práctica de la educación infantil. Módulo 2, Unidades 4.

<http://www.waece.com>

Davidov, V. la enseñanza y el desarrollo psíquico. Ed. Progreso Moscú, 1988. Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño cubano. Colectivo de autores. Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1996.

Gessell. A. El niño de 1 a 5 años, Ed. Instituto Cubano del Libro, La Habana, 1969.

Hohmann, M. Banet B y D., Evikart. Niños pequeños en acción. Ed. Trillas. México, D. F., 1986.

Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño preescolar. Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1988.

López J. S. León y A. Ma. Siverio. Formación y desarrollo de capacidades intelectuales en niños de etapa infantil. Congreso de Pedagogía, La Habana, 1990.

Martínez Mendoza, F. La formación de emociones y su influencia en el desarrollo intelectual, Congreso de Pedagogía La Habana, 1990.

Martínez Mendoza, F. La fantasía y el desarrollo intelectual del niño. Ed. Bohemia, La Habana, 1988.

Neceaba, V.G. Ecuación moral de los preescolares. Ed. Científicotécnica, La Habana, 1986.

Venguer, L. A Temas de Psicología Preescolar, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1981.

Venguer, L. A. Pedagogía de las capacidades. Ed. Orbe, La Habana, 1979.

BLOQUE III
DIAGNOSTICO Y VALORACION DEL DESARROLLO INFANTIL
TEMAS

1. Principios generales de diagnóstico
2. Métodos del diagnóstico
3. Técnicas del diagnóstico
- 3.1. Instrumentos del diagnóstico
4. Valoración de la actividad rectora del desarrollo
5. Evaluación pedagógica

BIBLIOGRAFIA

Leontiev, A. N. Problemas del desarrollo del psiquismo. Ed. Pueblo y Educación. Tomo II, La Habana, 1981.

Liublinskaia, A. A. Psicología infantil. La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 1981.

Silverio, A. Ma. El diagnóstico y la valoración del desarrollo en la edad temprana y preescolar. Ed. Pedagógicas, Moscú, 1978.

Silverio A. Ma. Y H. Pérez. El diagnóstico importante temática de investigación en las edades iniciales. CELEP, La Habana, 1998.

Silverio Gómez, A. Ma. Y coautores. Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño preescolar, Editorial Pueblo y Educación, 1988.

Venguer, L. A. Temas de Psicología Preescolar. La Habana, Ed. Científico- Técnica, 1976.

BLOQUE IV

ESTUDIO DIAGNÓSTICO Y ACCIONES PREVENTIVAS

TEMAS

1. Consideraciones generales para la atención preventiva del desarrollo
2. Plan de trabajo para la elaboración del diagnóstico
3. Análisis de resultados: valoración y conclusiones
4. Diseño de estrategias y acciones preventivas

BIBLIOGRAFIA

AMEI. Programa de formación continua en metodología y práctica de la educación infantil. Módulo 2, Unidades 3.

<http://www.waece.com>

Martínez Mendoza, F. Principios teóricos de la atención clínico-educativa en el círculo infantil. La Habana: Rev. Simientes 24 (4) Octubre- Diciembre, 1988.

Organización Panamericana de la Salud. Manual de Crecimiento y desarrollo del niño. Washington, 1986.

Orientaciones educativas sobre algunas conductas del niño preescolar. Colectivo de Autores. La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1989.

SUGERENCIAS METODOLOGICAS

Los contenidos abordados en los tres primeros bloques pretenden que el alumno reconozca el sujeto al que estarán dirigidas sus acciones profesionales, por tal motivo se recomienda trabajar los tres primeros bloques en la modalidad de seminario y planificar el bloque IV combinando la modalidad de asesoría individual y taller de elaboración y seguimiento del estudio diagnóstico; esta modalidad de trabajo se propone en tanto que permite que el estudiante articule las conceptualizaciones que va construyendo sobre el desarrollo evolutivo del niño y su relación con la educación infantil para que a partir de ello las actividades técnico instrumentales le permitan adquirir y desarrollar la competencia diseñada para este curso.

CRITERIOS DE EVALUACION DE LA COMPETENCIA

La evidencia de la competencia adquirida por el alumno contempla los siguientes elementos:

1. Elaborar un plan de trabajo para la realización del estudio diagnóstico
2. El diagnóstico debe contemplar los siguientes apartados:
 - Presentación
 - Marco de referencia teórico-contextual
 - Justificación
 - Objetivos
 - Estrategias metodológicas
 - Resultados
 - Conclusiones

EVALUACION DEL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA

La acreditación del curso tiene como referente principal la ejecución de la competencia, sin embargo el profesor y el alumno podrán evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje y de adquisición de la competencia considerando los siguientes aspectos:

1. Los saberes referenciales incluidos en los temas de cada bloque.
2. Las habilidades y destrezas que refiere la competencia establecida por el curso para lo que se considerarán los productos y evidencias generadas en el diseño de instrumentos para la obtención de información y elaboración del diagnóstico familiar.
3. Las evidencias del trabajo del alumno tales como: escritos, fichas de trabajo, monografías, ensayos cortos y mapas conceptuales que muestren el nivel de comprensión de las temáticas estudiadas a lo largo del curso.
4. Las participaciones orales del alumno, las que de acuerdo a su estructura y complejidad el profesor podrá tipificar de la siguiente manera:
 - a. Exposición de las ideas centrales de las lecturas revisadas
 - b. De análisis de contenidos con base en argumentos e ideas propias
 - c. Propositivas, de síntesis y conclusiones del trabajo grupal.

BIBLIOGRAFIA BASICA

AMEI. Programa de formación continua en metodología y práctica de la educación infantil. <http://www.waece.com>

Araya, H. G. Vera y M. Alvira. Manual de alimentación del niño. Ed. Univ. De Chile, Santiago, 1991.

Bozhovich, L.I. La personalidad y su formación en la edad infantil. La Habana: Edit. Pueblo y Educación, 1981.

Burke Beltrán M.T. La educación moral de los niños. La Habana: Rev Simientes No. 3 1989, pág. 4-7.

Burke Beltrán, M.T ¿Cuándo comienza la educación moral de los niños? En: Educación, 1989, pág. 3-10.

Burke Beltrán M.T, Godoy Carbonell, Gilma. Patrones morales: su utilización en la educación moral de los niños. México D. F. Rev. Espacios Vol. 1 No. 2. Marzo, 1997. Pág. 24-29.

- Canals Fancols D. La educación física. Del nacimiento a los 3 años. Ministerio de Educación y ciencia. Col. Dossier Rosa Sensat, Madrid, 1993.
- Coll, C. Compilación sobre aplicaciones pedagógicas
- Davidov, V. La enseñanza y el desarrollo psíquico. Ed. Progreso Moscú, 1988.
- Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño cubano. Colectivo de autores. Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1996.
- Gessell. A. El niño de 1 a 5 años, Ed. Instituto Cubano del Libro, La Habana, 1969.
- Hohmann, M. Banet B y D., Evikart. Niños pequeños en acción. Ed. Trillas. México, D. F., 1986.
- Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño preescolar. Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1988.
- Leontiev, A. N. Problemas del desarrollo del psiquismo. Ed. Pueblo y Educación. Tomo II, La Habana, 1981.
- Liublinskaia, A.A. Psicología infantil. La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 1981.
- López J. S. León y A. Ma. Siverio. Formación y desarrollo de capacidades intelectuales en niños de etapa infantil. Congreso de Pedagogía, La Habana, 1990.
- Márquez Silva, M y A. C. Trujillo Nutrición y dietética. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1991.
- Martínez Mendoza, F. Caracterización del desarrollo del lenguaje en la etapa infantil (0 a 6 años). Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar, La Habana, 1998.
- Martínez Mendoza F. Formación de una relación emocional positiva hacia las tareas cognoscitivas y su dependencia de la asimilación de los procedimientos de su solución, Revista Ciencias Pedagógicas No. 3. La habana, 1992.
- Martínez Mendoza, F. La importancia del horario de vida. Revista Saber al día, No. 1 Caracas. 1996.
- Martínez Mendoza, F. Particularidades de la actividad nerviosa superior de niño de edad temprana y preescolar, CELEP, La Habana, 1997.
- Martínez Mendoza, F. La formación de emociones y su influencia en el desarrollo intelectual, Congreso de Pedagogía La Habana, 1990.
- Martínez Mendoza, F. La fantasía y el desarrollo intelectual del niño. Ed. Bohemia, La Habana, 1988.

- Martínez Mendoza, F. Principios teóricos de la atención clínico-educativa en el círculo infantil. La Habana: Rev. Simientes 24 (4) Octubre- Diciembre, 1988.
- Nechaeva, V.G. Educación moral de los preescolares. Ed. Científicotécnica, La Habana, 1986.
- Organización Panamericana de la Salud. Manual de Crecimiento y desarrollo del niño. Washington, 1986.
- Orientaciones educativas sobre algunas conductas del niño preescolar. Colectivo de Autores. La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1989.
- Piaget, J. Intelligence and affedivity. Ed. Univ. Palo Alto California, 1983.
- Piaget, J. Seis estudios en Psicología. Ed. Sex. Barral. Madrid, 1969.
- Psicología de la Educación. Colectivo de autores. Madrid: EUDEMA S.A, 1992.
- Siverio, A. Ma. El diagnóstico y la valoración del desarrollo en la edad temprana y preescolar. Ed. Pedagógicas, Moscú, 1978.
- Siverio A. Ma. Y H. Pérez. El diagnóstico importante temática de investigación en las edades iniciales. CELEP, La Habana, 1998.
- Siverio Gómez, A. Ma. Y coautores. Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño preescolar. Editorial Pueblo y Educación, 1988.
- Tanner, J. Educación y desarrollo físico. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, D.F, 1970.
- Venguer, L. A Temas de Psicología Preescolar, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1981.
- Venguer, L. A. Pedagogía de las capacidades. Ed. Orbe, La Habana, 1979.
- Venguer, L. A. Diagnóstico del desarrollo intelectual del niño preescolar Ed. Pedagógica, Moscú, 1978.
- Venguer, L. A. Temas de Psicología Preescolar, La Habana, Ed. Científico- Técnica, 1976.
- Vigotski, L. S Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Ed. Científico- Técnica. La Habana, 1996.

BLOQUE I

“LOS PROCESOS EVOLUTIVOS DEL NIÑO”

Se sugiere para la revisión del contenido temático del primer bloque se recuperen los referentes teóricos que al respecto ofrece la antología del desarrollo infantil del tercer semestre de la LIE. Así como la revisión del mapa curricular de la línea a fin de identificar las asignaturas que de manera específica se trabajarán en futuros semestres.

BLOQUE II

“EDUCACION Y DESARROLLO”

MEECE, L. Judith. “Desarrollo Cognoscitivo: Las teorías de Piaget y de Vygotsky” En: Desarrollo del niño y del adolescente para educadores. Ed. McGraw Hill pp. 99-141

DESARROLLO COGNOSCITIVO LAS TEORIAS DE PIAGET Y DE VYGOTSKY

TEORIA DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO DE PIAGET

Etapas cognoscitivas

El desarrollo como cambio de las estructuras del conocimiento

Principios del desarrollo

ETAPAS DEL DESARROLLO

Etapa sensoriomotora (del nacimiento a los 2 años)

Etapa preoperacional (de 2 a 7 años)

Etapa de las operaciones concretas (de 7 a 11 años)

Etapa de las operaciones formales (de 11 a 12 años y en adelante)

LA TEORIA DE PIAGET EN EL MOMENTO ACTUAL
CONTRIBUCIONES DE LA TEORIA DE PIAGET A LA EDUCACION

Desarrollo y educación
Consecuencias y aplicaciones en la enseñanza

TEORIA DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO DE VYGOTSKY

Orígenes sociales del pensamiento
Herramientas del pensamiento
Lenguaje y desarrollo
Zona del desarrollo proximal

COMPARACION ENTRE LA TEORIA DE PIAGET Y LA DE VYGOTSKY
CONTRIBUCIONES EDUACTIVAS DE LA TEORIA DE VYGOTSKY

Papel del habla privada
La importancia de la orientación y de la asistencia del adulto
Enseñanza recíproca
Importancia de la interacción con los compañeros

RESUMEN DEL CAPITULO

ACTIVIDADES

BIBLIOGRAFIA

Profesor: ¿Puede alguien decirme si hoy el agua hirvió más o menos rápidamente que antes?

Estudiante: Más rápidamente.

Profesor: ¿Por qué?, ¿alguien puede decírmelo?

Estudiante: Las partículas están más separadas.

Profesor: *Muy bien. Reflexionemos sobre la densidad. ¿El agua de la llave es más o menos densa que el agua hervida? ¿Qué sucede con el agua cuando hierve?*

Estudiante: Hay burbujas.

Estudiante: Se evapora.

Profesor: ¿Está el agua convirtiéndose en gas?

Estudiante: Sí.

Profesor: ¿La hará eso más o menos densa?

Estudiante: Menos densa.

Profesor: *Muy bien. Pensemos ahora en dos ollas de frijoles. Si tenemos una con un poco de frijoles y otra con muchos, ¿cuál de las dos se tardará más tiempo en hervir?*

Estudiante: La olla con muchos frijoles.

Profesor: ¿Por qué?

Estudiante: Porque es más densa.

Profesor: *Muy bien. Hablemos ahora de la temperatura. ¿A qué temperatura hirvió el agua de la llave? ¿Y la que ya estaba hervida? ¿Qué vieron? Quizás antes debemos llegar a un consenso sobre la ebullición. ¿Quién puede darme una definición?*

Estudiante: *Cuando el agua empieza a hacer burbujas.*

Estudiante: *Cuando se produce vapor.*

Profesor: *Bien. Si hay vapor, ¿qué está sucediendo con el agua en ebullición?, ¿está cambiando de estado?*

Estudiante: *Está convirtiéndose en gas.*

Profesor: *Muy bien. Díganme ahora: ¿ocurrió la ebullición a una temperatura más alta o más baja cuando el agua ya estaba hervida?*

Estudiante: A una temperatura más alta.

Profesor: ¿Puede alguien decirme por qué?

Estudiante: Es menos densa.

Profesor: ¿Por qué?

Estudiante: Tienes menos materia.

Profesor: *Muy bien. ¿Puede alguien darnos una regla general sobre la relación entre densidad y ebullición?*

Estudiante: Cuando menos densa sea una solución, más tiempo tardará en hervir.

Profesor: Muy bien. Reflexionemos ahora sobre otras soluciones. ¿Qué sucede con el agua salada?

Estudiante: Es más densa.

Profesor: ¿Y el alcohol?

Estudiante: Es menos denso.

Profesor: ¿Qué tardará más en hervir, el alcohol o el agua salada?

Estudiante: El alcohol porque es menos denso.

Profesor: Bien. Mañana hablaremos un poco más sobre el experimento. Es hora de cambiar de grupo.

La conversación anterior se tomó de una clase de ciencias en sexto grado. Los alumnos acababan de terminar un experimento donde observaron y registraron la temperatura y el tiempo que se tardó en hacer ebullición una solución de agua previamente hervida. El profesor quería que compararan estos datos con información que obtuvieron de un experimento semejante con agua de la llave. Al final de una actividad el profesor discute los resultados con sus alumnos.

¿Cree usted, que al inicio de la discusión, los alumnos demostraron haber comprendido bien el experimento? No mucho. Aunque hicieron algunos excelentes comentarios sobre el experimento, poco puede ofrecer una explicación científica de lo que observaron. Junto con su profesor *construyen* juntos este conocimiento. Él no les da las respuestas, sino que les ayuda a reflexionar planteándoles preguntas, conectando la nueva información con experiencias, suministrándoles retroalimentación y con otros medios.

Más adelante veremos que les está ofreciendo *asistencia* (andamios) para guiar su pensamiento. Al final de la discusión han llegado a una comprensión conjunta del experimento y los alumnos pueden aplicar lo aprendido a otros problemas (por ejemplo, ¿qué sucede con el alcohol y el agua salada?).

Este profesor de ciencias está aplicando el **enfoque constructivista** del aprendizaje. Se basa en una idea muy simple: el niño debe construir su conocimiento del mundo donde vive. El conocimiento no es algo que el profesor pueda transmitir directamente a los estudiantes. Es necesario operar sobre la información, manipularla y transformarla si queremos que tenga significado para ellos. Sin embargo, como se aprecia en el ejemplo, guía el proceso de construcción del conocimiento centrando la atención, haciendo preguntas y obligándolos a pensar. La función del profesor consiste en ayudar a los alumnos a repensar sus ideas formulándoles preguntas que no se les habrían ocurrido. Según la perspectiva constructivista, el aprendizaje supone cambios estructurales en la forma en que el niño concibe el mundo.

El constructivismo es el fundamento de muchas reformas educativas actuales. Tanto el National Council for Teachers of Mathematics como la National Science Teachers Association exigen dar prioridad en el aula a la solución de problemas, a la experimentación

práctica, a la adquisición de conceptos, al razonamiento lógico y a un auténtico aprendizaje. Por su parte, los partidarios de los métodos lingüísticos globales de la lectura y de las artes del lenguaje subrayan la importancia del aprendizaje auténtico, en el cual los estudiantes se sumergan en un ambiente rico de lenguaje y lo hagan en formas significativas y fecundas.

En este capítulo explicaremos las teorías que sientan las bases psicológicas del método constructivista en el aprendizaje. Desde el punto de vista teórico, se basa en la investigación que Piaget y Vygotsky realizaron acerca del desarrollo. La teoría de Piaget ayuda a los educadores a entender cómo el niño interpreta el mundo a edades diversas. La de Vygotsky les servirá para comprender los procesos sociales que influyen en la adquisición de sus habilidades intelectuales. Ambas tienen importantes aplicaciones en la enseñanza.*

TEORIA DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO DE PIAGET

Piaget influyó profundamente en nuestra forma de concebir el desarrollo del niño. Antes que propusiera su teoría, se pensaba generalmente que los niños eran organismos pasivos plasmados y moldeados por el ambiente. Piaget nos enseñó que se comportan como “pequeños científicos” que tratan de interpretar el mundo. Tienen su propia lógica y formas de conocer, las cuales siguen patrones predecibles del desarrollo conforme van alcanzando la madurez e interactúan con el entorno. Se forman representaciones mentales y así operan e inciden en él, de modo que se da una interacción recíproca. •

Piaget nació en Suiza en 1896. Fue un niño extremadamente brillante y lleno de curiosidad. A los 10 años de edad publicó su primer trabajo científico, donde describió un pichón albino del parque local. Y a los 15 años consiguió su primer empleo como curador de una colección de moluscos en el Museo de Ginebra. Y seis años después obtuvo el doctorado en ciencias naturales. Piaget continuó especializándose en muchas áreas, entre ellas sociología, religión y filosofía. Mientras estudiaba filosofía, se sintió fascinado por la epistemología, o sea la manera que se logra el conocimiento. Su interés lo llevó a estudiar filosofía y psicología en la Sorbona donde conoció a Teodoro Simón, quien por entonces estaba preparando el primer test de inteligencia para niños. Simón lo convenció de que le ayudara a elaborar las normas de edad para los reactivos. Fue en este trabajo en que Piaget comenzó a explorar los procesos de razonamiento de los niños. Le integró el hecho de que sus respuestas se basaban en razones muy diferentes.

Por ejemplo, dos podían decir que un árbol tiene vida, pero explicar su respuesta de maneja distinta. Uno decía que estaba vivo porque se movía, otro que estaba vivo porque produce semillas. Mediante una serie de procedimientos, que llegaron a ser conocidos como *método de entrevista clínica* (capítulo 1, pp. 37-38), Piaget analizó los procesos de razonamiento en que se fundan las respuestas

* Según el enfoque constructivista del aprendizaje, el niño crea su conocimiento del mundo a partir de sus interacciones con el ambiente; los profesores facilitan el proceso centrando su atención, haciéndole preguntas y estimulando su pensamiento.

• Piaget nos enseñó que los niños buscan activamente el conocimiento a través de sus interacciones con el ambiente, que poseen su propia lógica y medios de conocer que evoluciona con el tiempo.

correctas e incorrectas de los niños. La fascinación por los procesos de adquisición del conocimiento en el niño inspiraron una carrera de 60 años consagrada a investigar el desarrollo infantil. Al final de ella Piaget había publicado más de 40 libros y 100 artículos sobre la psicología del niño.

Piaget fue uno de los primeros teóricos del constructivismo en psicología. Pensaba que los niños construyen activamente el conocimiento del ambiente usando lo que ya saben e interpretando nuevos hechos y objetos. La investigación de Piaget se centró fundamentalmente en la forma en que adquieren el conocimiento al ir desarrollándose. En otras palabras, no le interesaba tanto *lo que* conoce el niño, sino *cómo* piensa en los problemas y en las soluciones. Estaba convencido de que el desarrollo cognoscitivo supone cambios en la capacidad del niño para razonar sobre su mundo.

Etapas cognoscitivas

Piaget fue un teórico de fases que dividió el desarrollo cognoscitivo en cuatro grandes etapas: etapa sensoriomotora, etapa preoperacional, etapa de las operaciones concretas y etapa de las operaciones formales. Sus principales características se resumen en la tabla 3.1. En cada etapa se supone que el pensamiento del niño es *cualitativamente* distinto al de las restantes. Según Piaget, el desarrollo cognoscitivo no sólo consiste en cambios cuantitativos de los hechos y de las habilidades, sino en transformaciones radicales de cómo se organiza el conocimiento. Una vez que el niño entra en una nueva etapa, no retrocede a una forma anterior de razonamiento ni de funcionamiento.

Piaget propuso que el desarrollo cognoscitivo sigue una secuencia invariable. Es decir, todos los niños pasan por las cuatro etapas en el mismo orden. No es posible omitir ninguna de ellas. Las etapas se relacionan generalmente en ciertos niveles de edad, pero el tiempo que dura una etapa muestra una gran variación individual y cultural. En una sección posterior examinaremos las características cognoscitivas de cada una.*

El desarrollo como cambio de las estructuras del conocimiento

Piaget pensaba que todos, incluso los niños, comienzan a organizar el conocimiento del mundo en lo que llamó *esquemas*. Los **esquemas** son conjuntos de acciones físicas, de operaciones mentales, de conceptos o teorías con los cuales organizamos y adquirimos información sobre el mundo. El niño de corta edad conoce su mundo a través de las acciones físicas que realiza, mientras que los de mayor edad pueden realizar operaciones mentales y usar sistemas de símbolos (el lenguaje, por ejemplo). A medida que el niño va pasando por las etapas, mejora su capacidad de emplear esquemas complejos y abstractos que le permiten organizar su conocimiento. El desarrollo cognoscitivo no consiste tan sólo en construir nuevos esquemas, sino en reorganizar y diferenciar los ya existentes. •

* Piaget dividió el desarrollo cognoscitivo en cuatro etapas, cada una de las cuales representa la transición a una forma más compleja y abstracta de conocer.

• Los esquemas son conjuntos de acciones físicas de operaciones mentales de conceptos que usamos para obtener información sobre el mundo.

Principios del desarrollo

Organización y adaptación

Dos principios básicos, que Piaget llama *funciones invariables*, rigen el desarrollo intelectual del niño. El primero es la **organización** que, de acuerdo con Piaget, es una predisposición innata en todas las especies. Conforme el niño va madurando, integra los patrones físicos simples o esquemas mentales a sistemas más complejos. El segundo principio es la **adaptación**. Para Piaget, todos los organismos nacen con la capacidad de ajustar sus estructuras mentales o conducta a las exigencias del ambiente.

TABLA 3.1 ETAPAS DE LA TEORÍA DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO DE PIAGET		
Etapa	Edad	Características
Sensoriomotora El niño activo	Del nacimiento a los 2 años	Los niños aprenden la conducta propositiva, el pensamiento orientado a medios y fines, la permanencia de los objetos.
Preoperacional El niño intuitivo	De los 2 a los 7 años	El niño puede usar símbolos y palabras para pensar. Solución intuitiva de los problemas, pero el pensamiento está limitado por la rigidez, la centralización y el egocentrismo.
Operaciones concretas El niño práctico	De 7 a 11 años	El niño aprende las operaciones lógicas de seriación, de clasificación y de conservación. El pensamiento está ligado a los fenómenos y objetos del mundo real.
Operaciones formales El niño reflexivo	De 11 a 12 años y en adelante	El niño aprende sistemas abstractos del pensamiento que le permiten usar la lógica proposicional, el razonamiento científico y el razonamiento proporcional.

Asimilación y acomodación

Piaget utilizó los términos *asimilación* y *acomodación* para describir como se adapta el niño al entorno. Mediante el proceso de la **asimilación** moldea la información nueva para que encaje en sus esquemas actuales. Por ejemplo, un niño de corta edad que nunca ha visto un burro lo llamará caballito con grandes orejas. La asimilación no es un proceso pasivo; a menudo requiere modificar o transformar la información nueva para incorporarla a la ya existente. Cuando es compatible con lo que ya se conoce, se alcanza un estado de equilibrio. Todas las partes de la información encajan perfectamente entre sí. Cuando no es así habrá que cambiar la forma de pensar o hacer algo para adaptarla.

El proceso de modificar los esquemas actuales se llama **acomodación**. En nuestro ejemplo, el niño formará otros esquemas cuando sepa que el animal no era un caballito, sino un burro. La acomodación tiende a darse cuando la información discrepa un poco con los esquemas. Si discrepa demasiado, tal vez no sea posible porque el niño no cuenta con una estructura mental que le permita interpretar esta información. De acuerdo con Piaget, los procesos de asimilación y acomodación están estrechamente correlacionados y explican los cambios del conocimiento a lo largo de la vida.

¿Se le ocurre un caso de asimilación y acomodación tomado de sus experiencias de aprendizaje? Al leer este libro, estará utilizando lo que ya sabe del desarrollo del niño para entender la información nueva. Pero quizá habrá de modificar algunas de sus ideas a medida que vaya adquiriendo más información. Por ejemplo, quizá haya aprendido en alguna otra parte que los lactantes pueden realizar el pensamiento simbólico. Como verá más adelante, la teoría de Piaget nos dice que durante el segundo año de vida empieza a emerger una forma de pensamiento simbólico. Por tanto, para lograr una comprensión más profunda de la infancia, habrá de modificar su conocimiento actual del desarrollo del lactante para incorporar (acomodar la información nueva.*

Mecanismos del desarrollo

Si el desarrollo cognoscitivo representa cambios en la estructura cognoscitiva o esquemas del niño, ¿a qué se deben esos cambios? Piaget es un teórico interactivo para quien el desarrollo es una compleja interacción de los factores innatos y ambientales. Según él, en el desarrollo cognoscitivo intervienen los cuatro factores siguientes:

- Maduración de las estructuras físicas heredadas
- Experiencias físicas con el ambiente
- Transmisión social de información y de conocimientos
- Equilibrio

* La asimilación es el proceso que consiste en moldear activamente la nueva información para encajarla en los esquemas existentes: la acomodación es el proceso que consiste en modificar los esquemas existentes para encajar la nueva información discrepante.

El **equilibrio** es un concepto original en la teoría de Piaget y designa la tendencia innata del ser humano en mantener en equilibrio sus estructuras cognoscitivas. Piaget sostuvo que los estados de desequilibrio son tan intrínsecamente insatisfactorios que nos sentimos impulsados a modificar nuestras estructuras cognoscitivas con tal de restaurar el equilibrio. Así pues, en su teoría esta una forma de conservar la organización y la estabilidad del entorno. Además, a través del proceso de equilibrio alcanzamos un nivel superior de funcionamiento mental.*

ETAPAS DEL DESARROLLO

Etapa sensoriomotora (del nacimiento a los 2 años)

Durante el **periodo sensoriomotor**, el niño aprende de los esquemas de dos competencias básicas: 1) la conducta orientada a metas y 2) la permanencia de los objetos. Piaget los consideraba las estructuras básicas del pensamiento simbólico y de la inteligencia humana.

Adquisición de la conducta orientada a metas

Una característica distintiva del periodo sensoriomotor es la evidente transición del lactante de la conducta refleja a las acciones a una meta. Al momento de nacer, su comportamiento está controlado fundamentalmente por reflejos. El niño nace con la capacidad de succionar, de asir, de llorar y de mover el cuerpo, lo cual le permite asimilar las experiencias físicas. Por ejemplo, aprende a diferenciar los objetos duros y blandos succionándolos. En los primeros meses de vida incorpora nuevas conductas a estos esquemas reflejos. Así la succión del pulgar no pertenece a este tipo de acciones. Es un hecho fortuito que, una vez descubierto, repite una y otra vez porque le procura una sensación placentera. Lo inicia con un objeto concreto en mente. A esta clase de acciones intencionales o propositivas Piaget las llama **reacciones circulares**.*

Al final del primer año, comienza a prever los eventos y para alcanzar esas metas combina las conductas ya aprendidas. En esta fase, ya no repite hechos accidentales, sino que inicia y selecciona una secuencia de acciones para conseguir determinada meta. Piaget observó por primera vez esta secuencia cuando colocó bajo una almohada el juguete favorito de su hijo de 10 meses. El niño hizo una pausa, de un golpe la arrojó a un lado. Combinó varias acciones para conseguir lo que quería. La secuencia conductual comenzó a partir de un objetivo determinado.

Al final de la etapa sensoriomotora, el niño comienza a probar otras formas de obtener sus metas cuando no logra resolver un problema con los esquemas actuales (observar, alcanzar y asir). Por ejemplo, si el juguete está fuera de su alcance debajo del sofá, posiblemente intente acercarlo con un objeto largo o gatee hasta la parte posterior del mueble. En vez de continuar aplicando los esquemas actuales,

* El equilibrio es la tendencia innata de conservar estables las estructuras cognoscitivas aplicando para ello los procesos de asimilación y acomodación.

* Según Piaget, durante el periodo sensoriomotor los niños adquieren las habilidades de la conducta relacionada con metas y la permanencia de los objetos.

el niño ya puede construir mentalmente nuevas soluciones de los problemas. Según Piaget, la invención de nuevos métodos para resolverlos caracteriza el inicio de la conducta verdaderamente inteligente. Aunque los niños continúan resolviendo problemas por ensayo y error durante muchos más años, parte de la experimentación se realiza internamente mediante la representación mental de la secuencia de acciones y de las metas.

Desarrollo de la permanencia de los objetos

Otro logro importante que ocurre en el periodo sensoriomotor es la **permanencia de los objetos**. Es el conocimiento de que las cosas siguen existiendo aun cuando ya no las veamos ni las manipulemos. Los adultos sabemos que el zapato extraviado continua existiendo a pesar de que no podamos verlo. Buscamos en el clóset, debajo de la cama y, finalmente, lo hallamos debajo del sofá de la sala. Los lactantes se comportan de modo distinto cuando los objetos desaparecen de su vista. Lo hacen como si hubieran dejado de existir.*

Puede estudiarse en varias formas el concepto que el niño tiene de la permanencia de los objetos. Como se explica aquí, una consiste en esconder su juguete favorito debajo de una almohada o de una sábana mientras él mira. Los niños de corta edad (de 1 a 4 meses) siguen con la vista el objeto hasta el sitio donde desaparece, pero sin que tengan conciencia de él una vez que ha dejado de ser visible. Piaget explico que, a esta edad, los objetos no tienen realidad ni existencia para el niño salvo que los perciba directamente. Solo puede conocerlos a través de sus acciones reflejas; de ahí que no existan sino puede succionarlos, tocarlos o verlos. En otras palabras, todavía no es capaz de formarse una representación mental del objeto.

El primer vislumbre de la permanencia de los objetos aparece de los 4 a los 8 meses. Ahora el niño buscará un objeto si esta parcialmente visible, pero necesita alguna pista perceptual para recordar que no ha dejado de existir. Entre los 8 y los 12 meses, su conducta indica que sabe que el objeto continúa existiendo aunque no pueda verlo. En esta edad buscará los objetos ocultos combinando en acciones propositivas varios esquemas sensoriomotores: observar, gatear y alcanzar.

Algunos investigadores han puesto en tela de juicio los hallazgos de Piaget relativos a la permanencia de los objetos (Flavell, 1985). La evidencia reciente indica que la representación de los objetos puede aparecer desde los 4 meses de vida. Otros señalan que quizás el niño comprenda el principio de la permanencia, pero le faltan las habilidades de la memoria para recordar la ubicación de los objetos o las habilidades motoras para efectuar las acciones que le permitan encontrar el objeto. Sin embargo, la mayoría de los teóricos coinciden en que la capacidad de construir imágenes mentales de los objetos en el primer año de desarrollo constituye un logro trascendental. A partir de este momento, las representaciones mentales influyen más en el desarrollo intelectual que las actividades sensoriomotoras.

* La permanencia de los objetos consiste en saber que los objetos siguen existiendo aunque están fuera de la vista

Etapa Preoperacional (de 2 a 7 años)

La capacidad de pensar en objetos, hechos o personas ausentes marca el comienzo de la etapa preoperacional. Entre los 2 y los 7 años, el niño demuestra una mayor habilidad para emplear símbolos —gestos, palabras, números e imágenes— con los cuales representar las cosas reales del entorno. Ahora puede pensar y comportarse en formas que antes no eran posibles. Puede servirse de las palabras para comunicarse, utilizar números para contar objetos, participar en juegos de fingimiento y expresar sus ideas por medio de dibujos. El pensamiento Preoperacional tiene varias limitaciones a pesar de la capacidad de representar con símbolos las cosas y los acontecimientos. Piaget designó este periodo con el nombre de **etapa preoperacional**, porque los preescolares carecen de la capacidad de efectuar algunas de las operaciones lógicas que observó en niños de mayor edad. Antes de comentar las limitaciones del pensamiento preoperacional vamos a examinar algunos de los progresos cognoscitivos más importantes de esta etapa.

Pensamiento representacional

Durante la etapa preoperacional, el niño puede emplear símbolos como medio para reflexionar sobre el ambiente. La capacidad para usar una palabra (*galletas, leche*, por ejemplo) para referirse a un objeto que no esté presente se denomina **funcionamiento semiótico** o **pensamiento representacional**. Piaget propuso que una de las primeras formas de él era la imitación diferida, la cual aparece por primera vez hacia el final de periodo sensoriomotor. La **imitación diferida** es la capacidad de repetir una secuencia simple de acciones o de sonidos, horas o días después que se produjeron inicialmente. Piaget (1962) observó el siguiente ejemplo de imitación diferida en su hija:*

Jacqueline (1 año, 4 meses de edad) recibe la visita de un niño de 1.5 años a quien veía de cuando en cuando y quien, durante la tarde, estalló en un terrible berrinche. Él grito mientras intentaba salir del corral de juego, lo empujó hacia atrás y se puso a patear. Jacqueline se quedó mirándolo, desconcertada, pues nunca antes había contemplado una escena así. Al día siguiente ella se puso a gritar en el corral de juego, trató de moverlo y empezó a patear un poco (p. 62).[•]

Durante la etapa preoperacional se observan otros ejemplos del pensamiento representacional. A menudo se considera que los años preescolares son la “edad de oro” del juego simbólico (Singer y Singer, 1976). El juego comienza con secuencias simples de conducta usando objetos reales; por ejemplo, fingir beber de una copa o comer con un objeto parecido a la cuchara. A los cuatro años de edad, el

* El pensamiento semiótico o representacional es la capacidad de utilizar la capacidad para simbolizar un objeto que no está presente o fenómenos experimentados directamente.

[•] Se da el nombre de imitación diferida a la capacidad de repetir una secuencia de acciones o de sonidos, horas y días después de ser emitidos.

niño puede inventar su propia utilería, crear un guión y representar varios papeles sociales. Veamos cómo los personajes de 4 años de edad están aprendiendo a negociar relaciones sociales en el siguiente ejemplo de juego simbólico tomado de *Bad Guys Don't Have Birthdays* (1988) de Vivian Gussin Paley:

Barney: Sigán haciendo oro. Ustedes son los guardias de la huelga. No lo olviden, yo soy el guardia que controla las armas.

Frederick: Pero nosotros controlamos las armas cuando duermes.

Barney: No. Ustedes hacen el oro y yo controlo las armas. De todos modos, no voy a dormir porque se acercan los tipos malvados. ¡Atención, todos los guardias! Stuart, ven acá. ¿Quieres ser guardia? ¡Tipos malvados! Ven el barco porque ya se encuentra en el sol.

Mollie: Nada de tipos malos, Barney, el niño está durmiendo.

Barney: Allí hay tipos malos, Mollie. Nosotros tenemos cañones.

Mollie: No puedes disparar cuando el niño está durmiendo.

Barney: ¿Quién es el niño? Nosotros no dijimos de un niño.

Mollie: Es Cristóbal. Ven, nene Estrellita. Acuéstate aquí.

Barney: Dije no, Cristóbal. Puede ser el hermano del Boy Scout. Di no, di no.

Cristóbal: Voy a dispararles un rato a los tipos malos, ¿verdad Mollie? (p. 19)

En términos generales el juego simbólico se inspira en hechos reales de la vida del niño (por ejemplo, el patio de juego, ir a la tienda, ir de viaje), pero también los que contienen personajes de la fantasía y superhéroes son muy atractivos para él. Muchos expertos piensan que este tipo de juego favorece el desarrollo del lenguaje, así como las habilidades cognoscitivas y sociales. Favorece además la creatividad y la imaginación.

Según Piaget, el desarrollo del pensamiento representacional permite al niño adquirir el lenguaje. Los años preescolares son un periodo de desarrollo acelerado del lenguaje: la mayoría de los niños pronuncian sus primeras palabras hacia el segundo año y van aumentando su vocabulario hasta alcanzar cerca de 2 000 palabras a los 4 años. En el capítulo 5 estudiaremos a fondo el desarrollo lingüístico; por el momento, conviene entender su conexión con el pensamiento representacional. Cuando el niño comienza a hablar, utiliza palabras referentes a actividades y eventos, lo mismo que a sus deseos actuales. Durante el periodo preoperacional empieza a emplear en forma verdaderamente representacional. En vez de centrarse exclusivamente en las actividades del momento o en sus deseos inmediatos, comienza a usarlas para representar objetos ausentes y acontecimientos pasados (Ginsburg y Opper, 1988). Dicho de otra manera, las usa para referirse a eventos que no experimenta de modo directo. Piaget creía que el pensamiento representacional facilita el desarrollo lingüístico rápido en el periodo preoperacional. Es decir, el pensamiento antecedería al desarrollo lingüístico.*

* En la teoría de Piaget, el desarrollo del pensamiento representacional permite a los niños adquirir el lenguaje.

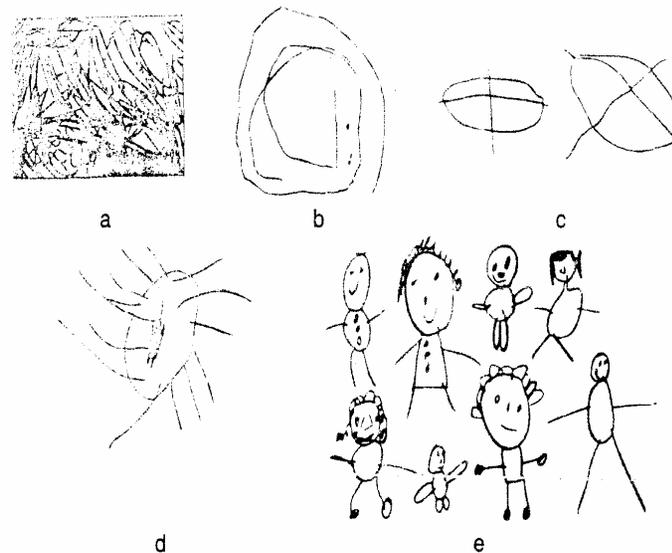
Durante la etapa preoperacional, el niño comienza a representarse el mundo a través de pinturas o imágenes mentales, lo cual ha hecho que algunos expertos califiquen de “lenguaje silencioso” el arte infantil. Los cuadros nos revelan mucho sobre su pensamiento y sus sentimientos. Por ejemplo, cuando a los niños de 2 y 3 años de edad se les pregunta qué están dibujando o pintando, lo más probable es que respondan: “Nada más estoy dibujando”. Sin embargo, entre los 3 y 4 años comienzan a combinar trazos para dibujar cuadrados, cruces, círculos y otras figuras geométricas. Inician la etapa representacional del dibujo hacia los 4 o 5 años. Dibujan casas, animales, personas, personajes de caricatura y otros objetos. Las figuras pueden representar objetos reales del entorno o personajes de la fantasía que han visto o de los cuales han oído hablar. En la figura 3.1 se muestra este avance evolutivo en los dibujos infantiles. A medida que va creciendo, el niño enriquece sus dibujos con detalles, incorporando incluso palabras que desarrollan el guión. Cuando los inscriben en el jardín de niños, algunos ya saben escribir su nombre. Ahora las palabras impresas, lo mismo que las pinturas, pueden representar un objeto real del ambiente.

FIGURA 3.1

Progresión evolutiva de los dibujos infantiles:

- a) Etapa de colocación garabatea (22 meses de edad)
- b) Formas básicas: círculo (42 meses)
- c) Etapa de diseño: diseños combinados (de 40 y 47 meses)
- d) Etapa pictórica: sol (45 meses)
- e) Pictográfica: figuras humanas (de 46 a 50 meses).

FUENTE: Kellogg (1970).



Conceptos numéricos

Junto con la mayor habilidad de usar como símbolos las palabras e imágenes, los niños empiezan a utilizar los números como herramienta del pensamiento durante los años preescolares. Piaget sostuvo que los niños no adquieren un concepto verdadero del número antes de la etapa de las operaciones concretas, cuando comienzan a entender las relaciones seriales y jerárquicas. Sin embargo, la investigación reciente ha demostrado que algunos principios numéricos básicos aparecen durante la etapa preoperacional. Los trabajos de Rochel Gelman y sus colegas (Gelman y Gallistel, 1978; Gelman y Meck, 1983) señalan que algunos niños de 4 años logran entender los siguientes principios básicos del conteo: *a)* puede contarse cualquier arreglo de elementos; *b)* cada elemento deberá contarse una sola vez; *c)* los números se asignan en el mismo orden; *d)* es irrelevante el orden en que se cuenten los objetos; *e)* el último número pronunciado es el de los elementos que contienen el conjunto. Los niños de edad preescolar comprenden un poco las relaciones numéricas. Así, la mayoría de los niños de 3 a 4 años de edad, saben que 3 es más que 2. Además, aparecen poseer un conocimiento intuitivo de la adición y de la sustracción.

Los preescolares comienzan a comprender algunos conceptos básicos de los números, pero conviene recordar que cometerán muchísimos errores de conteo. Omiten algunos números (por ejemplo, 1, 2, 3, 5,), no incluyen elementos mientras cuentan, etc. Además, a la mayoría de ellos y a los niños de primaria les es difícil contar grandes grupos de objetos desorganizados (Baroody, 1987).

Teorías intuitivas

Los niños de corta edad se caracterizan por su curiosidad y espíritu inquisitivo. En los años preescolares comienzan a hacerse **teorías intuitivas** sobre los fenómenos naturales. Piaget (1951) entrevistó a niños pequeños para averiguar de qué manera explicaban algunos hechos como el origen de los árboles, el movimiento de las nubes, la aparición del Sol y de la Luna, el concepto de la vida. Descubrió que sus conceptos del mundo se caracterizan por el **animismo**. Es decir, no distinguen entre seres animados (vivos) y objetos inanimados (mecánicos); atribuyen estados intencionales y rasgos humanos a los objetos inanimados. Por ejemplo, un niño de 3 años puede decir que el Sol está caliente, porque quiere que la gente no tenga frío o que los árboles pierden las hojas porque quieren cambiar su aspecto exterior. Creen que las rocas, los árboles, el fuego, los ríos, los automóviles y bicicletas poseen características vivas porque se mueven. El siguiente ejemplo ilustra este pensamiento animista:

Zimm (7 años, 9 meses; sus respuestas se imprimieron en cursiva). ¿Tiene vida el gato? *Sí.* ¿Y el caracol? *Sí.* ¿Una mesa? *No.* ¿Por qué no? *No puede moverse.* ¿Tiene vida una bicicleta? *Sí.* ¿Por qué? *Puede caminar.* ¿Tiene vida una nube? *Sí.* ¿Por qué? *A veces se mueve.* ¿Tiene vida el agua? *Sí. Se mueve.* ¿Tiene vida cuando no se mueve? *Sí.* ¿Tiene vida una bicicleta cuando no está moviéndose? *Sí, tiene vida aunque no se mueva.* ¿Tiene vida una lámpara? *Sí, brilla.* ¿Tiene vida la Luna? *Sí, a veces se oculta detrás de las montañas.*

(Piaget, 1951, p. 199.)

* En la etapa preoperacional el niño tiene un concepto animista del mundo; no distingue entre objetos animados e inanimados.

Al construir sus creencias, los niños recurren a su experiencia y observaciones personales. Con frecuencia el calificativo **intuitivo** se aplica a la etapa preoperacional, porque su razonamiento se basa en experiencias inmediatas.

Las teorías intuitivas del mundo físico y biológico pueden tener una influencia duradera en el aprendizaje. Cuando se les presenta información objetiva en la escuela, a menudo la asimilan en las teorías del sentido común que se han hecho sobre el mundo. Por ejemplo, J. Eaton, C. Anderson y E. Smith (1984) descubrieron que, 6 semanas después de las lecciones sobre luz y visión, la mayoría de los alumnos de quinto grado mantienen sus concepciones elementales; vemos las cosas porque la luz las ilumina y las hace brillar. A juicio de estos investigadores, los profesores hacían lo posible por exponerles explicaciones científicas, pero no se centraban en las teorías intuitivas de la luz. La figura 3.2 contiene otros ejemplos de este tipo de teorías en la ciencia. Son esquemas que explican los hechos naturales y que pueden persistir, a menos que se aborden de modo directo.

Del mismo modo que los niños empiezan a formular teorías sobre el mundo externo en el período preoperacional, también comienzan a hacerlo respecto al mundo interno de la mente. Piaget (1963) propuso que no distinguen entre los fenómenos mentales y los reales. La confusión se manifiesta principalmente cuando se les pedía explicar los orígenes de los sueños (por ejemplo, ¿de dónde provienen?). En el caso de los pensadores preoperacionales, son eventos externos que pueden ser vistos por otras personas. Con el término **realismo** Piaget designa la tendencia del niño a confundir los hechos físicos con los psíquicos.

La investigación reciente indica que el conocimiento de la mente en el preescolar es más complejo de lo que suponía Piaget originalmente. De acuerdo con Henry Wellman (1990), la mayoría de los niños de 3 años saben que los deseos y motivos internos pueden hacer a una persona comportarse en cierta forma. Los de 3 a 5 años saben que no es posible tocar ni comer las galletas que aparecen en los sueños, y saben que éstos pueden referirse a eventos imposibles, como el vuelo de un perro (Wellman y Estes, 1986). Cuando se les pide mencionar cosas que puede hacer la mente, los niños de 4 y 5 años de edad dicen que pueden pensar, recordar y soñar. En esta edad, también distinguen entre su conocimiento y el de otros (Wellman, 1990).

El azúcar deja de existir cuando se pone en agua.
Las nubes o la sombra de la Tierra causan las fases de la Luna.
Las plantas obtienen nutrimento del suelo.
La luz llega más lejos de noche que de día.
Las sombras están hechas de materia.
Los objetos más pesados caen con mayor rapidez.
La corriente eléctrica se emplea en una lámpara.
La Tierra es plana.
El frío produce el moho.

Si agregamos agua caliente a una cantidad igual de agua fría, el agua estará dos veces más caliente.

FIGURA 3.2

Concepciones primitivas del niño de primaria en el campo de la ciencia

FUENTES: Driver, Guesne y Tiberghien (1985) y Hyde y Bizar (1989).

Aunque en la etapa preoperacional el niño empieza a formular una teoría de la mente, conoce muy poco los procesos del pensamiento y la memoria. Así, el preescolar cree que puede recordar todo cuanto ve y oye. Entre los 8 y 10 años, comienza a adquirir lo que se conoce como *conocimiento metacognoscitivo*. La **metacognición** es “pensar en el pensamiento”; desempeña una función importantísima en el desarrollo cognoscitivo durante los años intermedios de la niñez. Hablaremos de cómo influye en él cuando abordemos las teorías del procesamiento de información.

Limitaciones del pensamiento preoperacional

Hasta ahora hemos explicado algunos importantes progresos del pensamiento del niño durante el periodo preoperacional. Veamos ahora algunas de las limitaciones. Las tres más importantes son egocentrismo, centralización y rigidez del pensamiento.*

El **egocentrismo** es la tendencia a “percibir, entender e interpretar el mundo a partir del yo” (Millar, 1993, p. 53). Esta tendencia se manifiesta sobre todo en las conversaciones de los preescolares. Como son incapaces de adoptar la perspectiva de otros, hacen poco esfuerzo por modificar su habla a favor del oyente. Los niños de tres años parecen realizar los llamados **monólogos colectivos**, en los cuales los comentarios de los interlocutores no guardan relación alguna entre sí. Entre los 4 y 5 años de edad, el niño comienza a mostrar capacidad para ajustar su comunicación a la perspectiva de los oyentes.

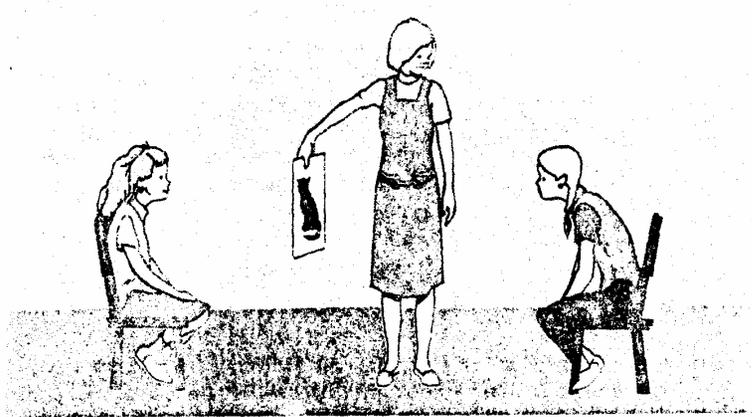
Piaget e Inhelder (1956) utilizaron el famoso experimento de la montaña para estudiar el egocentrismo en niños de corta edad. Colocaron sobre una mesa el modelo de un panorama que contenía tres montañas, con cuatro sillas dispuestas alrededor. En el experimento un niño se sentaba en una mesa; se le pedía escoger entre un grupo de dibujos aquel que describiera mejor el aspecto que la montaña tendría para una persona sentada en otra silla. Se descubrió que la mayoría de los niños menores de 7 u 8 años seleccionaban el dibujo que mostraba el aspecto que la montaña tenía para ellos, no el que tendría para alguien sentado en otra silla.

Algunos investigadores han señalado que el experimento de la montaña no es un test culturalmente justo de la capacidad de adoptar una perspectiva no personal. Para realizarlo, los niños deben saber rotar los objetos en un arreglo espacial. Cuando se emplea una forma simplificada del experimento, los preescolares parecen ser menos egocéntricos de lo que afirmaba Piaget. Por ejemplo, la

* El pensamiento preoperacional está limitado por ser egocéntrico, rígido o centrado en un solo aspecto del estímulo.

mayoría de los de 3 años de edad comprenden lo siguiente; si se sostiene verticalmente la pintura de un objeto ante su vista pueden verlo, no así alguien sentado frente a ellos, como se advierte en la figura 3.3. Esta investigación indica que, entre los 3 y 4 años se dan cuenta de que dos personas pueden tener distinta perspectiva de un mismo objeto (Flavell, 1985).

Otra limitación del pensamiento preoperacional es la *centralización*. La **centralización** significa que los niños pequeños tienden a fijar la atención en un solo aspecto del estímulo. Ignoran el resto de las características. Como veremos más adelante, la centralización explica por qué a los niños les resulta difícil efectuar tareas relacionadas con la conservación. Supongamos que a un niño de 4 años le mostramos dos vasos idénticos con la misma cantidad de agua y que luego vaciamos uno en un vaso alto y delgado. Cuando le preguntamos “¿Cuál vaso tiene más?”, el niño se concentrará en la altura del agua y escogerá el más alto. Prescindirá de otras dimensiones del vaso como el ancho.



¿Cuál de las dos niñas puede ver el gato?

FIGURA 3.3

Tarea de la adopción de perspectivas

El ejemplo anterior ilustra otra limitación del pensamiento preoperacional. El pensamiento de los niños pequeños tiende a ser muy rígido (Millar, 1993). En el ejemplo anterior, el niño se fija exclusivamente en los estados de “antes” y “después”, no en el proceso de transformación. Con el tiempo, el pensamiento de los niños se torna menos rígido y comienzan a considerar cómo pueden invertir las

transformaciones (vaciar el contenido de un vaso en otro). La habilidad de invertir mentalmente las operaciones es una de las características de la siguiente etapa del desarrollo cognoscitivo, la de las *operaciones concretas*.

Mientras el niño no aprenda algunas operaciones mentales, como la reversibilidad, tenderá a basar sus juicios de la cantidad en el aspecto perceptual y no en la realidad. Si un vaso da la impresión de contener más agua, supondrá que la tiene. Flavell y sus colegas (Flavell, Green y Flavell, 1986) estudiaron la comprensión de las apariencias y de la realidad en el niño. Descubrieron que la capacidad de distinguir entre la apariencia y la realidad se adquiere de los 3 a los 5 años. Cuando a los de 3 años se les muestra una esponja con el aspecto de roca, creen que es una roca. Si un pedazo de tela huele a naranja, es una naranja. Por esta tendencia a confundir la realidad y las apariencias, el Halloween es una fiesta aterradora para la mayoría de los niños de 3 años y para algunos de 4 años. Si una persona parece un monstruo, debe ser un monstruo. A los 5 años, casi todos comienzan a distinguir entre las apariencias y la realidad.

Etapas de las operaciones concretas (de 7 a 11 años)

Durante los años de primaria, el niño empieza a utilizar las operaciones mentales y la lógica para reflexionar sobre los hechos y los objetos de su ambiente. Por ejemplo, si le pedimos ordenar cinco palos por su tamaño, los comparará mentalmente y luego extraerá conclusiones lógicas sobre el orden correcto sin efectuar físicamente las acciones correspondientes. Esta capacidad de aplicar la lógica y las operaciones mentales le permite abordar los problemas en forma más sistemática que un niño que se encuentre en la etapa preoperacional.*

De acuerdo con Piaget, el niño ha logrado varios avances en la **etapa de las operaciones concretas**. Primero, su pensamiento muestra menor rigidez y mayor flexibilidad. El niño entiende que las operaciones pueden invertirse o negarse mentalmente. Es decir, puede devolver a su estado original un estímulo como el agua vaciada en una jarra de pico, con sólo invertir la acción. Así pues, el pensamiento parece menos centralizado y egocéntrico. El niño de primaria puede fijarse simultáneamente en varias características del estímulo. En vez de concentrarse exclusivamente en los estados estáticos, ahora está en condiciones de hacer inferencias respecto a la naturaleza de las transformaciones. Finalmente, en esta etapa ya no basa sus juicios en la apariencia de las cosas.

A continuación examinaremos más a fondo los tres tipos de operaciones mentales o esquemas con que el niño organiza e interpreta el mundo durante esta etapa: seriación, clasificación y conservación.

Seriación

La **seriación** es la capacidad de ordenar los objetos en progresión lógica; por ejemplo, del más pequeño al más alto. Es importante para comprender los conceptos de número, de tiempo y medición. Así, los preescolares tienen en general un concepto limitado del tiempo.

* Gracias a la capacidad de pensar en forma lógica y de realizar las operaciones mentales, en la etapa de las operaciones formales el niño aborda los problemas más sistemáticamente que en la fase anterior.

En su mente, 2 minutos es igual que 20 o que 200 minutos. Por el contrario, los niños de primaria pueden ordenar los conceptos de tiempo a partir de una magnitud creciente o decreciente. Para ellos, 20 minutos son menos que 200 pero más que 2.*

En uno de sus experimentos, Piaget pedía a los niños a ordenar una serie de palos como los de la figura 3.4. A los 3 y 4 años de edad, los niños pueden localizar los más largos y los más cortos. Parecen entender la **regla lógica del cambio progresivo** –es decir, los objetos pueden ordenarse atendiendo a su tamaño creciente o decreciente–, pero les es difícil construir una secuencia ordenada de tres o más palos. Para ello necesitan efectuar al mismo tiempo dos operaciones mentales; deben seleccionar el palo apropiado pensando en su longitud en relación con los que ya usó y también en relación con los restantes. El preescolar no puede realizar esta tarea porque se centra en una dimensión a la vez (esto es, su pensamiento está centralizado). La capacidad de coordinar simultáneamente dos elementos de información se desarrolla gradualmente en los primeros años de primaria, cuando el pensamiento del niño comienza a orientarse menos a la centralización.

Para resolver los problemas de seriación, el niño debe aplicar además de la **regla lógica de transitividad**. Parte del problema de los niños de primaria radica en que no comprenden que los objetos en la mitad de una serie son a la vez más cortos y más largos que los otros. Los niños de mayor edad pueden construir mentalmente relaciones entre los objetos. Saben inferir la relación entre dos si conocen su relación con un tercero. Por ejemplo, si saben que el palo A es más corto que B y que éste es más corto que el palo C, el palo A deberá ser entonces más corto que C. La respuesta es una deducción lógica que se basa en la regla de transitividad ($A < B$ y $B < C$; por tanto $A < C$). Conforme a la teoría de Piaget, la transitividad se entiende entre los 7 y 11 años de edad.

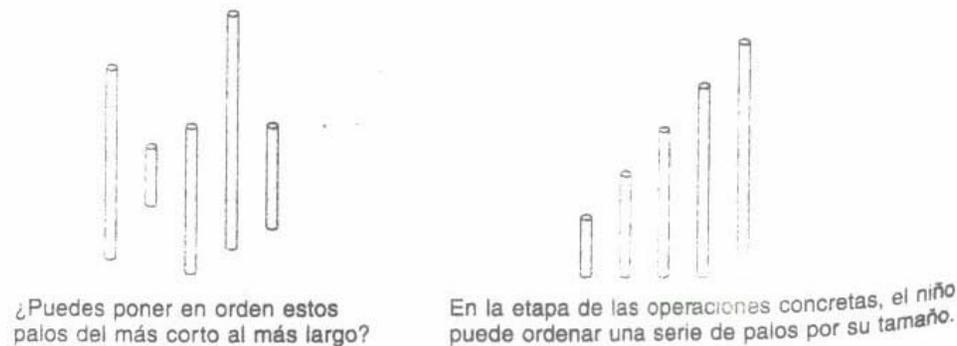


FIGURA 3.4

**¿Puedes poner en orden estos palos del más corto al más largo?
En la etapa de las operaciones concretas, el niño puede ordenar una serie de palos por su tamaño.**

* La seriación, operación mental que aparece en la etapa de las operaciones concretas es la capacidad de ordenar objetos en una progresión lógica.

Clasificación

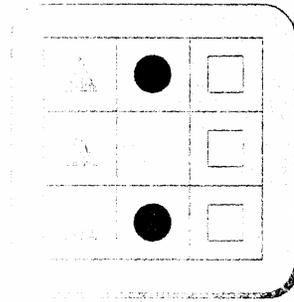
Además de la seriación, Piaget pensaba que las habilidades de clasificación son indispensables para la aparición de las operaciones concretas. La **clasificación** es otra manera en que el niño introduce orden en el ambiente al agrupar las cosas y las ideas a partir de elementos comunes. La clasificación es una habilidad que empieza a surgir en la niñez temprana. Los niños que comienzan a caminar y los preescolares agrupan generalmente los objetos atendiendo a una sola dimensión, como el tamaño o el color. Pero no es sino hasta el periodo de las operaciones concretas cuando clasifica los objetos según varias dimensiones o cuando comprende las relaciones entre clases de objetos. Piaget describió dos tipos de sistemas taxonómicos que surgen durante los años intermedios de la niñez; la clasificación matricial y la clasificación jerárquica.*

La **clasificación matricial** consiste en clasificar los objetos a partir de dos o más atributos, como se aprecia en la figura 3.5. Ya sabemos que los preescolares pueden agrupar objetos atendiendo a dimensiones individuales. Pero, ¿qué ocurriría si le diéramos a un grupo de ellos objetos de distintas formas y colores para que los ordenaran? Piaget descubrió que en esta edad ordenan correctamente los objetos según una dimensión, ya sea la forma o el tamaño. Un preescolar un poco más avanzado podría subdividir después cada grupo de color conforme a la segunda dimensión. Su comportamiento indica que se encuentra en una fase de transición. *Percibe* más de una dimensión pero no puede coordinar esa información. A los 8 o 9 años de edad, demostrará la capacidad de clasificar objetos utilizando simultáneamente dos dimensiones.

Piaget creía que la centralización impone mayores restricciones a las habilidades taxonómicas de los niños pequeños que a las de los de mayor edad. Los primeros tienden a agrupar las cosas basándose en sus semejantes; normalmente prescinden de las diferencias. Los segundos pueden considerar al mismo tiempo en qué se parecen y se diferencian los objetos. La capacidad de clasificarlos atendiendo a dos dimensiones requiere además la **reversibilidad** del pensamiento. Esta capacidad de invertir mentalmente una operación le permite al niño clasificar primero un objeto con una dimensión (el color) y luego reclasificarlo con otra (forma o tamaño). Los niños mayores de primaria logran resolver este problema, porque su pensamiento está adquiriendo mayor flexibilidad.

En los años subsecuentes de la primaria, el niño comienza a utilizar los sistemas de **clasificación jerárquica** para poner orden en su ambiente. Los usa para organizar la información referente a materias como geología, biología, astronomía, historia, física y música.

* Piaget pensaba que las habilidades de clasificación son indispensables para aprender las operaciones concretas.



¿Qué color y qué forma tiene el objeto faltante?

FIGURA 3.5
Tarea de la clasificación matricial

Por ejemplo, en el sexto grado deben saber que la materia se compone de moléculas y que cada molécula esta constituida por átomos, los cuales contienen varias unidades de protones, electrones y neutrones. También deben saber razonar sobre las relaciones jerárquicas, pues sólo así podrán entender los conceptos numéricos. Así, el número 5 es parte de un conjunto que contiene además los números que lo proceden (1, 2, 3 y 4). El número 1 puede dividirse en partes diferentes (mitades, cuartos, décimas, etc.) y el número 100 está integrado por 10 decenas. El niño comienza a entender las relaciones jerárquicas en la etapa de las operaciones concretas.*

La prueba indicada para evaluar la comprensión de las jerarquías en el niño es la tarea de *inclusión en una clase*. A un niño se le muestran dos flores distintas, digamos tres rosas y siete tulipanes, y luego se le pregunta: “¿Hay más tulipanes o flores?”. La mayoría de los niños de 5 y 6 años dirán que hay más tulipanes. Comparan las subclases (rosas y tulipanes) y no comprenden que forman una clase más grande (flores). Para responder correctamente deberían pensar en los subconjuntos en relación con el todo. Hacia los 8 o 9 años de edad, comienzan a basar sus respuestas en la **regla lógica de la inclusión en una clase**. Ahora ya entienden que una colección de objetos debe ser mayor que cualquiera de sus subpartes y aplican esta operación lógica para organizar la información en los problemas relacionados con la inclusión en una clase. Les será difícil comprender las relaciones entre parte y todo antes que dominen la habilidad anterior.

* La clasificación matricial consiste en ordenar objetos atendiendo a dos o más atributos; la clasificación jerárquica consiste en comprender como las partes se relacionan con el todo.

Conservación

De acuerdo con la teoría de Piaget, la capacidad de razonar sobre los problemas de conservación es lo que caracteriza a la etapa de las operaciones concretas. La **conservación** consiste en entender que un objeto permanece igual a pesar de los cambios superficiales de su forma o de su aspecto físico. Durante esta fase, el niño ya no basa su razonamiento en el aspecto físico de los objetos. Reconoce que un objeto transformado puede dar la impresión de contener menos o más de la cantidad en cuestión, pero que tal vez no la tenga. En otras palabras, las apariencias a veces resultan engañosas.*

Piaget analizó el conocimiento de los cinco pasos de la conservación en el niño: número, líquido, sustancia (masa), longitud y volumen. Aunque se trata de procesos que difieren en la dimensión a conservar, el paradigma fundamental es el mismo. En términos generales, al niño se le muestran dos conjuntos idénticos de objetos: hileras idénticas de monedas, cantidades idénticas de barro o vasos idénticos de agua. Una vez que acepta que los objetos son iguales, transformamos uno de ellos de modo que cambie su aspecto pero no la dimensión básica en cuestión. Por ejemplo, en la tarea de conservación del número, acortamos o alargamos una hilera de monedas. Le permitimos al niño observar esta transformación. Después le pedimos decir si la dimensión en cuestión (cantidad, masa, área u otra) sigue siendo la misma.

Los niños que han iniciado la etapa de las operaciones concretas responderán que el conjunto de objetos no ha cambiado. Un objeto puede parecer más grande, más largo o pesado, pero los dos siguen siendo iguales. En opinión de Piaget, los niños se sirven de dos operaciones mentales básicas para efectuar las tareas de conservación: **negación, compensación e identidad**. Estas operaciones se reflejan en la forma en que un niño de 8 años podría explicar por qué la cantidad de agua en dos vasos permanece inalterada:

“Se puede volver a vaciar y será la misma” (*negación*).

“El agua sube más pero es porque el vaso es más delgado” (*compensación*).

“Tan sólo lo vaciaste, no se agregó ni se quito nada” (*identidad*) (Millar, 1993, p. 57).

Entre los 7 y 11 años de edad, el niño aprende las operaciones mentales necesarias para reflexionar sobre las transformaciones representadas en los problemas de conservación. Estará en condiciones de realizar la **abstracción reflexiva**, cuando sepa razonar lógicamente respecto al número, a la masa y el volumen sin que lo confundan las apariencias físicas. Entonces podrá distinguir entre las características invariables de los estímulos (peso, número o volumen, por ejemplo) y la forma en que el objeto aparece ante su vista.

* La conservación consiste en entender que un objeto permanece igual a pesar de los cambios superficiales de forma o de aspecto físico.

La adquisición de las operaciones mentales con que se efectúan las tareas de conservación no se realiza al mismo tiempo en todas las áreas. La comprensión de los problemas de conservación sigue una secuencia gradual (figura 3.6). Por lo regular, el niño adquiere la capacidad de la conservación de los números entre los 5 y 7 años. La de conservación del área y del peso aparece entre los 8 y 10 años. Entre los 10 y 11 años, casi todos los niños pueden ejecutar tareas relacionadas con la conservación del volumen. **Desfase horizontal** es el nombre que Piaget le dio a esta falta de uniformidad del pensamiento infantil dentro de una etapa.

Etapa de las operaciones formales (11 a 12 años y en adelante)

Una vez lograda la capacidad de resolver el problema como los de seriación, clasificación y conservación, el niño de 11 a 12 años comienza a formarse un sistema coherente de lógica formal. Al finalizar el periodo de las operaciones concretas, ya cuenta con las herramientas cognoscitivas que le permiten solucionar muchos tipos de problemas de lógica, comprender las relaciones conceptuales entre operaciones matemáticas (por ejemplo, $15 + 18 = 10 + 13$), ordenar y clasificar los conjuntos de conocimientos. Durante la adolescencia las operaciones mentales que surgieron en las etapas previas se organizan en un sistema más complejo de lógica y de ideas abstractas.*

El cambio más importante en la etapa de las operaciones formales es que el pensamiento hace la transición de lo *real* a lo *posible* (Flavell, 1985). Los niños de primaria razonan lógicamente, pero sólo en lo tocante a personas, lugares y cosas tangibles y concretas.

En cambio, los adolescentes piensan en cosas con que nunca han tenido contacto (por ejemplo, cuando lea usted una historia, trate de imaginar que significa ser esclavo en la década de 1850); pueden generar ideas de eventos que nunca ocurrieron (por ejemplo, ¿Cómo sería Europa si Alemania hubiera ganado la segunda Guerra Mundial?); y pueden hacer predicciones sobre hechos hipotéticos o futuros (por ejemplo, si el gobierno de un país aprobara una ley que deroga la pena de muerte, ¿qué sucedería con los índices de criminalidad?). Los adolescentes de mayor edad pueden discutir complejos problemas sociopolíticos que incluyan ideas abstractas como derechos humanos, igualdad y justicia. También pueden razonar sobre las relaciones y analogías proporcionales, resolver las ecuaciones algebraicas, realizar pruebas geométricas y analizar la validez intrínseca de un argumento.

La capacidad de pensar en forma abstracta y reflexiva se logra durante la **etapa de las operaciones formales**. En las siguientes secciones estudiaremos cuatro características fundamentales de este tipo de pensamiento: la lógica proposicional, el razonamiento científico, el razonamiento combinatorio y el razonamiento sobre probabilidades y proporciones.♦

* Cuando los niños inician la etapa de las operaciones formales, su pensamiento comienza a distinguir entre lo real (concreto) y lo posible (abstracto).

♦ Se da el nombre de operaciones formales a la capacidad de pensar en forma abstracta y de razonar.

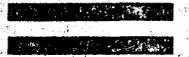
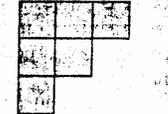
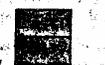
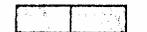
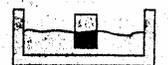
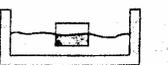
HABILIDAD DE CONSERVACIÓN	PRINCIPIO BÁSICO	PRUEBA DE LAS HABILIDADES DE CONSERVACIÓN	
		Paso 1	Paso 2
Número (De 5 a 7 años)	El número de unidades de un grupo no cambia, aunque se rearreglen en el espacio.	 Dos hileras de monedas de centavo dispuestas en una correspondencia de uno a uno.	 Se alarga o se reduce una de las hileras.
Sustancias (De 7 a 8 años)	La magnitud de un material flexible de plástico no cambia sin importar la forma que adopte.	 Modelar con barro dos bolas del mismo tamaño.	 Una de las bolas se enrolla y se le da una forma larga y estrecha.
Longitud (de 7 a 8 años)	La longitud de una línea o de un objeto de uno a otro extremo no cambia, sin importar cómo se rearregle en el espacio o se modifique su figura.	 Se ponen tiras de tela en línea recta.	 Las tiras se colocan en formas alteradas.
Área (De 8 a 9 años)	La superficie total cubierta por una serie de figuras planas no cambia cualquiera que sea la posición de las figuras.	 Se superponen unidades de cuadrados.	 Se rearreglan las unidades de cuadrados.
Peso (de 9 a 10 años)	El peso de un objeto no cambia cualquiera que sea la forma que adopte.	 Unidades superpuestas.	 Unidades adosadas.
Volumen (De 12 a 14 años)	El espacio ocupado por un objeto no cambia cualquiera que sea su forma.	 Desplazamiento de agua por un objeto puesto en posición vertical en ella.	 Desplazamiento de agua por un objeto puesto en posición horizontal en ella.

FIGURA 3.6
Principio de conservación de Piaget
FUENTE: Vander Zanden (1993).

Lógica proposicional

Las operaciones mentales del adulto corresponden a cierto tipo de operación lógica denominada **lógica proposicional**, la cual según Piaget era indispensable para el pensamiento de esta etapa. La lógica proposicional es la capacidad de extraer una inferencia lógica a partir de la relación entre dos afirmaciones o premisas. En el lenguaje cotidiano puede expresarse en una serie de proposiciones hipotéticas. Considere el siguiente ejemplo:

Si los lactantes son mayores que los adultos;
Y si los lactantes son mayores que los niños;
Entonces los adultos son mayores que los niños.

La conclusión es correcta de hecho pero inválida, porque *no se deduce* de la información que la precede. David Moshman y Bridge Franks (1986) comprobaron que los niños de primaria tienden a evaluar la conclusión anterior basándose en la verdad objetiva más que en la validez del argumento. Sin embargo, cuando realizan las operaciones formales comienzan a considerar la validez intrínseca del argumento.

En esta etapa, la validez del argumento se relaciona más con la forma en que se relacionan las proposiciones que con la veracidad del contenido.* De acuerdo con Piaget, el razonamiento consiste en reflexionar sobre las relaciones lógicas entre ellas. Los adolescentes parecen comprender que los argumentos lógicos tienen “una vida propia desencarnada e impasible, por lo menos en teoría” (Flavell, 1985, p. 101).

Muchos tipos de situaciones en que se resuelven problemas requieren utilizar la lógica proposicional. Así, para resolver problemas algebraicos se necesita la habilidad de reflexionar sobre proposiciones (por ejemplo, $x + 2y = 11$; si $y = 1$, entonces $x = \underline{\hspace{2cm}}$?). La lógica proposicional también es indispensable para razonar acerca de problemas científicos, como determinar la manera de clasificar un animal o una planta (por ejemplo, si todos los mamíferos amantan a su cría y si este animal amamanta a su cría, entonces será mamífero).

Los buenos escritores, abogados, políticos y profesores se valen de la lógica proposicional cuando quieren defender un punto. Hay que tener mucho cuidado con los adolescentes que dominan esta habilidad. No sólo discuten más, sino que saben defender mejor sus ideas. Pueden descubrir las falacias de nuestro razonamiento y atacarnos con un contra-argumento apropiado.

* A la lógica proposicional le interesa más la relación entre dos proposiciones o premisas que su exactitud o veracidad.

Razonamiento científico

A medida que el adolescente aprende a utilizar la lógica proposicional, empieza a abordar los problemas de un modo más sistemático. Formula hipótesis, determina como compararlas con los hechos y excluye las que resulten falsas. Piaget dio el nombre de pensamiento **hipotético-deductivo** a la capacidad de generar y probar hipótesis en una forma lógica y sistemática.

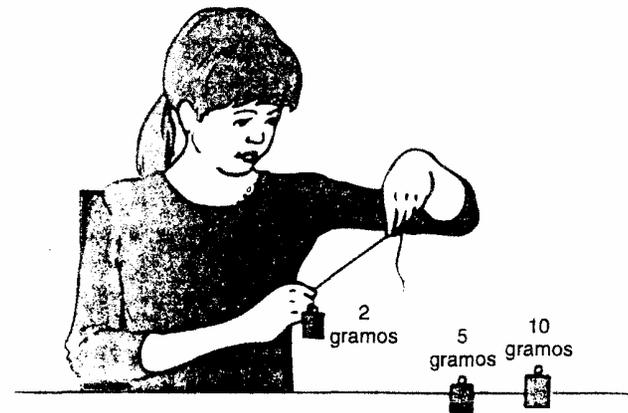
Para estudiar la adquisición de este tipo de pensamiento, Piaget se sirvió del experimento del péndulo que se describe gráficamente en la figura 3.7. A un niño se le da una vara en la cual penden cuerdas de distinta longitud. En cada una pueden colgarse pesos de diferente tamaño. Al niño se le indica cómo funciona el péndulo y luego se le pregunta cuál de los cuatro factores —longitud de la cuerda, peso del objeto, fuerza de impulso o altura de la caída— causa la rapidez con que el péndulo oscila. Antes de contestar, se le permite manipular el aparato para encontrar la solución.

¿Cuál cree que sea la respuesta correcta? ¿Cómo acometería este problema? El primer paso consiste en formular una hipótesis o en hacer una predicción. En la etapa de las operaciones concretas, el niño puede aplicar esta estrategia de solución de problemas. El siguiente paso consiste en probar la hipótesis y, generalmente, es lo que distingue la etapa de las operaciones concretas y la de las operaciones formales. La clave está en cambiar uno de los factores o variables del problema, manteniendo constantes los demás. El niño que se halla en la etapa de las operaciones concretas comienza bien pero no logra probar todas las combinaciones posibles. A veces cambia más de una variable a la vez (por ejemplo, la cuerda y el peso). Pero como no aborda el problema en forma sistemática, a menudo extrae conclusiones erróneas cuando necesita tener en cuenta muchas variables. Por su parte, el niño que se encuentra en la etapa de las operaciones formales suele considerar todas las combinaciones posibles. En este ejemplo hay 16 combinaciones que es preciso atender para sacar la conclusión correcta. La respuesta correcta es la longitud de la cuerda. Una cuerda corta hace que el péndulo se mueva más rápidamente, prescindiendo del resto de los factores.

¿Qué hace que el péndulo oscile con mayor rapidez?

Los cuatro factores en cuestión son la longitud de la cuerda, el peso del péndulo, la altura desde la cual se sostiene y la fuerza con que se impulsa.

FIGURA 3.7 Tarea del péndulo



Razonamiento combinatorio

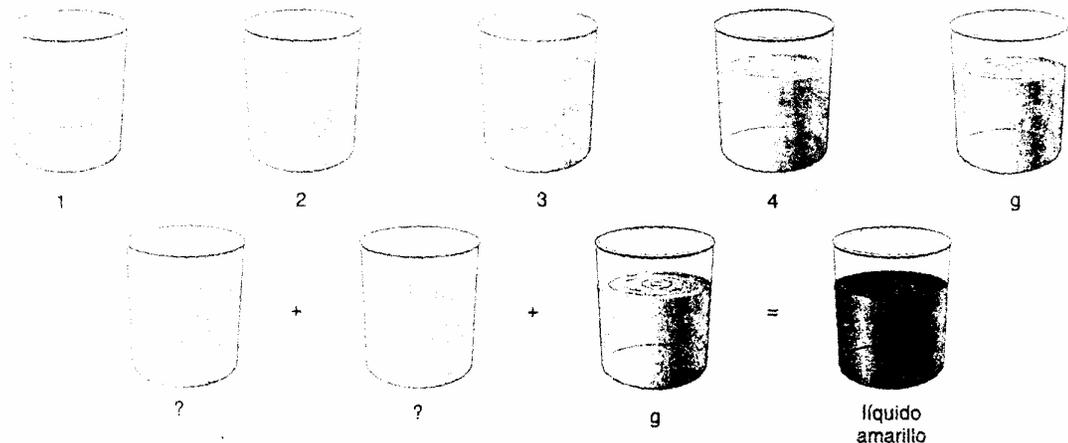
Otra característica de las operaciones formales es la capacidad de pensar en causas múltiples. Supongamos que usted le reparte a un grupo de estudiantes de primaria y de secundaria cuatro fichas de plástico de distintos colores y les indica que las combinen en la mayor cantidad posible de formas. Lo más probable es que combinen sólo dos a la vez. Pocos lo harán sistemáticamente. En cambio, los adolescentes pueden inventar una forma de representar todas las combinaciones posibles, entre ellas las de tres y de cuatro fichas. Hay además mayores probabilidades de que generen las combinaciones de una manera sistemática.

Piaget e Inhelder (1956) se valieron de un experimento químico para estudiar la capacidad del niño y del adolescente para usar la lógica combinatoria. En la figura 3.8 se muestra el experimento: los niños deben combinar líquidos de varios frascos para obtener una solución amarilla. La solución adquiere color amarillo, cuando los provenientes de dos frascos se combinan con el líquido g. El proveniente de uno de los frascos no tiene efecto alguno; el de una cuarta botella puede darle un color claro a la solución. Los niños que se encuentran en la etapa de las operaciones concretas suelen extraer una gota del líquido de los cuatro frascos y combinarla con el líquido g una por una. Si nada ocurre, piensan haber agotado las posibilidades. Si se les indica combinar los líquidos, quizá lo hagan pero no de modo sistemático. Los niños que se hallan en la etapa de las operaciones formales no se limitan a probar un líquido a la vez. Los combina todos sistemáticamente (1 + 2 + g. 1 + 3 + g. 1 + 4 + g. etc.) hasta dar con la combinación que haga amarilla la solución al agregar g. Algunos adolescentes incluso llegan a reflexionar sobre cuáles líquidos deben combinar para volver a hacer clara la solución.

Dos de los líquidos claros en los cuatro vasos se combinan con el líquido g para producir una solución de color amarillo.

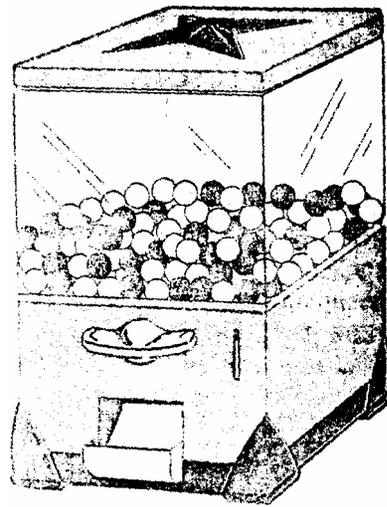
¿Cómo resolverías este problema?

FIGURA 3.8
Tarea de química



Razonamiento sobre las probabilidades y las proporciones

Los niños de primaria generalmente tienen un conocimiento limitado de la probabilidad. La teoría de Piaget contribuye a explicar por qué. La figura 3.9 muestra una distribuidora de chicles de globo, con 30 globos rojos y 50 amarillos. Si un niño introduce una moneda en la máquina, ¿de qué color es probable que salga el chicle en forma de bola? Si el niño se encuentra en la etapa de las operaciones concretas dirá “amarillo”, porque hay más bolas amarillas que rojas. El que se halle en la etapa de las operaciones formales se representará mentalmente el problema en forma diferente. Se concreta en la diferencia absoluta entre ambas cantidades. Reflexionará a partir de la razón de bolas rojas y amarillas. Tenderán más a decir que tiene mayores probabilidades de obtener una bola amarilla porque existe mayor proporción de ellas que de rojas. La razón no es algo que podamos ver, es una relación inferida entre dos cantidades. Este ejemplo ilustra que los dos tipos de pensadores dan la misma respuesta a la pregunta, pero usando un sistema lógico cualitativamente distinto.



Si introduces una moneda, ¿de qué color será probablemente la bola de chicle que salga?

FIGURA 3.9

RECUADRO DE INVESTIGACION 3.1
EXPERIMENTO MAGICO DE LOS RATONES

Rachel Gelman (1972) diseñó un experimento simple con el cual estudiar la habilidad de los niños para conservar los números. En él se mostraron dos planchas a niños de 3 años. Una contenía tres ratones de juguete y la otra dos ratones. Les indicó a los niños escoger la plancha “ganadora” y la “perdedora”. Una y otra vez identificaron como ganadora la de tres ratones. Después que demostraron que podían identificar correctamente las planchas ganadora y perdedora, el experimentador cambiaba “mágicamente” la ganadora eliminando el ratón de en medio o empujándolos para acercarlos más entre sí. Cuando los niños volvían a ver las planchas, se mostraban sorprendidos. Algunos preguntaban dónde estaba el ratón faltante. Más importante aún: definían la plancha ganadora por el número de ratones que contenía y no lo largo de la hilera. Cuando se empujaban a los tres ratones para apretarlos, seguían clasificándola como ganadora. El estudio de Gelman comprobó que los niños conservan el número mucho antes de lo que afirmaba Piaget.

Algunos teóricos afirman que la investigación de Piaget tal vez sobrestimó la capacidad del adolescente para razonar sobre las proporciones. Hay evidencia de que posiblemente ni siquiera los adolescentes aplican la estrategia del razonamiento proporcional cuando resuelven problemas prácticos. Por ejemplo, en un supermercado N. Capon y D. Kuhn (1979) pidieron a 50 mujeres juzgar cuál de los dos tamaños de un producto convenía comprar. Un frasco de ajo en polvo contenía 1.25 onzas y costaba 41 centavos de dólar, mientras que el segundo contenía 2.37 y costaba 77 centavos. A las mujeres se les dieron lápiz y papel y se les indicó que fundamentaran su respuesta. La forma más directa de resolver el problema consiste en calcular el precio del ajo en polvo por onza de los frascos y en comparar después los resultados. Esta estrategia requiere razonar sobre las proporciones, lo cual, según la teoría de Piaget, es una de las características de las operaciones formales. El estudio de Capon y Kuhn reveló que menos de 30 por ciento de las mujeres aplicaron la estrategia del razonamiento proporcional al comparar los productos. La mayoría usó una resta y justificó su respuesta diciendo: “Con el frasco más grande se obtienen 32 onzas más por 36 centavos adicionales”. Otras se basaban en la experiencia pasada y justificaban su respuesta diciendo: “El frasco más grande siempre es mejor o más barato”. En el estudio se llegó a la conclusión de que muchos adultos quizá no sepan utilizar las operaciones formales cuando resuelven problemas reales.

El hallazgo anterior no sorprenderá a los maestros de enseñanza media ni a los profesores universitarios. Saben bien que a sus alumnos les es difícil resolver tareas que requieren formas más abstractas de razonamiento. Se estima que apenas de 30 a 40 por ciento de los estudiantes de enseñanza media en las escuelas norteamericanas pueden resolver actividades de las operaciones formales (Keating,

1990). El desarrollo de este pensamiento depende mucho de las expectativas y de las experiencias culturales. Predomina más en las sociedades que dan mucha importancia a las matemáticas y a los conocimientos técnicos. Incluso en países orientados a la ciencia como los Estados Unidos, algunos grupos de estudiantes tienen mayor contacto por las matemáticas y con el pensamiento científico que otros. No debe, pues, sorprendernos que, según la evidencia disponible, los varones suelen obtener calificaciones más altas en las tareas de las operaciones formales que las mujeres (Meehan, 1984).

LA TEORIA DE PIAGET EN EL MOMENTO ACTUAL

La teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget es una de las más citadas y controvertidas. Piaget contribuyó a modificar el rumbo de la investigación dedicada al desarrollo del niño. Una vez que los investigadores comenzaron a estudiar el desarrollo a través de esta perspectiva, ya no pudieron volver a ver al niño como un organismo pasivo condicionado y moldeado por el ambiente (Millar, 1993). Aunque esos trabajos siguen influyendo en la forma de pensar del niño, en años recientes su teoría ha provocado fuertes controversias y críticas. Entre otras cosas se critica lo siguiente: a) los métodos de investigación; b) la naturaleza gradual del pensamiento del niño; c) la idoneidad de los modelos de equilibrio para explicar los cambios evolutivos; d) la universalidad de las etapas piagetianas (Flavell, 1985; Miller, 1993).

Muchos teóricos contemporáneos piensan que Piaget subestimó las capacidades de los niños de corta edad. Según señalamos en páginas anteriores, las tareas que utilizó eran muy complicadas y exigían gran habilidad cognoscitiva; incluso muchas de ellas requerían habilidades verbales complejas. Los críticos señalan que quizás el niño posea la habilidad de resolver problemas en niveles cognoscitivos superiores, solo que le faltan las habilidades verbales para demostrar su competencia. Así, cuando se emplean medidas no verbales para probar la presencia o la ausencia de los conceptos básicos, los resultados difieren de los de Piaget. Por ejemplo, en la sección dedicada a la infancia comentamos las investigaciones recientes según las cuales la permanencia de los objetos tal vez aparezca antes de lo propuesto por Piaget. También incluimos estudios en que los niños de 3 y 4 años de edad pueden realizar tareas simples de perspectiva visual (véase la sección del egocentrismo). En otro experimento, Gelman (1972) descubrió que los niños de 3 años podían entender las tareas de conservación de los números cuando usaban un lenguaje más familiar y un pequeño número de objetos. Una descripción de este experimento se incluye en el recuadro de investigación 3.1. Este estudio viene a corroborar los postulados de los teóricos contemporáneos de que Piaget subestimó las habilidades cognoscitivas del niño en la infancia y en la niñez (Gelman y Baillargeon, 1993).*

* Las teorías de Piaget no escaparon a la crítica, algunos rechazan su teoría de las etapas invariables, otros señalan que no haya tenido en cuenta el contexto cultural donde se desarrollan las habilidades del pensamiento y otros piensan que su idea de equilibrio en el cambio evolutivo es inadecuada.

A Piaget se le ha criticado principalmente por sus ideas concernientes a la naturaleza cualitativa del desarrollo cognoscitivo. Algunos teóricos ponen en tela de juicio que los cambios en los temas cognoscitivos del niño sean tan “fundamentales, decisivos, cualitativos y graduales como propuso él.” (Flavell, 1985, p. 82). También han señalado que el modelo de equilibrio no logra explicar satisfactoriamente los progresos en el desarrollo cognoscitivo. Tampoco se mencionan de manera explícita las actividades cognoscitivas que tienen lugar durante el proceso de asimilación, de acomodación y de equilibrio (Flavell, 1985; Millar, 1993; Siegler, 1991).

Numerosas investigaciones actuales indican que los cambios por etapas en el pensamiento del niño se deben a alteraciones más graduales y cuantitativas en las capacidades de su atención y de su memoria (Millar, 1993). Indican asimismo que los niños de corta edad tal vez puedan realizar algunas de las tareas de Piaget, porque entre otras cosas no se concentran en las dimensiones relevantes, no codifican la información apropiada, no relacionan la información con los acontecimientos actuales, no recuperan en la memoria la solución correspondiente (Siegler, 1991).

RECUADRO DE INVESTIGACION 3.2 APRENDIZAJE DE LA ARITMETICA DENTRO DEL CONTEXTO
<p>Un grupo de investigadores británicos y brasileños estudiaron las habilidades aritméticas de niños de 9 a 15 años que vendían en las calles de Brasil. En muchas ciudades de ese país es común que los hijos y las hijas de los vendedores callejeros les ayuden a sus padres en el mercado. Los adolescentes crean su propio negocio para vender cacahuates asados, palomitas de maíz, leche de coco o mazorcas de maíz. Los investigadores descubrieron que los niños y los adolescentes aprenden complejas operaciones aritméticas mientras compran y venden, pero que no pueden efectuarlas cuando se les presentan fuera de contexto. Por ejemplo, una entrevista típica con un vendedor callejero de 1...? Años realizada en el mercado podría desarrollarse en los siguientes términos (Carraher y Schleinman, 1985):</p> <p><i>Cliente:</i> ¿Cuánto cuesta un coco? <i>Niño:</i> 35 cruzeiros <i>Cliente:</i> Quiero 10 ¿Cuánto es? <i>Niño:</i> (pausa) Tres serán 105, más cuatro me da 210. (pausa) Necesita cuatro más. Es decir (pausa) 315. Creo que son 350.</p> <p>Después que los entrevistadores plantearon varias cuestiones de este tipo, les dieron los niños papel y lápiz pidiéndoles</p>

resolver problemas idénticos. Por ejemplo, les preguntaron: $35 \times 10 = \underline{\quad}$? La operación matemática que realizaban en la calle les fue presentada en un problema verbal: un plátano cuesta 12 cruzeiros. María compró 10 plátanos. ¿Cuánto pagó en total?

Los resultados de este experimento tan interesante revelaron lo siguiente: cuando los problemas matemáticos se daban dentro de contextos de la vida real (comprar y vender, por ejemplo), eran resueltos en un porcentaje mucho más alto que cuando se presentaban fuera de contexto. El 98 por ciento de las veces los niños contestaban correctamente la pregunta específica de la situación. Cuando la misma operación aparecía en un problema verbal, la resolvían correctamente 73 por ciento de las veces. Por el contrario, lo hacían 37 por ciento de las veces cuando la operación matemática aparecía fuera de contexto.

Los resultados demuestran que el contexto puede influir mucho en el hecho de que los niños utilicen o no sus conocimientos matemáticos. Los de este estudio no podían aplicar las estrategias aritméticas que usaban cuando vendían en la calle para resolver problemas en situaciones de tipo académico. Esto plantea preguntas sobre la enseñanza de las matemáticas como una serie de convenciones que están desvinculadas de las actividades diarias del niño en que resuelve problemas.

Cuando se les entrena para que utilicen más eficazmente esos procesos cognoscitivos, empiezan a desaparecer las diferencias de edad en la ejecución de las tareas piagetianas. Por ejemplo, los niños de 4 años que no aplican el principio de conservación pueden realizarse este tipo de tareas cuando se les prepara para que se centren en las dimensiones relevantes (Gelman, 1969). Otros trabajos señalan que a los niños en la etapa de las operaciones concretas pueden enseñárseles a resolver problemas de la etapa operacional (Siegler, Robinson, Liebert y Liebert, 1973).

Aunque los estudios anteriores ponen en tela de juicio la naturaleza cualitativa de los cambios evolutivos, siguen discutiéndose las etapas del desarrollo cognoscitivo (Flavell, 1985). Algunos sostienen que continúa siendo viable una teoría de etapas (Case, 1985). Las **teorías neo-piagetianas** han intentado mejorar la especificidad de los cambios, sin modificar las suposiciones fundamentales de la teoría (por ejemplo, el conocimiento se construye activamente, los cambios cognoscitivos se dan por etapas, etc.). Han comenzado a concretarse en cómo las capacidades del niño para procesar la información contribuyen a explicar los cambios estructurales de su pensamiento. La tabla 3.2 contiene el modelo del desarrollo cognoscitivo que propuso Robbie Case. En él se relacionan los cambios estructurales (transición de una etapa a otra) con el aprendizaje de estrategias cognoscitivas y de procesos de retención. Este modelo no es más que uno de tantos que tratan de integrar la teoría de Piaget y la del procesamiento de información (véase también a Fisher, 1980).

Otra cuestión de interés para los teóricos contemporáneos es la universalidad de las etapas de Piaget. Como dijimos antes, se estima que sólo una pequeña minoría de adolescentes alcanza la etapa de las operaciones formales. Al parecer, su adquisición depende de las expectativas y de las experiencias culturales. Algunos teóricos sostienen que las investigaciones de Piaget no tuvieron suficientemente en cuenta el papel de la cultura en el desarrollo de las habilidades del pensamiento. Compare el experimento del supermercado de Capon y Kuhn con el del recuadro de investigación 3.2. En este último, los niños de 10 a 12 años realizaban sin dificultad grandes cálculos numéricos cuando vendían en la calle, pero no podían efectuarlos cuando se les pedía leer cifras impresas de varios dígitos. Los resultados de los estudios interculturales subrayan la importancia de atender al contexto cultural donde se desarrollan las habilidades del pensamiento (Rogoff, 1990).

Si la teoría de Piaget despierta tantas controversias, ¿por qué deben estudiarla los educadores? A pesar de las críticas aquí recogidas, los teóricos piensan que Piaget captó muchas de las grandes *tendencias* del pensamiento del niño (Flavell, 1985). En general, los preescolares no pueden concentrarse en más de una dimensión del objeto de la estimulación, ni reflexionar sobre las relaciones ni tampoco adoptar la perspectiva de otra persona: Los niños mayores de primaria pueden pensar lógicamente en las relaciones, efectuar operaciones mentales y reflexionar sobre sus procesos del pensamiento; pero no pueden resolver mentalmente problemas hipotéticos ni abordados de una manera sistemática, sobre todo cuando se requieren varios pasos. Los adolescentes están mejor equipados para utilizar sistemas complejos de símbolos, para analizar la lógica intrínseca de un argumento y para extraer inferencias de muchos datos, aunque haya información contradictoria. En una palabra, Piaget nos enseñó que los niños no ven ni interpretan el mundo como los adultos.*

TABLA 3.2 ETAPAS DE LA TEORIA DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO DE CASE		
Etapa	Intervalo de edad (aprox.)	Características
Estructuras sensoriomotoras de control	Del nacimiento a 1 ½ años	Las representaciones mentales están ligadas a los movimientos físicos.

* Piaget nos enseñó que el niño no ve el mundo ni lo interpreta como los adultos.

Estructuras relacionales de control	De 1 ½ a 5 años	El niño puede descubrir y coordinar relaciones en una dimensión entre objetos, hechos o personas. Por ejemplo, ve el peso como bipolar: pesado y ligero.
Estructuras dimensionales de control	De 5 a 11 años	El niño puede extraer las dimensiones de interés en el mundo físico y social. Puede comparar dos dimensiones (por ejemplo, altura y ancho) de modo cuantitativo.
Estructuras abstractas de control	De 11 a 18 ½ años.	El niño adquiere sistemas abstractos de pensamiento que le permiten aplicar el razonamiento proporcional, resolver problemas de analogía verbal y deducir los rasgos psicológicos de la gente.

FUENTE: Millar (1993).

CONTRIBUCIONES DE LA TEORIA DE PIAGET A LA EDUCACION

Desarrollo y educación

Gran parte de la investigación de Piaget se centró en cómo adquiere el niño conceptos lógicos, científicos y matemáticos. Aunque reflexiono sobre las consecuencias pedagógicas generales de su obra, se abstuvo de hacer recomendaciones concretas. No obstante, sus trabajos acerca del desarrollo intelectual del niño inspiraron trascendentales reformas del plan de estudios en las décadas de 1960 y de 1970. Su teoría sigue siendo el fundamento de los métodos didácticos constructivistas, de aprendizaje por descubrimiento, de investigación y de orientación a los problemas en la escuela moderna. En esta sección vamos a comentar cuatro importantes contribuciones que hizo a la educación.

Interés prioritario a los procesos cognoscitivos

Una de las contribuciones más importantes de la obra de Piaget se refiere a los propósitos y a las metas de la educación. Criticó los métodos que hacen hincapié en la transmisión y memorización de información ya conocida. Estos métodos, afirma, desalientan al alumno para que no aprenda a pensar por sí mismo ni a confiar en sus procesos del pensamiento. En la perspectiva de Piaget, “aprender a aprender” debería ser la meta de la educación, de modo que los niños se conviertan en pensadores creativos, inventivos e independientes. La educación debería “formar, no moldear” su mente (Piaget, 1969. pp. 69-70).*

Interés prioritario en la exploración

La segunda aportación más importante de Piaget es la idea de que el conocimiento se construye a partir de las actividades físicas y mentales del niño. Piaget (1964) nos enseñó que el conocimiento no es algo que podamos simplemente darle al niño.

El conocimiento no es una copia de la realidad. Conocer un objeto, conocer un hecho no es simplemente observarlo y hacer una copia mental de él. Conocer un objeto es utilizarlo. Conocer es modificarlo, transformarlo, entender el proceso de la transformación y, en consecuencia, comprender la forma en que se construye. (p. 8)

* Piaget pensaba que “aprender a aprender” debe ser el central de la instrucción y que los niños construyen su conocimiento a partir de la interacción con el ambiente.

Piaget estaba convencido de que los niños no pueden entender los conceptos y principios con sólo leerlos u oír hablar de ellos. Necesitan la oportunidad de explorar, de experimentar, de buscar las respuestas a sus preguntas. Más aún, esta actividad física debe acompañarse de la actividad mental. “Hacer” no debe interpretarse como aprender ni como entender. El conocimiento obtenido de la experiencia física debe ser utilizado, transformado y comparado con las estructuras existentes del conocimiento.

Interés prioritario en las actividades apropiadas para el desarrollo

Otra importante contribución de Piaget se refiere a la necesidad de adecuar las actividades de aprendizaje al nivel del desarrollo conceptual del niño. Las que son demasiado simples pueden causar aburrimiento o llevar al aprendizaje mecánico; las que son demasiado difíciles no pueden ser incorporadas a las estructuras del conocimiento. En el modelo piagetiano, el aprendizaje se facilita al máximo cuando las actividades están relacionadas con lo que el niño ya conoce, pero al mismo tiempo, superan su nivel actual de comprensión para provocar un conflicto cognoscitivo. El niño se siente motivado para reestructurar su conocimiento, cuando entra en contacto con información o experiencias ligeramente incongruentes con lo que ya conoce. El aprendizaje se realiza a través del proceso del conflicto cognoscitivo, de la reflexión y de la reorganización conceptual.*

Interés prioritario en la interacción social

La cuarta aportación que hizo Piaget a la educación se refiere a la función que la interacción social tiene en el desarrollo cognoscitivo del niño, Piaget (1976) señaló: “Ninguna actividad intelectual puede llevarse a cabo mediante acciones experimentales e investigaciones espontáneas sin la colaboración voluntaria entre individuos, esto es, entre los estudiantes” (pp. 107-108). La interacción social contribuye mucho a atenuar el egocentrismo de los niños de corta edad. En los niños de mayor edad, especialmente entre los adolescentes, la interacción que realizan con compañeros y adultos es una fuente natural de conflicto cognoscitivo. A través de ella aclaran sus ideas, conocen otras opiniones y concilian sus ideas con las ajenas. A menudo los procesos de equilibrio descritos en páginas anteriores entran en acción cuando los niños no coinciden entre ellos.

La función del aprendizaje

Las ideas de Piaget sobre el desarrollo han influido en la teoría pedagógica, pero hay un aspecto que sigue suscitando controversias. Piaget (1964) sostuvo que “el aprendizaje está subordinado al desarrollo y no a la inversa” (p. 17). Su teoría rompe radicalmente con la

* Según Piaget, se estimula el aprendizaje cuando las actividades están relacionadas con lo que ya se conoce, pero un poco por encima del nivel actual del conocimiento.

creencia de que el aprendizaje puede estimular el desarrollo. Por ejemplo, los conductistas como Thorndike y Skinner afirman que la adquisición de información y de habilidades puede producir niveles más altos de funcionamiento cognoscitivo. Como veremos luego, Vygotsky (1978) propuso que “el aprendizaje debidamente organizado favorece el desarrollo mental y pone en marcha varios procesos evolutivos que serían imposibles sin él” (p. 90). Para Piaget, la etapa del desarrollo limita lo que los niños pueden aprender y la manera en que lo harán. No es posible acelerar el desarrollo por medio de experiencias del aprendizaje. La siguiente cita (Duckworth, 1964) aclara este punto de modo tajante.*

La meta de la ecuación no es aumentar el conocimiento, sino crear la posibilidad de que el niño invente y descubra. Cuando le enseñemos demasiado rápido, impedimos que haga eso... Enseñar significa crear las situaciones donde puedan descubrirse las estructuras [mentales]; no significa transmitir estructuras que no puedan asimilarse más que al

Por desgracia, a menudo se da la siguiente interpretación a las ideas de Piaget sobre la relación entre desarrollo y aprendizaje: la enseñanza de ciertas habilidades y materias debe posponerse hasta que el niño este “mentalmente listo”. Conviene tener presente que Piaget reconocía en las interacciones sociales un factor que estimula el desarrollo. Lo que en realidad quería decir es que la estimulación externa del pensamiento sólo dará resultado si hace que el niño inicie los procesos de asimilación y acomodación. Son sus esfuerzos personales por resolver el conflicto lo que lo impulsan a un nuevo nivel de actividad cognoscitiva. Puede memorizar que $2 + 8 = 10$, ¿pero en verdad comprende que 2 y 8 se combinan para producir un todo mayor donde todos los anteriores se convierten en partes?

Según Piaget, un método más eficaz sería asegurarse de que los estudiantes tengan numerosas oportunidades de agrupar y contar objetos antes de plantearles problemas en forma simbólica o abstracta. El profesor debe investigar el nivel actual de comprensión de sus alumnos y establecer las experiencias que necesitan para avanzar al siguiente nivel. Esta interpretación de las ideas piagetianas significa que los profesores no deben limitarse simplemente a esperar que el niño este “mentalmente listo” para aprender.

Consecuencias y aplicaciones en la enseñanza

La teoría del desarrollo intelectual de Piaget produjo fuerte impacto en la instrucción preescolar (DeVries, 1990). La National Association for the Education of Young Children (NAEYC) preparó y publicó normas de enseñanza que están basadas en su teoría. En la tabla 3.3 se dan ejemplos de ellas. Se supone que el niño adquiere el conocimiento a través de las acciones. En el caso de los niños pequeños, el juego representa un medio importantísimo que les ayuda a aprender, adquirir el lenguaje y a crear. Aunque las normas de la asociación restan importancia a la instrucción dirigida por el maestro en los primeros años de la infancia, no debe suponerse que su

* A diferencia de sus contemporáneos, Piaget pensaba que el desarrollo controla el aprendizaje más que a la inversa.

función en el aula es limitada. Debe crear actividades de aprendizaje que estimulen el interés y el pensamiento; después debe canalizar el aprendizaje preguntando y determinando la comprensión. Piaget manifestó que “a los niños no ha de dárseles libertad absoluta para que trabajen o jueguen por su cuenta” (DeVries, 1990, p. 36).

La teoría piagetiana del desarrollo intelectual ha ejercido profunda influencia en la enseñanza de las matemáticas y de la ciencia. En los Estados Unidos, en parte los esfuerzos actuales de la reforma educativa en esas materias se basan en ella; las nuevas orientaciones del programa establecen que el conocimiento no se transmite simplemente. Es necesario brindar a los estudiantes la oportunidad de probar, de preguntar y de crear su significado propio a través de las actividades físicas y mentales. También se hace hincapié en la importante función que cumplen las interacciones con los compañeros en el desarrollo cognoscitivo. Más aún, la reforma subraya que el profesor debe escoger las actividades adecuadas de aprendizaje, guiarlo y estimular los procesos de razonamiento de sus alumnos. En el recuadro de investigación 3.3 se describe el enfoque constructivista de la enseñanza y del aprendizaje de las matemáticas que incorpora los principios del aprendizaje inspirados en la teoría piagetiana del desarrollo intelectual.

TABLA 3.3 NORMAS DE LA NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN PARA NIÑOS DE 4 Y 5 AÑOS DE EDAD	
Prácticas adecuadas	Prácticas inadecuadas
<p>El Profesor prepara el ambiente para que los niños aprendan explorando activamente e interactuando con adultos, con otros niños y con materiales.</p> <p>Los niños escogen sus propias actividades entre varias áreas de aprendizaje: juego teatral, bloques, ciencia, juegos y problemas matemáticos, arte y música.</p> <p>Los niños deben estar física y mentalmente activos. El Profesor reconoce que aprenden resolviendo problemas y experimentando mediante la técnica de auto dirección.</p> <p>La mayor parte del tiempo, los niños trabajan individualmente o en grupos pequeños informales.</p> <p>A los niños se les dan actividades de aprendizaje concreto con materiales y contenido relacionados con su vida.</p>	<p>El Profesor utiliza lecciones muy estructuradas y dirigidas por él.</p> <p>El Profesor dirige todas las actividades, diciendo además qué harán los niños y cuándo. Las realiza por él (por ejemplo, recorta figuras, manipula materiales, etc.).</p> <p>Una parte considerable del tiempo de aprendizaje la pasa escuchando el niño pasivamente, sentado y esperando.</p> <p>La mayor parte del tiempo se emplea la instrucción en grandes grupos dirigida por el maestro.</p> <p>En el currículo predominan los cuadernos de trabajo, las hojas mimeografiadas, las tareas didácticas y otros materiales abstractos estructurados.</p>

<p>El profesor recorre los grupos y los individuos para facilitar la participación activa de los niños con los materiales y con las actividades.</p> <p>El Profesor acepta que a menudo hay otras respuestas correctas. Se centra en cómo los niños fundamentan y explican sus respuestas.</p> <p>FUENTE: Bredekamn (1987)</p>	<p>El Profesor domina el proceso didáctico hablando, ordenando y mostrando cómo hacer las cosas.</p> <p>Los niños deben responder dando la respuesta correcta. Se concede mucha importancia a la memorización mecánica.</p>
--	---

TEORIA DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO DE VYGOTSKY

Lev Vygotsky (1896 – 1934) fue un destacado representante de la psicología rusa. Propuso una teoría del desarrollo del niño que refleja el enorme influjo de los acontecimientos históricos de su época. Tras el triunfo de la revolución de Octubre de 1917, los líderes de la nueva sociedad soviética destacaron la influencia de cada individuo en la transformación de la sociedad mediante el trabajo y la educación. Vygotsky formuló una teoría psicológica que correspondía a la nueva situación de su país.

Su teoría pone de relieve las relaciones del individuo con la sociedad. Afirmó que no es posible entender el desarrollo del niño si no se conoce la cultura donde se cría. Pensaba que los patrones de pensamiento del individuo no se deben a factores innatos, sino que son producto de las instituciones culturales y de las actividades sociales. La sociedad de los adultos tiene la responsabilidad de compartir su conocimiento colectivo con los integrantes más jóvenes y menos avanzados para estimular el desarrollo intelectual. Por medio de las actividades sociales el niño aprende a incorporar a su pensamiento herramientas culturales como el lenguaje, los sistemas de conteo, la escritura, el arte y otras invenciones sociales. El desarrollo cognoscitivo se lleva a cabo a medida que internaliza los resultados de sus interacciones sociales. De acuerdo con la teoría de Vygotsky, tanto la historia de la cultura del niño como la de su experiencia personal son importantes para comprender el desarrollo cognoscitivo. Este principio de Vygotsky refleja una concepción cultural-histórica del desarrollo.

La carrera psicológica de Vygotsky fue breve, pues murió prematuramente de tuberculosis a la edad de 38 años. Sin embargo, escribió más de 100 libros durante los 10 años en que la ejerció. Su libro de mayor influencia, *Pensamiento y lenguaje*, se publicó en forma póstuma. Desde 1936 hasta 1956 su obra fue prohibida en la Unión Soviética porque contenía referencias a los psicólogos occidentales. De ahí que los investigadores no hayan tenido acceso a ella hasta la década de 1960, casi 30 años después de su fallecimiento.

RECUADRO DE INVESTIGACION 3.3 APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS: UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA

Piaget crítico mucho la enseñanza de las matemáticas. Creía que se enseñaban con un simple conjunto de reglas y fórmulas. Cuando se enseñan así, el niño no llega a conocer bien ni los conceptos ni las reglas. De ahí que no pueda explicar las soluciones de los problemas. Por ejemplo, cuando a los niños de cuarto grado se les pide que expliquen por qué realizan los pasos de un problema con una división extensa, casi todos responden: “No sé, mi maestro me indico hacerlo de este modo”.

Ferry Word, Paul Cobb, y Erna Yackel (1992) diseñaron una serie de actividades matemáticas para niños de segundo grado, inspirándose en los principios constructivistas del proceso enseñanza – aprendizaje. Las actividades se emplearon después en diez grupos de segundo grado durante todo el año lectivo. Podían resolverse en varias formas. Los niños trabajan en el problema por pares para que pudieran compartir ideas, justificar las respuestas y solucionar los puntos de vista contradictorios. El profesor observaba y escuchaba mientras trabajaban colaborativamente. Cuando lo juzgaba conveniente, intervenía para ofrecerles sugerencias, para cuestionar las ideas y conocer su pensamiento. Al trabajo en grupos pequeños sucedía una discusión con toda la clase. Dentro de este contexto los niños explicaban y compartían la solución de los problemas. La discusión tenía por objeto construir un significado común del problema de matemáticas y su solución. En el extracto anexo se muestra cómo la clase logró un conocimiento “compartido” de la conmutatividad:

Profesor: Bien ¿Pueden darme unos minutos niños? Creo que todos estamos de acuerdo en algo que deseo aclarar. ¿Coincidimos todos en que 3 veces 6 es 18?

Niños: Sí.

Profesor: ¿Y también en que 6 veces 3 es 18?

Niños: No. No. Sí. (Los niños empiezan a hablar.)

Matt: Pero contaré con los dedos. (Pasa al frente.) Miren. 6 más 6 son 12.

Profesor: Escuchemos.

Matt: Son dos (levanta dos dedos para indicar dos seises) y luego se suman 6 más. Seis (levanta el pulgar y hace una pausa para pensar) 12-13, 14, 15, 16, 17, 18 (sigue contando usando la otra mano).

Profesor: Bien. Ya nos hemos puesto de acuerdo en eso, ¿no es así?

Niños: Sí.

Profesor: Hemos coincidido en que 3 veces 6 es 18 y que 6 veces 3 es 18, ¿entonces podemos intercambiarlos y obtener la misma respuesta?

Niños: Sí.

Profesor: Creo que estamos totalmente de acuerdo en esto, ¿no es así?

Niños: Sí.

Al terminar el año lectivo, los investigadores evaluaron la eficacia con que efectuaron la prueba estandarizada de aprovechamiento los niños que participaron en el programa de matemáticas orientado a la solución de problemas (Word, Cobb y Yackel, 1992). En comparación con los que habían recibido la enseñanza tradicional de matemáticas basada en libros, lograron el mismo desempeño que ellos en las pruebas aritméticas, pero alcanzaron calificaciones más altas en las que median los conceptos y las aplicaciones de las matemáticas. Además, tendían más a decir que la comprensión y la colaboración favorece el éxito en matemáticas; en cambio, los que habían asistido a las clases de enseñanza tradicional dijeron que el éxito se obtenía aceptando las ideas ajenas, siendo pulcros y trabajando en silencio.

En las dos últimas décadas ha ido aumentando la influencia de Vygotsky en psicología evolutiva. Sus ideas concernientes al contexto social del aprendizaje tienen gran influencia en las prácticas educativas modernas. En las siguientes secciones comentaremos las principales aportaciones de su teoría en el conocimiento del desarrollo cognoscitivo del niño y en el aprendizaje escolar.

Orígenes sociales del pensamiento

A Vygotsky se le considera uno de los primeros críticos de la teoría piagetiana del desarrollo cognoscitivo. En su perspectiva, el conocimiento no se construye de modo individual como propuso Piaget, sino que se *construye* entre las personas a medida que interactúan. Las interacciones sociales con compañeros y adultos más conocedores constituyen el medio principal del desarrollo intelectual. Según Vygotsky el conocimiento no se sitúa ni en el ambiente ni en el niño. Más bien, se localiza dentro de un contexto cultural o social determinado. En otras palabras, creía que los procesos mentales del individuo como recordar, resolver problemas o planear, tienen un origen social (Wertsch y Tulviste, 1992).

De acuerdo con Vygotsky, el niño nace con habilidades mentales elementales entre ellas la percepción, la atención y la memoria. Gracias a la interacción con compañeros y adultos más conocedores, estas habilidades “innatas” se transforman en funciones mentales superiores. Más concretamente, Vygotsky pensaba que el desarrollo cognoscitivo consiste en internalizar funciones que ocurren antes en lo que él llamo *plano social*. La **internalización** designa el proceso de construir representaciones internas de acciones físicas externas o de operaciones mentales. James Wertsch (1985) describe en los siguientes términos las ideas de Vygotsky sobre los orígenes sociales de la cognición:

Respecto a las ideas de los orígenes sociales de la cognición propuestas por Vygotsky, hay que señalar en este momento que emplea el concepto de *internalización*. No afirma simplemente que la interacción social origine la adquisición de las habilidades de solución de problemas, de memoria y otras; más bien, afirma que el niño no toma *esos mismos medios* (especialmente el habla) y los internaliza. Así pues, Vygotsky se pronuncia con toda claridad por la internalización y los orígenes sociales de la cognición (p. 146; el cursivo es nuestro).

Un buen ejemplo de este proceso de internalización se observa cuando un adulto le lea a un niño pequeño. Por ejemplo, un progenitor puede señalar los objetos en una página y separar contando “uno”, “dos”, “tres” y así sucesivamente. La siguiente contar los objetos sin ayuda. Un niño muy pequeño tenderá a pronunciar además las palabras. En la interpretación de Vygotsky, el niño está internalizando una forma de usar los números para darle sentido a un conjunto de objetos. Cuando comienza a separarlos contando sin la presencia ni ayuda de un padre que facilite la tarea, habrá realizado esta operación externa por su cuenta. La operación de contar se ha convertido en parte de su organización interna y la lleva a cabo sin asistencia de otros.

Herramientas del pensamiento

En forma parecida a la concepción de Piaget, Vygotsky definió el desarrollo cognoscitivo en función de los cambios cualitativos de los procesos del pensamiento. Sólo que los describió a partir de las herramientas técnicas y psicológicas que emplean los niños para interpretar su mundo. En general, las primeras sirven para modificar los objetos o dominar el ambiente; las segundas, para organizar o controlar el pensamiento y la conducta.*

En el ejemplo anterior, el niño está aprendiendo a utilizar un sistema de conteo que le permite ordenar los objetos. Los números, las palabras y otros sistemas de símbolos son ejemplo de herramientas psicológicas. He aquí otros: los sistemas lógicos, las normas y convenciones sociales, los conceptos teóricos, los mapas, los géneros literarios y los dibujos. Algunos ejemplos de herramientas técnicas con papel y lápiz, transportadores geométricos, máquinas, reglas y martillos. Según Vygotsky, toda cultura posee sus propias herramientas técnicas y psicológicas que transmite a los niños por medio de las interacciones sociales. Y a su vez las herramientas culturales moldean la mente.

¿Cuáles son algunas de las formas en que la sociedad moldea el pensamiento del niño? A principios de la década de 1900, por ejemplo, las madres enseñaban a sus hijas a hacer mantequilla y a hilar cuando llegaban a la pubertad. Pocas jóvenes aprenden hoy esas destrezas. Antes del advenimiento de las calculadoras baratas, los estudiantes debían memorizar hechos aritméticos, como las raíces cuadradas. En la mayoría de las escuelas modernas se les permite usar calculadoras en las clases de matemáticas y de ciencias. Otra herramienta tecnológica, la computadora, cada vez tiene más aceptación en el aula y en el hogar. Educadores y maestros empiezan a preguntarse cómo afectará la computadora al desarrollo cognoscitivo y social de los niños durante la era tecnológica. Por desgracia, es un tema que se ha investigado poco (Lepper y Gurtner, 1989).

Lenguaje y desarrollo

Para Vygotsky, es la herramienta psicológica que más influye en el desarrollo cognoscitivo. Al respecto dice (1962): “El desarrollo intelectual del niño se basa en el dominio del medio social del pensamiento, es decir, el lenguaje” (p. 24). Distingue tres etapas en el uso del lenguaje: la etapa social, la egocéntrica y la del habla interna.*

* Las herramientas teóricas sirven para cambiar los objetos o dominar el ambiente, las herramientas psicológicas sirven para organizar o controlar el pensamiento o la conducta.

* Vygotsky identificó tres etapas en el uso del lenguaje por parte del niño, etapa social, egocéntrica y del habla interna.

En la primera etapa, la del **habla social**, el niño se sirve del lenguaje fundamentalmente para comunicarse. El pensamiento y el lenguaje cumplen funciones independientes. El niño inicia la siguiente etapa, el **habla egocéntrica**, cuando comienza a usar el habla para regular su conducta y su pensamiento. Habla en voz alta consigo mismo cuando realiza algunas tareas. Como no intenta comunicarse con otros, estas autoverbalizaciones se consideran un habla privada y no un habla social. En esta fase del desarrollo, el habla comienza a desempeñar una función intelectual y comunicativa. En una escuela misionera de los Montes Apalaches, L. Berk y R. Garvin (1984) observaron los siguientes ejemplos de *habla privada* entre niños de bajos ingresos de 5 a 10 años de edad.

[Estudiante] O., se sienta en una mesa de dibujo y se dice a sí mismo: “Quiero dibujar algo. Veamos. Necesito una hoja grande de papel. Quiero dibujar un gato”. [Estudiante] C., mientras trabaja en su cuaderno de aritmética dice en voz alta a nadie en particular: “Seis”. Luego contando con los dedos prosigue: “Siete, ocho, nueve, diez. Es diez, es diez. La respuesta es diez” (p. 277).

Los niños internalizan el habla egocéntrica en la última etapa del desarrollo del habla, la del **habla interna**. La emplean para dirigir su pensamiento y su conducta. En esta fase, pueden reflexionar sobre la solución de problemas y la secuencia de las acciones manipulando el lenguaje “en su cabeza”.

Zona del desarrollo proximal

Una de las aportaciones más importantes de la teoría de Vygotsky a la psicología y a la educación es el concepto de *zona del desarrollo proximal*. A Vygotsky (1978) le interesaba el *potencial* del niño para el crecimiento intelectual más que su *nivel real* de desarrollo. La **zona de desarrollo proximal** incluye las funciones que están en proceso de desarrollo pero que todavía no se desarrollan plenamente.*

La zona de desarrollo proximal define aquellas funciones que todavía no maduran sino que se hallan en proceso de maduración, funciones que madurarán mañana pero que actualmente están en un estado embrionario. Debe llamárseles “botones” o “flores” del desarrollo y no sus “frutos”. El actual nivel del desarrollo lo caracteriza en forma retrospectiva, mientras que la zona de desarrollo proximal lo caracteriza en forma prospectiva (pp. 86-87).

En la práctica la zona de desarrollo proximal representa la brecha entre lo que el niño puede hacer por sí mismo y lo que puede hacer con ayuda, como se aprecia en la figura 3.10. Por ejemplo, a un niño de 6 años podría serle difícil armar por su cuenta un avión a escala, pero podría hacerlo con la ayuda y supervisión de un hermano mayor de más experiencia.

En el ejemplo presentado al inicio del capítulo sobre el agua de la llave en ebullición, los estudiantes están adquiriendo un conocimiento más complejo del experimento de ciencias bajo la guía de su profesor. Nótese que no les indica que deben aprender. Se

* La zona de desarrollo proximal de Vygotsky es la brecha entre las actividades cognoscitivas que el niño puede realizar por su cuenta y lo que puede hacer con la ayuda de otros.

limita a orientar su pensamiento por medio de preguntas (¿Qué sucede cuando el agua hierve?) y les sugiere la respuesta (Piensen en la densidad). Al terminar la discusión, podrán servirse de lo que aprendieron en el experimento para formular hipótesis sobre otros líquidos. Así pues, reflexionarán sobre el experimento en un nivel que no era evidente cuando lo efectuaban solos.

Vygotsky supuso que las interacciones con los adultos y con los compañeros en la zona del desarrollo proximal le ayudan al niño a alcanzar un nivel superior de funcionamiento. Cuando analicemos la teoría educacional de Vygotsky veremos como los adultos pueden “construirle andamios” al niño.

COMPARACION ENTRE LA TEORIA DE PIAGET Y LA DE VYGOTSKY

Las suposiciones básicas de la teoría de Piaget y la de Vygotsky muestran importantes diferencias. Los dos coinciden en que el niño debe construir mentalmente el conocimiento, sólo que Vygotsky concede mayor importancia al papel de las interacciones sociales en este proceso. Para él, la construcción del conocimiento no es un proceso individual. Más bien fundamentalmente se trata de un proceso social en que las funciones mentales superiores son producto de una actividad mediada por la sociedad. Los principales medios del cambio cognoscitivo son el aprendizaje colaborativo y la solución de problemas.

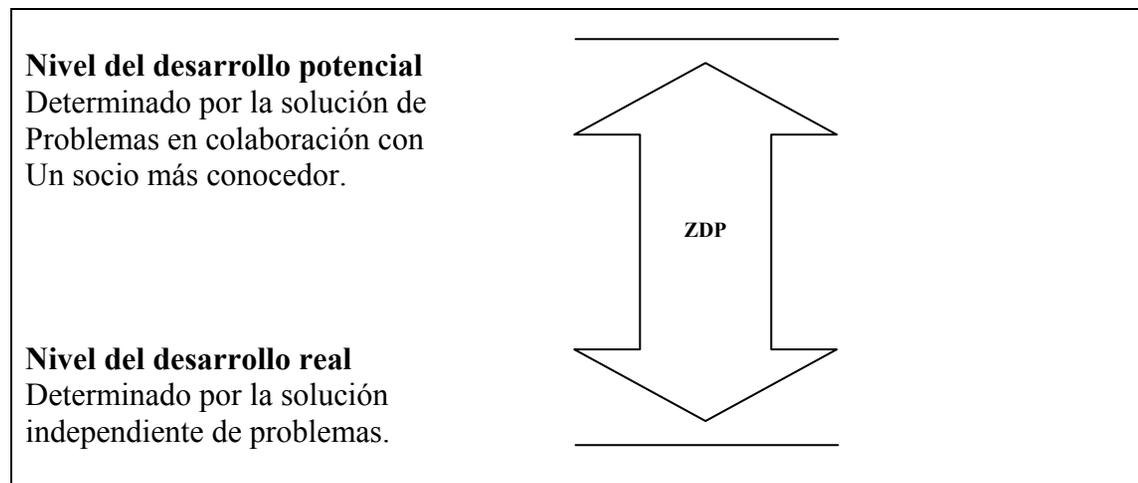


FIGURA 3.10
Zona del desarrollo proximal (ZDP)
FUENTE: Hamilton y Ghatala (1994).

Vygotsky piensa que la cultura contribuye de manera decisiva a moldear el desarrollo cognoscitivo. El niño al ir madurando aprende a utilizar las herramientas del pensamiento que su cultura aprecia mucho. No existen patrones universales del desarrollo, pues las culturas dan prioridad a distintas clases de herramientas, de habilidades intelectuales y de convenciones sociales. Las habilidades intelectuales necesarias para sobrevivir en una sociedad de alta tecnología serán distintas a las que se requieren en una sociedad predominantemente agraria.

Otra importante diferencia entre las ideas de Piaget y de Vygotsky es la importancia que conceden al aprendizaje. Hemos visto que para Piaget el desarrollo cognoscitivo limita lo que los niños pueden aprender de las experiencias sociales. No es posible acelerarlo a través de experiencias de aprendizaje. Aunque Vygotsky (1978) admitió que el aprendizaje no es lo mismo que el desarrollo, sostuvo que “aprendizaje constituye un aspecto necesario y universal del proceso de adquirir funciones psicológicas organizadas culturalmente y propias del ser humano” (p. 90). Vygotsky pensaba que la instrucción (tanto formal como informal) por parte de compañeros o adultos más conocedores es la base del desarrollo cognoscitivo. Para él, el aprendizaje antecede al desarrollo.

Además, la zona de desarrollo proximal de Vygotsky ofrece una perspectiva muy distinta de la madurez a la teoría de Piaget. En esta última, la madurez para el aprendizaje se define por el nivel de competencia y de conocimiento del niño. Si un profesor intenta enseñarle un concepto u operación antes que esté mentalmente listo, se producirá lo que Piaget llama “aprendizaje vacío”. Por el contrario, Vygotsky (1978) afirmó que la instrucción debe centrarse en el nivel potencial de desarrollo, o sea en la competencia que el niño demuestra con la ayuda y la supervisión de otros. Al respecto dice: “El único buen aprendizaje es aquel que se anticipa al desarrollo del alumno” (p.89).

Finalmente, Vygotsky y Piaget tenían opiniones totalmente distintas sobre el papel que el lenguaje desempeña en el desarrollo. En la teoría de Piaget, el habla egocéntrica de los niños pequeños manifiesta su incapacidad de adoptar la perspectiva de otros. No cumple una función útil en su desarrollo. Los procesos del pensamiento surgen de las acciones con que manipula los objetos, no de su habla. Por su parte, Vygotsky pensaba que el habla egocéntrica representa un fenómeno evolutivo de gran trascendencia. El habla egocéntrica ayuda a los niños a organizar y regular su pensamiento. Cuando los niños hablan consigo mismos, están tratando de resolver problemas y de pensar por su cuenta. El habla egocéntrica, *o habla privada*, sería el medio con que realizan la importante transición de ser controlados por otros (regulación por otros) a ser controlados por sus propios procesos del pensamiento (autorregulado). El habla egocéntrica cumple una función a la vez intelectual y autorreguladora en el niño de corta edad.

CONTRIBUCIONES EDUCATIVAS DE LA TEORIA DE VIGOTSKY

Vygotsky consideraba que la educación es indispensable para el desarrollo del niño (Moll, 1990). En la introducción al libro *Pensamiento y lenguaje* (1962), de Vygotsky, Jerome Bruner escribió: “La concepción de desarrollo de Vygotsky es al mismo tiempo una teoría de la educación” (p. v). Aunque siete de las primeras ocho obras de Vygotsky sobre temas psicológicos (escritos entre 1922 y 1926) abordan temas pedagógicos, su trabajo empieza apenas a influir significativamente en la educación en los Estados Unidos (Moll, 1990; Newman, Griffin y Cole, 1989; Tharp y Gallimore, 1989). En esta sección vamos a examinar las consecuencias y las aplicaciones de su teoría.

Papel del habla privada

En la teoría de Vygotsky el **habla privada** cumple una importantísima función autorreguladora. Es el medio que permite a los niños orientar su pensamiento y su conducta. Realizan el habla externa autorreguladora antes de recurrir al habla interna. Al efectuar la transición en los primeros grados, necesitan aprender las actividades que les permiten hablar en voz alta mientras resuelven problemas y realizan tareas.*

Las observaciones en el aula de los niños en el salón de clases corroboran claramente la idea de que el habla privada interviene decisivamente en el aprendizaje. Así, Berk y Garvin (1984) examinaron la frecuencia y la variedad con que se da en niños de 5 a 10 años en la escuela. Observaron un promedio de 30 vocalizaciones por hora. Es interesante señalar lo siguiente: no se registraron diferencias de edad en la cantidad del habla privada y, en todos los grupos de edad, aumentaba cuando los alumnos terminaban tareas difíciles desde el punto de vista cognoscitivo sin que estuviera presente un adulto. En otro estudio, Berk (1986) observó la frecuencia del habla privada en clases de matemáticas de primer y tercer grados. Indicó que el 98 por ciento de los niños hablaban en voz alta a solas, mientras trabajaban en problemas de matemáticas. Más aún, esta habla relacionada con una tarea guardaba relación positiva con el remedio en matemáticas durante los primeros grados.

A medida que el niño madura, las vocalizaciones relacionadas con tareas se transforman gradualmente en susurros hasta que se internalizan como habla interna. Hacia los 10 años de edad disminuye el habla interna por medio de afirmaciones orientadoras o de la lectura en voz alta. Sin embargo, algunas investigaciones revelan que los estudiantes pueden continuar aprovechando las estrategias de auto-instrucción, especialmente cuando carecen de la habilidad para regular su conducta o su pensamiento.

* En la teoría de Vygotsky, el habla egocéntrica es el medio con que los niños realizan la transición de ser regulados por otros a regularse ellos mismos mediante su pensamiento.

El programa de **modificación de la conducta cognoscitiva** ideado por Donald Meichenbaum (1997) se vale del habla autorreguladora para ayudar a los niños a controlar y regular su comportamiento. Se les enseñan estrategias de autorregulación susceptibles a emplearse como herramienta verbal para inhibir los impulsos, controlar la frustración y facilitar la reflexión. El programa de instrucción generalmente comienza con un adulto que realiza una tarea mientras habla en voz alta (*modelamiento cognoscitivo*). A continuación el niño realiza la misma tarea bajo la supervisión de un adulto que lo alienta para que hable en voz alta mientras la realiza (*supervisión externa*) y lo refuerza por aplicar las estrategias modeladas. Cuando los participantes del programa llegan a dominar las estrategias cognoscitivas y las auto-instrucciones exteriores, se les alienta para que efectúen la tarea mientras guían su conducta susurrándose las instrucciones ellos mismos (*auto-dirección desvanecida*) y mediante el habla interna (*auto-instrucción interior*). A continuación transcribimos un ejemplo de un protocolo de entrenamiento para una tarea del dibujo de líneas que fue modelado primero por un adulto y empleado después por un niño Meichenbaum y Goodman, 1971):

Muy bien. ¿Qué es lo que tengo que hacer? Quiero que copies el dibujo con varias líneas. Debes hacerlo con cuidado y lentitud. Bien. Traza la línea hacia abajo, bien; después a la derecha, eso es; ahora un poco más hacia abajo y hacia la izquierda. Bien. Hasta ahora lo he hecho bien. Recuerda, baja lentamente. Ahora otra vez arriba. No, debe bajar. Eso es. Sólo borra la línea con cuidado... Bien. Aunque cometa un error, debo proceder lenta y cuidadosamente. Ahora debo bajar. Terminado. ¡Lo logre! (p. 117).

El entrenamiento en la auto-instrucción sirve para mejorar las habilidades de auto-dirección y autocontrol en los niños impulsivos y agresivos (Manning, 1988; Camp, Blom, Herbert y Van Doornick, 1977; Neilans e Israel, 1981). Estos métodos resultan además prometedores para mejorar las habilidades de escritura de los niños, su comprensión de la lectura y su rendimiento en matemáticas (Harris Graham, 1985; Meichenbaum y Asarno, 1978; Shunk y Cox, 1986). En resumen muchas investigaciones indican que el habla privada es una herramienta útil de aprendizaje. Por ser además importante en la adquisición de los procesos autorreguladores, los profesores necesitan modelar las estrategias de autoconstrucción, alentar el uso de la verbalización relacionada con tareas, cuando sus alumnos tienen problemas en su escuela.

La importancia de la orientación y de la asistencia de un adulto

La teoría de Vygotsky recalca que los adultos guían y apoyan el desarrollo intelectual del niño. A través de la supervisión social que le ofrecen, puede funcionar en un nivel superior del desarrollo, es decir, en la zona del desarrollo proximal. Algunos investigadores han estudiado los procesos con que el adulto guía la intervención en la zona. Analizaremos dos conceptos distintos pero estrechamente conexos de este proceso social: la participación guiada y el andamiaje (asistencia).

Barbara Rogoff (1990) utilizó la expresión **participación guiada** para describir la interacción del niño y de sus compañeros sociales en las actividades colectivas. La participación guiada consta de tres fases: selección y organización de las actividades para adecuarlas a las habilidades e intereses del niño; soporte y vigilancia de participación del niño en las actividades; adaptar el soporte dado a medida que el niño comience a realizar la actividad en forma independiente. La meta de la participación guiada es transferir la responsabilidad de la tarea de un socio experto al niño.

Rogoff y sus colegas (1984) observaron muchos ejemplos de participación guiada en una investigación de madres que ayudaban a niños de 6 a 9 años a efectuar dos tareas de clasificación en el laboratorio. Las tareas se asemejaban a una actividad doméstica (por ejemplo, ordenar los comestibles en los estantes) o una actividad escolar (por ejemplo, ordenar unas fotografías de objetos en categorías abstractas). Las madres aplicaron varias técnicas para dirigir la participación de su hijo en ella. Por ejemplo, algunas relacionaron la tarea de ordenar los comestibles con la de guardarlos en la casa. Otras utilizaron gestos sutiles (señalar, observar, etc.) y señales verbales para ello.

Más importante aún, Rogoff y sus colegas descubrieron que las madres ajustaban su nivel a sus percepciones de la capacidad del niño para realizar la tarea. Así, las madres de niños de 6 años daban instrucciones más formales en la tarea escolar que aquellas con niños de 8 años. Las diferencias de edad en el nivel de soporte ofrecidas por ellas era menos evidente en la tarea doméstica más conocida. Además, a medida que los niños demostraban poder realizar sin ayuda una parte mayor de la tarea las madres ofrecían menos instrucciones: pero este apoyo reaparecía cuando los niños comenzaban a cometer errores. El ajuste adaptable del apoyo es quizá un aspecto central de la participación guiada, ya que le permite al niño asumir gradualmente mayor responsabilidad en la administración de la actividad.

El concepto de la participación guiada propuesto por Rogoff se relaciona estrechamente con el de *andamiaje*. Jerome Bruner y sus colegas (Word, Bruner y Rogoff, 1976) acuñaron este término antes que se conociera la obra de Vygotsky en los Estados Unidos. Como la participación guiada, también el **andamiaje** designa el proceso por el que los adultos apoyan al niño que está aprendiendo a dominar una tarea o problema. Cuando dan soporte a la tarea o problema, realizan o dirigen los elementos de la tarea que superan la habilidad del niño.*

El andamiaje a veces se traduce en ayuda verbal o física. Por ejemplo, un padre que esta construyendo una jaula para pájaros con su hija de 7 años podría guiar sus manos, mientras ella cepilla y clava las piezas de madera. La niña todavía no puede realizar actividades

* Tanto la participación guiada como la asistencia (soporte) suponen que los adultos ayudan al niño a efectuar alguna tarea que no podrían hacer sin asistencia y que luego le retiran gradualmente la ayuda a medida que vaya dominándola.

por si misma. Pero con ayuda de su padre, puede participar en la actividad y entenderla. Más adelante, el padre le ayudará en otra tarea de la carpintería repitiéndole recordatorios verbales (“recuerda cómo te enseñé a sostener el martillo”) o suministrándole retroalimentación (“debes lijar este pedazo de madera antes de pintarlo”). Con la práctica y con el tiempo, la hija aprenderá a realizar las actividades de carpintería cada día con mayor independencia.

En un experimento clásico, D. Word, J. Bruner y G. Ross (1976) estudiaron cómo el adulto le ayuda al niño a pasar de una solución conjunta de problemas a una solución independiente. A las tutoras, que no recibieron entrenamiento especial, se les indicó construir una pirámide con bloques de madera junto con niños de 3, 4 y 5 años de edad. Observaron esta actividad conjunta de solución de problemas y así lograron identificar seis elementos importantes del proceso de andamiaje o soporte.

- 1. Reclutamiento.** El adulto capta el interés del niño para alcanzar el objetivo de la actividad. Esta función es de gran importancia para los niños que no pueden tenerlo presente.
- 2. Demostración de soluciones.** El adulto presenta modela una solución más apropiada que la que el niño realizó al inicio.
- 3. Simplificación de la tarea.** El adulto divide la tarea en una serie de subrutinas que el niño puede efectuar exitosamente por su cuenta.
- 4. Mantenimiento de la participación.** El adulto estimula al estudiante y lo mantiene orientado a la meta de la actividad.
- 5. Suministro de retroalimentación.** El adulto ofrece retroalimentación que identifica las discrepancias entre lo que el estudiante está haciendo y lo que se necesita para terminar bien la tarea.
- 6. Control de la frustración.** El adulto ayuda a controlar la frustración y el riesgo en la obtención de la solución del problema.

En resumen, los conceptos de participación guiada y de andamiaje (soporte) se inspiraron en la teoría del desarrollo de Vygotsky. Ambos procesos son eficaces herramientas de enseñanza en el hogar y en la escuela. En la escuela, pueden consistir en demostrar las habilidades; dirigir a los alumnos por los pasos de un problema complicado; dividir una tarea intrincada en subtareas; efectuar parte del problema en grupo; formular preguntas para ayudarles a los estudiantes a diagnosticar los errores; suministrar retroalimentación exhaustiva (Rosenshine y Meister, 1992). Pero no olvide que los profesores deben transferirle paulatinamente el control de la actividad al niño. De ese modo le permiten realizar un aprendizaje independiente y autorregulado.

Enseñanza recíproca

Una de las mejores aplicaciones de la teoría de Vygotsky es el modelo de la **enseñanza recíproca** ideado por Annemarie Palincsar y Ana Brown (1984). En este programa, diseñado originariamente para ayudar a adquirir las habilidades de la comprensión de lectura, los profesores y los alumnos fungen alternativamente como moderadores de la discusión. Mediante diálogos de aprendizaje colaborativo, los niños aprenden a regular esta destreza. La enseñanza recíproca ha dado excelentes resultados con los alumnos de primaria y de secundaria.

El programa empieza con los adultos y los profesores que dirigen la discusión y modelan la forma de guiarla. El líder se encarga de hacer preguntas que exigen a los alumnos resumir el material, descubrir las incongruencias y hacer predicciones sobre lo que sucederá a continuación. Los alumnos realizan los aspectos más simples de la tarea, mientras observan al adulto y aprenden de él. A medida que van adquiriendo las habilidades de comprensión de la lectura, el profesor aumenta sus exigencias y les pide participar en niveles un poco más difíciles. Finalmente los alumnos asumen la posición de líder, y el profesor funge más bien de asesor que de modelo. Durante el entrenamiento, las preguntas de los estudiantes se vuelven cada vez más complejas. En el recuadro de investigación 3.4 se compara la calidad de un diálogo de enseñanza recíproca en los días 3 y 13 del programa.

El programa educativo de Palincsar y de Brown incorpora varios aspectos de la teoría de Vygotsky. Primero, la discusión en grupo permite a los estudiantes menos hábiles desempeñarse en niveles ligeramente por arriba de su nivel actual o en su zona de desarrollo proximal. Segundo, el adulto apoya cuidadosamente la situación de aprendizaje. El profesor insiste para conseguir una comprensión más profunda y para dar apoyo docente a los alumnos menos brillantes, pero después “desaparece en el fondo cuando demuestren que pueden asumir el control” (Brown y Campione, 1990, p. 119). Por último, el significado del texto se negocia y se construye socialmente dentro del contexto de las discusiones de grupo.

Los estudios reseñados por Palincsar y Brown (1984) indican que con la enseñanza recíproca mejoran notablemente las habilidades de comprensión de los estudiantes de séptimo grado. Además, los logros del programa persistieron por lo menos 8 semanas. Más importante aún: el entrenamiento se generalizó a otras materias. Los estudiantes que participaron en el programa mostraron comprender mejor los materiales de la ciencia y de los estudios sociales que leyeron en el aula. En conclusión, la internalización de las estrategias adquiridas en el programa les permitió vigilar y regular más eficazmente su comprensión en otras situaciones de aprendizaje.

**RECUADRO DE INVESTIGACION 3.4 EJEMPLOS DE DIALOGO DE
ENSEÑANZA RECIPROCA:
DIAS 3 Y 13 DEL ENTRENAMIENTO**

Día 3

TEXTO (Leer en voz baja):

¿Pueden las serpientes morder con la lengua? No, su lengua es totalmente inofensiva. La usan para sentir las cosas y para afinar su sentido del olfato. Aunque las serpientes pueden oler en la forma normal, su lengua se agita en el aire y aspa recibe partículas diminutas de materia. Esas partículas se depositan en dos pequeñas cavidades situadas en la base de las fosas nasales y mejoran su capacidad olfativa.

1. A: ¿Muerden las lenguas de las víboras?
2. K: Algunas veces.
3. A: Correcto. Este párrafo se refiere a sí las serpientes muerden con la lengua y a las formas en que la usan en el sentido del olfato.
4. P: ¿Hay alguna pregunta?.
5. C: Las lenguas de las serpientes no muerden.
6. P: Excelente. Por un momento pensé que había estado leyendo demasiado rápido, pues no me había dado cuenta de eso. Bien, ¿podrías reformular tu pregunta?
7. A: ¿Las lenguas de las serpientes de veras muerden?
8. P: Ahora, como tú hiciste la pregunta, ¿podrías encontrar en el párrafo la parte de donde se contesta la pregunta?
9. A: No, las lenguas de las serpientes son totalmente inofensivas.
10. P: Inténtalo otra vez. ¿Puedes darnos otra pregunta que a tu juicio, podría formular un profesor?
11. A: ¿Para qué sirve la lengua?
12. P: ¡Excelente!

Día 13

TEXTO (leer en voz baja):

La segunda forma más antigua de producir la sal es la extracción minera. A diferencia de los métodos primitivos que hacen extremadamente peligroso y difícil el trabajo, la extracción es más fácil y segura gracias a las técnicas modernas que emplean maquinaria. Ha perdido vigencia la antigua expresión “no es una mina de sal”.

1. L: Mencionen dos palabras que a menudo describan la extracción de sal en la antigüedad.
2. K: ¿No es una mina de sal?
3. L: No. ¿Ángela?
4. A: Peligroso y difícil
5. L: Correcto. Este párrafo se refiere a la comparación entre la extracción de sal en la antigüedad y la extracción moderna.
6. P: Magnífico.
7. L: Tengo una predicción que hacer.
8. P: Adelante.
9. L: Creo que podría decirles cuándo se descubrió la sal; también podría decirles de qué está hecha y cómo se hace.
10. P: Bien. ¿Podemos tener otro líder?

L = Indica al líder de la discusión.

P = Indica al profesor adulto.

A, B, C, K y L, son alumnos del primer grado de secundaria cuyas habilidades de comprensión de lectura se encuentran 2 años por debajo del nivel normal.

(FUENTE: Palincsar y Brown, 1984.)

Importancia de la interacción con los compañeros

Tanto Piaget como Vygotsky destacaron la importancia que tienen los compañeros en el desarrollo cognoscitivo. Conforme a la teoría de Piaget, los niños no pueden influir mutuamente en su desarrollo cognoscitivo cuando dicen o hacen algo que choca con lo que piensan los otros. Este conflicto los lleva a reestructurar su pensamiento (*acomodación*) a fin de restaurar la estabilidad (*equilibrio*). Por el contrario, los investigadores que estudian las interacciones de los compañeros desde la perspectiva vygotskiana sostienen que los niños influyen mutuamente en su desarrollo a través del proceso de colaboración (Tudge y Rogoff, 1989). El siguiente ejemplo ilustra cómo un estudiante puede dirigir el pensamiento de otro, mientras trabajan en un problema de palanca mecánica durante una clase de ciencia de quinto grado.

Hank: ¿Listo? ¿Quieres detener la palanca?

Lester: Claro.

Hank: Bueno. Esperemos un segundo. Vamos a cerciorarnos de que todo está bien. Ahora esa regla de resorte va en el 4 y el bloque va en el 5 [Lester comienza a ajustar la regla.]

Hank: Te diré cuando esté nivelado. Tú sólo jala. Debes hacerlo con mucha fuerza. Bien. Un poco más, jala un poco más. Bien, basta. Lo hiciste. Excelente (Jones y Carter, 1994, pp. 613-614).

Desde el punto de vista de Vygotsky, la solución colaborativa de problemas entre compañeros ofrece algunas de las mismas experiencias del niño que la interacción con el adulto. Cuando los niños trabajan en forma conjunta los problemas, llegan siempre a una comprensión mutua de él, de los procedimientos y de la solución. Usan el habla para guiar sus actividades y estas interacciones sociales se internalizan gradualmente como herramienta que regula las futuras actividades independientes relacionadas con la solución.*

Para estudiar los procesos por los cuales los compañeros influyen en el aprendizaje y en el desarrollo, en un problema de la viga de equilibrio Jonathan Tudge (1993) pareó a alumnos que dominaban el principio de conservación con otros que no lo dominaban. Los resultados mostraron que el compañero menos hábil mejoraba notablemente cuando colaboraba con otro que razonaba sobre el problema en un nivel más avanzado. También indican que necesitaba adaptarse al razonamiento de este último mientras efectuaban la tarea. Es decir, el mero contacto con un nivel más elevado de pensamiento no producía mejoras en su aplicación de las reglas para resolver problemas. Más importante aún fue descubrir que había circunstancias en que el pensamiento puede verse afectado

* Piaget crea en la interacción con los compañeros, estimula el pensamiento al crear situaciones cognoscitivas..... Vygotsky pensaba que la interacción estimula el pensamiento mediante la cooperación cognoscitiva.

negativamente por un compañero. Esto tiende a suceder cuando a los niños no se les da retroalimentación después de resolver un problema o cuando no están seguros de su razonamiento. En tales condiciones, su pensamiento mostrará el influjo negativo de las interacciones sociales que están un poco rezagadas respecto a su nivel actual del pensamiento. (Tudge, 1993).

El experimento de Tudge viene a corroborar las ideas de Vygotsky sobre los beneficios cognoscitivos de las interacciones con los compañeros; pero al mismo tiempo demuestra que los profesores necesitan estructurar meticulosamente las condiciones en que los alumnos trabajen juntos. A conclusiones parecidas llegaron Gail Jones y Glenda Carter (1993) en su estudio sobre las diadas de diferentes habilidades en la clase de ciencias del quinto grado. En una reseña dedicada a las investigaciones vygotkiana sobre los efectos que las interacciones entre compañeros tienen en el desarrollo, llegaron a las siguientes conclusiones.

1. Los niños de corta edad muestran a veces pequeños beneficios cognoscitivos en las interacciones con los compañeros, por ser incapaces de intercambiar el tipo de ayuda o guía sostenida que pueden brindarles los adultos.
2. Las interacciones del niño con el adulto pueden ser más benéficas que las que tiene con sus compañeros, cuando están aprendiendo habilidades o conceptos nuevos.
3. Las interacciones con los compañeros alcanzan su máxima eficacia cuando debe lograrse una comprensión común de un tema o problema y luchar por conseguir la misma meta.

RESUMEN DEL CAPITULO

1. Las teorías del desarrollo cognoscitivo de Piaget y de Vygotsky sentaron las bases psicológicas de los enfoques constructivistas en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Según los constructivistas, el niño debe formarse su propio conocimiento del mundo donde vive. Los adultos orientan este proceso al ofrecerle estructura y apoyo.
2. La teoría de Piaget y de Vygotsky se centran en los cambios cualitativos del pensamiento del niño. Piaget sostuvo que el desarrollo cognoscitivo consistía en grandes transformaciones de la forma en que se organiza el conocimiento. Vygotsky creía que representaba los cambios de las herramientas culturales con las que el niño interpreta el mundo.
3. Piaget propuso dos principios fundamentales que rigen el desarrollo intelectual: la organización y la adaptación. Conforme va madurando el niño, sus esquemas del conocimiento se integran y se reorganizan creando sistemas más complejos y adaptables al ambiente. La adaptación de los esquemas se da a través de la asimilación y de la acomodación. En el primer proceso, el niño

moldea la información para que encaje en sus estructuras actuales del conocimiento. En el segundo proceso, modifica sus esquemas para restaurar un estado de equilibrio. La asimilación y la acomodación explican los cambios de la cognición en todas las edades.

4. Piaget sostuvo que el desarrollo sigue una secuencia invariable. Los primeros años de la niñez se caracterizan por dos etapas. En la etapa sensoriomotor (del nacimiento a los 2 años), el niño aprende los esquemas de la conducta propositiva y de la permanencia de los objetos. En la etapa preoperacional (de los 2 a los 7 años), empieza a emplear palabras, números, gestos e imágenes para representar los objetos de su entorno. También comienza a formular teorías intuitivas para explicar los fenómenos del ambiente que pueden ejercer una larga influencia en el aprendizaje. Las principales limitaciones del pensamiento preoperacional son el egocentrismo, la centralización y la rigidez del pensamiento.
5. Los años de primaria y de secundaria se caracterizan por dos etapas más. Durante la de las operaciones concretas (de 7 a 11 años), el niño comienza a utilizar las operaciones mentales para reflexionar sobre los fenómenos y objetos de su entorno. En este periodo aparecen las siguientes operaciones mentales: clasificación, seriación y conservación. Sólo se aplican a los estímulos concretos que están presentes en el ambiente. En la última etapa del desarrollo cognoscitivo, la de las operaciones formales (de los 10 años a la adultez), los adolescentes y los adultos pueden pensar en objetos abstractos, en eventos y en conceptos. Adquieren la capacidad de usar la lógica proposicional, la inducción, la deducción y el razonamiento combinatorio. En este periodo podemos reflexionar sobre nuestros propios procesos del pensamiento.
6. La teoría de Piaget ha suscitado muchas controversias y críticas. Se han puesto en tela de juicio sus métodos de investigación, la forma en que el modelo de equilibrio explica los cambios evolutivos y la universalidad de las etapas. Pese a ello, la obra de Piaget ofrece una excelente descripción del pensamiento del niño en varias edades.
7. Las teorías neopiagetianas tratan de hacer más específica la de Piaget, a la vez que conservan las suposiciones básicas de que el desarrollo es cualitativo y gradual. Examinan cómo el procesamiento de información explica los cambios evolutivos.
8. La teoría de Piaget ha inspirado trascendentales reformas de los programas de estudio y sigue influyendo mucho en la práctica pedagógica moderna. Entre sus principales aportaciones a la educación se encuentran las ideas de que *a)* el niño debe construir activamente el conocimiento; *b)* los educadores deben ayudarlo a aprender a aprender; *c)* las actividades de aprendizaje deben adecuarse al nivel del desarrollo conceptual; *d)* la interacción con los compañeros contribuye al desarrollo cognoscitivo. La teoría de Piaget pone de relieve la función del profesor en el proceso de aprendizaje como organizador, colaborador, estimulador y guía.

9. En comparación con Piaget, Vygotsky concede más importancia a las interacciones sociales. El conocimiento no se construye de modo individual, sino que se construye entre dos personas. El recuerdo, la solución de problema, la planeación y el pensamiento abstracto tienen todos un origen social.
10. En la teoría de Vygotsky, las funciones cognoscitivas elementales se transforman en actividades de orden superior a través de las interacciones con adultos y compañeros más conocedores. La internalización es un proceso consistente en construir una representación interna (cognoscitiva) de las acciones físicas o de las operaciones mentales que ocurren inicialmente en las interacciones sociales. Los niños internalizan los elementos de estas últimas y así aprenden a regular su conducta y su pensamiento.
11. Vygotsky describió los cambios evolutivos en el pensamiento del niño en función de las herramientas culturales con que interpreta su mundo. Las herramientas técnicas generalmente sirven para modificar los objetos o dominar el entorno, mientras que las herramientas psicológicas sirven para organizar la conducta o el pensamiento. En la teoría de Vygotsky, la sociedad moldea la mente del niño transmitiéndole las herramientas idóneas para que funcione en ella. La historia de la cultura y las experiencias infantiles son importantes para comprender el desarrollo cognoscitivo.
12. Según Vygotsky, el lenguaje es la herramienta psicológica que más profundamente influye en el desarrollo cognoscitivo del niño. Identifico tres etapas en su utilización. En la primera, el niño lo usa principalmente en la comunicación (habla social). En la segunda, comienza a emplear el habla egocéntrica o privada para regular su pensamiento. A esta categoría pertenece hablar en voz alta o susurrar mientras efectúa una tarea. En la tercera etapa, el niño usa el habla interna (pensamientos verbales) para dirigir su pensamiento y sus acciones.
13. Vygotsky usó la designación zona del desarrollo proximal para designar la diferencia entre lo que el niño puede hacer por sí mismo y lo que hace con ayuda. Si un adulto o compañero le ofrece el apoyo u orientación idóneos, generalmente podrá alcanzar un nivel más alto de desempeño que por su cuenta. Vygotsky supuso que las interacciones con los adultos y con los compañeros en la zona del desarrollo proximal sirven para lograr niveles superiores en el funcionamiento mental.
14. La teoría de Piaget se distingue de la de Vygotsky en varios aspectos importantes. Los principales para los educadores se refieren a la función que el lenguaje y el aprendizaje cumplen en el desarrollo. Piaget creía que el habla egocéntrica no cumple ninguna función en el desarrollo de los niños. Vygotsky, en cambio, sostuvo que es el medio que permite a los niños organizar y regular sus pensamientos y acciones. En lo tocante al aprendizaje, Piaget afirmó que el desarrollo limita lo que el niño puede

aprender de sus experiencias sociales. Para Vygotsky, la instrucción por parte de compañeros o adultos conocedores constituye la esencia del desarrollo cognoscitivo.

15. Las obras de Vygotsky empiezan a influir profundamente la educación que se imparte en los Estados Unidos. Entre sus principales contribuciones citamos las siguientes: la función del habla privada en el desarrollo cognoscitivo, la importancia de la participación guiada y de la asistencia (*soporte*) y la importancia que las interacciones con los compañeros tienen en el desarrollo cognoscitivo. Palincsar y Brown inventaron el método de la enseñanza recíproca que incorpora varios aspectos de la teoría de Vygotsky. Es un procedimiento que, en los Estados Unidos, ha dado excelentes resultados con alumnos de primaria y de secundaria.

ACTIVIDADES

1. Piaget se sirvió de muchas tareas para estudiar la lógica de los niños, mientras realizan operaciones como la seriación, la clasificación y la conservación. Esta actividad se propone analizar cómo las realizan los niños de primaria de varias edades. En seguida se describen tres tareas simples. Por medio de ellas administre una prueba a dos preescolares y a dos alumnos de tercer grado; compare después los resultados. No olvide pedirles que expliquen su respuesta para averiguar su lógica y su razonamiento. Una vez recabados los datos, conteste las siguientes preguntas: a) ¿cuáles tareas pudieron resolver correctamente los preescolares y los alumnos de tercer grado?, b) ¿cómo reflejan las respuestas de los preescolares las limitaciones del pensamiento preoperacional?, c) ¿qué tipo de operaciones cognoscitivas emplearon los alumnos de tercer grado al resolver los problemas?, d) ¿de qué manera sus observaciones le ayudaron a entender la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget?

Tarea 1: seriación

Usa de 5 a 10 palos o tiras de papel de 1 a 10 pulgadas de largo. Comience pidiendo a los alumnos colocar 3 palos, luego 5 y agregue 2 más hasta que logren realizar la tarea. Asegúrese de mezclar los palos cada vez y de registrar las respuestas.

Tarea 2: conservación de los números

Use 12 monedas de la misma denominación. Coloque 6 en una hilera espaciadas aproximadamente por un centímetro y ponga las 6 restantes debajo de la primera hilera. Pida a los alumnos que le digan si el número de monedas de las dos hileras es igual o diferente, y luego pregúnteles: “¿Cómo lo saben?” En seguida espacie más las monedas de la primera hilera, de modo que se distancien por varios centímetros. Vuelva a preguntar a los alumnos si el número de monedas de las hileras es igual o diferente. Pregúnteles después: “¿Cómo lo saben?” y anote las respuestas.

Tarea 3: clasificación múltiple

Recorte figuras geométricas (triángulos, cuadrados y círculos) de un papel rojo, azul y amarillo (3 colores por figura). Pida a los alumnos ordenar los recortes con la misma figura en varias pilas. Anote cómo ordenaron los recortes. A continuación pregúnteles si hay forma de clasificarlos y registre cómo lo hacen esta vez.

2. Observe dos o tres grupos pequeños de niños trabajando en una tarea común. Anote la forma en que se ayudan entre sí a realizarla. Una vez terminadas sus observaciones, formule las siguientes preguntas.
 - a. ¿Descubrió evidencia de que se dirigían, vigilaba: o ayudaban unos a otros?
 - b. ¿Cómo negociaron los roles? ¿Asumió uno de ellos la responsabilidad de encabezar la actividad?
 - c. ¿Descubrió evidencia de asistencia por parte de los niños o del profesor?
 - d. ¿Le ayudó esa actividad a entender el concepto de la zona del desarrollo próximo propuesto por Vygotsky?

Consiga permiso para observar un aula de primaria o de secundaria (no importa la materia) en una escuela de su localidad. Observe tres o cuatro clases en el aula e identifique las preguntas o problemas que plantean dificultades a los alumnos. Describa los problemas en sus apuntes. Una vez obtenidas las observaciones, aplique la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget para analizar los problemas que los alumnos tuvieron en sus lecciones. Use las siguientes preguntas para analizar sus apuntes.

- a. ¿Cómo se relacionan los problemas con las limitaciones del pensamiento concreto o formal de los alumnos?
- b. ¿De qué tipo de apoyo didáctico o asistencia (soporte) se disponía para ayudar a los estudiantes cuando tenían dificultades?
- c. ¿Cómo contribuyó esta observación a comprender varios aspectos del pensamiento característico de las operaciones concretas o formales?

Para evaluar el pensamiento de las operaciones formales de los estudiantes, administre una prueba individual a dos alumnos de escuela intermedia y a dos estudiantes de enseñanza media usando las tareas de Piaget antes descritas. Asegúrese de usar grupos de ambos sexos en cada nivel. Pida a los estudiantes pensar en voz alta mientras resuelven los problemas y anote sus respuestas. Si aplica esta prueba en una escuela, necesitará la autorización del profesor. Una vez recabados los datos, conteste las preguntas siguientes:

- a. ¿Cómo abordaron los estudiantes cada tarea? ¿Tenían un plan sistemático que tuviera en cuenta todas las soluciones o combinaciones posibles? En la tarea 1, ¿manipularon de modo sistemático todas las variables y probaron su efecto?

- b. ¿Qué diferencias observo entre las respuestas de los adolescentes de menor y de mayor edad? ¿Descubrió evidencia del razonamiento propio de las operaciones formales en un grupo, en los dos o en ninguno? ¿Confirman sus observaciones la teoría de Piaget?
- c. ¿Encontró evidencia de diferencias sexuales en las respuestas de los estudiantes? ¿En qué forma explica los resultados?

Tarea 1: problema del péndulo

En esta tarea necesitará una cuerda donde se marquen tres longitudes y cuatro pesas de diferentes pesos que se colgarán en la cuerda. Ordene a sus alumnos que experimenten con la cuerda y pesas para que determinen cuál variable o variables hacen que el péndulo oscile con mayor o menor rapidez. Deberán tener en cuenta cuatro variables: longitud de la cuerda, pesos diferentes, fuerza del impulso inicial y altura desde la que sueltan el péndulo.

Tarea 2: combinaciones de sándwiches

En esta tarea se anotan en un pedazo de papel cuatro tipos de diferentes panes (blanco, de centeno, de masa fermentada y de trigo), cuatro tipos de carne (jamón, de res, de pavo y salami) y cuatro tipos de aderezos para untar (mayonesa, mantequilla, mostaza y salsa de tomate). En cada sándwich se puede usar solo un pan, una carne y un aderezo para untar. Pida a los alumnos calcular cuántas combinaciones de sándwiches pueden hacer. Se les permite usar papel y lápiz en esta actividad.

BIBLIOGRAFIA

Baroody, A. (1987), *Children's mathematical thinking*, Nueva York, Teachers College Press.

Berk, L. (1986), "Relationship of elementary school children's private speech to behavioral accompaniment to task, attention and task performance", en *Developmental Psychology*, núm. 22 pp. 671-680.

Berk, L. y R. Garvin (1984), "Development of private speech among low-income Appalachian children", en *Developmental Psychology*, núm. 20 pp. 271-286.

Bredenkamp, S. (1987), *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*, Washington, D. C., National Association for the Education of Young Children, pp. 54-55.

Brown, A. L. y J. C. Campione (1990), "Communities of learning and thinking, or a context by any another name", en D. Kuhn (ed.), *Developmental perspectives on teaching and learning thinking skills*, Basel, Suiza, Karger, pp. 108-126.

Camp, B. W., G. Bloom, F. Hebert, W. van Doornick (1977), "Think Aloud": A program for developing self-control in young aggressive boys, en *Journal of Abnormal Psychology*, núm. 5, pp. 157-169.

Capon, N. y D. Kuhn (1979), "Logical reasoning in the supermarket: Adult females' use of a proportional reasoning strategy", en *Developmental Psychology*, núm. 15, pp. 450-452.

Carraher, T., D. Carraher y A. Schleinman (1985), “Mathematics in the streets and in the schools”, en *British Journal of Developmental Psychology*, núm. 3, pp. 21-29.

“Trastornos del desarrollo Educación familiar Dimensiones educativas.” En: Enciclopedia de la educación preescolar. pp. 131-302. México. Ed. Aula Santillana.

VI

AMBITO DE LAS DIMENSIONES EDUCATIVAS

1. Educación sensorial.

E. Soler Fierrez.

2. Educación psicomotriz.

A. Costa y M. Mir.

3. Dimensión cognitiva

M. Carretero.

4. Dimensión afectiva.

A. Gutiérrez Gutiérrez.

5. Dimensión social.

B. Martínez Mut.

6. Dimensión comunicativa.

J. Saramona López y J. Gairín Sallán.

7. Dimensión moral.

J. M. Quintana Cabanas.

8. Educación para la salud.

F. Alonso Falcón.

9. Educación sexual.

F. Ferrer i Juliá.

10. Educación estética.

J. M. Marín Viadel y R. Marin Viadel.

11. Dimensión creativa.

F. Menchén Bellón.

PRESENTACION

La radical unidad del ser humano exige la integración de toda la actividad educativa. Precisamente desde esta concepción global del hombre y de la educación es posible «dimensionar» la propuesta pedagógica de la Educación Preescolar, sin que ello signifique ruptura del principio de unidad, ni suponga ningún tipo de planteamiento desintegrador o parcial.

La conquista de esta integración en el ámbito educativo no ha sido fácil, porque la cultura, a lo largo del tiempo, ha primado unas dimensiones sobre otras. Así, cada tiempo ha supuesto, más que una reformulación del patrón jerarquía-subordinación, la atención prioritaria de unas y la desatención, cuando no el olvido, e incluso el desprecio, de otras. Mal podía la educación superior esta situación. Además, las dimensiones son también conquistas culturales. Son «descubrimientos y creaciones» del hombre, y cada nueva revelación deslumbraba hasta tal punto que parecía solo existir ella.

Las llamadas a la concepción integral del hombre y de la educación, nada novedosas por cierto, no fueron siempre bien recibidas. Ya en nuestro siglo han hecho falta formulaciones científicas, desde campos bien diversos y numerosos (antropológicos, médicos, biológicos, psicológicos, pedagógicos, sociológicos, etcétera.), para que la pretensión fuera siendo una realidad más aceptada. Pero, bien es verdad que en los mismos sistemas educativos, en la valoración social de competencias, etc., no parece que la conquista sea generalizada porque siguen, no ya criterios de jerarquía en su promoción y valoración, sino, y es más grave, exclusivismos, con lo que supone de olvido o marginación para otras.

Desde los requerimientos pedagógicos, la cuestión es clara. No se puede educar una dimensión, función, aspecto, etc., si que sus efectos, al menos, no se hagan sentir en las demás y en el sujeto como realidad total o integrada. Porque al final y a la postre se educa el hombre, y no una parte de él, precisamente porque no ha «parte», sino interacción, que es la que lo configura como tal persona.

Pero también es cierto que si la educación no atiende directa, adecuada, ordenada y equilibradamente («armoniosamente» en expresión clásica) a todas y cada una de las dimensiones humanas, se promueven parcialismos que, a pesar del rótulo de educativos, son desintegrados, porque priman y exageran unas dimensiones o funciones frente a otras. Y, con mayor y decisiva importancia en el período de desarrollo en el que inscribe la Educación Preescolar.

Así, el proceso de educación cognitivo exige que simultáneamente se progrese en la educación social, moral, o de los sentidos, etc., hasta completar y reintegrar todas las dimensiones a la unidad. Y hasta tal punto esto es así, que se quiera o no, se sea consciente o no, así se produce. Incluso no es posible desequilibrar excesivamente las dimensiones, porque los niveles de progreso también se resienten. Véase si no los niveles intelectuales en poblaciones deprivadas social, cultural o económicamente.

Claro está que la potenciación, la optimización educativa, pasa por el incremento del progreso y desarrollo de todas y cada una de las dimensiones, porque así reciben no sólo la promoción de la intervención específica, sino también la indirecta de todas las demás.

Estos presupuestos iniciales son precisamente los que se han exigido en el tratamiento de este ámbito. Por eso, *las dimensiones de la Educación Preescolar* son entendidas como vectores y funciones del hombre por los que la educación se posibilita y realiza. Lejos, pues, de intenciones parciales, el tratamiento del ámbito trata de desvelar o contestar las correctas interrogantes pedagógicas; es decir, dar respuestas satisfactorias a formulaciones como: «¿Qué se debe/puede hacer para educar cada una de las dimensiones?, ¿cómo?, ¿por qué?...»

El profesor, así, puede tener a su disposición los elementos imprescindibles para elaborar racionalmente sus propuestas de acción educativa, para todos y cada uno de los modos de manifestación y expresión del hombre, que son los que en definitiva significan y representan las dimensiones. El quehacer educativo que de ello resulte debe ser más pedagógico, es decir, más científico y menos azaroso.

El esquema de los capítulos que configuran el ámbito, a pesar de las diferentes y singulares expresiones de cada autor, presenta una estructura de secuencia común: se inicia con la conceptualización de la dimensión, funciones implicadas, teorías explicativas más

relevantes, estudios, datos, etc. Se ofrecen a continuación los requerimientos evolutivos básicos y se profundiza por último en la normativa pedagógica, que va a permitir dirigir y fundamentar la acción educativa, al fin y al cabo lo decisivo.

La sucesión de los capítulos trata de satisfacer todas las exigencias relevantes del Preescolar. Así, el ámbito se abre con la *Educación sensorial*, que posibilita los planteamientos activos y vivenciales de la *Educación psicomotriz*. El capítulo tercero está dedicado a la educación de la *Dimensión cognitiva*, presentando programas específicos y reclamando las propuestas de la *Dimensión afectiva*, *Dimensión social*, educación de la *Dimensión comunicativa*, y *Dimensión moral*. El capítulo octavo, y bajo el título de *Educación para la salud*, incluye la tradicional educación física, junto a los novedosos requerimientos de las actividades de fomento de salud (prevención y promoción). Los capítulos siguientes, y por este orden: *Educación sexual* y *Educación estética*, abordan dimensiones básicas, no siempre presentes en la literatura pedagógica, y no precisamente por razones de relevancia, sino de dificultad intrínseca. Se cierra el ámbito con el capítulo dedicado a la educación de la *Dimensión creativa*, porque sintetiza todas las demás dimensiones y viene a expresar la exigencia fundamental de la singularidad personal.

EDUCACION SENSORIAL

E. SOLER FIERREZ

Fundamentos de la educación sensorial.— Ámbito de la educación sensorial.— Objetivos generales de la educación sensorial.— El principio de gradación.— Desarrollo y educación sensorial.— Bibliografía.

La educación sensorial, como expresión y actividad educativa, ha presentado variada y alternante fortuna. Sólo en nuestro siglo pasado de la presencia brillante en que la situaron el movimiento de la Escuela Nueva, los planteamientos de DECROLY, MONTESSORI, etc., a un injustificado olvido, que afortunadamente fue más notable en la literatura pedagógica que en la práctica educativa.

De la mano del concurso de distintos acercamientos: psicología evolutiva (WALLON, PIAGET...), terapéuticos (o estimulación temprana), pedagógicos (educación compensatoria, pedagogía e intervencionista...), la educación sensorial renueva en la actualidad su presencia, justificada por decisiva en toda actividad educativa de los primeros años del niño.

Este capítulo trata en primer lugar los fundamentos de la educación sensorial, su ámbito y los objetivos educativos que puede cubrir. A continuación se formula el principio de gradación, para ocuparse amplia y analíticamente de las sensaciones visuales, auditivas, táctiles, olfativas y gustativas, abordando tanto su génesis y desarrollo como las actividades educativas que la potencian e integran, y cuya realización en el centro de Preescolar es, sencillamente, imprescindible.

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACION SENSORIAL

La Vida de relación con el mundo que rodea al niño se inicia a través de los sentidos, ya que a partir de las sensaciones comienza la mente a construir sus propias ideas; por eso, desde el principio, es necesaria la guía en la interpretación de las impresiones sensitivas, en la aclaración de las percepciones sensibles.

Como «ser en el mundo», el niño desde muy pequeño siente atracción por todo lo que tiene cerca y posee el excitante sensorial suficiente para captar la atención y estimular el órgano sensorial correspondiente. Ve los objetos, quiere cogerlos, llevárselos a la boca, golpearlos, examinarlos, dejarlos caer...

En la edad correspondiente a la Educación Preescolar ya está el niño en condiciones de procesar información, siendo esta capacidad imprescindible para su adaptación y para su misma supervivencia. El educador está obligado a poner el mayor empeño en la presentación ordenada y coordinada de todo lo que los niños pueden percibir, convirtiéndose la educación sensorial en la parte más importante del currículo de este nivel prebásico.

Como anotara M. MONTESSORI (1937): «la educación de los sentidos tiene una gran importancia pedagógica» (p. 168), siendo — con una actuación temprana y oportuna—«posible *descubrir* y *corregir* defectos que en ocasiones pasan todavía inadvertidos en la escuela hasta que llega el momento en que se manifiestan de un modo evidente y como una *irreparable inadaptabilidad al ambiente* (sordera, miopía, etcétera)» (p. 170). Estas ideas son actualmente unánimes entre pedagogos y psicólogos. H. NICKEL (1982), tras el estudio crítico de un sinnúmero de investigaciones sobre la percepción infantil, ha podido verter sus conclusiones en este texto:

«El entrenamiento sistemático de la percepción diferenciadora y analizadora debería formar parte de la instrucción preescolar, de la educación del niño, antes de su ingreso en la escuela. Habría que impulsarla, pero estrechamente vinculada a unos programas de estudio del medio ambiente y, muy especialmente, a un análisis y a una evaluación concienzudos del contenido... No ha de extrañarnos por ello que el niño, incluso el escolar, se sienta como desamparado ante cosas nuevas (cifras, letras, figuras geométricas, etc.), si no se le ha preparado previamente para una adecuada percepción, significación y posición de las cosas en el contexto general. Los párvulos de cinco años son capaces de una observación a fondo cuando han recibido la debida preparación pedagógica.» (p. 199).

No se puede seguir considerando a la educación sensorial como algo espontáneo, fruto exclusivo de los procesos de maduración, sino que depende muy fundamentalmente de la experiencia y del aprendizaje.

AMBITO DE LA EDUCACION SENSORIAL

Según el órgano receptor y las características de los estímulos, el ámbito sensorial sobre el que la educación debe intervenir está compuesto por diferentes sectores y da lugar a propuestas de acciones diversas. El cuadro de la página siguiente recoge y expone de forma organizada la complejidad del ámbito.

Las acciones específicas de los órganos de nuestros sentidos pueden servir del denominador común para un sin fin de actividades que pueden utilizar la Educación Preescolar, e incluso prolongarse en años sucesivos, contribuyendo de manera decidida al desarrollo y formación del espíritu de observación, exploración, experimentación e investigación. Hay que enseñar al niño desde muy temprano a mirar, a observar, a escudriñar, a escuchar, a descubrir, apropiándose de todo lo que los sentidos le puedan suministrar.

Como es fácil deducir, la intervención educadora, aunque tenga una especial importancia en el caso de los que tradicionalmente se han denominado «sentidos externos» (vista, oído, olfato, gusto y tacto), se aplica también, en la medida en que es posible, a los sentidos «sentidos internos». Es preciso resaltar que los modos de actuación tendrán que ser bien diferentes en unos casos o en otros.

LA ACTIVIDAD SENSORIAL			
Sensaciones	Órganos	Sentidos	Acciones específicas
visuales u ópticas	ojos	Vista	mirar, observar, otear, ver
acústicas	oídos	Oído	Escuchar, oír
olfativas	nariz	Olfato	Oler, olfatear
gustativas	lengua	Gusto	Degustar, paladear, probar, sabor, saborear
táctiles o hápticas	piel	Tacto	Manosear, palpar, tocar
térmicas	piel	tacto térmico	Sentir calor o frío
ponderales	piel	tacto bárico	Repesar, sentir mayor o menor peso, sopesar.
cinestésicas	sistema locomotor	equilibrio y movimiento	Andar, deambular, detenerse, moverse, pararse.
cenestécicas	difuso	bienestar y malestar	Sentirse bien o mal
estereognósicas	varios	orientación	Percibir distancias, saber el lugar que se ocupa, apreciar el volumen.

La actividad de los “sentidos externos” consiste en entrar en relación con los innumerables estímulos que vienen de fuera, pudiendo afirmarse que la *percepción* es un proceso mental de *relación activa* con el mundo.

Los profesores que dedican su actividad a los primeros años de la vida del niño saben muy bien que la percepción no es un acto simple, aunque, en efecto, se puedan aislar en ella diferentes elementos (color, forma, tamaño, sonido, olor, sabor, etc.). Todos los sentidos — la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto— contribuyen a dar una experiencia unitaria y global del objeto percibido, como ha puesto de relieve la psicología de la *Gestalt* (los niños perciben un árbol, un caballo o un coche), por muchas y muy diferentes que sean las sensaciones que tales seres les envían. Como afirma J. Piaget entre otros, la coordinación entre las vivencias sensoriales, tales como la vista, el oído, el tacto y la presión, el gusto y el olfato, es imprescindible para que se puedan desarrollar las funciones asignadas a la percepción y a la consciencia.

OBJETIVOS GENERALES DE LA EDUCACION SENSORIAL

Aunque, a la postre, educar los sentidos consiste en algo que trasciende la propia esfera sensorial, ya que influye directamente en los procesos cognitivos, no en balde se deben fijar algunos objetivos propios de este campo, aunque en último término se ordenen hacia otros más generales y complejos, como ocurre en otros casos también.

Es el niño, en el ser humano en general, la educación sensorial va encaminada al enriquecimiento y desarrollo de su propia personalidad, a la formación de un sentido crítico propio del que se beneficiaran también todos sus actos creativos.

No se trata, pues, de convertir el ojo del niño en un objetivo fotográfico ni a su oído en una fiel grabadora que recoja hasta el más mínimo decibelio, se trata, por el contrario, de que el niño sea capaz de interpretar, juzgar y disfrutar con las sensaciones recibidas, haciendo de ellas un uso apropiado y creativo.

Dentro de este ámbito de la Educación Preescolar habría que lograr, entre otras de menor significación, las siguientes metas:

- a) Estimular la «perceptividad» de todos los sentidos.
- b) Desarrollar la capacidad de discernir los estímulos sensoriales.
- c) Analizar las sensaciones recibidas.
- d) Profundizar en el análisis y recuerdo de las sensaciones.
- e) Diferenciar los objetos según las sensaciones que se reciben: por la vista, el oído, el tacto, el gusto y el olfato.

- f) Lograr un nivel de integración sensorial tal que permita la coordinación y el concurso intersensorial para el más exacto conocimiento del mundo exterior.
- g) Complacerse, rechazar y dar juicios de valor (estimaciones) sobre lo que se escucha, ve, toca, saborea o huele.

En la estimulación, capacidad de análisis y discriminación, así como en el interés que despiertan, se podrían cifrar los objetivos más generales dentro del área específica que supone la educación sensorial.

EL PRINCIPIO DE LA GRADACION

La *presentación gradual* de los estímulos es un principio didáctico que en el campo sensorial tiene particularidades muy notables. Se suele partir de lo más simple a lo complejo o, por lo que respecta al dominio cognitivo, de lo conocido a lo desconocido.

La gradación de los estímulos sensoriales debe ir de lo perceptible a lo imperceptible, de aquellos estímulos cuya percepción se consigue desde la mayor tosquedad sensorial hasta los que necesitan de la más fina agudeza discriminadora.

Claro es que este recorrido no se hace de uno a otro de los extremos que presentan mayor contraste: del tono más agudo al más grave, o de la superficie más áspera a la más pulida, sino que se inicia en el punto máximo en que una cualidad o una característica es percibida (umbral máximo) y se detiene en el punto en que se deja de responder a ella (umbral mínimo). O lo que es lo mismo, la gradación de los estímulos sensoriales irá del más al menos, teniendo en cuenta que en el punto máximo están las sensaciones claras, netas, evidentes (colores primarios, sabores básicos, temperaturas extremas, formas perfectamente definidas: esfera, cubo, cono, etc.) y en el punto mínimo las sensaciones más difusas e indefinidas. Sin duda que estas bandas medias serán las que más tardíamente se identifiquen.

La aplicación a casos concretos ayudará a comprender esta gradación. El niño distingue perfectamente, por ejemplo, lo muy caliente y lo muy frío, pero las dificultades comienzan cuando estas temperaturas se aproximan a las zonas de lo que podríamos calificar de templado o tibio, en las que la subjetividad e incluso la temperatura de nuestro cuerpo puede jugar un papel tan importante como la realidad objetiva. A estas apreciaciones subjetivas no escapamos tampoco los adultos.

Con respecto a los colores ocurre un fenómeno similar; el niño, a partir de los dos años, puede identificar el rojo, el amarillo, el azul, el verde, el naranja, el negro y el blanco. Sin embargo, van a ser los diferentes matices los que van a presentar mayor dificultad de captación. (Implican un proceso de aprendizaje discriminativo.)

DESARROLLO Y EDUCACION SENSORIAL

Las sensaciones visuales

El niño tiene la visión completamente desarrollada a los cuatro años de edad. El recién nacido percibe sólo las sensaciones de claro y oscuro; progresivamente va aumentando su capacidad de discriminación visual hasta que a los tres o cuatro años puede distinguir los colores fundamentales y algunos de los secundarios. De la misma forma puede a esta edad percibir las distancias, el grosor y las dimensiones de las cosas. Para el desarrollo de este tipo de sensaciones no es necesario que el niño realice actividades muy específicas, sino que su desarrollo y aprendizaje va a depender más de la viveza e intensidad de los estímulos que el profesor seleccione para ponérselos delante.

Como en toda la educación sensorial, el lenguaje va a estar asociado a cualquier aprendizaje, siendo a veces difícil el percatarse de si los fallos cometidos se deben a deficiencias en la percepción o a no disponer del vocabulario adecuado para expresar lo que esta viendo realmente (color, distancia, forma, tamaño, etc.). El profesor deberá intentar averiguar, en estos casos, cual es el origen real del error para poder aplicar los remedios diferenciados oportunos.

El objetivo general y específico para la educación visual podría cifrarse en el *reconocimiento, identificación y diferenciación* de los objetos en cuanto a *la percepción de su forma, tamaño, materia, color, posición* y, el más complejo, de *utilidad*.

Como es fácil deducir, las actividades didácticas pueden presentar una gran riqueza y variedad y se pueden ceñir a un solo aspecto del objetivo o cubrir todos ellos.

Los ejercicios se pueden clasificar en dos grandes grupos:

- Un primer tipo consiste en presentar los objetos para que los alumnos los observen con atención y vayan nombrándolos, diciendo su color, tamaño y encuentren las diferencias que existen en los que sean casi iguales, pero con algún tipo de variantes (manteniendo constantes la forma, la materia y el tamaño, se cambia el color, por ejemplo). En el último curso de Preescolar se deben introducir ejercicios consistentes en ordenar los objetos por tamaños, manteniendo constante la forma (círculos, triángulos, cuadrados y rectángulos), la materia y el color e, incluso, introduciendo variantes también en estas dos últimas características.

- Un segundo tipo de actividades consiste en representar o elaborar el material (recortando, pegando, construyendo, etc.) partiendo de las características que de antemano se indiquen (forma, color, materia y tamaño). Sin duda, este tipo de trabajos presenta una complejidad mayor y pone al niño en situación de expresarse creativamente.

Por lo que respecta al color, es importante conocer la «tonalidad afectiva» de los niños de estas edades para tenerla presente a la hora de elegir sus vestidos, decorar su habitación o el aula, o para seleccionar los colores de las ilustraciones de los libros hechos para ellos.

Los niños tienen claras sus preferencias y encauzan sus gustos hacia los tonos claros y vivos y suelen rechazar los pálidos y oscuros: «La práctica lo demuestra constantemente —observa L. SERRANO (1961) en su conocido estudio sobre el Método Montessori —, que el niño gusta sin duda de los colores brillantes, chillones, pero aprecia difícilmente los matices y los colores discretos: etapa infantil que recuerda la del salvaje y la de cualquier hombre primitivo» (página 128).

A partir de los dos años, el niño puede discriminar los siguientes colores: rojo, amarillo, verde, naranja, azul, violeta, marrón, blanco y negro. A los cinco años puede distinguir tonos intermedios sobre un tono base (lila, azul marino, azul celeste, añil, ocre, granate, gris, etc.), y ordenarlos según su intensidad. Los ejercicios pueden comenzar aprendiendo a usar los adjetivos *claro* y *oscuro* en relación con un mismo color. Antes de los cuatro años no es fácil conseguir que distinga los diferentes tonos y matices de un mismo color, pero cuando los ejercicios son apropiados, y se refuerzan en el taller de expresión plástica, el objetivo es alcanzado por la mayoría de los alumnos.

El desarrollo de las percepciones visuales va a tener también una aplicación importante en el cálculo de las distancias. Tempranamente el niño empieza a darse cuenta de las cosas que tiene al alcance de sus manos y aquellas otras a las que no puede llegar. Este aprendizaje lo hace a base de “ensayo y error”. Esta percepción de las distancias va a ser un adiestramiento necesario para la resolución de problemas de todo tipo. Porque la vista no sólo capta el color, sino también la luminosidad, y no solo percibe la forma y las dimensiones de los objetos, sino su distancia y posición.

En una época como la nuestra, en la que la tecnología ha hecho que cobren singular importancia los medios audiovisuales de comunicación y que se pueda disponer en pocos momentos de la imagen vía satélite de los hechos ocurridos en cualquier lugar del mundo e incluso del espacio, conviene prevenir desde los primeros momentos la preparación del niño para que sepa enfrentarse con estos medios; bien graduando su uso, bien seleccionando los estímulos que sean capaces de provocar en él reacciones positivas y no lo limiten a un simple receptor de impresiones que anularían su potencial activo y creador a favor de una pasividad impropia de su edad y naturaleza.

Sin duda alguna, la importancia del sentido visual radica en que normalmente la mayoría de las imágenes globales que tenemos del mundo son de naturaleza óptica.

Las sensaciones auditivas

Las sensaciones auditivas son fundamentales para el conocimiento humano, puesto que sin ellas no podría darse la comunicación oral. Esta es la razón, sin lugar a dudas, de su importancia para el rendimiento escolar, sobre todo en una escuela en la que todavía la transmisión verbal sigue siendo el medio más usual para hacerle llegar al alumno el mensaje didáctico. Es bien sabido que el padecimiento de sorderas, de más o menos importancia, se dejan sentir en el rendimiento en general de forma negativa, sobre todo en aquellas materias para las que el “buen oído” es condición para su aprendizaje: idiomas, música y canto.

La audición, como en el caso de la visión, no necesita para su educación de una actividad muy especializada ni tecnificada.

En las clases de Preescolar el profesor habla constantemente, se escuchan canciones o se canta, se recita, etc., porque los alumnos todavía no están en condiciones de comprender el lenguaje escrito. M. ZAMBRANO (1979) ha generalizado esta preponderancia de «lo oído» a todos los niveles educativos al decir que las aulas son «lugares de la voz donde se va a aprender de oído, lo que resulta más inmediato que el aprender por letra escrita, a la que inevitablemente hay que restituir acento y voz para que así sintamos que no está dirigida» (p. 16).

La percepción del sonido no depende sólo de su intensidad, sino de la predisponibilidad subjetiva del receptor. El ruido de la circulación puede ser constante y pasar inadvertido (habituación), mientras que se pueden oír sonidos de menos intensidad porque resulten más atractivos o interesantes.

El mayor o menor grado de complacencia en las emisiones que el niño puede recibir en la escuela depende mucho de que le resulten o no agradables, por lo que es imprescindible para mantenerlo atento el ir conociendo y conectando con sus gustos, y seleccionando las audiciones más apropiadas para cada momento de la jornada escolar.

Hay que tener en cuenta que la música, cierta música, puede resultar relajante y, por tanto, apropiada para escucharla después de realizar ciertos ejercicios físicos que pueden acumular cansancio o excitación. Otras veces, la música incita al movimiento rítmico y se puede poner al servicio de la expresión corporal.

Ejercicios que se deben practicar con frecuencia son los consistentes en expresar por medio de otros sentidos lo que se percibe a través del oído, bien mediante la expresión corporal (movimientos rítmicos, danza, etc.) o la expresión plástica (pintura, dibujo...). Resulta muy difícil que un niño en edad preescolar pueda juzgar lo que siente y expresarlo a los demás por medio de palabras, por lo que actividades de este tipo se deben retrasar hasta más adelante.

Objetivos específicos en los que se deben centrar los programas del jardín de infancia y el parvulario son:

1. Identificar los objetos (pelotas, caja de lata, de madera o cartón, silla, papelería, libro, lápiz, etc.) por el ruido que hacen al caer.
2. Distinguir ciertos instrumentos musicales por el sonido que emiten (pandereta, flauta, trompeta, silbato, guitarra, castañuelas, tambor, etc.).
3. Distinguir el sonido característico del cascabel, el cencerro, la campana, la campanilla, el timbre, el claxon, etc.
4. Identificar ciertos objetos por el ruido que hacen cuando se mueven: pasar las hojas de los libros, correr una silla, escribir con tiza, borrar con cepillo, etc.
5. Distinguir sólo por la voz si habla un hombre o una mujer.
6. Distinguir por la voz si habla un niño, un adulto o un anciano.
7. Identificar por la voz a las personas conocidas: familiares, amigos, compañeros y profesores.
8. Distinguir gritos de miedo o de alegría, el llanto del lloriqueo, etc.
9. Al escuchar (directamente o en grabación) los sonidos que emiten algunos animales, identificar el animal al que corresponde el sonido y reproducirlo (trinos de pájaros, ladridos, maullidos, balidos, mugidos, rugidos, etc.).
10. Distinguir la mayor o menor intensidad de ciertos sonidos (alto-bajo), el timbre (agudo-grave), el ritmo (rítmico-arrítmico), así como la distancia que media entre el emisor y el receptor (cerca-lejos).
11. Repetir y aprender ciertos sonidos musicales: estribillos de canciones populares, rimas, retahílas, etc.
12. Reconocer el ruido de las palmadas, patadas, andares lentos, de marcha o de carrera, el taconeo, etc.
13. Aficionarse a escuchar música apropiada para la edad.

Las sensaciones táctiles

Bajo este epígrafe general se incluyen también las sensaciones térmicas y ponderales, aunque para referirse a ella se haya hablado antes del sentido térmico y bárico, respectivamente.

Por el tacto no sólo percibimos la blandura o dureza de los cuerpos, su grado de elasticidad, lo aguzado o romo de sus artistas, su suavidad o aspereza, sino también su temperatura, su pesadez o su ligereza, e incluso la percepción estereognóstica (volumen de los cuerpos) va a ser más el fruto de la manipulación que de la vista.

Existe, además, lo que podríamos llamar un sentido táctil profundo, que está localizado en el sistema locomotor, que nos transmite la sensación de nuestros movimientos y de la posición de nuestras extremidades con respecto a las restantes partes de nuestro cuerpo (sensaciones cinestésicas), Partiendo de esa concepción del sentido del tacto se puede establecer la siguiente enumeración de percepciones.

- a) Los diferentes tipos de superficies (suaves, áspera, lisa, rugosa...).
- b) La mayor o menor consistencia de los cuerpos (blando, duro, elástico...).
- c) La temperatura de los cuerpos.
- d) La temperatura del ambiente exterior.
- e) El peso de los cuerpos.
- f) Las dimensiones de los cuerpos.
- g) La forma de lo que tocamos.
- h) El grado de humedad o sequedad.
- i) La facilidad o dificultad de uso o manejo.

Sin duda alguna, la percepción de estas características depende del adiestramiento y de la experiencia, hecho que justifica una acción educadora desde el jardín de infancia. Por lo que a la educación táctil se refiere, a la edad de cuatro-cinco años, debería centrarse en distinguir y apreciar una amplia gama de cualidades, sintetizadas en el cuadro de la página siguiente.

Todas las actividades estarán encaminadas a conseguir una mayor capacidad perceptiva y discriminativa de la realidad por medio del sentido del tacto; es decir, hay que tender a la observación e identificación minuciosa de todo lo que el mundo exterior ofrece mediante estas sensaciones, para su más completo conocimiento.

5. Reconocer por el tacto si un material es blando o duro, suave o áspero, caliente o frío.
6. Distinguir al tacto curvilíneo de lo rectilíneo.
7. Transportar de un lugar a otro, objetos (fácilmente asibles o con mango) de cierto peso y de diferentes formas, y objetos ligeros pero frágiles.
8. Ordenar, según su tamaño, objetos de una misma clase.
9. Reconocer por el tacto los materiales de que están hechos ciertos objetos (madera, plástico, cristal, tela, cartulina, cuero, piedra, etc.).
10. Reconocer por el tacto objetos de la vida corriente (pelota, lápiz, tenedor, cuchara, libro, etc.).
11. Identificar por el tacto las diferencias entre distintos objetos.
12. Comparar objetos, en cuanto a su dimensión, peso y distancia: más grande o más pequeño, más pesado o más ligero, más cerca o más lejos...
13. Reconocer por el tacto las formas geométricas de tablillas triangulares, circulares, cuadrangulares y rectangulares (cinco años).

Las sensaciones olfativas

Los sentidos que quedan por tratar, el olfato y el gusto, están íntimamente relacionados; muchas de las consideraciones que se harán referentes a uno de ellos son aplicables al otro.

Quizá sea preciso advertir que el olfato del hombre es un sentido no totalmente desarrollado; aunque —como dice ALAN WATTS— tal vez sea porque “no nos sentimos muy orgullosos de él”. En este capítulo hemos dicho ya en otra ocasión que la vista, en parte, suple al resto de los sentidos; ésta puede ser una razón. Además, el que haya olores agradables y desagradables y el que en nuestra área cultural sea casi tabú hablar y reflexionar sobre cosas desagradables, hace que muchas sensaciones olorosas que percibimos tratemos incluso de disimularlas o de hacer creer que no las identificamos; piénsese en el uso cada vez más extendido —a pesar de resultar en muchos casos hasta perjudicial para nuestro organismo— de ambientadores, desodorantes, etc., que tratan de borrar estos olores.

Durante su primer año de vida el niño ha ido percibiendo muchos olores sin darse cuenta de ello. Va a estar sensibilizado especialmente hacia los olores propios del ambiente donde crece, siendo muy distintos en un medio rural, urbano, industrial, marítimo, etc.

Cuando ingresa en el parvulario le son familiares también los olores de los alimentos que toma, los de las colonias que le aplica su madre o los de los productos higiénicos que utiliza.

Por ser el olfato un sentido que se acomoda muy bien a un olor predominante, nos acostumbramos muy pronto a los olores que percibimos en nuestro alrededor, incluso aunque inicialmente no sean de nuestro agrado. Pero en estos casos nos adaptamos en seguida y parece que dejamos de percibirlos.

Los niños pueden distinguir desde muy temprano olores de dos tipos: agradables y desagradables: Aunque los que incluyan estas dos categorías vayan a depender a la postre de sus propios gustos —formados éstos por inducción cultural—; normalmente entre los primeros están siempre los olores de perfumes, colonias, flores, hierbas aromáticas, frutas, especias, etc. En los olores desagradables incluyen, por ejemplo, el olor a estiércol, alimentos putrefactos, verduras cocidas, cebollas, establos de animales, amoníaco, gasolina, cloro, etc.

La riqueza en las percepciones olfativas puede ser consecuencia de buscar ambientes en los que se den determinados olores que puedan resultar agradables para los escolares: como el del campo en primavera, el de la tierra húmeda, el de una rosaleda, un mercado de flores, un herbolario, una confitería, un horno o una fábrica de perfumes...

A pesar de la poca importancia que se le concede a la educación del olfato en nuestras escuelas, hay que tener presente que debe correr pareja a la de los demás sentidos, procurando que el niño no salga de la etapa de Educación Preescolar sin que haya logrado:

- a) Discernir unos olores de otros, entre los que sean más habituales.
- b) Reconocer el olor de todo lo que hay en su medio familiar y escolar.
- c) Reconocer los alimentos más frecuentes sólo por su olor.
- d) Clasificar los olores por agradables y desagradables y, dentro de estas dos categorías, en más y menos.
- e) Identificar objetos, materias y sustancias por su olor característico (la cebolla, el café, el vinagre, la colonia...).

Hay cosas que no se pueden llegar a conocer del todo sino se están en condiciones de identificar su aroma; es decir, el olerlas es una de las fuentes de conocimiento que tenemos para llegar a ellas. Es importante, pues, que el niño vaya descubriendo los diferentes olores de la flora de la región donde vive. Junto con estos olores naturales, deberá diferenciar aquellos otros que se pueden detectar en interiores.

Pero el olor, además de fuente de conocimiento, complementaria a la que pueden ofrecer otros sentidos y específica para aprehender materias y sustancias cuya característica más destacable sea el olor, puede ser también una fuente de placer y un signo evidente de civilización. En efecto, desde las culturas más primitivas hasta nuestros días, un signo de lo que acabamos de decir ha sido la destilación y uso de perfumes; por poner otros ejemplos: el valor de las especias era tan apreciado que ha justificado la realización de importantes empresas y largos viajes para su búsqueda.

Las sensaciones gustativas

La relación entre olfato y gusto se pone de manifiesto en los alimentos. Hay alimentos que se hacen apetecibles antes de probarlos por el color que tienen y el aroma que desprenden, y, por el contrario, si su olor no es agradable se hacen normalmente poco apetecibles. Incluso los alimentos más apetitosos, como pueden ser las distintas clases de frutas, muestran su atractivo al «entrar» por la vista, el olfato, el gusto e incluso el tacto.

Se da a veces cierta transferencia entre el sentido del olfato y el sentido del gusto, y de esta forma apreciamos olores que en sí no serían agradables sólo porque corresponden a alimentos exquisitos —aquí interviene mucho la citada inducción cultural—, como en el caso de los quesos (cabrales, manchego curado, roquefort, etcétera), y aromatizantes que, más que por su sabor, justifican su presencia como condimentos por su olor penetrante y agradable (laurel, ralladuras de limón o naranja, canela, vainilla, etc.).

En los niños pequeños el sentido del gusto se va desarrollando a la par que aumentan el número y variedad de alimentos que forman parte de su dieta.

El niño sólo aprecia el sabor de lo que prueba; no se nace —como ocurre también con los demás sentidos— con los sabores «impresos», sino que hay que irlos desarrollando. El sabor no se puede describir si no se tienen referentes, si no se ha probado anteriormente la sustancia que sabe a tal o cual cosa.

Los cuatro sabores básicos pueden ser ya conocidos por el niño cuando ingresa en la institución escolar: dulce, ácido, amargo y salado, aunque tal vez sea el amargo el que menos ha descubierto por el rechazo que produce. Con respecto a los demás puede en este periodo

preescolar adquirir gran experiencia. Por ejemplo, con los ácidos hay que tener presente que muchas frutas presentan este tipo de sabor: naranjas, granadas, grosellas, pomelos, tomates, manzanas, uvas ácidas, fresas, piñas, limones y mandarinas. Tal vez el grupo de las semiáridas presentan para los niños mayor atractivo y son las que más toman: peras, manzanas, melocotones, albaricoques, cerezas y ciruelas.

Con la fruta incluso satisfacer su afán por los sabores dulces: plátano, caqui, uvas pasas o dulces, ciruelas secas, dátiles e higos. Es decir, la fruta va a ser la mejor fuente para que los niños experimenten estos sabores.

Justo con los distintos sabores, los niños han experimentado también la sensación de frescor que les proporciona el sentido del gusto; el agua, con ser insípida, ha sido la que primero les ha dado esta sensación. Las sensaciones de calor que se experimenta con los alimentos picantes se descubrirán en edades mucho más tardías. Asimismo, las sensaciones de seco y jugoso pueden ser familiares a estas edades.

Uno de los objetivos que hay que incluir en Preescolar es no confundir lo apetecible solo con lo que tiene sabor dulce. Hay niños para los que los azúcares comerciales (chocolates, miel, mermeladas, etc.) son los únicos elementos que les proporcionan verdadero placer, cuando habría que irles acostumbrando desde el principio a que el panorama de los sabores es mucho más rico y variado, lo que se consigue estimulando su sentido del gusto para que prueben platos sabrosos y apropiados a su edad. He aquí los objetivos que se pueden fijar para la educación y desarrollo del sentido del gusto:

- a) Reconocer los diferentes alimentos ayudándose del sentido del olfato y del gusto.
- b) Distinguir, sólo con probarlos, los alimentos que van a comer.
- c) Distinguir lo soso o insípido de lo sabroso.
- d) Recordar impresiones gustativas.
- e) Despertar el interés por experimentar sabores desconocidos.
- f) Distinguir los cuatro sabores fundamentales y apreciar diferencias de matiz entre ellos.
- g) Designar cada sabor con su nombre.

h) Apreciar una buena condimentación hecha a base de sabores que se complementan.

BIBLIOGRAFIA

- BOULCH, J. L.: *El desarrollo Psicomotor desde el nacimiento a los seis años*. Doñate, Madrid, 1983.
- CHARRIER y HERBINIERE LEBERT, S.: *La pédagogie vécue á l'école des petits*. F. Nathan, Paris, 1960.
- DIEKMEYER, U.: *Das Elternbuch* (de dos a cinco años), 5 vols. Rowohlt, Reinbek bei Hamburgo, 1982.
- DIRECCION GENERAL DE EDUCACION BASICA: *La Educación Preescolar. Teoría y práctica*, MEC, Madrid, 1982.
- HEILAND, H.: *Froebel*, Linotron, 1982.
- MEDINA, A.: *Educación de párvulos*. Labor, Barcelona, 1982.
- MEDINA, A.: "Educación Preescolar". En MAILLO, A.: *Enciclopedia Didáctica Aplicada*, vol. 2, pp. 7-64, Labor, Barcelona, 1974.
- MONTAGU, A.: *El sentido del tacto*. Aguilar, Madrid, 1981.
- MONTESSORI, M.: *Pedagogía científica*. (3.a), Araluce, Barcelona, 1937.
- NICKEL, H.: "Psicología del desarrollo de la infancia y de la adolescencia". I. *Desarrollo del niño hasta su ingreso en la escuela*. Herder, Barcelona, 1982.
- PIAGET, J.: *La formación del símbolo en el niño*, Fondo de Cultura Económica, México, 1961.
- PIAGET, J.: *La representación del mundo en el niño*, (3.a), Morata, Madrid, 1975.
- REUCHLIN, M.: *Psicología* Morata, Madrid, 1980.
- SAUSSOIS, N.: *Actividades en talleres para guarderías y preescolar*. Cincel-Kapelusz, Madrid, 1980.
- SERRANO, L.: "El método Montessori". En VARIOS: *Método de la nueva educación*. Losada, Buenos Aires, 1961.
- SOLER FIERREZ, E.: *El despertar de los sentidos*. Escuela Española, Madrid, 1986.
- WATTS, A.: "Sobre olores, perfumes, fragancias..." *Integral*, 39, pp. 76-78, 1982.
- ZAMBRANO, M.: *Claros del bosque*. Seix Barral, Barcelona, 1979.

EDUCACION PSICOMOTRIZ

A. COSTA y M. MIR

Origen del concepto “psicomotricidad”. —La educación psicomotriz. — Presupuestos de la educación psicomotriz.—Concepción psicomotora de la educación.—Bases para la práctica psicomotriz en la Educación Preescolar.—Bases pedagógicas de la vivencia psicomotriz.— El educador de Preescolar y la educación psicomotriz.—la observación del alumno.—Objetivos de la psicomotricidad.—Bibliografía.

Un simple análisis lingüístico de la etimología de la palabra psicomotricidad, nos conduce a la separación en sus dos componentes básicos:

—Psico: hace referencia a la actividad psíquica en sus vertientes cognitivas y afectivas.

—Motricidad: alude a la función motriz y se traduce fundamentalmente por el movimiento, para el cual el cuerpo humano dispone de una base neurofisiológica adecuada.

La psicomotricidad resalta la influencia del movimiento en la organización psicológica general, ya que toda actividad psicomotriz implica la unión entre el propio cuerpo, con su equipo anatomofisiológico y el concepto corporal cognitivo y afectivo. Con el término psicomotor se hace referencia entonces a la experiencia de un movimiento humano que puede observarse.

El control motor madura física y psíquicamente a lo largo de la infancia, siguiendo unas líneas de desarrollo que constituyen una normativa común a la mayoría de los seres humanos.

Así, del carácter rudimentario de los movimientos y reflejos presentes en el recién nacido, se pasa a un dominio de los movimientos diferenciados, coordinados, denominados habilidades finas.

Este organismo en constante desarrollo, incluido en un medio con el que interacciona, estructura lentamente una noción espacio-temporal cada vez más compleja. Ligado directamente a la noción de espacio está el esquema corporal definido como: representación mental del propio cuerpo, de sus partes, posibilidades de movimiento y limitaciones espaciales.

Para la formación de este esquema son imprescindibles datos sensoriales: visuales, cinestéticos, posturales, táctiles, auditivos... que en conjunto se denominan procesos de conocimiento del objeto.

Por último, y como logro final, se produce en el niño una precisión motora que posibilita el trazo gráfico representativo, lo que constituye la grafomotricidad, con la que se inaugura la lecto-escritura y el fin del período preescolar.

ORIGEN DEL CONCEPTO «PSICOMOTRICIDAD»

La psicomotricidad comenzó a estudiarse por PREYER (1888) y SHIN (1900), que realizaron descripciones del desarrollo motor, pero es en el siglo XX, concretamente en 1907, cuando DUPRÉ formulará el concepto «psicomotricidad» como resultado de sus trabajos sobre la debilidad mental y la debilidad motriz.

Estamos, por tanto, ante una materia muy reciente con la que se corre el riesgo de una definición inexacta que puede incurrir en la contradefinición de la misma; es decir, el término «psicomotricidad» podría entenderse de muy diversas formas: como una unidad funcional del ser humano, o como una forma concreta y específica de manifestación psíquica.

Este motivo ha conducido a que algunos autores hayan preferido utilizar otras denominaciones, tales como «educación corporal» o «expresión psicomotriz», pretendiendo de este modo matizar el término para no caer en inexactitudes, por ambigüedad o por pretenciosidad conceptual.

Antes de adentrarnos en la consideración de sus bases científicas y de su necesidad en el ámbito educativo del Preescolar, puede resultar conveniente hacer un poco de historia sobre la importancia que a lo largo del tiempo se ha atribuido a la educación física, hasta desembocar en la formulación de un modelo más complejo de «educación integral», que concluye en nuestros días con un área distinta en cuanto a fines, métodos y orientación: la educación psicomotriz.

En Grecia y en Esparta —aunque en menor medida en esta última— el niño, recibía una educación corporal a través del ejercicio físico, la música, el canto, la danza, etc., con la pretensión de conjugar en su formación la doble faceta de «saber ser» con el «saber hacer». Por su parte, la Roma clásica entendió que la educación general podía resumirse en la frase *Mens sana in corpore sano*; formulación ésta de carácter integral, que incluso es apta en nuestros días.

En otras culturas, y concretamente dentro de las concepciones orientales, puede apreciarse la importancia del control del cuerpo como medio orientado hacia un fin místico y trascendente.

La Europa medieval sostiene de hecho una concepción social en la que sus miembros se hallan divididos en estratos sociales rígidos escindiendo de este modo la concepción unitaria clásica; aparecen las clases nobles y el clero como dominantes frente a los agricultores y artesanos; en este orden social serán los clérigos los que se encargarán de la cultura, mientras que la nobleza utiliza el ejercicio físico como medio de endurecimiento físico para sus incursiones bélicas.

Durante la Edad Media, la educación impartida en los centros educativos dependientes de la Iglesia —única depositaria cultural— se apoya en una concepción trascendente del «ser», en la que la vida humana es un mero paso para otra vida, de forma que la educación física apenas tiene valor y consecuentemente se le presta escasa atención.

El Renacimiento —con su vuelta al clasicismo grecorromano— introduce profundas rupturas en este esquema y sustituye el «teocentrismo» medieval por un «antropocentrismo», en el que se exalta el valor del hombre y sus producciones (Humanismo). Más tarde, el padre del Racionalismo moderno, DESCARTES (1596-1650), formula su teoría dualista «alma-cuerpo», en la que considerará a éste como un mecanismo que se mueve por el espíritu; también en este período, MONTAIGNE (1533-1592), dará otra visión del hombre como ser unitario y global. («No es un alma, ni es un cuerpo lo que se desarrolla, sino que es un hombre.») En este sentido podría considerarse a MONTAIGNE como un precursor de la psicomotricidad.

En el siglo XIX surgen grandes figuras en el ámbito de la filosofía y de la educación que van a aportar una nueva visión del hombre con repercusiones inmediatas en el campo educativo. ROUSSEAU (1712-1778) planteará que la buena educación es la que tiene en cuenta las características del niño en cada edad, introduciendo así los criterios de «gradualidad» y «adecuación». Su filosofía tendrá posteriormente destacada influencia en FROEBEL.

Posteriormente, el inglés H. SPENCER (1820-1903) se cuestiona y analiza en un plano filosófico las necesidades básicas del hombre; análisis y especulaciones que posteriormente influirán en el pedagogo O. DECROLY (1871-1932), que enuncia y describe sus famosos «centros de interés», base de amplios movimientos didácticos en la Educación Preescolar, y en los que se incluye una vertiente motriz.

Ya entrado el siglo XX se asiste a numerosos intentos y modelos de cambio en las concepciones educativas en contra de la educación tradicional. Surgen así poderosos movimientos, como el de la «Escuela Nueva»; formulaciones o reformulaciones como las que subyacen en los «métodos activos», etc., en un intento de convertir la educación en un campo de experiencias reales, vinculadas estrechamente al medio en que se desarrolla la vida del niño.

Y en este siglo cuando se emplea por vez primera el término «psicomotricidad», utilizado en principio a un nivel terapéutico, pero que pronto pase a ser de uso corriente en el ámbito educativo. Esta adopción va a repercutir fuertemente en la práctica educativa, aportando a la metodología una concepción y unos principios de acción que favorecerán la *educación integral del individuo*. Así, esta expresión se constituye en el objetivo más relevante de la Educación Preescolar actual. Precisamente son los niveles de educación maternal y Preescolar los que ofrece mayor acogida a este principio de la educación integral, y en los que se muestra la relación entre motricidad y psiquismo en los primeros años de vida de una forma más clara; el niño manifiesta su vida psíquica, expresa su relación con los demás

y sus necesidades, básicamente a través del *gesto* y el *movimiento*. Y precisamente el niño se descubre a sí mismo a través del descubrimiento del mundo y de los demás, en su interacción con él.

Hoy, la educación —a decir de muchos— experimenta una grave crisis no sólo en su fundamento teórico, sino en sus procedimientos de intervención y en sus metodologías, todo lo cual obliga a los educadores a replantearse cambios teóricos y metodológicos para evitar el «fracaso escolar».

De todos es sabido que, cada vez es mayor el número de niños que necesitan reeducación y atención especial; de aquí que nuestra reflexión nos empuje a considerar si es propio hablar de reeducación en aquellos alumnos que por errores metodológicos o deficiencias del sistema educativo en el momento oportuno, no fueron formados adecuadamente. Quizá respetando la evolución psicomotora infantil, y adecuando los medios a las auténticas necesidades de los escolares, podrían eliminarse muchos de los problemas con los que hoy se enfrenta la tarea educativa en la edad preescolar.

LA EDUCACION PSICOMOTRIZ

Esta concepción de la acción educativa —la «educación psicomotriz»— se halla vinculada a una corriente ideológica que intenta integrar la educación corporal en una educación global, integral, y muy especialmente en el ámbito de la Educación Preescolar.

Actualmente estamos inmersos en una evolución significativa de corrientes educativas, que dan al cuerpo un valor existencial y definen la educación psicomotriz desde la danza, la expresión corporal, la expresión gestual, la expresión rítmica, la expresión plástica, el lenguaje oral, etc., hasta la expresión gráfica asociada a la acción. Por esta razón más que hablar de métodos concretos creemos que deben exponerse diferentes modos de proceder educativos que van a ser facilitadores de la evolución coherente e integral del niño preescolar. Conviene insistir en que todas estas corrientes coinciden en contemplar la educación psicomotriz no sólo como una técnica, sino como una metodología completa en la cual el educador está totalmente implicado con su actitud.

Así puede observarse, por ejemplo, cómo en la Unión Soviética el educador parte de lo vivido por el niño, y a modo de propuestas evolutivas escalonadas, éste va realizando series de *actividades graduadas* de exploración del medio, orientándose preferentemente estas experiencias en los niveles senso y preceptivomotores.

En esta concepción educativa son paralelos los trabajos de investigación en la *neurofisiología*, la *neuropsicología* y la *pedagogía experimental*.

En Estados Unidos existe gran número de métodos, y así como el modelo soviético se aprecia un gran paralelismo entre el ámbito científico-técnico y el pedagógico, en Norteamérica, por el contrario, se observa una gran dispersión entre ambos tipos de actividades. Señalamos como ejemplo el método de «Educación Perceptivo- Motora» de N. C. KEPHART y E. G. ROASH (1966), que *da importancia a los aprendizajes motores y sensoriales* y hace hincapié sobre la necesidad de desarrollar las capacidades sensomotrices como base para el aprendizaje de las técnicas instrumentales (lectura, escritura y cálculo). Así, propone ejercicios para favorecer el equilibrio postural, control muscular, ajuste preceptivo-, motor, control vasomotor y ejecución gráfica.

Otros métodos, por el contrario, parten de *expresiones corporales*, siendo utilizadas estas en su mayoría con fines terapéuticos más que educativos, y si bien se ha señalado que no se dan paralelismos estrechos entre la pedagogía y los trabajos de investigación estadounidenses, no obstante mencionamos aquí los trabajos experimentales de B. J. CRATTY (1970) sobre «el desarrollo motor y perceptivo y el papel de los padres en la labor educativa», con el objetivo de afianzar al niño en la búsqueda de su propia autonomía. Estas acciones se hallan indudablemente revestidas de un matriz psicomotor, otorgando gran importancia a la educación vasomotora contemplada como asociación de las capacidades perceptivo-motoras. Todos sus ejercicios se basan, pues, en el desarrollo de estas capacidades.

Como país pionero en esta materia, se ha dejado para considerarlo en último término a Francia (en el medio europeo, son las corrientes francesas las de mayor divulgación). En este país los educadores se plantearon, ya a principios de siglo, si la educación física y el movimiento podrían tener otros objetivos diferentes a los que se han venido citando. Indudablemente el momento histórico es de una fuerte influencia de las corrientes psicobiológicas de H WALLON (1879-1963) y de J. PIAGET (1896-1980), lo que daría lugar a que después de la Segunda Guerra Mundial cobrasen auge una serie de planteamientos educativos basados en los estudios de M. STAMBACK, J. DE AJURIAGUERRA, G. SOUBIRAN, L. PICQ y P. VAYER, entre otros, que darían lugar a una diferenciación entre el concepto de psicomotricidad y el de educación física. Y esto produce fundamentalmente al observar que muchos problemas psicopatológicos infantiles mantienen unas relaciones constantes en los trastornos del comportamiento; y que estos trastornos se observan tanto desde el punto de vista del conocimiento como de las perturbaciones psicomotoras.

Esta es la principal causa por la que la psicomotricidad comienza a utilizarse en la llamada Educación Especial como «refuerzo» o «alternativa» al fracaso escolar.

Paralelamente surge una necesidad de renovación en la escuela maternal apoyada en las nuevas corrientes psicológicas, integradas éstas a su vez en una metodología estructurada. Y es a partir de este momento cuando comienzan a fluir métodos específicos de Educación Preescolar. Pueden señalarse entre ellos los siguientes:

a) *Método Ramain*. Basado principalmente en desarrollar la atención del niño. Propone una serie de ejercicios clasificados en tres categorías:

- Dominio de la acción: segmentos corporales, equilibrio, ritmo, relajación....
- Aptitudes de percepción y representación.
- Transformación de modelos.

b) *Método de Educación Gestual para la Expresión Corporal de M. L. ORLIC*. Propone conducir a la persona mediante el gesto hacia el dominio actitudinal y gestual.

c) Y así van apareciendo autores que dan interpretaciones diferentes según la personalidad y los objetivos propuestos: P. MAZO, G. B. SOUBIRÁN, G. ROSELL, H. BOUCHER, J. LOUDES, etc. L. PICQ, P. VAYER, Y. CAMPUS y A. DELACOUR, por ejemplo, han demostrado la importancia de la educación psicomotora y perceptiva como facilitadoras de los aprendizajes escolares.

Por último, *A. LAPIERRE* y *B. AUCOUTURIER* proponen una educación organizada a partir de la acción sensomotora vivida. Para ellos al niño se le debe poner en situaciones creativas en las que el papel del maestro consiste en sugerir nuevas búsquedas y en orientar hacia un análisis perceptivo, facilitando de este modo la expresión de los descubrimientos. Para este fin utilizan el gesto, el sonido, la plástica, el lenguaje oral, la matemática..., estableciendo así una relación tónico-afectiva con los objetos y todos los elementos presentes en el mundo infantil. Desde este punto de vista puede considerarse esencial este tipo de educación para la formación global del niño pequeño, por basarse en la vivencia y hacerla evolucionar hasta la expresión gráfica. En síntesis, puede afirmarse que esta perspectiva educativa:

- contempla la evolución desde la acción global hasta la representación gráfica;
- considera el movimiento en sus diferentes aspectos: neurofisiológico, psicogenético, semántico y epistemológico, haciendo mucho hincapié en el rol del educador-profesor y en la necesidad de su implicación personal.

En este sentido, numerosos grupos de profesionales de la Educación Preescolar están llevando a la práctica educativa esta nueva concepción en Italia, España, Canadá, entre otros países.

PRESUPUESTOS DE LA EDUCACION PSICOMOTRIZ

Si se concibe la educación como un todo «integral», no puede abordarse la educación psicomotriz preescolar de forma independiente, ni hacer un estudio de ella de manera disgregada, ya que volveríamos a caer en una artificiosa y errónea atomización del ser humano.

Exponemos entonces la necesidad de la educación psicomotriz basándonos, en principio, en los aspectos neurológicos, para establecer después sus relaciones con los aspectos psicológicos.

El eje material y funcional de la acción psicomotora radica en la organización nerviosa y endocrina que asegura *la vida vegetativa y la vida de relación*.

En una elemental simplificación, pueden distinguirse tres sistemas que intervienen en la regulación de esa vida vegetativa y de relación.

1. El *sistema nervioso cerebro-espinal*, que da lugar a la vida de relación y se encarga de suministrar motilidad al organismo. Además, en el órgano fundamental de este sistema (el cerebro) tienen su centro fenómenos y procesos de la denominada *vida psíquica consciente*: percepción, atención, memorización, cognición, etc.
2. Los *sistemas nerviosos simpático y parasimpático*, centros de regulación y coordinación de la vida vegetativa: circulación, respiración, nutrición, etc.
3. El *sistema endocrino*, que interactúa con los dos anteriores, manteniendo el equilibrio hormonal del organismo.

Estos tres sistemas están conectados entre sí, a nivel mesencefálico, es decir, por debajo de la zona de consciencia de la corteza cortical. Al mesencéfalo le llegan las «ondas» sensitivas y cinestésicas (posturas, movimientos, equilibrio, orientación...), pero el intercambio de información entre el mesencéfalo y el córtex no es constante. Esto repercute en los actos de las personas de tal forma que cuando el córtex ha recibido, en conexión con el mesencéfalo, una información reacciona ante ella de un modo consciente, pero cuando esto no ocurre permanece en el inconsciente, por ejemplo, en el control de procesos digestivos o en los reflejos automáticos.

«Por lo general, el córtex no es “informado” hasta que los procesos de adaptación espontánea del mesencéfalo han sido sobrepasados por la acción y exige una intervención consciente y voluntaria, o bien cuando la atención es movilizad voluntariamente por una percepción o un proceso motor.» (LA PIERRE-AUCOUTURIER, 1977).

En aspecto, y aun nivel más preciso, A. R. LURIA (1902-1977) establece para el estudio de la corteza cerebral las siguientes áreas y asociaciones.

- Lóbulos parietal, occipital y temporal: tacto, visión, audición, ciencia.
- Lóbulo frontal: atención.

- Núcleos grises centrales: sensibilidad, movimientos voluntarios...
- Tronco cerebral: circulación, respiración...
- Cerebelo: tono, equilibrio...
- Médula espinal: motricidad refleja.

No se deben olvidar aquí los estudios realizados por PAVLOV (1849-1936), VYGOTSKY (1934-1984), etc., que demuestran la relación entre el movimiento y la mente.

Los siguientes esquemas representan lo expuesto anteriormente.

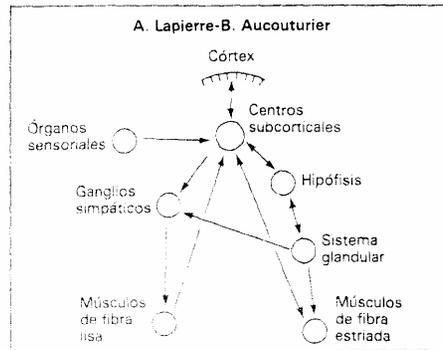


Fig. 1. Esquema representativo de la función integradora que realiza el sistema nervioso bajo el control del córtex.

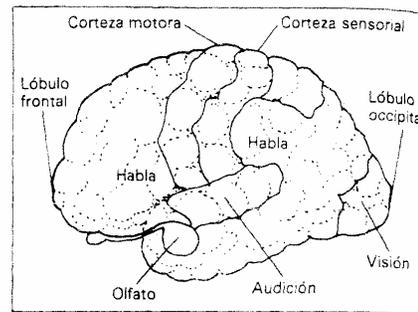


Fig. 2 Dibujo esquemático de un hemisferio cerebral, con la localización de las diferentes áreas corticales y las funciones que controlan.

El paralelismo funcional entre el aspecto neurológico y el aspecto psicológico es indudable y viene siendo estudiado por la psicobiología, y en esta orientación citamos especialmente a H. WALLON, ya que su influencia en el campo educativo psicomotor dentro de la Educación Preescolar es notable.

La psicología genética de WALLON hace ver la necesidad de conexión entre lo orgánico, lo psíquico y el entorno, estableciendo un modo de «relaciones simbióticas», deteniéndose ante la importancia del aspecto emocional en la evolución del individuo. La introducción de este aspecto es el lazo que une lo orgánico con lo psíquico, y esta comunicación influirá en el tono postural del individuo, modificando indudablemente sus actitudes.

WALLON marca una doble acción educativa sobre el sujeto, considerando éste en su doble vertiente individual y social. Y es en el sentido o nivel psicomotor en el que aporta WALLON la necesidad del movimiento en la Educación Preescolar, por su influencia en el desarrollo general y porque lo considera como el paso preciso hacia el pensamiento conceptual.

El movimiento es el medio de expresión de la vida psíquica del niño pequeño, apareciendo el gesto antes que el lenguaje hablado, y más tarde acompañará las representaciones mentales.

WALLON distingue «estadios evolutivos» en el desarrollo infantil. Para él, la maduración del psiquismo, a través de etapas o estadios, se produce en una interacción del organismo con el medio que le rodea, por lo que estos estadios no son herméticos y se producen alternancias e integraciones, lógicas en cualquier esquema madurativo.

Los periodos evolutivos propuestos por WALLON y que coinciden con el nivel preescolar son:

- a) Estadio de *impulsividad motriz*: gestos sin intencionalidad, agitación corporal, descontrol, imprecisión, etc., ante cualquier tipo de estímulo sensorial.
- b) Estadio *emocional*: gestos expresivos y afectivos. La afectividad juega un rol importante, ya que a través de las emociones el niño establece todo un mundo de relación. Se trata de un momento crítico en el que puede situarse el origen del carácter social.
- c) Estadio *sensorio-motor*: apertura al mundo exterior. La marcha como descubrimiento esencial y la palabra como punto de referencia temporal; el niño busca, investiga, etc.; experimenta un doble descubrimiento: su propio cuerpo y el espacio exterior. Por ejemplo, la mano que toma el objeto lo manipula, lo desmonta, etc.; se incluye en el descubrimiento del espacio exterior el descubrimiento de otros niños y adultos con los que podrá comunicarse.

- d) Estadio del *personalismo*: el pensamiento lo exterioriza con gestos. Y en su conducta exhibe una oposición sistemática a lo que se le presenta; hace gracias e imita gestos, palabras o actitudes a aquellos que admira, valora, etc., como una autoafirmación. Va construyendo así el «yo» frente al «otro» y afianza su autonomía

En el estudio evolutivo de las operaciones intelectuales del niño de Preescolar destaca la figura de J. PIAGET, y la escuela de Ginebra, la cual, enfatiza muy especialmente que la actividad motora y la psíquica se hallan directa y muy fuertemente vinculadas. Para este autor, es prioritario investigar el proceso organizativo de las funciones cognoscitivas del niño; el aspecto por el que se diferenciará de WALLON. PIAGET establece unos niveles o periodos sucesivos a los que llama también «estadios», marcando entre ellos unos criterios básicos de secuencia:

«Se llama secuencia a una sucesión de estadios en la que cada uno es necesario, siendo el resultado del anterior, salvo el primero, que lo es de la organización neurofisiológica y preparación del siguiente, salvo el último, que permanece a lo largo de toda la vida en reestructuración permanente».

Cada estadio tiene su propia forma de equilibrio y se constituye como una estructura de conjunto. Se parte así de unos *supuestos básicos*:

- a) El crecimiento y la maduración biológica están en el origen de todos los procesos mentales.
- b) Las experiencias del niño le conducen a un desarrollo cognitivo.
- c) Cada nivel de desarrollo está arraigado en la etapa anterior.
- d) Las diferencias en la organización dan lugar a una «jerarquía» de experiencias y acciones.

Las *etapas* propuestas son:

1. Sensoriomotora, de cero a dos años.
2. Preoperacional o preconceptual, de dos a siete años.
3. Operaciones concretas, de siete años a la adolescencia.
4. Operaciones formales. Adolescencia.

El progreso de la inteligencia es un proceso de adaptación, y «la adaptación es un equilibrio entre la asimilación y la acomodación». La asimilación es la apropiación externa a las estructuras propias, y la acomodación es la transformación de las propias estructuras.

Conseguir el equilibrio evolutivo en cada etapa entre la asimilación y la acomodación será lo que llevará al niño a conseguir el razonamiento lógico-simbólico.

En la etapa preescolar el niño se sitúa en el periodo preoperacional, en el que el dinamismo motor será el punto de partida de la elaboración de datos que se llama inteligencia.

Por su parte, el *psicoanálisis* aporta a la psicomotricidad las implicaciones del desarrollo afectivo-emocional en la educación del niño. Y la *psiquiatría* de J. DE AJURIAGUERRA apoyará las teorías de H. WALLON sobre la función tónica, tomándola no sólo como función de actividad corporal, sino como modo de relación con el otro.

CONCEPCION PSICOMOTORA DE LA EDUCACION

No puede hablarse propiamente de una pedagogía psicomotora dentro del campo de Preescolar, pero sí de métodos activos que han contemplado la motricidad que priman alguno de los aspectos más sobresalientes de la misma.

Métodos característicos son:

- a) *Método S. Borel-Maissonny*. Pone de manifiesto la evidente relación que existe entre los aspectos sensoriales y motores con las dificultades en los aprendizajes básicos.
- b) *Método Bon Depart*. Su autora parte de la motricidad gruesa para progresivamente desarrollar la fina, asociando la música y el ritmo a la actividad gráfica.

Pueden citarse como precursores en la Educación Preescolar siguiendo una orientación sensomotora a:

- MARIA MONTESSORI (1870-1952). Autora de un método activo, en el que el niño tiene a su disposición una serie de materiales que permiten aprendizajes por medio de la experimentación. Este material está creado para que su aplicación se realice de un modo escalonado (graduado), comenzando desde el nivel sensorial hasta llegar a la comprensión intelectual.
- OVIDIO DECROLY (1871-1932). Parte de que los primeros conocimientos del niño giran alrededor de su propia persona y del medio que lo rodea. Sus temas de estudio y de trabajo son conocidos bajo el nombre de «Centros de Interés». La observación, asociación y expresión, son fundamentales en el desarrollo de los mismos.

Propone a dos tipos de material: el que aporta el niño por propia iniciativa y juegos con cualidades concretas: visuales, motores, juegos de iniciación a la aritmética, de noción de tiempo, de comprensión, etc.

- CELESTIN FREINET (1897-1966). Rechaza la creación de un medio artificial dentro de la escuela. No existe material ni juegos preparados porque todo se hace a partir de la vida. El adulto posee unas técnicas que deben ser transmitidas al niño a medida que este las necesita para seguir adelante. Parte, pues, de una idea humanista existencial y unitaria. Y en este sentido establece dos niveles educativos: el conocimiento de sí mismo y el conocimiento de los demás. Su método se basa en el «tanteo» y se puede considerar precursor de la educación psicomotriz desde el punto de vista de que está también es un tanteo para «poder estar» y «poder hacer».

BASES PARA LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ EN LA EDUCACION PREESCOLAR.

De todos es conocida la importancia del periodo preescolar en el desarrollo de la inteligencia y de la personalidad del niño.

En el niño pequeño, el movimiento influye en su desarrollo psíquico: en su personalidad, en su comportamiento, en la relación con los demás, en la adquisición del pensamiento conceptual, y también en la adquisición de las nociones fundamentales para los aprendizajes escolares. Es, afectivamente, la edad de las primeras adquisiciones, que le permitirán salir poco a poco del «aura maternal» para adquirir una relativa independencia de pensamiento y de acción, merced a la autonomía de movimientos.

Tal y como señala WALLON, el niño pequeño se expresa por gestos y toda su comunicación con los otros es a través del movimiento. Esta comunicación esencialmente motriz dura toda la primera infancia y evoluciona desde una manifestación descontrolada y difusa de todo el cuerpo a unos niveles de autocontrol, cada vez mayores. Y es precisa la adquisición de la imagen del propio cuerpo a través de los datos propioceptivo-posturales, cinéticos, táctiles y visuales, para el conocimiento de los objetos del mundo exterior y de la relación adecuada con los demás.

A partir de la acción el niño pasa a la representación mental, al simbolismo, a la figuración y a la operación. La actividad corporal (motriz) y las actividades sensoriales contribuyen fundamentalmente al desarrollo temprano de su inteligencia.

Tal como muestra PIAGET, la inteligencia del niño en la etapa preescolar opera en gran parte dentro de las acciones sensoriomotrices; es decir, el niño emplea su cuerpo y sentidos, en gran proporción, al servicio del desarrollo de la inteligencia preparatoria. Las actividades motrices y sensoriales aseguran que este desarrollo vital avance adecuadamente antes de que el niño se vea expuesto a actividades más abstractas y simbólico-verbales. De ahí la expresión «pensamiento motor y sensorial» (sensoriomotor). Por tanto, la participación activa o motriz en las actividades es necesaria para el desarrollo intelectual.

No se trata solo de habilidades motrices y perceptivas; no son los músculos o los sentidos los que necesitan entrenamiento, sino los procesos de pensamiento que los controlan. Los juegos corporales ejercitan el pensamiento en el desarrollo del niño al igual que los sensoriales.

Se puede esquematizar la evolución del niño en un cierto número de pasos cuya importancia es fundamental en la estructuración lógica de la realidad:

- a) Paso del estadio sensoriomotor de PIAGET al estadio perceptivomotor, y después a las primeras posibilidades de abstracción (lenguaje).
- b) Paso de lo «afectivo» a lo «racional».
- c) Paso del egocentrismo a la socialización.

En las manipulaciones de objetos no existe una separación entre la acción y el pensamiento. Basta ver como actúan los niños pequeños para saber como piensan; se aprecia, pues, la existencia de una dialéctica permanente. Su afectividad se expresa de un modo simbólico a través de lo imaginario. De la investidura afectiva del mundo nacerá la investidura racional, y a medida que se efectúe la separación entre lo racional y lo afectivo, entre lo real, lo simbólico y lo imaginario, irá el niño evolucionando desde el pensamiento mágico hacia el pensamiento lógico. Finalmente, el niño antes de entrar en la escuela ordinaria ha vivenciado ya unas relaciones afectivas privilegiadas y le va a ser necesario adaptarse a un nuevo medio donde será uno más; comienza entonces la búsqueda de la comunicación, la cooperación, la ayuda, el respeto del trabajo del otro, y la producción de un verdadero esfuerzo de equipo con aportaciones mutuas y solidarias.

El objetivo básico de la educación psicomotriz son las vivencias corporales, el descubrimiento del mundo con el propio cuerpo, la asimilación de la motricidad para llegar a la expresión simbólica, gráfica, y a la abstracción, a base de estimular el crecimiento. Si se tiene en cuenta la importancia del desarrollo psicomotor como medio para favorecer la evolución del psiquismo, la relación con los otros y la asimilación del mundo exterior, la práctica psicomotriz es, pues, absolutamente necesaria en la educación preescolar. Y en este sentido podría constituirse en una alternativa a la actual situación en la que los problemas de aprendizaje son frecuentes, en la medida que facilitan la función educativa global de los aprendizajes escolares por presentarse de un modo más asequible al niño.

Por un lado, el período preescolar se sitúa en el momento es que se sientan las bases para los aprendizajes posteriores, y aquí la psicomotricidad puede promover un trabajo de estimulación global. Por otro, la práctica psicomotriz favorece un tipo de relación menos autoritaria y competitiva, la búsqueda de creatividad, colaboración y entendimiento, que supone un cambio importante con respecto a la pedagogía tradicional, ya que gira en torno a los intereses del niño, no del adulto. Se busca el desarrollo y la maduración,

no sólo impartir conocimientos; se pretende la autonomía, no la dependencia; se propicia una disciplina de confianza y libertad, no autoritaria; se postula una pedagogía personalizada, no colectiva y uniforme; y, finalmente, se potencia la creación de actitudes esencialmente activas y no pasivas. Una escuela, en suma, más abierta, más tolerante, menos polarizada por el «triunfo escolar», y menos sujeta a criterios exclusivamente intelectuales, en donde el niño no sea solamente un alumno, sino una personalidad en desarrollo cuyo equilibrio psicológico y su adaptación interesen tanto como su preparación intelectual.

El niño estará más disponible para las actividades intelectuales cuanto mejor resuelva su problemática afectiva, encuentre su seguridad y se afirme y conserve en su deseo de comunicación.

BASES PEDAGÓGICAS DE LA VIVENCIA PSICOMOTRIZ

La pedagogía activa fue la primera en formular la necesidad de construir la acción educativa no sobre programas y procesos previos sino sobre la actividad infantil y aprendizajes particulares. Postulaba así el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano: todos los principios que deben conducir a una educación integral se hallan presentes en las formulaciones de dicha escuela:

- respeto a la personalidad de cada niño y sus particulares intereses;
- acción educativa basada en la vida;
- actividad del niño como punto de partida de todo conocimiento y relación,
- y el grupo como célula de base de organización social y de conocimientos.

Los métodos activos son una reacción a las concepciones tradicionales de la educación basada solo sobre aprendizajes intelectuales, impregnados del dualismo de la época y, aunque siguen privilegiando la dimensión intelectual y aun aceptando la educación del cuerpo, de la mano, etc., les falta la *dimensión corporal del ser humano*. Los métodos activos representan para el adulto la única manera de abordar la persona del niño; sin embargo, su lenguaje corporal no debe ser una educación del movimiento, sino de todo el ser.

La educación corporal se sitúa así en lo que viene denominándose educación integral, que trata de conseguir una verdadera relación educativa que favorezca la disponibilidad corporal, la relación con el mundo de los objetos y con la sociedad. Una educación integral construida en términos de dinámica de la persona y de la acción. Se trata, pues, de abordar al niño en términos de globalidad y de unidad, privilegiando la experiencia vivida, por encima de cualquier otra.

Una educación global que actúa sobre los diferentes comportamientos intelectuales, afectivos, sociales y motores; no disociando cuerpo y espíritu. En este sentido la educación clásica tradicional es totalmente intelectual, y la educación física convencional inscrita en ella concibe el cuerpo como un instrumento. También la educación psicomotriz clásica sólo retiene el aspecto racional de la percepción

del cuerpo, como referencia espacial y, sin embargo, el cuerpo también es un medio de expresión afectiva, de comunicación, de relación, y las posibilidades de esta relación preceden y condicionan las posibilidades de comunicación intelectual. La noción de relación con el otro ha eliminado a la psicología del cuerpo aislado: el cuerpo es relación con el mundo, y la relación con el otro vivida correctamente sobre el plano tónico-emocional favorecerá al desarrollo del yo y la organización de las funciones cognoscitivas.

Esta acción educativa global facilita la organización social que va a permitir al niño y al grupo desear, acceder y participar en los valores y conocimientos de la cultura y hacerles evolucionar. La relación educativa debe conducir a una autorregulación de los intercambios y de las comunicaciones niño-mundo.

La educación psicomotriz pone de relieve la unidad y la globalidad de la persona humana, la necesidad de actuar sobre el plano educativo al nivel del esquema corporal como base de la disponibilidad corporal y la noción de disponibilidad corporal como condición de las diversas relaciones de ser-en-el mundo.

La acción vivida o vivenciada hace alusión a toda actividad corporal como algo que debe ser creado, construido, vivido por el niño.

La educación corporal trata de que el niño viva con su personalidad global y deja de ser una técnica especializada para convertirse en experiencias vividas por el niño y el adulto. A. LAPIERRE y B. AUCOUTURIER hablan de una «educación vivenciada», una nueva manera más abierta y más flexible de abordar esta educación bajo el ángulo de la significación de lo vivido. Significación que no sólo es consciente y racional, sino también afectiva y simbólica. Se trata concretamente del aspecto emocional y afectivo de ciertas situaciones de contraste para alcanzar —con todo el simbolismo que le es propio y a través de esas situaciones— capas más profundas de la personalidad, de aproximarse al núcleo psicoafectivo que determinan en última instancia todo el futuro ser.

La vivencia global, con su dimensión afectiva espontánea y privilegiada, se estructura alrededor de cierto número de nociones como son las de *intensidad, grandeza, velocidad, dirección, situación, orientación y relación*. Y son precisamente esas nociones vivenciadas, y en la medida en que lo son, con su connotación afectiva de placer o disgusto, las que pueden inscribirse u organizarse (aunque el sujeto no llegue a enterarse) en su organización mental y de manera duradera. Esa vivencia emocional se encuentra inicialmente en las situaciones espontáneas, determinadas todas por la búsqueda del placer de vivenciar su cuerpo en relación con el mundo, el espacio, los objetos y los demás. Únicamente la tensión emocional de la investigación del descubrimiento con las modulaciones tónicas que la sustentan, permite integrar realmente los conocimientos. Los citados autores rehacen las etapas de evolución del movimiento sobre el plano simbólico del movimiento vivenciado.

Ya no se trata de pretender una unión entre lo corporal y lo intelectual, ni siquiera de ver como esos dos conceptos están implicados en algunas manifestaciones, sino que cuando se da al niño la oportunidad de expresarse en alguna situación de libertad, su expresión es global y peculiar. Hay que entender esa lectura de lo corporal no por lo que el niño hace, sino para entender ese mundo simbólico que envuelve esas expresiones. La ventaja de ese modo de enseñanza estriba en que el conocimiento es integrado profundamente, constituyendo así, un proceso idóneo de «intelectualización», ya que las «estructuras del pensamiento» se forman en las «estructuras de la acción».

Paralelamente al desarrollo de métodos o técnicas de educación y de expresión corporal se asiste en la actualidad a un desarrollo de concepciones que tienden a convertirse en sistemas que procuran favorecer la creación y la imaginación del niño. Ello significa que la actividad favorece la eclosión y el desarrollo de aptitudes propiamente humanas que son la imaginación y la creatividad. La condición requerida es que se produzca variedad de experiencias y posibilidad de desprenderse de sus automatismos, todo lo cual implica autonomía y motivación.

Valorar en todo momento los intereses y la creatividad individual y colectiva es la metodología que se impone en la acción educativa. Factor importante de motivación es la actividad motriz espontánea: el juego. Punto de partida de la acción del niño es su imaginación, su creatividad, pues las posibilidades de imaginación están latentes en todos los niños. El objetivo será, pues, conseguir la disponibilidad corporal del niño para tratar de potenciar al máximo su creatividad y sus aptitudes.

EL EDUCADOR DE PREESCOLAR Y LA EDUCACION PSICOMOTRIZ

Después de haber expuesto el carácter educativo integral que debe presidir toda la Educación Preescolar y también la educación psicomotriz, no pueden dejarse de considerar las actitudes que debe poseer el adulto-profesor que trabaja con niños de esta etapa. Pueden reducirse a las tres siguientes: *autenticidad, disponibilidad y empatía.*

Un clima emocional favorable será el elemento primordial en la relación. En este aspecto la personalidad del educador puede jugar un papel de máxima importancia, y para ello es imprescindible la vivencia personal de su propia disponibilidad corporal, fundiendo sus conocimientos teóricos con la vivencia de su propio cuerpo. Confiará, pues, en su espontaneidad; deberá ser capaz de dominar perfectamente sus propios procesos y habrá integrado profundamente el conocimiento de su ser, emergiendo de él una actitud que favorecerá su función educativa.

Se entiende aquí por *autenticidad* la presentación del educador ante el niño con una actitud de empatía en sentido corporal, el saber articular el deseo del niño y el suyo propio, el establecer el diálogo de demanda y respuesta motrices, el ser neutro para evitar la

proyección personal. Se trata, en síntesis, de respetar la personalidad del niño estableciendo el «diálogo corporal». Estar *disponible* para el niño es saber esperar, que no quiere decir mostrarse pasivo, sino entrar en el juego del niño y ayudarlo a evolucionar por medio de sugerencias verbales, aporte de objetos, etc.; es, en suma, comunicar a nivel infraverbal: con el propio cuerpo, con el objeto, con el otro, con el espacio, con el grupo...

Comprender el juego del niño es ayudarlo a profundizar en su evolución hasta la búsqueda deseada, sin imposiciones y evitando en todo momento juicios de valor.

LA OBSERVACION DEL ALUMNO

La observación del alumno dependerá de actitudes muy diversas que van desde un franco rechazo (porque el adulto no quiere prejuizar lo que es el niño, de un modo subjetivo-clínico) a un basarse en los elementos de un programa de un adulto, construidos en base a una observación cifrada en términos de cociente intelectual, y transcrita, bajo criterios cuantitativos del desarrollo y comportamiento del niño. Incluso medirá actitudes eclécticas, como son la observación subjetiva por medio de criterios cuantitativos y cualitativos.

Para estas observaciones resulta indispensable hacer una exploración rigurosa y objetiva, para lo cual se impone una metodología: el balance o examen psicomotor. Entre el balance y la anamnesis quedará reflejado el desarrollo y maduración psicomotriz del sujeto.

El examen del comportamiento y del desarrollo psicomotor es interesante sobre todo en el análisis de los problemas del niño, que evidencian la constante relación que existe entre las dificultades a nivel del «yo» y a nivel de la relación con el mundo circundante. En la mayoría de los casos se trata de instrumentos clínicos con condiciones tipificadas que dan a los resultados un valor descriptivo, no normativo. No hay que olvidar que la observación evidencia los déficit más que los modos de ser y que todas estas situaciones de observación no adquieren su significado más que cuando son reemplazadas en el contexto de la intervención educativa.

El examen permite determinar el potencial de actividad psicomotora del sujeto en una o muchas actividades, y le sitúan ante unas pruebas y unas escalas de desarrollo en relación al conjunto de la población normal de su edad cronológica. También permiten determinar el avance o el retraso psicomotor según supere o no la prueba antes o después de su nivel de edad.

El protocolo psicomotor ordena en el espacio y en el tiempo el desarrollo de las pruebas, y es como un resumen, una ficha de las diferentes baterías de tests pasadas.

Las pruebas más utilizadas incluyen ítems orientados a evaluar:

1. *Conductas motrices de base:*

- coordinación dinámica general;
- coordinación dinámica manual, y
- coordinación estática.

2. *Conductas neuroperceptivas-motrices*
(lateralidad, velocidad, etc.).

3. *Conductas perceptivo-motrices:*

- organización espacial;
- estructuración espacio-temporal, y
- relajación y control respiratorio.

El perfil se elabora a partir de un cuadro con los resultados del balance psicomotor y un esquema de los diferentes ejercicios que varían según el sujeto, su edad, sintomatología y necesidades de los especialistas.

Las baterías psicomotrices más empleadas son:

- Test de orientación de PIAGET-HEAD.
- Test de lateralidad de HARRIS.
- Test del esquema corporal, la figura humana de GOODENOUGH.
- Tests motores de OZERETSKI-GUILMAIN.
- Perfil psicomotor de PSICQ y VAYER.
- Tests de organización y adaptación temporal de STAMBACK-ZAZZO.
- Test de percepción visual de SANTUCCI.
- Batería de BRUNET-LEZINE.
- Tests questáltico visomotor de BENDER.

La conclusión del balance debe incluir una reflexión sobre los síntomas observados y sus significaciones, así como los posibles resultados a obtener en la reeducación.

Los tipos de observación pueden ser considerados en términos de neuropsicología (WINTREBERT) o en términos de psicopedagogía (VAYER).

Hay que decir que este modelo médico (diagnóstico, prescripción y tratamiento) con el que funcionan muchos profesionales y establecimientos, no es compartido por otros que rechazan la reeducación llamada «instrumental» dirigida específicamente al síntoma y tendente a su supresión. Consideran éstos que la concepción psicomotriz de las «faltas» (déficit) desarrollada por LE BOULCH y VAYER pretende rehacer las «etapas saltadas» del desarrollo motor del niño, convirtiéndolas en normativas, por cuanto que evalúan el desarrollo psicomotor respecto a normas estadísticas y racionalistas y tratan de rellenar las lagunas de los déficits localizados por los

tests con ejercicios relacionados con los parámetros evaluados: coordinación estática dinámica, óculo-manual, esquema corporal, organización temporoespacial, ritmo, etc. «Curando» de este modo el déficit medido y olvidándose del origen del mismo.

En estas orientaciones que cuestionan el modelo médico se está produciendo un progresivo abandono de las reeducaciones localizadas, específicas, instrumentales, en provecho de un enfoque educativo total, que ha llevado a mucho a descubrir y desarrollar las múltiples potencialidades positivas que hay en el niño en lugar de fijarse en las negativas: se interesan por lo que el niño sabe hacer, no por sus dificultades, para obtener así una distensión en la relación educativa y proporcionar al niño confianza y seguridad.

OBJETIVOS DE LA PSICOMOTRICIDAD

En relación al propio cuerpo:

- Tomar conciencia del propio cuerpo a nivel global.
- Descubrir las acciones que puede realizar con su cuerpo de forma autónoma.
- Tomar conciencia de la actividad postural: activa y pasiva.
- Tomar conciencia de la tensión y distensión muscular.
- Reconocer los diferentes modos de desplazamiento.
- Descubrir el equilibrio.
- Descubrir el eje de simetría corporal.
- Favorecer la percepción del movimiento y de la inmovilidad.
- Tomar conciencia del propio cuerpo con el espacio en el que se encuentra.
- Descubrir a través de todos los sentidos las características y cualidades de los objetos.
- Vivenciar las sensaciones propioceptivas, interoceptivas y exteroceptivas.
- Conocimiento, control y dominio de las diferentes partes del cuerpo, en sí mismo, en el otro y en imagen gráfica.
- Descubrir las acciones que pueden realizar con las diferentes partes del cuerpo.
- Aplicar el movimiento motor fino por medio de la expresión plástica como plasmación de la vivencia corporal.

En relación a los objetos:

- Descubrir el mundo de los objetos.
- Conocer el objeto: observación, manipulación...

- Descubrir las posibilidades de los objetos: construcción
- Mejorar la habilidad manipulativa y precisa en relación con el objeto.
- Desarrollar la imaginación por medio de los objetos.
- Descubrir la orientación espacial. El niño como punto de referencia del mundo de los objetos.

En relación a la socialización:

- Aplicar la comunicación motora y verbal: relación niño-niño y relación niño-adulto.
- Relacionarse con los compañeros: responsabilidad, juego, trabajo, cooperativismo...
- Descubrir la dramatización como medio de comunicación social: frases, sentimientos, escenas, interpretación de diferentes roles, etc.

En relación al espacio-tiempo:

- Descubrir el suelo como un punto de apoyo.
- Captación del plano horizontal, vertical e inclinado.
- Captación de medida natural y espacio limitado.
- Descubrir nociones de: dirección, situación, sucesión, distancia, duración y límites.

En relación al tiempo:

- Descubrir la secuencia temporal: pasado, presente y futuro reciente.
- Descubrir el ritmo espontáneo.
- Adaptación del movimiento a un ritmo dado.
- Distinguir esquemas rítmicos.

BIBLIOGRAFIA

AJURIAGUERRA, J. DE: *Manual de psiquiatría infantil*, Toray-Masson, Barcelona, 1976.
ALEXANDER, G.: *La eutonía* . Paidós, Buenos Aires, 1979.

- ANGEL, C.: *El desenvolupament del comportament dels nens*. Reforma de la Escuela, Barcelona, 1980.
- ANTON, M. a: *La psicomotricidad en el parvulario*, Laia, Barcelona, 1979.
- BENOS, J.: *Educación psicomotriz en la infancia inadaptada*. Médica Panamericana, Buenos Aires, 1973.
- BERGE, Y.: *Vivir tu cuerpo*. Para una pedagogía del movimiento. Narcea, Madrid, 1979.
- BERGES, J., y BOUNES, M.: *La relajación terapéutica en la infancia*. Toray-Masson, Barcelona, 1977.
- BERGES, J., y LEZINE, I.: *Técnicas de exploración del esquema corporal en el niño de seis años*. Toray-Masson, Barcelona, 1970.
- BERNARD, M.: *El cuerpo*. Paidós, Buenos Aires, 1980.
- BOUCHER, H.: *Trastornos psicomotrices en el niño*. Práctica en la educación psicomotriz. Toray-Masson, Barcelona, 1976.
- CALMY, G.: *La educación del gesto gráfico*. Fontanella, Barcelona, 1977.
- CAMUS, Y., y DELACOUR, A.: *Cómo hacer la educación motriz*. Médica y Técnica, Barcelona, 1981.
- COSTE, J. C.: *Cincuenta palabras claves de la psicomotricidad*. Médica y Técnica, Barcelona, 1979.
- DEFONTAINE, J.: *Manual de la reeducación psicomotriz*. (1º y 2º años). Médica y Técnica, Barcelona, 1978.
- DEFONTAINE, J.: *Terapia y reeducación psicomotriz*. (2 vols.) Médica y Técnica, Barcelona, 1978.
- DEFONTAINE, J.: *La psicomotricidad en imágenes*. Médica y Técnica, Barcelona, 1979.
- DEFONTAINE, J.: *Psicomotricidad y relajación*. Toray-Masson, Barcelona, 1983.
- ESPARZA, A., y PETROLI, A.: *La psicomotricidad en el jardín de infantes*. Paidós, Buenos Aires, 1980.
- GASSIER, J.: *Manual del desarrollo psicomotor*, Toray-Masson, Barcelona, 1983.
- GAZZANO, E.: *Educación psicomotriz*. Cincel, Madrid, 1982.
- GUILMA, E. y G.: *Evolución psicomotriz desde el nacimiento hasta los doce años*. Médica y Técnica, Barcelona, 1981.
- HARROW, A. J.: *Taxonomía del dominio psicomotor*, Ateneo, Buenos Aires, 1978.
- HERNANDEZ GOMEZ, R.: *La psicomotricidad en el niño paralítico cerebral*. Pablo del Río, Madrid, 1977.
- KOUPERNIK, C.: *K Desarrollo psicomotor de la primera infancia*, Paideia, Barcelona, 1975.
- LAGRANGE, G.: *Educación psicomotriz*. Fontanella, Barcelona, 1976.
- LAPIERRE, A.: *De cero a tres años, el adulto frente al niño*. Científico Médica, Barcelona, 1983.
- LAPIERRE, A.: *La reeducación física*. (3 vols.), Científico Médica. Barcelona, 1974.
- LAPIERRE, A.: *La educación psicomotriz en la escuela maternal*. Científico Médica, Barcelona, 1980.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B.: *La educación psicomotriz como terapia*. Científico Médica, Barcelona, 1977.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B.: *La simbología del movimiento*. Científico Médica, Barcelona, 1977.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B.: *El inconsciente y el cuerpo en reeducación y terapia*. Científico Médica, Barcelona, 1980.
- LE BOULCH, J.: *Educación por el movimiento*. Paidós, Buenos Aires, 1977.
- LOUDES, J.: *Educación psicomotriz y actividades físicas*. Científico Médica, Barcelona, 1973.
- LOUDES, J.: *Trescientos ejercicios de educación manual y gestual*. Científico Médica, Barcelona, 1973.

- LURIA, A. R.: *El cerebro en acción*. Fontanella, Barcelona, 1974.
- MAIGRE, A., y DESTROOPER, J.: *La educación psicomotora*. Morata, Madrid, 1976.
- MARTINEZ, P., y NUÑEZ, J. A.: *La psicomotricidad y la Educación Preescolar*. Nueva Cultura, Madrid, 1980.
- MAZO, P., y SOUBIRAN, G.: *La reeducación psicomotriz y los problemas escolares*. Médica y Técnica, Barcelona, 1980.
- MOLINA DE COSTALLAT, D.: *La coordinación vasomotora y dinámica del infradotado*. Losada, Buenos Aires, 1969.
- MOLINA DE COSTALLAT, G.: *La educación psicomotriz en función del esquema corporal de tres a seis años*. Barcelona, 1973.
- MOLINA DE COSTALLAT, G.: *La educación gestual en niños de tres y cuatro años*. Barcelona, 1976.
- ODENA, P.: *Educació psicomotriu. Jocs al parvulari*. Ed. 62, Barcelona, 1979.
- ORLIC, M. D.: *Reeducación psicomotriz. La educación gestual*. Cincel, Madrid, 1979.
- PIAGET, J.: *Seis estudios de psicología*. Seix Barral, Barcelona, 1977.
- PIAGET, J.: *la representación del mundo en el niño*. Morata, Madrid, 1973.
- PIAGET, J.: *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Aguilar, Madrid, 1969.
- PICQ, L., y VAYER, P.: *La educación psicomotriz y retraso mental* Científico Médica, Barcelona, 1977.
- RAMOS, F.: *Introducción a la práctica de la educación psicomotriz*. Anaya, 1984.
- ROSSEL, G.: *Manual de educación psicomotriz*. Toray-Masson, Barcelona, 1969.
- STAMBACK, M.: *Tono y psicomotricidad. Desarrollo psicomotor de la primera infancia*. Pablo del Río, Madrid, 1981.
- TASSET, J. M.: *Teoría y práctica de la psicomotricidad*. Paidós, Buenos Aires, 1980.
- VAYER, P.: *El diálogo corporal*. Científico Médica, Barcelona, 1972.
- VAYER, P.: *El niño frente al mundo*. Científico Médica, Barcelona, 1973.
- VAYER, P.: *El equilibrio corporal*. Científico Médica, Barcelona, 1982.
- WALLON, H.: *Del acto del pensamiento*. Lantaro, Buenos Aires, 1964.
- WALLON, H.: *La evolución psicológica del niño*. Psique, Barcelona, 1979.
- ZAZZO, R.: *Manual para el examen psicológico del niño*. Fundamentos, Madrid, 1971.

3
DIMENSION COGNITIVA

M. CARRETERO

El desarrollo cognitivo entre cero y dos años.—Desarrollo y aprendizaje entre dos y seis años.—El programa de KAMII y DEVRIES.—Estilos cognitivos y Educación Preescolar.—Bibliografía.

De qué y cómo debe ser la Educación Preescolar en esta dimensión cognitiva, trata este trabajo, cuya estructura de exposición es la que sigue:

En primer lugar se traza un rápido recorrido por las tres etapas que pueden establecerse entre el nacimiento y los seis años. No será necesario detenerse demasiado en esta cuestión, ya que se aborda en los capítulos correspondientes del ámbito evolutivo.

A continuación se trata de responder a la pregunta genérica de «¿cómo se aprende durante la etapa de Preescolar?» Es decir, ¿cuáles son los mecanismos o procesos de aprendizaje que pueden producir unos mejores logros cognitivos? También nos detendremos en el programa de actividades para la Educación Preescolar de C. KAMII y R. DEVRIES (1978), ya que nos parece le más adecuado de los que se han elaborado hasta la fecha (para una revisión de los actuales programas de Educación Preescolar pueden verse: DAY y PARKER, 1977, y NIRJANIV, SPODEK y STEG, 1982).

Por último, se aborda el problema, importante e interesante, de los estilos cognitivos y de las posibilidades de la Educación Preescolar para potenciarlos, cambiarlos o inhibirlos.

DESARROLLO COGNITIVO ENTRE CERO Y DOS AÑOS

Nos ha parecido oportuno comenzar el capítulo con estas dos situaciones que pueden observarse con facilidad en el acontecer cotidiano de cualquier hogar o en el jardín de infancia.

Un niño, de un año aproximadamente, se está comiendo varias galletas a la hora del desayuno. Su madre, sin darse cuenta, deja caer una servilleta encima de las galletas, de tal modo que estas quedan ocultas. Casi inmediatamente el niño rompe a llorar, pidiendo más galletas, pero no se le ocurre, en absoluto, levantar la servilleta para recuperarlas. ¿Qué indica esta conducta? Basándonos en los conocimientos que nos proporciona la psicología evolutiva (PIAGET, 1936 y 1937; BOWER, 1974) podemos decir que este niño no ha comprendido todavía la permanencia del objeto, es decir, el hecho de que los objetos existen aunque no sean directamente perceptibles.

Cualquiera de nosotros ha podido observar como los niños, por ejemplo de tres-cuatro años, suelen reñir porque, al parecer, un hermano o amigo tiene más leche, cuando en realidad lo que ocurre es que uno la tiene en taza y otro en vaso.

Como es sabido, para comprender que hay la misma cantidad de líquido, o de cualquiera otra sustancia, independientemente de la forma que tenga el recipiente, es preciso entender la llamada conservación de la materia, que es, sin lugar a dudas, uno de los logros cognitivos que más se han estudiado y comprobado experimentalmente en los últimos cuarenta años, probablemente porque establece una frontera bastante nítida entre los niños de más o menos seis-siete años, es decir, entre los niños de edad escolar y los de Preescolar.

¿Por qué hemos empezado con estas dos anécdotas? Nuestras bien intencionadas razones son las siguientes:

- a) En ambos casos se pone de manifiesto que el conocimiento que el niño de Preescolar obtiene del mundo que le rodea se encuentra limitado por la evolución de sus estructuras cognitivas, de tal manera que no es que conozca menos que el niño de edad escolar, sino que conoce de otra manera.
- b) Las numerosísimas experiencias realizadas en los últimos años muestran que es escasa la posibilidad de lograr un aprendizaje de tales nociones mucho antes de la edad a la que se suelen adquirir espontáneamente. ¿Quiere esto decir que no se pueden mejorar los logros cognitivos de los niños de cero a seis años mediante la Educación Preescolar? Nada más lejos de la realidad y de nuestra intención. Lo que ocurre es que no parece que se deba realizar el intento de mejorar esos logros mediante la enseñanza de nociones como la permanencia de los objetos o la conservación de la materia.

El enfoque de este artículo se inscribe dentro de la orientación piagetiana. La principal razón de ello, frente a otras posibles, radica en que estamos persuadidos de que la obra de J. PIAGET, a pesar de todas las críticas que ha recibido en los últimos años (SIGEL y BRODZINSKY), sigue siendo de utilidad para el educador, ya que le proporciona un *marco general e integrado* del desarrollo cognitivo y social del niño de Preescolar.

En contra de lo que podría parecer, la teoría de PIAGET no es solamente una teoría sobre el desarrollo cognitivo, sino sobre todo el desarrollo psicológico, de tal manera que mantiene, por ejemplo, la influencia mutua entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo social y moral. Esta ventaja de la teoría piagetiana, sin duda, hará ver al educador cómo los conocimientos del niño de Preescolar no mejoran independientemente de sus relaciones sociales o cómo la actitud del profesor puede ser fundamental para crear un determinado clima en el aula que favorezca la comprensión del número, pongamos por caso.

Como es sabido, las investigaciones piagetianas han establecido dos estadios en el desarrollo intelectual entre el nacimiento y los seis años. El primero de ellos, entre cero y dos años, es conocido como *estadio sensoriomotor*. Lo primero que hay que decir de este periodo del desarrollo es que es radicalmente diferente a cualquiera de las etapas por las que pasa el niño posteriormente.

Por un lado, el conocimiento que el niño tiene del medio es, fundamentalmente, práctico. Es decir, está relacionado con sus *acciones*, como son chupar, tocar, golpear, tirar, etc. pero todavía no se basa en sus *representaciones*, como ocurrirá posteriormente. En el cuadro 1 puede verse un resumen del desarrollo cognitivo en los dos primeros años de vida.

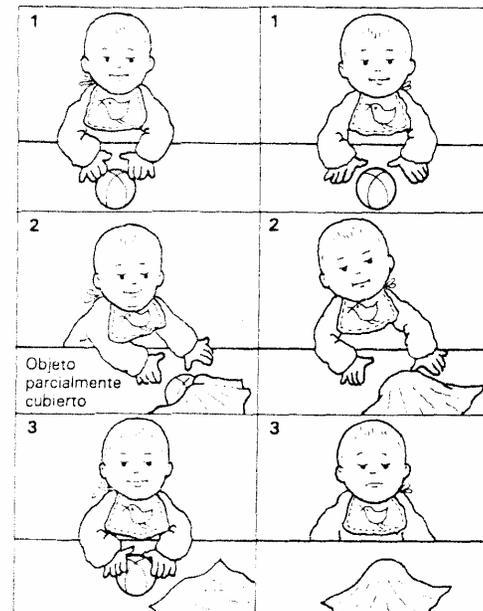
CUADRO 1
DESARROLLO COGNITIVO DURANTE EL ESTADIO SENSORIOMOTOR
Subestadio I (0-1 mes): Simple ejercicio de los reflejos de succión, prensión, etc. Conducta automática y sin coordinación.
Subestadio II (1-4 meses): Desaparición de los reflejos y transformación en acciones voluntarias. Aparición de las primeras repeticiones de una misma acción (reacción circular primaria). Coordinación incipiente de varias acciones, por ejemplo, ver, oír, o ver y tocar.
Subestadio III (4-8 meses): Perfeccionamiento de la coordinación de acciones. Juicio de la capacidad de representación. Es capaz de recuperar un objeto parcialmente tapado (véase figura 1).
Subestadio IV (8-12 meses): Perfeccionamiento de la permanencia del objeto (véase figura 1). Aparece la capacidad de anticipar acciones a partir de indicios.
Subestadio V (12-18 meses): Descubrimiento de medios nuevos por experimentación activa. Aparición de la distinción entre medios y fines.
Subestadios VI (18-24 meses): Invención de nuevos medios a través de interiorización de sus acciones. Adquisición plena de la permanencia del objeto.

Queremos insistir aquí en dos adquisiciones fundamentales, dentro de este periodo, a las que el educador debe prestar atención.

Una es la *distinción entre medios y fines* desde el punto de vista práctico. Es decir, la capacidad de obtener un fin u objeto determinado no ya de manera directa, sino mediante otro objeto intermedio. Ejemplos concretos de esta adquisición son lo que suelen llamarse conductas del bastón o de la cinta; es decir, la capacidad de obtener un cojín, pongamos por caso, que está fuera del alcance del niño, mediante un bastón, cinta o cualquier otro objeto que sirva de mediador. Esta adquisición hace suponer ya una superación de la inteligencia meramente práctica y, por tanto, la existencia de una incipiente capacidad de razonamiento, que va más allá de los datos de la percepción, ya que de la simple observación del bastón no se infiere que sea útil para un cierto fin. La otra adquisición, de capital importancia dentro del estadio sensoriomotor, se refiere a la primera anécdota con la que abrimos este capítulo. En la figura 1 (pág. siguiente) puede verse una representación esquemática del error que cometen los niños antes de entender la *permanencia del objeto*. Es importante hacer notar que el desarrollo de estas dos capacidades del estadio sensoriomotor ha mostrado poseer una amplia generalidad, tanto en términos de las situaciones experimentales en las que se han estudiado (BOWER, 1974), como con el tipo de niños con el que se ha examinado. Así, DASEN comenta a este respecto:

«En algunos casos la semejanza es casi increíble. Por ejemplo, en un ítem de la escala de CASATI-LEZINE, se le da al bebé un tubo de plástico rojo y una cadenita de metal sin ninguna instrucción acerca de qué debe hacer con estos objetos..., los bebés africanos, aunque nunca han visto objetos tan extraños como el tubo de plástico y la cadenita, los combinan exactamente de la misma manera (que los niños franceses) cometiendo los mismos errores y encontrando las mismas soluciones progresivamente adaptadas.» (DASEN y otros., 1978).

Fig. I Subestadio III. Un niño de este estadio alcanzará y cogerá un objeto parcialmente cubierto (A), pero es incapaz de coger un objeto cubierto completamente por un pañuelo (B). (Tomada de BOWER, 1974.)



Por tanto, en lo que se refiere al desarrollo cognitivo y en lo que a sus pautas generales concierne, se ha encontrado una escasa variabilidad entre los niños de países muy diferentes, lo cual habla a favor de una influencia *moderada* del ambiente sobre el desarrollo cognitivo en los dos primeros años de vida. Una mayor influencia parece encontrarse en el caso del desarrollo psicomotor, ya que, a menudo, se ha comprobado que los bebés africanos, por ejemplo, son más precoces que los europeos en cuanto a gatear, reptar, andar y otras habilidades similares se refiere. Este último parece deberse a la mayor estimulación física que experimentan los niños pequeños de culturas africanas, comparados con los bebés occidentales.

Ahora bien, ¿qué puede aportar este tipo de investigaciones? Fundamentalmente la idea que es perfectamente posible modificar moderadamente el desarrollo cognitivo del niño de menos de dos años con tal de que se le proporcione una estimulación física y social adecuada. En lo que se refiere a la estimulación social no vamos a entrar aquí, aunque no podemos por menos de señalar que sin un apego o vinculación afectiva bien ajustado entre el niño y sus padres es muy difícil un desarrollo cognitivo adecuado. En lo que concierne a la estimulación física, es preciso insistir en que debe ser variada y frecuente, de tal manera que se le den al niño oportunidades de ejercitar su capacidad para coger, reptar, gatear, etc., al tiempo que se le proporcionan ejercicios adecuados para desarrollar su psicomotricidad. Conviene no olvidar que, como decíamos anteriormente, la inteligencia del bebé es de naturaleza práctica y, por tanto, se desarrollará en la medida en que pueda interactuar libremente con el medio.

Quizá es preciso recordar que no parece necesario que el educador enseñe específicamente a los niños las dos adquisiciones fundamentales de este periodo a las que antes nos referíamos; es decir, la distinción entre medios y fines y la permanencia del objeto, sino que, simplemente, debe proporcionar un ambiente educativo lo suficientemente estimulante como para que esas dos muestras de la inteligencia sensoriomotora aparezcan espontáneamente.

Es obvio que será también importante la introducción con un contexto de juego de una serie de actividades en las que se requieran acciones cada vez más complejas por parte de los niños pequeños, como las de buscar y encontrar o las de utilizar determinados objetos para alcanzar otros.

DESARROLLO Y APRENDIZAJE ENTRE DOS Y SEIS AÑOS

En este apartado nos vamos a detener escasamente en los aspectos evolutivos, ya que han sido recogidos en otro capítulo anterior (Vid. A. MARCHESI, «Desarrollo de los procesos cognitivos», *Ámbito evolutivo*). En este trabajo se estudia que las capacidades cognitivas del niño preescolar son mayores de lo que se había supuesto a partir de las investigaciones piagetianas. Así, puede verse con claridad como el lenguaje de los niños pequeños es menos egocéntrico de lo que se pensaba, e incluso el egocentrismo intelectual, es decir, la incapacidad de situarse en el punto de vista de otro, no es tan intensa como daban a entender las primeras investigaciones piagetianas. En este sentido, los trabajos sobre las capacidades comunicativas de los niños de Preescolar muestran que estos son capaces, hasta cierto punto, de adaptar sus emisiones verbales e instrucciones específicas al tipo de oyente que les escucha, lo cual indica una

capacidad de descentrarse de su propia posición y tener en cuenta al otro, ya sea adulto o niño, tanto desde un punto de vista lingüístico como cognitivo.

En el ámbito de la memoria se ha encontrado que los niños son capaces de lograr un recuerdo más eficaz de lo que se pensaba, sobre todo si se trata de un material familiar y/o motivante para ellos. Ahora bien, ¿qué implicaciones poseen este tipo de estudios para la Educación Preescolar? A nuestro juicio, básicamente dos:

- e) Es necesario utilizar el contexto de juego del niño, así como las actividades que más prefiera, para introducir los contenidos educativos. Así, por ejemplo, todas las situaciones comunicativas (Vid. A. MARCHESI) son ejemplos adecuados en los que el profesor se puede basar para diseñar actividades que favorezcan el desarrollo de las actividades comunicativas en los niños y, por tanto, la superación del egocentrismo social e intelectual. En lo que se refiere a la memoria también sería importante y deseable que el profesor utilizara actividades como las narraciones, cuentos, etc., para ir introduciendo *estrategias* de codificación y recuerdo. Lo mismo puede decirse de la *atención*. El profesor, a través de las actividades citadas, puede ir favoreciendo que la recepción de información, por parte del niño, no se produzca de manera pasiva, sino que, por el contrario, suponga la puesta en marcha de estrategias de búsqueda y selección de la información que permitan una codificación más adecuada y, por tanto, un recuerdo más eficaz.
- e) La otra conclusión que puede obtenerse de los estudios anteriormente citados, así como de los trabajos más clásicos de J. PIAGET (1936, 1937 Y 1946) es que entre los dos y los seis años pueden distinguirse claramente dos etapas o subestadios piagetianos. La primera entre los dos y los cuatro años, aproximadamente, y la segunda entre los cuatro y seis años. Queremos insistir en que, durante la primera etapa resultará todavía difícil introducir métodos educativos bastante estructurados porque el niño tiende a una actividad muy libre y resulta arduo atraer su atención durante mucho tiempo. No obstante, esas dificultades suelen desaparecer a los tres años y medio aproximadamente.

Otro aspecto importante de esta primera etapa es que las limitaciones cognitivas, como el egocentrismo verbal e intelectual, así como la falta de estrategias de codificación y atención, están en pleno apogeo. Esto se debe en parte a que, como afirma PIAGET, el desarrollo cognitivo de los niños entre dos y cuatro años, aproximadamente, se encuentra enormemente vinculado a lo que se denomina *función semiótica*; es decir, la adquisición de habilidades de representación. Según PIAGET, a este aspecto contribuye tanto el lenguaje, todavía incipiente e imperfecto, como otros factores, como son el dibujo, la imagen mental, el juego simbólico y la imitación. De hecho, puede decirse que a menudo todos estos aspectos se dan muy interrelacionados en el desarrollo del niño de esta edad. Por ejemplo, a menudo cuando el niño de tres años dibuja, por un lado está representado la imagen de un objeto, todavía imperfecta y en proceso de adquisición, por otro, acompaña su acción de dibujar con un lenguaje, generalmente en forma de monólogo, que suele reflejar, además, alguno de sus juegos. Por tanto, la implicación educativa que podemos obtener es que, lógicamente, la enseñanza a esta edad debe estar muy globalizada, de tal manera que una misma actividad pueda servir para insistir en

cualquiera de los aspectos antes mencionados. No obstante, conviene recordar que a partir de los tres o tres años y medio es adecuado ir tendiendo a una disminución de la globalización y hacia una mayor estructuración en la transmisión de contenidos, puesto que, a partir de esa edad, el lenguaje, el dibujo y el juego simbólico se irán diferenciando entre sí progresivamente.

En los últimos años se ha realizado un buen número de trabajos sobre los *procesos de aprendizaje* con niños entre cuatro y seis años, aproximadamente. Estos estudios han sido llevados a cabo tanto por autores piagetianos como por investigadores críticos con respecto a la escuela de Ginebra. Un resumen de las conclusiones de este tipo de investigaciones (INHELDER, SINCLAIR y BOVET, 1974; CARRETERO y MARTIN, 1983) puede ser éste:

- a) El aprendizaje es un proceso constructivo interno; es decir, son las propias actividades cognitivas del sujeto lo que determinan sus reacciones ante la estimulación ambiental. Por tanto, no basta con una recepción pasiva de una información externa para que el sujeto aprenda algo, sino que debe elaborarla por sí mismo.
- b) Lo que el sujeto puede aprender del medio depende de su nivel de desarrollo. Por tanto, cuanto más cercano se encuentre este último a la adquisición de una determinada noción, más fácilmente y con más aprovechamiento se producirá su aprendizaje, así como el de nociones similares y relacionadas con ésta.
- c) Un tercer principio considera el aprendizaje como un proceso de reorganización cognitiva. Es decir, que cuando el sujeto aprende algo, esto se ha llevado a cabo debido a que ha asimilado la información del medio y, al mismo tiempo, se han acomodado los conocimientos que se tenían previamente a los nuevos datos recientemente adquiridos. Este proceso de autorregulación es lo que la teoría piagetiana denomina *equilibración*. Obviamente, esta teoría mantiene que la equilibración es una tendencia que actúa durante todo el desarrollo, ya que si existe una gran disparidad entre la información nueva y la que ya se posee, el sujeto no podrá asimilar la primera y, por tanto, no podrá comenzar el proceso de *feedback* característico de la equilibración.
- d) Un cuarto aspecto perteneciente al proceso de aprendizaje se refiere al papel que cumplen las *contradicciones* o *conflictos cognitivos* como motores del desarrollo y, por tanto, del aprendizaje. Estas contradicciones entre las expectativas o representaciones que el niño tiene ante un problema determinado y los resultados que ofrece al experimentador o la realidad misma, son las que producen un desequilibrio en su sistema cognitivo y estimulación al sujeto a la consecución de un nuevo equilibrio más evolucionado.

Así, PIAGET mantiene que cuando un sujeto se encuentra ante una contradicción, es decir, cuando sus esquemas de asimilación no son adecuados para entender la realidad que se le presenta, puede reaccionar de tres maneras, según su nivel de desarrollo y según sea la complejidad del problema que se le presenta. Tomemos el siguiente ejemplo, basado en la tarea de clasificación. Supongamos que se le presentan al sujeto círculos y cuadrados de varios colores para que los clasifique y que esto lo hace atendiendo solamente a la forma.

Es decir, hace dos subclases, una con los círculos y otra con los cuadrados. Ahora bien, si a continuación le damos un triángulo azul, por ejemplo, para que lo clasifique también, ¿cómo resolverá el sujeto la contradicción existente?

PIAGET distingue un primer grupo de conductas, llamadas *alpha*, que consisten en lo siguiente. O bien el sujeto no se da cuenta de la contradicción y pone el triángulo azul en una de las dos subclases, por ejemplo, en la que haya más objetos azules, o bien crea una tercera subclase para el triángulo azul. Estas dos conductas que PIAGET denomina *compensaciones*, ya que tratan de compensar o anular la contradicción, tienen en común el que en ambos casos no se ha producido una acomodación o cambio de las estructuras previas del sujeto.

Un segundo tipo de conductas más evolucionadas, denominadas *beta*, consisten en modificar los esquemas previos ante la contradicción planteada. Siguiendo con el ejemplo anterior, una conducta buena consistiría en cambiar la clasificación realizada y proceder a clasificar los objetos por su color, en vez de por su forma. De esta manera se elimina la contradicción y se da lugar a una conducta nueva y adaptada al problema.

No obstante, existe una tercera posibilidad, que consiste en lo siguiente: el sujeto, al realizar su clasificación inicial puede darse cuenta de que existen varias posibilidades de agrupar los objetos y, por tanto, no sólo resuelve fácilmente el problema o contradicción de clasificar un nuevo objeto cambiando el criterio clasificatorio, sino que también es capaz de cambiar muchas otras veces este criterio si el nuevo objeto lo requiere, debido a que ha anticipado previamente las posibles contradicciones. Este tipo de conductas se denominan *gamma* y son, obviamente, las más evolucionadas. Como es de esperar, solamente las conductas *beta* y *gamma* permiten el aprendizaje, ya que en ambas se puede producir un proceso de equilibración, mientras que no ocurre lo mismo con las conductas *alfa*, que no dan lugar a una reorganización del conocimiento existente.

- e) Un quinto aspecto de la teoría piagetiana en relación con el aprendizaje se refiere al papel que cumple la interacción social. La escuela de Ginebra mantiene que las relaciones sociales favorecen el aprendizaje, pero no por sí mismas, sino en la medida en que producen contradicciones y, por ende, reorganizaciones en el conocimiento de los sujetos. Debido a la necesidad de entender el punto de vista del otro y a la coordinación de perspectivas.
- f) Un último aspecto se refiere al papel de la experiencia física en el aprendizaje. La posición piagetiana consiste básicamente en mantener que este tipo de experiencia, si bien es, a menudo, una condición necesaria para que se produzca el aprendizaje, no es una condición suficiente, ya que como puede verse en los diversos experimentos de *La toma de conciencia* (PIAGET, 1974), los niños pueden resolver acertadamente un buen número de problemas aunque no sepan explicar por qué lo hacen así.

EL PROGRAMA DE KAMII Y DEVRIES

Hasta ahora hemos examinado la teoría piagetiana acerca del desarrollo de niño de Preescolar, así como el aprendizaje en estas edades. Sin embargo, como tantas veces ha sido señalado —incluso por el propio PIAGET—, la teoría piagetiana no es una teoría de la educación, sino simplemente una posición psicológica que tiene implicaciones educativas. Quizá por esta razón ha habido hasta la fecha maneras muy diferentes de programar una Educación Preescolar, en el dominio cognitivo, basada en la teoría de PIAGET. Es decir, los mismos supuestos teóricos han dado lugar a interpretaciones y, por ende, a aplicaciones, distintas. (Consúltense los trabajos de revisión de LAWTON y HOOPER, 1973; NURSS y HODGES, 1982.) Para algunas programaciones de enfoque piagetiano, hoy superadas o abandonadas, los objetivos de la Educación Preescolar son:

- a) Enseñar a los niños tareas como la conservación, la clasificación, la seriación, etcétera, y
- b) Lograr que los niños lleguen, cuanto antes, a las operaciones concretas.

Es comprensible que algunos autores hayan creído que éstos deberían ser los objetivos de la Educación Preescolar, porque al leer a PIAGET se encuentran, una y otra vez, con tareas como las citadas, ante las cuales los niños responden en función de su desarrollo cognitivo, como hemos visto. Sin embargo, no hay que olvidar que las citadas tareas sólo son instrumentos específicos para mostrar las limitaciones y características del conocimiento a lo largo del desarrollo. Por tanto, no tiene ningún sentido insistir especialmente en ellas a lo largo de la Educación Preescolar. En este sentido, H. SINCLAR (1971) ha utilizado un ejemplo muy acertado al afirmar que enseñar las tareas piagetiana a los niños en la Educación Preescolar es como enseñarles las respuestas correctas de los tests de inteligencia, pensando que por ello van a mejorar su inteligencia. Por tanto, lo esencial no resulta ser *qué* vamos a enseñar a los niños durante el Preescolar, sino *cómo* lo vamos a hacer, atendiéndonos muy especialmente a los mecanismos de aprendizaje del niño de esa edad.

Otro equivoco que suele producirse en torno a la teoría de PIAGET aplicada a la Educación Preescolar es que sólo debe enseñarse aquello que los niños *puedan comprender*. Es relativamente comprensible que la teoría piagetiana haya dado lugar a esta interpretación, ya que uno de sus supuestos fundamentales, como hemos visto anteriormente, es que el desarrollo del conocimiento pasa por una serie de estadios y, por tanto, la capacidad de comprensión en cada edad está seriamente limitada. Sin embargo, tal interpretación, tomada en un sentido demasiado literal, ha llevado a un dilema que E. DUCKWORTH (1979) expresaba irónicamente, en el título de un magnífico artículo al respecto, al afirmar. «O se lo enseñamos demasiado pronto y no lo pueden entender, o es demasiado tarde y ya lo saben.» Es decir, una concepción demasiado estática, o anclada en la maduración, de la teoría de PIAGET, puede llevar a que ésta sea más bien un instrumento escasamente útil en la Educación Preescolar, ya que es cierto que siempre debe

tenerse en cuenta el nivel de desarrollo cognitivo del niño, pero no hasta el extremo de no enseñarle nada que no puedan entender. (Recuérdese el papel, anteriormente señalado, de los conflictos o contradicciones cognitivas.)

Hemos insistido en estos aspectos no sólo porque son un lugar común dentro de esta temática, sino porque las mismas autoras del programa que vamos a exponer a continuación han llegado a las conclusiones actuales a partir de la superación de los citados principios, como ellas mismas reconocen (KAMII y DEVRIES, 1977, 1978 y 1983).

En primer lugar, conviene decir que KAMII y DEVRIES (1978) parten de unos objetivos muy generales que son de dos tipos: socio-emocionales y cognitivos. Aunque vamos a insistir en los segundos, también incluimos los primeros, porque desde su punto de vista son inseparables. Es decir, el educador debe atender simultáneamente a ambos. Como puede suponerse, esta posición se encuentra en la línea, antes comentada, de que el desarrollo cognitivo influye sobre el desarrollo social y viceversa. Así, los objetivos serían los siguientes:

a) *Objetivos cognitivos:*

1. Que el niño sugiera una multitud de ideas, problemas y preguntas. Es decir, que se interrogue a sí mismo e interrogue a los demás sobre los fenómenos que le rodean y adopte una actitud de búsqueda ante la realidad.
2. Que el niño ponga en relación —compare— a los objetos y acontecimientos y se fije en las similitudes y diferencias.

b) *Objetivos socio-emocionales:*

1. Que el niño se haga cada vez más autónomo dentro de un contexto de relaciones generalmente no coercitivas con los adultos.
2. Que el niño respete los sentimientos y derechos de los demás y empiece a cooperar (mediante el descentramiento y la coordinación de diferentes puntos de vista).
3. Que sea despierto y curioso y emplee la iniciativa al perseguir aquello que despierta su curiosidad, tenga confianza en la capacidad para descifrar las cosas por sí mismo, y diga lo que piensa con convicción.»

(KAMII y DEVRIES, 1978, p. 46 de la traducción castellana.)

Ahora bien, ante estos objetivos tan generales, aunque necesarios, muchos profesores se estarán preguntando cómo se pueden conseguir y, sobre todo, cómo se pueden concretar en actividades más específicas. En primer lugar, diremos que esto no sólo es posible, sino que ha sido ya desarrollado por KAMII y DEVRIES (1978 y 1983), que describen en las obras un conjunto de actividades

perfectamente estructuradas a las que el profesor puede acudir y donde encontrará bastantes ejemplos concretos que no sólo podrá utilizar directamente, sino que le proporcionarán ideas para construir sus propias actividades. Parece importante insistir aquí en el aspecto *normativo* del programa de KAMII y DEVRIES; es decir, en *como se pueden planificar actividades* y en *cómo se pueden introducir* en el dominio cognitivo de la Educación Preescolar para lograr los objetivos antes enunciados. A este respecto, seguiremos la propia exposición de KAMII y DEVRIES (1978, pp. 55-71 de la traducción castellana).

Tipos de actividades

El profesor de Preescolar, al planificar sus actividades, debe tener en cuenta que el niño puede interactuar con los objetos que le rodean de cuatro maneras distintas, que se sintetizan a continuación, y que suponen una progresión hacia niveles cognitivos más avanzados.

Actuar sobre los objetos y ver cómo reaccionan éstos

Esta es la manera más simple de interactuar con los objetos y ocupa gran parte de la vida del niño desde su nacimiento hasta los cuatro años aproximadamente. Como es sabido, en la primera infancia el niño llega a conocer las cosas porque las chupa, tira, coge, golpea, etc. Posteriormente, a los dos o tres años, pueden observarse cómo los niños exploran sistemáticamente todos los objetos que están a su alcance, sobre todo si son nuevos, y les aplica los esquemas que ya conoce. Obviamente, el profesor debe utilizar esta tendencia a la actividad de los niños para estimular y favorecer su exploración del medio.

Sin embargo, no conviene olvidar que este tipo de actividad es necesario, pero insuficiente, para que los niños aprendan realmente; es decir, se produzca la construcción o elaboración interna que antes mencionábamos. Para lograr esto son imprescindibles dos tipos más de actividades.

Actuar sobre los objetos para producir un efecto deseado

Mediante este tipo de actividades se pretende que el niño desarrolle y perfeccione la distinción entre *medios* y *finés* que aparecía ya al final de los dos años, aplicada a problemas sencillos, como las conductas anteriormente mencionadas del bastón o la cinta, pero que, en realidad está relacionada con una gran cantidad de tareas más complejas. Obviamente es el profesor el que tiene que diseñar dichas tareas, que no sean demasiado fáciles ni demasiado difíciles para el niño, y quien debe presentarlas de tal manera que le resulten interesantes y le puedan plantear, interrogantes. Ahora bien, para responder a esos interrogantes es preciso, en primer lugar, que el niño sepa exactamente qué es lo que ha hecho, es decir, tome conciencia de su acción, lo cual es precisamente el siguiente aspecto.

Ser consciente de cómo se ha logrado el efecto deseado

Con este principio se pretende que el niño de Preescolar no sólo adquiera una experiencia física con los objetos, sino también una reflexión sobre sus acciones, cosa que resulta absolutamente necesaria porque, aunque parezca sorprendente, una buena parte de los niños menores de tres años no parecen capaces de saber cómo van realizando determinadas acciones, incluso aunque sean muy diestros en ellas. Un ejemplo concreto de esta incapacidad es uno de los experimentos de PIAGET en su libro sobre la toma de conciencia. En este caso se pidió a los niños que realizarán el «truco» de hacer avanzar una pelota de tenis de mesa de tal manera que fuera hacia delante y luego volviera hacia atrás. Curiosamente, los niños entre cinco y siete años que realizaban esta habilidad perfectamente daban explicaciones bastante incorrectas de lo que habían hecho, llegando a afirmar incluso que habían realizado acciones que no se correspondían con la realidad. De hecho, en este experimento los niños no daban respuestas correctas hasta los doce años.

Por tanto, no se mantiene en absoluto que uno de los objetivos de la Educación Preescolar se que el niño sea consciente de todas las actividades que propone el profesor, sino simplemente que este último vaya introduciendo periodos de reflexión en los que se pregunte de forma directa a los niños «¿cómo hiciste tal cosa?» o «¿cómo le contarás a tu amigo cómo lo hiciste?». Obviamente, este tipo de preguntas también poseen la ventaja de que favorecerán la capacidad comunicativa del niño y disminuirán su egocentrismo.

Por último, es preciso recordar que existe una actitud superior a estas tres anteriores; la que consiste en *explicar las causas* de los fenómenos sobre los que versan las actividades que se proponen a los niños.

Este es un tipo de actividad que el profesor debe introducir —de hecho la introducen espontáneamente los niños al formular sus continuos «por qué»—, pero siendo consciente que la mayor parte de las explicaciones de los niños de Preescolar serán incompletas o erróneas. Sin embargo, el profesor puede utilizar este tipo de preguntas para provocar las contradicciones o conflictos cognitivos de los que hablamos anteriormente y para intentar el avance de los niños desde explicaciones menos avanzadas a explicaciones más completas.

Normativa de realización

Habida cuenta de los cuatro tipos de actividades que el profesor de Preescolar puede proponer a los niños, parece conveniente acceder a un mayor nivel de concreción e indicar cómo, exactamente, pueden impartirse los contenidos educativos de Preescolar de tal manera que el profesor pueda ir favoreciendo los tipos de actividades antes mencionados.

En esta ocasión nos vamos a limitar reproducir casi literalmente los principios específicos que KAMII y DEVRIES (1978, páginas 61-71) sugieren como aspectos de carácter normativo para llevar a cabo un programa de Educación Preescolar basado en ideas de PIAGET y destinado a favorecer el desarrollo cognitivo. No vamos a entrar en detalle en el comentario de cada uno de estos principios; el lector interesado puede acudir a dos obras de KAMII (1982), y KAMII y DEVRIES (1973) en las que no sólo se puede

encontrar una mayor especificación de tales principios, sino una serie de actividades muy detalladas, cuya eficacia ya ha sido comprobada por las autoras.

En el caso de la segunda publicación, las actividades están centradas en el *conocimiento físico*, y versan todas ellas sobre la manipulación de objetos.

Por el contrario, en el caso de reciente libro de KAMII (1982) se trata de actividades destinadas exclusivamente a la *enseñanza del número*, y de las matemáticas en general, durante el Preescolar. Sin embargo, los dos tipos de actividades se han elaborado y se recomiendan utilizar, teniendo en cuenta los siguientes principios:

Comienzo de la actividad:

1. *Introducción de la actividad de manera que se logre un buen nivel de actividad por parte del niño.*

Esto puede lograrse mediante la presentación de un material atractivo y la invitación a realizar una actividad concreta que resulte atrayente.

2. *Empezar la actividad proponiendo que los niños formen grupos para jugar a la actividad propuesta, pero de tal modo que cada niño pueda disponer de un cierto material; es decir, no debe forzarse el desarrollo de la cooperación desde el principio de la actividad, sino que es preferible ir introduciéndola a medida que se vea necesaria por parte de los niños.*

Continuación de la actividad:

1. *Tratar de conocer lo que está pensando el niño y utilizar ese conocimiento para lograr una mejor interacción con él.* A través de la aplicación de este principio el profesor puede obtener una evaluación de cómo el niño entiende los contenidos que se le imparten. Por supuesto, para saber lo que el niño está pensando, al profesor no le bastará, a menudo, con preguntarle al niño, ya que a estas edades sus explicaciones pueden ser un tanto insuficientes. Por tanto, el profesor deberá también intervenir mediante determinadas acciones o propuestas que le permitan conocer qué es lo que el niño entiende realmente.

2. *Favorecer y animar a los niños a que interaccionen entre sí.* Una vez transcurrida la fase inicial de la actividad y que los niños se han familiarizado con la actividad propuesta, el profesor intentará favorecer, específicamente, la interacción social por las razones expuestas anteriormente.

Al final de la actividad:

1. Favorecer la reflexión de los niños sobre sus acciones, tratando de que tomen conciencia de ellas y busquen explicaciones.

ESTILOS COGNITIVOS Y EDUCACION PREESCOLAR

Una de las críticas que con mayor justeza pueden hacerse a la teoría de PIAGET es que nunca se ha ocupado de las diferencias individuales. Lamentablemente, lo mismo puede decirse de gran parte de la psicología cognitiva actual, que ha perpetuado un divorcio ya clásico entre el estudio de los procesos comunes a todos los individuos y la determinación de su incidencia en cada sujeto o tipo de sujetos. Por fortuna esta deficiencia está siendo subsanada por varias corrientes de investigación, entre las que se destaca la que versa sobre los *estilos cognitivos*. Estos pueden caracterizarse como la manera general en que las personas nos enfrentamos con el medio y, por tanto, tratamos la información nueva, tomamos decisiones y resolvemos problemas de todo tipo. Es decir, se trata de un concepto de mayor generalidad que otros aspectos del comportamiento, como pueden ser la percepción, la memoria o el razonamiento. Así N. KOGAN (1971), por ejemplo, define los estilos cognitivos como la «variación individual de los *modos* de percibir, recordar y pensar, o como formas distintas de aprehender, almacenar, transformar y emplear la información».

Por otro lado, es preciso señalar que las estructuras generales y estables que se conocen con el nombre de estilos cognitivos también poseen unas claras implicaciones en los aspectos sociales y de la personalidad del individuo. Así, H. A. WITKIN (1969), uno de los autores más destacados en esta área, afirma:

«Los consistentes modos de funcionamiento a los que llamamos estilos cognitivos son manifestaciones en la esfera cognitiva de dimensiones más amplias de funcionamiento personal, evidentes también en otras áreas de la actividad psicológica individual. Los estilos cognitivos nos hablan sobre otras cosas además de sobre lo cognitivo».

Puede verse, en consecuencia, que las numerosas investigaciones —pasadas y presentes (desde los trabajos clásicos de WITKIN y otros, 1954; hasta la reciente revisión de KOGAN, 1983)— sobre los estilos cognitivos han tratado de estudiar de manera empírica una realidad que no se le escapa a ningún observador minimamente preocupado por el comportamiento humano. Me refiero a lo que solemos referirnos cuando hablamos de la «manera de hacer las cosas» de tal o cual persona. Por ejemplo, si decimos «nuestro amigo Ramiro es un desastre», es muy posible que queramos indicar que es una persona escasamente perfeccionista, poco organizada, que actúa de prisa y sin poner demasiada atención en lo que hace. Por otro lado, es casi seguro que Ramiro no sea sólo así cuando trabaja en su oficina, sino también cuando va a hacer la compra, cuando planifica sus vacaciones o cuando organiza una fiesta. Sin embargo,

resulta que nuestro amigo es, al mismo tiempo, una persona encantadora que posee una gran habilidad en su comportamiento social y con quien da gusto estar. En definitiva, como luego veremos con mayor detalle, lo más probable es que Ramiro sea lo que en la terminología de los estilos cognitivos suele llamarse un *sujeto impulsivo y dependiente del campo*. Estos conceptos corresponden a los estilos denominados reflexividad-impulsividad y dependencia-independencia de campo.

Tipos de estilos cognitivos

Descripción

Antes de entrar en la definición y génesis de estos dos estilos cognitivos, que son los más conocidos y sobre los que existe una bibliografía más extensa y reciente (WITKIN y GOODENOUGH, 1981; CARRETERO y PALACIOS, 1983; a; CARRETERO, 1983; PALACIOS, 1983; PALACIOS y CARRETERO, 1983 b; FERNANDEZ BALLESTEROS, 1980; BRODZINSKY, 1984), es preciso indicar que existen otros que también tienen implicaciones para la Educación Preescolar, aunque se hayan estudiado escasamente en estas edades. Entre ellos se encuentran los siguientes:

a) *Control restrictivo-control flexible*. Se refiere a la capacidad del sujeto para mantener su actividad cuando se produce una interferencia entre dos modalidades cognitivas. Por ejemplo, en la prueba de Stroop se le presentan al sujeto nombres de colores escritos con tinta de otro color. Así, el término «rojo» podría ir impreso con tinta azul.

De esta manera, si le pedimos al sujeto que vaya leyendo una serie de tarjetas diseñadas con esta técnica, encontraremos que tarde o temprano se equivocará y leerá «azul» aunque ponga «rojo». La tendencia evolutiva al respecto indica que los niños más pequeños son incapaces de concentrar su atención y en seguida cometen numerosos errores. Por el contrario, los niños mayores y los adultos cometen menos errores, lo cual indica que puedan controlar de una manera más flexible su atención en el caso de interferencias cognitivas. S. SANTOSTEFANO (1978) ha realizado numerosos trabajos de investigación en este campo y ha experimentado diferentes y eficaces sistemas de entrenamiento para modificar este estilo cognitivo en los niños.

b) *Nivelamiento-agudización leveling-sharpening*). Este estilo cognitivo se refiere a la manera en que los sujetos comparan la información que se les ha presentado en el pasado con la información presente. Las investigaciones realizadas hasta la fecha, entre las que se cuentan las de SANTOSTEFANO, muestran que mientras que los adolescentes tienden a agudizar las diferencias, los niños de seis años tienden a lo contrario, es decir, a nivelar o igualar los dos tipos de información.

c) *Escudriñamiento (scanning)*. Este estilo cognitivo tiene que ver con la exactitud de las estimaciones del sujeto respecto a estímulos perceptivos. Implica, por tanto, una buena capacidad para examinar con precisión la nueva información. Actualmente se considera que este estilo cognitivo es, probablemente, parte de otros más amplios, como la reflexividad-impulsividad o la dependencia-independencia de campo.

d) *Estilo de conceptualización o categorización*. Este estilo tiene que ver con la manera en que los individuos clasificamos los objetos. Por ejemplo, en uno de los instrumentos más habituales para evaluar este estilo, la tarea de agrupación de objetos (OST – *Object Sorting Task*, de SIGEL, ANDERSON y SHAPIRO, 1966), se le presentan al niño de Preescolar una serie de objetos, como son una cuchara, una pipa, una caja de rotuladores, un trompo, un lápiz y un abridor de latas. A continuación se le pide que agrupe los que «van juntos o tienen algo que ver entre sí». Es decir, se le invita a realizar una clasificación de la manera que le parezca más oportuna. Los resultados, en términos generales, muestran que los niños pequeños suelen realizar clasificaciones basándose en un criterio *descriptivo-analítico*, mientras que los de más edad utilizan un criterio *categorico-inferencial*. Es decir, mientras que los primeros se basan en uno o varios detalles concretos comunes a varios objetos —por ejemplo, su color, o que sean puntiagudos—, los segundos establecen una clasificación conceptual que en el caso de los objetos mencionados anteriormente, sería la siguiente: objetos de escritorio (rotuladores y lápiz), objetos de cocina (cuchara y abrelatas), juguete (trompo) y objeto de fumador (pipa). Conviene precisar que este tipo de pruebas son similares a las tareas piagetianas de la clasificación. Sin embargo, debe advertirse que persiguen un objetivo bien distinto, ya que en este caso no se trata de determinar si los niños de Preescolar son capaces o no de realizar clasificaciones, sino más bien de evaluar *cómo* las realizan.

En lo que se refiere a su dimensión evolutiva, puede decirse que este estilo cognitivo ha sido estudiado desde los tres años (KOGAN, 1976; SIGEL y BRODZINSKY, 1977), habiéndose encontrado una evolución clara y estable en la línea de lo mencionado anteriormente. No obstante, todavía resulta necesaria una mayor cantidad de investigaciones para determinar con mayor precisión cuál es su utilidad en la Educación Preescolar. A primera vista podría pensarse que los educadores deberían diseñar actividades para favorecer la evolución hacia un estilo de conceptualización categorico-inferencial, puesto que ésta es la dirección de la tendencia evolutiva. Sin embargo, no parece tan claro que esto deba ser así, ya que, entre otras razones, algunas investigaciones han puesto de manifiesto una posible inadaptación social en los niños de Preescolar con un estilo de conceptualización categorico-inferencial demasiado rígido. No obstante, también podría citarse a favor de la citada estrategia educativa el hecho de que el estilo de conceptualización descriptivo-analítico es característico de las muestras de niños de niveles socio-educativos bajos y con escaso dominio de códigos lingüísticos elaborados. En cualquier caso, lo que sí parece seguro es que este estilo cognitivo es modificable mediante programas de entrenamiento cuyas pautas pueden ser de utilidad a los educadores (SIGEL y BRODZINSKY, 1977, p. 316).

El desarrollo de la flexibilidad-impulsividad

Es muy frecuente que un profesor de Preescolar se encuentre cada curso con unos o varios niños de los que «no paran quietos un solo momento». Esto es lo que en el lenguaje coloquial suele entenderse por un sujeto impulsivo. Sin embargo, el extenso cuerpo de conocimientos de que disponemos hoy día (PALACIOS, 1983; MESSER, 1976; KOGAN, 1976 y 1983) nos proporciona una concepción teórica y unos datos bastante más ricos y precisos.

Una buena manera de mostrar en qué consiste exactamente este estilo cognitivo es explicar la prueba que se utiliza para evaluarlo. Dicha prueba es el test, de emparejamiento de figuras conocidas (MFF-*Matching Familiar Figures Test*) que puede verse en la figura 2 (pág. siguiente) (KAGAN, KOSMAN, DAY, ALBERT y PHILLIPS, 1964). En la parte superior de esta figura se encuentra el modelo —ya sea un animal, un camión o cualquier otro objeto—, y en la parte inferior, las seis figuras con las que el niño tiene que comparar cada modelo. La tarea consiste simplemente en que el niño seleccione cuál de las seis figuras es *exactamente igual* al modelo. La tarea es aparentemente muy fácil, pero si el lector se entretiene en realizarla comprobará que para llevarla a cabo con éxito hace falta un examen sistemático y minucioso de todas las figuras, porque su discrepancia con el modelo es solamente de detalle. Las medidas que indican el grado de reflexividad o impulsividad de los niños son el número de errores que cometen y el tiempo que tardan en dar su respuesta [PALACIOS (1983)]. Como podría suponerse, la mayoría de los niños se encuentran en una de estas dos categorías:

- a) *Niños impulsivos*: contestan con rapidez y, por tanto, cometen numerosos errores.
- b) *Niños reflexivos*: tardan más tiempo en contestar, y de esta manera, cometen menos errores.

En estas dos categorías se encuentran, aproximadamente, las dos terceras partes de las muestras estudiadas. El resto de los sujetos pueden dividirse, a su vez, en otras dos categorías:

- a) *Los niños lentos-inexactos*, que además de tardar bastante tiempo en dar su respuesta, cometen errores.
- b) *Los niños rápidos-exactos*, que apenas cometen errores aunque respondan rápidamente.

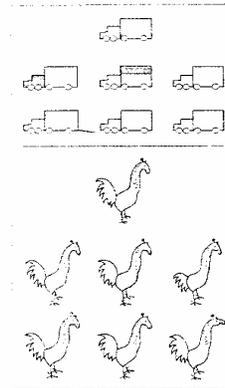


Fig. 2 Items de la prueba MFF para evaluar la reflexividad-impulsividad. El ítem del camión de juguete es más sencillo porque esta tomado de la versión para niños de Preescolar.

La existencia de estas dos últimas categorías ha planteado numerosos problemas metodológicos en relación con la medición de este estilo cognitivo [véase PALACIOS (1983)]. Sin embargo, el hallazgo de que también hay niños lentos-inexactos y rápidos-exactos ha sido bastante útil para que los investigadores observaran que la dicotomía reflexivo-impulsivo no refleja todas las facetas del comportamiento infantil, y que ninguno de estos dos extremos, considerados únicamente en función de las latencias, es mejor o peor en sí mismo. Por tanto, desde el punto de vista educativo, lo importante no es tanto si un niño tarda mucho o poco en realizar una tarea, ni tampoco si la realiza con mayor o menor precisión, sino *qué es lo que hace* durante el tiempo que transcurre entre el comienzo y el final de la tarea.

De hecho, algunas de las investigaciones actuales (DRAKE, 1970; ZELNIKER y JEFFREY, 1976 y 1979) se han ocupado precisamente de analizar en detalle los procesos atencionales subyacentes a la conducta impulsiva o reflexiva. Así, se ha encontrado que los niños impulsivos no sólo están menos tiempo atendiendo al problema que se les presenta, sino que además lo hacen con menos eficacia. Por el contrario, los reflexivos no sólo atienden durante más tiempo, sino que utilizan estrategias más sistemáticas, como son analizar una por una las variantes del modelo; concentrarse en un campo visual determinado en vez de en su totalidad; repetir comparaciones ya hechas en caso de duda; dedicar un cierto tiempo a examinar en detalle el modelo, y otras similares. Por tanto, desde el punto de vista educativo no sólo será necesario que los profesores traten de que sus alumnos impulsivos realicen con más calma una tarea, sino que modifiquen las estrategias que utilizan para procesar la información, tratando de acercarse a las que acabamos de describir.

Por otro lado, parece estar bastante claro que la reflexividad-impulsividad ejerce una neta influencia sobre diferentes aspectos de la actividad intelectual. Así, los niños reflexivos suelen realizar mejor que los impulsivos los siguientes aspectos: memoria de reconocimiento, rendimiento académico, solución de problemas, razonamiento analógico, tareas espaciales, pruebas de inteligencia, formación de conceptos y un largo etcétera en el que no podemos detenernos (véase PALACIOS, 1983, páginas 48-54, y SIGEL y BRODZINSKY, 1977, pp. 320-321).

En lo que si nos vamos a detener, debido a su especial interés para la Educación Preescolar, es en la relación entre reflexividad-impulsividad y aprendizaje de la lectura. En principio, existen datos a favor de una correlación negativa entre la reflexividad y los errores cometidos en la lectura. Por tanto, podría pensarse que las estrategias de procesamiento de la información típicas de los reflexivos son bastante útiles para un aprendizaje eficaz de la lectura. De hecho, esta posibilidad resulta bastante sensata, puesto que cuando un niño comienza a leer tiene que realizar una tarea muy similar a la prueba de emparejamiento de figuras conocidas (MFF). Es decir, tiene que decidir si un determinado dibujo —escasamente significativo por cierto— al que los adultos llaman «letra» es igual o distinto al que le han mostrado con anterioridad. Si el niño se equivoca es probablemente porque no ha llevado a cabo la comparación adecuada entre una o varias letras y el modelo que debería tener correctamente almacenado.

No obstante, algunos trabajos, como los de J. KAGAN, D. LAPIDUS y M. MOORE (1978), y H. MARGOLIS, N. PETERSON y L. H. SKIPTON (1978), han mostrado que la relación entre reflexividad y eficacia en el aprendizaje de la lectura no es tan clara como

podría parecer a primera vista, ya que existen otros factores como, por ejemplo, la pertenencia a un determinado medio socioeducativo, que también ejercen una neta influencia al respecto. Así, los sujetos impulsivos pero que pertenezcan a un medio socioeducativo alto, que le ofrezca una adecuada estimulación cultural y unos modelos coherentes de iniciación a la lectura, no tendrían porque tener problemas en este sentido. Es decir, sus inadecuadas estrategias para procesar la información se verían compensadas con una mayor influencia del medio.

En cualquier caso, parece sensato afirmar que a la hora de iniciar la enseñanza de la lectura a los educadores de Preescolar les sería de bastante utilidad conocer el grado de reflexividad-impulsividad de sus alumnos, así como las técnicas adecuadas para modificar este estilo cognitivo.

Recuérdese que al definir los estilos cognitivos insistíamos en que, a pesar de su nombre, no sólo versaban sobre aspectos cognitivos de la conducta. Así, en el cuadro 2 (pág. siguiente), puede verse la caracterización que J. BLOCK y colaboradores (1974) obtuvieron de los diferentes tipos de sujetos infantiles mediante la aplicación de cuestionarios a sus profesores.

Además, otros estudios, como los de S. B. MESSER y D. M. BRODZINSKY (1979) han mostrado que los niños impulsivos y lentos-inexactos son más agresivos que los reflexivos, siendo los rápidos-inexactos los menos agresivos.

En esta línea, y como era de esperar, se han encontrado incluso claras relaciones entre impulsividad e hiperactividad. No obstante, es preciso mencionar que también existen algunos trabajos que muestran la influencia de algunas variables situacionales sobre el estilo cognitivo del sujeto.

CUADRO 2			
Características sociales y de personalidad relacionadas con los cuatro tipos de respuestas en el MFF (obtenidas según las opiniones de los profesores)			
Lentos-exactos (reflexivos)	Rápidos-exactos	Lentos-inexactos	Rápidos-inexactos (impulsivos)
Razonables. Calmados. Reflexivos.	Inteligentes. Alegres. Con confianza en sí mismos.	Agresivos. Competitivos. Con dificultad para aplazar las cosas.	Ansiosos. Sensibles. Tendencia a estructurar las cosas.
Se llevan bien con	Competitivos.	Egocéntricos.	Tensos.

los demás. Reservados. Dóciles. Con confianza en sí mismos.	Racionales. Con recursos. Enérgicos. Independientes. Con confianza en sí mismos.	Rápidos, desinhibidos. No intentan dominar los problemas.	Sin sentido del humor. Dubitativos. Cautelosos. Quejumbrosos Impopulares.
--	--	---	--

(Tomado de BLOCK y otros, 1974)

En definitiva, se trata de esa conocida frase que suelen pronunciar los padres con cierta frecuencia: «es que este niño se porta peor en casa que en el colegio». Es decir, si bien puede decirse que el estilo cognitivo reflexividad-impulsividad es relativamente estable a lo largo de la vida, también es cierto que puede manifestarse con mayor o menor intensidad en función del tipo de estimulación que proporcione el medio.

Por último, resulta ineludible mencionar, aunque sea brevemente, los diferentes sistemas de entrenamiento para modificar estos estilos cognitivos de los alumnos. Si bien apenas hay experiencias de este tipo con niños de Preescolar, es muy probable que su utilización también sea útil para los profesores de este nivel. En términos generales, puede decirse que se han utilizado, con diferente éxito, las siguientes técnicas (veáse PALACIOS y CARRETERO, 1983):

a) *Utilización de modelos.* Esta técnica se basa en las teorías del aprendizaje social y consiste, como es sabido, en exponer a los niños impulsivos ante modelos reflexivos, ya sean profesores, niños de más edad o monitores que actúan en un contexto natural o mediante grabaciones en video-tape.

b) *Consecución de latencias más prolongadas.* Consiste en intentar retrasar las respuestas de los niños forzándoles a esperar durante un cierto tiempo.

Tanto esta técnica como la anterior han logrado solamente un éxito relativo, porque si bien han conseguido que los niños se hagan más reflexivos en términos del tiempo que tardan en dar sus respuestas, sin embargo no han logrado que disminuyan los errores.

c) *Entrenamiento en las estrategias adecuadas para procesar la información.* Esta técnica, utilizada por D. H. MEICHENBAUM (1974) y otros autores, consiste en que los niños practiquen estrategias, como son:

- examinar sistemáticamente todas las variantes del modelo;
- seleccionar una parte del modelo y compararlo con la parte correspondiente de todas las variantes;
- eliminar sucesivamente las alternativas que difieren del modelo en cada uno de los fragmentos en estudio.
- continuar eliminando variantes hasta que quede una como correcta.

d) *Control de la conducta mediante el lenguaje interiorizado.* Esta técnica también utilizada con éxito por MEICHENBAUM, se basa en la idea de que los niños impulsivos poseen un control de su conducta, mediante el habla interna, peor que los reflexivos. Por tanto, se trata de entrenar al niño para que reflexione antes y durante su actuación y pueda planificar adecuadamente su conducta mediante la utilización de estrategias verbales interiorizadas como las que siguen:

- «lo primero que debo hacer es preguntarme: ¿cuál es el objetivo que hay que alcanzar?», y
- «no importa equivocarse, puedo corregirlo la próxima vez».

El desarrollo de la dependencia-independencia de campo (DIC)

La DIC se refiere, en palabras del propio H. A. WITKIN, al «grado en que la persona percibe una parte de campo perceptivo como separado del contexto que lo rodea, en vez de hacerlo como si estuviera incluido en él; o al grado en que la organización del campo predominante determina la percepción de sus componentes; o, por decirlo en palabras corrientes, el grado en que la persona percibe de manera analítica» (WITKIN, MOORE, GOODENOUGH y COX, 1977, pp. 6-7). Por tanto, los sujetos que tienden a percibir la información de manera global y siguiendo la influencia del contexto reciben la denominación de dependientes de campo, mientras que los que tienden a percibir de manera analítica y sin dejarse guiar por el contexto son los independientes de campo, aunque no conviene olvidar que éstos no son más que dos casos extremos de un continuo que es donde se sitúa una buena parte de los sujetos.

Uno de estos instrumentos que se utilizan para determinar el grado de dependencia o independencia de campo consiste en un complejo aparato que puede hacer que se muevan con el mismo eje un sillón, en el que se sienta y pueda manejar el sujeto, y una habitación que puede hacer girar el experimentador. Por tanto, sillón y habitación pueden girar en la misma dirección o direcciones opuestas en la medida en que se desee. La tarea del sujeto consiste, una vez sentado en el sillón, en ponerse en posición vertical, aunque la habitación este inclinada. Y es precisamente esta inclinación de la habitación lo que hace que los sujetos dependientes de campo no logren poner

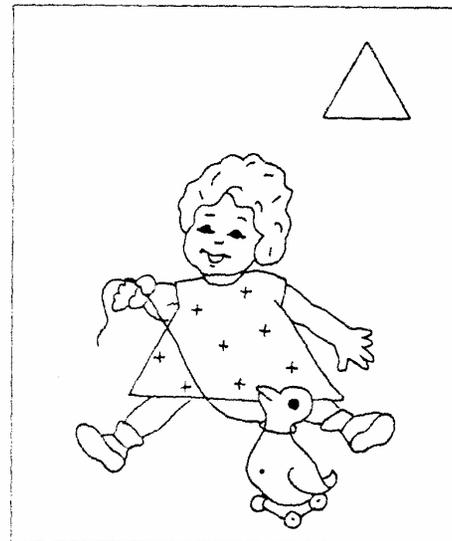
el sillón totalmente vertical, ya que toman las paredes de la habitación como indicios de verticalidad en vez de tomar los de su propio cuerpo, como hacen los independientes de campo. Este instrumento es conocido por el nombre de *Tilting-Room-Tilting-Chair-Test* (TRTC) y por las modalidades *Body Adjustment Tests* (BAT) y *Room Adjustment Test* (RAT).

Otra tarea utilizada por los investigadores en este campo es el *Road and Frame Test* (RFT), que consiste en una habitación totalmente oscura en la que se le presenta al sujeto un marco luminoso que tiene dentro una varilla, también luminosa. Ambos, al igual que en la prueba anterior, pueden ser inclinados en la misma o distinta dirección y con la misma o distinta magnitud. La tarea del sujeto consiste en lograr la verticalidad de la varilla independientemente de las inclinaciones del marco. Los dependientes de campo sitúan la varilla inclinada creyendo que está vertical, mientras que los independientes de campo hacen la tarea correctamente.

También existe otra prueba, de lápiz y papel y de utilización individual o colectiva, el *Embedded Figures Test* (EFT), o prueba de las figuras incluidas, que consiste en encontrar en una figura compleja una figura simple, como la que se muestra en la figura 3. No parece que haya que insistir en la semejanza con las pruebas anteriores ni en lo que sería el comportamiento típico de los dependientes de campo —puntuaciones bajas— y los independientes de campo —puntuaciones altas—. Esta última ha sido adaptada a nuestro país por R. FERNANDEZ BALLESTEROS y MACIA en su versión colectiva. Para sujetos entre tres y cinco años hay otra versión de COATES (1972). Para los niños de Preescolar existen algunas otras pruebas cuya descripción y problemática puede verse en N. KOGAN (1976).

FIGURA 3

Fig. 3 Ítem de la prueba de las figuras incluidas para niños de Preescolar. El niño debe señalar con su dedo el contorno del vestido de la niña, puesto que es similar al triángulo modelo.



En lo que se refiere a los aspectos sociales y de personalidad, ha podido hallarse que los dependientes de campo poseen lo que suele denominarse una clara orientación social; es decir, conceden una gran importancia al medio social en el que se relacionan, lo cual ocasiona, entre otras cosas, que sean más conformistas y tiendan a buscar el contacto social en mayor medida que los independientes de campo. En este sentido, los dependientes de campo son percibidos por los demás como afectuosos, cálidos y de fácil trato, mientras que los independientes son considerados individualistas e insensibles a las influencias sociales. Por otro lado, mientras que estos últimos sujetos parecen tener un claro sentido de su identidad, con una relativa independencia del medio, los independientes de campo no perciben sus intereses, necesidades, actitudes y otros componentes de su identidad como claramente diferenciados de los de las demás personas que les rodean.

No creemos necesario insistir aquí en la relación entre la DIC y otros constructores de personalidad, como son los mecanismos de defensa, control o el esquema corporal que, por otro lado, ya se encuentran revisados en el trabajo de FERNANDEZ BALLESTEROS (1980, pp. 474-476). Lo que si queremos señalar es que la DIC no es sólo un constructo de tipo cognitivo, sino que, como dicen WITKIN y otros (1977), «es el enfoque característico que la persona utiliza ante una amplia gama de situaciones —lo que nosotros llamamos su “estilo”—, y debido a que este enfoque abarca sus actividades perceptivas e intelectuales le denominaremos su estilo cognitivo».

Respecto a la tendencia evolutiva de este estilo cognitivo, las preguntas a las que se ha intentado responder son las siguientes:

- a) La diferenciación psicológica y concretamente el estilo cognitivo DIC, ¿va cambiando con el desarrollo del sujeto? En caso de que así sea, ¿cómo es ese cambio?
- b) En este sentido, ¿existe una estabilidad a lo largo del desarrollo?

Con respecto a la primera pregunta, se encontró que a medida que aumenta la edad de los sujetos, éstos se van haciendo más independientes de campo, hasta los diecisiete años, aproximadamente, en que se produce una estabilización que se extiende durante la edad adulta. Es importante señalar que esta tendencia se encontró tanto al utilizar el método transversal como el longitudinal.

En lo que atañe a la segunda pregunta, los resultados son bastante contundentes, teniendo en cuenta que las correlaciones halladas entre las puntuaciones, obtenidas por los mismos sujetos en la RFT en diferentes momentos de su desarrollo, son significativas en todos los casos. Obviamente, esto quiere decir, como mantienen WITKIN, GOODENOUGH y KARP (1976) que, «a pesar de un acentuado aumento general de la diferenciación con la edad, cada persona tiende a mantener su posición relativa, comparada con los demás sujetos de su edad, en la distribución de las medidas de la diferenciación» (p. 297).

A partir de los años sesenta comenzaron a estudiarse las pautas de crianza y su relación con el DIC, para lo cual, evidentemente, era necesario diseñar y utilizar una prueba adaptada a los niños de esa edad, lo cual quedó solventado al ponerse a punto las pruebas de COATES (1972) para niños de tres a cinco años, y la de KARP y KONSTADT para niños entre cinco y ocho años. De las investigaciones realizadas se desprende que, en términos generales, se mantiene la tendencia fundamental señalada anteriormente; es decir, los niños se hacen más independientes de campo a medida que crecen. En este sentido, se comenzó a pensar que las *pautas de crianza* podrían tener una influencia decisiva sobre la formación del estilo cognitivo y, concretamente, de la DIC. Así, WITKIN y sus colaboradores comenzaron a investigar este aspecto en detalle distinguiendo tres aspectos esenciales: la interacción madre-hijo, las características de la madre y las características del hijo. Y encontraron unos resultados muy prometedores que, junto a los de otras investigaciones, pueden resumirse de la siguiente manera:

a) Se ha encontrado una clara relación entre el favorecimiento de la separación y autonomía de los niños, durante los primeros años, y la independencia de campo. Por el contrario, entre los niños cuyas madres tienden a establecer pautas sobreprotectoras e impiden las conductas autónomas, al mismo tiempo que acostumbran a los niños a aceptar las normas sociales, suele encontrarse una mayor cantidad de dependiente de campo.

b) Las madres de los niños que son dependientes de campo tienden a ser más arbitrarias e impulsivas en el uso de las medidas disciplinarias, lo cual impide el establecimiento de unos criterios coherentes y estables que guíen la conducta infantil. Lo contrario es lo que ocurre con las madres de los independientes de campo.

c) Se ha encontrado una clara relación entre la dependencia de campo y el hecho de que las madres tengan menos confianza en sí mismas y en su papel maternal, todo lo cual tiende a impedir que sus hijos desarrollen su propia identidad.

En cuanto al papel del padre, puede decirse que al igual que en otros ámbitos de la psicología, ha sido menos estudiado que el de la madre. Lo que sí se ha estudiado son los efectos que produce su ausencia. Los trabajos sobre este extremo muestran que cuando la ausencia del padre es muy prolongada suele aumentar la dependencia de campo de los sujetos, lo cual puede explicarse alegando que la falta del padre favorece una dependencia excesiva de la madre.

BIBLIOGRAFIA

- BLOCK, J.; BLOCK, J.H., y HARRINGTON, D.M.: «Some misgivings about the MFFT as a measure of reflection impulsivity». *Developmental Psychology*, 10, pp. 611-632, 1974.
- BOWER, T.G.R.: *Development in infancy*. Freeman, San Francisco, 1974. Traducción al castellano de CARRETERO, M. y GARCIA-HOZ ROSALES, V.: *El desarrollo del niño pequeño*. Debate, Madrid, 1979.
- BRODZINSKY, D. M.: «On the relationship between cognitive styles and cognitive structures». En NEIMARK, E.; DELISI, R., y NOWMAN, J. (Eds.): *Moderators of competence*. LEA, Hillsdale, Nueva Jersey, 1984.
- CARRETERO, M.: «El desarrollo del estilo cognitivo dependencia-independencia de campo». *Infancia y Aprendizaje*, 18, pp. 65-82, 1983 a.
- CARRETERO, M. y PALACIOS, J.: «Los estilos cognitivos. Introducción al problema de las diferencias cognitivas individuales». *Infancia y Aprendizaje*, 17, pp. 20-28, 1983 b.
- CARRETERO, M., y MARTIN, E.: «Las operaciones concretas». EN PALACIOS, J.; MARCHESI, A., y CARRETERO, M.: *Psicología evolutiva Vol. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Alianza Editorial, Madrid, 1984.
- CARTWRIGHT, C. A., y PETERS, D. L.: «Early childhood development». En MITZEL, A. E. (Ed.): *Encyclopedia of Educational Research*. Free Press (5a. edic.), pp. 477-489, Nueva York, 1982.
- DASEN y otros: *Naissance de l'intelligence chez l'enfant Baoulé de cote d'Ivoire*. Hans Huber, Berna, 1978.
- DAY, M.C., y PARKER, R. K. (Eds.): *The preschool in action* (2a. edic.), Allyn and Bacon, Boston, 1977.
- DRAKE, D.M.: «Perceptual correlates of impulsive and reflective behavior». *Developmental Psychology*, 2, pp. 202-214, 1970.
- DUCKWORTH, E.: «The having of wonderful ideas». *Harvard Educational Review*, 42, pp. 217-231, 1962. Traducción al castellano de VILLALONGA, DE R.: «Tener ideas maravillosas». En COLL, C. (Comp.): *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Siglo XXI, pp. 43-53, Madrid, 1983.
- DUCKWORTH, E.: «Esther were too early and they can't learn it or were too late and they know it already: the dilemma of applying Piaget». *Harvard Educational Review*, 49, pp. 279-312. Traducción al castellano de POZO, J. I.: «O se lo enseñamos demasiado tarde y ya lo saben». *Infancia y Aprendizaje. Monográfico Piaget*, pp. 163-185, 1982.
- FERNANDEZ BALLESTEROS, R.: «Del estilo cognitivo "dependencia-independencia de campo" a una teoría de la diferenciación». *Revista de Psicología General y Aplicada*, 35, página 467-490, 1980.
- HOM. H. L. y ROBINSON, P. A.: *Psychological processes in early education*. Academia Press, Nueva York, 1977.
- INHELDER, B.; SINCLAIR, H., y BOVET, M.: *Apprentissage et structure de la connaissance*. PUF, París, 1974. Traducción al castellano : *Aprendizaje y estructura del conocimiento*. Morata, Madrid, 1978.
- KAGAN, J.; ROSMAN, B.; DAY, D.; ALBERT, J., y PHILLIPS, W.: «Information processing in the child: significance of analytic and reflective attitudes». *Psychological Monographs*, 78, (1, todo el número 578), 1964.

- KAGAN, J.; LAPIDUS, D., y MOORE, M.: «Infant antecedents of later cognitive functioning». *Child Development*, 49, pp. 1.005-1.023, 1978.
- KAMII, C.: «La autonomía como finalidad de la educación». *Infancia y Aprendizaje*, 18, páginas 3-32, 1982.
- KAMII, C.: *Number in preschool and Kindergarten. Educational implications of Piaget's Theory*. NAEYC, Washington, 1982. Traducción al castellano de MARTIN, E., y MORENO, A.: *El número en la Educación Preescolar*. Visor, Madrid, 1982.
- KAMII, C.: «El conocimiento físico: una aplicación de la teoría de PIAGET en Preescolar». En COLL, C. (Comp.): *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Siglo XXI, pp. 57-77, Madrid, 1983.
- KAMII, C., y DEVRIES, R.: «PIAGET for early education». En DAY, M. C., y PARKER, R. K. (Eds.): *The preschool in action*. (2a. ed.), Allyn and Bacon, Boston, 1977. Traducción al castellano de ZUBIAUR, A., e IDIAZABAL, I.: *La teoría de Piaget y la educación Preescolar*. Visor, Madrid, 1983.
- KAMII, C., y DEVRIES, R.: *Physical Knowledge in preschool education, Implications of Piaget's theory*. Prentice-Hall, Nueva York, 1984. Traducción al castellano de NAVASCUES, J. C.: *El conocimiento físico en la Educación Preescolar. Implicaciones de la teoría de Piaget*. Siglo XXI, Madrid, 1983.
- KOGAN, N.: «Educational implications of cognitive styles.» En LESSER, G. S. (Ed.): *Psychology and educational practice*. Scott-Foresman, Glenview, Illinois. Edición en castellano: *La psicología en la práctica educativa*. Trillas, pp. 303-366, México, 1981.
- KOGAN, N.: *Cognitive styles in infancy and early childhood*, LEA, Hillsdale, Nueva Jersey, 1976.
- KOGAN, N.: «Stylistic variation in childhood and adolescences: Creativity, metaphor, and cognitive style». En MUSSEN, P. H. (Ed.): *Handbook of Child Psychology*, vol. 3 (Eds. Flavell, J. H., y Markman, E. M.), 1983.
- LAWTON, J. I., y HOOPER, F. A.: «Piagetian theory and early childhood education: a critical analysis.» En SIEGEL, L. S., y BRAINERD, C. J. (Eds.): *Alternatives to Piaget*. Academic Press, Nueva York, 1978. Traducción al castellano: *Alternativas a Piaget*. Pi ramide, Madrid, 1983.
- MARGOLIS, H.; PETERSON, N., y SKIPTON, L. H.: «Conceptual tempo as a predictor of first grade reading achievement». *Journal of reading behavior*, 10, pp. 359-362, 1978.
- MEICHENBAUM, D. H., y GOODMAN, J.: «Reflection-impulsivity and verbal control of motor behavior». *Child Development*, 40, páginas 785-797, 1966.
- MEICHENBAUM, D. H., y GOODMAN, J.: «Training impulsive children to talk to themselves: a means of developing self-control». *Journal of Abnormal Psychology*, 77, páginas 115-126, 1971.
- MESSER, S. B.: «Reflection-impulsivity: a review». *Psychological Bulletin*, 83, páginas 1.026 - 1.052, 1976.
- MESSER, S. B., y BRODZINSKY, D. M.: «The relation of conceptual tempo to aggression and its control». *Child Development*, 50, páginas 758-766, 1979.
- NIR-JANIV, N.; SPODEK, B., y STEG, D. (Eds.): *Early education: an international perspective*. Plenum Press, Nueva York. 1982.

- NURSS, J. R., y HODGES, W. L. «Early childhood education». En MITZEL, H. E. (Ed.): *Encyclopedia of Educational Research*. Free Press (5ª. edic.), pp. 489-512, Nueva York, 1982.
- PALACIOS, J.: «Reflexividad-impulsividad». *Infancia y Aprendizaje*, 17, pp. 29-69, 1983.
- PALACIOS, J., y CARRETERO, M.: «Implicaciones educativas de los estilos cognitivos». *Infancia y Aprendizaje*, 18, pp. 83-106, 1983.
- PIAGET, J.: *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Delachaux - Niestlé, Neuchâtel, 1936. Traducción al castellano: *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Aguilar, Madrid, 1969.
- PIAGET, J.: *La construction du reel chez l'enfant*. Delachaux-Niestlé, Neuchâtel, 1937. Traducción al castellano: *La construcción de lo real en el niño*. Proteo, Buenos Aires, 1965.
- PIAGET, J.: *La formation du symbole chez l'enfant*. Delachaux-Niestlé, Neuchâtel, 1946. Traducción al castellano: *La formación del símbolo en el niño*. FCE, Mexico, 1978.
- PIAGET, J.: *La prise de conscience*. PUF, Paris, 1974. Traducción al castellano: *La toma de conciencia*. Morata, Madrid, 1978.
- SANTOSTEFANO, S.: *A bio developmental approach to clinical child psychology: cognitive controls and cognitive control therapy*. Wiley, Nueva York, 1978.
- SENSAT, R.: *La educación del niño de cero a seis años*. Pablo del Río, Madrid, 1980.
- SIGEL, I. E.; ANDERSON, L. M., y SHAPIRO, H.: «Categorization behavior of lower —and middle— class Negro preschool children: Differences in dealing with representation of familiar objects». *Journal of Negro Education*, 35 (3), pp. 218-299, 1966.
- SIGEL, I. E., y BRODZINSKY, D. M.: «Individual differences: a perspective for understanding intellectual development». En HOM, H. L., y ROBINSON, P. A. (Eds.): *Psychological processes in early education*. Academic Press, Nueva York, 1977.
- SINCLAIR, H.: «Piaget's theory of development: the main stages». En ROSSKNOPF, F.; STEFFE, L. P., y TABACK, S. (Eds.): *Piagetian cognitive development research and mathematical education*. NCTM, Virginia, 1971.
- WITKIN, H. A.: «Social influences in the development of cognitive style». En GOSLIN, D. A. (Ed.): *Handbook of socialization theory and research*. Rand McNally, Chicago, 1969.
- WITKIN, H. A., y GOODENOUGH, D. R.: *Cognitive styles: essence and origins*. International University Press, Nueva York, 1981.
- WITKIN, H. A., y otros: *Personality through perception. An experimental and clinical study*. Harper, Nueva York, 1954.
- ZELNIKER, T., y JEFFREY, W. E.: «Reflective and impulsive children: strategies of information processing underlying differences in problem solving». *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 41 (núm. 5 completo), 1976.
- ZELNIKER, T., y JEFFREY, W. E.: «Attention and cognitive style in child». En HALE, G. A., y LEWIS, M. (Eds.): *Attention and cognitive development*. Plenum Press, pp. 275-296, Nueva York, 1979.

4

DIMENSION AFECTIVA

A. GUTIERREZ GUTIERREZ

La dimensión afectiva en la psicología de la conducta.— La dimensión afectiva desde el psicoanálisis.—La dimensión afectiva en la psicología genética de H. WALLON.—Síntesis de la dinámica del desarrollo de la dimensión afectiva.—Bibliografía

El nacimiento del niño en un estado de menesterosidad le coloca en una peculiar situación de búsqueda no sólo de estímulos sino también de seguridad y de afecto como base de su supervivencia. La dinámica de satisfacción, por una parte, y de frustración, por otra, constituye la base a partir de la cual se origina la dimensión afectiva.

La forma en que realice el niño la integración de este binomio de fuerzas de placer y displacer va a determinar su peculiar estructura personal, su manera de percibir el mundo y la manera de comunicarse con sus semejantes.

El estudio científico de la dimensión afectiva va unido al desarrollo de las corrientes psicológicas que ha lo largo de nuestro siglo han contribuido a su mejor conocimiento y, por consiguiente, al apoyo de una pedagogía en la que la génesis del pensamiento y de la inteligencia no son sino aspectos de una interacción global, que se encauza, en gran medida, a través de la dimensión afectiva del niño.

Como, por otra parte, las bases de la personalidad del adulto se elaboran desde las relaciones de afecto y la satisfacción de las necesidades básicas en los primeros años de la vida, esta dimensión se presenta como fundamental.

No debemos caer en modo alguno en el tópico de creer que la dimensión afectiva sea una conquista de la psicología del siglo XX; sin embargo, no podemos olvidar que el gigantesco avance de las corrientes científicas y experimentales presta una gran ayuda al conocimiento y comprensión del niño.

Sería imposible intentar resumir la multiplicidad de teorías que, desde concepciones diferentes, han abordado el estudio de algún aspecto del niño. Sin embargo, quizá las mayores aportaciones vienen de campos que, sin pretenderlo de manera directa, han abierto interrogantes unas veces, revelaciones otras, y siempre clarificación sobre los síntomas de rupturas de equilibrio o los aspectos genéticos que descubren la emoción como principio de activación, etc. Por ello, una revisión de las principales corrientes psicológicas permitirá la comprensión y definición del estado actual del conocimiento de la dimensión afectiva del niño.

LA DIMENSION AFECTIVA EN LA PSICOLOGIA DE LA CONDUCTA

El *conductismo*, también conocido como behaviorismo, tiene como promotor a WATSON, que va a fundamentar el estudio de la conducta a partir de un reducido número de emociones innatas que permitirán la adquisición de otras a través del aprendizaje. Su enfoque parte de admitir como *innatas* ciertas pautas de conducta que se manifiestan a través de las respuestas de *miedo*, *ira* o *cólera* y *amor*. Sin embargo, estas respuestas, para el conductismo, son muy limitadas y mucho menos importantes que las emociones

adquiridas por el aprendizaje. De aquí que, para el conductismo, gran parte de la dimensión afectiva se adquiere por la experiencia. Para WATSON la primera infancia cobra un relieve especial en el desarrollo de las emociones a través de motivaciones de conducta. Su punto de partida es la consideración de la conducta como una realidad observable desde la experimentación, y su dificultad estriba en poder explicar y analizar los procesos internos, como es en gran parte de la vida afectiva, desde bases experimentales.

La génesis de la vida afectiva en el conductismo

Para WATSON sólo un reducido número de emociones aparecen incorporadas a la conducta innata del hombre, y forman parte de su naturaleza fundamental:

El miedo. Se manifiesta por la repentina suspensión de la respiración, el agarrarse al azar con las manos, la repentina oclusión de los párpados, la contracción de los labios... y el llanto.

La cólera. Se traduce en el niño por la rigidez del cuerpo, por el movimiento de golpear con los brazos y las manos, por el levantamiento de los pies y las manos, por la suspensión de la respiración hasta la congestión de la cara.

El amor. Se manifiesta a través de sonidos agradables y la aparición de la sonrisa.

Los estímulos que son capaces de despertar las emociones son muy limitados hasta que no interviene el aprendizaje.

El miedo sería una de las emociones que surgen al perder el niño el apoyo, o bien como reacción a sonidos fuertes. Sin embargo, es conocido y citado por todos los autores el experimento de WATSON con el niño Alberto, que estaba familiarizado con los animales y disfrutaba con ellos. La experiencia se puede resumir en breves líneas así: se le muestra de improviso una rata blanca al mismo tiempo que se golpea una barra de metal. Se repite este ruido y siempre en presencia de la rata. Llega un momento en que el niño muestra ya la sensación de miedo ante cualquier objeto que sea blanco y peludo. WATSON saca la conclusión de que el miedo puede ser también aprendido como experiencia condicionada.

Así, pues, para la psicología de la conducta lo importante será, en orden al desarrollo afectivo, la actividad que se origina al dar respuesta a través de reflejos condicionados a los estímulos, motivos o necesidades que forman la parte constitutiva del individuo. De aquí que la psicología conductista sea denominada también psicología del estímulo-respuesta (E-R).

Hay un acuerdo mayoritario en admitir una génesis secuencial en el desarrollo de las emociones en el niño. La primera actividad del niño es la que se relaciona con la satisfacción de las necesidades fisiológicas (hambre, sueño, etc.). Partiendo de esta base, puede establecerse la siguiente secuencia evolutiva:

La emoción en el recién nacido. Excitación general y difusa ante cambios súbitos del medio ambiente.

La emoción en la quinta semana. Tensión muscular ante situaciones que producen disgusto. Aparición de la sonrisa y la relajación muscular ante la emoción placentera.

A partir de los tres meses. Responde perfectamente con signos de disgusto a las situaciones desagradables. Responde igualmente con sonrisas y expresión placentera a las caricias.

Desde los dos años. Como maduración de los sentimientos anteriores, y debido a un proceso de diferenciación más rápido, el niño es capaz de expresiones afectivas cada vez más matizadas, en las que la imitación y el aprendizaje juegan un papel predominante.

A partir de este núcleo de emociones innatas muy reducido, muy pronto va a empezar a influir la relación educativa en el niño, como ocurre en la edad preescolar, en la adquisición de experiencias de todo tipo, entre las que cuentan, en primer lugar, las de tipo afectivo; incluso será la dimensión afectiva la que haga posible la relación adecuada con el medio para el desarrollo del niño y su interacción en todos los órdenes.

El enfoque de la dimensión afectiva desde el conductismo actual

Una de las figuras actuales más destacadas, y que merece especial mención por su aportación a la dinámica y terapia del comportamiento, así como al análisis del aprendizaje y su interacción con la conducta emocional, es F. H. KANFER. Sus trabajos se centran en la modificación del comportamiento o de aspectos específicos de éste, bien con fines terapéuticos o para el aprendizaje.

Como avance sobre los primeros pasos del conductismo, que prescinde de todo lo que no sea estrictamente experimentable, KANFER sostiene que el origen de los problemas psicológicos está la interacción de las personas con su medio social y no en su aparato mental. Centra el modelo conductual de aprendizaje en el análisis de los antecedentes y de las consecuencias del comportamiento y su contenido es la relación de la persona con su ambiente. No podemos olvidar que la interacción afectiva no es otra cosa que la dinámica vivencial que es capaz de establecer el niño —placentera o displacentera— con el medio.

Para KANFER es importante el impacto que los estímulos displacenteros producen en el comportamiento del niño. La experiencia que éste va adquiriendo a través de consecuencias aversivas modela en cierta manera el comportamiento e influye en el control del mismo.

Conviene reseñar aquí que KANFER, cuando habla del castigo como consecuencia aversiva, afirma: «generalmente el castigo está determinado más por el estado emocional de quien lo ejecuta que por el compromiso inmediatamente precedente de quien lo sufre» (KANFER y PHILLIPS, 1976). Es decir, los aspectos emocionales están íntimamente ligados al desarrollo del comportamiento y estrechamente vinculados a las actitudes del educador en su relación con el niño, siendo difícilmente separables aquéllos de éstas.

KANFER admite que hoy no existe una teoría sencilla que abarque todos los fenómenos del aprendizaje; los estudios más recientes consideran diferenciadamente el comportamiento en campos tan distintos como la agresión, el sexo, la interacción madre-hijo, etc.

Situación de la dimensión afectiva en el aprendizaje del preescolar

Las situaciones afectivas en la psicología de la conducta, de acuerdo con las tres emociones básicas de amor, miedo y cólera, serían: *Placer*. «La relación ante la satisfacción de un impulso o la consecución de un objetivo.»(MORGAN.) Esta dimensión placentera del niño se expresa a través de los sentimientos de alegría.

Los impulsos de exploración y de curiosidad le llevan a buscar emociones placenteras, y su estudio a dado lugar a las *teorías de la curiosidad* defendidas por MONTGOMERY. Según él, los estímulos de novedad despiertan respuestas de exploración y motivación asimismo la curiosidad y contacto con la realidad.

Recientemente, COLL ha puesto de manifiesto el valor de la novedad de los estímulos como *factor* íntimamente relacionado con la conducta de exploración y su impacto en el aprendizaje.

Miedo. Para los autores que parten del conductismo hemos visto cómo una de las emociones innatas, no sujetas al aprendizaje, era el miedo.

No obstante, el niño empieza a expresar también sentimientos de temor ante la soledad: la angustia por la separación de la madre. Reacciona ante lo desconocido, y lo extraño le produce terror. El niño siente miedo ante la oscuridad y también ante algo que amenaza como el peligro real.

Como consecuencia de situaciones de temor surge en el niño la respuesta de ansiedad, que será analizada extensamente más adelante, al hablar del psicoanálisis.

En este período de la edad preescolar es importante desarrollar las respuestas necesarias como defensa frente a peligros reales que de alguna manera puedan dañarle, pero sin abusar de la creación de situaciones que sean una seria amenaza para el niño.

La cólera. Según MORGAN se origina ante la perturbación de las actividades que se dirigen hacia un fin.

Suele aflorar con gran frecuencia en el desarrollo de conductas exploratorias, cuyo impulso es la actividad en sí. Surge como mecanismo de ajuste a la frustración, bien de la actividad misma o bien de los objetivos hacia los cuales se dirigía la acción.

La educación debe tener en cuenta los niveles de desarrollo del niño y los objetivos que se pretenden lograr, ya que las emociones reactivas, como es la cólera, si bien pueden descargar al niño de la frustración de la acción, también pueden producir una inhibición por incapacidad de alcanzar objetivos inadecuados a su desarrollo.

Orientaciones pedagógicas para el desarrollo de conductas en el Preescolar

Uno de los objetivos fundamentales en la educación del niño en edad preescolar es el desarrollo de la conducta desde la dimensión afectiva.

Este objetivo puede ser planteado desde alguna de las siguientes alternativas, según la situación emocional del niño:

- a) Fomentar la conducta deseable.
- b) Reforzar la conducta deseable existente.
- c) Cambiar la conducta no deseable.
- d) Extinguir la conducta o rasgos no deseables.

Existen aspectos básicos referenciales y comunes para las cuatro alternativas, tales como:

—Debe partirse de la realidad del niño y no de las expectativas del adulto, sin olvidar las necesidades dominantes y la situación del medio.

—Los objetivos del educador no pueden estar en contradicción con las tendencias del niño ni en mensaje contradictorio con las estrategias establecidas por los padres. Al mismo tiempo, el desarrollo de la dimensión afectiva debe ser planteado de acuerdo con los datos y niveles aportados por los estudios científicos.

A. H. MASLOW (1982) establece niveles de desarrollo afectivo en relación con las necesidades que experimenta el individuo, y enumera las siguientes:

1. Necesidades fisiológicas
2. Necesidad de seguridad y protección.
3. Necesidad de amor y de aceptación.
4. Necesidad de auto estimación y de competencia.
5. Necesidad de autorrealización.

La conducta deseable en el niño debe ser lo suficientemente integradora de las experiencias de placer y displacer como para retener lo que le construye, liberarse de lo que le frustra y buscar lo que necesita:

—Las experiencias constructivas forman los hábitos emocionales placenteros que le hacen sentir la seguridad de los impulsos satisfechos. Este placer le sirve de refuerzo para seguir respondiendo a nuevos estímulos que asocia con las satisfacciones anteriores; aquí radica la base del aprendizaje y el desarrollo cognitivo.

—Pero al mismo tiempo el placer puede sentirlo el niño no sólo por la satisfacción de necesidades, sino también por efecto de la huida o de la descarga contra el obstáculo que le dificulta algo. Surge aquí otra emoción placentera para el niño como descarga de la tensión. Es un mecanismo que favorece positivamente la dimensión afectiva del niño siempre que no se convierta en respuesta habitual para condicionar la reacción del adulto. Por ejemplo, la pataleta para conseguir recompensas.

—Por último, la satisfacción de las necesidades del niño contribuye a crear necesidades de nivel más alto. Es éste uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta en relación con el desarrollo de la personalidad y con los objetivos de la educación. La manera como sean satisfechas las necesidades del niño, la expectativa que el adulto sepa crear en el niño desde cada situación, es lo que le condicionará para ser más tarde un adulto cuyos estados emocionales le permitan trascender a experiencias personales cada vez más ricas, y convertirse en libre, creativo y solidario.

LA DIMENSION AFECTIVA DESDE EL PSICOANALISIS

Una de las grandes revoluciones de la psicología, cuya repercusión todavía sigue hoy vigente en gran medida, es la que marcó S. FREUD con el psicoanálisis. Tres aportaciones claves (en relación al tema que nos ocupa) pueden destacarse del conjunto de su obra: la teoría de los instintos, la importancia de las experiencias de la infancia en el desarrollo posterior y el sentido de la conducta como respuesta a la dinámica del inconsciente.

Dedicado inicialmente al estudio de las enfermedades psíquicas, cuyo concepto modificó radicalmente interpretándolas como formas de respuesta a los conflictos inconscientes de la persona, el psicoanálisis iba a plantear uno de los análisis más profundos de la psicología de la infancia, especialmente en su dimensión afectiva.

Sin embargo, es justo reconocer que en la línea psicoanalítica no sólo es importante la aportación ortodoxa, sino también la de posturas que, desde visiones antagónicas o simplemente discrepantes, merecen ser incluidas en esta corriente dinámica.

Desarrollo de la dimensión afectiva desde el psicoanálisis

FREUD, al igual que J. PIAGET al abordar el desarrollo de la conducta en el niño, establece como base del comportamiento una relación entre el sujeto y el objeto. Sin embargo, lo que para PIAGET es una dimensión cognitiva (aunque desde un nivel sensoriomotor), para FREUD constituye una relación de orden libidinal a partir de los impulsos del *ello*, que es el primer núcleo constitutivo del niño. En la medida que la interacción del *ello* con el mundo exterior empieza, surge la vida afectiva, que irá desarrollándose en distintas fases evolutivas:

Fase oral. Comprende el primer año de la vida del niño. El nacimiento supone un primer choque del niño con un mundo lleno de estímulos, la ruptura del equilibrio mantenido en el útero materno, y surge así la primera frustración con el consiguiente sentimiento de angustia. La superación de esta angustia la consigue el niño a través de la relación afectiva con la madre. La forma básica de obtención de placer en esta fase es a través de la boca y mediante la succión e incorporación de alimentos (de aquí la denominación «oral»).

El placer alcanzado a través del pecho materno es ambivalente. Por una parte existe la satisfacción de las necesidades de alimento y de seguridad, a través del afecto de la madre. Pero por otra hay un impulso agresivo en el hecho de la succión: morder el pecho de la madre constituye un principio de identificación, pero también de destrucción, de defensa, para evitar ser devorado por el cariño de la madre. El acercamiento-distancia es un binomio necesario para el nacimiento del yo y para su posterior desarrollo autónomo. En la primera fase el niño necesita más acercamiento, que irá reduciendo hasta conseguir su independencia y autonomía progresiva. La relación con la madre, llamada de objeto, es una interacción que supone la respuesta de la madre. En esta etapa va a decidirse, según los psicoanalistas, toda la dinámica del desarrollo posterior; la modalidad afectiva de esta primera relación madre-hijo va a influir decisivamente en las futuras relaciones del niño con su entorno social.

Fase anal: Comprende el segundo y tercer años de la vida del niño. FREUD denomina a este período fase *anal* por considerar que el ano es el centro de placer tanto en la retención como en la expulsión de los excrementos. Su relación emocional sigue siendo primordialmente con la madre, pero con alteraciones fundamentales. La madre está fuera del niño, no identificada funcionalmente con él a través del pecho que le nutre, sino como un ser poderoso que le exige el dominio de los esfínteres, como condición para seguir disfrutando de su cariño. De aquí surge de nuevo, otra vez, la relación ambivalente de amor y odio. Es un proceso de carácter sadomasoquista.

Mientras que en la fase oral la introyección permite al niño incorporar el mundo de la madre, identificándose con ella, en la fase anal es la oposición a la figura materna lo que facilita la descarga de pulsiones por medio de la proyección de los aspectos negativos sobre

la madre. Estos dos mecanismos, que aparecen primero en función de las pulsiones del *ello*, pasan después a integrarse como mecanismos de defensa del yo.

Es importante resaltar cómo el proceso de evolución del yo está íntimamente unido a la interacción de la vida cognitiva y afectiva y a una jerarquización y control de los impulsos de acuerdo al principio de realidad.

Fase fálica: Comprende desde los tres hasta los seis años. Esta fase, siempre en la línea psicoanalítica, se caracteriza por una maduración sexual que implica, por una parte, el descubrimiento de los genitales como zona erógena y, por otra, su progresivo acercamiento al mundo más amplio de los adultos a partir de una relación con el mundo del padre. Coincide con lo que FREUD denomina complejo de Edipo o Electra, respectivamente, pues el niño en esta fase realiza una integración no solo erótica, sino también de socialización, que tiene lugar en un primer momento por identificación con el cónyuge del sexo opuesto y rechazo del que encarna el suyo¹. Es aquí donde los psicoanalistas encuentran el origen de la maduración, en una identidad personal y sexual o, por el contrario, la causa de posteriores trastornos de conducta.

Sin embargo, el niño en esta fase necesita seguir vinculado profundamente a la madre, porque no tiene madurez para independizarse de la fuerte relación de afecto que ha establecido y que sigue necesitando para su relación con el mundo.

Con frecuencia se produce también en esta etapa la integración en el mundo de la institución escolar y el niño va a transferir a este nuevo medio gran parte de los mecanismos de relación del triángulo padre-madre-niño. Ello plantea al profesor la necesidad de conocer la situación emocional del niño y de desempeñar un papel que favorecerá su desarrollo y maduración. Para ello el niño necesita recibir respuestas adecuadas no sólo cuando busca afecto, sino también cuando pone en acción mecanismos de rechazo.

En esta dinámica de interacción con el mundo de los padres y de los adultos se va configurando el *superego*, que transmitirá al niño todas las pautas y normas de la sociedad en que vive, pautas que el niño integrará desde una asimilación personalizada, si la relación con el adulto fue positiva, o como anquilosamente coercitivo, en caso contrario.

¹ La resolución de este complejo va a implicar posteriormente una nueva identificación con el padre del mismo sexo, como forma de alcanzar el amor del padre del sexo opuesto. (*N. del Ed.*)

La dimensión afectiva desde la psicología transaccional

Con frecuencia oímos hablar de relación transaccional como algo inherente a la psicología dinámica y generalmente asociada a aspectos psicoanalíticos. En la técnica de la escuela freudiana se hace referencia a la transferencia afectiva como conjunto de elementos irracionales, cargados de poderoso afecto y que movilizan sentimientos que reactivan situaciones infantiles muy primarias.

ROF CARBALLO (1961) ha contribuido, desde el campo de la medicina, a reconocer el valor de la relación afectiva como relación transaccional, que en su constante y mutua influencia determinan la urdimbre afectiva. Considera que la base de la realización personal primero, y de la terapia, en su caso, es el diálogo transaccional madre-niño, médico-enfermo...

La base de este movimiento científico del análisis transaccional se encuentra primeramente en las aportaciones de PENFIELD, entre los años 1952-1979, quien afirma que los hechos que impactan al hombre quedan registrados en el cerebro no sólo como tales hechos, sino unidos a los sentimientos que provocaron, y su evocación aparece igualmente asociada.

Siguiendo la importancia de este descubrimiento que, por otra parte, viene a confirmar la capital importancia de las experiencias del niño, el Dr. ERIC BERNE llega a la conclusión de que la manera de relacionarse dos personas depende de los hechos experimentados por cada una de ellas y de la forma de expresarlos. Desarrolla su propia teoría transaccional, en la que establece la relación transaccional como la unidad básica de la comunicación humana. A partir de él surgen escuelas de matices diferentes.

En la psicología transaccional cobran especial relieve los sentimientos de miedo, alegría, tristeza, afecto y rabia, pero además es fundamental la distinción de si son sentimientos o emociones verdaderas, auténticas, o bien son sustitutivos, reemplazando a las formas de sentimiento genuinas. Como estas emociones sustitutivas pueden originar problemas de conducta, es necesario conocerlas y transformarlas.

Es importante tener en cuenta, respecto a la dimensión afectiva del preescolar, que la postura auténtica o defensiva del niño suele establecerse ya que a los tres años, y ello vendrá determinado por el tipo de padres que haya tenido y la relación que hayan sido capaces de establecer. El niño, para poder expresar sus sentimientos auténticos, necesita que los padres y educadores sepan manipular adecuadamente las contingencias reforzadoras.

J. M. ROMAN y otros (1983) establecen las correlaciones entre *sentimientos* y contingencias ideales reforzantes para que los sentimientos auténticos sean posibles:

<i>Si el niño expresa</i>	<i>Los padres, ya verbal o gestualmente</i>
Miedo	Lo protegen
Alegría	Lo comparten
Tristeza	Lo protegen
Afecto	Lo comparten
Rabia	Permiten su expresión, la comparten

Un término fundamental en el análisis transaccional es el de la *caricia*, entendiendo por tal «cualquier acto que implique el reconocimiento de la presencia del otro» (JAMES y JONGEWARD, 1976).

La educación de la dimensión afectiva desde el psicoanálisis

Es a partir del psicoanálisis cuando la vida afectiva empieza a ser reconocida en su valor de constitución y de dinamismo de la personalidad. Sería imposible delimitar todas sus repercusiones en la educación, de aquí que analicemos sólo las más importantes:

- El niño se desarrolla en la búsqueda de la satisfacción de sus necesidades básicas, pasando del principio de placer al principio de realidad.
- El bloqueo o insatisfacción de los impulsos afectivos produce una frustración que le hace desarrollar los impulsos conscientes y dominar o encauzar los inconscientes.
- Esta dinámica afectiva de satisfacción-frustración, necesaria para el desarrollo de la vida madura del niño, se traduce en un estado de ansiedad que es uno de los móviles del desarrollo afectivo, pero cuyo exceso produce traumas y desadaptaciones.
- La educación en la edad preescolar consiste fundamentalmente en esta integración de fuerzas en un clima afectivo que haga posible la identificación del niño mediante una riqueza de estímulos y respuestas.

La acción educativa debe partir del principio del placer

El niño siente placer cuando logra la satisfacción de sus necesidades básicas. No nos detendremos en las que se refiere al descanso, sueño, etc., que por ser biológicas deben suponerse prioritariamente satisfechas. Es a partir de este bienestar primario desde donde los impulsos buscan nuevos objetivos. En este sentido toda la pedagogía activa fija su punto de acción inicial en esta regla de la evolución afectiva, pues como dice A. LAPIERRE: «a partir de esta dinámica puede el niño crearse a sí mismo y, agotando progresivamente su

búsqueda a nivel de placeres primitivos, evolucionar, con ayuda del adulto, hacia placeres cada vez más abstractos, más «intelectualizados». (LAPIERRE – AUCOUTURIER, 1977 b.)

Investigaciones recientes han demostrado la importancia de los estímulos externos en la motivación del niño y en el desarrollo de las conductas de *exploración*, de *curiosidad* y de *juego*.

En esta consideración de la dimensión afectiva desde la satisfacción del placer, y para que el niño consiga niveles de conducta superiores, es necesario estimularle para que sienta satisfacción en buscar cosas nuevas e integrarlas afectiva y efectivamente. Esto se consigue a través de:

- Satisfacer la curiosidad de las nuevas adquisiciones
- Graduar las dificultades para que siga disfrutando en la consecución de nuevos niveles.
- No reducir nunca la actividad del impulso que le llevan a la satisfacción y multiplicación de estímulos.
- Familiarizar al niño con las cosas, matizándolas afectivamente para que comunique con ellas y amplíe esquemas de conocimiento y de sí mismo.
- Desarrollar una comunicación vivenciada de sí mismo que permita un conocimiento de su propio cuerpo y la relación afectiva con el medio a través de él.

La educación y la frustración en el desarrollo

La frustración es una sensación de desagrado originada por un bloqueo u obstáculo en la satisfacción de las necesidades. Si es intensa puede producir un sentimiento de dolor. En general, engendra siempre un desequilibrio que o bien impulsa a la acción o la paraliza si es demasiado fuerte.

P. SYMONDS, en sus estudios sobre psicología dinámica, hace una exposición de las situaciones frustrantes del niño, y su relación con planteamientos educativos, que exponemos a continuación:

Frustración por pérdida de cariño. El niño necesita desde su nacimiento sentir la seguridad de afecto de la madre y de los seres que le rodean. La privación de afecto es una de las fuentes de frustración y causa de desadaptación e inseguridad en su evolución.

Frustración desde la alimentación. La nutrición está profundamente vinculada a la relación de afecto con la madre. A veces el niño siente la pérdida de cariño al intentar alimentarse en una relación más indirecta y más independiente de la madre. La anorexia es una manera de reaccionar el niño a la frustración que siente por la aparente separación de la madre.

Frustración por restricciones a la exploración. La actividad es una de las necesidades básicas del niño y, a la vez, una proyección de su propia afectividad como relación placentera con el medio. El adulto, unas veces por inseguridad del niño y otras por propia comodidad, restringe el afán exploratorio del niño con la consiguiente frustración no sólo afectiva, sino también evolutiva.

Frustración por la enseñanza de los hábitos de aseo.

Frustración por rivalidad en la familia.

Frustración por reducción de su independencia.

Frustración por la restricción de experiencias sexuales tempranas.

Existen otros tipos de frustraciones normales como consecuencia de la integración del niño en la escuela, por la exigencia de conductas de mayor nivel respecto a la edad, etc. El análisis de los tipos de frustración expuesto es meramente indicativo, ya que los padres, los educadores y las personas que forman parte del mundo del niño deben tener en cuenta que cada niño es único como persona y como situación en su dimensión afectiva específica.

Cada uno debe recibir del adulto aquel nivel de exigencia adecuado a sus necesidades concretas y reales. Y este diálogo permanente con el niño concreto nunca puede estar definido en ningún manual.

Expresión afectiva de la frustración

SYMONDS, a quien se ha hecho referencia al hablar de la frustración, previene al educador ante la aparición de síntomas que pueden ser indicadores de conducta frustrada, Por ejemplo:

— Cuando el niño se evade concentrándose en alguna tarea.

— A través del haraganeo, la indecisión.

— Cuando se pierde en el niño el interés por las cosas.

— Cuando el niño siente repugnancia a seguir algo.

— Cuando da respuesta sin sentido, aturcido, fuera del nivel de la madurez que corresponde a su edad y desarrollo.

— Cuando se refugia en repetir las cosas una y otra vez.

— Cuando muestra emociones fuertes y desagradables.

La respuesta del niño a la frustración

Ante todo, entendemos por respuesta adecuada no la que es cómoda al adulto, sino la que conviene a la salud mental y al equilibrio del niño. PHILLIPS considera que una manera de responder el niño a la frustración puede ser a través de los sentimientos de ira, desilusión, desesperación, resentimiento, excitación, desagrado, negación...

a) Una de las formas generales es la agresión acompañada por cólera:

- Los niños emocionalmente inestables, inseguros, reaccionan de manera agresiva por razones nimias.
- Los niños, a través de la agresión como respuesta normal al obstáculo, ajustan su conducta y establecen de nuevo el equilibrio (ZENDER).

b) Respuesta motriz aprendida:

- El niño hace frente a la frustración en la medida que tiene los mecanismos adecuados para superarla, ya que por madurez y equilibrio personal, ya por técnicas aprendidas.
- El niño supera la frustración a veces manipulando la conducta del adulto de manera que satisfaga sus deseos.
- La emoción fuerte es un impedimento que obstaculiza el aprendizaje, ya que supone una desadaptación de la conducta.
- Una frustración suave es un medio de estimular la conducta para salvar los obstáculos y adaptarse al medio.

La dinámica de la frustración en la acción educativa

La frustración es necesaria no sólo para el desarrollo del niño, sino también para el aprendizaje. Es evidente que el niño evoluciona y madura a través de suaves frustraciones que le impulsan a satisfacer las nuevas necesidades. Por ello, hay que tener presente que:

- El niño debe ser atendido, pero nunca protegido de todo tipo de frustración, sino en la medida que debe ser ayudado para superarla.
- Debe proporcionarse al niño situaciones en las que tenga que adaptar respuestas nuevas y de dificultad creciente, pero no insuperables.
- Ante las frustraciones se debe apoyar al niño desde un estímulo positivo: valorando su capacidad y elogiando su actitud de esfuerzo. Si fracasa, no dar importancia a la parte que no consigue; antes bien, valorar cualquier otro aspecto positivo de la conducta del niño.
- No frustrar al niño mimándole en demasía o resolviendo siempre sus dificultades, de tal manera que le incapacitemos para asumir cualquier tipo de respuesta o iniciativa.
- No frustrar al niño por comodidad del adulto, evitando la posibilidad de enriquecimiento por el contacto con el medio a través de una manipulación directa: barro, agua, etc. Naturalmente exceptuando aquel tipo de experiencias que puedan ser un riesgo para el niño.

- No poner al niño ante dificultades para las que no está maduro o motivado, ya que la situación de incapacidad puede crear en él sentimientos de inferioridad y desvalimiento. Por el contrario, no permitirle la detención en respuestas de etapas anteriores e inmaduras, ya que sería la máxima frustración en el propio desarrollo.

La dinámica del desarrollo afectivo y su relación con la ansiedad

Ya se ha aludido anteriormente, en diversas ocasiones, a cómo la dinámica del desarrollo de la dimensión afectiva oscila siempre entre un sentimiento de placer que constantemente se descompensa y da lugar a manifestaciones de incomodidad, dolor, etc. La tensión emocional que impulsa al niño a la búsqueda permanente del equilibrio emocional perdido es lo que se conoce con el nombre de ansiedad.

La ansiedad no debe confundirse con el miedo, que es la respuesta ante un peligro real. Por el contrario, la ansiedad es un fenómeno de orden afectivo intenso que no responde a una amenaza real, pero desorganiza la conducta y su posibilidad de adaptación. La ansiedad, para SYMONDS, es «una congoja mental respecto a alguna frustración anticipada». La ansiedad es un proceso mental, pero además se caracteriza por unas sensaciones físicas que acompañan y exteriorizan la desorganización interna.

En toda la dinámica de la afectividad, la ansiedad es un móvil que necesita conocer todo educador, aunque como todo proceso emocional nunca puede ser ni comprendido ni evaluado dentro de los límites ni con valor exacto. Jamás podrá ser separado de la totalidad; sin embargo, conviene analizar algunas de sus características.

Para M. LOOSLI-USTERI (1982) la ansiedad sería «ese estado afectivo de inquietud e incertidumbre interiores que resulta del equilibrio inestable entre las fuerzas progresivas del desarrollo y el deseo de inmutabilidad» (la retención y el deseo de seguridad).

Por tanto, la ansiedad es un sentimiento inherente a la vida misma y, como tal, un fenómeno afectivo normal.

Como se ha anunciado al hablar de la frustración, la ansiedad surge como consecuencia de ésta. No es posible, ni siquiera conveniente, evitar o suprimir las frustraciones de la vida del niño; por tanto, el planteamiento será que debe hacer el adulto frente a la ansiedad que puede aparecer en el niño.

Frente a la ansiedad es conveniente:

a) Aclarar al niño y hablarle acerca de las cosas que le preocupan, analizando aquellos matices que no tienen fundamento para ser temidos. El diálogo permite además al niño proyectar sus temores y descargar sus tensiones.

- b) Contar historias en las que reflejemos la situación del niño puesta en otro niño o personaje y sobre la que él pueda dialogar e identificarse con el protagonista.
- c) Procurar que el niño pueda expresarse por medios indirectos: dibujo, juego, dramatización, etc. Además de esta expresión, el adulto debe dialogar siempre con el niño. Muchas veces la ansiedad se acentúa porque el niño no siente la seguridad que le da el afecto y la comunicación con el adulto.
- d) Ayudar al niño a conseguir medios y técnicas para dominar mejor las situaciones. Un niño temerá menos meterse en el agua sin saber nadar.
- e) Crear un medio propicio, donde la conducta del adulto no condicione al niño haciendo uso de situaciones de temores, castigos, etc., ni proyectándose él mismo presa de situaciones neuróticas. Las madres ansiosas proyectan en los hijos sus inseguridades y temores.
- f) Apoyar efectivamente al niño para que se sienta seguro y pueda dar respuesta a las exigencias de sí mismo:
- a sus propias necesidades de desarrollo;
 - al impulso de comunicación con el medio, y
 - a la necesidad de comunicación afectiva con los demás.

LA DIMENSION AFECTIVA EN LA PSICOLOGIA GENETICA DE H. WALLON

Para WALLON, como consecuencia de la prematuridad del hombre, hay una fuerte implicación entre lo biológico del niño y la sociedad que le acoge a través de las personas tutelares. Fruto de la interacción entre el niño y la madre, o persona que se relacione con él, surge la emoción. La expresión emocional del niño va a producir su comunicación con los demás, y a través de esta relación se van marcando los límites de la individualidad.

En la línea de WALLON podemos decir, pues, que la vida afectiva como interacción biológico-social es el punto de partida de la personalidad del niño.

«En los comienzos de la vida psíquica, en su período afectivo, que la evolución de la persona tiene su origen... Los primeros contactos entre el sujeto y el ambiente son de naturaleza afectiva: son las emociones» (WALLON, 1977, p. 163).

Desde su perspectiva genética, WALLON concibe una serie de estadios evolutivos que vienen a constituir las etapas de la personalidad infantil. De ellas, el estadio impulsivo-emocional abarca el primer año de la vida, y en el desarrollo de esta etapa, según WALLON, será decisivo el tipo de relaciones que establezca el adulto con el niño en este clima emocional que necesariamente debe surgir.

Dentro de la corriente psicoanalítica es definitivo el estudio de R. SPITZ (1970) sobre el primer año de la vida del niño.

El estado emocional que emerge desde las fases de la impulsividad se caracteriza por la fuerza de comunión con el medio, que le lleva al niño a vivir una verdadera simbiosis afectiva. A través de la emoción y la vivencia de su propio cuerpo empieza su primer conocimiento, en el que radicaría el origen de la conciencia.

La emoción surge de las estimulaciones orgánicas que van desarrollando en el niño el placer de su propio descubrimiento en interacción con el descubrimiento del otro. Para WALLON el *tono* de las emociones será una de las características que hagan posible y matice toda la relación afectiva.

Sobre la base de este desarrollo del niño desde la vivencia emocional que se proyecta sobre su propio cuerpo como actividad, se establecerán gran parte de las líneas de la educación psicomotriz.

Pasando por una fase, que corresponde a un estadio de carácter *proyectivo*, sensoriomotor, en el que parece predominar más la actividad exploratoria que permite al niño pasar de la dependencia de las personas a la relación con los objetos, llegamos al estadio que WALLON denomina del *personalismo*, que empieza a los tres años y dura hasta los seis aproximadamente.

Es quizá la fase más importante en la génesis de la individualidad personal, en la que en gran medida se va a decidir el nivel de independencia y autonomía de la personalidad adulta. La relación de ósmosis afectiva que dominaba en el estado emocional, y gracias a la riqueza de éste, se va a romper después de pasar por el nivel exploratorio del sensoriomotor, que le lleva a un descubrimiento y conocimiento de los objetos, para llegar al encuentro con su yo, como realidad diferenciada de los demás. Afectivamente se caracteriza este periodo por la crisis de oposición como punto de arranque en los tres años, aproximadamente, que le lleva a tomar conciencia de sí mismo, dando lugar al nacimiento de la persona.

SINTESIS DE LA DINAMICA DEL DESARROLLO DE LA DIMENSION AFECTIVA

Conscientemente soslayamos aspectos tan importantes como los que aporta PIAGET, por considerar que están suficientemente tratados en otros lugares. Recordemos, sin embargo, que PIAGET considera la dimensión afectiva como la base de la dimensión cognitiva, pero es esta última la que ha fundamentado toda su teoría científica; que WALLON resulta punto de referencia

imprescindible en todo estudio sobre el niño y sus relaciones con el medio desde su expresión emocional, y que la línea psicomotricista ha encontrado en él el punto de apoyo para la actividad del niño desde el cuerpo vivido.

Los aspectos fundamentales, a nuestro juicio, que apoyarían un desarrollo del niño en las coordenadas de la dimensión afectiva son:

La dimensión afectiva desde la satisfacción de necesidades básicas

a) El niño al nacer está movido por la ambivalencia de las descargas emocionales, por el sentimiento de carencia y un estado de quietud al encontrar el equilibrio.

b) Alrededor de la sexta semana empieza a relacionar sus sensaciones con el entorno. En esta fase la vida afectiva está centrada en las satisfacciones placenteras del niño; el estado llamado preobjetal. La vida afectiva es, en realidad, una simbiosis con la madre.

La dimensión afectiva desde la relación del niño con el exterior

R. SPITZ, en sus estudios sobre el primer año de la vida del niño, analiza después de la relación primaria de objeto, un segundo estadio en el que empieza a cobrar sentido su relación con las cosas y aparecen en la conducta del niño dos nuevas manifestaciones fundamentales y que llama: primer y segundo *organizador*. El primero comienza hacia el tercer mes, y el segundo hacia el octavo de la vida del niño. Se caracterizan:

a) El primer organizador permite la primera integración de las tendencias evolutivas del niño y se caracteriza por la *aparición de la sonrisa* en el mismo. Es una expresión emocional, y según SPITZ, marca la aparición del yo, de la vida consciente, aunque naturalmente rudimentaria.

b) El segundo organizador, confirmando una vez más que el desarrollo está determinado por la dinámica del binomio de dos sentimientos opuestos de placer y displacer, se caracteriza por la *angustia*. Sentimiento que sobreviene por la tremenda inseguridad que le produce la posible lejanía de la madre al sentir su separación. Separación que, por otra parte, será necesaria para que el yo que comienza a desarrollarse en el niño pueda recorrer su independencia del mundo de la madre y su interacción con el medio.

La dimensión afectiva desde la relación del niño con los otros

En la medida en que el niño ha podido establecer una relación afectiva que le permite su desarrollo, gracias a la satisfacción de las necesidades básicas y a la frustración necesaria, cuya superación le permite evolucionar a estadios superiores, llega a una fase de

enriquecimiento que, en un sentido amplio, coincide con la edad preescolar y cuya evolución dependerá de la interacción de su afectividad con el mundo exterior de personas y objetos.

Es importante tener en cuenta todos y cada uno de los elementos que pueden contribuir al desarrollo de la dimensión de la vida afectiva en esta fase.

Hay aspectos parciales que han cobrado un gran relieve en la actualidad —por ejemplo, el movimiento y la psicomotricidad—, pero que tienen el riesgo de que a nivel educativo se consideren como prioritarios, sin tener en cuenta el sentido de globalidad que debe darse al desarrollo. Todo en esta edad debe contribuir a no frustrar la vida afectiva, pero ésta debe enriquecerse sin dejar fuera ningún factor.

Dentro de una línea de desarrollo integrado debería tenerse en cuenta:

a) Desarrollar la estimulación a nivel de relación personal con el niño. No es posible pasar de una relación estrecha con la madre a una lejanía de relación en la escuela.

b) Establecer una relación con los objetos como:

—Mediadores del contacto con el adulto. El niño se relaciona mejor con las cosas desde ese peculiar foco de afecto que le vincula al adulto.

—Como sustitutos del afecto que sentía hacia la madre o personas queridas. A través de ellos compensa su separación y empieza a abrirse a una comunicación de cosas. Significa para el niño la separación y empieza a abrirse a una comunicación de cosas. Significa para el niño la seguridad de la madre, por eso WINNICOT lo ha llamado objeto transicional. Es importante tener en cuenta ese carácter y ayudar al niño a no prolongar excesivamente la fijación al objeto transicional bloqueando su comunicación con otros.

c) Estimular la actividad por medio de conductas exploratorias a través del juego: como medio de realización y como necesidad de satisfacer las necesidades básicas del equilibrio emocional en su comunicación y apertura.

d) Actuar en el desarrollo de la conducta con posturas estables y constantes, incluyendo las prohibiciones necesarias para marcar los límites prudentes que contribuyen a dar seguridad al niño y a liberarle de tensiones en el choque con la barrera constructiva del adulto.

e) Ayudar al niño a restringir su actividad para permitir la de los demás niños. Permitir una conducta de niveles conflictivos positivos entre los niños, a fin de poder marcar sus niveles de comunicación y de separación en beneficio del desarrollo de su yo.

- f) Mediante una conducta de relación a través de órdenes y prohibiciones, desarrollar el superego del niño de manera que sea capaz de desarrollar una conducta propia.
- g) Estimular constantemente la interacción del niño con el medio (personas y cosas) sin frustrarlo por exigencias inadecuadas, pero sin estancamientos indebidos, a fin de fomentar respuestas creativas, libres y personales.

BIBLIOGRAFIA

- ALEXANDER, G.: *La eutonia*. Paidós, Buenos Aires, 1979.
- AMADO, G L *l' affectivité de l' enfant*. Presses Universitaires de France, París, 1971.
- BOWER. T. G. R.: *El desarrollo del niño pequeño*. Debate, Madrid, 1979.
- BOWLBY, J.: *El vínculo afectivo*. Paidós, Buenos Aires, 1974.
- BUCHER, H.: *Estudio de la personalidad del niño a través de la exploración psicomotriz*. Toray-Masson, Barcelona, 1978.
- BUCHER, H.: *Trastornos psicomotores en el niño*. Toray-Masson, Barcelona, 1978.
- COFER, CH.: *Motivación y emoción*. Desclée de Brouwer, Bilbao, 1980.
- CORKILLE, D.: *El niño feliz*, Gedisa, Barcelona, 1983.
- GURMENDEZ, C.: *Teoría de los sentimientos*. Fondo de Cultura Económica, Madrid 1981.
- HELLER, A.: *Teoría de los sentimientos*. Fontanara, Barcelona, 1980.
- ILLINGWORTH, E. S.: *El desarrollo infantil en sus primeras etapas, normal y patológico*. Médica y Técnica, Madrid, 1983.
- JAMES, M., y JONGEWARD: *Nacidos para triunfar*. Fondo Educativo Interamericano, México, 1976.
- KNAPP, M. L.: *La comunicación no verbal*. Paidós, Barcelona, 1982.
- KANFER, F. H., y PHILLIPS: *Principios de aprendizaje en la terapia del comportamiento* Trillas, México, 1976.
- KANFER, F. H.: *Generalización y tránsfer en psicoterapia*. Desclée de Brouwer, Bilbao, 1981.
- LAIN ENTRALGO, P.: *Teoría y realidad del otro*. Alianza Editorial, Madrid, 1982.
- LAPIERRE, A., y AUCOUTURIER, B.: *Educación vivenciada*. Científico-Médica, Barcelona, 1977 (a).
- LAPIERRE, A., y AUCOUTURIER, B.: *Simbología del movimiento*. Científico-Médica, Barcelona, 1976.
- LAPIERRE, A., y LAPIERRE, A.: *El adulto frente al niño*. Científico-Médica, Barcelona, 1982.
- LEWIS, M.: *The development of affect*. Plemun Press, Nueva York, 1978.
- LOOSLI-USTERI, M.: *La ansiedad en la infancia*. Morata, Madrid, 1982.
- MAISONNEUVE, J.: *Los sentimientos*. Oikos Tau, Barcelona, 1973.
- MARROQUIN, M.: *La relación de ayuda en Robert R. Carkhuff*. Mensajero, Bilbao, 1982.

- MASLOW, A. H.: *El hombre autorrealizado*. Kairos, Barcelona, 1982.
- MONEDERO, C.: *Introducción a la psicopatología*. Biblioteca Nueva, Madrid, 1977.
- MUSSEN, P. H.; CONGER, J. J., y KAGAN. J.: *Desarrollo de la personalidad del niño*. Trillas, México, 1982.
- PEARSON, G.: *Trastornos emocionales de los niños*. Beta SRL, Buenos Aires, 1980.
- PLUTCHIK, R.: *Emotion and psychoevolutionary synthesis*. Harper and Row, Nueva York, 1980.
- PLUTCHIK, R.: *Emotion theory research and experience*, vol. I. Academic Press, Nueva York, 1980.
- ROF CARBALLO, J.: *Violencia y ternura*. Prensa Española, Madrid, 1974.
- ROF CARBALLO, J.: *Urdimbre afectiva y enfermedad*. Labor, Madrid, 1961.
- ROGERS, C. R.: *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós, Barcelona, 1982.
- ROMAN J, M.; SENLLE, A.; PASTOR, E., y otros: *Análisis transaccional*. CEAC, Barcelona, 1983.
- SPITZ, R.: *El primer año de la vida del niño*, Aguilar, Madrid, 1970.
- SPITZER D. R.: *Formación de conceptos y aprendizaje temprano*. Paidós, Buenos Aires, 1978.
- STANFORD, G., y ROARK, A. E.: *Interacción humana en la educación*. Diana, México, 1981.
- SYMONDS, P.: *Dynamic psychology*. Appleton Century-Crofts, Nueva York.
- TANHAUSER, M. T.; RINCÓN, M. L., y FELDMAN, J.: *Problemas de aprendizaje perceptivomotor*. Panamericana, Buenos Aires, 1980.
- VAYER, P.: *El diálogo corporal*. Científico-Médica, Barcelona, 1977.
- WALLON, H.: *La evolución psicológica del niño*. Grijalbo, Barcelona, 1977.
- WHITE, B. L.: *The first three years of life*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, Nueva Jersey, 1975.
- WINNICOTT, D. W.: *El niño y el mundo externo*. Hormé, Buenos Aires, 1980.
- WOLFF, W.: *La personalidad del niño en edad preescolar*. Eudeba, México, 1974.
- YOUNG, P. I.: *Cómo entender nuestros sentimientos y emociones*. El Manual Moderno, Mexico, 1979.
- ZAZZO, R.: *Où en est la psychologie de l'enfant* Mediations, Paris, 1983.

5

DIMENSION SOCIAL
B. MARTINEZ MUT

La dimensión social de la educación.—Elementos básicos de la educación social.—Los objetivos de la educación social.—Bases para un desarrollo curricular de la educación social.—Bibliografía.

La educación social, como vector educativo, está en la misma raíz de la educación. En efecto, da sentido, explicación y justificación a su existencia. La educación, como fenómeno, se realiza en un marco social y básicamente puede afirmarse que es un instrumento social para incorporar a las generaciones jóvenes al patrimonio cultural de la comunidad en la que vive.

Como dimensión educativa, la dimensión social es tan central, que todas las demás se integran en ella (cognitiva, afectiva, moral...). Por eso, se ha pensado que era «natural» que el hombre fuera social, cuando lo que es, en rigor, es sociable, es decir, capaz de llegar a la socialidad.

A la educación le cumple, en base a esa sociabilidad, dotar al ser humano de recursos, de modos de hacer, de predisposiciones y explicaciones..., en definitiva, generar un «desarrollo social» con sentido y dirección.

Por ello, en este capítulo se aborda no sólo la explicación y fundamento de esta dimensión, sino sobre todo los objetivos de la educación social y especialmente las bases, la normativa educativa y las técnicas que permiten lograr que el hombre establezca relaciones positivas con sus semejantes, se identifique como personalidad y se vincule libre e indisolublemente con los demás en la tarea común de optimizar al hombre y a la sociedad.

LA DIMENSION SOCIAL DE LA EDUCACION

No es reciente ni es novedad en el ámbito de la pedagogía la preocupación por esta dimensión de la educación. A finales del siglo XIX y comienzos de este siglo, ya los representantes de la Escuela Nueva achacaban a la institución tradicional su exclusiva preocupación por educar la dimensión individual de la persona, J. DEWEY (1973) consideraba a la escuela como una institución social que debía ser fiel trasunto de la sociedad real para que el alumno pudiera, a partir de ella, integrarse como un ciudadano participativo y demócrata.

Desde otra instancia, la pedagogía socialista entiende la educación social como ecuación por la sociedad, de lo contrario se cae en la hipocresía (MARX y ENGELS).

Sin entrar en mayores análisis ni críticas de los riesgos reduccionistas, podemos definir la educación «fácticamente como un proceso de inculcación o asimilación cultural, moral y conductual». Básicamente es el proceso por el cual las generaciones jóvenes se incorporan o asimilan el patrimonio cultural de los adultos, asegurándose no sólo la supervivencia individual, sino también la grupal o colectiva.

Caracterizamos, por tanto, la educación *como una realidad histórica, sociocultural*, producida por el hombre y vinculada a su contexto cultural, más en concreto, a las particulares situaciones sociales en las que se realiza el proceso de intervención.

La educación tiene un origen claramente social porque siempre la generación adulta ha tratado de conseguir, bien por procesos de inmersión o impregnación, bien por intervenciones sistemáticas, que la generación joven se integre en el seno de la sociedad y asimile sus pautas de conducta, roles, normas, valores y demás rasgos que la configuran en cada momento histórico.

El hombre que la educación debe construir lo define el modelo o marco de referencia de la sociedad a través de su jerarquía implícita de valores (CASTILLEJO, 1981). Tanto es así, que no es exagerado afirmar que ninguna sociedad humana ha dejado de tener su sistema educativo (formalizado o no) y que sin el papel de la sociedad concreta en que el niño desenvuelve su vida es imposible la educación.

El niño se educa en la familia, en la escuela, en los grupos de amigos, en los clubs de tiempo libre, etc., todos ellos ejemplos manifiestos de medios o ambientes sociales fuera de los cuales este proceso de asimilación sociocultural sería imposible. Precisamente todos los estudios y programas de educación compensatoria tratan de corregir las insuficiencias estimulativas de los distintos ambientes en que el niño se desenvuelve, y estas carencias son prioritariamente socioculturales.

La adaptación del individuo a los requisitos y exigencias de los distintos ámbitos de la sociedad en los que progresivamente se va integrando es una función de la ecuación. La familia, la escuela, el grupo de amigos, etc., son agencias de socialización que rigen su vida por unas pautas, normas y valores a los cuales el sujeto debe irse adaptando.

La educación, en consecuencia, asegura la supervivencia de la sociedad a través de procesos de renovación y autorrenovación, transmitiendo constantemente el patrimonio cultural acumulado por la humanidad a través de la herencia cultural —que es de carácter exógeno, propositivo— y por medio de procesos de comunicación (SARRAMONA, 1983), los cuales son imposibles sin trascender la

perspectiva individual. Mientras el sujeto no sea capaz de «colocarse en la perspectiva del otro», no puede empezar, en sentido estricto, el proceso de ecuación social.

Tanto si nos referimos a la familia como a la escuela, la acción educativa es de carácter social (MARTINEZ MUT, 1985), aunque solamente sean dos sus integrantes: madre e hijo, profesor y alumno, compañero de juegos y compañero de juegos, etc. La educación sistemática aplicada por la escuela como agencia formal específica (CASTILLEJO, 1981), se realiza en un ámbito donde estos procesos de interacción —de uno o varios, entre varios y de uno a uno— están tecnificados y sometidos a legalidades con pretensiones de validez general.

Estas interacciones se realizan a través de acciones educativas de carácter social, utilizando procedimientos concretos cuya finalidad es claramente socializadora e integradora. Pensemos, por ejemplo, en el aprendizaje vicario (BANDURA, 1982) o aprendizaje por imitación, por medio del cual se pretende inculcar en los alumnos conductas y procesos de identificación con modelos en función de los valores y rasgos definidos por esos modelos.

Por sus condiciones socioculturales, *el proceso educativo se ejecuta en un medio social*, independientemente de la amplitud que queramos darle al término. La educación se concreta en una situación social, aquí y ahora, y no es pensable que pueda efectuarse en un medio puramente individual. «Contextos», «climas», «nichos» y «ambientes» serían distintos tipos de medio educativo, según criterios de proximidad al proceso concreto, pero todos ellos con la característica social inherente.

Pero la educación no sólo es un hecho que se realiza en un medio social más o menos concreto, sino que *también produce unos efectos* (CASTILLEJO, 1983), *obtiene unos productos* que no tienen un carácter meramente individual. La dimensión social del producto educativo (DE LA ORDEN, 1984) hay que constatarla en la propia sociedad, bien sea de carácter inmediato, bien con carácter mediato o diferido. Aspectos tales como la movilidad social, el nivel ocupacional, la formación del capital humano (SCHULTZ), entre otros, son manifestaciones de los efectos sociales de la educación como resultado de su acción sobre los individuos y los grupos.

En resumen, podemos definir la educación en su dimensión social como educación para la vida social, no como educación promovida por la sociedad de manera exclusiva ni simplemente un proceso que ocurre en la sociedad.

ELEMENTOS BASICOS DE LA EDUCACION SOCIAL

De la educabilidad a la sociabilidad

La educabilidad obtiene su exigencia del carácter indeterminado de la naturaleza humana y se basa en la posibilidad de «hacerse», de llegar de estadios educativos que antes no poseían.

Si consideramos la dimensión social del educando, nos introducimos de lleno en el estudio de la sociabilidad, como categoría básica, y de la posibilidad de adquirir niveles óptimos de sociabilidad.

Si entendemos por *sociabilidad* la posibilidad que tiene el sujeto de llegar a ser social, y la *sociabilidad* como el grado de madurez en las relaciones con los otros y la aptitud para realizar actos positivos de vida social (GARCIA GARRIDO, 1971), no nos queda otro remedio que definir la educación social como *el proceso por el cual el educando es promocionado de la educabilidad a la sociabilidad*.

La preocupación de la escuela y de la pedagogía por la educación social surge de la necesidad de reducir dos planteamientos erróneos anteriores: la educación negativa, propugnada por ROUSSEAU, y la educación intelectualista, propia de la escuela tradicional. En ambos casos la educación social no se consideraba como una dimensión importante.

La expresión «desarrollo social» se ha utilizado sobre todo por las teorías del desarrollo cognitivo basadas en la obra de J. PIAGET para referirse al «proceso por el que el niño va formando las capacidades, y especialmente los conocimientos, que le convierte en miembro adulto de la sociedad» (*Diccionario de las Ciencias de la Educación*, DIAGONAL/SANTILLANA, 1983). En esta definición vemos claramente identificados los tres grandes ámbitos en los que este desarrollo va a ir concretándose:

1. El conocimiento de sí mismo.
2. El conocimiento de los otros.
3. La interrelación con los demás.

El conocimiento de sí mismo

Es necesario considerarlo como un elemento decisivo dentro del desarrollo social. Sin una adquisición plena y progresiva del autoconcepto, el niño no puede diferenciarse de los otros ni situarse en su perspectiva, ni avanzar hacia estadios más maduros de socialización.

W. DAMON y D. HART (1982) señalan dos características distintivas del conocimiento de sí mismo:

- La distinta orientación en la percepción. Mientras que en la percepción de los otros y de sus conductas se da mayor importancia a su explicación por factores de consistencia interna, cometiendo fácilmente el error de atribución, en la percepción de uno mismo se pone el énfasis explicativo en los factores situacionales.
- La información que se recibe es asimilada e integrada cognitivamente y afectivamente de manera distinta según sea sobre uno mismo o sobre los otros.

Respecto al *cambio de propiedades de este conocimiento* en función de edad, se establecen cuatro momentos:

- *Autorreconocimiento* (dieciocho a veinticuatro meses), que provoca reacciones difusas no discriminativas ante el espejo. KAGAN (1981) estudia la adquisición por parte del niño de la conciencia de su propia capacidad de autorreconocimiento.
- *A partir de los dos años* (SELMAN, 1980) se recogen mayor número de aspectos constitutivos del concepto de sí mismo: físico, activo, social y psicológico.
- *A partir de la adolescencia* aumentan los aspectos sociales y psíquicos y se integran todos en una unidad estable, tomando más tarde conciencia de lo inconsciente y de la importancia de los sistemas de valores y creencias.

El conocimiento de los otros

La comprensión por parte de los niños del mundo social que les rodea es objeto de recientes estudios. W. DAMON (1977) expone la tesis de que el niño conoce el mundo social a través de las interacciones y relaciones que establece con los otros. J. A. FLAVELL (1981) incluye en este conocimiento toda actividad intelectual, cuyo propósito es pensar y aprender sobre los procesos sociales del yo y de los otros, así como las relaciones e interacciones entre individuos y grupos. C. U. SHANTZ (1982), por su parte, diferencia cuatro componentes de la experiencia social de los niños:

- El yo y los otros
- Relaciones diádicas
- Relaciones sociales de grupo, y
- Sistemas sociales más amplios,

y afirma que el niño construye su experiencia social o conocimiento social de la realidad a través de su continua actividad en esos niveles: observando, imitando, participando, percibiendo y asimilando. Por tanto, podemos decir que este conocimiento se adquiere a través de procesos de interacción, participación, de empatía y de influencia recíproca.

Dentro de este apartado relativo al conocimiento de los otros, parece pertinente analizar estos enfoques básicos:

- *La teoría de la atribución.* Trata de explicar la comprensión de las razones de la conducta de los otros y de uno mismo, la atribución de emociones, intenciones y actitudes a otros y a uno mismo, y la intuición de que esas causas que se atribuyen tienen consecuencias importantes para las conductas realizadas (KELLY, 1955; HEIDER, 1958, y ROSS, 1981).

Los estudios más recientes sobre la teoría de la atribución se centran en torno a tres tareas:

- *el juicio causal* (disposiciones internas del sujeto);
- *la inferencia social* (personalidad, sentimientos, intenciones, el ambiente y su influencia), y
- *la predicción de las conductas y sus resultados.*

Como distorsiones o errores que pueden producirse en esta atribución podemos destacar *la defensa del yo y el error fundamental de atribución* (tendencia a sobrevalorar lo interno, lo personal).

En relación a las modificaciones en la atribución como consecuencia de la edad, se manifiestan en el cambio de la atribución a causas de tipo interno, a otras de carácter social o situacional, considerándose los errores o distorsiones propias de períodos evolutivos más tempranos y que desaparecen con el desarrollo.

- *El role taking.* La habilidad de situarse en la perspectiva del otro como medio e instrumento de desarrollo social ha sido estudiada a partir de las tesis piagetianas sobre egocentrismo-altruismo y centración-descentración.

Podemos señalar con E. T. HIGGINS (1981) tres perspectivas en su análisis:

- Comprender que los demás también tienen puntos de vista.
- Relacionar dos o más elementos o descentración (reacción ante la conducta de uno que ha reaccionado ante la respuesta de un tercero).
- Relativizar y controlar el propio punto de vista al juzgar a los demás.

KOHLBERG (1977), por su parte, caracteriza al *role taking* de la siguiente forma:

- implica aspectos cognitivos y afectivos;
- implica relaciones estructuradas entre sí mismo y los otros;
- implica que el proceso de desarrollo supone comprensión y relaciones con todos los roles de la sociedad, y
- se produce esta habilidad en todas las interacciones sociales y situaciones de comunicación.

R. L. SELMAN (1975) establece cinco niveles evolutivos respecto a esta habilidad:

- Nivel 0: de tres a seis años. Se caracteriza por el egocentrismo en lo social. No se sitúa en la perspectiva de los otros.
- Nivel 1: de seis a ocho años. Se manifiesta la perspectiva social de carácter subjetivo, pero es difícil que integre los distintos puntos de vista de los otros.
- Nivel 2: de ocho a diez años. Se caracteriza por la autorreflexión. Se anticipa y comprende ya el pensamiento y el juicio de los otros.
- Nivel 3: de diez a doce años. Aparece ya la perspectiva mutua y puede asumir la perspectiva de una tercera persona.
- Nivel 4: de doce a quince años. Se sitúa la perspectiva dentro del sistema social convencional.
- Nivel 5: a partir de los quince años. Asume ya la perspectiva de la interacción simbólica.

- *La teoría de los esquemas.*¹ Se entiende aquí por esquemas los bloques constructivos del conocimiento (RUMELHART, 1980) que contienen información sobre distintos aspectos de la realidad, a diferentes niveles de abstracción, y hacen posible la comprensión de los datos que se perciben. Se han diferenciado tres tipos de esquemas sociales sobre: la persona; los roles sociales, y los sucesos y acontecimientos en los que hay secuencia de acciones.

Si las actividades de aprendizaje social se organizan alrededor de «scripts», o esquemas secuenciales de acciones significativas para el sujeto, los resultados serán más positivos.

- El estudio de *las inferencias que los individuos poseen sobre las percepciones, pensamientos, sentimientos, etc., de los otros* se ha centrado fundamentalmente en ver cómo evolucionan con la edad y abarcan los cinco ámbitos siguientes:

¹ Enfoque teórico que trata de explicar los mecanismos por los cuales el niño adquiere el conocimiento social.

SCHANK y ABELSON (1977) han elaborado el concepto de *script* o *esquema particular* que especifica una secuencia de acciones que se producen en un contexto social. Es un conocimiento que surge a partir de experiencias sociales y se aplica en situaciones sociales. Si las actividades de aprendizaje social (p. ej., el diálogo) se organizan alrededor de scripts significativos para el sujeto, los resultados estarán más llenos de sentido para él. (*N. del A.*)

—Comprensión de lo que los otros perciben (PIAGET e INHELDER). A los tres y cuatro años esto es posible si el dispositivo visual y las instrucciones son sencillas.

—Percepción de los sentimientos de los otros o dimensión cognitiva de la empatía. A los tres años identifican situaciones felices, y entre cuatro y siete años identifican el miedo, el enfado y la tristeza.

—Inferir lo que los otros piensan (DEVRIES, 1970). A partir de los seis años se siente ya maduro este ámbito concreto.

—Inferir las intenciones de los otros (PIAGET, 1932). A este respecto conviene que se diferencie claramente entre motivo e intencionalidad.

—La comprensión de la personalidad de los otros. Para W. J. LIVESLEY y D. B. BROMLEY (1973) se desarrolla entre los siete y quince años, siendo significativa al respecto la edad entre los siete años y medio y los ocho y medio. Con la edad cambia desde descripciones de personas basadas en apariencias externas a descripciones según rasgos psicológicos (motivos y actitudes, etc.).

- *El conocimiento de la sociedad* se refiere a la comprensión del «conjunto de instituciones y relaciones sociales que constituyen el mundo social». En este ámbito habrá que diferenciar las instituciones y sistemas sociales, cuyo conocimiento sería más parecido al del mundo físico (FURTH, 1976, y JAHODA, 1979), de las relaciones sociales, cuyo conocimiento sería más afectivo, arbitrario y extralógico. FURTH (1981) establece cuatro estadios en la evolución de la comprensión de la sociedad, que van desde los cinco hasta los once años.

—Elaboraciones personales y ausencia de un sistema interpretativo.

—Comprensión de las funciones sociales de primer orden (los intercambios de todo tipo).

—Conflictos entre sistemas parciales que son incompletos.

—Un marco sistemático concreto. Después de este nivel ya entra en la comprensión del sistema político y de las funciones del gobierno en una comunidad.

Las interrelaciones con los demás: los hábitos sociales

La adquisición de comportamientos sociales, en los que acabará concretándose el grado de desarrollo alcanzado por el sujeto, nos pone en contacto con el problema de los hábitos sociales.

El hábito podemos considerarlo como *modo de ser y modos de comportarse* que el hombre se va apropiando por racionalidad y que están orientados natural y necesariamente hacia la acción (ESCAMEZ, 1981, y CASTILLEJO, 1981).

Este carácter referencial incluye términos tales como uno mismo, las cosas, los demás, con lo cual el tema de los hábitos sociales — como disposiciones operativas hacia la relación con los otros— se nos revela como contenido propio del desarrollo social.

El proceso de adquisición de hábitos pasa por tres etapas: elicitación de la conducta; fijación de la misma, e integración en estructuras comportamentales más amplias (MARTINEZ MUT, 1985). Desde una perspectiva evolutiva este tema se resolvería a través de una doble vía:

- Pasando, para un mismo hábito, de la primera a la tercera fase del proceso antes reseñado.
- Pasando de hábitos más sencillos a otros más complejos, contemplando para cada uno de ellos las tres fases antes citadas.

Conviene precisar que sería un error entender el hábito como un conjunto de actos aislados, respuestas concretas a situaciones muy específicas.

Los hábitos son: *disposiciones para la acción*; por tanto, se sitúan por encima de la simple conexión situación-respuesta. Por ello se ha subrayado la fase de la integración y organización de las conductas en estructuras comportamentales más complejas que permitirán su generalización y transferencia; en eso consiste la esencia de los modos de proceder en que se constituyen, en ese caso, los hábitos sociales.

El proceso de desarrollo social

Los momentos comunes a todo tipo de proceso de desarrollo social podemos concretarlos en los siguientes:

a) La adquisición del comportamiento concreto o del hábito más general, para lo cual se debe:

- conocer en qué consiste el comportamiento y cómo se realiza, y
- practicarlo en las situaciones adecuadas.

b) La interiorización de los comportamientos pasa por tres periodos:

- hacer suyo el comportamiento;
- identificarse con él, y
- generalizarlo a situaciones diferentes de las de la fase primera.

c) El autocontrol o autonomía social en la aplicación de dicho comportamiento sería el grado máximo de desarrollo social.

Evidentemente este desarrollo es solamente una dimensión del desarrollo humano. En una concepción integrada de este desarrollo surge como consecuencia necesaria la interrelación de todas sus dimensiones.

Dos aportaciones concretas clarifican la relación entre desarrollo moral y social: la teoría del *aprendizaje social* y la adquisición de la *conducta prosocial* o altruista.

Para la teoría del aprendizaje social (BANDURA, WALTER, ARONFREED y MISCHEL) el desarrollo moral es un aprendizaje de la conducta socialmente aceptable y la internalización de las normas y valores de los adultos. No hay en este desarrollo una progresión evolutiva regular y homogénea, pero sí efectos estables y acumulativos. Se aprende la conducta socialmente aceptable a través de experiencias y observación, y en este proceso influyen factores cognitivos tales como: interpretar información, representar simbólicamente la experiencia y anticipación de consecuencias y expectativas. No es necesario insistir demasiado en la importancia del *modelado* (aprendizaje por imitación de modelos) como factor de adquisición de la conducta social, así como que la vertiente social de las experiencias relaciona la conducta moral con el razonamiento moral.

Por lo que respecta a la *conducta prosocial*, definida como «actos voluntarios realizados para producir un resultado positivo para otros sin que exista beneficio inmediato para su autor» (MARCHESI, 1984), hay que referirse a la empatía y a la limitación como sus mecanismos de adquisición.

M. L. HOFFMAN (1978) señala dos vertientes en la empatía o habilidad cognitiva y afectiva de ponerse en la perspectiva del otro: la cognición social y la respuesta afectiva vicaria hacia los otros. De la relación entre ambos dependen tres grados en esta situación: sentido del otro como objeto; sentido del otro como poseedor de estados internos independientes del observador, y sentido del otro que tiene su propia identidad.

D. ROSENHAM (1969) ha estudiado la imitación de modelos altruistas, concluyendo que si se utiliza el razonamiento más que el castigo, aumenta la empatía y la habilidad para percibir a los otros.

Por lo que respecta a la dimensión evolutiva de la conducta prosocial, J. H. BRYAN (1975) ha encontrado que correlaciona positivamente con la edad, aunque es una dimensión no suficientemente aclarada todavía.

La educación como proceso de socialización

Hemos considerado a la educación social como el proceso que conduce al educando desde la sociabilidad a la socialidad, con lo cual caracterizamos la educación como un proceso sistemático y formal de socialización, a diferencia del proceso difuso, ambiental o cósmico, del cual se encarga la sociedad en su conjunto.

Podemos definirla, pues, como «el proceso que transforma al individuo biológico en individuo social por medio de la transmisión y el aprendizaje de la cultura de la sociedad» (*Diccionario de las Ciencias de la Educación*. DIAGONAL/SANTILLANA, 1983).

Es de tal importancia para la supervivencia y progreso social que unos (MARIN, 1972) lo definen como un principio de la educación contemporánea y otros como el ámbito dentro del cual la educación sería solamente uno de sus medios. Tanto en un caso como en otro podemos contemplar dos vertientes del mismo proceso: el aprendizaje de pautas sociales, por un lado, y la inserción o participación activa del sujeto en los diferentes niveles de socialización, por otro.

El proceso de socialización puede ser descompuesto en etapas o grados que, sin perder de vista su carácter unitario, van concretándose en los niveles de socialización alcanzados por el alumno.

Podemos diferenciar tres direcciones o dimensiones complementarias de este proceso:

- *La socialización*, en sentido amplio, o proceso de desarrollo social de las estructuras y funciones personales y de las capacidades de interacción. Es decir, se trataría de posibilitar los intercambios con los demás y la comprensión necesaria para situarse en la perspectiva de los otros y poder establecer relaciones de comunicación.
- *La culturización o aculturación*, como proceso de asimilación de las formas culturales, de los modelos cognitivos y de las actitudes propias del entorno sociocultural.
- *La educación social propiamente dicha*, en la cual los anteriores procesos de socialización y culturización se organizarán para alcanzar modelos personales y sociales que se consideran valiosos. En esta dirección entrarían como contenidos las normas, valores, pautas de conducta, etc., con la finalidad no sólo de propiciar interacciones y asimilar formas culturales, sino sobre todo de integrar al sujeto en ámbitos interactivos cada vez más amplios.

Estas tres direcciones, que pueden utilizarse como fuentes para la formulación de objetivos, si las consideramos en una secuencia ordenada, nos indican prácticamente las etapas o fases en que podemos descomponer la educación como proceso de socialización. Así, contemplaremos claramente diferenciadas cuatro fases:

a) *Percepción por parte del sujeto de su pertenencia* a los grupos estructurados ya existentes. Para ello, es preciso que se le hagan patentes, por un lado, la realidad de determinados *hechos sociales*: coexistimos y convivimos con otras personas, nos diferenciamos de ellas, pero tenemos características semejantes, mantenemos relaciones de interacción necesarias, etc., y, por otra, la existencia de diferentes *grupos sociales*, dentro de los cuales tiene que ir paulatinamente integrándose: la familia, la escuela, los compañeros de juego, etc.

Es decir, hay que lograr que el sujeto tome conciencia de que puede ser un miembro de esos grupos y que, para ello, debe interiorizar sus valores e identificarse con lo que ellos supongan y exijan.

b) *Asimilación de la cultura de esos grupos de pertenencia*. Es decir, conseguir, mediante procesos de carácter cognitivo, la comprensión de que la cultura consiste en un conjunto de valores, normas y actitudes que conforman la personalidad de esos grupos.

c) *Aplicación de las normas sociales a su conducta*, tanto en una perspectiva puramente individual, como en la de los grupos en los que se desenvuelve de manera habitual. En esta fase serían contenidos importantes el reconocimiento de los demás como personas y las relaciones de interacción basadas en la solidaridad y el altruismo. La adquisición y práctica de los comportamientos y hábitos sociales tienen en esta fase su lugar central.

d) *Construcción de la personalidad social*, que no se contradice con la autonomía personal, antes al contrario, son perspectivas que se refuerzan y complementan. Si consideramos la personalidad como una construcción individual-social a través de la adquisición de consistencias, disposiciones y predisposiciones que conformarían al hombre como realidad personal (ZUBIRI, 1983), estamos poniendo el énfasis en la vertiente social.

Los elementos de este entramado que denominamos personalidad social serían los comportamientos, hábitos, normas y valores sociales que, una vez asimilados e interiorizados, se integrarían en estructuras capaces de crear estilos y formas personales de participar, integrarse e incluso mejorar el patrimonio sociocultural, que es el mensaje de los procesos de comunicación en que funcionalmente se resuelve el proceso de educación social.

Con respecto a los *recursos de la educación social*, a efectos metodológicos, identificamos, por un lado, *los factores de socialización*, propiamente dichos (imitación, empatía, variedad de situaciones, etc.) y por otro, las *agencias educativas* (familia, escuela, grupos de compañeros, etc.) como estructuras que promueven educación social y en cuyo seno los factores de socialización se manifestarán totalmente operativos.

Alrededor de cuatro ejes podemos clasificar los *factores de educación social*:

- *La conducta de los demás.* Dentro de este ámbito el sujeto puede ser puesto en contacto con las conductas concretas de los otros que sean significativos para él, con lo cual puede *aprender*, por un lado, *a predecir de manera coherente la conducta de los mayores* a través de sus gestos, actitudes y presencias significativas, su participación en fiestas y ritos, etc.; por otro, *aprende definiciones de estatus y situaciones sociales* por medio de conductas concretas de los otros, como pueden ser procesos de crítica, identificación e incluso regalos, felicitaciones, visitas señaladas, etcétera. También los otros *aparecen como modelos a imitar*, sobre todo si se utilizan instrucciones claras para la observación, se refuerza de manera vicaria (a través del modelo) y se utiliza la mediación verbal como refuerzo y facilitación del aprendizaje.
- *Comprensión de que los otros también tienen expectativas*, sobre todo respecto de nuestras conductas si entramos en el mismo ámbito de interacción. Conforme a este criterio, conviene destacar que podemos conseguir que sea eficaz a través de dos factores: *la imitación de conductas específicas* en las que se manifiesten respuestas a expectativas ajenas y *los juegos de roles específicos*, en donde se practiquen las pautas formales de ese rol específico y se adquiera la habilidad de percibir las reacciones de los otros ante el propio juego. PIAGET nos dice que una de las funciones principales del juego es la asimilación de lo real al yo, y en él se manifiesta la capacidad de evocar objetos o fenómenos ausentes y con ello las circunstancias propicias para que aparezcan los conflictos latentes. Es este factor —de dos a seis años, *juego simbólico*— el medio clave de los aprendizajes más significativos. A partir de los seis años ya puede el niño practicar *los juegos reglados*, en los que combina perfectamente la espontaneidad y la aplicación de su normativa, y tiene ya una clara función socializadora porque, al practicarse en equipos, no en paralelo, como el juego simbólico, y con cierto grado de competitividad, hay que tener conciencia y tomar en consideración, de manera inherente al juego, las expectativas de los otros.
- *La propia historia personal* es un factor de educación social al actuar como requisito para iniciar el proceso de socialización. Si no actuamos, de alguna manera, de acuerdo con las etapas de disponibilidad psicológica de los niños o éstos están incapacitados, por carencias o privaciones, para establecer relaciones afectivas con los otros, el proceso del que nos ocupamos resultaría improductivo y no sería, de ningún modo, optimizante. Piénsese en la imposibilidad de socializar a los niños autistas o en el énfasis que se pone hoy en los programas de educación compensatoria como medio para corregir déficit, tanto de aprendizajes individuales como de niveles de maduración sociocultural.
- Cuando se trata de *interiorizar los efectos* de los otros factores y de *integrarlos en estructuras comportamentales más amplias*, los vectores de actuación educativa que debemos considerar son los siguientes:
—*Promover experiencias funcionales y significativas para los sujetos*, en las cuales se motive para participar y sean dignas de un auténtico progreso en la socialización. La fuente de la mejor motivación intrínseca para los sujetos son las experiencias ricas en estímulos y situaciones sociales.

—*La variación y al repetición de las situaciones* en las que deba responder a diferentes expectativas de los otros y comprenderlas (HILGARD-BOWER, 1973, y ESCAMEZ, 1982) asegura la fijación de esos comportamientos adquiridos, así como su generalización a expectativas de otras personas o a expectativas diferentes de los mismos «otros significativos».

—*El refuerzo* de esos logros en la socialización, tanto de modo directo como de modo vicario, facilitarán que la conducta socialmente sancionada aumente su grado de contingencia respecto de las situaciones sociales en que fue adquirida y reforzada.

—*Si las puestas en acción*, facilitador por antonomasia (CASTILLEJO, 1985), se preparan en diferentes climas y por medio de distintas agencias de socialización, su *coherencia* garantizará una multiplicación de sus efectos.

Las *agencias de socialización*. Son las «estructuras dinámicas que actúan como mecanismos de intervención educativa» (CASTILLEJO, 1981), con las siguientes funciones: generar estímulos educativos; posibilitar puestas en acción; ofrecer normas para regular la conducta social según el modelo defendido; ofrecer modelos para que sean imitados; seleccionar conocimientos como relevantes culturales, y ofrecer jerarquizaciones de valores y de realidad para suscitar actitudes positivas hacia ellos.

Son básicas las siguientes:

- *La familia*. Es la agencia de socialización primaria y la agencia educativa por antonomasia, aunque no sea exclusivamente educativa, pero la simultaneidad de funciones que realiza es precisamente lo que la convierte en una agencia insustituible (CASTILLEJO, 1981).

Desde nuestra perspectiva, la familia constituye el primer transmisor de pautas culturales y el principal agente de socialización: la escuela, en este sentido, aparece como una prolongación y complemento de la labor familiar. Desde luego que podemos considerarla insustituible en aquellas funciones formativas de carácter primario: la educación de los sentimientos, de las actitudes y de los valores. Es ella la que ofrece y trata de que sus hijos adquieran una cosmovisión fundamental dentro de la cual vayan integrando el resto de los logros que conformarán paulatinamente su personalidad.

Las funciones que cumple la familia, desde el punto de vista del proceso de socialización, pueden clasificarse (CASTILLEJO, 1981) en:

—*para la sociedad*: entre otras, ecuación radical, ubicación en el sistema social y agente socializador básico, y

—*para el individuo*: entre otras, seguridad psíquica, primeras fases de la socialización e introducción de una cosmovisión.

Podemos decir que las interacciones entre sus miembros ofrecen la guía para las primeras experiencias sociales y proporcionan, además, el esquema de las principales relaciones con los «otros significativos»: *dependencia de la autoridad* respecto de los padres y en ocasiones de los hermanos mayores y de otros familiares; *encuentro* entre sexos; relaciones de *dominancia y de igualdad*; conductas de *solidaridad*; sentimientos de *seguridad y afecto*; *identificación* con las pautas y valores del grupo y, entre otras, desempeño de *funciones complementarias*.

Aunque su acción educativa no es sistemática ni tecnificada, tiene dos características capitales: propositividad o referencia a un modelo y el deseo de perfección para sus miembros.

- *La escuela*. J. DEWEY (1972) definió la escuela como una institución social cuya vida debería ser un fiel trasunto de las características y experiencias positivas de la vida real. Es la agencia educativa de carácter formal dedicada exclusivamente a la educación, y sus objetivos son los fines de la educación formalizados legalmente (MARIN, 1976).

Representa, en cierta medida y de algún modo, la interpretación del sistema educativo informal; de ahí que pueda haber tantos tipos de escuela como interpretaciones posibles de este sistema.

Proporciona a sus alumnos la experiencia socializadora de una comunidad educativa que debe introducir a sus alumnos en la sociedad en nombre de la cual funciona y trata de lograr sus objetivos.

En la escuela tradicional el principal agente de socialización era el profesor, que constituía la única vía por donde llegaba al discípulo los estímulos educativos propios de la institución escolar. La escuela contemporánea ha perdido ese cariz específico, pero obviamente ofrece a sus alumnos experiencias de socialización más ricas y, por supuesto, acordes con las exigencias y necesidades de la sociedad actual.

Además, hoy se concibe la escuela como una institución social que se constituye en una comunidad educativa dentro de la cual se integran tanto los alumnos y profesores como la familia y las propias entidades del entorno. Si la escuela integra grupos y personas diferentes, las experiencias sociales que ofrece a sus alumnos son más ricas y variadas que las de la escuela encerrada en sí misma. Si los intercambios con el entorno son habituales y forman parte del currículum organizado, las perspectivas y posibilidades de socialización que ofrece la escuela se amplían y su papel como agencia de educación social se ve facilitado y potenciado (KATZ, 1977, y OUCHI, 1984).

Como resumen podemos considerar en la escuela a tres ejes de socialización que cumplen unas funciones específicas:

—*La escuela como institución*, proporciona, a través de las funciones de socialización, oportunidades de adquirir y consolidar el «sentido del yo», o la autoestima, de integrarse como miembro activo de la comunidad escolar y de mantener relaciones sociales en diferentes niveles de convivencia.

—*El profesor*, según su personalidad, sexo y el talante de las relaciones con sus alumnos, actúa como modelo y reforzador de las conductas sociales.

—*El grupo de clase*, dentro del cual se establecen las relaciones más estrechas y permanentes, facilita a sus miembros la ruptura del egocentrismo familiar y proporciona un cambio del medio y del clima de relaciones; les inicia en la heteronomía social y moral y les exige adaptarse a la presencia del profesor, de los otros alumnos y del grupo como entorno que propicia la creación de roles, estatus y normas convencionales que escapan a las imposiciones de los adultos. Dentro de este grupo (HARTUP, 1978), que no siempre está constituido por miembros de la misma edad, se tienen oportunidades de aprender e interiorizar relaciones de dependencia (respecto de alumnos mayores), de dominancia (en relación con los alumnos más pequeños) y de igualdad y de competitividad (con los compañeros iguales en edad). Como puede ocurrir que la pertenencia al mismo grupo de compañeros se mantenga a lo largo de bastantes años de escolaridad, las ocasiones de adquirir hábitos y actitudes sociales son insustituibles dentro del grupo de clase. Por eso, la integración con los compañeros es uno de los factores más importantes para explicar el rendimiento escolar de los alumnos y su adaptación a la vida de la institución educativa (GIMENO, 1976).

Sus consecuencias para la socialización infantil podemos concretarlas en las siguientes:

- se da la aceptación de los otros como diferentes, pero como miembros del grupo y elementos de interacción;
- se denomina el impulso agresivo;
- se facilita la socialización sexual, y
- contribuye a que aparezca la inteligencia social que posibilita la empatía y el razonamiento moral.

- *Las agencias informales de socialización*. La educación no es el único factor de socialización ni las agencias educativas formalizadas las únicas que promueven este proceso. En un momento hemos visto cómo la sociedad en su conjunto y a través de los medios difusos y no sistematizados promovía la socialización de sus miembros como una inmersión en el conjunto de situaciones que los sistemas configurativos, cósmico, ecológico y social, proporcionaban a sus miembros. Aquí tenemos que referirnos exclusivamente a las agencias que constituyen el sistema social y que denominamos (CASTILLEJO, 1981 y 1984) agencias informales porque se caracterizan por no ser directamente educativas, aunque pueden ser en ocasiones utilizadas

educativamente para reforzar los logros de las agencias formales y, en realidad, condicionan, limitando o posibilitando sus efectos.

Desde la perspectiva de la educación social, es oportuno enfatizar las siguientes: *los medios de comunicación social* (radio, prensa, TV...); *las instituciones y servicios de tiempo libre* (clubs juveniles, albergues, campamentos...), y *los ambientes laborales*, donde tanto el tipo de trabajo como las relaciones interpersonales (clima) son importantes agentes de socialización.

Muchas veces es difícil clasificar una agencia como formal o informal, sobre todo porque no siempre se conocen los propósitos reales. Los educadores deben conseguir que los estímulos de las agencias informales y formales no interfieran en el proceso de socialización; antes al contrario, actúen congruentemente como facilitadores de las conductas, hábitos y actitudes que a través de la educación formal se trata de conseguir.

LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACION SOCIAL

El objetivo de esta dimensión de la educación es que el hombre sociable se convierte en social, es decir, sea un miembro activo y participativo de la sociedad en que vive. La sociabilidad no tiene una versión unitaria y, sobre todo desde el punto de vista educativo, ofrece posibilidades de distintos enfoques. Sin embargo, se pueden diseñar grandes áreas de confluencia que vendrán a constituir los grandes objetivos de la educación social.

a) Educación para la convivencia

En este ámbito, la educación social debe facilitar al ser humano el desarrollo equilibrado de su dimensión social, convivencial, en orden a adquirir los conocimientos, las destrezas, los hábitos y las actitudes precisas para convivir dignamente en un contexto social que le sea gratificante y evitar los conflictos dentro de su grupo de convivencia y con otras personas ajenas al grupo con las que tenga relación.

Sintéticamente podemos concretar el objetivo de la educación para la convivencia en otros más específicos:

- Promover hábitos de colaboración.
- Desarrollar actitudes de tolerancia y comprensión.
- Adquirir actitudes de solidaridad, manifestación más comprometida de la convivencia.

Como la vida del educando se desenvuelve en el seno de diferentes ámbitos concretos de convivencia, esta dimensión conlleva un planteamiento integrador de criterios de las diferentes agencias educativas. Así, la educación para la convivencia es tarea de la educación familiar, porque los miembros de esta comunidad son los «otros más significativos» para el educando y es el primer ambiente social donde el niño interactúa, ejerce roles y aprende pautas y normas de comportamiento.

La escuela, como ámbito de convivencia más amplio y diferenciado, debe continuar los esfuerzos de la familia y corregir sus posibles deficiencias, ofreciendo experiencias más variadas: formales, espontáneas, dirigidas, no controladas, etc., pero en todas ellas la presencia de los otros como individuos o como grupos es factor específico para promover convivencia.

b) *Educación cívico-social*

La vida del hombre se desarrolla en el seno de una comunidad organizada jurídicamente, incluso desde la infancia, de la cual es miembro de hecho, aunque tenga que adquirir paulatinamente su condición de derecho a través de diferentes vías de socialización.

Así podemos decir que la educación cívico-social es educación política o pública que pretende la participación del ciudadano educando en el funcionamiento real de la comunidad a través de la posesión compartida de símbolos, inquietudes, funciones y objetivos.

Este propósito puede especificarse en tres objetivos más concretos:

- Conocer el medio, de próximo a lejano, en el cual se desenvuelve la vida ciudadana.
- Desarrollar actitudes encaminadas a la cooperación, al cumplimiento de las normas y leyes vigentes y al ejercicio de los derechos cívicos.
- Proporcionar a los ciudadanos los elementos precisos para que pueda comportarse con seguridad y respeto dentro de la comunidad.

Para ello es necesario que los programas de educación cívico-social en Preescolar contemplen los siguientes ámbitos de contenidos:

- *Estudios y valoración del medio.* Según criterios de proximidad al ambiente real del alumno, por este orden: localidad, comarca, región, nación y comunidad internacional.
- *Componentes de una conciencia ciudadana:* principios teóricos, sentimientos, actitudes y normas sociales.
- *Comportamiento cívico,* con participación de los alumnos en la vida escolar y en su comunidad más próxima.

En resumen, podríamos decir que los grandes objetivos de la educación social se concretan, por un lado, en «conseguir la *integración social* de todos los miembros», entendida como ajuste para constituir necesariamente ese todo que es social, para lo cual se necesitaría

compartir valores y normas y obtener el consenso valorativo, y, por otro, en «evitar los fenómenos de *marginación y discriminación social*» que suponen la no aceptación de esos valores y normas comunes, el trato discriminatorio que reciben y su instalación fuera del sistema vital de la comunidad.

BASES PARA UN DESARROLLO CURRICULAR DE LA EDUCACION SOCIAL

La organización del currículum de la educación social debe cumplir una serie de requisitos en cuanto al orden o secuencia en el proceso de aprendizaje:

- De mayor a menor proximidad a la experiencia real del alumno.
- Siguiendo las pautas estudiadas en el desarrollo social del niño.
- Ampliación progresiva de los ámbitos sociales de las experiencias educativas.

Así podemos ver que en Preescolar y Ciclo inicial los bloques temáticos del Área de Comportamiento Afectivo Social se concretan en:

- Búsqueda y afirmación de la propia identidad.
- Inserción e integración en el entorno físico y social.
- Preparación para la educación sexual.
- Valores y comportamiento.

Organización y selección de las estrategias de acción

En la perspectiva de los procesos de aprendizaje, y sobre todo en el ámbito de la educación social al plantearnos la consolidación de hábitos y actitudes, la participación del alumno es realmente un componente básico del proceso educativo. J. DEWEY, uno de los pioneros de la escuela activa y teórico de la educación como control social, proponía la experiencia como fuente primaria del aprendizaje y era, para él, un elemento originariamente activo y no intelectual.

Por todo ello, podemos decir, (WHEELER, 1976) que las experiencias base serán más eficaces en función de si:

- Implican a más de un objetivo, una unidad o incluso un nivel dentro de un ciclo;
- Relacionan los hechos concretos con los principios y generalizaciones más amplias;
- Se refieren a problemas vitales de los alumnos, y

- Provocan reacciones positivas de gratificación y se integran en esquemas más amplios de actitudes y valores.

Todos estos criterios son de aplicación tanto a las experiencias reales y directas como a las vicarias, indirectas o simuladas. En consecuencia, las experiencias de educación social deben ser: *útiles y válidas, apropiadas* (nivel madurativo del alumno y del grupo), *variadas y posibles* en función de los recursos del centro y del entorno donde éste realiza su labor y se integra.

Modalidad de la acción educativa

Vamos a distinguir dentro del estudio de la acción educativa social (CASTILLEJO, 1985) entre *vías de intervención o acción y facilitadores*, y, para su análisis, los aplicaremos a la formación de hábitos sociales (MARTINEZ MUT, 1985). El orden en que vamos a analizarlos es solamente una enumeración de carácter convencional.

a) *Con respecto a las vías o vectores de acción*, identificamos:

- *La información* que debe proporcionársele al sujeto y que abarcará aspectos tales como: *el hábito* de que se trata y sus *componentes* (conductas, tareas y pasos); *lo que es la conducta* que se pretende provocar y *las situaciones* en que es pertinente su aplicación. La información clara y precisa evita la confusión e impide que se pierda o decrezca la disposición (ESCAMEZ, 1982).
- *La demostración* por parte del profesor, o de algunos alumnos, *de la correcta ejecución* de las conductas. Incluso la mediación verbal del profesor y del alumno que imita, asegura y refuerza el papel del modelo.
- *Las normas* para regular la ejecución de las conductas implicadas, concebidas como regla y como canon o modelo de ejecución, aunque sus características sean de tipo operativo, sin abandonar por ello las informaciones precisas que se requieran.
- *Los modos de aprender y enseñar*, es decir, los métodos de acercamiento al objeto del proceso. La inasistencia en la práctica, en determinado tipo de experiencias, o su aplicación exclusiva en algunas situaciones, son ejemplos de esta vía de intervención.
- *Los facilitadores* tratan de potenciar e incrementar el grado de eficacia de las diferentes vías de acción. En el caso que nos ocupa, debemos centrar nuestra atención en:
- *Las puestas en acción*, variadas y congruentes con el sentido unitario del proceso. El incremento en cantidad y calidad de las puestas en acción aseguran la adquisición de la consistencia de la disposición en que consiste el hábito. La situación en que la apliquen no tiene que ser la misma, ni tampoco idénticos los modelos de aplicarla.

- *La evaluación del desempeño*, de las conductas implicadas, además de regular el proceso de formación de hábitos, nos permitirá tomar decisiones sobre programas de apoyo o de refuerzo para aquellos aspectos que se consideren básicos para el propósito unitario del proceso.
- *El esfuerzo individual y social*, tanto directo, como vicario, asegura un alto nivel de eficacia. Si, además, las experiencias resultan afectivamente gratificantes, estamos poniendo los peldaños para integrar los hábitos y comportamientos de las estructuras predisposicionales que son las actitudes
- Siendo objeto de educación social no sólo los conocimientos, sino también la aplicación de normas, *la disciplina escolar*, como regulación de la convivencia en las instituciones educativas, es un facilitador importante en la organización del proceso de formación de hábitos.
- Por último, *los motivos sociales* (expectativas, impulsos y objetivos basados en la dimensión comunitaria del sujeto) es un activador potenciador importante, máxime tratándose de la adquisición de hábitos de carácter social.

Normativas para la acción

- a) El hecho de no constituir la educación social a nivel de Preescolar unidades de organización de contenidos, por lo que deben integrarse en las actividades globalizadas del currículum, facilita que los aprendizajes sociales sean de carácter activo, participativo y práctico, poniendo el énfasis en la participación de experiencias plenas de significado, dentro de las cuales el alumno se sienta incitado a comprometerse del mismo modo como lo hacen en la vida real. Es precisamente ésta la que debe ser utilizada como fuente de aprendizajes y vivencias, sin los cuales no es posible conseguir los objetivos de esta dimensión educativa.
- b) En segundo lugar hay que subrayar la importancia del medio como contenido y criterio organizador de las experiencias de socialización y como fuente de recursos para apoyar las acciones educativas. La progresiva ampliación del medio o entorno próximo, partiendo del propio centro escolar y de la propia familia, proporciona una vía de secuencialización curricular y vital básica.
- c) *El tipo de centro y su inserción en el entorno circundante*. La vinculación e interrelación escuela-comunidad es un criterio básico de socialización.
- d) Es importante para los alumnos el *conocimiento y la vivencia del mundo laboral* y de su problemática dinámica y variada. La utilización de los padres de los alumnos como agentes de socialización es una posibilidad que ofrecen hoy las tendencias a favor de la consideración de la escuela como comunidad educativa.
- e) En el caso de Preescolar, especialmente *el juego* es un medio importante de socialización, porque permite iniciarse en actividades de equipo o grupo.

- f) En el caso de los objetivos de conocimiento, *la instrucción* que definimos como (PETERSEN, 1976) «acción a través de la cual se da a los alumnos ocasión para una interacción programada y dirigida con el entorno, y ello con la intención de modificar sus disposiciones de conducta» debe cuidarse para que no sea manipulación ni adoctrinamiento que anule la libre participación de los alumnos en las experiencias de socialización.
- g) Por último y para el objetivo concreto de formación de *hábitos sociales*, las normas más significativas las resumiríamos en las siguientes:
- Repetición de las experiencias para conseguir la fijación de los comportamientos sociales.
 - Variación de situaciones y experiencias, con el fin de asegurar la consistencia y la transferencia de las conductas adquiridas.
 - Uso de los modelos significativos que despiertan conductas de imitación y refuerzan las aprendidas.
 - Evaluación del desempeño eficaz del comportamiento para ajustar a su nivel las estrategias de acción educativa. A este respecto se refieren la línea de base y el repertorio inicial en la formación de hábitos.

Técnicas educativas específicas

A título orientativo (véase, para ampliación, la bibliografía) presentamos un repertorio de técnicas de socialización que permite facilitar el trabajo de selección según el objetivo definido. El hecho de tratarse de alumnos de Preescolar no es ningún inconveniente; sólo obliga a una adaptación, por otra parte, bien fácil:

- a) *Organización del aula* (temporalmente) *según el modelo social*, lo que permite el protagonismo de todos los alumnos al distribuirse roles, funciones, etc.
- b) *Experiencias de responsabilidad* de funciones, material, horario, organización, espacios, etc.
- c) *Estudio del medio*, desde múltiples perspectivas y siempre participadamente.
- d) *Proyectos* (DEWEY y KILPATRICK) como unidad de trabajo propuesta por los alumnos y realizada por ellos.
- e) *Equipos de trabajo* (COUSINET), constituidos libremente por los alumnos. Al finalizar los distintos equipos deben integrarse en un esfuerzo conjunto de toda la comunidad.
- f) *Mural de clase* (inspirado en FREINET) como actividad y producto común, que además sirva como vehículo de comunicación con los adultos.
- g) *Técnicas de grupos pequeños*: grupos de discusión, Phillips 6/6, diálogos simultáneos, debate, comisión, método de casos, *role-playing*, *brainstorming*, *cuchicheos*, etc.

- h) *Cooperativización* del material de clase, de gratificaciones, de colecciones.
- i) *Actividades fuera del centro*: excursiones, visitas, participación en las fiestas, etc.

Técnicas de evaluación

El proceso de evaluación debe contemplar estos tres ámbitos concretos.

- *La evaluación de conocimientos*, que deberá cumplir los mismos requisitos que el resto de las áreas de conocimientos y que, por no ser específicos de la educación social, no tratamos aquí.
- *La evaluación de hábitos y actitudes*, como manifestación más clara del logro de los objetivos de integración o adaptación social.
- *La evaluación global*, como síntesis que afectaría a cualquier manifestación de la vida del alumno, incluso en un enfoque que puramente individual.

Como los componentes más sencillos y aparentes de las actitudes y de los hábitos son los comportamientos del sujeto en los distintos ámbitos de su vida, éstos deben ser objeto de la evaluación en su dimensión social. Para ello el instrumento más adecuado son las *escalas de observación de la conducta* en el aula, en el recreo, en la familia, etc., con el fin de tener la mayor cantidad posible de datos y poder después inferir fiablemente el grado de adaptación social de los alumnos en todos los ambientes.

También las *técnicas sociométricas* (socio gramas y escalas de integración social) nos pueden dar información respecto al grado de aceptación-rechazo que obtienen los sujetos dentro de su grupo específico de aprendizaje.

Un tercer grupo de instrumentos serán las *escalas de opinión* (LICKERT y THURSTONE) sobre aspectos y acontecimientos claves de la vida social, respecto de los cuales los sujetos tienen que manifestar su opinión. El método más sencillo y aplicado es el de R. LICKERT.

No obstante, conviene insistir en el hecho de que la sola utilización de un procedimiento no garantizará la validez y objetividad de los juicios, se necesita una evaluación comprensiva tanto en lo referente a contenidos y objetivos, como a técnicas concretas.

La evaluación debe ser realizada también *a lo largo del proceso*, para establecer programas de apoyo y refuerzo, lo mismo que *al inicio del mismo*, de cara a establecer los *repertorios de entrada* de los alumnos respecto a los comportamientos que componen las estructuras más generales de hábitos y actitudes y las *líneas de base*, que constituirán el eje de los programas de la acción educativa.

BIBLIOGRAFIA

- ARONFREED, J.: *Conduct and conscience: The socialization of internal controls over behavior*. Academic Press, Nueva York, 1968.
- BANDURA, A., y WALTERS, R. H.: *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Universidad, Madrid, 1982.
- BRYAN, J. H.: «Children's cooperation and helping behaviors». En HETHENINGTON (Ed.): *Review of child development research*, vol. V, Chicago, 1975.
- CASTILLEJO BRULL, J. L.: «El marco sociocultural de la educación» y «La educabilidad, categoría antropológica». En VARIOS: *Teoría de la educación*. Anaya/2, Madrid, 1981.
- CASTILLEJO BRULL, J. L.: «La educación como elaboración de consistencias». En VARIOS: *Teoría de la educación*. I (*El problema de la educación*). Límites, Murcia, 1983.
- CASTILLEJO BRULL, J. L.: «El concepto de educación desde una perspectiva intervencionista». En VARIOS: *Conceptos y propuestas* (I). Papers d'educació, Nau Llibres, Valencia, 1984.
- CASTILLEJO BRULL, J. L.: «Educación y acción educativa». En VARIOS: *Conceptos y propuestas*. II). Papers d'educació, Nau Llibres, Valencia, 1985.
- DAMON, W., y HART, 11: «The development of self-understanding from infancy through adolescence». *Child Development*. 53, páginas 841-864, 1982.
- DE LA ORDEN, A.: «El producto de la educación y su evaluación». En VARIOS: *Conceptos y propuestas*. (I) Papers d'educació, Nau Llibres, Valencia, 1984.
- DEVRIES, R.: «Constancy of generic identity in the years three to six». *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 34, núm. 127, 1970.
- DEWEY, J.: *Democracia y educación*. Losada, Buenos Aires, 1973.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación*: «Desarrollo social», pp. 386-388, y «Socialización», pp. 1.306-1.307, Diagonal/Santillana, Madrid, 1983.
- EGGLESTON, J.: *Sociología del currículum*. Troquel, Buenos Aires, 1980.
- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J.: *La formación de hábitos como objetivos educativos*, Universidad de Murcia, Murcia, 1981.
- FLAVELL, J. H.: «Monitoring social cognitive enterprises; something else that may develop in the area of social cognition». En FLAVELL y ROSS (Eds.): *Social cognitive development*. Cambridge, Massachusetts, 1981.

- FREINET, C.: *Técnicas Freinet en la Escuela Moderna*. Siglo XXI, México, 1973.
- FURTH, H. G.: *The world of grown-ups. Children's conception of Society*. Elsevier, Nueva York, 1981.
- GARCIA GARRIDO, J. L.: *Fundamentos de la educación social*. EMESA, Madrid, 1971.
- GIMENO SACRISTÁN, J.: *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*, INCIE, Madrid, 1976.
- GIMENO SACRISTÁN, J.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*, Anaya/2, Madrid, 1981.
- GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A.: *Didáctica de las Ciencias Sociales*. CEAC. Barcelona, 1980.
- H W. W.: «Las amistades infantiles». En VARIOS: *Psicología evolutiva. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Alianza Universidad, Madrid, 1984.
- HEIDER, F.: *The psychology of interpersonal relations*. Wiley, Nueva York, 1958.
- HIGGINS, E. T.: «Role-taking and social judgment: alternative developmental perspectives and processes». En FLAVELL Y ROSS (Eds.): *Social cognitive development*. Cambridge, Massachusetts, 1981.
- HILGARD-BOWER: *Teorías del aprendizaje*. Trillas, México, 1973.
- HOFFMAN, M. L.: «Empathy, its development and prosocial implications». En KEASEY (Ed.): *Nebraska Symposium on motivation*. University of Nebraska Press, Nebraska, 1978.
- JAHODA, G.: «The construction of economic reality by some Glaswegian children». *European Journal of Social Psychology*, 9, páginas 115-127, 1979.
- KATZ, y KAHN: *Psicología social de las organizaciones*. Trillas, México, 1977.
- KELLY, G. A.: *A theory of personality: the psychology of personal constructs*. Norton, Nueva York, 1955.
- KOHLBERG.: *Essays on moral development. Vol. 1. The philosophy of Moral development*. Harper Row, San Francisco, 1981.
- LICKERT, R.: «A technique for the measurement of attitudes». *Archives Psychology*, num. 140, 1932.
- LIVESLEY, W. J., y BROMLEY, D. B.: *Person perception in childhood and adolescence*. Wiley, Nueva York, 1973.
- MARCHESI, A.: «El conocimiento social de los niños». En VARIOS: *Psicología evolutiva. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Alianza Universidad, Madrid, 1984.
- MARIN IBAÑEZ, R.: *Principios de la educación contemporánea*. Rialp, Madrid, 1972.
- MARIN IBAÑEZ, R.: *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Miñón, Valladolid, 1976.
- MARIN IBAÑEZ, R., y PEREZ SERRANO, G.: *Pedagogía social y sociología de la educación*. UNED. Madrid, 1984.
- MARTINEZ MUT, B.: *Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje. I. Modelo y objetivos*. Nau Llibres, Valencia, 1983.
- MARTINEZ MUT, B.: «Acción educativa». En VARIOS: *Conceptos y propuestas. (II)*. Papers d'educacio, Nau Llibres, Valencia, 1985.
- MARTINEZ MUT, B.: «La formación de hábitos». En *Diccionario Técnico de Educación Especial*. Diagonal/Santillana, Madrid. 1985.

- MEC: «Programas renovados de Educación Preescolar y Ciclo Inicial» *Vida escolar*, num. 208, septiembre-octubre, Madrid, 1980.
- MEC: «La Educación Preescolar: teoría y práctica». *Estudios y Experiencias educativas*, num. 11, Madrid, 1981.
- MISCHEL, W.: «Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality» *Psychological Review*, 16, pp. 329-337. 1973.
- OUCHI, W.: *La teoría Z*. Orbis, Barcelona, 1984,
- PETERSEN, W. H.: *La enseñanza por objetivos de aprendizaje*. Aula XXI, Santillana, Madrid, 1976.
- PIAGET, J, e INHELDER, B.: *Psicología del niño*. Morata. Madrid, 1969.
- QUINTANA, J. MA.: *Pedagogía social*. Dykinson, Madrid, 1984.
- RICO VERCHER, M.: *Hábitos, comportamientos y conductas en la Educación Básica*. Marfil, Alcoy, 1982.
- ROMERO, J. L., y GONZÁLEZ, J.: *Sociología para educadores*. Cincel, Madrid, 1981.
- ROSENHAM, D.: «Some origins of concern for others» En ROSENHAM y LONDON (Ed.): *Theory and research in abnormal Psychology*. Holt, Rinehart y Winston, Nueva York, 1969.
- ROSS, L.: «The intuitive scientist formulation and its developmental implications». En FIAVELL y ROSS (Eds.): *Social cognitive development*. Cambridge, Massachusetts, 1981.
- RUMELHART, D. E.: «Schemata: The building blocks of cognition». En SPIRO, BRUCE y BREWER (Eds.): *Theoretical issues in reading comprehension*. L. Erlbaum, Hillsdale, Nueva Jersey, 1980.
- SARRAMONA, J.: «La educación como sistema de comunicación». En VARIOS: *Teoría de la Educación*. I. (*El problema de la educación*), Límites, Murcia, 1983.
- SCHANK, R, C., y ABELSON, R. P.: *Scripts, plans, goals and understanding*. L. Erlbaum, Hillsdale, Nueva Jersey, 1977.
- SELMÁN, R. L.: *The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses*. Academic Press, Nueva York, 1980.
- SHANTZ, C. U: «Children's understanding of social rules and the social context». EN SERAFICA (Ed.): *Social cognitive development in context*. Methnen, Londres. 1982.
- THURSTONE, L. L.: «The measurement of social attitudes». En *Journal of Abnormal Psychology*, núm. 26, pp. 249-269, 1931.
- VARIOS: *El ciclo Inicial en la EGB*, Aula XXI. Santillana, Madrid, 1981.
- WHEELER, D. K: *El desarrollo secuencial del currículum* Aula XXI, Santillana, Madrid, 1982.
- ZUBIRI, X.: «El hombre realidad personal». *Revista de Occidente*, núm. 1 (2.ª época), Madrid, 1963.

6

**DIMENSIÓN
COMUNICATIVA**

J. SARRAMONA LÓPEZ y J. GAIRIN SALLÁN

La educación como comunicación.—Comunicación y simbolismo.—Educación y simbolismo: normativa pedagógica.— Un modelo metodológico para potenciar la comunicación.— La comunicación en el aula de Preescolar.—Bibliografía.

La dimensión comunicativa del hombre no siempre ha estado suficientemente atendida por la educación, y menos aún en el nivel Preescolar. Y curiosamente siendo decisiva, incluso para optimizar las demás dimensiones, se dejaba de lado por entender que la dedicación a las otras produciría efectos potenciadores de la capacidad comunicativa. Ciertamente se producían, y no podía ser de otra manera. Pero no por eso se justifica su olvido o escasa atención.

Aquí el planteamiento es a la inversa. Potenciando la comunicación también se promueven efectos en las demás dimensiones, Pero el principio de partida es clave: la educación es comunicación. El hombre se desarrolla gracias a la comunicación con los demás, consigo mismo y aun con el medio.

En este capítulo se ofrecen, junto a las reflexiones, normativas de acción que permiten potenciar los procesos comunicativos del niño de Preescolar, Se presenta un modelo de intervención pedagógica que posibilita la conquista progresiva de los símbolos como base posibilitante para conquistar los códigos.

Por último, se ofertan al profesor cuidadosas recomendaciones para que la comunicación en el aula de Preescolar sea una condición permanente y no un factor intermitente.

LA EDUCACIÓN COMO COMUNICACIÓN

Si «comunicar» es equivalente a «transmitir», y en toda transmisión está implícito un deseo de influir, resulta indiscutible la concepción de la educación como un proceso de comunicación. La comunicación es el correlato inevitable del contacto entre seres humanos, puesto que «no podemos no comunicar».

La relación entre comunicación y educación queda reforzada cuando se piensa que ambas incluyen la idea de cambio, de modificación del estatus inicial (BULLAN- DE, 1968). La educación, desde los primeros años, pretende la incorporación en el sujeto educando de conocimientos, creencias y actitudes que sean acordes con los modelos propugnados, lo que supone pasar de un estado indefinido, o si se prefiere, «no especializado», a otro definido y «especializado» (CASTILLEJO, 1983). Tratándose de la educación sistemática, la podríamos definir como un proceso sistémico de comunicación interpersonal donde los mensajes son seleccionados y estructurados de acuerdo con unos propósitos, al tiempo que adaptados a las capacidades receptoras del educando.

En esta definición se resumen también los elementos básicos que constituyen el esquema comunicativo. Se habla de un proceso interpersonal por cuanto existe *emisor* y *receptor*; los *mensajes* son seleccionados en función de propósitos, o *significanda*, y estructurados o codificados en función de la naturaleza del mensaje y de los medios, o *canales* comunicativos, de que se dispone, así como de las posibilidades *decodificadoras* que posea el educando receptor. Los *significanda* del emisor (educador) llegarán a convertirse en «significados» en el receptor, siempre que el sistema de codificación empleado (lenguaje) sea compartido por ambos sujetos de la comunicación. En cualquier caso, habrá que contar siempre con las «barreras» que se interponen entre ambos y con las distorsiones o «ruidos» que afecten al canal comunicativo (Fig. 1).

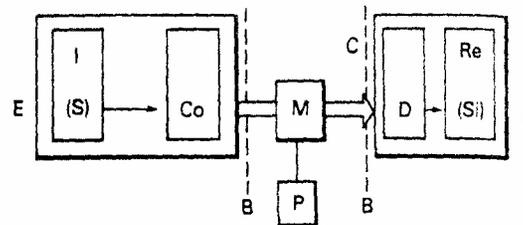


Fig. 1. Distintos elementos de un esquema de comunicación. E = emisor, I = intención del emisor o *significanda* propuesta (S), Co = codificación, M = mensaje, C canal, B = barrera, R = receptor, D = decodificación, Re = resultado de la comunicación o significado, (Si) materializado en el receptor R (SARRAMONA, 1983).

El *lenguaje*, pues, aparece como elemento clave del proceso de comunicación y posibilitador al tiempo de la educación en toda su dimensión culturalizadora y formativa. Empleamos el término lenguaje en su sentido más amplio, no limitándolo al oral y escrito, sino abarcando el lenguaje no-verbal, en sus múltiples facetas.

Centrados en los niveles preescolares, donde el lenguaje escrito formalizado tan sólo aparece al final del periodo, aún resultan más necesarias las otras formas de lenguaje, especialmente el oral, para establecer la comunicación entre maestro- alumno y alumnos entre sí. Insistimos en que la comunicación educativa no es nunca un proceso mecánico de asimilación de mensajes, sino que los mensajes, en mayor o menor grado, son reelaborados y organizados por el receptor, quien se erigirá a su vez en emisor respecto de quienes le rodean.

COMUNICACIÓN Y SIMBOLISMO

Independientemente de las implicaciones personales, la comunicación es un hecho social, y al igual que la sociabilidad, se potencia mediante su ejercicio. Ahora bien, desde un punto de vista educativo, cabe buscar los medios que produzcan su desarrollo con el menor esfuerzo posible, posibilitando así un aumento de la eficacia educativa. En este sentido hay que recordar que la comunicación se potencia con el desarrollo de los lenguajes, por su conocimiento y uso, de tal forma que toda actividad dirigida a fomentar la comunicación atenderá a los tipos y variedades de lenguajes.

A efectos exclusivos de análisis debemos distinguir *entre lenguajes naturales y lenguajes artificiales*. Frente a los primeros, constituidos fundamentalmente por gestos y algunas locuciones universales (el grito, el llanto, etc.), nos encontramos, como un producto de la evolución histórica, con el lenguaje artificial, formado por símbolos y reglas producidos por el hombre y utilizados según determinadas convenciones. Se presenta así una forma de comunicación que, si bien es menos universal, posibilita mucho más la expresión y utiliza aspectos más específicamente humanos: capacidad simbólica, capacidad de abstracción, de asociación, de análisis, etcétera.

En este lenguaje artificial, la actividad comunicativa se posibilita y perfecciona con el uso de elementos abstractos como los símbolos y los signos. Por ello, una auténtica enseñanza de la comunicación debe potenciar la adquisición de estos medios que, por otra parte están en la base de los aprendizajes instrumentales posteriores: lectura, escritura y cálculo. El dominio de símbolos y signos lo logra el niño muchas veces superando actuaciones didácticas concretas, pero, en esta perspectiva, no parece que pueda dejarse exclusivamente en manos de sus posibilidades sintético-analíticas algo que es fundamental para los procesos comunicativos de carácter polivalente y con amplias repercusiones para aprendizajes posteriores y para la vida de relación.

La semiología trajo consigo el estudio de los signos, de los códigos y de su importancia en la comunicación. Desde esta perspectiva, la comunicación es estudiada como el proceso que posibilita el intercambio de significados entre sujetos, mediante la utilización de una serie de convenciones sistematizadas en unos códigos determinados y aplicadas a un tipo concreto de medio semiótico (verbal, gestual, numérico...) Tengamos presente además que la atención a los signos y símbolos no sólo resulta imprescindible por proporcionar la base de la comunicación interpersonal, sino que, desde la perspectiva intra-personal, son el material instrumental que posibilita la formación del pensamiento infantil en la etapa simbólico-semiótica, Esta fase se caracteriza por la capacidad de representar las cosas y sus relaciones mediante elementos abstractos o cuasi-abstractos, posibilitando así su constitución en patrimonio personal y la construcción del mundo interior.

EDUCACIÓN Y SIMBOLISMO: NORMATIVA PEDAGÓGICA

En consecuencia con lo expuesto, la educación debe potenciar las posibilidades de comunicación del niño preescolar, La normativa de base, que permite regular y optimizar el proceso educativo, podemos concretarla en la siguiente:

a) El proceso de comunicación debe considerar tanto los lenguajes naturales como los artificiales, y de estos últimos el proceso de formación y adquisición de los símbolos y signos.

b) La enseñanza de los signos debe analizar tanto el plano de la expresión (significante) como el del contenido (significado) y considerar las características que F. SAUSSURE (1972) les atribuye:

- *Arbitrariedad o convencionalidad.* Proviene de un consenso social, de un uso generalizado y admitido.
- *Inmutabilidad o estabilidad.* Hay imposibilidad de que un miembro de la comunidad pueda variar el sistema de signos.
- *Mutabilidad.* Posibilidad de variar un signo sin que esto influya en el significado de la realidad representada. Este hecho posibilita la adaptación continua de los elementos de comunicación a nuevas realidades.

c) La adquisición de los símbolos/signos y su consolidación en el niño sólo es posible a través de una *descentración continua* que le permita situarse en relación al conjunto de objetos que le rodean y que el transcurso del tiempo le ayude a la integración de las acciones y objetos. Conseguir la idea del símbolo supone que el niño aprenda a distinguir entre los objetos y su representación (casa y su dibujo, señal roja y no pasar, tristeza y cara de melancolía), y esto sólo es posible a través de la experiencia-ejercicio y del tiempo, que permiten afianzar las estructuras que se están formando.

d) Es necesario elaborar una *metodología de la comunicación* que a través de la práctica y entrenamiento en el proceso de comunicación lleve al niño a comprender los elementos del mensaje y sus relaciones internas y con el contexto lingüístico.

e) Esta metodología debe respetar el desenvolvimiento de los procesos evolutivos, y para ser coherente debe considerar que la construcción de un sistema de simbolización se constituye a partir de las interacciones de las propias creaciones, las relaciones subjetivas entre significante-significado y el modelo cultural del entorno.

f) Debe ser, pues, una metodología en la que *la experimentación* preceda a la interiorización e integración. Así, el niño debe vivir con su propia experiencia personal realidades como los símbolos de la clase, señales de circulación, el dibujo como símbolo, etc. Es absurdo que se antepongan modelos adultos a las propias producciones del niño; será el tiempo y el contraste con las producciones vigentes en la sociedad lo que poco a poco ajustará las respuestas al código general.

g) Por otra parte, la metodología no puede abordar directamente el uso de los signos por cuanto su exigencia de abstracción escapa a las posibilidades del sujeto no entrenado. No es que los niños no puedan manejar signos, sino que su comprensión exige una iniciación que los haga ver como tales y les empuje a su interpretación.

Por ello *deben usarse símbolos* como elementos de comunicación antes que signos. Se justifica esta propuesta en que el símbolo está más próximo a la realidad (mayor relación significante- significado) y por permitir la subjetividad del sujeto. Por otra parte, los símbolos pueden ser instrumentos de generalización si se simplifican sus rasgos, porque hay una pérdida del reflejo de la realidad y se generan formaciones, agrupaciones, conexiones, etc.

Todos los aspectos apuntados precisan recogerse en un sistema coherente que relacione las posibilidades reales del preescolar con el respeto a las consideraciones teóricas enunciadas.

UN MODELO METODOLÓGICO PARA POTENCIAR LA COMUNICACIÓN

Propuesta del modelo

El modelo que se presenta (cuadro 1, Pág. siguiente) intenta graduar el proceso de adquisición de los símbolos y signos, así como atender a sus relaciones y a los mecanismos que posibilitan su integración y generalización.

En el modelo se indica la edad en la que aparecen los procesos y a partir de la que pueden trabajarse de modo sistemático. Así, para una edad determinada, puede iniciarse un aspecto concreto, pero además deben examinarse los otros, presentes en etapas anteriores.

Igualmente hay que considerar que lo que se presenta es una sucesión de pasos metodológicos antes que un estudio evolutivo, por lo que un retraso en el inicio de la escolaridad no ha de llevar a la supresión de categorías, aunque, indudablemente, conlleve una aceleración en el tratamiento de las primeras ejecuciones.

Si bien el modelo se centra fundamentalmente en el aprendizaje de símbolos-signos, no debe olvidarse que cualquier actividad que a ellos se refiera debe acompañarse del lenguaje oral como medio para reforzar los aprendizajes y favorecer la estructuración mental.

CUADRO 1
Metodología para desarrollar los procesos de comunicación en preescolar

Edad	Lenguaje oral	Proceso metodológico	Proceso mental
2 años	<ul style="list-style-type: none"> — Abandona la jerga. — Construye frases. — Utiliza pronombres personales. 	Gestos, mímica. ↓ Reconocimientos señales-símbolos.	Imágenes figurativas. ↓ generalización ↓ arbitrarias ↓ Imágenes abstractas.
3 años	<ul style="list-style-type: none"> — Contesta a las preguntas que se le hacen. — Se expresa utilizando oraciones completas. 	Creación de símbolos. ↓ El dibujo como símbolo.	
4 años	<ul style="list-style-type: none"> — Comprende rápidamente. — Habla utilizando partículas. 	Simplificación del dibujo. Arbitrariedad de los símbolos-signos. ↓ Creación de códigos. Convencionalidad de los símbolos-signos.	
5 años	<ul style="list-style-type: none"> — Abundancia de frases interrogativas. — Actividad lingüística similar al adulto. 	Uso de códigos colectivos. Estabilidad de los símbolos-signos. ↓ Conocimiento códigos sociales. ↓ lectura escritura cálculo otros (icónico, plástico...).	

De la misma forma hemos de considerar que cada paso metodológico tiene su traducción en las actividades preescolares de diversa índole y dimensión, por lo que, en la práctica, son éstas las que permiten ejercitar el modelo y sirven a su realización.

Hacia la creación de símbolos

Anterior al lenguaje de señales fue el de gestos y movimientos. Por esto, la primera iniciación al simbolismo puede ser a partir de la mímica, que permite imitar, representar o expresarse por medio de gestos o ademanes.

Un primer aspecto a considerar es su valor emotivo-expresivo. El movimiento del cuerpo, la expresión de la cara, la mirada y la posición de las extremidades son formas que, consciente o inconscientemente, indican algo: necesidades, sentimientos o actitudes. Pero la expresión corporal tiene también posibilidades como forma de transmisión conceptual, y a través de ella podemos comunicar ideas, representar situaciones, plantear problemas, etc. En ambos casos el movimiento del cuerpo es una forma a través de la cual el humano transmite y recibe información; es decir, se comunica.

En las primeras edades (dos-tres años) el niño tiene ya gran capacidad de imitación, y es el momento adecuado para pedirle que imite sonidos y movimientos de animales, de máquinas (el tren, el coche, el martillo al golpear, etc.) e incluso del hombre (risas, vocalizaciones, etc.). A medida que avanza en su evolución (cuatro-cinco años), el carácter expresivo de los gestos podrá ser más real, al mismo tiempo que su mayor dominio neuromuscular aumentará sus posibilidades expresivas; es el momento de pensar en representaciones donde el mimo y la danza tengan un amplio espacio.

La realización de las actividades mencionadas tiene un gran sentido comunicativo para el niño, puesto que se insertan en su propia naturaleza y posibilitan su actividad espontánea. Pero, además, se trata de que no pierda o se haga completamente inconsciente a una serie de posibilidades de comunicación que la naturaleza le dio y que han sido hasta la adquisición del lenguaje oral prácticamente su única forma de comunicación con el entorno social.

Potenciada la capacidad expresiva inicial del niño, es el momento en que él puede ver fuera de la relación interpersonal elementos significativos y representativos de determinada realidad. A través del reconocimiento de señales y símbolos (señales del código de la circulación, formas de coches, señales de servicios de la comunidad, símbolos de la clase, etc.) preparamos al sujeto para que cree los suyos propios, al mismo tiempo que le acostumbramos poco a poco a trascender de una aprehensión objetiva concreta. Como señala WALLON, «el gesto se supera a sí mismo para desembocar en el signo».

Iniciado el período de reconocimiento de símbolos, habrá que considerar las experiencias realizadas por J. BANDET (1974), en las que pone de manifiesto que los signos simbólicos se retienen con mayor facilidad que las cifras y éstas mejor que las palabras. Igualmente señala que la capacidad para interpretar los símbolos parece estar condicionada por:

- La experiencia del niño; fundamentalmente la visual, con gran influencia de los símbolos aparecidos por televisión.
- La obligación de respetar ciertos signos; por ejemplo, la luz roja de los semáforos, las señales de tráfico...
- El ambiente familiar; por cuanto proporciona juegos, respuestas a las preguntas del niño, etc.

En el proceso de toma de conciencia de la existencia de señales-símbolo externos, tendrá gran importancia el uso de juegos de indicios que permiten en un momento inicial sugerir las respuestas. A partir de ahí podrán construirse cantidad de ejercicios verbales y no verbales que, unidos a los conceptos matemáticos y lingüísticos propios de la edad (*uno, muchos, grande, pequeño...*), nos permitan no sólo aprender ciertos símbolos, sino reconocerlos como una forma especial de comunicación.

Tomada conciencia de que para comunicarse se pueden realizar gestos, utilizar señales verbales, icónicas u otras, se abre la posibilidad de que el propio niño cree símbolos cuya complejidad abstractiva aumentará con la edad. Las primeras creaciones (tres años) están muy ligadas a los objetos personales; así, marcan con un garabato, algunos con un círculo e incluso con una cruz, el libro, la mesa, la silla, el cuaderno, la bata, etc. Pero, aparte de esta utilización simbólica personal, y para fomentar el valor comunicativo que va implícito en los símbolos, es aconsejable que sea la clase la que proponga algunos. El marcar las cosas del aula (pelotas, juegos, libros, e indicar pequeñas actividades (lavabo ocupado, horario de biblioteca, no acudir al profesor. son ejemplos de utilización de símbolos.

A lo largo del proceso que nos lleva desde la realización de gestos al reconocimiento y creación de símbolos, hay que considerar que alguno de los pasos reseñados se puedan desarrollar paralelamente y, a veces, se alteran en su presentación. Así, a partir del conocimiento de unos símbolos puede potenciarse el reconocimiento de otros y las representaciones gestuales.

Por otra parte la atención al lenguaje oral en sí mismo o como reforzador del proceso de asimilación simbólica y gestual debe ser un soporte siempre presente. A mismo tiempo cabe considerar que toda la actividad deberá estar enmarcada por el juego; en este caso, el juego simbólico. A través de él se inicia y potencia el paso del pensamiento sensoriomotor a la representación intelectual. El niño rompe lo que une el objeto con su función particular y le asigna, una vez que conoce las posibilidades representativas de los símbolos, cualidades especiales: la silla es un tren, la escoba, etc.

A través del juego simbólico el niño transformará a su capricho la realidad. Representa personajes y conceptos como imitación y como creación, considerando e identificando en el juego las propiedades de las cosas y de los seres que le interesan; demuestra así no sólo un aumento de la capacidad imaginativa, sino también de la abstractiva.

Hacia la creación de códigos

Pero utilizar exclusivamente símbolos como representaciones individuales de objetos o nociones es limitar las posibilidades comunicativas. Se hace preciso caminar hacia la creación de *códigos*; esto es, agrupaciones ordenadas de símbolos que permitan unas mayores posibilidades comunicativas y nos acerquen a las grandes convenciones sociales: escritura, cálculo, simbología eléctrica y electrónica, etcétera.

En este proceso, *la utilización del dibujo* puede ser importante, puesto que en sí mismo ya es un símbolo, y adecuadamente orientado puede servir también como factor de comunicación. Como señalan diversos autores, es alrededor de los tres años cuando el pensamiento simbólico del niño experimenta una crisis de crecimiento, siendo el momento adecuado para intensificar dibujos, relatos y prácticas fundadas en el uso de los símbolos.

Pero más que el dibujo en sí, interesa aprovechar su carácter mágico y representativo. En este momento el niño se da cuenta de que por medio de trazos puede representar objetos, aunque todavía no lo logre plenamente, dada la cierta inmadurez de los músculos escribanos y una cierta dificultad psíquica de poder abarcar sintéticamente los diferentes detalles del dibujo. Y es esta impresión la que favorece nuestro propósito. Ante un objeto podemos hacer ver cómo las diferentes representaciones realizadas por los niños son distintas, lo que nos lleva a hacerles conscientes de la arbitrariedad de los símbolos. Mas esta arbitrariedad no proviene solamente de la variedad plástica producida por los sujetos, puede surgir de acuerdos previos entre personas que de terminan el valor representativo de la realidad para ciertas producciones.

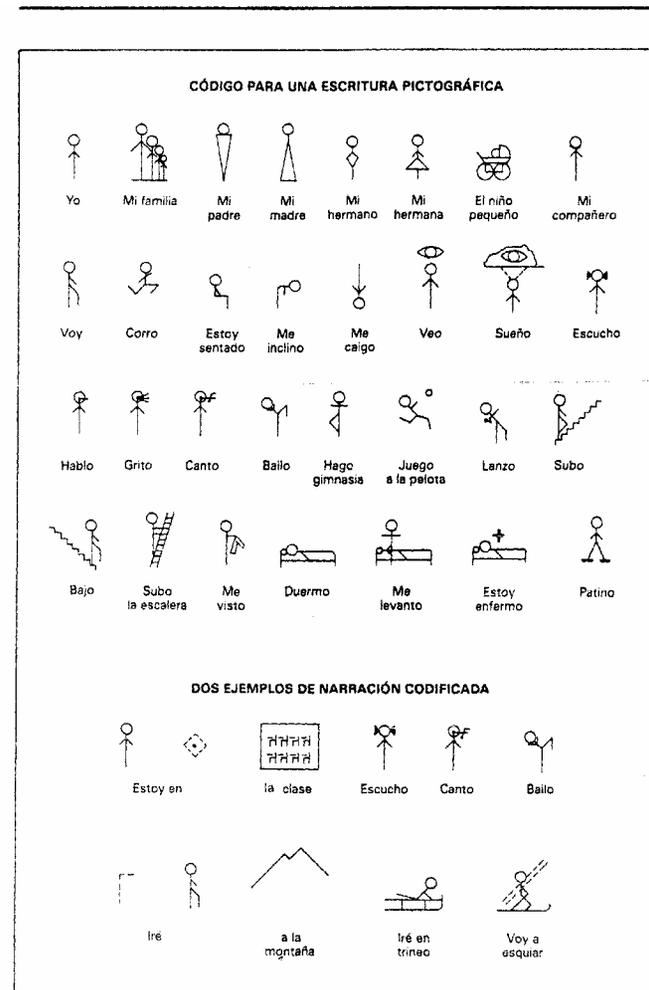
La comunicación, por otra parte, puede ampliarse gracias a la utilización conjunta de varios dibujos. Así, el uso de bandas dibujadas, historietas y otros tipos de narraciones gráficas, además de aumentar las posibilidades de comunicación, permiten que el niño adquiera y sedimente la idea de sucesión temporal, muy necesaria para la escritura y la lectura, ya que le habitúa a escribir y leer de izquierda a derecha. El uso de estas bandas irá muy unido a la progresiva simplificación de los dibujos y a la creación de códigos, hasta concluir en la formación de bandas codificadas, que ya son una forma de escritura.

El acceso a la creación de códigos no suele suponer mucha dificultad si los preescolares están acostumbrados a utilizarlos en la clase o en sus juegos. Una vez familiarizados en este aspecto es conveniente utilizar códigos externos al grupo que provengan de un cierto

acuerdo social como forma de introducirles en la convencionalidad de los símbolos-signos. Como códigos pueden usarse el pictográfico de BANDET (fig. 2, página siguiente) o el relacionado con la psicomotricidad de AUCOUTURIER y LAPIERRE. Otros códigos posibles pueden ser el morse o los símbolos Bliss, los Rebus y el método Premack que se usan en educación especial.

A través del proceso metodológico señalado se sientan las bases para que el escolar se inicie e incorpore plenamente en la adquisición de los aprendizajes instrumentales que le han de dar acceso a la cultura y le permitan establecer una más amplia comunicación con ella. No obstante, habrá que considerar que este proceso que nos acerca a la comprensión y utilización de los signos es complejo y en él los retrocesos, olvidos y deformaciones de elementos ya aprendidos serán frecuentes, a la vez que permiten mostrar los procesos de reconstrucción que el sujeto está realizando al adecuar sus esquemas a las exigencias sociales.

Fig. 2. La utilización de códigos más o menos simbólicos es un buen ejercicio para el descubrimiento del valor e importancia de los signos. (Tomado de BANDET, 1974)



Igualmente cabe indicar que de los dos a los cuatro años las posibilidades de acción metodológica estarán limitadas por la dificultad que tiene aún el niño de comprender totalmente el sentido de los signos y de descubrir la significación de un mensaje por falta de experiencia y conocimiento. Pero, como ya señala J. BANDET (1974), el desarrollo del lenguaje, que es una forma de conocimiento, ayudará rápidamente al niño en esta difícil interpretación. Será a partir de los cuatro años y sobre todo entre los cinco y seis años cuando el preescolar, si ha agotado las etapas señaladas, estará en plena disposición para utilizar y comprender los diferentes códigos sociales.

Normativa didáctica

La atención modelo gradual de acción didáctica propuesto para potenciar el proceso de comunicación se completará con la cumplimentación de los siguientes aspectos:

- a) Las actividades que se propongan deberán considerar el interés y necesidades del alumno, ya que el proceso de comunicación es antes individual que social.
- b) A medida que se avance en el proceso de simbolización, los apoyos realistas a la actividad didáctica deben disminuir, potenciando de esta forma el proceso de separación de lo objetivo-concreto.
- c) La planificación de las actividades debe ser lo suficientemente flexible para permitir ajustes de acuerdo con el papel cambiante de la realidad e incluso de las aportaciones del niño.
- d) Las actividades serán equilibradas en el sentido de que consideren y pongan en juego, fundamentalmente en las primeras edades, toda la dinámica del niño.
- e) A las actividades siempre se les dará un carácter lúdico. Se intenta así responder a esa necesidad vital, pero también aprovechar lo que tiene de actividad exploradora, imaginativa y de medio de comunicación.
- f) Los ejercicios propuestos serán concreciones de centros de interés que por su carácter global considerarán la manera de relacionar actividades de lenguaje, cálculo, psicomotricidad, música y otras.
- g) El material a utilizar debe ser real y cercano al preescolar. Así, se usará preferentemente el que ofrece la naturaleza, el medio escolar, o los ambientes frecuentados por los niños.

h) A partir de determinada edad, alrededor de los cinco años, los ejercicios sobre códigos simbólicos derivarán a otros específicos y preparatorios para la lectura, escritura y cálculo.

LA COMUNICACIÓN EN EL AULA DE PREESCOLAR

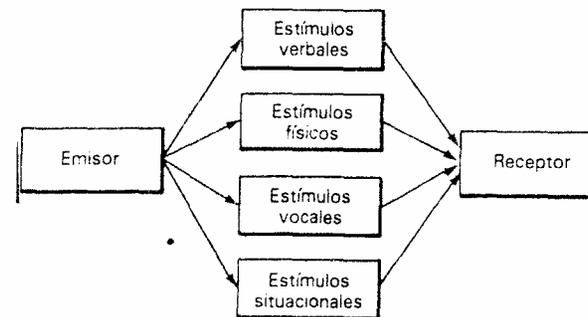
Potenciar la comunicación no sólo depende de un programa instructivo bien elaborado, también influye su desarrollo y, particularmente en edades preescolares, el entorno o escenario donde se desenvuelven las conductas.

En la actualidad se habla del «contexto ecológico», intentando así reflejar que la realidad escolar es un conjunto de elementos físicos o sociales (profesor, alumnos, material didáctico, nivel escolar, etc.) que se relacionan formando un sistema complejo e interdependiente.

Un primer aspecto que llama la atención es la consideración del aula escolar como el marco más habitual de las comunicaciones profesor-alumnos (aunque no el único, por supuesto). En este marco se sintetizan mensajes provenientes de canales diversos — materiales escolares—, pero la comunicación verbal es la más evidente, tratándose de comunicación profesor- alumnos y alumnos entre sí.

Ahora bien, dada la contigüidad física en un mismo espacio vital, la comunicación presencial hace que el mensaje oral vaya siempre acompañado del no-verbal: el gesto y los movimientos de todo el cuerpo, que lleguen al receptor por el canal de la vista, además del mensaje auditivo. Incluso este último no puede ser sólo valorado por el contenido, sino que cabe interpretarlo en función del tono e intensidad con que se presenta (Fig. 3).

Fig. 3. Esquema de la comunicación en el aula.



Profesor y alumnos emiten y reciben mensajes constante y simultáneamente. Los alumnos, aun en silencio, expresan interés o desinterés, atención o desatención hacia un tema, aburrimiento o entusiasmo, tranquilidad o agresividad, etc. Estos mensajes no-verbales pueden ser captados por el profesor, dada la habitual espontaneidad que suele caracterizar a los alumnos de corta edad; las expresiones faciales y las posturas corporales indican con gran fidelidad sus estados de ánimo.

Pero las posibilidades de comunicación del profesor-alumnos están mediatizadas por los aspectos físicos del aula y por la forma de distribución del mobiliario y material didáctico. Estos elementos no son sólo recursos de aprendizaje, son factores que pueden posibilitar la socialización y comunicación entre los miembros de la clase e incluso determinar su bienestar psicológico.

Una determinada distribución del mobiliario y material didáctico (pizarra, biblioteca, mesas...) condiciona la comunicación, tanto de los alumnos entre sí como del profesor con ellos. Podría llegar a conocerse el tipo de comunicación que se fomenta, o si se prefiere, la propia metodología comunicativa, con solo observar la disposición de sillas, bancos y otro mobiliario en el aula. La distancia física presencia o no de obstáculos supone también distancia comunicativa, con las siguientes repercusiones sobre la intensidad y tono de la voz. Ha sido siempre demostrar que los alumnos más próximos al lugar habitual del profesor tienen mayor índice de participación, al tiempo que están sometidos a una mayor vigilancia por parte de éste. Un principio pedagógico básico será, pues, el recomendar constante desplazamiento del profesor el aula, con el fin de que su mensaje y presencia puedan llegar a todo y realizar comunicaciones individualizadas verbales y no-verbales (HEINEMA 1980).

En este punto sería interesante que el maestro fuera consciente del tipo de imitaciones verbales que la relación social de la misma manera en la clase. Para FLANDERS-AMIL el cuadro de conductas categorizadas es el siguiente:

A. Conducta verbal del maestro: Indirecta: 1. Aceptación emotiva. 2. Alabanza o estímulo. 3. Aceptación de ideas. 4. Preguntas. Directa: 5. Explicación.
--

6. Mandatos. 7. Criticas.
B. Conducta verbal del alumno: Indirecta: 8. Respuesta. Directa: 9. Hablar espontáneo.
C. Conductas no incluibles en categorías anteriores: 10. Silencio-confusión.

Son las conductas indirectas, que deja mucha libertad a la respuesta del alumno las que pueden potenciar la comunicación y particularmente lo harán, en relación el preescolar, aquellas conductas verbales del maestro que supongan aceptación emotiva y/o alabanza-estímulo.

A través de las primeras el profesor aceptará, hará suyas o clasificará las expresiones de los alumnos potenciando la confianza de éstos en sí mismos; con la segunda se posibilitará el mantenimiento de la comunicación y, consecuentemente, su ampliación.

Dadas las características psicosociales del niño en edad preescolar, la comunicación en el aula tiene unas dimensiones más reducidas que en edades más avanzadas. Preferentemente se trata de una comunicación maestro-alumno individual, maestro—grupo clase, alumno-alumno y alumno-pequeño grupo; muy difícilmente existe interacción de todo el grupo de alumnos entre sí, puesto que la capacidad comunicativa se reduce a los sujetos próximos y en corto número.

El profesor ha de realizar, por tanto, pocas comunicaciones a la totalidad del grupo, tan sólo normativas de tipo general; mientras deben prodigarse los mensajes personales para garantizar su captación y comprensión. De este modo, el tono de voz puede ser habitualmente bajo y el mensaje adaptado a las posibilidades de cada sujeto, con las variaciones y repeticiones necesarias.

De manera general también habrá que insistir en la poca densidad ideatoria que han de tener las comunicaciones y en el empleo de un lenguaje adaptado al momento evolutivo, que si bien debe ser enriquecido paulatinamente, siempre ha de ser comprensible para los sujetos.

Con referencia a la distribución material del aula habrá que considerar la edad de los alumnos y las actividades a realizar. Dejando aparte la distribución del espacio en base a sectores de actividad o talleres, podemos considerar diferentes distribuciones de los muebles básicos del alumno y profesor (Fig. 4).

La disposición «A» sólo tiene sentido para trabajos individuales o para actividades audiovisuales, no permite la relación intraalumnos y potencia en sentido unidireccional la comunicación del profesor- alumno. El caso «B» es una disposición para trabajar en equipos de cuatro a seis niños, restringiendo las posibilidades de comunicación a esos micro grupos.

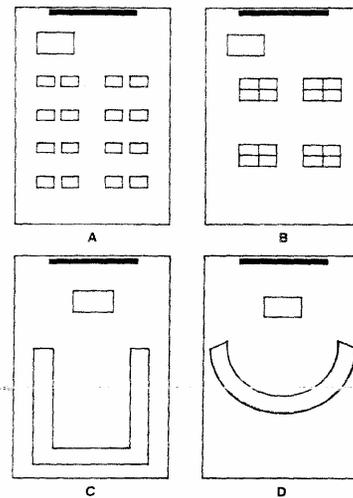


Fig. 4. Distintas disposiciones del mobiliario básico.

Mediante la disposición «C» puede fomentarse la comunicación de todo el grupo de alumnos entre sí y con el educador; sin embargo, esta forma queda limitada por los ángulos muertos en las actividades que se hagan en la superficie de la pizarra. Por el contrario, una disposición se micircular «D» permite aprovechar las ventajas anteriores y disminuir sus inconvenientes.

Estas formas de distribuir el mobiliario tienen una validez de tipo general en el aula, pero tratándose de Educación Preescolar, donde, como se ha dicho, el niño tiene gran dificultad de comunicarse con la totalidad de sus condiscípulos de manera simultánea, la disposición que permita el trabajo individual y en pequeños grupos será la-más habitual.

Con esta ordenación el profesor puede comunicarse de manera personal con cada niño. Pero no cabe olvidar que en sesiones colectivas: narraciones, representaciones, canto, etc., habrá que utilizar aquellas distribuciones que integren a todos los alumnos.

Así, lo ideal en la práctica es variar las disposiciones presentadas en función de las actividades que se pretendan realizar. En este sentido es normal que a lo largo de un día escolar se modifique la distribución de los muebles, siendo interesante que los propios alumnos puedan participar en ella.

BIBLIOGRAFÍA

- AYMERICH, C. M.: *Per un llenguatge expresiu del nen*. Hogar del Libro, Barcelona 1981.
- BANDET, J.: *Aprender a leer y escribir*. Cincel, Barcelona, 1974.
- BULLANDE, J.: *Enseñanza audiovisual y comunicación*. Librería del Colegio, Buenos Aires, 1968.
- CASTILLEJO, J. L.: «Educación como ela..... de consistencias». *Teoría de la educación* (I), pp. 145-159. Límites, Murcia,
- DAVIS, F.: *La comunicación no verbal*. Alia Madrid, 1971.
- FAST, J.: *El lenguaje del cuerpo*. Paidós, Barcelona, 1971.
- HEINEMANN, P.: *Pedagogía de la comunicación no verbal*. Herder, Barcelona, 1980.
- PROSHANSKY, H. M., y otros: *Psicología ambiental*. Trillas, Madrid, 1978.
- SANCHO, J. M^a y HERNÁNDEZ, F.: *Interacción ambiental en el parvulario*. ICE, Universidad de Barcelona, 1981.
- SARRAMONA, J.: «La educación como sistema de comunicación». *Teoría de la educación*. I paginas 43-62. Límites, Murcia, 1983.
- SAUSSURE, F.: *Curso de lingüística gene* 11^a edición, Losada, Buenos Aires, 1972
- SERRANO, S.: *La semiótica, una introducción a la teoría de los signos*. Montesinos, Barcelona, 1981.
- VARIOS: *Métodos, técnicas y organización de Educación Preescolar*. Escuela España Madrid, 1978.

DIMENSION MORAL
J. M. QUINTANA CABANAS

La educación moral.—Teorías sobre la educación moral del niño.—El desarrollo moral del niño.—La capacidad moral del niño de Preescolar.—Sentido y posibilidad de una educación ética en Preescolar.—Programa de una educación moral para párvulos.—Métodos y técnicas de educación moral.—Bibliografía.

La conducta moral es una característica de la persona humana capaz de conciencia moral, es decir, de obrar con libertad (no sólo espontaneidad), conocimiento de la ley moral y responsabilidad. Tres condiciones para que los actos humanos sean deliberados y que, como puede apreciarse, exigen una notable madurez humana.

Según esta concepción se comprende que el niño pequeño carezca de capacidad moral y no pueda ser, por consiguiente, sujeto de una educación moral propiamente dicha; pero si debe recibir una preeducación moral (o de una educación moral propedéutica), consistente en una mera formación de ciertos hábitos morales, que le crearán disposiciones favorables a su futuro comportamiento moral. Es en este sentido que puede y debe hablarse de educación moral del preescolar.

El presente capítulo tratará de ofrecer los distintos enfoques que se han dado a este tema y las principales teorías que sobre el mismo se ha propuesto. Partiremos del concepto de educación moral describiendo diversas maneras de cómo se han concebido. Luego, fijándonos en el niño, habrá que analizar su desarrollo moral, viendo las etapas por las que éste se efectúa progresivamente. Como consecuencia, nos haremos una idea de la capacidad moral del niño preescolar y del sentido y la posibilidad de su educación moral, tras lo cual cabe hacer el esbozo de un programa de la misma. Por último, ofreceremos las principales técnicas de educación moral, que permitirán al educador escoger las técnicas y estrategias que juzgue más oportunas.

LA EDUCACIÓN MORAL

Dentro del concepto y la práctica de la educación en general, la educación moral cuenta con problemas propios y específicos. No lo es, ciertamente, la necesidad de dar tal educación, pues ésta no es discutida por nadie: para J. F. HERBART, por ejemplo, educar supone ya siempre, de por sí, educar moralmente. La discusión viene en el cómo educar, pues mientras que para unos se consigue violentando la naturaleza con la acción autoritaria del educador, para otros, en cambio, se trata de un proceso que se produce por sí solo con el

mero desarrollo espontáneo del niño, siendo este «naturalismo pedagógico» compartido por amplios sectores del pensamiento pedagógico contemporáneo (ABBADIE, 1980). Para esta última teoría, el moralizar a un niño no supone entrar en conflicto con sus tendencias instintivas, mientras que en la primera, «la educación debe potenciar la fuerza de la voluntad en la prosecución de su deber, y en esto consiste la virtud» (ESCAMEZ, 1983).

Además de la anterior discusión, hay otra que se ha hecho clásica tratándose de la práctica de la educación moral, y que se refiere al método de la misma: ¿se forma moralmente al niño con una simple ilustración que se le dé acerca de sus deberes éticos o, además, se hace indispensable que le ejercitemos en los mismos? En otros términos: ¿basta para la educación moral una simple instrucción, o bien resulta ésta insuficiente si no va acompañada de la formación de hábitos?

Como es sabido, esta cuestión apareció ya en los primeros intentos históricos de resolver el problema: mientras SÓCRATES sostenía que el simple conocimiento del deber basta ya para que el individuo lo cumpla (de modo que las malas acciones se deberían a mera ignorancia, y no a una mala voluntad), ARISTÓTELES, por su parte, criticó esta doctrina, afirmando que el hombre puede conocer el bien y no obstante dejar de hacerlo, ya que las desviaciones morales se deben a fallos de la voluntad más que de la inteligencia.

Combinando los dos planteamientos hechos, cabe afirmar que en la educación moral se pueden adoptar dos posturas una optimista (naturalista), para la cual nunca deberemos violentar al niño (ni prenderlo o castigarlo), sino sólo hacerlo reflexionar y esperar que la progresiva comprensión de sus deberes le dispongan ya a cumplirlos; y otra, un tanto pesimista que desconfía de la anterior actitud, creyendo que algunas malas inclinaciones naturales del niño (egoísmo, pereza, agresividad, pasividad, etc.) requieren ser contrarrestadas por la acción educativa, la cual buscará superarlas creando en el niño unos hábitos contrarios; es en este sentido que J. de MORAGAS opina que el conflicto, por más que sea doloroso, lo hace necesario en la educación del niño.

Parece que lo más adecuado sea adoptar una postura intermedia en los anteriores planteamientos, llegando a la conclusión de que la educación moral del niño ha de ser teórica y práctica a la vez (MARITAN 1965), y ha de contar tanto con la comprensión de éste como con la imposición efectiva de unas normas dictadas por la convivencia social y por el concepto de un comportamiento humano correcto.

Menos discutibles parecen algunos caracteres de la educación moral, que podrían reducirse a los siguientes.

a) Ha de relacionarse con los demás aspectos de la educación, hasta el punto de que no ha de practicarse una educación moral específica (como forma aislada o particular de educación), si no que ha de tener lugar juntamente todas las otras formas de educación.

b) En este sentido, la educación moral no es objeto de unas lecciones particulares, sino que debe integrarse en la actividad escolar de un modo global.

c) Ha de estar en íntima relación con la vida del niño, ligada a los actos e intereses de éste (y no aludiendo a preceptos que sólo cuentan en la conducta de los adultos).

d) Ha de adaptarse al grado de desarrollo del niño.

TEORÍAS SOBRE LA EDUCACIÓN MORAL DEL NIÑO

Hay dos grupos de teorías sobre la educación moral:

1. Unas parten de la creencia de que el desarrollo moral corresponde a unas fases psicológicas evolutivas, que son «naturales» e iguales en todos los niños; según esto, existe un modelo general de comportamiento moral y de educación de los niños, que se especifica por edades.

2. Otras teorías, en cambio, no ven la vida moral infantil como un aspecto más de su desenvolvimiento espontáneo, sino más bien como resultado de un aprendizaje social dependiente de las circunstancias, con lo cual son éstas las que determinarán las formas de las conductas morales en la infancia; J. PLAGET, por ejemplo, se inscribe en este segundo grupo desde el momento en que, según él, la moralidad presupone la existencia de reglas que trascienden al individuo y que sólo pueden desarrollarse en contacto con otras personas, surgiendo para el niño en la colaboración con sus compañeros.

Las teorías del primer grupo vienen muy ligadas con los esquemas que algunos autores han propuesto del desarrollo moral del niño, y que describiremos debidamente en el próximo apartado. Aquí haremos referencia únicamente, dentro de ese bloque que considera la conducta moral del niño como un aspecto más de su crecimiento, a la llamada teoría de la «recapitulación». Es de corte evolucionista, basándose en que la ontogenia reproduce las etapas de la filogenia. Algunos autores, como LEVY-BRUHL y ALBRIGHT, la han aplicado al desarrollo moral del niño; según estos autores, el ser humano atraviesa por tres etapas de desarrollo intelectual: pensamiento prelógico, pensamiento lógico-empírico y pensamiento lógico-formal. Paralelamente, la capacidad moral del individuo se desarrolla en varios estadios:

- a) Un período legalista en que se halla dirigido por otros, al comienzo de un modo mecánico (etapa del tabú), y luego por una fase de leyes razonables y estables (en los niños hay un paso de los controles asistemáticos y caprichosos que regulan su conducta a una noción de ley como algo que debe ser obedecido; por ejemplo, cuando el niño comprende que se le prohíba comer bombones antes de una comida).
- b) Etapa de la reciprocidad, según la cual el niño admite aquello de que «no ha gas a nadie lo que no quieres que hagan contigo».
- c) La etapa social, en la que se ve la vivencia de las normas como dependiente de la voluntad de la sociedad.
- d) Etapa de la autonomía, en la que las normas emanan de la razón individual.

Las teorías que ven el comportamiento moral como fruto del control que el grupo social ejerce en los niños son muy numerosas. Daremos cuenta de las más conocidas.

Para W. McDOUGALL el comportamiento moral de un individuo es el simple resultado de una internalización que éste hace de los controles sociales. Este proceso tiene tres fases:

1. El niño modifica su espontaneidad por ciertas consecuencias naturales de sus actos.
2. Atiende a consecuencias de sus actos instauradas artificialmente; por ejemplo, mediante recompensas y castigos.
3. En el niño se produce una escasa referencia a situaciones externas, pues toma por norma el juicio de su propia inteligencia.

B. SWAINSON (1949) opina que hay cinco sanciones primordiales que controlan el comportamiento infantil, a saber: la autoconsideración, la ley, el amor, la religión y el temor. Las más poderosas son el amor y la autoconsideración. En una primera etapa del crecimiento actúan sobre todo la autoconsideración y el legalismo, mientras que en una segunda etapa cuentan más el amor y la religión. El desarrollo moral consistirá en una integración gradual del psiquismo, en relaciones personales afectivas cada vez más amplias y en un ambiente que se va dilatando; es la integración del ser fiel a uno mismo y el reconocimiento de los derechos de los demás, es decir, la integración de sí mismo y de la sociedad.

A. GESELL (1946-1956) opina que los cinco primeros años de la vida del niño predeterminarán la posterior evolución moral de éste, la cual es fruto del desarrollo de la inteligencia personal y también de las relaciones sociales.

Para R. F. PECK y R. J. HAVIGHURST (1960) en cada persona existe una pauta moral que la distingue y que permanece en ella; pero que no es fruto de genes ni un tipismo personal, sino que deriva de las experiencias paternas y familiares que ha tenido el niño, reforzadas luego por el influjo del grupo de sus compañeros. El propio HAVIGHURST junto con H. TABA (1949), sostuvieron apoyándose en observaciones empíricas, que la conciencia moral del niño surge bajo el influjo de tres factores: recompensa y castigo, imitación inconsciente y pensamiento reflexivo. Definían el comportamiento moral de acuerdo con estos cinco rasgos: honestidad, responsabilidad, valor moral, lealtad y afabilidad. Para ambos autores la educación moral es el proceso que ayuda a los niños a desarrollar su propia filosofía moral; para conseguirlo han de vivir de un modo autodirectivo, basándose en valores coherentes, emanados de principios racionales; las personas deben evolucionar desde la etapa de moralidad social hasta la moralidad personal.

EL DESARROLLO MORAL DEL NIÑO

Son muchos los autores que consideran que el comportamiento moral va surgiendo progresivamente en el niño al compás de su desarrollo, y como un aspecto más del mismo, en relación con la aparición de sus otras capacidades, singularmente sentimiento, la inteligencia y el sentido social. Se trata ahora de pasar revista esas explicaciones (KAY, 1976).

A. GESELL habla de un desarrollo moral del niño que se despliega en tres ciclos sucesivos, de cinco años de duración cada uno, a saber:

1. Ciclo del sí-mismo intrínseco, en que el niño es egocéntrico y niega su culpabilidad en cuantas cosas haya hecho presentando competitividad y actitudes antisociales.
2. Ciclo de referencia social, en el cual la consideración de algo como bueno malo depende, en el niño, sólo de los comentarios que le hacen los adultos.
3. Ciclo de reciprocidad entre el sí mismo y la sociedad.

B. SMITH distingue tres etapas sucesivas en la conducta moral del niño:

1. De obediencia a normas impuestas autoritariamente.
2. De legalismo, en que se considera que la ley impera por sí misma, y que el bien consiste en el cumplimiento literal de la norma.

3) De moralidad personal, que carga el acento en la intencionalidad del sujeto.

Según B. M. SWAINSON (1949) el niño, ante la necesidad que siente de armonizar las pretensiones del yo con las del tú, comienza por verse sujeto a modos de pensar cautelosos y autoritarios. Pero esta falsa seguridad avanza, en el sentido de aprender a matizar y a generar normas propias, ante la necesidad en que se ve el egocentrismo infantil de responder a las exigencias de la sociedad.

R. MCKNIGHT distingue cuatro etapas en la evolución del niño:

— 1. *Etapa. Nivel de moralidad cautelosa:* el comportamiento moral es regulado por el temor a consecuencias dolorosas.

— 2. *Etapa. Nivel de control autoritario:* El niño se somete a las exigencias de los mayores.

— 3. *Etapa. Nivel de control social:* el niño reconoce que todas las relaciones humanas deben ser recíprocas.

— 4. *Etapa. Nivel de control personal racional.*

La aportación de J. PIAGET tiene carácter extraordinario, pues iluminó el tema del comportamiento moral infantil de un modo singular y tal vez definitivo.

En las primeras investigaciones empíricas realizadas en los Estados Unidos (HARTSHORNE y MAY, 1928) se llegaba a la conclusión de que el comportamiento moral no suponía un ámbito específico en la conducta infantil; pero EYSENCK y VERNON insistieron en la afirmación contraria.

Fue en este contexto que PIAGET (1932) inició sus investigaciones al respecto partiendo de que el niño se ve influido por las prácticas y las presiones de los adultos (DURKHEIM), de que la cooperación social influye en el juicio moral (FAUCONNET) y de que los procesos de pensamiento moral dependen del desarrollo de la inteligencia (BOVET).

PIAGET extrajo su teoría del examen de cien niños en edad escolar, observando su actitud respecto a las reglas del juego. Dejó que, al comienzo, los niños consideraran tales reglas como obligatorias e inviolables, lo cual es una consecuencia de la imposición social; más tarde ve esas reglas no como una ley fatal, sino como resultado de una convención social, por lo demás respetable. Paralelamente tiene al comienzo un juicio moral basado únicamente en las consecuencias materiales de obrar mal, mientras que luego se percata de que lo

que cuenta es la intención o el motivo. Con esto último el niño comprende que las normas propuestas por los mayores no son inmutables, pues éstos pueden equivocarse, cambiarlas, etc.

El desarrollo moral del niño, pues, viene a ser descrito por PIAGET como una progresiva interiorización de normas. Sostiene incluso dicho autor que las nociones de justicia surgen mejor en las mentes de los niños cuando los adultos se abstienen de ejercer alguna influencia.

Con esto tiene que ver también el cambio de opinión que sufren los niños con respecto al castigo, apareciendo sucesivamente en ellos dos conceptos del mismo:

Primero los castigos resultantes de transgredir un reglamento impuesto desde fuera, y luego los que se deben al acto en sí mismo. Los primeros son castigos «expiatorios» ligados a la compulsión y a las reglas de autoridad, mientras que los del segundo tipo son debidos a la violación de una regla que ha sido interiorizada y generalizada por la razón: son los castigos por actos que han violado la norma de reciprocidad y cooperación con los demás.

Las etapas, en las que según PIAGET, va desplegándose el desarrollo moral son:

1. En la etapa *egocéntrica* el niño se resiste a la voz de la autoridad, oponiéndose a la voluntad de los otros en su pretensión de atenerse a sus propias necesidades. En este momento el niño no tiene un comportamiento moral: es cauteloso, y nada más.
2. Una etapa *autoritaria* sigue a la anterior, caracterizándose por una casi total sumisión del niño a la autoridad. El niño cree que para ser bueno ha de obedecer; el castigo es visto por él como algo justo y normal.
3. En la siguiente etapa, la de la *reciprocidad*, las reglas son vistas como creaciones de la sociedad, dignas de respeto porque su función consiste en regular esa sociedad. Las reglas son expresión de la reciprocidad de los que son iguales.
4. En la etapa de la *equidad* el interés se hace altruista, surgiendo el amor a los otros. Dicha etapa surge de la anterior, siendo una consecuencia de la actitud de reciprocidad.

La principal crítica que se ha formulado a PIAGET proviene de S. ISAACS, por no concebir éste el desarrollo del niño como una evolución natural determinada genéticamente, sino como un proceso de aprendizaje sometido a la eventual presencia de estímulos sociales. Según esta autora, pues, no puede hablarse de etapas de desarrollo moral del niño, en sentido estricto.

Más reciente mente hay que destacar L. KOHLBERG, cuya descripción del desarrollo moral del niño en seis etapas apoya el esquema de JEAN PIAGET.

Estas etapas son las siguientes:

Nivel I. Premoral.

Tipo 1. Orientación por el castigo y la obediencia.

Tipo 2. Hedonismo instrumental ingenuo.

Nivel II. Conformismo con el papel convencional

Tipo 3. Moralidad del buen muchacho que mantiene óptimas relaciones y busca la aprobación de otros.

Tipo 4. Moralidad de mantenimiento de la autoridad.

Nivel III. Principios morales autoaceptados.

Tipo 5. Moralidad de contrato, de derechos individuales y de la ley democrática aceptada.

Tipo 6. Moralidad de principios de conciencia individuales.

LA CAPACIDAD MORAL DEL NIÑO DE PREESCOLAR

De modo general podemos dividir toda la infancia (cero-doce años) en dos periodos: La «primera infancia» (cero-seis años) y la «segunda infancia» (seis-doce años). El criterio para esta subdivisión estriba en que hacia los seis años aparece la capacidad racional. A partir de este momento, en efecto surge en el niño el *pensamiento lógico*, que le preemitirá comprender las ideas de los adultos y, por consiguiente, «dialogar» con ellos y adentrarse en su mundo: cada vez mas el niño sabrá distinguir lo verdadero y lo falso, lo justo y lo injusto; al ir comprendiendo los conceptos básicos (de tipo abstracto) que contribuyen la trama de la vida humana y social (roles de las personas, concepciones políticas, economía domestica, circunstancias sociales, situaciones profesionales etc.), el niño ira

posibilitando su relación con los mayores y participando en los grandes valores de la vida y uno de esos valores es el ámbito moral, con distinción entre el bien y el mal, lo lícito, lo ilícito, el deber y las prohibiciones.

Solo alrededor de los seis años va apareciendo en el niño la conciencia moral con ella, la vida moral; por consiguiente es solo en ese momento cuando empieza la posibilidad (y la necesidad) de una educación moral.

¿Cómo debemos considerar al niño pequeño, pues, a este respecto? El niño pequeño, desde luego, «inmoral», pues el comportamiento negativo que a menudo presenta —egoísmo, el avasallar niños mas débiles, el dominar tiránicamente a los adultos que los rodean (si estos le dejan) etc.— al faltarle liberación consciente carece de responsabilidad moral.

El niño pequeño, pues, no es moral e inmoral: es un ser «amoral», o, según L. KOHLBERG (1964), se encuentra en una etapa de desarrollo *pre-moral*.

S. FREUD ha distinguido dos guías de la conducta humana: el principio del placer y el de realidad. Este último, que surge con el uso de la razón y posibilita la vida ética que se forma durante la segunda infancia. El niño pequeño se guía solo por el principio del placer: mira como bueno lo que le satisface y como humano lo que le molesta. Su ley es la del subjetivismo: las cosas son como a él le conviene. Llevado por su *pensamiento mágico*, lo que hace depender todo de su latente afectivo, instintivo y momentáneo: no hay más norma que la satisfacción que sus deseos presentes.

El niño pequeño, pues, desconoce la existencia de reglas objetivas. No solo las de la moral (que esta cabalmente constituida por ellas), sino cualquier tipo de reglas; incluso las de juego. Por cierto que, jugando con niños algo mayores que él, estas son las primeras que aprenderán: la práctica de juegos sujetos a una normativa le dará la primera experiencia de que el comportamiento le ha de someterse a unas leyes externas que rigen estrictamente, por encima del capricho individual.

Y cuando conozca las primeras reglas morales creará que el bien consiste en cumplirlas materialmente. Se tendrá por culpable si falta a ellas, aunque sea involuntaria o inconscientemente. Y es que no sabe que la conducta buena o mala es tal, sobre todo, por la intención y la responsabilidad que tiene el sujeto.

PIAGET es quien magistralmente ha aclarado las anteriores ideas, que él explica distinguiendo dos tipos de moral: la del niño (que se somete rígidamente a unas reglas que se le imponen fatalmente, y que no entiende) y la del adulto (quien se somete consciente a unas reglas porque «comprende» que obligan, dado que son «razonables»).

A la primera la llama moral heterónoma (porque las normas proceden de mandatos ajenos al individuo), y a la segunda, moral autónoma (porque las reglas surgen del buen sentido racional del propio sujeto).

PIAGET comienza ya por distinguir dos tipos de relaciones sociales.

1. Las de presión, que se imponen al individuo desde el exterior, consisten en obligaciones definidas por la autoridad y que constituyen situaciones «de hecho»; para el individuo son fuente de «heteronomía», es decir, dependen de un poder ajeno.
2. Las de cooperación, que nacen en el interior de la persona en virtud de un sentimiento de reciprocidad, y por la conciencia de la igualdad con las de más personas y el respeto que se les debe; constituyen situaciones «de derecho» y son para el individuo fuente de «autonomía».

En el primer caso tenemos una moral de la obligación (o moral heterónoma), en la que se considera que tal acto está bien o mal «porque así está mandado», sin comprender la razón de su bondad o maldad. Es el caso, por ejemplo, de los tabúes, que son prohibiciones irracionales y sin fundamento, de las que ignoramos su origen y su sentido. La falta consiste en el no-conformismo con lo mandado. El segundo caso, en cambio, constituye la moral de la cooperación (o de la reciprocidad) (moral autónoma), en la cual la obligación de los preceptos se funda en la conveniencia intrínseca de los mismos, deducida de los conceptos de orden, justicia y equidad; las reglas se desprenden de las propias relaciones humanas, y la falta consiste en la violación «consciente e intencionada» de esa regla.

Estando condicionada la moral autónoma (o de la reciprocidad) a la vida racional, se comprende que la moral heterónoma (o de la obligación) será propia de las situaciones humanas en las que no se da todavía la plenitud racional. Tales situaciones son dos: la del niño pequeño y la de la infancia cultural de la humanidad. En los pueblos primitivos, en efecto, reina una moral legalista: si uno hace algo malo (por ejemplo, roba una gallina), cree que actúa mal sólo en caso de verse sorprendido; entonces, aceptando el castigo (por ejemplo, tener que dar una vuelta por el poblado mostrando la gallina), se siente ya libre de culpa.

Como se ve, es una moral hecha de exterioridades. Esta creencia de que el comportamiento moral estriba en el cumplimiento externo o material de la ley (tal como lo entienden los niños pequeños, los primitivos y los fariseos) es lo que PIAGET (1974) llama el realismo

moral, en el sentido de que al precepto moral se le da vigencia por sí mismo, con lo cual queda como «cosificado», y a partir de aquí toda la vida moral se mecaniza. Un niño pequeño, por ejemplo, se siente culpable y merecedor de castigo si no ha podido cumplir con un deber suyo, aunque haya sido por imposibilidad física.

Esta precariedad de la conciencia moral del niño se ve aumentada por el hecho de que éste no matiza los diversos grados morales de las acciones, sino que para él un acto es sólo bueno o malo. Además, su comportamiento moral obedece a móviles afectivos, de modo que si actúa bien no es por respeto al deber, sino para ser amado o para que sus padres estén contentos.

Esas explicaciones piagetianas nos permiten enfocar correctamente el tema de la moralidad infantil. De un modo parecido, E. FROMM nos habla de dos clases de moral: la autoritaria (eso está bien porque así lo dicen) y la racional (está bien porque así lo entiendo).

Interesan menos otras teorías que se han formulado, como la de P. BOVET, que establece el origen de la obligación moral en el «respeto» que el niño siente hacia quien se la impone (con lo cual se reduce lo moral a lo psicológico); o la de E. DURKHEIM, para quien este origen está en la presión con que la sociedad introduce unos preceptos de convivencia. Por su parte, S. FREUD cree que la moralidad surge en el niño con la formación del super-yo mediante la inyección de la imagen paterna.

SENTIDO Y POSIBILIDAD DE UNA EDUCACIÓN ÉTICA DEL PREESCOLAR

Tratándose de niños pequeños es inútil hacerles reflexiones morales o pretender que adopten actitudes contrarias a lo que les dicta la psicología de su edad. Como dice M. A. RIBBLE (1972), «intentar aplicar conceptos sociales y morales, tales como el egoísmo, a un niño pequeño, es mostrar una crasa ignorancia de la naturaleza humana al comienzo de ésta. Es de esperar que el niño sea egoísta... y que sus necesidades egoístas sean satisfechas».

SENTIDO Y POSIBILIDAD DE UNA EDUCACIÓN ÉTICA DEL PREESCOLAR

Tratándose de niños pequeños es inútil hacerles reflexiones morales o pretender que adopten actitudes contrarias a lo que les dicta la psicología de su edad. Como dice M. A. RIBBLE (1972), «intentar aplicar conceptos sociales y morales, tales como el egoísmo, a un niño pequeño, es mostrar una crasa ignorancia de la naturaleza humana al comienzo de ésta. Es de esperar que el niño sea egoísta... y que sus necesidades egoístas sean satisfechas».

Pero no se crea que por eso no podemos ni debemos hacer nada en orden a la educación moral del niño. Sabiendo cuál deberá ser más adelante su correcto comportamiento moral, conviene que desde que sea posible se le vayan ya formando unos hábitos de comportamiento objetivamente morales que faciliten al niño su futura conducta moral.

A este fin convendrá que lo acostumbremos, por ejemplo, a no decir mentiras, a respetar a sus compañeros, a no apropiarse de objetos ajenos, a no realizar actos destructivos... Si un niño adopta esta conducta en unos años en que no por ello se hace mejor o peor, esto le facilitará obrar éticamente en el momento en que sea ya responsable de esos mismos actos.

En eso consiste lo que llamamos una *educación pre-moral* del niño pequeño, o «educación moral preparatoria», porque sitúa, ya a éste en la línea de una auténtica educación moral. Supone básicamente la iniciación de unos hábitos «que no se convertirán en hábitos morales sino cuando hayan cargado progresivamente en la conciencia infantil de un significado y de un contenido que no pertenecen en modo alguno a sus orígenes: cuando hayan pasado del plano del automatismo y del cumplimiento maquinal al de la comprensión y el consentimiento» (GRATIOT, 1973).

De acuerdo con tal concepción, *los objetivos a conseguir* serían los siguientes.

1. Establecer unos *límites* a las actividades del niño, de modo que éste comprenda que el deseo subjetivo no puede ser absoluto, dado que la adaptación a la realidad es una ley de vida. Según B. J. TAYLOR (1981), esos límites han de reunir ciertas características: han de ser claros y flexibles, pero consistentes y mantenidos; que puedan ensayar, de modo que el niño sepa cuándo puede seguir y cuándo tiene que parar; serán acomodados al niño y a la situación, respetando sus necesidades.
2. Desarrollar la capacidad de autocontrol del niño. Esta función viene condicionada en parte por la maduración cerebral del niño, pero a medida que se dé esta base biológica conviene que el niño se ejercite en su utilización.
3. Mostrar al niño la existencia de unas reglas ajenas a él y que lo obligan. El pequeño tiende a la satisfacción inmediata de sus deseos, y la regla le hará ver que a veces hay que renunciar o posponer lo que uno desea, y en otras ocasiones hacer lo que no se quisiera.
4. Iniciar la formación de un código ético, de una escala de valores. Para esto es esencial que el adulto sea atinado en aprobar o desaprobar ciertos actos del niño; pues dado que éste no posee la correcta valoración de sus actos, y la va adquiriendo según las reacciones con que los adultos responden a ellos, los irá calificando de acuerdo con tales

reacciones. Por eso en el programa de Educación Preescolar vigente en URSS (1972) se dice lo siguiente: «De gran importancia para la formación moral es la justa evaluación hecha por la maestra del comportamiento del niño: el grado de aprobación o desaprobación dependerá de las cualidades personales de los niños.»

5. Inicio de una *formación del carácter*, que se sobreponga a las manifestaciones e impulsos meramente temperamentales e instintivos. Como dice V. MÚJINA (1978) «el niño, ante la de manda de los adultos y de los otros niños, va aprendiendo a supeditar sus acciones a cada situación concreta, a alcanzar su objetivo superando las dificultades. El niño aprende a controlar su postura: a permanecer quieto en las clases, aunque controle su cuerpo con dificultad.»

Naturalmente que todo esto debe conseguirse con un método activo, aprovechando cada acción concreta del niño para conseguir que ésta se ajuste al código ético. Resulta aquí oportuna la recomendación de J. PIAGET (1974):

«El adulto debe ser un colaborador y no un maestro desde un doble punto de vista moral y racional... Creemos en la escuela un ambiente en que la experimentación individual y la reflexión en común se equilibren.»

Para C. FREINET (1972), por ejemplo:

«La moral no se enseña: se practica, se vive. La moral es como la gramática: podemos saber perfectamente sus reglas, pero ser incapaces de aplicarlas en la vida corriente... Nuestro alumno no será lo que le hemos enseñado; será a imagen del medio que habremos sabido organizar para él, y del ejemplo leal de búsqueda y de acción que le ofreceremos.»

Según M. A. RIBBLE (1972):

«La característica de los niños parece ser el hecho de que hayan de pasar de antemano por un periodo de tocar y obrar antes de ser capaces de pensar. Aquel dicho de que “primero reflexionar y luego hacer” hay que en tenderlo al revés tratándose de niños, y de aquí debe venir el que nos cueste tanto practicarlos cuando somos mayores.»

PROGRAMA DE UNA EDUCACIÓN MORAL PARA PÁRVULOS

Los objetivos a conseguir en la educación moral del niño cambiarán, por supuesto, en cada una de sus edades. Pero aun teniendo en cuenta tan importante observación, intentaremos ahora esbozar unas líneas generales de lo que puede ser esa educación ética.

Superación del egocentrismo

El egocentrismo infantil es intenso entre los dos y los cuatro años de edad; el niño busca en este momento acaparar la atención, ser el usuario exclusivo de sus juguetes, desatiende las necesidades de los de más, etc. Es un fenómeno perfectamente normal, pero comprometería el proceso de socialización del niño. Por eso algunos autores se han mostrado severos al respecto, por ejemplo, J. 11. PESTALOZZI (1982), según el cual el egocentrismo «en principio sirve única mente a la autoconservación y se endereza a la satisfacción de unas apetencias naturales y necesarias. Pero tiende con facilidad a los propios gustos y engendra, si no se lo refrena prontamente, mil necesidades imaginarias y artificiales que nos impelen a lanzarnos de placer en placer hasta acabar en un completo egoísmo».

Conviene que el niño abandone la actitud egocéntrica y pase a un alocentrismo, más acorde con los ideales culturales de nuestra sociedad. Para eso conviene ejercitar al niño en la comprensión de las consecuencias de sus actos, llegando a asimilar que ha de tratar a los demás como él quiere ser tratado.

Tolerancia de ciertos fenómenos psicológicos negativos

El niño presenta a veces unos comportamientos puramente psicológicos que, por su apariencia de «mal comportamiento», pueden ser confundidos con actitudes poco éticas y, por consiguiente, objeto de corrección por parte del educador. Actuar así sería un error tan lamentable como estéril. Nos referimos especialmente a dos casos muy característicos:

- a) El periodo del negativismo o de la tozudez, que se presenta entre los dos y los cinco años de edad y en el cual el niño se opone sistemáticamente a lo que le prescribe el adulto y, tratando de fortalecer su ego (es una fase natural de desarrollo), pone en evidencia un inicio de personalidad propia.
- b) Los enfados irracionales o pataletas, que son explosiones afectivas violentas y transitorias, pura manifestación de un temperamento emocional; se trata de un fenómeno típicamente infantil que va desapareciendo desde los cinco años, a medida que entra en juego el autocontrol.

Vigilancia de la agresividad infantil

El caso de niños que maltratan a sus compañeros es un tanto complejo, pues puede haber dos tipos de tales niños: unos que proceden así por un impulso temperamental excesivo, que los lleva a abusar de compañeros suyos más débiles, y otros cuya agresividad es

simple descarga de la tensión que les producen profundas frustraciones a las que se hallan sujetos. Esos dos casos deben ser cuidadosamente distinguidos por el educador, ya que el tratamiento es muy distinto. A los agresivos temperamentales, en efecto, habrá que exigirles progresivamente control de este comportamiento; mientras que a los otros habrá de mostrárseles gran comprensión y procurar compensarles de las carencias que sufren y dan lugar a su comportamiento.

Tratamiento de la actitud celotípica

Los celos constituyen una actitud egocéntrica que nada tiene que ver con la conducta moral (su etiología es psicológica), pero que roza con la misma por suponer predisposiciones negativas hacia otras personas. En determinadas circunstancias (llegada de un nuevo hermano, por ejemplo) es normal en el niño pequeño que aparezcan muestras de celos de manera temporal. El fenómeno de los celos de carácter más permanente es complejo, pudiéndose distinguir dos casos diferentes:

- a) Hay unos celos motivados por el hecho de que los padres o maestros hacen una discriminación de trato y afecto en favor de algún hermano o compañero. En tal caso, ya se comprende, la corrección no debe afectar al niño, sino al adulto que no se conduce bien.
- b) Hay niños que se muestran celosos sin que haya objetivamente motivo para ello. En tal caso —sobre todo si es grave— habrá que pensar en un trastorno psíquico, objeto de intervención especializada.

Adopción de una actitud social justa respecto a los demás

La mala adaptación social de un niño puede tener lugar por dos formas muy distintas, opuestas: referimos, por un lado, al niño que avasalla y domina a los demás y, por otro, al que se deja dominar y amedrentar. Ambos fallan en su socialización uno por exceso y el otro por defecto:

- a) El niño avasallador es un egocéntrico que impone su ley por placer personal, y deberá procurarse que aprenda a respetar a los demás.
- b) El niño apocado, que es tímido y no sabe defenderse, constituye también un caso al que se debe ayudar, reforzando su personalidad hasta conseguir que se sepa hacer respetar.

Promover la actitud respetuosa

El egocentrismo infantil puede conducir al niño a llevar al adulto a sus propias conveniencias, llegando en algunos casos a excederse en el procedimiento emplea do. Una buena educación deberá evitar que el niño llegue en esto a comportamientos inadmisibles.

Formar hábitos de sumisión a las normas dadas

El niño ha nacido para ser libre, pero como toda libertad tiene sus límites, con vendrá que ese niño los sepa aceptar cuando convenga. En este sentido se le acostumbrará a respetar las normas de convivencia y todas aquellas que dicte el buen sentido.

El principio de una cierta austeridad

Es un hecho comúnmente observado en la actual educación familiar que los padres tienden, en la mayoría de casos, a sobre-proteger a sus hijos y a darles muchas facilidades.

Hemos de preguntarnos cuáles pueden ser las consecuencias de tal proceder, pues si la educación ha de preparar también para una vida de trabajo y de cumplimiento de los deberes, parece que eso no se obtendrá con simples palabras, sino que hace falta una iniciación en la superación de las dificultades. La objeción de que esto podría frustrar al niño no tiene ninguna fuerza, pues la psicología enseña que hay ciertas frustraciones que no producen ningún trauma psíquico ni tienen riesgo de engendrar neurosis. Las frustraciones causadas por la corrección educativa son precisamente de este tipo. Es más, podríase incluso decir que el aprendizaje de la frustración ha de formar parte de un programa de correcta educación infantil.

El principio del orden y el buen sentido

Juntamente con toda la comprensión y afecto que se le debe, al niño pequeño hay que tratarlo con el respeto que merece toda persona y mostrándonos al mismo tiempo como representantes de unos valores que el niño también debe aprender a respetar.

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE EDUCACIÓN MORAL

J. PIAGET intentó una clasificación de los procedimientos de la educación moral.

Distingue tres grupos:

1. Por el objeto perseguido, considera unos métodos que favorecen la autonomía de la conciencia y otros que no.
2. Por el método empleado, hay los que utilizan la «lección moral» y los que emplean un «método activo».
3. En función de la cuestión moral de que se trate, hay métodos para la formación de hábitos, para la corrección de defectos, para la superación del ego centrismo, etc.

Se pregunta si existe alguna división más simple y más útil, y contesta: «Creemos que sí, pero a condición de partir primera mente del niño mismo y de iluminar la pedagogía moral por la psicología de la moral infantil» (PIAGET, 1967).

Distingue también tres procedimientos de educación moral, teniendo en cuenta el tipo de sanciones empleadas:

1. Las sanciones expiatorias.
2. Las sanciones de reciprocidad.
3. Una combinación de las dos anteriores.

Habría, así, tres clases de educación moral, según emplee castigos punitivos, o simple reparación de los daños causados a otro, o ambos recursos a la vez.

Por cierto que, según dicho autor, el uso de la sanción como recurso moral es correlativo de la pedagogía de la autoridad ex tenor (correspondiente a la moral «heterónoma» o de la obligación). Y añade que «los castigos no corporales, pero igualmente expiatorios son, por otra parte, necesarios en todos los sitios en que no se ha establecido la ley en colaboración con el mismo niño» (1967). PIAGET dedica algunas páginas a hablar de las excelencias del autogobierno empleado con los niños, y de métodos como el «scout».

Para la práctica, como técnicas de educación moral podríamos mencionar las siguientes:

1. El cambio de actitudes. En la escuela psicológica conductista actual ha cobrado mucha importancia el tema de la modificación de la conducta, que se puede conseguir aplicando al comportamiento del niño refuerzos positivos y negativos. Es decir, que mediante la

aprobación (recompensa) o desaprobación (castigo) de los actos del niño, podremos conseguir que éste vaya adaptando sus modos de hacer al modelo que hayamos escogido para él.

2. El ejemplo. El niño pequeño tiende a la imitación de los comportamientos que presencia; para su educación moral, pues, habrá que procurar no sólo que la conducta del educador sea modélica (pues el niño tiende a identificarse con él), sino que se fije en el buen comportamiento de sus compañeros.

Sabido es el método empleado por M. MONTESSORI para corregir a los niños díscolos: se limita a separarlos del grupo, haciéndolos sentar en una mesa aparte para que, observando desde allí lo bien que se portan sus compañeros, acaben por imitarlos.

3. La explicación. Un método habitual en educación moral consiste en hacer al interesado unas reflexiones sobre la inconveniencia de ciertos comportamientos suyos, insistiendo en las malas consecuencias que tienen y en el perjuicio que causan a los demás. Pero tratándose de niños pequeños conviene limitar mucho el discurso y, sobre todo, utilizarlo en el momento preciso en que el niño ha cometido algún despropósito, pues éste vive sólo situaciones concretas.

4. La llamada al sentimiento del niño. Es preciso conseguir afectar al niño respecto de sus actos; se procurará que se aficione a unos y rechace otros no tanto por vía del juicio cuanto por una emoción de agrado o desagrado.

5. La corrección. Si el ejemplo y la explicación no bastan, el educador habrá de manifestar al niño su disconformidad respecto de los actos incorrectos de éste. Puede hacerse eso con una simple expresión desaprobatoria, pero habrá que insistir hasta conseguir que el niño quede afectado por esa intervención educativa.

6. El ambiente del grupo. Si se consigue establecer en el conjunto de niños unas buenas pautas de comportamiento, será más fácil inducir en tal o cual niño ese mismo proceder, por cuanto los miembros de un grupo tienden a conformarse a sus normas. De este modo la educación moral del niño viene a conjugarse con su socialización.

7. La vida de «colaboración» del niño con sus iguales. Escribe PIAGET en su obra citada que «si tuviésemos que elegir, entre la totalidad de sistemas educacionales existentes, aquellos que mejor concuerden con nuestros resultados psicológicos, orientaríamos nuestros métodos hacia lo que se ha llamado trabajo grupal y autogobierno».

BIBLIOGRAFÍA

- ABBADIE, A.: *La Educación Preescolar. Teoría y práctica*. Cincel, Madrid, 1980.
- ESCÁMEZ, J.: Educación moral En *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. (t. 1), Diagonal/Santillana, Madrid, 1983.
- FREINET, C.: *L'educació moral i cívica*. Laia, Barcelona, 1972.
- GRATIOT, H., y otros: *Tratado de psicología del niño. Desarrollo afectivo y moral*. (t. IV), Morata, Madrid, 1973.
- JIMÉNEZ, M.; RODRIGUEZ MARIN, J., y RUBIO CARRACERO, J.: *Génesis de lo moral*. Universidad de Valencia, Valencia, 1980.
- KAY, W.: *El desarrollo moral. Su estudio psicológico desde la niñez hasta la adolescencia*. El Ateneo, Buenos Aires, 1976.
- MARITAIN, J.: *La educación en este momento crucial*. Desclée de Brouwer, Buenos Aires, 1965.
- MÚJINA, V.: *Psicología de la edad preescolar*. Pablo del Río, Madrid, 1978.
- PESTALOZZI, J. E.: *Cartas sobre educación infantil*. Humanitas, Barcelona, 1982.
- PIAGET, J.: *El criterio moral en el niño*. Fontanella, Barcelona, 1974.
- PIAGET, J., y otros: *La nueva educación moral*. Losada, Buenos Aires, 1967.
- RIBBLE, M. A.: *Els drets de l'infant*. Nova Terra, Barcelona, 1972.
- TAYLOR, J.: *Queridos papá y mamá: qué hacer con el niño de Preescolar*. Narcea, Madrid, 1981.
- VARIOS. *La Educación Preescolar en la Unión Soviética. Comentario del Maestro*. (t. II), Fontanella, Barcelona, 1972.

8 EDUCACIÓN PARA LA SALUD

F. ALONSO FALCÓN

***La dimensión de la salud: Concepto. Indicadores de la salud.
Tipos de actividades de atención a la salud.—Educación de la salud:
Objetivos y ámbito. Contenido y normativa básica.—Bibliografía.***

La dimensión de la educación para la salud integro todos los aprendizajes, conductas, hábitos y actividades que el centro educativo fomente, bajo diversos rótulos y áreas (educación física, cuidado del cuerpo, normas de higiene, etcétera). No es, por tanto, una dimensión nueva, pero constituye un avance y una optimización al integrarla bajo este significativo epígrafe, porque supone, sobre todo, coordinación, jerarquización y congruencia.

Es comprensible que por su amplitud haya sido necesario aplicar criterios restrictivos en la presentación de los contenidos de este capítulo, pero se ha procurado que fueran mínimos, y que en todo caso se respetara la presencia de todos los elementos significativos del ámbito. Es necesario subrayar que otros capítulos de esta obra complementan y se sirven de éste (Ámbito Somático, Familiar, Educación sensorial...).

Para una comprensión total se arranca desde los conceptos centrales de salud y educación para la salud, y se analiza el sentido educativo de esta dimensión en Preescolar. Precisamente este nivel exige que el papel central lo ocupe el educador, para beneficio de los alumnos, ya que va a ser él quien programe, proponga y estimule las actividades, e inicialmente guarde todas las prevenciones que se indican, hasta que sean aceptadas, integradas y asumidas por los niños.

LA DIMENSIÓN DE LA SALUD

En términos generales y en el sector de la salud, se entiende como edad preescolar la comprendida entre los dos y los seis años. Sin embargo, en la actualidad y debido a la incorporación del niño desde edades más tempranas a la vida escolar (guarde rías), es preciso incluir el primer año de vida al contemplar la salud del preescolar.

En el grupo de niños de cero-un año, sobre todo una vez pasado el primer mes de vida o período neonatal, en el que suelen aparecer problemas muy estrechamente ligados con el embarazo, parto y primera semana de vida, las principales causas de enfermedad y muerte están constituidas por las enfermedades congénitas y las que ya han aparecido en el primer mes en relación o no con el parto. Después de éstas, figuran las enfermedades infecciosas, sobre todo respiratorias y gastrointestinales. En la actualidad, en nuestro contexto, los problemas de nutrición tienen escasa importancia.

Este nivel alcanzado ha supuesto un notable cambio en relación con la situación anterior caracterizada por una elevada mortalidad, sobre todo causada por problemas infecciosos y de nutrición. Este cambio ha estado determinado por las mejoras en la atención sanitaria, unido a las mejoras en la situación medioambiental y socioeconómica.

Una vez que el niño llega al año de vida, entran en escena, como problema, los accidentes y las enfermedades. Los accidentes tienen una estrecha relación con el desarrollo socioeconómico, y durante el período del segundo al sexto año de vida llegan a ser la primera causa de muerte, por encima de las enfermedades infecciosas.

Pero los accidentes no sólo son causa de muerte, sino también origen de graves secuelas y del consiguiente coste socioeconómico y sociofamiliar. En este sentido, son los accidentes de tráfico y los accidentes en el hogar (caídas, ingestiones accidentales, quemaduras, etc.) los causantes de la mayoría de las muertes y los más frecuentes y graves.

El problema de los accidentes tiene especial importancia en y para la escuela, pues es allí donde el niño de uno a seis años pasa aproximadamente un tercio de su tiempo activo.

Respecto a las enfermedades, la atención debe centrarse en las infectocontagiosas, sobre todo a partir del sexto mes, en que las defensas inmunológicas transmitidas por la madre disminuyen y se produce una mayor incidencia de procesos infecciosos respiratorios y digestivos no graves y que van a facilitar la producción de defensas.

Éste, que es un fenómeno natural, va a ser más frecuente, aunque no más grave, entre los niños escolarizados a partir de los seis meses.

Concepto

La salud del individuo, independientemente de su edad, sexo y condición social, se define no sólo como ausencia de enfermedad, sino también como bienestar físico, psíquico y social. Además, y teniendo en cuenta la causa y el modo de enfermar en la actualidad, se

tiende a una definición más ecológica; es decir, salud como equilibrio del hombre con su medio ambiente. Así, pues, la salud desborda lo individual para llegar a lo comunitario.

En el niño se añade un hecho o característica propia del grupo, que es el desarrollo. Si consideramos al niño como un ser biofísico-social, la salud implicará un desarrollo completo y armónico de estos tres componentes. Este desarrollo está en función no sólo de las potencialidades individuales, sino también de las condiciones de la sociedad en la que vive.

Así, tanto la salud como la enfermedad son procesos multicausales.

Indicadores de la salud

Previamente a la descripción de los niveles de atención al niño, es preciso señalar cómo se mide la salud de éste, y para ello se utilizan indicadores que reflejan, con arreglo a poblaciones o grupos de población, la situación de la misma. Estos indicadores se pueden agrupar en dos tipos:

Indicadores negativos

Se refieren básicamente a la muerte (mortalidad) y a las enfermedades (morbilidad). Habitualmente se describen con arreglo a grupos de edad, sexo, grupos sociales..., y asimismo con relación a un número fijo de población como, por ejemplo, mortalidad del primer año (número de fallecidos por año con relación a los recién nacidos vivos), mortalidad del segundo año (número de fallecidos por cada 100.000 habitantes).

La morbilidad puede consignarse como frecuencia de la enfermedad con un incremento dado (prevalencia), o bien durante un período fijo de tiempo (incidencia) como, por ejemplo, un año. Asimismo se pueden referir estas tasas a diferentes grupos de edad o población.

Indicadores positivos

Aunque más difícilmente medibles, están adquiriendo hoy día una importancia creciente, pues revelan más adecuadamente la situación de la salud de una comunidad.

Estos, en el niño, se refieren al desarrollo en sus diferentes áreas (física, psíquica y social), pero también pueden referirse a aspectos comunitarios (educación, servicios sociales, etc.), muchos de ellos también rotulados como indicadores de recursos.

El conocimiento de estos indicadores, junto con la descripción de la zona o área de atención de cualquier programa de salud, en sus vertientes geográfica y sociodemográfica, va a constituir el «diagnóstico de salud» de la comunidad.

Este diagnóstico será el punto de partida básico en la planificación de cualquier programa de salud.

Tipos de actividades de atención a la salud

Se pueden consignar cuatro tipos de actividades o modalidades de actuación sobre la salud:

- de prevención, dirigidas a «mantener» el nivel de salud conseguido;
- de promoción, dirigidas a «elevar» el nivel de salud;
- de recuperación, o de curación de la enfermedad, y
- de rehabilitación, dirigidas a evitar las secuelas de la enfermedad.

Las actividades de prevención y promoción son conocidas conjuntamente como actividades de fomento de salud, que actúan sobre el sujeto sano o enfermo en periodo asintomático.

Entre estas actividades de promoción se encuentra la «educación para la salud», que tiene una especial relevancia en la edad preescolar.

Estas actividades de prevención y fomento, para que sean eficaces en su vertiente comunitaria, requieren una participación activa de todos los sectores o grupos que integran la comunidad.

Las actividades de curación y rehabilitación van encaminadas básicamente hacia el individuo, pero también deben tener una vertiente comunitaria por las repercusiones sociofamiliares que puede suponer la «enfermedad».

EDUCACIÓN DE LA SALUD

La influencia de los factores educativos sobre la protección de la salud es evidente, porque depende en gran medida de factores sociales. Está comprobado estadística- mente que la tasa de mortalidad infantil es mayor en los medios sociales más pobres y de formación educativa inferior que en los de nivel social elevado.

Las acciones de salud tienden a eliminar las grandes causas de morbilidad y de mortalidad que ha sufrido la sociedad desde siempre: la malnutrición, las enfermedades transmisibles y las malas condiciones higiénicas del ambiente.

En general, tienen como objetivo la promoción y protección de la salud, y van dirigidas tanto al individuo como a la familia y a la colectividad.

Objetivos y ámbito

Los objetivos de la educación sanitaria, según E. BERTMENT se concentran en:

- a) informar a los individuos, a las familias y a la colectividad sobre los medios de promover y preservar su salud.
- b) inducir a los individuos, a las familias y a la colectividad a modificar sus comportamientos, sus hábitos y sus motivaciones, para promover y preservar la salud. La educación sanitaria no tendrá influencia sobre las motivaciones mientras no sea vivida, practicada integrada y asimilada por los individuos y comunidades.
- c) convencer a los individuos, a las familias y a la colectividad de que la salud es la premisa necesaria en todo desarrollo económico y social. El problema de la protección de la infancia no se limita a la construcción de hospitales, de dispensarios, etc., depende, también, de una mejor organización de las estructuras socioeconómicas, de la construcción de viviendas, de la posibilidad de poder disponer de una alimentación equilibrada, de la mejoría general del bienestar de la comunidad.

Los ámbitos de acción de la educación de la salud son múltiples y deben abarcar todas las actividades de protección sanitaria y social. Por tanto, deben alcanzar a los sanos, enfermos, familias, escuelas y las diversas colectividades culturales y sociales.

Básicamente deben subrayarse, al menos, estas:

1. Educación sanitaria de las familias.

Debe llevar a todos los miembros del grupo familiar a adquirir conocimientos prácticos sobre:

- Control del embarazo y parto.
- Conocimientos de las etapas del desarrollo del niño.
- Control sanitario y social en las diferentes edades.
- Reglas de nutrición equilibrada.
- Lucha contra enfermedades transmisibles mediante las vacunaciones e higiene del ambiente.

- Higiene del individuo.
- Higiene de la seguridad

2. *Educación sanitaria en la escuela.* La escuela debe preparar al niño con respecto a la salud a la doble dimensión individual y social. Por ello, la educación sanitaria eficaz requiere que el personal encargado de la enseñanza haya recibido, durante los años de su formación, un conocimiento suficiente de los factores biológico, psicológicos, y sociales que influyen en el desarrollo del niño.

3. *Educación sanitaria de los responsables del desarrollo y de la actividad en la colectividad.* Influye a políticos, sacerdotes, economistas, arquitectos, urbanistas, prensa, cine, radio, T.V. y movimientos culturales. En el plano del desarrollo económico y social es indiscutible la prioridad de los problemas de la promoción y de la protección de la salud, en definitiva, del objetivo: crear un medio sano.

En algunos países incluso se ha creado *el educador sanitario*, que tienen por función ampliar la acción educativa del personal del equipo sanitario. Según la OMS, sus tareas deben ser;

- Interesar a la población en la educación sanitaria.
- Colaborar al estudio que plantea la salud en una colectividad y contribuir a su solución, obteniendo la participación activa de la población en el esfuerzo emprendido.
- Facilitar la elección, la precisión y la aplicación de técnicas educativas, teniendo en cuenta las necesidades locales y las posibilidades de personal, material y presupuestos.
- Participar en la enseñanza de la educación sanitaria destinada al personal de la salud, al personal social, al personal docente y a otros grupos interesados.

Contenido y normativa básica

Higiene personal

Consiste en las medidas de limpieza de la piel y órganos de los sentidos, ropa y calzado.

La piel es la barrera que protege el cuerpo del exterior, por ello se debe conservar limpia. Constantemente está siendo alterada por gérmenes (unos saprófitos y otros patógenos, con capacidad de producir infecciones), sal y urea del sudor, sebo, células muertas, polvo, etc. Es aconsejable una ducha diaria, que en zonas calurosas o en verano puede ser de agua fría, ya que estimula la piel. La

ducha arrastra todas las partículas que se depositan en la piel; no obstante, también es efectivo el baño. Hay que tener especial cuidado con las quemaduras producidas por agua caliente, por ello es necesario disponer de un termostato, que impida temperaturas superiores a 38° C. Además del baño o ducha diaria, después de una actividad que provoque sudoración, es precisa la limpieza de cara y cuello, con jabón que no irrite los ojos y frotando con ambas manos. Las manos son un vector importantísimo en la propagación de enfermedades, que puede prevenirse con la simple medida higiénica del lavado habitual con agua y jabón.

La limpieza de la región anal y perianal después de la defecación es muy importante, con papel higiénico y posteriormente con agua, que en las niñas ha de efectuarse de delante hacia atrás para evitar la entrada de gérmenes u oxiuros en la vagina.

Los orificios deben ser limpiados completamente con agua. No es necesaria la introducción de palillos en oídos, que pueden empujar las secreciones al interior y lesionar el tímpano.

Los ojos se deben limpiar con agua al lavarse la cara.

La nariz, que frecuentemente está obstruida por secreciones mucopurulentas, se ha de limpiar con agua que contenga un poco de sal. A los niños menores de un año hay que enseñarles a no llevarse los dedos a la nariz, boca o conjuntivas por el peligro de las infecciones.

Las uñas deben estar cortas para impedir que se llenen de restos en la región subungueal. Se cortarán una vez a la semana. Las de los pies se cortarán rectas para impedir que se introduzcan en los márgenes.

Los dientes se lavarán con cepillo después de todas las comidas.

El pelo no conviene que, en el preescolar, sea excesivamente largo. El cabello debe lavarse con champú al menos una vez a la semana.

El vestido del niño será cómodo, que le permita desplazarse bien. Debe servir para proteger del frío en invierno, pero no tan excesivo que provoque sudoración. Debe también proteger de la lluvia. Si no están impermeabilizados adecuadamente, serán retirados inmediatamente (sobre todo calcetines) para evitar procesos catarrales producidos por la humedad. Los vestidos no comprimirán ni dificultarán la circulación de los miembros, deben estar preparados para ser fácilmente quitados, evitando excesivos botones, sobre todo en los pantalones. Conviene lavarlos con jabones neutros (los de los niños muy pequeños, cada veinticuatro-treinta y siete horas) y secar los al calor del sol, dado el poder antiséptico de los rayos ultravioleta.

Los zapatos deben ser cómodos, ni grandes ni pequeños que puedan cubrir los dedos en el abanico, y que sujeten bien los tobillos. No deben tener la superficie dura. Es bueno que el niño ande descalzo y puntillas.

Higiene de la nutrición

La nutrición adecuada es aquella en la que la dieta cubre las necesidades específicas (principios inmediatos, minerales, vitaminas y agua) para cada edad.

La acción del educador en este aspecto comienza a adquirir importancia por el incremento del número de niños que comen en centros educativos y guarderías. De él depende la orientación de los hábitos alimentarios adecuados, la valoración de la alimentación para el desarrollo normal del individuo y como prevención de múltiples enfermedades, como la obesidad, hipertensión arterial, diabetes, etc.

Es importante transmitir e inculcar a los alumnos que:

a) *Lo introducción en la dieta de verduras y frutas es importante por:*

- Su capacidad de aumentar el volumen fecal, estimular la motilidad intestinal, previniendo uno de los problemas más importantes de los países en desarrollo: *el estreñimiento*.
- Previene el cáncer de colon, obesidad, enfermedades coronarias y enfermedad diverticular.
 - Su riqueza en minerales y vitaminas.

Las espinacas, remolachas, coles, nabos..., no son adecuadas antes de los dos años, ya que contienen suficientes nitratos como para causar metahemoglobinemia (deficiente oxidación de la hemoglobina).

b) *Los alimentos envasados no son adecuados por contener grandes cantidades de sal, que favorecen la obesidad, hipertensión etc.*

c) *La leche es el alimento fundamental hasta los dos años.* Se aconseja no consumir menos de 500 ml al día para asegurar una cantidad adecuada de calcio y proteínas. (No son recomendables las leches descremadas.)

d) *Es necesario consumir una dieta variada.* No recibiendo más de un 25 por 100 de las calorías de un solo tipo de alimento.

e) *Las calorías deben ser repartidas a lo largo del día* en el niño por encima de los dos años, de tal manera que 1/3 sea en la comida y cena, y 1/4 para el desayuno.

Las actividades educativas en relación con la nutrición irán encaminadas a:

- Cuidar que las dietas sean correctas y equilibradas diariamente.
- Promover el aprendizaje de los alimentos (nombre, forma, familias, etc.).
- Fomentar hábitos correctos de nutrición.
- Integrar a la familia en el programa educativo de nutrición.
- Facilitar progresivamente el autocontrol del niño en la alimentación.
- Potenciar valoraciones positivas hacia una nutrición correcta.

Prevención de accidentes

Los accidentes aumentan en los países en desarrollo. Constituyen la primera causa de muerte entre el primero y decimoquinto años de edad. Las causas que motivan este incremento pudieran estar en:

- el aumento del tráfico rodado;
- la electrificación sofisticada de los hogares;
- profusión y abuso de medicamentos, y
- el aumento de productos de limpieza y plaguicidas.

Según la edad, los accidentes más frecuentes son: en menores de cuatro años, las quemaduras e intoxicaciones; y de cinco a diez años, los accidentes de tráfico. Los problemas que acarrear son importantes: mortalidad (el 1 por 100 de los accidentes), morbilidad, invalidez, sufrimiento, pérdidas económicas familiares, gastos de asistencia médica, horas perdidas de escuelas, horas perdidas de trabajo por los padres, etc.

La escuela ofrece mayor seguridad que el propio hogar y es también en ella donde más y mejor pueden prevenirse, ya que la educación es el gran instrumento en la lucha contra los accidentes. En el colegio ciertamente no son frecuentes los accidentes por intoxicaciones (detergentes, medicamentos, etc.), pero, sin embargo, aumentan las caídas (el 30 por 100 de ellas ocurren en las escuelas), que pueden ser: al mismo nivel (resbalones, etc.) o a distinto nivel (ventana, balcón, terraza, sillas, columpios, etc.).

El niño debe aprender a no caer y a caer correctamente. Para ello pueden realizarse juegos muy diversos:

- Para desarrollar los reflejos: carrera interrumpida con el «alto» y «atrás» di por el profesor, esquivar una pelota, etc.
- Para desarrollar el sentido del equilibrio: hacer andar al niño sobre terreno llano, piedras, pared, etc. Hacerlo además a la «pata coja», etc.
- Ejercicios de caída al suelo: sobre los pies, aprender a dar volteretas sobre el suelo al caer de una altura, aprender a correr a través de obstáculos, etc.
- Para desarrollar la destreza: levantar y transportar objetos, levantar y tirar los mismos.

La normativa de prevención de accidentes ha de ser concreta, efectiva y simple. Parece básico organizar un programa de tres niveles:

a) *Organización material*. Consiste en aportar medidas preventivas necesarias en toda la infraestructura (edificio escolar, instalaciones, etc.) del centro.

• *En el edificio escolar:*

- Evitar ventanas bajas o protegerlas adecuadamente.
- Colocar sistemas de seguridad (llaves, pestillos...) a puertas de ventanas o balcones.
- Los balcones deben tener barandillas altas, no existirán huecos que permitan el paso de los niños. Con barrotes colocados a menos de 10 cm entre ellos.
- Las barandillas serán lisas, sin puntos por donde puedan trepar los niños y sin objetos próximos donde puedan escalar.
- Las escaleras deben estar también protegidas por barandillas y pasamanos fuertes. No serán de peldaños volados (abiertos).
- Los huecos de las escaleras estarán protegidos.

• *En el patio:*

- Los toboganes deben ser: anchos, con topes laterales que impidan las caídas; llegar hasta ras del suelo y ser de una sola pieza en el trayecto descendente.
- Con respecto a los columpios: los asientos deben ser de goma; sujetarse al arco superior con materiales rígidos, no con cuerdas ni cadenas; rodeados por vallas que impidan que los otros niños se acerquen cuando el columpio esté en movimiento; no serán excesivamente altos.

— La nivelación de los suelos influye en la gravedad de las lesiones producidas en las caídas al mismo nivel. Son más seguros los suelos de césped que los de asfalto y tierra.

b) *En las actividades.* Nunca improvisar nada. Por ejemplo: si se piensa ir de excursión a la playa, se conocerá primero el terreno, analizarlo, buscar posibles zonas de accidentes y adoptar medidas que disminuyan el riesgo. Es importante tener presente la posibilidad de la *asfixia por sumersión* que, a pesar de ser poco frecuente, suele ser mortal. Las *medidas* preventivas se rían:

- Aumentar la vigilancia en sitios de baños (playa, etc.), impidiendo que los niños queden solos, aunque sea por escasos segundos.
- Estimular la enseñanza de la natación a edades tempranas.
- Comprobar el estado de flotadores, y no fiarse mucho de ellos.
- Si la excursión es en el campo, conocer lugares donde puedan existir acequias o pozos abandonados. Y si existen piscinas, examinar si están valladas o protegidas con mallas, etcétera.

Organización de las actividades

Alternar los ejercicios físicos con trabajos teóricos, evitando el agotamiento. El uso de medios audiovisuales en la enseñanza conlleva las posibilidades de accidentes eléctricos en el colegio, por lo que hay que aumentar las precauciones en su uso, como son:

—evitar que los niños toquen cables o enchufes con las manos o pies húmedos,

— no usar empalmes al alargar un cable,

— enseñarle conceptos elementales sobre la electricidad y los peligros que entrañan su mal uso (quemaduras, etcétera).

La sofocación mecánica (por un objeto extraño introducido en la garganta o por fuera de ella es menos frecuente en niños mayores; no obstante, hay ciertas normas que conviene señalarles:

- No jugar nunca introduciendo objetos en la boca (pitos, bolitas, monedas...) y prevenirles de su peligrosidad.
- Aconsejar sobre lo peligroso que es jugar con bolsas de plástico introduciendo la cabeza en ellas.
- No utilizar cuerdas o sábanas alrededor del cuello en los juegos.

c) Tráfico:

- Colocación de vallas protectoras a la salida de las escuelas para impedir que los niños salgan directamente a la vía pública.
- Vigilancia adecuada a la entrada y salida de los autobuses escolares con carteles indicativos y con personal adiestrado.
- Regular la colocación de los niños en el interior de los vehículos, prohibiendo situarlos en los asientos delanteros, con sujeción adecuada en los asientos.
- Tener presente las siguientes normas básicas:
 - La enseñanza del código de la circulación resumido y adaptado.
 - Organizar un pequeño parque de tráfico o hacerlo como el juego de la oca.
 - Enseñar al niño que debe salir del vehículo siempre por el lado de la acera, y no abrir la puerta hasta que el coche esté parado.
 - No caminar por el bordillo de la acera, y con cuidado al cruzar por la entrada de garajes.
 - No correr nunca detrás de una pelota cuando ésta atraviesa la calzada.
 - No infringir los padres las normas de tráfico. El ejemplo es la mejor enseñanza.
 - Evaluar los lugares más peligrosos, próximos a las escuelas, y colocar en ellos letreros luminosos o llamativos.

Prevención de enfermedades infectocontagiosas

La enfermedad infecciosa se produce por la entrada de un agente infeccioso en un individuo sano (bacteria, virus, etc.) en donde se origina un crecimiento y multiplicación del germen produciendo manifestaciones clínicas (fiebre, vómitos, diarrea, etc.).

Los mecanismos para luchar contra las enfermedades transmisibles se basan en la actuación sobre los tres eslabones de la cadena epidemiológica.

Primer nivel: La actuación sobre la fuente de infección consistirá en:

- Diagnóstico precoz de los enfermos. En régimen escolar se consigue con las revisiones periódicas realizadas por el médico escolar.
- El aislamiento precoz de los enfermos es otra forma de proteger la colectividad, aunque es una medida que falla en múltiples ocasiones, dada la contagiosidad en el periodo de incubación o pronóstico de las enfermedades.

Segundo nivel: Mecanismos de transmisión. Son todas las medidas que actúen sobre el medio ambiente, con incremento del bienestar, controlando los alimentos, basuras, depuración de las aguas, saneamiento adecuado, etc., empleando métodos de desinfectación, desratización, desinfección, etc.

En este sentido es importante la educación de los niños acerca de la adecuada higiene corporal (uso individual de toallas, peine, cepillo, lavado de manos, etc.).

CUADRO TEMPORAL DE VACUNACIONES							
3 meses	Poliomielitis I	Tétanos	Difteria	Tos ferina			
5 meses	Poliomielitis I, II, III	Tétanos	Difteria	Tos ferina			
7 meses	Poliomielitis I, II, III	Tétanos	Difteria	Tos ferina			
15 meses					Sarampión	Rubéola	Parotiditis
18 meses	Poliomielitis I, II, III	Tétanos	Difteria				
6 años	Poliomielitis I, II, III	Tétanos					

Tercer nivel: Protección a la población susceptible mediante inmunizaciones.

El calendario de vacunaciones del preescolar aparece reflejado en el cuadro superior.

El papel del educador, en orden a estos conceptos. Es fundamental. Debe tener conocimiento de la cadena epidemiológica, jugando un importante papel en el segundo y tercer eslabón, potenciando la higiene personal, así como estimulando el cumplimiento del calendario de vacunaciones, y promocionando la educación de la dimensión de la salud en todos los estamentos de la comunidad educativa.

Salud bucal

La *salud bucal* se consigue utilizando todos los métodos preventivos iniciados desde las etapas más tempranas de la vida para ir el empleo correcto de la higiene bucal, la prevención de los trastornos bucofaciales y el diagnóstico precoz de las enfermedades periodontales y maloclusiones.

Los problemas más importantes en la salud preescolar consisten en:

a) Caries dental

Se produce cuando existe una destrucción de los tejidos duros del diente, con evolución centrípeta hacia la pulpa. Para el establecimiento de la caries es fundamental la formación de la placa dental; capa densa, amarillenta, consistente en microorganismos diversos que se adhieren a la superficie del diente. Su formación depende de los siguientes factores:

- higiene dental;
- régimen alimentario;
- anatomía y posición de los dientes, y
- saliva.

En el proceso de la caries pueden distinguirse estas diferentes fases:

- Cuando se descuida la higiene dental y sobre todo si se han comido productos dulces, se forma al cabo de horas o días una espesa capa de sarro en las fisuras, en las superficies y en la proximidad de las encías.
- Los microorganismos de la placa empiezan a transformar el azúcar en ácido, que puede acumularse en pequeñas cantidades en los lugares donde la saliva no llega.
- El ácido produce disolución parcial del esmalte. En esta fase aparecen manchas blanquecinas o pérdida del brillo normal del diente.
- No hay dolor. Si afecta ya a la dentina, sí lo hay, sobre todo con el frío, calor, azúcar, etc. Se hace crónico si afecta a la pulpa dentaria.

b) Maloclusión dentaria

Consiste en la falta de ajuste entre los dientes de la arcada superior con la inferior. Se considera temporal y, en general, en los niños se corrige por sí misma. Las causas que pueden producirla son:

- La succión permanente del pulgar o el chupete.
- La pérdida prematura de los dientes primarios.
- La obstrucción nasal por excesivo aumento de adenoides o amígdalas que obligan a la respiración bucal con ronquido nocturno y deformidad facial.

c) Lesiones traumáticas de los dientes

Continúan presentándose por falta en los colegios de reglas obligatorias de protección en los deportes (sobre todo en el fútbol), como es la utilización de protectores bucales internos. Estos protectores se confeccionan sobre un molde de plástico. No sólo evitan las lesiones de los dientes, sino incluso los traumatismos nasofaciales.

Normativa de prevención: Higiene dental.

Debe iniciarse tan pronto como nazcan los dientes. El método que más se recomienda es «el cepillado dental»; con él conseguiremos suprimir la «placa dental» por medios físicos.

Esta práctica debe comenzar en el primer año, y son los padres los responsables de limpiar los dientes y las encías.

Debe promoverse la limpieza después de todas las comidas del día, o como mínimo a la hora de acostarse. Son preferibles los cepillos blandos (de cerda). No existen unos mejores que otros, a pesar de las modificaciones de la cabeza y el mango. Cualquier método de cepillado es válido, siempre que incluya todas las superficies de los dientes (facial, lingual y zonas de oclusión).

Otros métodos, como son enjuagues bucales, etc., no deben sustituir al cepillado dental. En todo caso, además, debe restringirse el consumo de carbohidratos (azúcares) entre los alimentos (la sacarina) (azúcares) entre los alimentos (la sacarosa, metabolizada por los organismos de la placa dental, es la que va a formar el ácido que desmineraliza el esmalte), y fomentarse la fluoración, ya que el flúor es esencial para formar cristales de fluorapatita, que es resistente a la caries. La fluoración es el método más eficaz para evitar la caries. En todo caso debe aconsejarse la revisión, una vez al año, de la dentadura por el odontólogo desde los dos-tres años de edad, y el acudir al mismo al inicio de una caries.

Higiene ocular

La visión es nuestra fuente privilegiada de información. Para el desarrollo normal, para un aprendizaje fácil de la lectura, para una escolarización sin problemas, el niño necesita de una buena visión.

La normativa educativa incluye un doble vector: por un lado, a su buena utilización y, por otro, a prevenir los problemas más importantes que se presentan en la infancia.

En este sentido son importantes los siguientes factores:

a) Condiciones ambientales

Adecuada iluminación. Hay que estimular a los niños para que lean con buena luz (100 vatios). Si no es adecuada, acelera el comienzo de la fatiga ocular.

Es preferible la luz natural a la artificial. La fuente de luz no dará directamente sobre los ojos, debe enfocar sobre el trabajo que se esté realizando y no producirá reflejos.

b) En el trabajo escolar

El libro debe tener adecuados fondos de contraste, y sin brillo, para disminuir la fatiga escolar. Se colocará, en la postura lectora, a una distancia de 35 cm. de los ojos.

Respecto a la *prevención* en el *periodo preescolar*, el examen más importante actualmente es el de la agudeza visual. Este período es el adecuado para detectar la existencia de una miopía. Por ello, el profesor del Preescolar debe observar si el niño mira muy de cerca, manipula torpemente, «bizquea» de cuando en cuando, se tropieza con los objetos en sus desplazamientos, inclina la cabeza a un lado para observar y si estima mal las distancias.

Con respecto a los traumatismos oculares en el preescolar, según BINERNAU, el 70 por 100 de las quemaduras se deben a cigarrillos de padres o de acompañantes; por tanto, no fumar al mismo tiempo que se juega con los niños. Asimismo debe alejarse a los niños de líquidos cáusticos (la lejía produce el 50 por 100 de las quemaduras producidas por cáusticos) y evitarse jueguen con tijeras de punta aguda (primera causa de heridas perforantes).

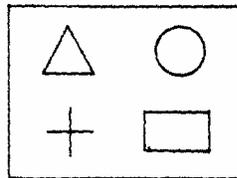
Por último, y relativo a la conjuntivitis, debe tenerse en cuenta que la buena limpieza de manos y evitar que los niños se lleven éstas a los ojos, son las prevenciones primarias. En todo caso es fundamental el lavado de los ojos con agua tibia o de manzanilla.

Educación visual

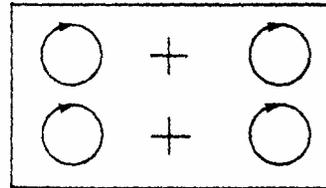
Las actividades educativas respecto al entrenamiento visomotor son importantes porque aportan notables mejoras no sólo en el plano visual, sino también en la forma de andar, la postura, la escritura y el trabajo escolar en general, y facilitan una mejor precisión de los movimientos de los ojos para que las fijaciones, indispensables en la lectura, sean más fáciles. También mejoran la coordinación entre el ojo y la mano, amplían el campo de percepción, refuerzan el equilibrio y la coordinación general, aceleran los reflejos, etc.

Algunos ejercicios elementales que se pueden incluir en las actividades del preescolar pueden ser:

- *Los dos lapiceros.* El niño tiene un lápiz rojo en una mano y verde en la otra. Extiende los brazos, y casi en cruz, mira alternativamente hacia cada lápiz, lo que obliga a realizar movimientos oculares de gran amplitud. Si junta los brazos cada vez más, obligará a los ojos a movimientos más precisos. El niño no moverá la cabeza.
- *Las figuras geométricas.* Se le presenta al niño un papel donde hay dibujados un círculo, una cruz, un cuadrado y un triángulo. El niño, después de haberlas percibido, debe dibujarlas (en sus proporciones respectivas):



• *Círculos y bucles en el encerado.* Al niño, con una tiza en cada mano, se le dibuja una cruz pequeña a la altura de sus ojos, se le manda dibujar dos círculos, uno con cada mano, siguiendo todas las veces el mismo trazado. Los círculos se harán simétricos, en sentido contrario, o bien en el mismo sentido.



Higiene del ejercicio físico

El ejercicio físico produce el desarrollo muscular y esquelético, ya que con el ejercicio aumentamos el número y el tamaño de las fibras musculares y esto hace que sea más efectivo el trabajo muscular que realizamos. El ejercicio debe ser completo, es decir, debe poner en funcionamiento a todos los grupos musculares posibles para evitar deformaciones de nuestro cuerpo.

También fortalece las articulaciones y los huesos (su falta de movimientos produce descalcificación); estimula el corazón y nos hace respirar adecuadamente y mejor; previene la obesidad; aumenta el rendimiento intelectual y contribuye a la salud mental; alivia la tensión nerviosa, y previene enfermedades, tales como arteriosclerosis, estreñimiento, infarto, asma, enfisema, etc.

La intensidad del ejercicio y su duración va en relación con la edad. Puede iniciarse el deporte desde los cinco-seis años de edad. Al principio, el deporte ideal es la natación, ya que facilita un movimiento armónico de todos los músculos, es un aprendizaje para respirar mejor y favorecer el enderezamiento de la columna vertebral. Posteriormente la *bicicleta* es otro deporte sano, algo más incompleto, ya que fortalece sobre todo las extremidades inferiores, pero beneficioso si se practica al aire libre, en el campo, donde el aire es más puro.

En todo caso, la normativa educativa más relevante propone:

- Hacer ejercicio diariamente.
- Iniciar en el ejercicio desde Preescolar, ya que se crea el hábito y puede durar toda la vida.
- Mención importante en Preescolar es el ejercicio físico realizado en la *danza* y la *gimnasia*. Estas actividades proporcionan equilibrio, ritmo y coordinación.

En todo caso, antes de iniciar en Preescolar estos ejercicios es necesario un *examen médico* referido específicamente al diagnóstico de los problemas en las extremidades inferiores (genu valgo notable, rotación interna importante secundaria a anteversión, torsión tibial interna, etc., o anomalías raquídeas importantes lordosis lumbar externa, etc.).

Higiene mental

Un sistema de atención de salud que no cuente con servicios de salud mental en su atención primaria, es incompleto. La tradicional dicotomía del cuerpo y la mente ha creado una separación artificial entre salud física y salud mental.

Los factores ambientales y sociales que rodean al niño influyen en los problemas psicológicos, como ocurre en casos de hacinamiento urbano, mala vivienda, sobreprotección o rechazo de los padres, ausencia del hogar por largo tiempo por parte de los padres, inicio precoz a guarderías, paro, aumento de las rivalidades o sistema de competitividad en las escuelas, drogas, etc.

La higiene mental debe orientarse hacia la eliminación de todos los factores ambientales desfavorables para el desarrollo psicológico normal y al logro de una buena adaptación familiar, escolar y social.

Es en la escuela, además del ambiente familiar, donde el educador puede contribuir a la identificación de los posibles trastornos del comportamiento para su tratamiento precoz. Se evitará así, en muchas ocasiones la cristalización de patologías más graves y la aparición de enfermedades psíquicas.

Los centros de educación preescolar deben fomentar el desarrollo de actividades expresivas, desarrollando la personalidad del niño, haciéndole comprender lo que es el trabajo en equipo, valorando el suyo y el de los demás, compartiéndolo con ellos y ayudándose entre sí.

De los problemas específicos subrayamos por su importancia en Preescolar:

- La *enuresis* (no continencia del esfínter vesical con micción involuntaria). Puede ser debida a causa orgánica (lesión raquídea, epilepsia, diabetes, etc.), pero en otras muchas ocasiones tiene su origen en trastornos psíquicos.
- La *fatiga escolar*. Se trata de una disminución física y psíquica que se manifiesta en el niño por debilidad, cansancio, pérdida del apetito y dolor de cabeza. Las causas pueden estar en distribución defectuosa de los programas de trabajo o en desacuerdo con la edad o capacidad del niño, por tareas excesivas en su domicilio, no utilización adecuada del tiempo libre, mala aireación o insonorización de la escuela, con ruidos elevados, problemas familiares, falta de sueño o anomalías nutritivas (por exceso o por defecto), o por enfermedad.

BIBLIOGRAFIA

COMITE DE NUTRICION DE LA AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS: *Ingestión de fibras vegetales en la dieta pediátrica*. Pediatrics. volumen 11, núm. 4, 1981.

COMITÉ DE NUTRICION. *Suplemento de fluór. Revisión de las pautas de desfluoración*. Pediatrics, vol. 7, 1979.

CRESPO SANTILLANA y col.: «Prevención de accidentes en los niños». *Jano*, Barcelona. 1975.

CRUZ HERNANDEZ, M.: *Pediatría*. Romargraf, Barcelona, 1981.

El niño intoxicado. Tornada Española, S. L. Med., diciembre, 1979.

Estudio de los indicadores sanitarios, núm. 729, Publ. Esc. Dir. y Adm. Hospitalaria, Madrid.

FOMON: *Nutrición Infantil*. Interamericana, México, 1976.

GARCIA CABALLERO, C.: *La pediatría social y su papel en la promoción de la salud infantil*. Pediatría Básica de Sánchez Millares, Medicina, Idepsa, 1980.

MANDE R.: *Pediatría social*. Labor, Barcelona, 1978.

Medicina del Deporte. Clínicas pediátricas de Norteamérica, vol. 6, Interamericana, 1982.

OMS *Alimentación del lactante y del niño pequeño*. Clínica, vol. 35, núm. 3, 1981.

OROZCO LÓPEZ, C.: «La caries dental», *Jano*, núm. 602, Barcelona, 1984.

PET. A. Nus.: *La caries dental*. OMS. *Prevención de accidentes infantiles*. Ministerio de Sanidad (cont.), 1978.

Suplemento dietético de fluór para la prevención de las caries. Ernest Newbons, DMD, Pediatrics, vol. 5, núm. 5, 1978.

TOLEDO ORTIZ, F., *Pediatría social*. Glosa, Barcelona, 1982,

9 EDUCACIÓN SEXUAL

F. FERRER 1 JULIA

El concepto de «educación sexual».—La educación sexual en el ámbito preescolar: justificación y metodología.—La función de los padres en la educación sexual preescolar. Algunos problemas de la educación sexual preescolar.—Conclusiones.—Bibliografía.

¿Qué se entiende por «sexualidad infantil»? En la época actual se habla de sexualidad infantil como un hecho asumido plenamente por la mayoría de hombres y mujeres. Y, sin embargo, conviene cuestionárselo, ya que de entrada puede suponerse que no equivale a sexualidad adulta en el sentido de que no podrá ser conceptualizada ni apreciada con los mismos parámetros con que entendemos nuestra sexualidad.

En primer lugar, hay que tener presente que ha sido el psicoanálisis quien más ha profundizado en la llamada sexualidad infantil. Como si de un apartado de psicología infantil exclusivo de esta corriente psicológica se tratase, se han dedicado miles de páginas a su estudio y, por qué negarlo, se han formulado muchas hipótesis y libres interpretaciones del hecho sexual. Es forzoso, no obstante, reconocer que esta orientación psicológica establece una estructura interpretativa muy coherente de este fenómeno, que es considerado como un continuo, con etapas, hasta la edad adulta —fases oral, anal, genital o y de latencia—, que dotan a la sexualidad infantil de una proyección a todas luces sugerente.

En segundo lugar, hay que observar que el psicoanálisis se ha diversificado enormemente. No se puede hablar en estos momentos de una corriente única, sino de múltiples variaciones e interpretaciones nacidas y desarrolladas a partir de las teorías de S. FREUD y en base a estudios posteriores. Todo ello, sin duda, produce una enorme flexibilidad en esta corriente psicológica, lo que le permite ofrecer varios modelos en sus planteamientos respecto de la sexualidad.

Pero, y sobre todo, conviene advertir que en el estudio de la sexualidad infantil —sea cual fuere la corriente u orientación psicológica en la que se inscriba su consideración— hay que ser extremadamente críticos en los análisis y prudentes en las valoraciones sobre todo aquello que no sea objeto de planteamientos científicos rigurosos.

EL CONCEPTO DE «EDUCACIÓN SEXUAL»

La expresión «educación sexual» es utilizada con mucha frecuencia entre las personas directamente implicadas en la educación de los niños de una forma errónea, o como mínimo sin la univocidad adecuada. Todas se refieren al ámbito sexual, pero no todas están de acuerdo en delimitar en qué consiste, ni por supuesto cuáles son los objetivos educativos. Cabe subrayar, en este sentido, que las vivencias personales y el mundo cultural que viven los adultos condicionan fuertemente el sentido que se le dé a la educación sexual. Mientras que para unos su objetivo es la consecución de familias estables, para otros se trata de conseguir vivir sin complejos ni tabúes una plena libertad sexual en una sociedad no fundamentada en la familia como pilar básico. Por tanto, al tratar este tema es preciso dar unas pautas orientativas sobre esta cuestión, diferentes puntos de vista, y dejar bien claro que en el fondo, detrás de cualquier concepción de educación sexual existe una «filosofía de la vida», y una forma de entender al hombre y la sociedad. Como ejemplo de esta diversidad se pueden apuntar las tres siguientes definiciones de especialistas en el tema:

- 1) «La educación sexual consiste en una completa y veraz información sobre todo lo que atañe al sexo, en un clima de absoluta libertad, de respeto por el niño, de lealtad y de ternura» (BERNARDI, 1980).
- 2) «La educación sexual, tomada en un sentido amplio, comprende todas las acciones, directas o indirectas, deliberadas o no, conscientes o no, ejercidas sobre un individuo (a lo largo de su desarrollo), que le permitan situarse en relación con la sexualidad en general y con su vida sexual en particular» (GARCIA WEREBE, 1979).
- 3) «Consiste en la enseñanza tendente a desarrollar la comprensión de los aspectos físico mental, emocional, social, económico y psicológico de las relaciones humanas en la medida en que las afectan las relaciones entre hombre y mujer» (KILANDER, 1973).

De estas afirmaciones se desprenden ideas complementarias de lo que es la educación sexual:

- La primera de ellas es su no reducción al ámbito estrictamente genital, pues éste se ve superado por una concepción más rica y completa de lo que es el sexo en el contexto de las relaciones humanas. Es muy importante tener en cuenta este hecho, ya que es un argumento fundamental para defender la realización de cualquier programa de educación sexual; si se tratase de dar a conocer la relación genital entre hombre y mujer, este hecho no tendría sentido, puesto que la sociedad ya lo enseña por diferentes canales (familia, cultura, etcétera), y los mismos animales lo ejecutan sin necesidad de explicación ni aprendizaje previos.

- La segunda es la de que el concepto de educación sexual no va referido de forma exclusiva a un conjunto de contenidos que se deben transmitir a los sujetos, sino que abarca igualmente una serie de manifestaciones de tipo no verbal que inciden muchísimo en el adecuado desarrollo sexual del niño. Y así, las actitudes y comportamientos de los adultos condicionan la formación de actitudes y comportamientos de los niños respecto a la sexualidad. Es importante también señalar que no aludimos solamente a los hechos producidos en una relación profesor-alumno, sino que la misma relación entre profesores es un ejemplo claro y modelo de referencia para los alumnos. Cítense como ejemplos la doble moral sobre el sexo, la discriminación sexual de la mujer, el sexo como tema tabú, etc.; ideas y situaciones que van penetrando en los alumnos mediante la relación diaria con todos y cada uno de los profesores. Todo ello, sin duda alguna, repercutirá sobre futuras actitudes y comportamientos de los niños actuales respecto al tema sexual.

En consecuencia, en la edad preescolar se pueden llegar a sentar las bases de unas actitudes negativas e irresponsables respecto del sexo, con las consiguientes repercusiones en las relaciones hombre-mujer, y no tan sólo de tipo sexual.

LA EDUCACIÓN SEXUAL EN EL ÁMBITO PREESCOLAR: JUSTIFICACIÓN Y METODOLOGÍA

Tradicionalmente se ha planteado el tema de la educación sexual en la escuela como un coto reservado a alumnos de determinada edad, con el suficiente «juicio» como para poder entender los planteamientos y conceptos que se le dan al respecto. En los últimos años se ha observado la necesidad (o posibilidad) de introducir este tema en el nivel Preescolar. Conviene, pues, justificar este hecho, hasta cierto punto relativamente nuevo (y en otros países de nuestra cultura).

El porqué de una educación sexual en el Preescolar

La primera razón objetiva para responder a esta cuestión es sencillamente la existencia de una sexualidad infantil desde prácticamente el momento del nacimiento. Y ello implica que toda institución educativa (en este caso fundamentalmente la escuela y la familia) educa la sexualidad del niño, así como muchas otras facetas del ser humano, forjando en su conjunto lo que se podría denominar educación integral. Estamos, por tanto, ante una responsabilidad que el centro escolar, como institución educativa, debe asumir.

No cabe manifestar que determinada escuela tiene establecida la educación sexual y, en cambio, otra no, pues la educación sexual se da siempre, bajo unos criterios u otros. Las comunidades educativas deben ser conscientes de este hecho y reflexionar sobre el sentido que le deben dar a este aspecto de la educación.

Lógicamente estos planteamientos no serían válidos si nos refiriéramos estrictamente a la *información sexual* (aunque muchas veces de forma no manifiesta en centros que declaran no querer ni siquiera plantear el tema). Pero tal como hemos apuntado con anterioridad, la educación sexual desborda el marco del simple lenguaje verbal, y se manifiesta y desarrolla con igual fuerza e importancia en las actitudes y comportamiento de las relaciones humanas del centro escolar, tanto a nivel adulto-adulto, como adulto-niño o como niño-niño.

Por otra parte, cabe señalar que la educación sexual en este nivel educativo no tendría sentido si no es en un contexto más amplio, que permita una continuación de todo el trabajo desarrollado. La sexualidad del ser humano no es una faceta que desaparezca en determinadas edades y que permita eludir la responsabilidad de los educadores.

Lo que sí es cierto es que hay alguna etapa en la vida del niño y del joven en la cual no hay un interés manifiesto, de forma explícita, por este tema, aunque ello no es óbice para dejar de prestar atención a un problema que está latente en el sujeto. Quizá por ello ésta debe ser considerada una etapa fundamental en el desarrollo sexual del niño.

En consecuencia, es preciso elaborar programas de educación sexual en el Preescolar que queden integrados de forma coherente en un programa más amplio, que englobe igualmente el resto de niveles educativos, conectados todos a unos principios y objetivos comunes.

Los objetivos y contenidos

Hablar de objetivos y contenidos en el nivel Preescolar para llevar a cabo un programa de educación sexual, puede llevar a engaño en el momento en que pensemos que estos contenidos y objetivos son generalizables a todo tipo de escuela. Es evidente que en temas como éste el ambiente cultural que rodea el centro escolar, el tipo de padres de los niños a los cuales van dirigidos los programas, el ideario y reglamento de la escuela, etc., condicionan enormemente los objetivos que se pretendan conseguir y, por tanto, los mismos contenidos a impartir.

Es preciso insistir en que el nivel Preescolar debe estar coordinado con los primeros Cursos de la Educación Básica, por lo que un programa de educación sexual debe abarcar ambas etapas educativas.

En concreto, y sin que lo que a continuación se expone sea una declaración de principios sobre lo que se «debe hacer» (ya que, en realidad, esto debe ser el resultado de un periodo de debate y profundización del tema entre la dirección, los padres y los profesores), se pueden indicar los siguientes objetivos para esta etapa Preescolar.

- a) Fomentar conductas y actitudes positivas respecto al sexo (ausencia de discriminación, tabúes, etc.).
- b) Promover relaciones correctas entre los miembros de distinto sexo, potenciando conductas de respeto al hecho diferencial sexual.
- c) Potenciar aprendizajes del cuerpo humano incluyendo la localización de los órganos sexuales, al ser nombrados por su denominación correcta.
- d) Progresar en la comprensión de la relación sexual como una dimensión integrada inexcusablemente en el conjunto de las relaciones humanas.
- e) Facilitar la elaboración de actitudes positivas hacia las expresiones de afecto, amor, ternura, etc., como un componente básico del hombre.
- f) Dar a conocer, básicamente, la función del padre y la función de la madre en la concepción, gestación y nacimiento del niño
- g) Conocer la importancia del padre y la madre en los cuidados del niño en los primeros meses de vida y antes.

Lógicamente estos objetivos por sí solos son únicamente indicadores del enfoque global que se le puede dar al programa de educación en Preescolar y en los dos o tres primeros cursos de la Educación Básica. Es preciso a partir de aquí desarrollar objetivos más específicos, e intentar estandarizar un conjunto de comportamientos y actitudes que pueden ser evaluables.

La metodología

Previo a la exposición metodológica, es fundamental tener presente estas tres advertencias que, aunque obvias (y hasta alguna de ellas «reiterativa») son fundamentales en este momento. En primer lugar, toda metodología debe plantearse previamente a su puesta en práctica, cada uno de los objetivos que pretende conseguir. En segundo lugar, seguidamente sólo se hará referencia de forma explícita a aquellas consideraciones metodológicas que afecten a objetivos instructivos, ya que los formativos son reforzados fundamentalmente por la actitud y comportamiento permanente del maestro-maestra. En tercer lugar se recuerda que, también desde el punto de vista metodológico, el Preescolar debe ir inseparablemente unido a los primeros cursos de la Educación Básica.

Por todo ello se señalarán algunas de las características imprescindibles que debe tener cualquier planteamiento metodológico de la educación sexual en el marco de este periodo:

Esencialmente participativa. Lo cual implica que el alumno debe tomar parte activa en la transmisión de los contenidos que pretendemos proporcionar. El rol del maestro-maestra será de motivación y de ayuda informativa respecto a todos los temas o problemas que en relación a la sexualidad se puedan plantear.

En consecuencia, no conviene abusar de las charlas informativas por parte del profesor. Éstas, cuando convenga realizarlas, deben ser cortas, claras y con un lenguaje sencillo, sin grandilocuencias que puedan alejar a los alumnos de la explicación.

Es preciso, igualmente, tener muy presente que en muchísimos casos se tratará de corregir errores más que de dar informaciones novedosas a los alumnos, lo cual implica que la metodología sea lo más participativa posible, con el fin de que pueda enmendar sus falsas explicaciones e integrar correctamente los contenidos transmitidos.

La participación, en definitiva, es un factor formativo de la sexualidad de los niños, puesto que ayuda a romper con ideas como «sexualidad = tema tabú, oculto, plagado de fantasmas y reservado a los adultos, y en general patrimonio de los hombres». Con todo ello estaremos acostumbrando a los niños a tratar este tema sin discriminaciones de ningún tipo y además con plena sinceridad.

Grupal. El conjunto de alumnos del aula escolar será la forma de agrupación más correcta, en general, para llevar a cabo esta información sexual, aunque se puedan dar algunas excepciones (como, por ejemplo, cuando se trabaje psicomotricidad en grupos pequeños). La razón para no hacer grupos más pequeños estriba en que, por lo general, se asocian a unas ideas sobre la sexualidad que en el párrafo anterior decíamos que se pretendían desterrar. Conviene tener presente que no nos referimos a cursos superiores de la Educación Básica o Media, en los cuales los pequeños grupos se encuentran plena mente justificados por la riqueza de las discusiones que se pueden suscitar y el nivel de profundidad que permiten conseguir; es obvio que todo ello no tiene nada que ver con un planteamiento metodológico y programático en los niveles de Preescolar y los primeros cursos de Educación Básica.

El punto de partida: un centro de interés. Es imprescindible que los temas que se traten en estas edades se repartan en función de los diferentes «centros de interés» que se hayan establecido en la programación general inicial, En algún caso, un tema concreto del programa de educación sexual puede constituirse en sí mismo en centro de interés, aunque en la práctica habrá poca necesidad de ello.

Aprovechar determinadas situaciones. Es muy importante que toda esta problemática sea sentida por el sujeto de la forma más natural posible, y que, por lo tanto, la información que se le brinde sea vivida como una realidad cercana. Esto, que es válido en todas las edades, lo es más si cabe cuando los sujetos son del nivel Preescolar. En este sentido, es muy beneficioso saber aprovechar algunos hechos que se dan a lo largo de un curso escolar y que se pueden considerar como elementos muy motivadores para entablar una conversación sobre estos temas, y poder predisponer, en consecuencia, a los alumnos para una mejor integración de los contenidos que se les impartan. Así, por ejemplo, el embarazo de una maestra, el nacimiento del hermano de un alumno, la visita a una granja donde seguramente habrá algún animal en periodo de gestación, pueden ser éstas circunstancias que con viene explotar al máximo para interesar abiertamente a los niños.

En ocasiones, también puede ser muy interesante en estas situaciones incorporar a una persona ajena que esté viviendo este tema: por ejemplo, una madre que haya tenido hace poco tiempo un bebé, puede venir a la clase y enseñar a los alumnos los cuidados que necesita un niño en esta edad (de tipo higiénico, afectivo, etc.). Estas experiencias, buscando la persona adecuada (con sensibilidad para los niños), pueden resultar muy provechosas para los objetivos marcados.

Utilizar enfoques multidisciplinarios. Lo cual significa que un mismo tema puede ser tratado en los diferentes tipos de actividades que se llevan a cabo en estos niveles educativos: tanto sean de lenguaje, psicomotricidad, como de cualquier otra área que se haya establecido en la programación general del curso. Ello conlleva, por tanto, que se combinen las explicaciones con los juegos (fundamentalmente) para alcanzar los objetivos que sobre educación sexual se habían propuesto previamente. Este planteamiento metodológico tiene la función básica de acostumar a los niños, ya desde estas edades, a no concebir esta materia como una asignatura más, diferenciada del resto. Estaremos, en última instancia, acercando una parte de la vida (como el «conjunto de vivencias de un sujeto») a la escuela, sin que para ello tengamos que enclaustrarla en unos módulos temporales y espaciales rígidos y absurdamente preestablecidos.

El material

El material que se debe emplear en el nivel Preescolar para llevar a cabo la educación sexual no tiene por qué ser diferente al que se utiliza en el resto de las áreas. No cabe, por tanto, pensar en un tipo de material específico para ello o, al menos, muy diferente del resto.

Hay, no obstante, un tema que preocupa a los profesores, y es si conviene mostrar libros o fotografías de desnudos en estas edades para hablar del cuerpo humano. Sobre esta cuestión es preciso actuar con tacto y no generalizar. No hay una toma de postura generalizable al respecto, sino más bien una serie de criterios de selección del material, que pueden indicar si determinado material conviene o no introducirlo en clase y, por tanto, ser objeto de examen y consulta. Estas recomendaciones pueden resumirse en los siguientes puntos:

- a) Todo material debe escogerse en función de los objetivos que se hayan propuesto, tanto si sirve como elemento motivador o como reforzador.
- b) El material debe adecuarse al mundo real del sujeto y a su edad, con el fin de que lo pueda comprender.
- c) Al escoger el material es preciso tener en cuenta si se han hablado y comentado previamente con los niños los temas que aparecen en él, no tan sólo en sesiones anteriores del presente año, sino también en años anteriores. En este sentido conviene huir de aquel material que pueda producir un «impacto» inesperado en el niño.
- d) La eficacia o no de un material provendrá, en gran medida, del uso que se haga de él por parte del maestro y de su habilidad para presentarlo de forma natural.
- e) Es importante también, por parte del maestro, examinar previamente el material (sobre todo libros, cuentos, etc.) y valorarlo en función de si da una visión positiva y natural de la sexualidad, y también a la luz del análisis de roles sexuales que puedan aparecer en el mismo.

La actitud del profesor

En el ámbito de la educación sexual, resulta muy importante la actitud que el profesor tenga al respecto. No se puede olvidar que una parte fundamental de la formación sexual del sujeto se da por vías no instructivas, y, más aún, mediante un lenguaje no verbal, por lo que su repercusión en el desarrollo sexual de los sujetos es indudable.

En consecuencia, es de interés analizar las diferentes actitudes que puede adoptar el profesor, teniendo muy presente que toda actitud hacia la educación sexual refleja e incorpora la actitud hacia la vivencia de la propia sexualidad. Una condiciona la otra, de tal forma que a veces se llega al extremo de que el docente proyecta sobre el alumno la problemática sexual interna que vive él, lo cual, sin duda alguna, constituye un elemento distorsionador (más o menos grave) en la formación sexual de los sujetos.

Algunas de las actitudes más frecuentes que se dan hacia la educación sexual, en general por parte de los adultos, y en concreto de los maestros, son:

a) Actitud de *rechazo* total: se caracteriza por una oposición a que este tema pueda ser introducido en el ámbito escolar, poniendo freno a algo que está fuera de la escuela y que se pretende que penetre en ella. Por lo general, las personas que mantienen esta postura lo hacen por falta de información sobre el tema, o por no plantear algo que ellos consideran peyorativo y vergonzoso y que en el fondo puede reflejar una problemática sexual íntima muy importante.

b) Actitud de *inhibición*: esta actitud es asumida por aquellos que, al igual que en otros temas de interés para el centro escolar, se desentienden, optando por una clara no colaboración. Es decir, tienen una actitud permisiva para que se pueda plantear y llevar a cabo la educación sexual, pero no quieren participar ni en la elaboración ni en el desarrollo del programa.

c) Actitud de *aceptación forzada*: las causas de esta actitud pueden ser muy similares a las de los dos anteriores, aunque, sin embargo, se acepta colaborar en el programa de educación sexual. Esta aceptación puede ser reforzada por muy diversas razones, entre otras, por presión de la dirección del centro escolar, del resto de profesores o por un intento personal de querer colaborar con el resto de compañeros en el programa, aunque no esté convencido de la necesidad de su implantación.

d) Actitud de *aceptación inconsciente*: es una postura, en general, poco madura da en la medida en que se está colaborando, pero no se ha discutido y reflexionado suficientemente. Se tiene en general la noción de que se debe educar la sexualidad en el preescolar, pero no se sabe muy bien el porqué ni el alcance de este hecho. Esta actitud no entorpece, lógicamente, el programa en sí, aunque muchas veces conlleva (precisamente por lo dicho) una dificultad en la necesaria adaptación a los criterios marcados por el grupo de profesores. En esta opción y en la expuesta en primer término es donde los maestros - maestras proyectan más fácilmente sus propias problemáticas sexuales (muchas veces de forma totalmente inconsciente) sobre sus alumnos.

e) Actitud de *aceptación asumida*: fruto de una reflexión propia y discusión con otros profesores, padres y especialistas, requiere normalmente de un periodo de tiempo más o menos largo, durante el cual surgirán las dudas y las reafirmaciones que permitirán seguir avanzando en el tema. Es, por tanto, una actitud plenamente satisfactoria para llevar a buen término el programa, puesto que el maestro o maestra se constituyen en auténticos motores de la innovación.

Como es fácil suponer, la actitud ideal de los maestros debe ser la expuesta en el apartado e), por lo que de reflexión madura conlleva y la responsabilidad que asume. Sin embargo, cabe pensar que en un centro escolar, y en concreto en el grupo de maestros de Preescolar, pueda haber personas que tengan otra actitud. Ello no debe ser, necesariamente, óbice para elaborar el programa e introducirlo en este nivel educativo.

En muchos casos, el ejemplo responsable y maduro de un grupo de profesores puede producir, por el llamado «efecto de simpatía», una reacción en cadena de acercamiento y discusión del tema. Sin duda, con ello se estarán sentando las bases para un nuevo proyecto de colaboración (en ocasiones diferente al anterior) sobre este tema.

La coeducación y la educación sexual

B. MARTINEZ (1970) aporta la siguiente definición de coeducación:

«La educación en común de los sexos que tiene por procedimiento la relación cooperante en las funciones escolares: por norma ético-pedagógica, el respeto a la individualidad personal y sexual; por finalidad, la capacitación para el desarrollo de una mejor función relacional, la cual es la base en que se apoya el mundo familiar.»

Analizando esta definición podemos extraer las siguientes conclusiones:

- a) Se trata de una práctica educativa recibida por ambos sexos conjuntamente, pero que rebasa este simple marco para educar a los sujetos en la cooperación entre ellos en el ámbito escolar. No es, por tanto, una simple transmisión de contenidos instructivos y formativos a sujetos de uno y otro sexo que están en una misma aula a la misma hora. Se pretende más educar sus relaciones.
- b) El objetivo de la coeducación no es hacer a hombres y mujeres iguales «entre» sexos, sino respetar la individualidad que cada sujeto tiene como tal y como perteneciente a un sexo. Y no sólo respetar, sino también comprender y potenciar.
- c) De la misma forma, otro objetivo (éste a más largo plazo) de la coeducación es mejorar las relaciones hombre-mujer, pero no sólo por lo que ello significa para el mundo familiar, sino por la que implica en el objetivo de conseguir una sociedad más justa e igualitaria en las relaciones que se establecen entre sexos (sea marido-mujer, sea padre-hija, sea madre-hijo, empresario-trabajadora, amigo-amiga, etc.).

Por tanto, aun siendo importante para crear familias más estables, es evidente que abarca un ámbito social muchísimo más amplio.

Por todo ello, la práctica coeducativa será el marco preciso en el cual se deberá llevar a cabo el programa de educación sexual en Preescolar. ¿De qué sirve educar la sexualidad de los niños si no se educa su comportamiento, como ser perteneciente a un sexo, respeto al otro? Absolutamente para nada, puesto que en el fondo no se podría hablar de educación sexual, sino de información sobre anatomía y fisiología genital de ambos sexos.

Es imprescindible además, y según vimos, que las maestras y maestros sean modelos sobre esta cuestión, comportándose en su relación como adultos, no discriminadores de nadie en función de su sexo. Ningún valor le darán a estos hechos que comen tamos los niños de estas edades si observan incoherencias entre lo que se les dice y lo que practican quienes se lo dicen. Y los niños de Preescolar pueden observar perfectamente esta situación contradictoria.

Es evidente, pues, que la coeducación, en el nivel educativo de Preescolar, no debe ser un hecho aislado, sino que se debe continuar en los otros niveles del sistema educativo.

Educación sexual y coeducación deben ir unidas y ambas requieren de un «perfeccionamiento». (FERRANDEZ-SARRAMONA, 1978) que no se consigue en un corto periodo de tiempo ni admite soluciones de continuidad.

LA FUNCIÓN DE LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN SEXUAL PEEESCOLAR

Es imprescindible si se pretende que h educación sexual no sea una responsabilidad exclusiva de la escuela, sino también de los padres en compartirla mutuamente. El clima creado por los padres ayudar a que el niño pueda acostumbrarse a plantear cuestiones sobre temas relacionados con la sexualidad, sin temor ni miedo a ser reprendido o, simplemente, no ser contestado. Cuando este ambiente no se da se produce, muchas veces, la siguiente observación por parte de los padres: «A mi hijo no le interesan estos temas. No ha preguntado nunca nada, y yo, en cambio, nunca se lo he prohibido

Sin embargo, la mayoría de las veces, un determinado clima familiar puede estar transmitiendo más que «mil palabras» sobre lo que se debe y no se debe preguntar.

En este sentido, una primera función podría concretarse en:

- a) Crear un ambiente de diálogo y respeto en el seno de la familia.
- b) Mantener una coherencia personal entre la forma de pensar y vivir respecto a este tema, es una segunda función básica.

Por ello, cada familia deberá establecer su propia normativa sobre lo que se debe o no permitir al niño en el hogar. Problemas que se plantean muchas veces los padres, como, por ejemplo, si es correcto o no ducharse juntos, o simplemente mostrarse desnudos, etc.,

están siempre más en función de la actitud que adopta el adulto que no la que adopta el niño. Estos temas siempre se han de dilucidar a partir de la propia forma de pensar y vivir la sexualidad. Si el padre o la madre, en el ejemplo anterior, no se sienten cómodos y con naturalidad al ser observados desnudos por parte de su hijo, es preferible que lo eviten. Así, el niño sabrá lo que está bien o mal, según una determinada escala de valores. La ausencia de determinaciones-normas es negativa, porque el niño, en este caso, no tendría ningún tipo de referencias sobre este tema, y la incongruencia —aparente o real— de los padres le llevará a actuar siempre en función del adulto más próximo.

En estos casos se le están suministrando las bases de una doble moral construida de forma totalmente artificial.

En cuanto al ámbito escolar, los padres también tienen importantes responsabilidades que deben afrontar y que pueden sintetizarse en las siguientes:

- a) Participación en la discusión del programa de educación sexual. Es preciso que los padres tomen parte, al menos, en e de las líneas genera les del programa de educación sexual, para invalidar las discrepancias familia-escuela.
- b) Si no participan en la elaboración del programa es imprescindible que, al menos, lo conozcan, para que puedan adecuar sus actuaciones en el seno familiar con lo que se realiza en el ámbito escolar.

En las edades en que se inscribe la Educación Preescolar, esta vinculación se hace, si cabe, más importante que en otras edades, puesto que la problemática sexual en general es bastante básica para los niños y niñas en esta época.

Conviene, en consecuencia, que los padres se preocupen por la evolución general de sus hijos en la escuela, al igual que por su evolución y problemática sexual en estas primeras edades con el fin de que le puedan ayudar, y ser también de gran ayuda para el maestro, que necesita muchas veces saberse respaldado y copartícipe de una acción educativa conjunta.

Todo ello, sin duda alguna, repercutirá en un mejor conocimiento de la realidad sexual global del niño y, por tanto en un mejor desarrollo de la tarea creativa.

ALGUNOS PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN SEXUAL PREESCOLAR

Además de la problemática general que afecta a la educación sexual en Preescolar, hay unos problemas específicos que por su importancia conviene resaltar, para tenerlos muy presentes cuando se quiera iniciar una experiencia de este tipo. Sin pretender rotularlos como los más graves, ya que en cierto modo sería falso generalizar —por los condicionamientos externos e internos de cada escuela—, si que consideramos indispensable superarlos para que se lleve a buen término un programa de educación sexual. No es una pérdida de tiempo el esfuerzo que entraña lograr este objetivo.

La unificación de criterios

Uno de los hechos más problemáticos de la educación sexual en centros escolares es una gran diversidad de actuaciones respecto a este tema por parte de los profesores, dejados libres de toda norma al respecto cada uno de ellos, precisamente debido al cambio social y cultural que se experimenta en esta época. Es evidente que esta postura es la más cómoda y la que, por lo general, menos problemas aparentes conlleva. A lo sumo, alguna discusión con determinados padres, normalmente zanjada por ser minoría en el conjunto de padres enfrentados a algún maestro.

Todo ello conlleva una toma de posición de un educador (o educadores) respecto al resto de la escuela, tratando el aula escolar que le ha sido asignada como un auténtico coto donde nadie puede inmiscuirse sin su permiso en su forma de actuar. Nos hallamos, por tanto, ante auténticos «reinos de taifas» en donde la educación sexual es tratada como punta de lanza contra corrientes de pensamiento más conservadoras o más progresistas. Ello, sin duda, no ayuda en absoluto a crear el buen clima que se requiere para llevarla a cabo, además de introducir importantes elementos de contradicción en la vida del niño, sobre un tema en el que se requieren métodos unificados.

Por tanto, es imprescindible que todos los profesores se reúnan y discutan este tema entre ellos y después con los padres. El objetivo de estas reuniones no debe ser otro, en un primer momento, que procurar unificar criterios en cuanto a la problemática que rodea el tema. Para ello es de gran ayuda que un experto en educación sexual oriente las discusiones y presente las más importantes cuestiones para su debate. Como es fácil suponer, llevar a cabo estas reuniones de forma efectiva requiere interés, paciencia y madurez por parte de los implicados, en este caso fundamentalmente los maestros. Interés, puesto que, en general, se han de llevar a cabo fuera del horario escolar y pueden prolongarse durante períodos de tiempo considerables. Paciencia, ya que en una reunión en donde se debate un tema «tabú» entre gente de diferentes edades, es preciso saber escuchar cosas que nos puedan parecer erróneas, e incluso malintencionadas,

moralmente reprobables, etc., pero que deben ser seriamente respetadas (conviene recordar en este sentido que cualquier postura respecto a la educación sexual refleja una forma de entender y vivir la propia sexualidad).

Por último, se necesita madurez para asumir todas las dificultades que ello conlleva, con plena responsabilidad y espíritu de cooperación. La reflexión y el trabajo en equipo serán prácticas a las cuales deberán acostumbrarse los profesores, puesto que a lo largo de la puesta en marcha del programa surgirán nuevos planteamientos o temas que se creían superados y que será preciso debatirlos hasta llegar a resoluciones concretas.

La coordinación con otros niveles educativos

Un segundo problema relevante que surge al intentar llevar a cabo un programa de educación sexual en Preescolar es no solamente elaborar el propio programa, sino también coordinarlo con el programa que realicen los cursos superiores (fundamentalmente los dos primeros de Educación Básica). Y esta coordinación no es nada sencilla.

En primer lugar, para conseguir la unificación de criterios, aspecto que hemos revisado antes. Y, en segundo término, para lograr que no haya lagunas importantes entre las informaciones que se suministren en Preescolar y las del nivel superior. Conviene, pues, que durante la elaboración del programa por niveles, y en concreto al realizar el de Preescolar, se tengan muy presentes los criterios, objetivos y contenidos de partida del nivel siguiente, con el fin de adecuar los propios a dicha situación. Lógicamente, todo ello debe ir precedido de reuniones entre niveles, a fin de lograr el máximo de coordinación.

En tercer lugar, a lo largo de la puesta en marcha del programa se deben respetar y potenciar las sugerencias e iniciativas de cada nivel, pero al mismo tiempo no se debe perder la perspectiva más global de todo el centro a fin de mantener la unificación indispensable a lo largo de la experiencia.

Y por último, porque para evaluar los resultados del programa debe incluirse no sólo la evaluación realizada por los maestros sobre su propio nivel, sino que debe haber además un análisis crítico entre niveles, con el fin de que puedan valorarse los resultados del proceso completo. Sin duda alguna, quien conozca mínimamente el funcionamiento de la mayoría de nuestras escuelas sabrá que intentar esta tarea es difícil, aunque quien la haya vivido correctamente sabrá lo provechosa que resulta. Es preciso, por tanto, revisar los temas expuestos y el comportamiento y actitudes ante hechos concretos más o menos generalizables.

La formación del profesorado

Sin hacer un análisis exhaustivo tanto de la formación inicial como de la formación permanente del profesorado de Preescolar, que repercutirá, y de forma muy importante, en el análisis de su preparación respecto a este tema, sí que conviene apuntar algunas cuestiones al respecto.

En primer lugar, es fundamental distinguir muy claramente entre lo que es la formación sexológica de los maestros y lo que es la preparación sobre la educación sexual.

Conviene decir al respecto que los maestros no tienen por qué ser unos expertos en sexología, aunque en su condición de educadores (o de simples humanos) les conviene tener una formación adecuada en el tema. Sin embargo, si que deben ser los más expertos posibles en *educación sexual*, ya que tendrán que aplicarla día a día. Ellos presupone poseer unas nociones claras de sexualidad general, sexualidad infantil, pedagogía general, psicología general, psicología evolutiva, psicología educativa, didáctica general, didáctica diferencial, dinámica de grupos, etc.

Si se observan los planes de estudio de las Escuelas de Formación del Profesorado, esta temática prácticamente no parece como tal en la generalidad de nuestros países. A lo sumo, algún seminario organizado de forma voluntarista y espontánea, con el fin de solventar a veces superficialmente los problemas concretos que se plantean con los alumnos. Por tanto, se desprende que es preciso que la administración educativa se plantee con seriedad y rigor introducir formalmente la educación sexual en las Escuelas Normales, así como en las Facultades de Ciencias de la Educación, en donde conviene que sus futuros profesionales tengan una suficiente preparación en este campo.

A este respecto, deben tenerse presentes dos errores básicos que suelen cometer al elaborar cursos de educación sexual:

El primero de ellos ha sido la discriminación que ha sufrido, normalmente el profesorado del nivel de Preescolar. Ello proviene de dos ideas bastante extendidas, por desgracia: las maestras-maestros de Preescolar no necesitan una gran preparación profesional (se trata, aunque no se reconozca de cara al público, de «guardar» niños). Y, además, al niño no le preocupan las «cosas del sexo». En consecuencia, no hace falta preparar a las maestras-maestros de Preescolar en educación sexual.

Un segundo error se relaciona con la elección del personal docente que generalmente los imparte: se ha primado la presencia de especialistas en sexología (médicos y psicólogos, principalmente) y no de especialistas en «educación sexual».

Con ello no se pretende decir que no pueda haber una aportación provechosa de sexólogos, médicos, psicólogos, sacerdotes, etcétera, pero no conviene olvidar que se trata de formar a profesores en especialistas en «educación sexual» (la formación sexológica es sólo una primera dimensión, y ciertamente importante, pero debe completarse con los conocimientos y técnicas educativas específicos).

CONCLUSIONES

La educación sexual en el Preescolar no es un proyecto vacío de contenido, sino que, precisamente por la importancia que tiene la sexualidad en el desarrollo integral del niño, conviene no olvidar que como educadores debemos responder a esa necesidad.

Anteriormente se han clasificado conceptos, se han planteado problemas y se han expuesto, en general, los elementos fundamentales que se deben tener en cuenta para llevar a cabo con plena responsabilidad un programa de educación sexual.

Cualquiera puede apreciar que todo lo expuesto constituye una tarea larga y difícil. No se trata, por tanto, de aquella experiencia concreta que materializa el maestro-maestra de Preescolar durante unos días en su aula. Se trata de un proyecto mucho más ambicioso; o mejor dicho, lo planteado hasta ahora ha sido tan sólo sentar las bases de lo que sería este proyecto.

Nadie puede sustituir la voluntad de cambio, en este sentido, que deben tener los profesores. Sin ello, sin su participación activa y dinámica, cualquier planteamiento de educación es absurdo, es artificial. No sirven, en este caso, órdenes de la dirección ni presiones de ningún tipo.

Por último, no se debe olvidar que la familia y concretamente los padres, juegan un papel fundamental en el desarrollo sexual del niño: es muy necesario que no haya protagonismos ni de la escuela ni de la familia al tratar este tema. Ni viceversa, intentar que el otro cargue con esta gran responsabilidad. Ninguna de las dos instituciones educativas básicas de la sociedad (familia y escuela) pueden desentenderse de dicha situación. La escuela, ya desde el nivel de Preescolar, no debe ser ajena a este hecho, y tiene que colaborar al máximo con la familia en esta tarea común.

BIBLIOGRAFÍA

ALLERS, R.: *Pedagogía sexual y relaciones humanas*. Miracile, Barcelona, 1958.

BERNARDI, M.: *Un problema inventado*. Gedisa, Barcelona, 1980.

BOIX, F.: *Pero ¿sabemos qué es la educación sexual?* Nova Terra, Barcelona, 1979.

GARCIA WEREBE M. J.: *La educación sexual en la escuela*. Planeta, Barcelona, 1979.

GUTIÉRREZ, F.: *Los españoles y la educación sexual*. Fontanella, Barcelona, 1974.

KILANDER, H. F.: *La educación sexual en la escuela primaria y secundaria. Los métodos*. Paidós, Buenos Aires, 1973.

LEJEUNE, C.: *Pedagogía de la educación sexual*. Aguilar, Madrid, 1979.

MARTÍNEZ, E.: *Psicología de la coeducación*. Zero, Madrid, 1970.

REYZAEAJ, M. V.: *Educación sexual en la escuela (Experiencias)*. Popular, Madrid, 1980.

SCHILLER, P.: *Acercamiento creativo a la educación y orientaciones sexuales*. Diana, México, 1978.

SIDA (Agencia Sueca Internacional para el Desarrollo): *Educación sexual y desarrollo*.

CRESALC, Bogotá, 1979.

VILLAMARZO, P. F.: *Características y tratamiento de la sexualidad infantil*. Narcea, Madrid, 1979.

10
EDUCACIÓN ESTÉTICA

J. M. MARÍN VIADEL y R. MARIN VIADEL

Definición y caracterización de la experiencia estética.— El desarrollo de la conducta estética.— Fundamentación de la educación estética y artística en Preescolar.—Dimensiones de la educación estética en Preescolar.—Vertientes de la educación estética.— Bibliografía

La educación estética en Preescolar tiene por objetivos fundamentales el desarrollo de la sensibilidad para la belleza, de la capacidad expresiva y creativa, y el estímulo de la imaginación, así como poner activamente al niño en contacto directo con los lenguajes característicos de cada una de las artes, e introducirlo en la experiencia estética.

El valor intrínseco de la experiencia estética, su adecuación a las capacidades e intereses del niño (rápida maduración sensorial y temprana aparición de la función simbólica), la riqueza de sus aspectos cognoscitivos (conocimiento de las artes), creativos (libre expresión del mundo propio), afectivos (intensa implicación personal en el trabajo) y comunicativos (uso de diferentes lenguajes) la convierten en un tipo de experiencia idónea para el Preescolar.

Esta dimensión estética tiene dos vertientes fundamentales, una genérica, en la que están implicadas todas las áreas escolares, y otra específica, la educación artística.

Es fundamental subrayar el enclave interdisciplinar en el que se sitúa el tema. La fundamentación y la práctica docente de la educación estética en la enseñanza preescolar están en función de los cambios y transformaciones que se producen en tres ámbitos principales:

- a) Las ciencias de la educación y especialmente los aspectos relativos al nivel Preescolar.
- b) La estética y, en concreto, la definición y caracterización de la experiencia estética.
- c) La historia y la práctica del arte, principalmente en sus vertientes literaria, plástica, musical y teatral.

En segundo lugar, hay que destacar que arte, belleza e infancia parecen reacios, por su propia naturaleza, a una aproximación exclusivamente racional. En ellos parecen primar los aspectos afectivos sobre los cognoscitivos, y solemos referirnos a ellos en términos tales como: intuición, empatía, sensibilidad, emoción y fantasía. Tanto en la experiencia estética y la actividad artística, como en la primera infancia, los procesos educativos suelen ser el blanco de las críticas más duras y los planteamientos más radicales. Para algunos, la educación estética y la Educación Preescolar son algo superfluo en el sistema educativo, mientras que otros consideran que son su pilar fundamental. Ambos tipos de educación han entrado tardíamente a formar parte del sistema escolar.

DEFINICIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

La experiencia estética es un modo singular de relación con el entorno que ha sido caracterizado de muy diferentes modos. Entre los distintos planteamientos pueden distinguirse dos grandes grupos:

a) Aquellos que definen la experiencia estética de un modo abierto y amplio. En este caso la experiencia estética se define de forma negativa, como aquella actitud hacia el entorno que no es exclusivamente práctica o utilitaria, sino que se detiene plácidamente en las cualidades perceptivas considerándolas valiosas en sí mismas. La actitud estética está más pendiente de la observación que de la acción, gozamos en la contemplación más que en el uso.

Si analizamos el número y función de los órganos sensoriales con el ánimo de realizar un estudio comparativo con otras especies animales, o para trabajar en la clase un tema de ciencias naturales, no nos estamos conduciendo estéticamente. En nuestra observación sólo nos interesa descubrir las diferencias y semejanzas, o su adecuación didáctica, y nada más.

Pero, por el contrario, nos podemos acercar a los mismos fenómenos de un modo poético, como hace AMADO NERVO:

LOS SENTIDOS

Niño, vamos a cantar
una bonita canción;
yo te voy a preguntar,
tú me vas a responder:
— Los ojos, ¿para qué son?
— Los ojos son para ver.
— ¿Y el tacto? —Para tocar.
— ¿Y el oído? —Para oír.
— ¿Y el gusto? —Para gustar.
— ¿Y el olfato? —Para oler.
— ¿Y el alma? —Para sentir,
para querer y pensar.

En este caso, ya no ha importado tanto su rigurosa clasificación como la ordenación rítmica de sus nombres y la certera gradación que constituye el suave clímax final, El modo como está hecha esta enumeración le hace cobrar interés por sí misma.

La experiencia estética es una cuestión «de grado». Es muy difícil excluir de nuestra conciencia cualquier consideración utilitaria, cognoscitiva o afectiva. Cuando contemplamos las pinturas rupestres de Altamira no podemos evitar que a nuestra admiración contribuya el saber que fueron pintadas en el Paleolítico. Y a la inversa, aun en las actitudes más crasamente prácticas, es difícil excluir toda consideración estética. Cuando juzgamos un aula escolar no sólo tenemos en cuenta la amplitud del espacio disponible, la adecuada iluminación o el estado del mobiliario. También nos interesa la armonía de colores, la proporción de sus elementos o la alegría de su decoración. En fin, que el conjunto resulte estéticamente satisfactorio.

b) Aquellos que definen la experiencia estética de un modo restrictivo, señalan diferentes cualidades que deben caracterizarla. Estas varían según los diferentes autores, pero las más usuales son:

— *Intensidad perceptiva*: la atención se concentra en las cualidades fenoménicas del objeto.

— *Globalidad*: la experiencia estética implica al individuo en su conjunto, acaparándolo con exclusividad.

— *Formalismo*: la experiencia estética exige concentrarse exclusivamente en las relaciones formales (equilibrio, simetría, color, etc.) entre los elementos de una obra artística.

EL DESARROLLO DE LA CONDUCTA ESTÉTICA

La experiencia estética, tal y como la hemos caracterizado, ¿es posible a nivel Preescolar? No hay una respuesta unánime. Para algunos la experiencia estética exige un grado tal de concentración, autoconciencia y experiencia previa difícilmente alcanzables durante la primera infancia. Para otros, por el contrario, la experiencia estética sólo es posible en el adulto en la medida en que sea capaz de rememorar vívidamente el modo infantil de relacionarse con el mundo.

Maduración sensorial

¿A qué edad adquiere el niño un nivel de maduración suficiente que permita una experiencia estética? El desarrollo perceptivo es uno de los más acelerados. En el recién nacido los órganos sensoriales son sensibles a los principales estímulos en los que se fundamenta la experiencia estética: luz, color, intensidad del sonido, tacto, etc. Durante las primeras semanas las capacidades sensoriales aumentan rápidamente.

Durante la décima semana, gracias a la capacidad de converger la visión de los dos ojos, puede empezar a hablarse de un espacio perceptivo visual tridimensional. Aparece una rudimentaria constancia del tamaño y una clara diferenciación figura- fondo, mostrando cierta preferencia por la regularidad y el movimiento frente a la irregularidad y la quietud.

Alrededor del cuarto mes, las leyes de organización perceptiva de la *Gestalt* (proximidad, semejanza, cerramiento, etcétera) adquieren vigencia, pudiéndose hablar de verdaderas estructuras perceptivas.

Al medio año, un rostro humano dibujado puede ser distinguido de una representación incorrecta o desorganizada.

En cuanto a la percepción auditiva, el recién nacido es sensible a la intensidad sonora. La sensibilidad a la altura del sonido se agudiza rápidamente, de modo que superado el medio año, el niño podría llegar a distinguir diferencias de tono.

Tanto para la sensibilidad visual como para la auditiva puede señalarse una diferencia entre el desarrollo de la capacidad para discriminar elementos inmediatos del estímulo (intensidad, tono, timbre, en el caso de las sensaciones auditivas; color, forma, tamaño, movimiento, para las sensaciones visuales) que aparecen rápidamente, y, por otro lado, la capacidad para captar estructuras más complejas (armonía, intervalos tonales, estructura, simetría, proporción, homogeneidad) para la que se señalan edades superiores, en algunos casos, al nivel Preescolar.

Percepción de las manifestaciones artísticas

Junto al mundo natural, el otro gran ámbito de la experiencia estética son las obras de arte. Estas utilizan unos lenguajes altamente codificados, herederos de una larga tradición cultural, llegando a adquirir en muchas ocasiones una complejidad tal que queda fuera del alcance del preescolar.

En las artes visuales, entre las áreas más trabajadas destacan la percepción de la profundidad y del tamaño en representaciones bidimensionales.

Alrededor de los tres años, los principales recursos para sugerir profundidad (diferencia de tamaño, perspectiva, textura, sombras...) funcionan de modo análogo en el niño y en el adulto.

La intelección correcta del lenguaje filmico o del cómic, de gran aceptación infantil, exige un arduo aprendizaje hasta lograr manejar con fluidez la gran cantidad de recursos establecidos: fundidos, montaje, «bocadillos» de diversos tipos, etc.

Respecto a la experiencia musical, el preescolar difícilmente puede captar toda la escala tonal sobre la que se basa la mayor parte de la producción musical occidental. El preescolar accede con facilidad a la usualmente denominada, «canción popular». Su simplicidad de estructura (abundancia de estribillos, variación rítmica limitada y reducida amplitud tonal), breve duración y su carácter eminentemente lúdico, son las condiciones que han permitido crearla y recrearla por amplios sectores de la población, y también el

infantil. En cambio, las obras musicales tales como sinfonías, fugas, óperas, etc., requieren para su adecuada comprensión un aprendizaje específico que atañe a edades superiores a la preescolar.

La función simbólica

Además de este grado de maduración sensorial en el que se sustenta la experiencia estética, el segundo aspecto decisivo sería la aparición de la función simbólica, alrededor de los dos años.

A esta edad, el niño es capaz de representar el mundo que le rodea a través del lenguaje, ya sea verbal, gráfico o gestual. Esta función tiene su máxima expresión en el juego simbólico. Las características y funciones, que se han adscrito al juego simbólico guardan un estrecho paralelismo con las que usualmente se utilizan para calificar la experiencia estética y la actividad artística:

- a) actividad espontánea y autosatisfactoria que exige la participación activa del sujeto;
- b) intento de lograr, no una adaptación utilitaria a la realidad, sino una asimilación, sin trabas ni coacciones, de lo real al individuo, y
- c) modo de expresión propio, adaptado a los deseos del niño, en el que libera sus conflictos afectivos y satisface sus necesidades.

La evolución de la experiencia estética

Los trabajos sobre la evolución de la conducta estética y artística en el preescolar se pueden dividir en dos grandes apartados:

Contemplación

Aquellas investigaciones que se refieren a conductas de observación, gusto o preferencia estética por objetos cotidianos, obras de arte o sencillos estímulos visuales o auditivos.

En función de los distintos tipos de criterios que se utilicen para caracterizar la apreciación estética, varía la edad en la que se señala la aparición de una conducta estética. Cuando se trata exclusivamente de constatar la preferencia por determinadas configuraciones simples o colores, contamos con experiencias con niños de menos de un año, pero cuando la elección debe basarse en cualidades tales como la unidad o simetría del conjunto, la edad gira en torno a los cinco años. Por último, entre los niños, y también en los adolescentes, se comprueba que los criterios de juicio estético cambian en función del tema representado (en las artes visuales), de modo que no puede hablarse de una escala axiológica estética consistente y de uso generalizado hasta la edad adulta.

Señalaremos también que la diferencia adulta entre gusto personal y calidad estética no tiene sentido para el preescolar.

Por lo que respecta a la evolución del gusto con la edad, parecen apreciarse ciertos cambios en cuanto a la preferencia por los estímulos elementales (entre los niños parece haber una concordancia mayor en escoger el rojo y el azul y rechazar el amarillo, que entre los adultos), la consideración de ciertos objetos como bellos (los niños consideran a los juguetes y alimentos como tales, mientras que los adultos se decantan por los paisajes naturales o las obras de arte) y en los criterios en los que basan sus elecciones (el grado de realismo de una pintura no sería decisivo entre los preescolares e iría cobrando una importancia cada vez mayor conforme nos aproximamos a la adolescencia). La influencia de la educación artística en estos cambios es decisiva.

Ejecución

Aquellos que se refieren a la evolución en la realización de obras, ya sean de índole pictórica, escultórica, musical o literaria.

Uno de los aspectos que cuenta con mayor número de trabajos es el desarrollo del dibujo infantil. En la última década del siglo XIX aparecieron las primeras obras dedicadas al tema (RICCI, PÉREZ, COOKE, SULLY, LUKENS, BINET y GOTZE) y en la actualidad sigue acaparando la atención de psicólogos y educadores. La caracterización de las diferentes etapas varía sensiblemente de un autor a otro. Aquí seguiremos la propuesta por V. LOWENFELD, por ser una de las más usuales actualmente.

Entre los dos y seis años se distinguen dos etapas fundamentales: la del *garabato* y la *preesquemática*.

- *La etapa del garabateo* (dos-cuatro años) se caracteriza porque el niño comienza su actividad gráfica, al principio como mero «rastreo de su motricidad», sobre la que irá adquiriendo un progresivo control visual hasta, finalmente, intentar una rudimentaria relación representativa entre lo que dibuja y su entorno visual o afectivo. Esta etapa se subdivide en tres períodos:

1. En primer lugar la del *garabato desordenado*, entre los dos y los dos años y medio. Es una actividad eminentemente motriz, sin apenas control visual sobre los trazos. Estos no siguen ninguna pauta ni presentan ningún tipo de ordenamiento, pueden aparecer en cualquier lugar del papel y su tamaño estará en relación con los desplazamientos del brazo del niño.
2. En segundo lugar, la del *garabato controlado*, entre los dos y medio y los tres años y medio. Aparece una rudimentaria coordinación entre el ojo y los movimientos del brazo, de manera que los trazos adquieren una mayor continuidad siguiendo pautas verticales, horizontales y posteriormente circulares, que llegan a ocupar toda la hoja de papel.
3. En tercer lugar, entre los tres y medio y los cuatro años, el niño comenzará a dar nombre a sus garabatos, manifestando una clara voluntad *representativa*, aunque en sus trazos todavía no pueda reconocerse nada. El dibujo se desarrolla sin un plan preconcebido y la significación que el niño le otorga puede variar de un momento a otro.

- *Etapa preesquemática* (cuatro-siete años). El progresivo control sobre los trazos permite que el niño ponga en juego una serie de esquemas representativos de los objetos que tiene a su alrededor: la figura humana, la casa, los árboles, etc., al principio una sola figura, normalmente un «renacuajo» (gran cabeza circular de la que cuelgan algunos trazos), cubre la mayor parte del espacio; posteriormente aparecerán más figuras, con detalles cada vez más minuciosos, y el espacio representativo se estructurará en arriba-abajo apareciendo la línea de base.

El tamaño de cada objeto representado y de cada una de sus partes responde más a un interés subjetivo que a un verismo visual (cabeza y manos muy grandes, la figura que representa al propio dibujante suele tener un tamaño mayor que las demás); así mismo modo el color se aplica con toda libertad: los caballos pueden ser azules o los árboles rojos. (Vid. dibujos en la página siguiente.)

FUNDAMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESTÉTICA Y ARTÍSTICA EN PREESCOLAR

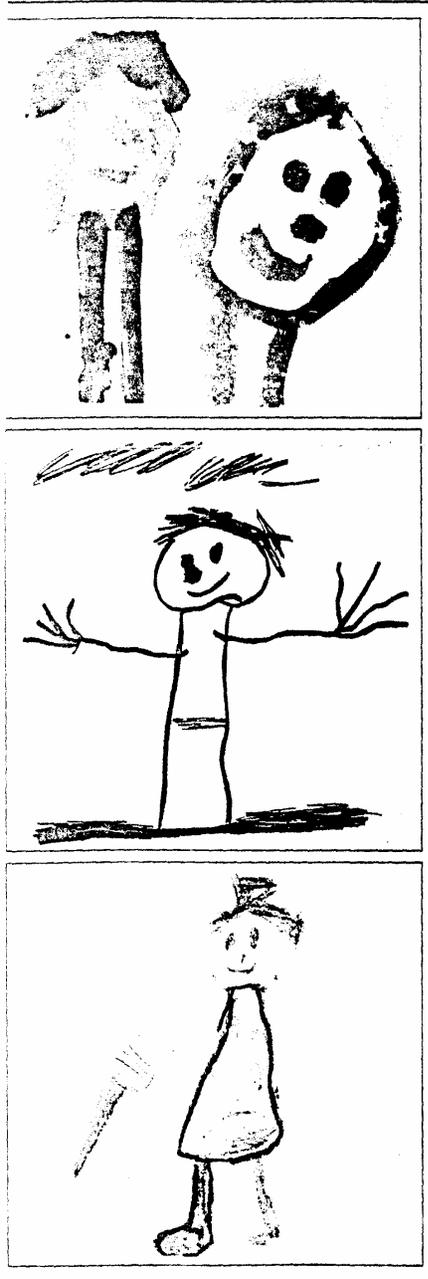
¿Cuáles son los argumentos que justifican la necesidad de la educación estética y la expresión artística a nivel Preescolar?

Por su valor intrínseco

El valor estético figura, junto a los intelectuales y éticos, entre la tríada de valores fundamentales unánimemente reconocidos por las diferentes escuelas axiológicas.

Asimismo, en la división tradicional en esferas de nuestra cultura, el arte aparece, junto a las ciencias y la tecnología, como una de las facetas fundamentales del saber humano.

De ahí que en los programas educativos de cualquier país se haga mención explícita a los valores estéticos y artísticos como objetivos fundamentales de todo proceso educacional, debiendo iniciarse los desde los primeros niveles de enseñanza.



EVOLUCIÓN DEL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA

1. Estadio del renacuajo: la cabeza presenta un tamaño claramente sobrevalorado con respecto al resto del cuerpo y las piernas salen directamente de ella. Ya aparecen representados los ojos, la boca y el cabello. (Dibujo de un niño de 3 años y 9 meses.)

2. Fase preesquemática: las proporciones de las diversas partes del cuerpo no corresponden exactamente a la realidad (obsérvese el tamaño de las manos). Con relación al dibujo anterior, aquí se esboza el tronco y aparecen los brazos y manos. (Dibujo del mismo niño a los 4 años y 6 meses.)

3. Final de la fase preesquemática: dibujo de un pirata. Ya existe una clara diferenciación de las diversas partes de la figura humana: cabeza, tronco, brazos, piernas, manos, pies... Obsérvese la forma de representar el tronco, mediante un trapecio, muy frecuente a esta edad (5 años y 9 meses).

Por su adecuación al desarrollo madurativo

La psicología evolutiva ha puesto de manifiesto que desde la adquisición del lenguaje oral hasta la culminación de las operaciones concretas, el período entre los dos y los seis o siete años está dominado por la función simbólica cuyas manifestaciones básicas son el dibujo, el juego y el lenguaje verbal.

Las tres se hallan íntimamente relacionadas, los juegos suelen ir acompañados de expresiones orales, incluso cuando se juega en soledad, y también es usual que el niño acompañe su dibujo con la correspondiente explicación verbal.

Estas tres actividades (dibujo, juego y lenguaje oral) van a ser justamente los fundamentos sobre los que se desarrollará la experiencia estética.

La realización diaria de actividades plásticas, literarias y musicales resultan en edad preescolar no sólo agradables en cuanto a su realización, sino también necesarias para su formación.

Como desarrollo de la sensibilidad

Este es el argumento predilecto de las pedagogías de base empirista, ya que —según estas corrientes educativas— el conocimiento se origina y fundamenta en la percepción sensorial. La educación de la sensibilidad (objetivo fundamental de la educación estética) es, por tanto, la vía idónea para potenciar todas las operaciones cognoscitivas e intelectivas del individuo. Este argumento tiene especial relevancia en el caso de la Educación Preescolar, ya que el niño está sumergido en un mundo eminente mente sensorial.

El desarrollo de la sensibilidad implica aumentar la capacidad de reconocimiento y discriminación de formas, sonidos, colores, sabores, temperaturas... y de sus relaciones.

Como desarrollo de la capacidad creadora

Cada vez tenemos una evidencia mayor de que la mejor manera de desarrollar una determinada capacidad es ponerla en juego. Esto significa que el mejor modo de desarrollar la creatividad es creando. La actividad artística es un lugar privilegiado para tal ejercicio.

Por sí misma la práctica artística exige prioritariamente ejercitar el impulso creador y no la reproducción reiterativa de lo ya conocido. Mientras que en otros campos una actividad innovadora requiere amplios conocimientos y manipulaciones tecnológicas complejas, en el terreno de la expresión artística no es condición imprescindible esperar a que se haya adquirido una sólida formación para lanzarse a la creación libre.

Potenciar en el niño una constante actividad puede ser una de las mejores preparaciones para un futuro en el que esta capacidad se presenta de suma importancia.

Como medio de autoexpresión

El niño necesita expresar de una forma abierta, desinhibida, cómo ve su mundo, cuáles son sus sentimientos, sus intereses y aficiones, aquello que le causa asombro y lo que le divierte. Las actividades artísticas son idóneas para que se dé rienda suelta a todo lo que el niño necesita manifestar.

De ahí que se constituyan también en uno de los mejores medios y más ricos para conocer al niño. Sus juegos y dibujos nos hablan de su personalidad, de su imaginación y su memoria, de cómo él entiende y se emociona con lo que le rodea, de su habilidad gráfica o verbal. En una obra infantil se dan cita el propio niño, su entorno próximo y los recursos lingüísticos, musicales o icónicos que él conoce. Por tanto, la actividad artística infantil es un camino que nos conduce hacia el niño que la ha ejecutado, hacia su mundo inmediato y hacia la habilidad que ha desarrollado en los distintos medios expresivos.

Es más, también en sus obras podemos descubrir usos del lenguaje enormemente clarificadores para la investigación en lingüística o la pictórica, y una comprensión del mundo enormemente sugestiva.

Como desarrollo de la autoconfianza y la autoestima

En la actividad artística es fundamental que el individuo se sienta completamente implicado lúdicamente en la tarea que realiza. Es él el que controla los materiales que utiliza y decide cómo ha de desarrollarse la obra.

La implicación personal y la libertad de ejecución, el sentirse realmente a gusto en la tarea que se lleva a cabo, deben ser potenciados y valorados positivamente, induciendo al niño a confiar en sus propios recursos expresivos y haciéndole comprender el interés que tienen sus trabajos cuando son verdaderamente personales.

Como multiplicación de los recursos expresivos

Junto a los lenguajes verbal y matemático, el lenguaje gráfico, el musical y el corporal constituyen instrumentos básicos de comunicación. Estos últimos han sido ámbito predilecto de las diferentes artes, y se han desarrollado en todas las culturas como manifestaciones peculiares de su particular idiosincrasia.

El niño debe entrar en contacto activo y directo con todas estas manifestaciones, enriqueciendo y multiplicando sus recursos expresivos, descubriendo el singular modo de producirse unos y otros y su adecuación para manifestar determinadas vivencias.

Como medio de democratización de la cultura

En función de los diversos medios familiares u ambientes socioculturales, no todos los niños llegan a la escuela con un mismo bagaje cultural ni con la misma motivación hacia las experiencias estéticas. Muy especialmente en el terreno artístico estas diferencias parecen más señaladas. La Educación Preescolar debe equilibrar desde el principio estas desigualdades, dotando al niño de los recursos necesarios, a fin de democratizar y universalizar el bagaje cultural.

Como aproximación al modo de conocimiento propio de las artes

Las obras artísticas proporcionan un conocimiento del mundo, un tipo especial de «racionalidad», distinto del conocimiento científico y también del sentido común. Este consiste en un modo de apertura y complementariedad significativa con el mundo que sólo se da en el terreno de lo artístico.

La veracidad a la que nos aproxima lo estético no es una verdad mensurable, rígida, distanciada, en la que nos sometemos al carácter del objeto que tenemos delante; sino que se dirige a esa zona humanizada de lo real donde no puede reducirse la compleja diversidad relacional que sólo el hombre es capaz de instaurar. Una descripción como la del burrito «Platero», de Juan Ramón Jiménez, no es la del zoólogo, ni la del veterinario, ni la del fenomenólogo, pero tampoco es una descripción absurda. Es el tipo de aproximación a lo real propio de la poesía.

DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN ESTÉTICA EN PREESCOLAR

El análisis se realizará de las diferentes dimensiones de la educación estética a nivel Preescolar exige, en aras de una mayor claridad, diferenciar actividades y funciones que de hecho se dan unidas e íntimamente relacionadas en la experiencia estética y artística. En ellas se distinguirá la posición del espectador de la del productor, ya que ambas son sensible mente diferentes, y tanto la una como la otra deben ser abordadas en la Educación Preescolar.

Dimensión cognoscitiva

El niño debe entrar en contacto con la experiencia estética y con las manifestaciones artísticas. Este contacto debe ser directo y no mediatizado. Conocer, comprender en qué consiste la experiencia estética y artística es difícil sin haber tenido experiencias de ese tipo.

Nos movemos en un terreno en el que la mera descripción, la representación o el traslado de un medio expresivo a otro es arriesgado y conlleva siempre una merma de cualidades. Cuando tenemos noticia de un cuadro, un edificio o una sinfonía a través de descripciones verbales, o de una poesía en una lengua distinta a la que fue escrita, hay un acercamiento insuficiente hacia la obra. El aspecto prioritariamente sensorial de la experiencia estética obliga a un conocimiento directo.

Hay que aproximar al educando a la experiencia estética, lograr que este modo singular de relacionarse con el mundo forme parte del niño, que lo haga suyo. El diálogo abierto y espontáneo sobre este tipo de experiencias es la vía para depurarlas y profundizarlas. Conviene que sea el propio docente quien valore ante los alumnos las cualidades estéticas de los objetos del aula o las producciones gráficas y musicales, destacando los rasgos básicos de que se componen y en los que vale la pena detenerse. Estos comentarios en voz alta, que deben ser siempre alentadores, permiten asimismo la comparación entre varias obras, con lo que al señalar las diferencias entre unas y otras se consigue una mayor acentuación de los caracteres más interesantes.

En segundo lugar, señalaremos el conocimiento de las obras de arte, por ser los objetos más directamente vinculados con este tipo de experiencia. En muchas ocasiones es la obra artística la que nos induce a experimentar estéticamente nuestro entorno. Este conocimiento implica, en primera instancia, poner en contacto al niño con la obra, situarlo en presencia de la misma. Que oiga música, vea pintura y cine, escuche poesía, contemple la buena arquitectura. Este es el requisito primero, y para algunos el único, para tener una experiencia estética: contemplar las cosas con atención. Para los más, el conocimiento de una obra artística se verá enriquecido en la medida en que sepamos contextualizar en el medio en el que fue creada y establecer su relación con nosotros mismos: ¿quién la hizo?, ¿cómo era ese hombre?, ¿qué es lo que quiso representar?

Posiblemente uno de los mejores procedimientos para que el niño haga suyas las manifestaciones artísticas es que él tome en sus propias manos pinceles y tambores, que cante y baile. Esto le permitirá entrar en contacto directo con instrumentos y materiales diversos, apreciar por sí mismo las características de cada uno, aprenderá sus nombres, formas y tamaños, el ruido que producen y la suavidad o aspereza de su tacto.

Dimensión comunicativa

La experiencia estética y la actividad artística hacen significativas nuestras vidas, nos sitúan en un estado de apertura comunicativa con el mundo y, a través de él, con nosotros mismos.

Situados ante una obra artística cabe preguntarnos por lo que ésta nos quiere decir, de qué nos está hablando y cómo lo está diciendo. Y a la inversa, cuando somos nosotros los constructores, resolvemos cómo vamos a decir aquello que queremos hacer saber.

Los lenguajes gráfico, musical, verbal y corporal, deben de ser reconocidos por el niño como modos de comunicación ampliamente usados en nuestra vida cotidiana. Actualmente estamos asistiendo a un enorme desarrollo de los medios gráficos y musicales, gracias a la facilidad técnica para confeccionar y reproducir imágenes y sonidos. La potencia comunicativa de los medios audiovisuales y su abundancia los convierten en lenguajes de uso tan generalizado como el verbal. Con la diferencia de que, exceptuando esquemas de ámbito reducido, son de una generalidad y universalidad digna de consideración. Para la mayor parte de nosotros la producción

literaria de otros pueblos será imposible de conocer directamente, en cambio, su bagaje pictórico, escultórico, musical, teatral, cinematográfico o televisivo podrá ser tan habitual como el de nuestra cultura.

Precisamente la inmediatez comprensiva de estos lenguajes puede llegar a ocultar que también para ellos es necesario una especial alfabetización, si no queremos que nuestra mirada resbale ignorante sobre la superficie pictórica o sobre la página de un tebeo.

Si pretendemos que la libertad expresiva del niño en cualquier lenguaje sea una libertad real, es necesario adiestrarlo en las particularidades y convenciones propias de cada uno, detenerse en su capacidad comunicativa, para que su uso creativo esté fundado en el conocimiento de los recursos disponibles.

Dimensión creativa

Las actividades artísticas se destacan como uno de los lugares privilegiados del desarrollo de la creatividad desde los primeros años del individuo. Tanto en la contemplación de las obras de otros, como en la ejecución de las propias, uno de los rasgos fundamentales que tenemos en cuenta es la manifestación creativa de la que hacen gala.

Ni el entorno que nos rodea, ni las obras artísticas que lo representan cobran sentido por sí mismas. Por el contrario, exigen ser observados atenta y creativamente. Tanto el desarrollo científico como el artístico nos muestran cómo lo real no es unívoco, sino que puede ser entendido e interpretado de muy diferentes maneras.

Cada uno de los rasgos señalados por los diferentes autores como característicos de la conducta creativa son de aplicación fecunda en el caso de la experiencia estética y artística. Refiriéndonos a los fundamentales, señalaremos:

a) *Originalidad*. ¿Qué es lo que apreciamos en primer lugar cuando contemplamos una obra infantil o cuando escuchamos su narración titubeante?

Ese punto de vista nuevo, inusitado, posiblemente ingenuo pero sorprendente y que sólo se le ha ocurrido a él.

En el terreno de la creatividad artística es precisamente la divergente y singular manera en que el autor comprende lo que le rodea, aquello que nos interesa.

Los grandes temas artísticos son más bien escasos, y continuamente se vuelve a ellos de una manera reiterativa. La grandeza radica en descubrir en ellos esa nueva resonancia que todavía permanecía oculta.

b) *Fluidez*. Los niños solicitan una actividad constante y multivariada. Sí en ellos no es dable una rigurosa elaboración, sí que son capaces, por el contrario, de desbordarnos por su abundancia de ejercicios y observaciones. Un solo dibujo o una canción no logrará de tener por mucho su tiempo de atención, pero al cabo de un día son capaces de interesarse en decenas de ellos.

c) *Flexibilidad*. La actividad artística es el lugar adecuado para reunir el mundo natural y el artificial; sonidos de pájaros y de instrumentos musicales, formas vegetales y animales, para agilizar las combinaciones más diversas y para recurrir a los elementos más dispares.

VERTIENTES DE LA EDUCACIÓN ESTÉTICA

En la educación estética a nivel Preescolar deben contemplarse dos vertientes diferenciadas:

- *Genérica*: la educación estética como objetivo general del proceso educativo.
- *Específica*: la dimensión estética en la educación artística

La educación estética como objetivo general del proceso educativo

Al igual que el resto de los grandes valores educativos, la educación del valor de la belleza no es objetivo circunscrito a una materia o área determinada, por el contrario, es incumbencia de todo el proceso educativo en general. Desde los aspectos de organización escolar (confección de organigramas y planos del centro), pasando por el entorno arquitectónico (distribución de las aulas en el solar, diseño del patio de recreo...), hasta los objetos que constituyen el mobiliario escolar (armarios, mesas...), todos ellos son susceptibles de una apreciación estética y pueden, en mayor o menor medida, provocar o inducir una experiencia estética en el Preescolar.

Centrándonos en cada una de las áreas propias del Preescolar, descubriremos los aspectos estéticos característicos de las mismas.

La dimensión estética en el área de lenguaje

El que se prioricen los aspectos comunicativos en el área de lenguaje, no debe implicar la minusvaloración de los estéticos. Unos y otros funcionan íntimamente relacionados. ¿Es posible dejar de lado totalmente los criterios estéticos en la enseñanza del vocabulario, la entonación, o del ritmo en la elocución? Parece claro que no.

Sin atentar contra ninguna regla gramatical, una expresión oral puede resultar oscura y farragosa; cuando introducimos una nueva palabra en nuestro vocabulario no es por puro afán erudito, sino porque da a nuestra expresión una mayor sensibilidad.

Recordemos que entre los objetivos del área de lenguaje en el nivel Preescolar figuran en destacado lugar los aspectos de percepción auditiva y visual. Hay que hacer especial hincapié para sensibilizar al preescolar en distinguir e identificar fonemas, palabras, elementos naturales, colores, formas y tamaños. Esta es una actividad que apunta claramente hacia lo estético. Dentro del área del lenguaje en Preescolar hay que subrayar de modo especial la poesía como una forma de lenguaje que reúne las más idóneas características, tanto por su componente de emotividad como por su vertiente estética.

La calidad estética de un poema no está reñida con su simplicidad formal, y son abundantes los ejemplos de poesía que teniendo un aceptable grado de calidad resultan, al mismo tiempo, perfectamente asequibles al niño preescolar. La poesía mencionada al principio de este capítulo es un buen ejemplo de ello, y cualquier docente tiene a su alcance antologías dedicadas a la poesía para niños, donde se encuentran autores de reconocido prestigio y poemas abundantes para hacer uso de ellos en las aulas.

De todas formas, no solamente los poetas reconocidos son capaces de hacer poesía. También numerosas personas desde su anonimato han creado composiciones que pasando de boca en boca se han generalizado hasta que todos, incluidos los niños, las han hecho suyas. Nos referimos a esos poemillas ricos, frescos, que constituyen lo que ha venido en llamarse «canciones de cuna», «trabalenguas», «rondas» o «juegos rítmicos».

Éstos constituyen también un precioso punto de arranque para una sesión de trabajo en el aula de Preescolar. Nos posibilitarán, por un lado, extraer numerosos ejercicios de lenguaje, al tiempo que ponemos en contacto al niño con una de las más simples formas artísticas.

Tengamos presente que los trabalenguas, rondas..., son composiciones que se fundamentan sobremanera en el ritmo y en la sonoridad. Esto es algo que agrada al preescolar. Le complace escuchar versos si éstos poseen un patrón sonoro simple, y más todavía si se acompaña la recitación con algunos gestos. No olvidemos que el sentido del ritmo es uno de los aspectos en los que hay que hacer más hincapié si queremos conseguir al final del ciclo inicial una lectura y una elocución correctas.

Existen, desde luego, intentos para animar a los niños desde temprana edad a expresarse por medio de la poesía, pero aunque esto no resulte en absoluto desdeñable, no es el objetivo de la escuela —y menos de la etapa preescolar— el «hacer» poesías. Por el contrario, el trabajo fundamental ha de ser tendente a sensibilizar al niño de modo que se convierta en un buen receptor del arte literario. Debemos alcanzar una estrecha aproximación entre el niño y la poesía, para que sea capaz —y esto sí es plenamente factible en Preescolar— de apreciar la belleza.

Aspectos estéticos del área de matemáticas

En muchas ocasiones se ha argumentado a favor de una educación estética y artística como contrapeso del excesivo racionalismo e impersonalidad de la formación científica y matemática. Pero oponer una frente a otra puede hacernos olvidar sus grandes puntos de contacto.

A nivel Preescolar, en el área matemática podrían señalarse tres aspectos relacionados con la conducta estética. El primero, el fuerte proceso de simbolización característico de las ciencias exactas. Estos símbolos, aunque con rasgos sensiblemente diferentes de los artísticos, configuran y desarrollan una capacidad decisiva para la apreciación de las obras de arte. En segundo lugar, los aspectos numéricos, clasificaciones y seriaciones que se introducen a nivel Preescolar, conllevan el uso de categorías directamente implicadas con la experiencia estética: orden, simetría, equivalencia, regularidad, igualdad...

En tercer lugar, los elementos de geometría, tales como la exploración del espacio, el reconocimiento de formas y la organización de elementos disímiles de un conjunto hasta lograr un todo coherente, son ejercicios en los que se fundamenta la experiencia estética visual. El placer de contemplar una pintura o una catedral se soporta en gran medida en la capacidad para experimentar y representar el espacio.

La dimensión estética en la experiencia social y natural

En el caso del arte, especialmente de las artes visuales y de la literatura, la referencia y simbolización de la realidad social es inseparable de la calidad de la obra. También en este terreno la polémica estética, muy especialmente después del surgimiento del arte abstracto, ha conocido un gran desarrollo. ¿Qué tipo de relación tienen las obras artísticas con la realidad natural o social? Las diferentes respuestas se ordenan a lo largo de un amplio espectro, pero en cualquier caso, la categoría de mimesis (realismo, imitación, copia...) sigue ocupando un lugar central en la experiencia estética.

La experiencia social y natural será la «materia prima» de gran parte de nuestra experiencia estética. Aunque parece claro que la orientación de este área está encaminada al uso correcto del medio en el que se mueve el niño, éste no debe ser su fin exclusivo. También hay que atender a su cuidadosa contemplación y manipulación lúdica.

La vertiente estética de la educación psicomotriz

En la Educación Preescolar los conocimientos, destrezas y actitudes que se pretenden alcanzar deben pasar necesariamente por una actividad corporal. El cuerpo del niño va a ser el eje y fundamento del proceso educativo, y, por tanto, también de la vertiente estética.

La educación psicomotriz tiene una vinculación directa con las categorías estéticas de las artes plásticas: simetría corporal, configuración espacial..., en este sentido es usual que algunos de los ejercicios de ordenación y representación del espacio en el área plástica vayan acompañados de los correspondientes movimientos y desplazamientos corporales, a fin de que el niño interiorice más vividamente el objeto o tema a desarrollar.

Algo similar sucede en el caso de la música. El sentido del ritmo debe reforzarse con la ejecución corporal, haciendo que resalta el ritmo externo que escucha.

Los aspectos estéticos del comportamiento afectivo-social

En las obras de arte se suscitan constantemente experiencias afectivas de amor, amargura, entusiasmo, etc. La educación del comportamiento afectivo-social se preocupa precisamente por desarrollar y ampliar las experiencias vitales del niño, que luego jugarán un papel decisivo en su conducta artística y estética.

La dimensión estética en la educación artística ***Educación plástica***

La educación plástica tiene por objeto introducir al niño en el ámbito de la comunicación y las artes visuales.

El medio humano es un medio básicamente visual. La mayor parte de la información que procesaremos a lo largo de nuestra vida es de índole icónica (a través de imágenes gráficas). El sistema visual es uno de los más sensibles y de rango más amplio.

Los medios gráficos son uno de los procedimientos de comunicación todavía ineficientemente utilizados. A ello ha contribuido el que las técnicas para construir y reproducir imágenes han exigido, y en gran parte siguen exigiendo, una gran habilidad y destreza (dibujo y modelado) o una compleja tecnología (cine y vídeo).

Pero esta situación está cambiando rápidamente. Las nuevas generaciones están familiarizadas con las imágenes. Les resultan habituales la prensa ilustrada, la fotografía, el cine y la televisión. En estos momentos estamos asistiendo al uso sistemático de la imagen a todo color, y no hace falta señalar su importancia como estímulo visual.

Imágenes de toda índole han cubierto las ciudades y también el ámbito escolar. Son los alumnos actuales los primeros en disfrutar de textos profusamente ilustrados. Los más pequeños disponen de libros en los que sólo aparecen dibujos y fotografías; para ellos los medios audiovisuales resultan ya habituales.

Esta eclosión avasalladora de imágenes no sólo ha transformado nuestro entorno cotidiano y la práctica docente, también ha conmovido el ámbito de la estética. Superadas en parte las viejas polémicas sobre la excelencia de las artes tradicionales y la mediocridad de las imágenes de masas, conviene acercarse y usar de cualquier medio visual con una actitud creativa y participante que nos permita descubrir sus peculiares valores, especial mente en el terreno docente.

El área plástica debe dotar al alumno del poderoso medio de comunicación y de goce estético que nos ofrece la civilización de la imagen.

Objetivos

El objetivo del área plástica a nivel Preescolar es que el niño use y disfrute cualquier procedimiento gráfico para manifestarse espontáneamente y para comunicar- se con los demás.

Esto implicará desarrollar una progresiva habilidad manual y mejor dominio del trazo. El dibujo es el modo de escritura, de expresión, que el niño puede manejar antes de dominar los símbolos gráficos. Precisamente va a ser la práctica gradual mente ordenada del dibujo la que con mayor eficacia va a propiciar un desarrollo psicomotor progresivo hasta culminar en el dominio de la motilidad final.

La utilización creativa de las cualidades plásticas de cualquier material que esté a su alcance servirá para desarrollar la imaginación y recrear con ellos el mundo de su fantasía. Aprenderá a valorar positivamente el proceso creativo y para ello necesita ser motivado, en un ambiente cordial y desinhibido, y alentado en sus exploraciones visuales, táctiles y cenestésicas.

Métodos

En el Preescolar los métodos deben ser prioritariamente activos. El área plástica debe ser un lugar de constante exploración y construcción. Fundamentalmente pueden distinguirse dos grandes procedimientos:

a) *Analíticos*: son aquellos en los que nos centramos en la exploración sistemática de un determinado objeto, de una técnica grafica, o un material plástico concreto. Trabajando sobre un aspecto bien definido.

b) *Sintéticos*: son aquellos en los que conocimientos y destrezas adquiridos son puestos en juego de forma libre y espontánea en la realización de una obra, donde se sintetizan de forma dinámica intereses y saberes.

Unos y otros deben ser adecuadamente combinados para que el preescolar pueda recorrer y explorar extensamente la riqueza de la expresión plástica.

Materiales

Los materiales son de una importancia singular en la expresión plástica, porque sus características particulares condicionan en can medida el resultado e imprimen carácter propio al proceso y a la obra. Los lápices nunca proporcionarán el grosor de trazo del pincel y el procedimiento de ras y pegar exige distintas habilidades al del modelado del barro.

Cualquier material es válido para expresarse plásticamente. Buena prueba de ello es la desconcertante diversidad de procedimientos y técnicas que ponen en juego las corrientes artísticas contemporáneas.

Los materiales propios del área plástica pueden clasificarse en tres grandes grupos:

— *Instrumentales*. Son aquellos que se utilizan para la confección del trabajo, pero que no aparecen en el resultado final. Pinceles, tijeras, esponjas, rodillos, martillos, espátulas, cada uno de ellos tiene sus propias características y su manejo requiere habilidades diferentes. Es necesario habituar al niño a su uso correcto, pero no hay que coartar tampoco una manipulación creativa de ‘n

— *Plásticos*. Aquellos que forman parte de la obra. Entre ellos se distinguirán dos grandes grupos. En primer lugar, los básicamente tridimensionales, barro, madera, plastilina, que tienen cuerpo propio y con los que se trabajará principalmente el volumen. En segundo lugar, los bidimensionales, en los que hay que diferenciar pinturas (especialmente las que se disuelven con agua), lápices, ceras, tizas y soportes (papel, cartón, tela). Junto a la utilización de estos materiales de uso habitual, hay que señalar que cualquier objeto cotidiano puede ser aprovechable en el trabajo. El área plástica es uno de los lugares idóneos para redescubrir las posibilidades expresivas de nuestro entorno de modo creativo.

— *Tecnológicos*. Aquellos en los que intervienen aparatos de cierta complejidad tecnológica. La fotografía, el cine, el video, la televisión, forman parte importante del mundo del preescolar, y la simplificación de sus procedimientos para uso doméstico hacen posible su aprovechamiento en la escuela.

Por último, hay que destacar muy especialmente el papel del propio cuerpo como técnica pictórica (dactilopintura) o como soporte plástico (maquillaje, disfraces) por la intensidad con que son vividas es tas experiencias.

Educación musical

En la iniciación musical del niño preescolar debe tenerse siempre presente que el modo de aprehensión global de los niños en esta edad debe conducir al docente a plantear las actividades del aula de manera que éstas se encuentren imbricadas.

Si éste es un pilar fundamental en el que se asienta la Educación Preescolar, el segundo y no menos importante es el de la actividad: actividad directa, física, manipulativa del niño que le permita vivenciar un amplio espectro de sensaciones. Hay que tener presente que cuanto más amplio haya sido el número de vivencias que le suministremos, siempre que éstas hayan sido bien definidas y asimiladas, con más facilidad se integrarán las experiencias complejas y los conceptos que recibirá en la posterior Educación Básica.

Objetivos

Cuando se trata de iniciar al niño en el vasto terreno de la música, hay que hacer lo en torno a los dos elementos básicos que la constituyen: el ritmo y la melodía. Lógicamente, tanto uno como otra han de ser vividos, reconocidos por el niño de un modo intuitivo, con ausencia total de cualquier formalismo académico: el niño puede contactar con sencillas formas rítmicas y melódicas.

Contenidos

En realidad no cabe hablar de contenidos propiamente dichos en el ámbito Preescolar, sino más bien de habilidades que conviene desarrollar. En lo que a iniciación musical se refiere, hay que hacer hincapié en dos especialmente: la discriminación auditiva y la percepción rítmica.

Tanto una como otra requieren la introducción de nuevos vocablos con que denominar las experiencias a que se somete el niño.

En lo que toca a la discriminación auditiva, deben introducirse los términos con que se denominan las características de todo sonido: tono («grave», «agudo»), intensidad («fuerte», «débil») y timbre (en este último deben aglutinarse los nombres de los instrumentos que se den a conocer al alumno). Y en lo que se refiere a la percepción rítmica, las secuencias temporales pueden agruparse en torno a unos cuantos vocablos genéricos como: «lento», «pausado», «rápido»...

En suma, pues, los contenidos que componen la educación musical del preescolar no son sino una parte del vocabulario que debe ir adquiriendo el alumno a lo largo de su formación.

Método

La metodología a seguir en la iniciación musical del niño preescolar debe apoyarse en dos grandes pilares:

- La actividad propiciando en todo momento participación, el movimiento y la manipulación.
- La experiencia (recordada, reexperimentada o propiciada), la cual debe convertirse en el punto de arranque de la iniciación musical.

Actividades

Así, pues, en lo que respecta al ritmo, los primeros ejercicios pueden hacerse sobre algo a lo que el niño está muy habituado a usar: su propio lenguaje. El lenguaje oral de una persona normal posee un ritmo, propio de la lengua que habla, cuya unidad base son cada uno de los golpes silábicos, que al emitirse en la cadena Tónica, configuran verdaderos esquemas rítmicos.

Si los alumnos pronuncian frases acompañando cada golpe silábico con otro golpe (de palmas, sobre la mesa, etc.), estamos provocando que los alumnos sientan en su propio cuerpo el especial ritmo de los grupos fónicos.

Ejemplos de juegos habituales en el niño de los que pueden extraerse diversas secuencias rítmicas, son esas pequeñas y monótonas melodías, pronunciadas con ritmo machacón y recitadas para designar a suerte qué niño debe realizar determinada acción en el juego.

También las canciones, con tal que sean interesantes y motivadoras para el niño, pueden convertirse en el centro sobre el cual programar una sesión rítmica.

Las canciones populares, las tradicionales de cada zona del país, pueden convertirse en un excelente apoyo a la iniciación musical del preescolar, al tiempo que el niño comienza a tomar contacto con ese acervo cultural más cercano a su vida, propio de la comunidad que le rodea.

Es evidente, por otra parte, que los niños preescolares son capaces de seguir el ritmo (palmeando al menos) de una canción popular, siempre que éste sea lo suficientemente notorio. Sin embargo, debe entrar en juego aquí la labor enriquecedora del profesor iniciando nuevos esquemas rítmicos. En este sentido, hay que introducir los ejercicios siguiendo una progresiva dificultad; no sólo en las alteraciones del ritmo, sino en los diversos modos de que dispone el niño para manifestar ese ritmo: se trata de los sonidos que puede realizar para marcar los golpes rítmicos.

En este apartado es preciso hacerle descubrir al niño las posibilidades sonoras de su propio cuerpo: en primer lugar, las múltiples onomatopeyas que puede construir con los fonemas de su lengua; también, el sonido producido al expulsar aire sin movimiento de cuerdas vocales, tanto por la boca como por la nariz y, en definitiva, la variada gama de sonidos producidos por los golpes y roces de las manos a lo largo del cuerpo.

También es necesario que el niño descubra y manipule diversos instrumentos apropiados para tal efecto. Se trata de instrumentos que no precisan en el contexto escolar de una afinación determinada (pandereta, tambor, crócalos, caja china, triángulo) e incluso hay que

incitar al niño a descubrir el sonido que puede extraerse de los objetos más comunes que le rodean, como, por ejemplo, una hoja de papel (frotada entre las palmas de las manos. hacerla vibrar sujetándola de una esquina...)

Por este camino estamos entrando de lleno en un trabajo de discriminación auditiva, que es otro de los fundamentos de toda iniciación musical. Conviene, en este sentido, con objeto de hacer más precisa esa tarea discriminatoria, acostumbrarle a reconocer la extensa gama de sonidos producidos en su entorno, a manejar una simbología del sonido. De modo que no sólo a cada instrumento, sino a cada sonido claramente diferenciado y ejercitado se le asigne un símbolo distinto (*= palmada; $\cap_ \cap$ = palmada sobre los muslos; \cup = golpear con el tacón en el suelo; Δ = golpear con la punta del pie en el suelo; O = golpe de pandero, etc.).

Todo lo dicho hasta ahora se refiere a secuencias rítmicas realizadas de modo audible. También puede seguirse un ritmo al tiempo que se realizan dibujos simples. En este caso son los propios niños los que cantan la melodía mientras van plasmando gráficamente el ritmo mediante un número determinado de sencillos trazos sobre el papel (o el profesor, en una primera instancia en el encerado). La correcta realización de este tipo de ejercicios vendrá dada por la exactitud en el número de trazos marcados.

La iniciación a la melodía debe seguir en un principio, al igual que para el ritmo, la intuición del niño, el cual cantará canciones sencillas, por simple imitación del profesor o de sus compañeros. Son muchas las canciones populares útiles para las aulas y es labor del docente el seleccionar y ofrecer las más idóneas a cada grupo de alumnos.

Es preciso aprovechar el vivo interés y el gusto que manifiestan los niños por repetir canciones de sencilla estructura acercándoles a la riqueza y frescura musical de la canción popular.

Para la realización de estos cantos conviene utilizar cualquier instrumento disponible. Pero si este apoyo sonoro no es posible, puede recurrirse a otro tipo de soportes, como el de visualizar la melodía de la canción mediante una línea continua, trazada sobre la pizarra, similar a la que resultaría de enlazar las notas de la canción escritas en el pentagrama.

Todos estos ejemplos no son sino una guía indicativa, una vía abierta, que debe enriquecerse con la experiencia de cada profesor, quien debe considerar siempre que lo importante es que la iniciación musical del niño preescolar se realice siempre en un contexto ameno, agradable, lúdico, y sobre todo lleno de movimiento físico organizado que permita al niño vivir y asimilar la actividad que realiza.

Evaluación

Cuando se habla de evaluación en Preescolar, tanto si se trata de observar la evolución del niño respecto de la iniciación musical, como de cualquier otra área que se trabaje durante este primer período escolar, se debe tener en cuenta que los aspectos que configuran la evaluación deben sopesarse de modo que el grueso de ésta no recaiga en la valoración de las acciones del alumno, sino sobre todo en aquellos aspectos de los que es directamente responsable al profesor o el profesor-tutor encargado de impartir dicha área (iniciación musical). En Preescolar, la responsabilidad del profesor ante la evaluación del alumno es mucho mayor que en cursos superiores, pues debe tener presente en todo momento el instante madurativo en que se encuentra el individuo para adecuar las actividades propuestas a las posibilidades de trabajo de sus alumnos.

No se trata de inculcar conocimiento con cierto grado de abstracción, por mínimo que éste sea, y comprobar más tarde si el alumno los domina o no. Se trata de que el conjunto de juegos, actividades, que el niño realice tiendan a lograr una maduración más rápida y completa, el resultado positivo o negativo estará no tanto en las adquisiciones teóricas que sea capaz de dominar, sino en el incremento madurativo que hayamos sido capaces de producirle. En términos más concretos, si antes se hablaba de desarrollar su discriminación auditiva y su sentido rítmico, se tratará de que entre el inicio y el final de la etapa preescolar, el alumno sea capaz de percibir los sonidos de forma más discriminada y de captar, repetir y ejecutar sus acciones con ritmo más ordenado.

Tengamos en cuenta, por otro lado, que estos dos logros son elementos clave de la plataforma sobre la que construirá el alumno su aprendizaje lectoescribano, lo cual conduce a ligar inadvertentemente la programación de las actividades musicales y, por tanto, la valoración de sus resultados, con la valoración general de madurez a que se debe someter al niño previa a la iniciación del aprendizaje de los símbolos gráficos. Para ello necesitará discriminar con gran finura los sonidos que componen la cadena fónica, y cuya lectura también precisa de un adecuado ritmo —propio y diferente en cada lengua— sin el cual la lectura y la elocución resultan deficientes.

En resumen, todo alumno por su estado madurativo es, en este periodo que tratamos, capaz de incrementar sus posibilidades siempre y cuando se le proporcionan las idóneas actividades para ello, y por tanto, lo que debe ser en todo momento controlado, corregido, mejorado, en definitiva, evaluado, es el propio método, el proceso de enseñanza, haciendo especial hincapié en la actuación y en los medios que el profesor pongan en funcionamiento con los niños. }

Dramatización

Se entiende por dramatización la expresión de un hecho real o ficticio, a cargo de una o varias personas, todas ellas conocedoras del acto que van a representar. Ello requiere la previa transformación del hecho dramatizable para acomodar a las posibilidades expresivas de quienes deban representarlo (espacio de que se dispone, distribución de ese espacio., número de personajes, etc. la correcta

dramatización es, pues, un hecho complejo que excede las posibilidades del alumnado preescolar., por ello, más bien debe hablarse de juegos dramáticos. En ellos no se trata de que el niño recite memorísticamente unas frases aprendidas ni realice complicados traslados dentro del espacio escénico, sino de que exprese con su cuerpo hechos, sentimientos, historias... utilizando sencillos movimientos acompañados siempre de la narración que se escenifica. Estamos ante un hecho de expresión íntimamente relacionado con la producción lingüística, aunque incluyendo naturalmente, además de ésta, otros tipos de comunicación no verbal.

El tipo de escenificación más sencillo, y que con más facilidad se realiza en el marco preescolar, es aquel en el que el profesor realiza las veces de narrador, y en determinados momentos del discurso los alumnos realizan algunos gestos, movimientos, o emiten una breve expresión, previamente acordada.

Partiendo de este umbral mínimo de escenificación (puesto que la narración pura y simple no puede considerarse como escenificación), esta puede complicarse progresivamente introduciendo a lo largo de la narración nuevos elementos escenificables, con tal que el preescolar sea capaz de dominarlos.

A modo de sugerencias se indican —en orden de dificultad— algunos elementos que pueden ser fácilmente representados por los niños:

- Efectos especiales (llamar a la puerta, pasos, carreras...).
- Sonidos emotivos (risa, llanto,..).
- Interjecciones (admirativas, de sorpresa. de temor...
- Movimientos estereotipados (comer, cabalgar. beber...).
- Expresión de frases breves.

Todo esto puede amenizarse con el uso de objetos representativos del cuento o de la narración escenificada. En cualquier caso, es labor del profesor el saber introducir a lo largo del texto el mayor número de escenificaciones posibles, sin exceder la capacidad del preescolar.

BIBLIOGRAFÍA

B M. C., y HOSPERS. J.: *Estética. Historia y / Cátedra*, Madrid, 1976.

BUNCH, C.: *Art Education. A guide to information sources*. Gale Research Company, Detroit, 1978.

CERVERA, J.: *Como practicar la dramatización con los niños de cuatro a catorce años*. Cincel, Madrid. 1983.

- COMPAGNON, G., y THOMET, H.: Educación del sentido. Kapelusz, Buenos Aires, 1966.
- CHERRY, C.: El arte en el niño en edad preescolar. CEAC, Barcelona, 1978.
- FONT FUSTER, R.: Metodología del ritmo musical. Gráficas Marburi, Barcelona, 1972.
- FRANCES, R.: Psychologie de l'art et de l'esthétique. PUF, Paris, 1979.
- HEMSY DE GANSA, V.: La iniciación musical del niño. Ricordi Americana, S. A., Buenos Aires, 1964.
- KELLOGG, R.: Análisis de la expresión plástica del preescolar. Cincel-Kapelusz, Madrid, 1979.
- LOWENFELD, y., y LAMBERT, W.: Desarrollo de la capacidad creadora. Kapelusz, Buenos Aires, 1977.
- LUQUET G. H.: El dibujo infantil. Editorial Médica y Técnica, Barcelona, 1978.
- LURCAT, L.: Pintar, dibujar, escribir, pensar. Cincel-Kapeiusz, Madrid, 1980.
- MAETINEZ, E., y DELGADO, J.: El origen de la expresión en niños de tres a seis años. Cincel, Madrid, 1981.
- PORCHER, L., y otros: La educación estética. Lujo necesidad. Kapelusz, Buenos Aires, 1975.
- READ, H.: Educación por el arte. Paidós, Buenos Aires, 1955.
- SANUY, M., y GONZÁLEZ, S. L.: ORFF-SCHUL WERK. Música para niños. Unión Musical Española, Madrid, 1969.
- SCHOCH, R.: Educación musical en la escuela. Kapelusz, Buenos Aires, 1964.
- ZIEGFELD, E.: Art et éducation. UNESCO, Paris, 1954.

11 DIMENSIÓN CREATIVA

F. MENCHÉN BELLÓN

La creatividad en Preescolar.—Estimulación de la creatividad en Preescolar.—Técnicas y estrategias para desarrollar la creatividad.—Bibliografía.

La dimensión creativa, en tanto que es de la singularidad, originalidad y libertad humanas, es uno de los vectores más relevantes de la educación del preescolar, porque además sintetiza todas las demás dimensiones y expresa mejor que ninguna la aspiración de formar personas íntegramente.

Por eso, la escuela del futuro, la «escuela creativa», ha de formar personas en todas sus dimensiones. El profesor utilizará estrategias para atender no sólo las operaciones verbales, analíticas, abstractas, temporales y digitales, propias del pensamiento convergente, sino también las funciones no verbales, holísticas, concretas, espaciales, analógicas, creativas y estéticas, específicas del pensamiento divergente.

La propuesta del presente estudio se estructura en tres apartados: en el primero se revisan los conceptos de creatividad, se analizan los indicadores y niveles y la evolución de la misma.

El apartado central se ocupa en definir y caracterizar la «escuela creativa», sus principios y organización en «talleres», y especialmente del diseño y oferta de un modelo de programación creativa que a partir de la formulación de los objetivos creativos culmina con el proceso de evaluación (fases, tipos y criterios).

El tercer apartado trata de la descripción de las principales técnicas para estimular la creatividad en Preescolar, y lo que es más operativo, incluye modelos concretos de cada una de ellas.

LA CREATIVIDAD EN PREESCOLAR

Actualmente se puede afirmar que la creatividad no se puede reducir a un terreno particular (pintura, música o poesía), sino que es una base sobre la que se puede apoyar la enseñanza de cualquier materia. Además, se ha de contemplar desde la variable tiempo; es decir, la dimensión creativa puede ser desarrollada tanto a nivel de Preescolar como a nivel de adulto, pero cuanto antes se comience a cultivar, más posibilidades hay de conseguir personas creativas.

En la medida en que el niño busca, organiza y se expresa se encuentra en camino de ser particularmente creativo y seguir su propio aprendizaje. J. PIAGET dice:

«Aprender es reinventar. Es, pues, actuar con iniciativas e intereses personales. El aprender es esencialmente creador.»

Conceptos de creatividad

J. P. GUILFORD, el mayor impulsor de la creatividad en nuestro siglo, ha dejado escrito que ésta es la clave para la educación (LOGAN y LOGAN, 1980).

El término creatividad es definido desde muy diversos ángulos. Frente a la definición de GOETHE, que dice: «Creatividad es la fantasía exacta», está la de M. MEAD, quien expresa: «En la medida en que una persona haga, invente o conciba algo que resulta nuevo para ella misma, puede decirse que ha consumado un acto creativo» (PRADO DÍEZ, 1982).

Son ya tradicionales la conceptualización de STEIN, quien piensa que la creatividad es un proceso que tiene como resultado una obra personal (CURTIS, DEMOS y TORRANCE, 1976); la de GUILFORD, que en su modelo de inteligencia coloca a la creatividad como la rama de la producción divergente (CURTIS, KHATENA y TORRANCE, 1981), o la de GUILFORD que establece que el pensamiento creador consta de asociaciones formadas a la vista de combinaciones nuevas (BEAUDOT, 1973) Otras formulaciones aparecen en la dilatación de GAGNE, quien señala que es forma de solucionar problemas medio intuiciones (PRADO DIEZ, 1982); la de ESTLER, que la define como el resulta relacionar entre sí unas dimensiones ta entonces ajenas (PRADO DÍEZ, 19 la de ROGERS, que ve el origen de la actividad en la voluntad del hombre debe lanzarse a sí mismo (HEINELT, 1979).

A este abanico de interpretaciones uno la nuestra: Es la capacidad para estímulos y transformarlos en expresiones o ideas con nuevos significados.

Y la clave para conseguir una percreativa es cuidar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El éxito se logrará cuando el niño no haga una repetición o copiándolo que ha percibido, sino que elabore procese ese material transformando otro con el código de su sello personal.

Indicadores y niveles de creatividad

Los expertos en el tema (TORBANCE, FORD, FOSTER, LOWENFELD, etc.) coinciden en destacar como indicadores de creatividad los siguientes:

a) *Fluidez*. Consiste en la producción la mayor cantidad posible de palabras, ideas, expresiones, asociaciones, atendiendo a una consigna o r dada (número de sílabas, letra espacial...) y sin limitaciones en cuan significado. Cuantas más respuestas se ofrezcan, más probabilidades ha que algunas de ellas sean creativas.

b) *Flexibilidad*. Hace referencia a la variedad, o número de categorías diferentes que se utilizan en el momento producir ideas, y a la variedad de soluciones dadas a un problema.

c) *Originalidad*. Hace alusión a las puestas menos habituales o a que otras que se alejan de lo obvio y cor y que generalmente son juzgadas como ingeniosas. En ocasiones surgen de una forma espontánea, pero después de un trabajo sistematizado. Las ideas originales suelen ser poco sólidas y, si no se cuidan atentamente, terminan por desaparecer.

d) *Elaboración*. Consiste en organizar los proyectos e incluso las tareas más simples con el mayor cuidado y detalle.

Otros indicadores que suelen presentarse son: la sensibilidad para detectar problemas; la capacidad de riesgo, tanto intelectual como físico; la audacia, el humor... Normalmente, todos estos elementos no se presentan aislados, sino que suelen confluir de forma sinérgica (PARNES, 1972).

Con referencia a los niveles de creatividad, I. A. TAYLOR (1972), al estudiar la naturaleza del proceso creativo, distingue cinco niveles:

— *Nivel expresivo*. Se caracteriza por la espontaneidad y libertad; los dibujos espontáneos de los niños son el ejemplo tipo.

Nivel productivo. Se manifiesta en la preocupación por el logro de una producción técnica, que limita y controla la actividad libre.

— *Nivel inventivo*. Está caracterizado por un despliegue de ingenio que implica la combinación de relaciones inusuales entre elementos que anteriormente se encontraban separados. No consiste en la producción de nuevas ideas, sino de nuevas formas de ver las cosas.

— Nivel innovador. La creatividad innovadora depende de la habilidad de penetrar y entender los principios fundamentales de cualquier teoría y tratar de perfeccionarla con nuevas aportaciones.

— Nivel emergente. Este nivel implica estar entregado a la producción de res puestas que emergen de forma continua y totalmente diferentes. Cualquier estímulo sirve para dar expresiones inusuales. El sujeto está en constante actitud creadora.

El niño pequeño se mueve en sus actividades entre los tres primeros niveles y muy especialmente en el expresivo.

Evolución de la creatividad

La mayoría de los psicólogos evolutivos coinciden en que los comportamientos creativos son muy frecuentes en el niño. Sin embargo, se carece de estudios longitudinales, suficientemente válidos, que permitan presentar una línea de desarrollo de la creatividad que pueda reconocerse como universal.

Para salvar este escollo, consideramos posible, sin embargo, enfocar el problema desde estas perspectivas:

Conocer la actividad creadora

La actividad creadora se halla a cualquier edad, pero es mucho más frecuente en el niño de tres a cinco años, que todavía no está atado a esquemas y hábitos estereotipados, dispone de libertad y es abierto.

D. H. RUSSELL sostiene que la niñez y la creatividad son inseparables (HEINELT, 1979). Las investigaciones de J. P. TO REANCE (1963) añaden que la creatividad tiende a aumentar desde los dos o tres años hasta los ocho.

ANDREWS encuentra que hacia los cuatro años y medio se alcanza un máximo, seguido por un descenso a los cinco (TORRANCE, 1963). Estos resultados no se dan en todas las culturas ni en todos los lugares. Cuando el niño tiene que enfrentarse a las exigencias nuevas de cada etapa suele abandonar su creatividad. Para unos autores esto suele ocurrir a partir de los cinco años, mientras que para otros comenzaría a los ocho, once o incluso más tarde. El profesor debe reavivar estos períodos críticos tratando de mantener en acción la capacidad creativa.

G. HEINELT (1979) afirma que partiendo del desarrollo del comportamiento creativo en el niño, podemos llegar a la comprensión de la estructura de la creatividad.

Estimular las actitudes creativas

Para estimular las actitudes creativas se ha de fomentar especialmente el proceso creativo.

Existen diversos modelos para el estudio del proceso creativo (DEWEY, WALLAS, ROSSMAN y LOGAN y LOGAN). Estos modelos no se contraponen, sino que se complementan. Ya que comparten muchas nociones y principios comunes. El enfoque de WALL es el que más se adapta a nuestros propósitos (CURTIS, DEMOS y TORRANCE, 1976). Distingue cuatro fases:

— *Preparación*. El niño recoge la información necesaria.

— *Incubación*. Período de gestación de nuevas ideas.

— *Iluminación*. Momento de inspiración donde surge la solución. Va precedido de un esfuerzo y seguido de un trabajo de preparación esmerada.

— *Verificación*. Fase dedicada a la elaboración del producto.

Preparar un clima estimulador

El proceso creativo no se desarrolla en un clima afectivamente neutro.

Para G. BORTHWICK (1982) el maestro, a lo largo del proceso, «debe ser una persona flexible, capaz de abandonar sus planes y capitalizar el entusiasmo e interés de sus niños. Desarrollar su capacidad para ser cordial, amistoso y democrático, lo que facilitara una atmósfera propicia a la creación

Desde nuestra perspectiva apuntamos las siguientes *fases evolutivas de la creatividad*:

Fase multisensorial

Esta primera fase dura hasta los cuatro años. Hay que preparar en torno al niño un ambiente de estimulación de los sentidos (debe proseguir en el resto de las fases). Esta estimulación despierta en el niño un interés vivo por su medio, que le pone en condiciones de descubrir algo nuevo todo los días. La fuerza de su curiosidad es una gran fuente de creatividad que le impulsa a pensar, hablar y preguntar.

Desde una perspectiva neurofisiológica. Sabemos que el crecimiento neuronal depende en gran medida, de la cantidad y calidad de estímulos que el niño recibe.

Fase simbólica

En este período, el niño de cuatro-cinco años amplía su caudal de conocimiento. A través de su comportamiento lúdico su espontaneidad consigue nuevos descubrimientos. Su vocabulario se incrementa mediante sus conductas interrogativas que deben fomentarse para que perdure más allá de la niñez y lleguen a convertirse en un hábito. Si el profesor no responde a las preguntas de sus alumnos, éstos pierden el interés y termina por extinguirse esta actitud, y con ella la creatividad.

Fase intuitiva

La intuición del niño supone un foco de creatividad que él aprovecha para enfrentarse a un problema y encontrar solución. El hecho de comprobar que existe más una solución a cualquier problema agiliza el pensamiento e impide la rigidez mental.

El niño es un investigador por naturaleza si por investigador entendemos persona con capacidad de descubrir nuevos conocimientos.

La creatividad se expresa en dimensiones múltiples: en la percepción, en la idea en la conducta social, en el comportamiento lingüístico y lúdico, en la creación formativa, en intereses musicales y literarios... Todas estas áreas de vivencias y comportamientos se superponen y son independientes.

ESTIMULACIÓN DE LA CREATIVIDAD EN PREESCOLAR

El niño, desde los primeros años de su vida, «crea» sus primeros pasos, sus primeras palabras y todo lo que conforma su mundo. La escuela debe estimular la creatividad para que el niño pueda adquirir nuevos conocimientos que le permitan seguir creando.

La «escuela creativa»

Los principios básicos que debe sustentar la «escuela creativa» en Preescolar son los siguientes:

El mobiliario de la clase se colocará en función de los talleres instalados. Se ha de sorprender al niño; por eso se recomienda que cada semana la clase cambie su fisonomía. Al final del día el profesor informará a los alumnos sobre los talleres que funcionarán al día siguiente.

Al principio de cada sesión el profesor presentará y explicará los talleres que van a funcionar y pedirá a cada niño que realice su proyecto de trabajo. Al finalizar la sesión se realizará una puesta en común para conocer los trabajos e intercambiar experiencias.

Una posible organización de una semana podría ser: tres talleres permanentes y otros tres variables.

Talleres permanentes:

Lengua: «Taller de letras» y «Taller de escritura».

Matemáticas: «Taller de figuras».

Experiencias: «Taller de plantas».

Talleres variables:

Plástica: «Taller de exposición» (lunes, martes y miércoles).

Educación física: «Taller de descanso» (jueves y viernes).

Comportamiento: «Taller del humor» (todos los días).

Todos los talleres tienen que estar ambientados.

El área de «comportamiento» puede utilizarse para introducir en el ambiente de la clase unos valores determinados. Por ejemplo, ante la organización descrita, podríamos diseñar la «Semana del humor», que serviría para que todas las actividades estuvieran acompañadas de un talante humorístico.

Las relaciones interpersonales, que tanta importancia tienen en el mundo adulto, y que la «escuela tradicional» ha fomentado poco, tienen que ser atendidas desde el primer momento. El papel del profesor es poner a los niños en disposición de comunicarse entre sí y con él mismo.

Los niños pueden cambiar de taller, respetando el número de alumnos que deben trabajar como máximo en un taller (se recomienda cinco). Todos los niños, al final de la semana, habrán pasado por todos los talleres.

Modelo de programación creativa

El profesor de Preescolar debe elaborar sus propios objetivos y tratar de adaptar los a las características psicológicas de mismo, a su desarrollo físico y mental y los condicionamientos familiares y sociales de su entorno.

Un modelo de programación creativa para Preescolar se enuncia a continuación:

Los objetivos generales para una «escuela creativa» se concretan en tres:

Fluidez de expresión. Se pretende desarrollar la capacidad de producir ideas. Pero para producir ideas hemos de poner al niño en contacto con un medio estimulador que le permita sentir y descubrir nuevas experiencias. R. OERTER (1975) advierte que la producción de ideas puede incrementarse mediante el entrenamiento adecuado.

Flexibilidad de pensamiento. Se persigue proporcionar al preescolar la posibilidad de adaptarse a una sociedad en cambio y facilitarle plasticidad y elasticidad en sus ideas. Esta flexibilidad permite que el error sea considerado como una de las formas de aprendizaje.

Originalidad de las ideas. Se trata de conseguir un estilo personal que conduzca al niño a llegar a ser lo que potencialmente es capaz de ser cada uno.

Estos objetivos generales se concretan en *objetivos específicos* que se recogen en el cuadro 2. En cada objetivo se incluyen las capacidades a estimular en cada período. Las separaciones verticales indican los interperíodos y se dibujan en líneas discontinuas para reflejar que su ejercitación puede iniciarse antes y debe continuarse después.

Principio de espontaneidad. El niño debe exponer con libertad sus ideas, opiniones y experiencias. Esta espontaneidad le producirá cierta confianza y seguridad en sí mismo, que le servirá para desarrollar una personalidad sana.

Principio de dialoguicidad. La comunicación de las vivencias del niño ha de realizarse en un ambiente de reciprocidad entre los compañeros y entre el docente y los alumnos. Se cuidarán las relaciones interpersonales, se inculcará el trabajo en equipo y se premiará el saber escuchar.

Principio de originalidad. Deben respetarse las ideas e iniciativas de los demás, por extrañas que parezcan. El niño desarrollará su flexibilidad mental y tendrá la oportunidad de poner en juego su tolerancia y el respeto a sus compañeros.

Principio de criticismo. El niño debe saber analizar los mensajes que le llegan y dudar de la veracidad de los mismos, en una actitud constructiva y enriquecedora. Esta actitud de crítica debe comenzar por uno mismo. La autodisciplina es una buena representación de este principio.

En síntesis, se puede decir que son metas características de la «escuela creativa» en Preescolar: la libertad de acción, el saber escuchar, la participación, la tolerancia y la autonomía. Todas ellas deben incidir a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo el profesor un guía, o como dice ROGERS, un «facilitador de aprendizaje».

El núcleo organizativo más pequeño de una clase podrá ser el taller. La organización exige un orden, unas reglas, una estructura, lo que hace que el taller no se improvise. El taller debe ser un lugar de encuentro con los compañeros, donde se trabaja y se programa en función de los intereses y necesidades de los niños.

Hay dos tipos de talleres: uno, permanente, que se monta para períodos largos (uno o dos meses), y otro, variable, que cambia cada semana. El profesor programará la clase de acuerdo con los talleres que funcionen esa semana.

Cada niño tiene libertad para trabajar en cualquier taller, pero se compromete a cumplir las exigencias propias de cada uno.

La incorporación de un nuevo taller en la clase tiene que prepararse con gran cuidado, con el fin de que el niño se entusiasme y participe en la organización y funcionamiento del mismo.

El profesor será un animador que pasará de taller en taller, preguntando, sugiriendo, orientando y ayudando.

En el cuadro 1 se incluye, en plan orientativo, una relación de posibles talleres que pueden montarse en relación con las distintas áreas específicas de Preescolar.

CUADRO 1
Relación de talleres de la «escuela creativa» en función de las áreas del currículum

Lengua	Matemáticas	Experiencias		Artística		Educación física	Comportamiento
		Social	Natural	Plástica	Música		
Letras	Números	Colección	Naturaleza	Colores	Canciones	Juegos	Alegría
Palabras	Tamaño	Proyectos	Acuárium	Dibujos	Bailes	Predeportes	Amigos
Escritura	Medidas	Máquinas	Terrarium	Modelados	Guiñol	Expresión	Humor
Adivinanzas	Figuras	Famosos	Herbolario	Artesanía	Marionetas	Relajación	Tertulia
	Formas	Limpieza	Plantas	Construcción	Fiestas	Descanso	Emociones
Poesía	Conjuntos	Juguetes	Jardín	Costura	Teatro	Sueños	Trabajo
Cuentos	Pesos	Mercadillo	Curiosidades	Escultura	Circo		Sorpresas
Refranes	Monedas		Experimentos	Bricolaje	Sonidos		Suerte
Periodismo	Puzzles		Descubrimientos	Máscara			Costumbres
Expresión	Rompecabezas		Tesoros	Exposición			
Mensajes				Museo			
				Cerámica			

CUADRO 2
Taxonomía de objetivos creativos y capacidades a estimular en cada periodo

I M A G I N A C I Ó N		
Fantasía	Asociación	Intuición
I N I C I A T I V A P E R S O N A L		
Curiosidad	Espontaneidad	Autonomía
S E N T I D O S		
Observación	Percepción	Sensibilidad
3/4 años	4/5 años	5/6 años

Los objetivos específicos a conseguir en Preescolar son:

- a) *Desarrollar los sentidos.*
- b) *Fomentar la iniciativa personal.*
- c) *Estimular la imaginación.*

a) *Desarrollar los sentidos*

El niño pequeño aprende manipulando los objetos que encuentra a su alrededor. Lo que los niños ven, oyen, sienten, huelen y tocan en sus contactos con la realidad es lo que permanece en ellos por más tiempo, como un aprendizaje vivenciado. BERT DECKERT expresa: «Aprender es crear y crear es aprender.» (PARNES, 1975).

Dentro de este objetivo atenderemos el desarrollo de la capacidad de observación, percepción y sensibilidad. El orden de presentación es de carácter metodológico, puesto que al ejercitar una de ellas afecta a las otras.

1. *Observación.* Al niño de Preescolar le gusta observar todo lo que le rodea. A través de la observación puede examinar y explorar cualquier objeto o situación. Es un primer paso para obtener un conocimiento directo de los fenómenos que acontecen en su entorno. El profesor debe ofrecer un ambiente variado y sugestivo que sirva para incrementar el vocabulario del pequeño, y, a la vez, desarrollar la capacidad de admiración por el mundo circundante. De esta forma el niño se interesa por saber y es el momento en que aparece su curiosidad, la cual le incita a realizar toda clase de preguntas.

2. *Percepción.* La observación de la realidad nos conduce a la percepción de las cosas, La percepción del niño de tres años es sincrética; es decir, capta por totalidades, percibe los objetos de una manera esquemática, llamada globalización, que abarca a toda la vida sensorial (visual, auditiva, gustativa...)

Por medio de la percepción distingue las cualidades de los objetos (forma, tamaño, color, olor, gusto...), poniendo en función todos y cada uno de los sentidos.

La educación sensorial no debe tener un fin en sí mismo, sino debe llevar consigo el descubrimiento de hechos y el establecimiento de relaciones de utilidad, espacio, tiempo, número y cantidad.

3. *Sensibilidad.* La sensibilidad implica conocimiento (y un uso profundo de los sentidos y la percepción) con la finalidad de descubrir nuevas formas, incongruencias y deficiencias.

La creatividad suele ir unida a una gran sensibilidad hacia los problemas, necesidades, actitudes y sentimientos de los otros. Es una cualidad que ha de estimularse de forma constante y se considera como la base natural de la improvisación y de la imaginación.

R. OERTER (1975) la define como «apertura a nuevas expresiones». Esta apertura puede resultar muy útil en cualquier tipo de producción creativa.

b) Fomentar la iniciativa personal

La iniciativa es la decisión que toma una persona en comenzar una acción. M. LO BROT explica que el niño no puede des arrollarse si no dispone de la iniciativa de sus actividades (FOULQUJE, 1976). El gran problema de la educación reside en que ésta puede bloquear la iniciativa.

En tres capacidades que han de potenciarse para la consecución de este objetivo son: curiosidad, espontaneidad y autonomía. La colocación en el cuadro 2 no es rigurosa sino de carácter metodológico.

1. *Curiosidad*. Es un comportamiento de búsqueda, de exploración. A. L. SIMBERG 1964) expone que la curiosidad es el corazón de la creatividad (DAVIS y SCOTT, 1975).

La curiosidad implica inquietud, crítica, hacer preguntas, plantear problemas con la finalidad de penetrar con mayor profundidad en las cosas y de minarlas mejor. La curiosidad natural del niño, bien dirigida, es el móvil que le conduce a un afán de saber.

La curiosidad se desarrolla dándole oportunidad al niño de que observe los fenómenos de la naturaleza y todo cuanto le rodea. De este modo la mente se vuelve activa e inquisitiva, tal como se puede comprobar cuando un niño se encuentra ante un objeto nuevo, cuyo único deseo es conocerlo completamente y descubrir su interior.

2. *Espontaneidad*. Es el carácter propio de los actos «naturales» realizados sin esfuerzo y sin la indicación de otros.

El estilo de la pedagogía froebeliana funda sus reflexiones en la conducta espontánea. M. MONTESSORI aprovechaba la espontaneidad de los niños como punto de partida de la educación, para después inculcar el sentido de responsabilidad y disciplina personal. O. DECROLY deja al niño que elija la materia que desea aprender.

3. *Autonomía*. Es definida como la capacidad de no depender de otros y de confiar al máximo en uno mismo, lo cual va unido al proceso de elaboración e interiorización de la propia ley, para actuar con independencia de la normativa externa.

Al niño desde pequeño se le debe enseñar a asumir la responsabilidad de su conducta como autor y actor principal.

c) Estimular la imaginación

En los niños de Preescolar el poder imaginativo se desarrolla más rápidamente que la razón. Los sueños muestran una auténtica riqueza de imágenes. Esta imaginación se hace constructiva cuando el niño da cuerpo a su fantasía (es normal ver jugar a los niños con la escoba diciendo que es su caballo). Con el despliegue de su imaginación trata de reproducir un modelo cuyas formas le son sugeridas de una manera precisa o vaga, por una observación, vivencia o experiencia anterior.

El conocimiento y la imaginación, según J. BRONOWSKI, son dos aspectos inseparables de la experiencia intelectual.

En este campo señalamos, entre las capacidades a desarrollar, la *fantasía*, la *asociación* y la *intuición*. (El orden de presentación en el cuadro 2 no es riguroso, sino metodológico.)

1. *Fantasía*. Para desarrollar la imaginación del niño es menester disponer en su fantasía de abundantes observaciones, experiencias y vivencias. Los cuentos de hadas, las historias populares, los mitos y las fábulas son uno de los medios de estimular la fantasía.

J. P. SARTRE nos comunica que las imágenes fantásticas nos permiten salir de las percepciones cotidianas y alejarnos del mundo real.

2. *Asociación*. Se conoce con el nombre de asociación la posibilidad que tiene el individuo de unir o combinar sus con tenidos vivenciales, conforme a las leyes de semejanzas, contingüidad y con traste. Las ideas, palabras, imágenes y sentimientos se encuentran unidos de forma que se evocan unos a otros.

WALLON, RIBOT y MEDNICK consideran que un sujeto es creativo en función de su capacidad de combinar y relacionar lo que normalmente está separado y alejado (MENCHEN, DADAMIA y MARTINEZ, 1984). J. BRONOWSKI (1981) apunta que el mundo está totalmente conectado a todos y cada uno de los hechos, pero lo que nos hace falta es buscar un «conector» que facilite estas conexiones, para que pueda darse la creatividad.

3. *intuición*. Intuir significa contemplar detenidamente, observar investigando o aguardando.

La intuición puede ser prospectiva y retrospectiva. La prospectiva está orientada hacia el porvenir, mientras la retrospectiva se dirige al pasado inmediato o lejano.

Con respecto al material, cada taller cuenta con su material específico, que deberá guardarse en un lugar fijo. Aparte de este material habrá otro aprovechable, abundante y variado, en más de un taller.

Es muy recuperable el material de des echo (retales, alambres, cintas, cartones, corchos, etc.), sobre todo en aquellos casos en los que sean escasas las posibilidades de adquisición de otro material.

Un material de gran utilidad es el audio visual (magnetofón...) que valdrá para grabar sesiones de trabajo, que posterior mente se oirán para la discusión pertinente.

El material podrá ser utilizado libremente por los niños, con la condición de «no mal gastar» y de que cada cosa sea devuelta al lugar fijado.

La *evaluación* es una de las partes más importantes de un programa de estimulación de la creatividad. La tarea de evaluar conlleva una serie de dificultades, ocasionadas por la carencia de unos criterios válidos y fiables, que no garantizan la objetividad de tales medidas.

Para superar esta problemática se proponen cuatro tipos de evaluación, que pueden ser realizados desde el nivel Preescolar:

- a) Autoevaluación del niño.
- b) Evaluación de los compañeros.

- c) Evaluación por el profesor.
- d) Autoevaluación del profesor.

a) Autoevaluación del niño

R. J. HALLMAN (1967) escribe: «El aprendizaje, para ser creativo, para volverse autoactivo y autorresponsable, requiere la práctica constante de la *autoevaluación*

(DAVIS y SCOTT, 1975)—. Ésta, a su vez, depende de los sentimientos de autoestima que podamos erigir dentro de nosotros mismos.»

Para la autoevaluación del preescolar se propone colocar en la clase un panel donde se dibuja un cuadro de doble entrada: en una se pone la foto de cada niño y en la otra se dibujan los talleres que funcionan, de forma que se reconozcan fácilmente. Cada niño, después de trabajar en un taller, tiene que valorar su trabajo. Para hacer esta valoración se pueden utilizar, por ejemplo, fichas de colores autoadhesivas que él pegará en el cuadro correspondiente al panel. El color de cada ficha tiene asignado un valor determinado que el niño ha de conocer.

Las fichas, además del valor propio del color, tendrán el de la colocación (arriba, centro, abajo...). El sistema de evaluación podrá modificarse en función de la madurez del niño.

La identificación de los niños puede variar en función del grado de maduración. Los niños de dos-tres años emplearán la foto como medio de identificación, los de cuatro-cinco años pueden identificarse con cualquier símbolo gráfico que elijan, y los de cinco-seis años pueden hacerlo escribiendo ellos mismos su nombre.

b) Evaluación de los compañeros

Al final de la semana se hará una puesta en común donde los niños mostrarán sus trabajos, de acuerdo con el proyecto de cada uno. Estos trabajos serán valorados por los compañeros de forma constructiva, intentando destacar los aspectos positivos e indicando cómo se pueden mejorar. Esta valoración quedará reflejada en el panel. Para tal fin se utilizarán unas fichas que tendrán una forma, tamaño o color distintos de las anteriores. El profesor puede intervenir aportando sugerencias.

Los éxitos serán valorados positivamente, y los avances que se produzcan en los niños más inmaduros serán reforzados, haciendo partícipe de este progreso a todo el grupo.

e) Evaluación por el profesor

El profesor evaluará el trabajo del niño de forma continua, teniendo en cuenta no el resultado final, sino el esfuerzo realizado durante el proceso de aprendizaje. Las valoraciones serán cualitativas. Para hacer esta evaluación se presenta un modelo en el cuadro 3. Este tipo de evaluación se recomienda realizar cada dos meses, aproximadamente.

Las fases que aparecen en el cuadro 3 corresponden al modelo de L. M. LOGAN y V. G. LOGAN (1980). Las cinco «C» del proceso creativo son:

- *Cognición* (conocimiento). El niño debe llegar a tener deseo de hacer algo, de solucionar un problema o de expresar sus ideas.
- *Concepción* (inmersión). Supone un esfuerzo del niño aportando todo lo que está a su alcance para la solución del problema.
- *Combustión* (inspiración). Es el momento en el que se encuentra una solución.
- *Consumación* (terminación). Es la fase de realización del proyecto, en donde el niño pone en juego toda su imaginación.

CUADRO 3						
Modelo para evaluar la creatividad del niño						
Fase	Aspectos	Exploraciones (fecha)				
		()	()	()	()	()
I COGNICION (conocimiento)	Motivación Sensibilidad Curiosidad Disposición Iniciativa Preguntar					
II CONCEPCION (inmersión)	Emotividad Flexibilidad Manipulación Autodisciplina Persistencia Responsabilidad					
III COMBUSTION (inspiración)	Espontaneidad Fantasía Imaginación Organización Inventión Estrategia					
IV CONSUMACION (terminación)	Elaboración Reflexión Tolerancia Escuchar Crítica Autonomía					
V COMUNICACION (compartir)	Optimismo Respeto Autoevaluación Implicación Autoestima Cooperación					

CUADRO 4
Modelo de autoevaluación del profesor

Fases del proceso	Aspectos	Si	No
I COGNICION	¿He preparado el tema de forma atractiva? ¿Satisface el tema alguna necesidad del niño? ¿Están los objetivos definidos con claridad? ¿He despertado la curiosidad por el tema?		
II CONCEPCION	¿He ofrecido el material adecuado? ¿He creado durante el trabajo un clima agradable? ¿El método empleado se adecua a los objetivos? ¿He preparado el tema con dedicación suficiente?		
III COMBUSTION	¿Cuento con la confianza del alumno? ¿He enseñado a buscar estrategias? ¿He enseñado a pensar con orden? ¿He fomentado el trabajo en equipo?		
IV CONSUMACION	¿He estimulado el uso de la crítica constructiva? ¿He desarrollado la capacidad de escucha? ¿He sido tolerante con las sugerencias de los alumnos? ¿He tenido en cuenta las capacidades del alumno?		
V COMUNICACION	¿He mostrado interés por el trabajo del alumno? ¿He contribuido a mejorar la autoimagen positiva del alumno? ¿He fomentado el respeto a todo trabajo? ¿He enseñado al alumno a autoevaluarse?		

— Comunicación (compartir). El niño comparte el producto creativo con sus compañeros.

d) Autoevaluación del profesor

Las tres anteriores evaluaciones se complementan con la autoevaluación que el propio profesor hace de su trabajo. El modelo que se expresa en el cuadro 4 es un cuestionario inspirado en las cinco frases de L. M. LOGAN y V. G. LOGAN citados anteriormente. A través de este instrumento el profesor conocerá cuáles son sus aciertos y errores y podrá introducir en su programación las modificaciones pertinentes. Es conveniente que este tipo de evaluación se lleve a efecto con cierta periodicidad.

TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA CREATIVIDAD

Las técnicas creativas son maneras, procedimientos medio sistematizados de organizar y desarrollar las actividades para estimular el pensamiento creativo.

Existe un amplio abanico de técnicas para desarrollar la creatividad. Actualmente se tienen controladas más de cuarenta técnicas diferentes. Para Preescolar vamos a seleccionar aquellas que cuentan con mayores posibilidades de aplicación en este nivel. Distinguiremos dos bloques: uno, que denominamos artificial, donde agruparemos las técnicas propias de la creatividad, y otro natural, donde el juego ocupa el lugar exclusivo.

Las *técnicas artificiales* exigen, por parte del profesor, conocer en qué consiste su estructura, normas de funcionamiento y utilidad. La estrategia, en cuanto a la elección, estará en función de los objetivos que se pretendan. Las técnicas más propias de aplicación en Preescolar son:

- *Brainstorming* (tempestad o torbellino de ideas), de A. F. OSBORN (1953).
- *Sinéctica*, de W. J. J. GORDON (1963).
- *Solución creativa de problemas*, de A. F. OSBORN (1979).
- *Lista de atributos*, de CRAWFORD (1954).
- *Check List* (lista de control), de A. F. OSBORN (1939).

Brainstorming

Consiste en dejar que las personas expresen libremente sus ideas. Para ello se ha de crear un clima donde se pueda pensar en voz alta y no se tenga miedo al ridículo.

En el jardín de infancia, normalmente, el niño suele ser muy espontáneo. Para favorecer esta disposición se ha de crear un ambiente en donde los compañeros respeten todas las ideas por exageradas o extravagantes que parezcan. En estas circunstancias es posible que una idea extraña sugiera en los compañeros otras valiosas. (Las ideas son muy frágiles y pueden morir» simplemente porque un compañero no reconozca su importancia.)

Nuestra experiencia nos permite sugerir que hacia el final de una larga serie de ocurrencias incontroladas se encuentran particularmente las ideas originales; la cantidad es base de la calidad de las ideas.

El brainstorming puede hacerse con un pequeño grupo (miembros de un taller) o en un gran grupo. Las exigencias de esta técnica se concretan en separar la fase de producción de ideas de la fase de evaluación.

En la *fase de producción* tienen cabida toda in hacer ningún tipo de valoración. Las reglas a cumplir son:

- Toda idea es bien venida.
- Toda crítica está prohibida.
- Aportar tantas ideas como sea posible.
- El desenvolvimiento de las ideas es deseable (se estimulará la utilización y transformación de las ideas de los demás).

En la *fase de evaluación* se procede a una clasificación de las ideas y a una selección de las más útiles, para continuar con una crítica y evaluación de las mismas.

Para proceder a esta evaluación se han de establecer unos criterios (económicos, belleza, tiempo, esfuerzo...) que van a regir la elección de las respuestas más valiosas.

En Preescolar se pondrá un mayor énfasis en la primera fase, dejando la segunda relegada a etapas madurativas más desarrolladas.

El desarrollo de una sesión de *brainstorming*, puede ser como sigue:

El profesor plantea la siguiente cuestión:

«Vamos a hacer una excursión al campo. Decid diez cosas imprescindibles que es necesario llevar para pasar el día.»

Fase de producción

El profesor comienza recordando las reglas con el fin de crear un clima en donde se acepten todas las ideas.

Al principio aparecen respuestas cargadas de un sentido lógico, como: comida, agua, plátano..., pelota, raqueta..., gorro, zapatillas... El profesor va controlando las respuestas en la pizarra, pintando con rasgos sencillos cada una de ellas, y a la vez las va clasificando según categorías.

Es posible que más tarde aparezcan aportaciones como: cantimplora, mochila, algodón, tiritas..., pesetas, dinero... Si surge la respuesta «una colchoneta para que se duerman los pequeños», debe ser registrada con la mayor naturalidad.

Si en algún momento el ritmo de intervenciones disminuye, el profesor les estimulará diciendo que hay que llegar a sesenta ideas, o que cada uno debe ofrecer diez como mínimo.

Si el profesor se encuentra con una idea que considera valiosa, la aprovechará para mejorarla. Por ejemplo, un niño dice: «Una cuerda», el profesor animará al grupo a mejorar esta idea, y entonces aparecerán otras: un saltador, un columpio, un tren...

Es posible que al final de los cinco o diez minutos, según edad y costumbre en este tipo de ejercicios, aparezcan ideas tales como: un cartel, un silbato, una máquina de fotos... y otras menos esperadas: pastillas para el cansancio, una bandera, una goma para beber, etc.

Para terminar este apartado, se hace el cómputo de todas las ideas y se revisa la clasificación realizada con el comentario correspondiente.

Fase de evaluación

Para la evaluación de las ideas el profesor ofrece los criterios que deben regir la elección de las respuestas más valiosas. En este caso podrían ser los siguientes:

- cosas que sean fáciles de llevar;
- cosas que no sea necesario comprar;
- cosas que ocupen poco lugar, y
- cosas que no se rompan.

De acuerdo con estos criterios se pasa revista a todas las ideas recogidas y se evalúan adecuadamente. Finalmente se seleccionan las diez mejores.

Sinéctica

La palabra «sinéctica» significa «la unión de elementos no relacionados entre sí». W. J. J. GORDON (1963), su creador, considera que la clave de esta técnica está en romper el bloqueo de cada idea y salir de sus conexiones habituales, en búsqueda de nuevas perspectivas. Se fundamenta en que en el proceso creativo el componente emocional e irracional es más importante que el intelectual y racional.

La técnica sinéctica presenta dos vertientes:

- a) convertir *lo extraño en familiar*, y
- b) hacer lo *familiar extraño*.

a) Lo extraño en familiar

El niño compara lo extraño que se le presenta con los datos que él ya conoce, y trata de convertir lo raro en conocido. El de safo estriba en ver el problema de una manera distinta.

Este proceso incluye tres vías:

1. *Análisis*. Consiste en descomponer en sus elementos un problema que se nos presenta como desconocido. Estos elementos, al ser más sencillos, nos resultarán más familiares.
2. *Generalización*. Es la búsqueda de nuevas respuestas tratando de situar el problema en una dimensión más amplia. A través de juegos con palabras, significados y definiciones, aparecen distintas respuestas que nos sirven para contemplar la solución desde ángulos inéditos. De esta forma las ideas más extrañas se convierten en familiares.
3. *Búsqueda de modelos*. Se trata de contrastar el problema con un esquema o secuencia ya conocido previamente, que nos permita iluminar las dificultades desde otro ángulo. Este contraste nos posibilita una comprensión lógica del caso.

b) Lo familiar extraño

Las cosas, por su uso cotidiano, llegan a trivializarse. Es necesario ver lo usual desde su no existencia, ya que las cosas podrían haber sido de otro modo. Esta visión nos permitirá encontrar otras posibilidades hasta entonces no consideradas. Lo esencial de este

procedimiento es distorsionar, invertir o trasponer la manera cotidiana de ver la realidad. Para tal fin se emplea la metáfora, que se vale de cuatro mecanismos:

1. *Analogía personal*. El niño se identifica personalmente con los elementos de un problema, y trata de vivirlo desde dentro.
2. *Analogía directa*. El niño se preocupa de describir la comparación de hechos que se proponen como paralelos. El campo que suele utilizarse es la naturaleza viva y la biología.
3. *Analogía simbólica*. Es similar a la analogía personal con la diferencia de que la simbólica usa imágenes objetivas e impersonales para describir el problema.
4. *Analogía fantástica*. Consiste en «hacer real» un sueño o deseo. Es como si no hubiera ninguna dificultad para que se realicen nuestras aspiraciones.

En resumen, la técnica sinéctica, en sus dos vertientes, nos proporciona una manera de ampliar el campo de búsqueda, en lugar de machacar siempre en los mismos temas.

Esta técnica, que para el adulto puede resultar desconcertante, para los niños pequeños se convierte en un verdadero juego.

Para T. ALEXANDER (1965), en su obra *Sinéctica: La invención por el método de la locura*, el empleo de la sinéctica en un grupo supone la presencia del duende de la creatividad. Recomienda que los grupos sean heterogéneos (DAVIS y SCOTT, 1975).

Un ejemplo de sinéctica en su vertiente «lo familiar extraño» puede ser el siguiente:

El profesor dice a sus alumnos: «Hay que inventar un nuevo tipo de lápiz.»

Es conveniente empezar este tipo de sesión con algún ejercicio sencillo de relajación para que los niños se encuentren en condiciones de seguir las instrucciones del profesor.

Se puede empezar con analogía personal diciendo: «Imagínate que tú eres un lápiz.» El profesor le ayudará preguntándole: ¿Cómo te sentirías si tú fueras un lápiz? ¿Cómo actuarías? El pequeño ha de explicar cómo es ese lápiz y entonces aparecerán respuestas muy curiosas, como: grande, fuerte, no se rompe... (Estas con testaciones se irán anotando de forma gráfica en la pizarra.)

Se puede continuar con analogía directa. El profesor les dice: «Piensa en cualquier elemento de la naturaleza, de la mecánica..., que pueda parecerse a un lápiz.» (Esas instrucciones se dan de forma muy que un niño ha pensado en un «árbol». En este caso se le guía para que asigne al lápiz características propias del árbol. Es posible que aparezcan ideas como: no se gastará, si se le echa agua crece, tendrá muchas puntas...

En el siguiente paso se puede poner en práctica la analogía simbólica. Durante este período el profesor trata de romper el círculo racional para hacer aflorar lo irracional. Por ello les permite: jugar con las ideas, hacer poesías, asociaciones libres... sobre el lápiz.

Finalmente, la analogía fantástica permitirá al niño moverse en el mundo de la fantasía. El profesor puede decir: «Piensa que dispones de todos los medios necesarios para conseguir un lápiz lleno de fantasía. ¿Cómo sería el lápiz?» (profesor ha de ambientar la situación de forma atractiva.) En este tipo de ejercicio suelen aparecer aportaciones muy originales como: «Tendría tres puntas para escribir más rápido», «Se podría adaptar a cualquier dedo», «Llevaría una luz para cuando se escribe mal», etc.

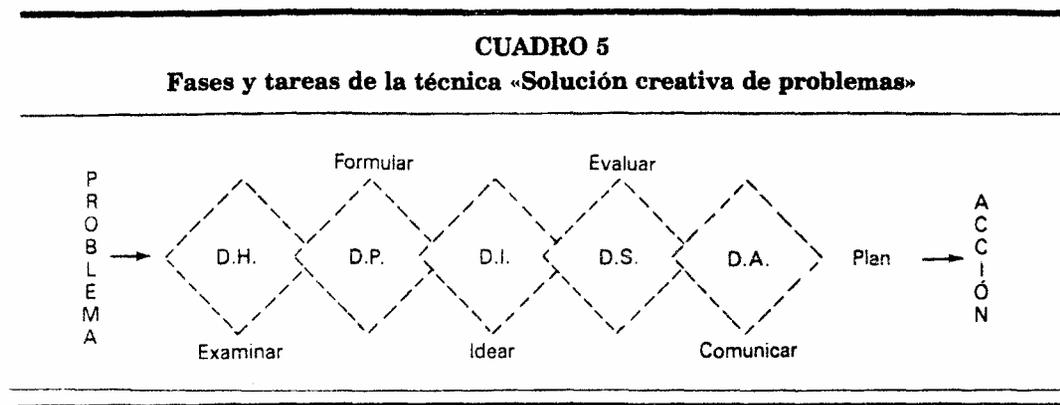
Al final, y después de este recorrido, cada alumno presentará un modelo de lápiz que rompa el molde clásico y que posea nuevas dimensiones.

Este ejemplo permite comprender que el lápiz tiene esa forma determinada porque en el proceso de su gestación alguien se arriesgó a pensarlo como es actualmente, pero que podría ser tal y como cualquier niño ha diseñado.

Se ha de intentar forzar las analogías, porque con ello se aumenta la posibilidad de que la solución no haya sido considerada anteriormente. Es preferible utilizar analogías raras antes que otras demasiado exactas.

Solución creativa de problemas

Esta técnica tiene como objetivo incrementar la capacidad de resolver problemas, mediante el análisis del proceso creativo. ECKSTEIN (BIONDI, 1972) ha establecido cinco fases (cuadro 5):



1. *Descubrimiento de hechos* (DH). Consiste en recoger y analizar todo tipo de hechos, ideas, sentimientos, cuestiones y respuestas. Se pretende conocer los componentes del problema, las dificultades, la causa, el efecto, etc.
2. *Descubrimiento del problema* (DP). Se trata de tomar conciencia de que el problema existe, para después formularlo adecuadamente. Es importante dividir el enfoque general en varios subproblemas.
3. *Descubrimiento de ideas* (DI). Es el pe nodo dedicado a recoger todas las ideas que vienen a nuestra ir ente, sin juzgarlas en modo alguno (juicio diferido). Para producir ideas se combinan o modifican las ya recogidas con objeto de producir ideas adicionales.
4. *Descubrimiento de la solución* (DS). En esta fase entra en juego el juicio crítico, a través de la tarea de seleccionar una lista de criterios que valgan para evaluar las ideas inventadas. Elaborando el paquete de soluciones se pasa a la fase siguiente.
5. *Descubrimiento de aceptación* (DA). La realización de las ideas elegidas implica una planificación que anticipa todas las posibles dificultades y contingencias que pueden ser encontradas antes y durante su realización. La comunicación de la solución creativa genera nuevos cambios c afectan a los distintos elementos que componen el hecho en cuestión.

La necesidad de resolver problemas creativos capacita a quienes lo utilizan para ampliar sus posibilidades de acción. Es una técnica diseñada para suministrar más opciones; en su proceso se emplea el pensamiento convergente y di combinado con el juicio diferido y la toma de decisiones.

Un ejercicio representativo de esta técnica podría ser el siguiente:

«El profesor se encuentra en el “taller de proyectos” con un grupo de seis niños y les plantea el siguiente problema: Sergio, un niño de cuatro años, tiene que construir un juguete y no sabe cuál hacer. ¿Cómo le puedes ayudar?» (Sergio es un compañero de clase.)

- a) *Descubrimiento de hechos*. El profesor, en un primer momento, ayudará a los niños a que expresen lo que ya saben sobre el problema, como, por ejemplo:
¿Cómo es Sergio? ¿Qué le gusta hacer? ¿Con qué material le gusta trabajar?... Posteriormente les ofrecerá la oportunidad para que conozcan lo que necesitan saber de Sergio; es decir: ¿Qué dificultades tiene? ¿Quién le puede ayudar? ¿Qué tipo de juguete le gusta?... Los hechos, ideas, observaciones y respuestas que aparezcan sirven para alcanzar soluciones creativas.

b) *Descubrimiento del problema*, El alumno debe conocer cuál es el verdadero problema de Sergio y qué le preocupa. Cuando se ha detectado el problema es conveniente que los niños lo formulen a su manera, para comprobar que lo han entendido. La capacidad para detectar problemas es uno de los rasgos definitorios de la conducta creativa.

c) *Descubrimiento de ideas*. Es la fase de generación de ideas. En este periodo sólo nos interesa la cantidad y, por tanto, nos olvidamos de la calidad. Esta fase se realiza de la misma manera que la primera parte del brainstorming.

d) *Descubrimiento de la solución*. Esta fase es semejante a la segunda parte del brainstorming. Es decir, se seleccionan unos criterios y se aplican a todas las ideas, para después elegir las más valiosas. Los criterios -para este caso podrían ser:

- Sencillez (simple).
- Tener un modelo.
- No necesitar ayuda.

e) *Descubrimiento de aceptación*. De las soluciones consideradas valiosas en la fase anterior, seleccionamos aquellas que Sergio puede realizar y además le gustan. y se le ofrecen varias soluciones, indicándole la forma de construir tales juguetes, para que él elija.

Lista de atributos

Es una técnica simple, pero de una gran eficacia para la innovación. R. CRAWFORD, principal representante, dice: «Cada vez que damos un paso lo hacemos cambiando un atributo o cualidad de algo, o aplicando la misma cualidad o atributo a alguna otra cosa»

Esta técnica es usada principalmente para mejorar cosas concretas y situaciones problemáticas. Generalmente, la «lista de atributos» consiste en trasladar las características de un objeto o situación a otro; es decir, asignar una cualidad o atributo hasta entonces no aplicada.

Se distinguen cuatro momentos:

- a) Relacionar los atributos, características o limitaciones del objeto o problemas a considerar.
- b) Emplear el juicio diferido y libremente desarrollar una relación de modificaciones o cambios para hacer el producto o situación más deseable.
- c) Evaluar las sugerencias y seleccionar aquellas ideas que son consistentes con nuestro objetivo.

d) Desarrollar un plan para ejecutar las ideas.

En Preescolar, la relación de atributos a manejar estará relacionada con el color, forma, material y quizá la función de cualquier objeto. Un ejercicio práctico de «lista de atributos» puede ser como sigue:

Supongamos que estamos en la «Semana del Libro» y es necesario imaginarse un libro para niños pequeños que sea distinto de los conocidos, ¿cómo sería tu libro?

En el cuadro 6 se observa el modelo de ficha que se ha de utilizar. En Preescolar se empleará un lenguaje gráfico que recoja todas las aportaciones.

CUADRO 6		
Componentes	Atributos	Ideas producidas
Hojas	Color	Fondo blanco y dibujos en negro. Fondo azul con dibujos punteados. Hojas sin color para ver lo que uno quiera.
	Forma	Hojas iguales, rectangulares, de distinta forma.
	Material	Papel fino, liso, con relieve, con olor, papel de tela, plástico.
Tapas	Tamaño	Diferente a las hojas, sin tapas, guardar hojas en una caja.
	Función	Protección, cuidar las hojas, unir, separar, colocar, ordenar.
Lomo	_____	_____

El primer paso consiste en recoger los distintos componentes de un libro. Estos elementos se anotan en la columna correspondiente (hojas, tapas, lomo, etc.).

Seguidamente se enumeran los atributos, características, especificaciones o limitaciones de cada uno de los componentes (color, forma, material...). Finalmente en la columna «ideas producidas» se van anotando de forma gráfica las variaciones que se pueden realizar.

A partir de este cuadro cada niño elabora su libro de acuerdo con las aportaciones presentadas.

Check List (lista de control)

El Check List, desarrollado por A. F. Os. BORN, está basado en la idea de que lo creativo es producto de nuevas combinaciones de elementos previamente no relacionados (EDWARDS, 1975). La técnica consiste en controlar unos items de una lista preparada de antemano sobre el problema de estudio, de tal forma que sirva generar nuevas ideas que posteriormente pueden ser completadas y desarrolladas. Es una técnica básica, ya que suele emplearse en otras cuando se pretende buscar nuevas ideas.

Se conocen varias formas de realizar el Check List. Para su aplicación en Preescolar las más recomendables son la de A. F. OSBORN y la de S. J. PARNES (EDWARDS, 1975).

La técnica de OSBORN

Esta técnica propone la siguiente lista de preguntas:

— Poner otros usos:

- ¿En qué otra cosa se puede utilizar?
- ¿Otros usos si se modifica?

— Adaptar:

- ¿Qué otras cosas más son como esto?
- ¿Qué otras ideas te sugiere?
- ¿Qué otras cosas semejantes se han dado en el pasado?
- ¿Qué podría copiarse?
- ¿A quién puedo emular?

— *Modificar:*

- ¿Qué pasaría si se cambia su forma, su color, su movimiento, su sonido, su olor, su aspecto...?
- ¿Puedo hacer otros cambios?

— *Aumentar:*

¿Qué se puede añadir?

- ¿Se puede añadir más tiempo, mayor frecuencia, más fuerza, más alto, más largo, más grueso...?
- ¿Se puede añadir un valor suplementario, otros ingredientes...?

- ¿Se puede duplicar, multiplicar, exagerar...?

— *Disminuir:*

¿Qué se puede quitar?

- ¿Qué se puede hacer más pequeño, más condensado, más corto, más bajo, más ligero...?
- ¿Cómo dividirlo en piezas?

— *Sustituir:*

- ¿A quién o qué poner en su lugar?
- ¿Qué otros ingredientes, materiales, procedimientos, lugares...?

— *Reorganizar:*

- ¿De qué otra forma, modelo, secuencia, orden, aspecto... se puede presentar?

— *Invertir:*

- ¿Es posible cambiar lo positivo en negativo; lo de arriba abajo; lo de dentro fuera; darle la vuelta, intercambiar papeles...?

— *Combinar:*

- ¿Qué pasaría si hacemos una mezcla, aleación, fusión...?
- ¿Qué pasaría si combinamos elemento propósitos, ideas...?

Con este estilo de preguntas se pretende exponer una serie de cuestiones que estimulen la ideación, ya nivel individual o de grupo.

La técnica de PARNES

Esta técnica es más sencilla. PARNES recurre a las preguntas clásicas de:

¿Quién...? ¿Qué...? ¿Cuándo...?

¿Dónde,...? ¿Por qué...? ¿Para qué...?, etc.

Es posible que la utilización de esta técnica en la clase provoque cierto desorden que el profesor debe tolerar en estos casos.

H. POINCARÉ lanzó la idea: «El desorden permite combinaciones inesperadas, es decir, permite la aparición de nuevas estructuras intuitivas». Para P. VALÉRY el desorden es la condición de la fecundidad que depende de lo inesperado más que de lo que se espera. F. BARRON refiere que el desorden ofrece posibilidades de orden. Esto no significa que el desorden sea una actitud a fomentar en la clase, sino que durante la aplicación de esta técnica, si surge, se ha de permitir (BEAUDOT, 1980).

El juego

El medio más natural para desarrollar la creatividad es el juego. Con el juego el niño aprende a captar las ideas y a relacionarse con sus compañeros. Sin embargo, todavía en las escuelas infantiles no se le concede el prestigio que le corresponde, como uno de los medios eficaces, no sólo para desarrollar la creatividad, sino para educar al niño.

La teoría Piagetiana sobre el juego dice:

«El niño jugando elabora y desarrolla sus propias estructuras mentales».

L. S. VYGOTSKY (1982) expone que el juego es una fuente de desarrollo que crea la «zona de desarrollo potencial»; es decir, a través del juego el niño intenta situarse por encima del nivel de su comportamiento habitual, que corresponde al desarrollo potencial. En esta situación el niño se encuentra relajado y sin ataduras, condiciones favorables para que se produzca la creatividad.

El juego puede presentarse como actividad libre y dirigida. En el primer caso, el profesor prepara un ambiente adecuado que predisponga al niño a jugar. El juego dirigido es utilizado casi siempre con fines educativos.

Las manifestaciones del valor formativo de la actividad lúdica se proyectan sobre el plano psicomotor, social, emocional y psicológico. Dentro del plano psicológico la creatividad es la característica fundamental. En el juego el niño se siente libre para actuar como quiere, elige el tema de juego, el personaje que va a representar y busca los medios necesarios para realizar las acciones pertinentes. El niño cuando juega es alegre y es feliz, y esta felicidad contribuye a fomentar la dimensión creativa del niño.

En el juego, el niño puede otorgar un sentido nuevo y diferente a los objetos. El niño puede jugar a ser adulto precisamente porque está jugando, pues en el mundo creado por él el adulto no interviene.

Actualmente se pueden canalizar las actividades lúdicas a través de las ludotecas, entendidas como el lugar donde los niños se reúnen para jugar; es la biblioteca del juguete.

BIBLIOGRAFÍA

BEAUDOT, A.: La creatividad en la escuela. Studium, Madrid, 1973.

BEAUDOT, A.: La creatividad. Narcea, Madrid, 1980.

BIONDI, A. M.: The Creative Process. Creative Education Foundation, Inc. Buffalo, Nueva York, 1972.

BORTHWICK, G.: Hacia una educación creativa. Fundamentos, Madrid, 1982.

BRONOWCKI, J.: Los orígenes del conocimiento y la imaginación. Gedisa, Barcelona, 1981.

CURTIS, J. C.; DEMOS, G., y TORRANCE, E.: Implicaciones educativas de la creatividad. Anaya, Salamanca, 1976.

CURTIS, J. C.; KHATENA, J., y TORRANCE E. P.: Creativity. Its Educational Implications. Segunda edición, Kendall/Hunt Publishing Company, Iowa, EE.UU. 1981.

DAVIS, G. A., y SCOTT, J. A.: Estrategias para la Creatividad, Paidós, Buenos Aires, 1975.

EDWARDS, M. O.: Doubling idea power. Addison-Wesley P. C. Inc., California, 1975.

FOULQUIE. P.: Diccionario de Pedagogía. Oikos-Tau, Barcelona, 1976.

GORDON W. J. J: El desarrollo de la capacidad escolar. Herrero Herm., México, 1963.

GORDON W. J. J: Sinéctica HERRERO Herm, México, 1963.

GOWAN, J. C.: KHATENA, J., y TORRANCE, E P.: Creat Its Educational Implications. 2ª. Ed. Kendall/Hunt Publishing Company, Iowa, E.E.U.U., 1981.

LOGAN, L. M., YLOGAN, V.G.: Estrategias para una enseñanza creativa. Oikos-Ta, Barcelona, 1980.

MARTÍN IBÁÑEZ, R.: La creatividad. Ceac, Barcelona, 1980.

- MATEO, E.: DIEZ, M. D., y MANCHEN, F.: *Cómo fomentar la creatividad en la familia, en la escuela*. Marsiega, Madrid, 1983.
- MANCHEN, F.: DADAMIA, O. M., y MARTÍNEZ, J.: *La creatividad en la educación*. Escuela Española, Madrid, 1984.
- MORENO M.: *La pedagógica operatoria. Un enfoque constructivista de la educación*. Laia, Barcelona, 1983.
- VERTER, R.: *Psicología del pensamiento*. Herder. Barcelona, 1975.
- OSBORN, A. F.: *Applied Imagination*. (3a. ed.) Charles Scribner's Sons, Nueva York, 1979.
- PARNES, S. J.: *Creativity: Unlocking Human Potential*. Creative education Foundation, Buffalo, EE. UU., 1972.
- PARNES, S. J.: *Aha! Insights into crative behavior*. Creative education Foundation, Buffalo, EE.UU. 1975.
- PARNES. S. J.: NOLLER, R. B., BIONDI, A. M. : *Guide to Creative Action*. Charles Scribner's Sons, Nueva York, 1977.
- PRADO DIEZ, D. DE: *El torbellino de ideas. Hacia una enseñanza más participativa*. Cincel, Madrid, 1962.
- TAYLOR, I. A.: *A theory if Creative transactualization. A. Systematic Approach to creativity with Implications for Creative Leadership*. Creative education Foundations, Buffalo, EE.UU. 1972.
- TORRANCE, J. P.: *Education and the creative potential*. University of Minnesota, EE.UU. 1963.
- TORRANCE, E. P.: *Educación y capacidad creativa*. Morava, Madrid, 1977.
- TORRE, S. DE LA: *Educación en la creatividad Narcea*, Madrid, 1982.
- VIGY, J. L.: *Organización cooperativa de la clase. Talleres permanentes*, 1980.
- VIGOTSKI, L. S.: «El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño». *Cuadernos de pedagogía*, núm. 85. Barcelona, 1982.

BLOQUE III DIAGNOSTICO Y VALORACION DEL DESARROLLO INFANTIL

BUISAN, Serradell, María Angeles Marín García “El diagnóstico en el ciclo inicial y medio” En: Bases teóricas y prácticas para el diagnóstico pedagógico pp. 127-271. Barcelona. Ed. Promociones Publicaciones Universitarias.

TEMA 7

El diagnóstico en el ciclo inicial y medio

INTRODUCCION

Iniciamos, a partir de este tema, el desarrollo del proceso de diagnóstico en las distintas etapas escolares.

Para poder efectuar un diagnóstico a un niño determinado, necesitamos conocer, previamente, además de los datos familiares y escolares, el proceso de maduración y desarrollo evolutivo normal.

En este capítulo, abordamos, en primer lugar, los pasos ordinarios a realizar en un diagnóstico, sea cual sea la etapa a la cual va dirigido. En segundo lugar, nos ocupamos de describir ampliamente el desarrollo y la evolución psicomotora del niño, su relación con el desarrollo de la inteligencia y con la maduración para efectuar los aprendizajes escolares.

Estudiaremos, asimismo, las alteraciones más frecuentes con este desarrollo psicomotor.

En tercer lugar, veremos la evolución de lenguaje y su relación con el desarrollo de la personalidad global del niño en su ambiente.

Nos ocuparemos, después, del desarrollo y la evolución socioemocional, para finalizar con la maduración grafomotriz y la evolución del dibujo.

Los temas presentados están confeccionados en forma de resumen para facilitar la comprensión de algunos aspectos que pudieran resultar más complicados. Os sugerimos que repaséis la bibliografía presentada al final del tema para ampliar cada uno de estos aspectos.

EL DIAGNOSTICO EN EL CICLO INICIAL Y CICLO MEDIO DE EGB

La orientación en la primera etapa hay que abordarla desde una perspectiva triple. En primer lugar, establecer el diagnóstico de la situación real en que se encuentra el alumno, (teniendo en cuenta: tanto los aspectos cuantitativos como los cualitativos). A partir de este diagnóstico, se plantea un programa correctivo en los casos que se requiera. Y, por último, se establece, al llegar al último curso de la etapa, un pronóstico del rendimiento para la etapa siguiente, teniendo en cuenta la evolución sufrida en estos cinco primeros cursos.

En cuanto al diagnóstico a realizar, lo haremos de una forma diferenciada según el curso en que se encuentre el alumno, y los objetivos que se persigan. En primer curso de EGB, se atenderá, especialmente, al nivel lector de los alumnos, puesto que la situación en la lectura influye directamente en el profesor a la hora de aprobar o suspender el lenguaje de este curso. Hay que tener en cuenta, también, que la mayor parte de la enseñanza está montada sobre la base de la lecto-escritura. Así, pues, un buen predictor de 1º de EGB resulta ser el nivel lector.

El diagnóstico en todas las etapas educativas tiene unas fases como vimos ya, estas etapas siempre que efectuamos una labor de diagnóstico, lo que varían son los contenidos de algunas de ellas.

Las fases del diagnóstico, en esta primera etapa, son las siguientes.

1. **Planificación:** En este momento, hay que especificar los aspectos que vamos a tener en cuenta en nuestro diagnóstico. Para ello, hemos de considerar la situación escolar del centro donde nos encontramos. Hemos de fijarnos, especialmente, en: Cómo está repartido el trabajo escolar. Calendario y horarios. Procurando que los tests elegidos rompan, lo menos posible, el ritmo de las actividades escolares. Que el tiempo de aplicación y el índice de fatigabilidad sean bajos. La economía de la escuela a la hora de la selección del material y de los gastos que acarreará la aplicación y corrección. Y, por último, la fijación de los objetivos de diagnóstico, determinando las áreas que vamos a explorar, de acuerdo con los objetivos e hipótesis previas. En general, dentro de la primera etapa, las áreas a explorar son: inteligencia y aptitudes, nivel de adquisición de los aprendizajes (lectura, cálculo, ortografía, etc.), dificultades del aprendizaje, adquisición de contenidos, personalidad (descripción y tensiones), adaptación (familiar, personal y escolar), hábitos de trabajo y estudio.
2. **Delimitación de medios:** Se trata de elegir la batería de test y los instrumentos necesarios para obtener los datos planificados en el punto anterior.

3. Recogida de datos: Es el tiempo de aplicación de las pruebas. Hay que procurar interrumpir, lo menos posible, la actividad escolar.
4. Corrección y tratamiento estadístico: Atenerse fielmente a las normas expresadas en los manuales. Cuando se pasan a todos los cursos de un mismo nivel es conveniente realizar la baremación para utilización interna de la escuela.
5. Interpretación, diagnóstico e informe: Para la elaboración del diagnóstico se tendrán en cuenta los resultados de los informes familiar y escolar, además de los obtenidos en las diferentes pruebas. Una vez efectuada la interpretación de cada prueba y formulado el diagnóstico general de cada niño, se puede pasar a la confección del informe a padres y profesores. La entrega de este informe se puede hacer a través de una entrevista, o bien por escrito. En este informe se darán unas pautas orientativas de actuación a padres y profesores. En los casos que sea necesario se incluirá el tratamiento a seguir, y la forma de llevarlo a cabo, teniendo siempre en cuenta la realidad familiar y escolar.

EL DESARROLLO PSICOMOTOR EN LA 1ª INFANCIA

DATOS GENERALES SOBRE EL DESARROLLO

El desarrollo del niño y su evolución son el resultado de las interacciones constantes entre:

- el niño: su cuerpo, en tanto que medio de relación,
- el mundo de los objetos,
- el mundo de los demás.

Cualesquiera que sean las dificultades en estos tres ámbitos, siempre se relacionan unas con otras, y se influyen mutuamente.

En el transcurso de la primera infancia, la motricidad y el psiquismo están relacionados íntimamente. Son dos aspectos indisolubles del funcionamiento de una misma organización. Únicamente el niño que domina el uso de su cuerpo puede aprehender los elementos del mundo de su entorno, y establecer relaciones entre ellos, es decir: desarrollar su inteligencia.

Dicha unidad funcional –no aparente en el niño normal–, se hace evidente en la observación de los diversos problemas de inadaptación. Ejemplo: Niño débil, desequilibrio en el desarrollo psicomotor. Niño ansioso o torpe, alteración percepción y control. Niño violento,

comportamiento anárquico. Observación conductas neuro-perceptivo-motrices anárquicas. Son evidentes, también, estas correlaciones en el adulto: Angustia, incapacidad de control del cuerpo. Ansiedad. Rigidez.

Todo lo que somos: emociones, sentimientos, actividad conceptual, son inseparables de nuestro propio cuerpo. El desarrollo armónico de la personalidad del niño, de todas sus facultades, no puede realizarse plenamente si la acción educativa no se ejerce simultáneamente sobre las tres vertientes generales, definidas antes:

1. El niño: Descubrimiento y consciencia de sí.
2. El niño ante el mundo de los objetos: Organización de las percepciones, conocimientos y relaciones entre los objetos.
3. El niño ante el mundo de los demás: Aceptación, conocimiento, colaboración y respeto al otro.

El niño entra en relación con el mundo de los objetos y el mundo de los demás a través de su propio cuerpo. Cuando observamos problemas de inadaptación en un niño, aparecen siempre dificultades consigo mismo. Esto no quiere decir que las dificultades sean la causa, sino que siempre son concomitantes.

LA EXPERIENCIA CORPORAL

En la observación del niño, difícilmente puede separarse la experiencia del mundo exterior de la experiencia de sí. Ambos aspectos del yo, están ligados íntimamente, y son inseparables. Esta consciencia de sí puede traducirse gráficamente en el dibujo de sí, que lo convierte en un medio simple de observación del desarrollo general del niño. A través del dibujo de su propia persona, el niño traduce, no solamente el conocimiento que tiene de su yo, sino, también, la relación que establece con el mundo exterior.

ASPECTOS DE LA EXPERIENCIA CORPORAL

1. Esquemas corporales: Se entiende por tales las experiencias del cuerpo en una situación espacial bien definida.

El niño no puede reconocerse en tanto que individuo hasta que tomado conciencia de ser él mismo una parte del todo que le rodea. La vista juega un papel muy importante en este reconocimiento, y en esta diferenciación Yo-Mundo exterior.

El cuerpo no puede diferenciarse como instrumento funcional, y como medio de la relación más que cuando sus propiedades y sus límites han sido convenientemente experimentados.

2. Valores corporales: Paralelamente a la consciencia y al reconocimiento de las propiedades espaciales del cuerpo, se desarrolla la experiencia del cuerpo como símbolo del yo, y como actor en las relaciones con el mundo de los demás.

Todas las experiencias del niño: placer, dolor, éxito, fracaso, etc., son siempre, vivencias corporales. Si a esto añadimos los valores sociales que el medio agrega al cuerpo, y a ciertas de sus partes, ese cuerpo termina por estar investido de significaciones, de sentimientos y de valores muy particulares y absolutamente personales.

3. Conceptos corporales: Es el conocimiento topográfico e intelectual del cuerpo. El niño aprende conceptos corporales que se prestan a expresiones simbólicas tales como la palabra y la representación.

Estos conceptos no forman parte de la experiencia corporal. Son entidades abstractas más que procesos perceptivos o afectivos. Pero la existencia de tales conceptos influye en la representación que el niño tiene de su cuerpo, muy especialmente la de su imagen. De esta manera y bajo el influjo en la escuela, el dibujo se hace cada vez más estereotipado, convirtiéndose más en un producto del medio sociocultural que en un reflejo del conocimiento personal.

YO CORPORAL – ESQUEMA CORPORAL

El Yo corporal es el conjunto de reacciones y acciones del sujeto, que tienen por misión el ajuste y adaptación al mundo exterior.

El esquema corporal es la organización de las sensaciones relativas al propio cuerpo, en relación con los datos del mundo exterior. Incluye dos aspectos de la actividad motriz: cinética y tónica.

- a) Cinética: Asegurar la relación con el mundo exterior, gracias a los desplazamientos y movimientos del cuerpo, es la motilidad.
- b) Tónica: Asegurar la conservación del equilibrio corporal, infraestructura de toda acción diferenciada.

La elaboración del esquema corporal sigue las leyes de la maduración humana nerviosa:

- Ley cefalo-caudal: Desarrollo desde la cabeza a las extremidades.
- Ley próximo-distal: Desarrollo desde el centro hacia la periferia, a partir del eje central del cuerpo.

ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO

Por los movimientos de su cuerpo, sale el niño de la confusión primitiva y llega a diferenciar su yo con relación al mundo presente.

La representación del yo corporal se va extendiendo progresivamente a la del cuerpo en movimiento, y la noción de espacio y relaciones espaciales, va elaborándose a la par de la maduración nerviosa, objetivada por la experiencia muscular y cinestésica. Queda, por ellos, ligada, íntimamente, a la elaboración del esquema corporal.

Alrededor del cuerpo y con referencia a éste, se establecen las nociones primeras, y, gracias a la acción corporal, se construyen las relaciones primeras entre los objetos.

Solamente de forma muy progresiva y cuando las diferentes partes de su cuerpo, sus propiedades y sus límites hayan sido convenientemente experimentados, será el niño capaz de organizar su yo, en relación con los objetos.

Partiendo del cuerpo y a su alrededor, se establece la organización del espacio y su posterior conquista.

La apreciación del tiempo y del vocabulario temporal depende de la capacidad motriz y del control de sí mismo que adquiere.

La actividad corporal es la que separa las operaciones lógicas, ya que la lógica reposa en la coordinación general de la acción antes de ser formuladas por el lenguaje. Las palabras, según Vayer, son, en principio, una prolongación del gesto.

Por último, la literalidad es conveniente ir observándola desde los dos años, comprobando, a través de gestos concretos: cómo se va afianzando la dominancia lateral.

ESTRUCTURACION DEL ESPACIO

Para J. Piaget, la dificultad del análisis psicogenético del espacio estriba en el hecho de que la construcción progresiva de las relaciones espaciales se realiza en dos planos: el perceptivo y el representativo o intelectual. Pero, ambas construcciones tienen en común: el factor de la motricidad que es el origen de las operaciones en sí mismas, después de haber sido el elemento director de las imágenes representativas, y, sin duda, de las percepciones espaciales más elementales.

ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO

De la misma manera de la construcción progresiva de las relaciones espaciales se elabora en dos planos distintos: el perceptivo y el representativo, parece, también, que se debe establecer una relación entre el sentido del ritmo y el sentido de las relaciones en el tiempo.

No parece existir verdaderas relaciones entre la capacidad de sentir, comprender y transcribir las relaciones en el tiempo y las de ejecución de una sucesión de movimientos con una cadencia dada. Pueden coincidir, pero no obligatoriamente.

La noción del tiempo es, para el niño, una noción motriz y gestual: duración de un gesto, un desplazamiento, etc. Por idéntico proceso, se constituye la noción de tiempo auditivo.

La noción de tiempo abstracto la adquiere el niño tardíamente, y lo hace a partir de una integración suficiente del tiempo concreto.

Para adquirir la estructuración del tiempo es necesario que, previamente, integre los elementos de este concepto, como son: Velocidad, sucesión, duración, etc.

El ejercicio rítmico es: un medio de regular las actividades motrices. Por el contrario, la representación mental de las cadencias y el análisis de sus características es un medio de aprender las situaciones y relaciones en el tiempo.

DESARROLLO PSICOMOTOR EN LA 1ª INFANCIA SEGÚN P. VAYER

NACIMIENTO A	Primeros reflejos. Marcha. Primeras coordinaciones motrices a través del diálogo madre-niño. Muy cerrado, en principio, y, más abierto, después.
DOS AÑOS	
2 A 5 AÑOS	La acción y la aprehensión son más precisas. Están asociadas a los gestos. Locomoción más coordinada.
Período Global Aprendizaje Y Uso de Sí	La motricidad cinestésica permite el conocimiento y la utilización del cuerpo de forma más precisa. La relación con el adulto le permite desprenderse del mundo exterior, y reconocerse como individuo.

A LOS 5 AÑOS POSEE TODAS LAS COORDINACIONES MOTRICES: CAPAZ DE SENTARSE CON EL TRONCO RECTO. DISTINCIÓN DERECHA-IZQUIERDA. LATERALIDAD NO AFIRMADA PERO SI LA DOMINANCIA, NO PUEDE MANTENER MUCHO TIEMPO LA ATENCIÓN NI LAS POSTURAS.

5 A 7 AÑOS
Estadio Global
al de

Diferenciación

La asociación de sensaciones motrices y cinestésicas a otros datos sensoriales, le permite pasar de la acción del cuerpo a la representación. Desarrollo del control postural y respiratorio. Afirmación de la lateralidad. Conocimiento de derecha e izquierda. Independencia brazos con relación al tronco.

A LOS 7 AÑOS POSEE CONTROL POSTURAL Y RESPIRATORIO. CAPACIDAD DE MANTENER LA ATENCIÓN VARIAS HORAS AL DÍA. DERECHA E IZQUIERDA INTEGRADAS. INDEPENDENCIA SEGMENTARIA. CONCIENCIA DE SU CUERPO.

7 A 12 AÑOS
Elaboración
Definitiva
del
Esquema
Corporal

La toma de conciencia de los diferentes elementos corporales, y el control de su movilización con vistas a la acción posibilita el desarrollo de:

- las posibilidades de relajamiento global y segmentario,
- independencia de brazos y piernas con relajación al tronco,
- independencia de derecha e izquierda,
- independencia funcional de los diversos segmentos y elementos corporales, y
- transposición del conocimiento de sí al conocimiento de los demás.

A LOS 12 AÑOS POSEE EL ESQUEMA CORPORAL ELABORADO E INTEGRADO. CONOCIMIENTO DE SU CUERPO. POSIBILIDADES Y LIMITACIONES. CONTROL DEL CUERPO Y DEL MOVIMIENTO GLOBAL, Y DE CADA UNA DE SUS PARTES

ALTERACIONES PRINCIPALES DEL DESARROLLO PSICOMOTOR

El niño se crea su forma de estar en el mundo a través de sus experiencias corporales. Cuando aparecen comportamientos inadecuados, son como consecuencia de que el niño encuentra alguna dificultad consigo mismo y/o en sus relaciones con el mundo exterior.

Las alteraciones pueden ser:

- A) De la actitud: La actitud es un hábito postural que se crea progresivamente. Sus alteraciones son un aspecto de las alteraciones del comportamiento. Sea cual sea el tipo de inadaptación, hay algún problema casi siempre en el equilibrio postural. Y, éste, tiene siempre una significación psicológica. Hay una relación estrecha entre las alteraciones del control postural y la inseguridad. Entre el equilibrio y el psiquismo.
La actitud, por otra parte, es un estado de ánimo.
- B) Paratonía: Son rigideces musculares. El control muscular voluntario mejora a medida que el niño avanza en edad. La función tónica está en la base de la relación entre los individuos. Por tanto, cuanto mejor es la relación antes se consigue este control. Las rigideces musculares pueden ser de origen neurológico o psicoafectivo. Sus alteraciones son variables, difíciles de categorizar, y muy ligadas al comportamiento del niño. Parece, sin embargo, que no es una anomalía del tono muscular fisiológico, en la mayoría de los casos, sino una alteración en la relación con los demás.
- C) Sincinesias: Pueden ser de reproducción o tónicas. La desaparición de las primeras se realiza progresivamente de año en año. Para las tónicas, la evolución no existe. Entre los 6 y 12 años, a veces, son más numerosas que las de reproducción. Las sincinesias tónicas están vinculadas a otros factores distintos al de la evolución. Generalmente, son alteraciones del esquema corporal, y no van ligadas a un traumatismo neurológico.
- D) De la lateralidad: La zurdería, zurdería contrariada o ambidextrismo, con frecuencia, causas de alteración en la estructuración espacial, y conllevan dificultades en los aprendizajes de la lecto-escritura.
Estos problemas van acompañados de reacciones de fracaso, oposición o fobia a la escuela, y reacciones caracteriales y afectivas. Son independientes de la inteligencia. El origen suele estar en la adquisición de hábitos perceptivo-motrices de derecha a izquierda en los zurdos. Hay casos en que se presenta en niños retrasados, mal lateralizados e, incluso, diestros.
La educación se dirige al cuerpo completo.
- E) Inestabilidad: Puede ser de dos tipos, según J. A. Ajuriaguerra:

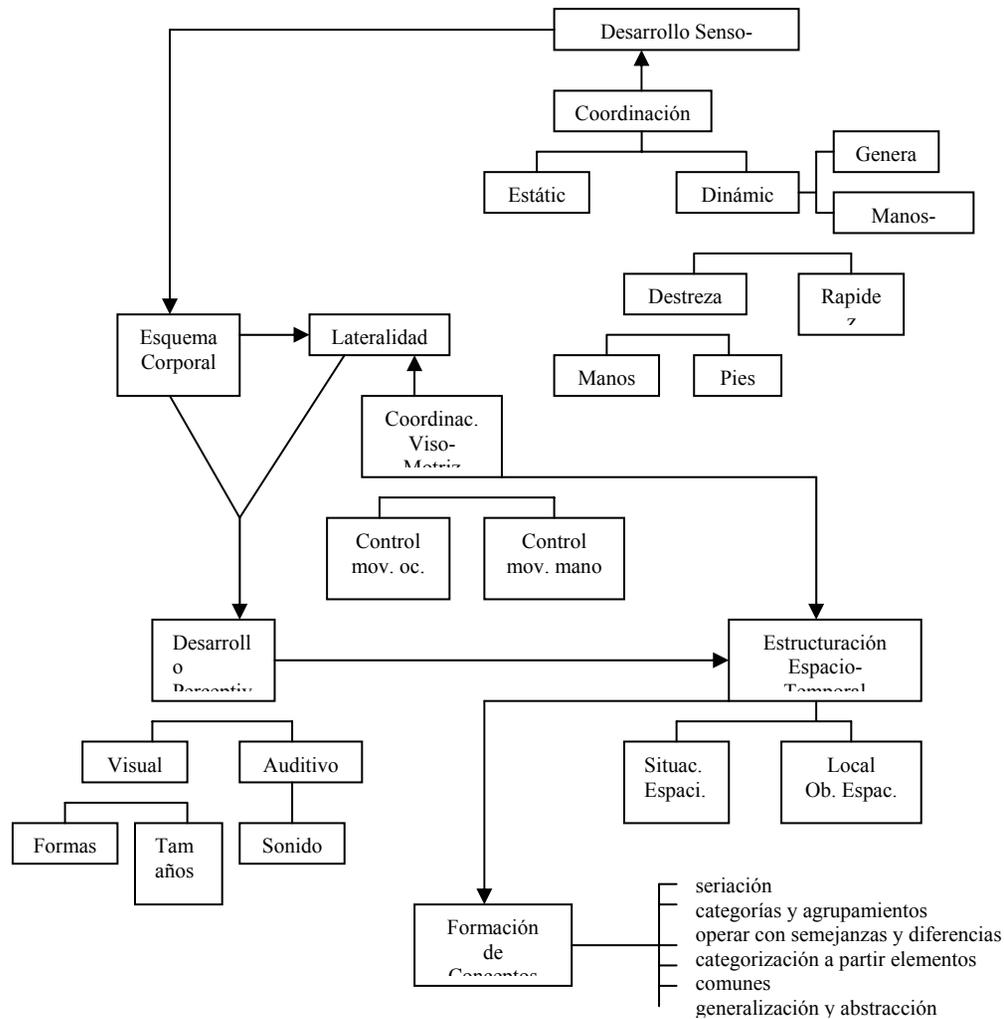
- Constitucional: Forma de ser constitutiva de una incapacidad de control de los movimientos.
- Afectivo-caracterial: Relacionada con los desórdenes de la personalidad sobrevenidos a una edad precoz. Se presenta bajo formas muy variadas: hiperactividad, impulsividad, agitación, rechazo, oposicionismo... Puede coincidir con dificultades de apariencia motriz como las paratonías o sincinesias. En todos los casos, genera fatigabilidad y alteraciones de la atención. Aparte del origen del trastorno o de los problemas relacionales causados, los niños inestables presentan, de forma permanente, dificultades de control postural, segmentario y respiratorio. Es decir: alteraciones relacionadas con el esquema corporal.

Por último, conviene diferenciar:

- Las alteraciones de la evolución del esquema corporal y de la orientación espacial, que van ligados a las alteraciones del comportamiento general.
- De las alteraciones de la representación y de la estructuración espacial, que van siempre ligadas a las dificultades de los aprendizajes lecto-escritores.

Las segundas, no parecen desprenderse de las primeras, y sí dependen más de hábitos motrices y neuromotrices de seriación defectuosos que de las capacidades de orientación o discriminación derecha-izquierda.

DESARROLLO MADURATIVO



BASES PSICOMOTORAS DEL COMPORTAMIENTO

Actividad motora → conductas de ejecución motriz
→ actividades de pensamiento puro

Postura → patrón motor básico

Permite una orientación constante con respecto a la superficie. El centro gravitatorio del cuerpo es el punto de origen de todas las orientaciones en el espacio.

Seguridad psicomotriz, que proviene de la relación que se establece con el centro

Ajuste postural:

Flexible, con participación de todos los grupos musculares del cuerpo o gran parte de ellos → Diversidad de movimientos compatibles con la postura → Más posibilidad de reacción motora → Más modos de comportamiento.

Desarrollo psicomotor:

Proceso de ordenamiento de ciertas actividades generales del organismo. Lateralidad y direccionalidad. Ambas funciones dependen de la formación de los patrones de movimiento que rigen los ajustes posturales y de comportamiento motor.

La imagen corporal:

El cuerpo es el punto de referencia del niño para ordenar las impresiones en una totalidad coherente. El niño debe tener una imagen clara, completa de su propio cuerpo y de la posición de éste en el espacio.

Sensaciones:

Observaciones de los movimientos de las diferentes partes del cuerpo, y la representación de las relaciones entre ellas.

BASES PARA LA ADQUISICION DE LA COORDINACION VISO-MOTRIZ

Sentido de la Lateralidad:

Diferenciación Derecha e Izquierda.
Lateralidad Manual y Diferenciación de los Lados.
Lateralidad corporal. Sentido de los 2 lados del cuerpo y diferencias que los distinguen. Funciones que les corresponden desarrollar a cada uno sobresalir uno como dominante.

Sentido de Direccionalidad:

Proviene de la proyección al exterior de la lateralidad del niño. A partir de la dirección de su movimiento a derecha o izquierda, desarrolla el concepto de un objeto donde está situado en el espacio. La localización parte, en principio, de sí mismo. Posteriormente, relaciona los objetos con referencia a ellos mismos.

CAPACIDAD PARA DETENER EL MOVIMIENTO

Movimientos oculares:

La proyección de la experiencia cinestésica al espacio exterior origina el sentido de direccionalidad en el espacio. El mecanismo de esta proyección sobre el campo visual lo constituye el movimiento de los ojos.

DESTREZA MOTORA

El proceso de coordinación viso-motriz requiere:

- Control preciso de los ojos.
- Acoplamiento de los movimientos oculares con el estímulo visual percibido.
- Interrelación entre los movimientos de los ojos, y de los demás músculos corporales.

DESARROLLO DE LA PERCEPCION

Proceso

La percepción de formas integradas se consigue a través de la relación entre sus elementos.

El proceso de aprendizaje que empieza en la lateralidad ---coordenadas por las cuales el sujeto establece relaciones en el espacio ----relaciones en el espacio---- percepción visual.

Sensaciones cinestésicas y táctiles le proporcionan información sobre la forma y las relaciones espaciales implicadas en ella.

Lateralidad corporal (sensibilidad cinestésica
(vista --dirección visual--
----- sentido de dirección.

Lateralidad externa ----- Percepción ----- Patrón Perceptivo

FASES DEL DESARROLLO DE LA PERCEPCION DE LA FORMA

1. Impresión general vaga ----- global.
2. Diferenciación de las partes ----- analítica.
3. Integración nueva del todo ----- sintética (fase aprendida).

Si no se efectúa la integración, la respuesta a una situación se da en función de un elemento parcial, no por el conjunto.

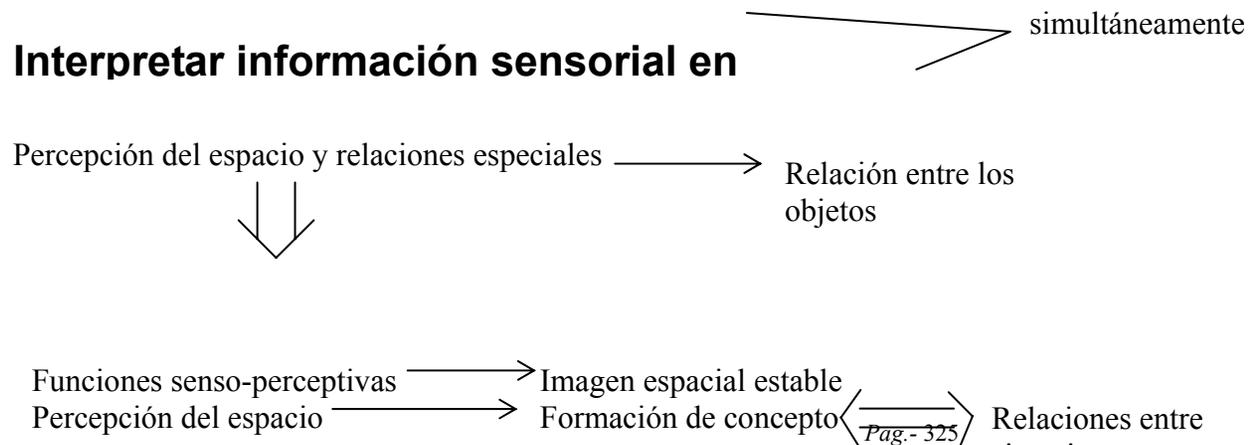
Para llegar al nivel de comprensión de imágenes, la mente pasa por varios estadios:

- Al principio, las imágenes llaman la atención del niño por su colorido, pero no las interpreta.
- Entre los 18 y 20 meses, el niño reconoce las imágenes representadas, y las confunde con las cosas.
- A partir de los 20 meses, empieza a distinguir las imágenes de lo que representan. Entonces, es cuando adquiere la noción de la función representativa de las imágenes. Coincide esta fase con la de la comprensión simbólica del lenguaje: El niño empieza a asociar el nombre a la cosa, y a utilizarlo para nombrarlas. Empieza a querer trazar la imagen del objeto y representarlo.

DISCRIMINACION ESPACIAL U ORGANIZACIÓN PERCEPTIVA

La estructuración espacial tiene que estar construida a los 6 ó 7 años.

En la percepción de las relaciones espaciales tratamos siempre con datos sensoriales de segundo orden.



Formación de conceptos, categorías y agrupamientos \longrightarrow Operar con semejanzas y diferencias \longrightarrow Categorización a partir de elementos comunes \longrightarrow conceptualización (generalización y abstracción).

Para comparar necesitamos situar en un marco de referencia constituido por la imagen espacial del mundo, manteniendo una relación estable.

Actos de percepción sucesivos \longrightarrow Representación total.

Seriación temporal de Impresiones \longrightarrow Impresión referida al espacio.

El espacio perceptivo se organiza por la sistematización de movimientos guiados por la vista.

CLAVES PARA LA PERCEPCION DEL ESPACIO

1. Movimiento: Medio más directo para percibir al espacio.
Cantidad de movimiento \longrightarrow Distancia.
2. Vista: Por ella podemos situar una pluralidad de objetos en el espacio.
3. Perspectiva.
4. Acomodación y convergencia.
5. Tamaño de la imagen y percepción de la distancia: El tamaño de la imagen está en función del tamaño del objeto y de su distancia.
Aprendemos a interpretar el tamaño de la imagen en función de su distancia.
6. Visión en relieve.

ESTRUCTURACION DEL ESPACIO

Definición: Es poder situar cada objeto en relación con nosotros mismos, y con los demás objetos.

Control de la motilidad ocular: Si el niño no reconoce la dirección en que miran sus ojos, no podrá calcular la situación de los objetos.

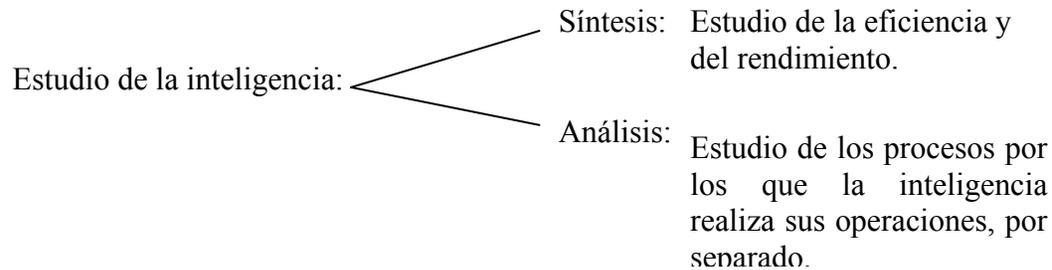
DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA: NOCIONES

El lenguaje como medio para organizar su experiencia y regular sus acciones.

Hablar en voz alta → Habla interna.

La inteligencia es la capacidad de abstracción: Lenguaje y formación de conceptos.

Inteligencia, Definición: Es una adaptación flexible a situaciones que se modifican, con capacidad de resolver los problemas que tales modificaciones plantean.



Hay una íntima relación entre la inteligencia y la personalidad global, siendo éste uno de los factores que la constituyen.

DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA SEGÚN J. PIAGET

Período Preoperacional (2 a 7 años)

El inicio de este período se caracteriza por el incremento de la interiorización de símbolos, y por una progresiva diferenciación entre significativo y significado.

Aparece un conjunto de conductas que implican la evocación representativa de un objeto o acontecimiento ausente y que supone la construcción o el empleo de significantes diferenciados. Se pueden distinguir cinco conductas de aparición casi simultánea:

- Imitación diferida, en ausencia del modelo.
- Juego simbólico.
- El dibujo, intermediario entre el juego y la imagen mental.
- La imagen mental, imitación interiorizada.
- Lenguaje, evocación verbal de acontecimientos no actuales.

Esta función simbólica engendra dos clases de instrumentos:

- a) Los símbolos: Que son motivados. Presentan alguna semejanza con sus significados.
- b) Los signos: Arbitrario. Ha de ser colectivo. El niño lo recibe por el canal de la imitación, como adquisición de modelos exteriores, él lo acomoda.

En este estadio, se da acceso a una representación de la realidad, que puede incluir: presente, pasado y futuro.

El período se caracteriza por:

1° Concreción: El niño toma los símbolos por hechos, considerándolos tal y como ocurrirían si él estuviera participando en ellos.

2° Irreversibilidad: El razonamiento del niño no es capaz de revertir al punto de origen.

3° Egocentrismo: Incapaz de adoptar al punto de vista del otro. Habla según se referencia idiosincrásica, y empleando asociaciones que carecen de relación con cualquier estructura lógica discernible.

4° Centraje. Tendencia a centrar la atención en un detalle de un hecho determinado y la incapacidad para trasladar su atención a otros aspectos de una situación dada.

5° Estados versus transformaciones: Tiende a atender los sucesivos estados de un despliegue, en lugar de a las transformaciones mediante las cuales un estado se convierte en otro.

6° Razonamiento transductivo: El niño procede de lo particular a lo particular.

Durante este período, hace su aparición el lenguaje. Las palabras son imitaciones. Sirven como significantes y sus significados se determinan de una manera similar a como se hace con los significados de los objetos. Las palabras no siempre designan (para el niño), el significado convencional del objeto, sino un significado idiosincrásico. Con frecuencia, la referencia de un nombre no es un objeto sino una acción o clase de acciones.

Período de las operaciones concretas: (7 a 11 años)

El niño pasa a este período cuando es capaz de pensar de forma que contradiga su impresión inmediata. Sus características:

1° Clasificación: Es capaz de clasificar de una forma estable. Las operaciones se vuelven reversibles.

2° conservación de la cantidad: El término conservación se refiere a la comprensión por parte del sujeto de que ciertas propiedades de un sistema siguen siendo las mismas a pesar de las transformaciones operadas en el interior del sistema.

A los 7 años, conserva la substancia. A los 9, el peso, y , alrededor de los 11, el volumen.

3° Conservación del número: Se refiere a la comprensión por parte del niño de que el número de objetos de una presentación sigue siendo el mismo, pese a la extensión de aquellos en el espacio. Es capaz de descentraje e inversión.

4° Numeración: Es una síntesis de las operaciones, clasificación, seriación, en una sola, reversible (cardinación y ordenación).

5° Egocentrismo en la representación de los objetos: Sólo en la segunda parte de este período puede colocarse en el punto de vista del otro, en el plano de los objetos.

6° Egocentrismo en las relaciones sociales: El aumento de la movilidad de pensamiento hace posible compartir metas, y reconocer responsabilidades mutuas en la consecución de metas compartidas --- juego de reglas.

7° Egocentrismo del razonamiento: El niño supera su egocentrismo cuando se ve a sí mismo como pensante entre otros pensantes. El cambio ocurre por la interacción con otros seres. A través del intercambio con otros sistemas mentales, y de la oposición, acaba el pensamiento haciéndose consciente de sus objetivos y tendencias, y, de este modo, se ve obligado a relacionar lo que antes estaba yuxtapuesto.

ETAPAS EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Etapa Prelingüística

1. Inicial: Llanto, primer uso que hace el niño de su aparato fonador. Primeras vocalizaciones no lingüísticas.
2. Balbuceo: Hacia los 6 meses (6 – 9 meses), emisiones de una sílaba. La entonación tiene un doble papel: emocional y gramatical.
3. Intermedia: Aparición de las primeras palabras, 9 – 10 meses. Las unidades de significado en el niño no se corresponden con palabras, sino con más de un vocablo.

Etapa lingüística

1. Holofrástica: 10 – 18 meses. Palabra frase. Con una palabra expresa toda una acción. Lenguaje imitativo. Se usa una palabra para varios objetos. Hay una asimilación: gato, para todos los animales. Las nuevas palabras se adquieren por generalización de estímulos. Hay una entonación reclamativa para pedir, y una indicativa para señalar.
2. Frase simple: Emisiones de dos palabras, 18-24 meses. La comprensión de parte del adulto viene dada por el contexto. Las palabras puestas en relación suelen ser:
 - nombre-nombre: abrigo nene
 - nombre-verbo: abre caramelo
 - calificadores-nombre: aquello-tren; debajo puente.
3. Habla Telegráfica: 2 a 3 años. Frases de 3 a 5 palabras. Faltan artículos. Preposiciones, etc. En general, se suprime todos los indicadores.
4. Evolución del lenguaje de los 3 a los 6 años: usa de 1000 a 2,500 palabras según edad.
 - 3 años: Uso diferenciado del tú y yo. Usa frases, y contesta a preguntas sencillas.
 - 4 años: Niño preguntón. Acepta respuestas globales. Comunicación de tipo social. Fantasías.
 - 5 años: Se inicia la independencia y madurez social.
 - 6 años: No presenta defectos de pronunciación.

5. Evolución de 6 – 12 años:

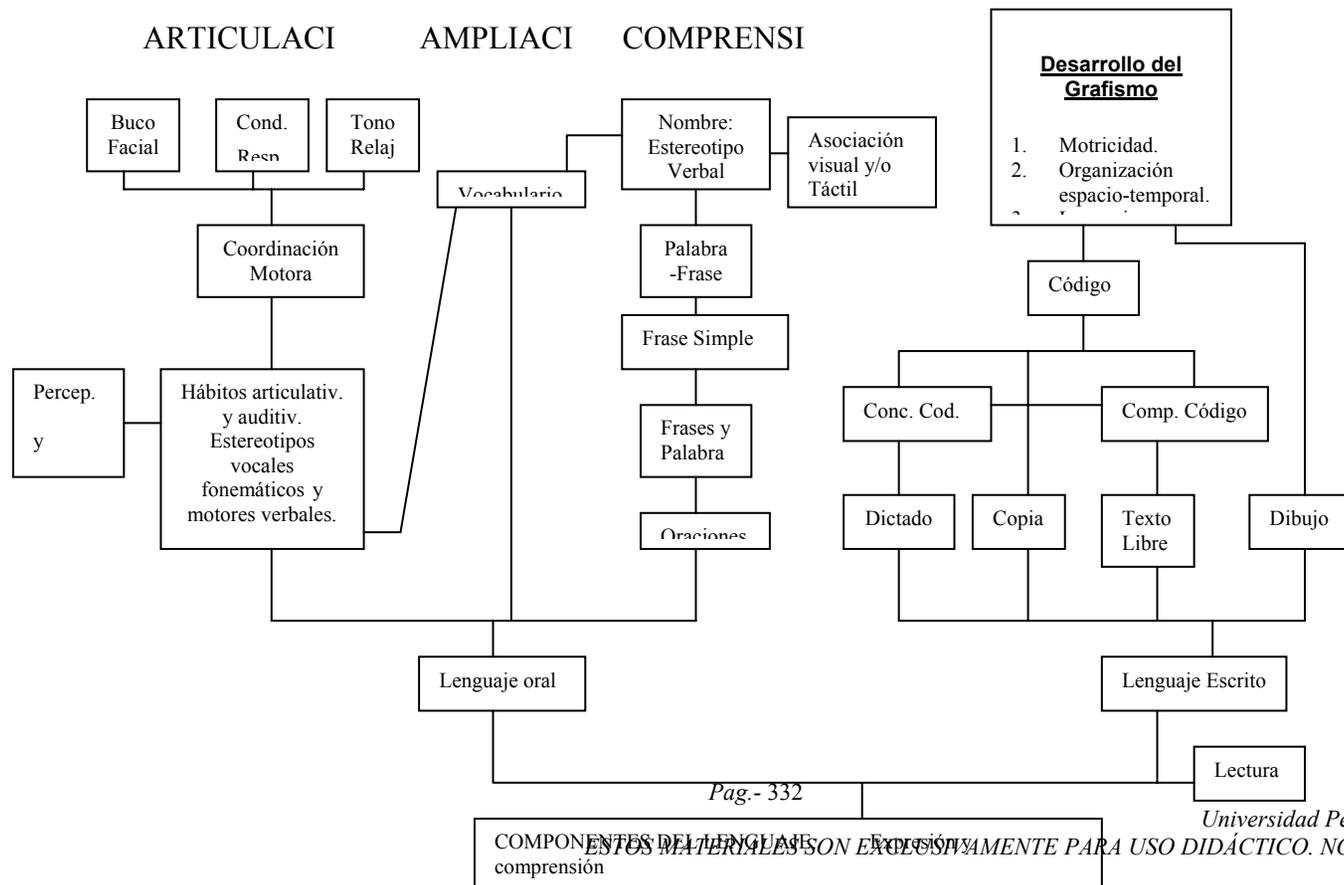
6–7 años: Posibilidades descriptivas mayores. Intereses ajenos a la escolaridad. Evolución del pensamiento lógico.

7-9 años: Abstracción simple; Experimentación concreta.

9-12 años: Abstracción para agrupaciones concretas. Categorías y generalizaciones.

6. A partir de los 12 años: Abstracción compleja. Inicia conceptos de angustia, ira, felicidad, ... Posibilidad de conversar sobre temas abstractos.

La evolución del lenguaje del niño está muy influenciada por la lengua materna, es decir: la lengua hablada por la persona que se ha ocupado del niño en los primeros años de vida. Asimismo, los niveles de abstracción dependerán mucho de la situación social del sujeto, la cultura recibida, y el ambiente que frecuente.



CUADRO SINOPTICO DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN EL NIÑO

Etapa y edad	Sub-etapa y edad	Desarrollo neuromotriz	Nivel de audición	Características del psiquismo	Comprensión	Expresión		
						Vocabulario	Construcción Gramatical	Articulación
I Pre-lingüística o Primitiva 0 a 12 meses		Nivel instintivo Reflejo condicionado Motricidad. Organos bucales para alimentación (succión, deglución, masticación) Vocalización por la iniciación de los primeros estereotipos fonemáticos.	Reacción refleja al estímulo sonoro. Atención y alerta al estímulo sonoro.	Desarrollo de la libido. Inicia la conciencia de la realidad a través de la madre.	Efecto indiferenciado. Poco a poco. Efecto diferenciado según la entonación de la voz. Identifica su nombre. Al final reconoce partes gruesas de su cuerpo y algunos objetos comunes. Comprende: ¡no!, toma, dame, mira.	Expresa: risa, llanto, sonidos inarticulados Balbuceo espontáneo. A los 10-12 meses, las primeras palabras: mamá, papá.		Sonidos inarticulados y los estereotipos fonemáticos.
II Etapa inicial 12 a 24 meses	A) Edad de la locomoción 12 a 18 meses.	Bipedestación. Locomoción. Control esfínteres. Gran energía.	Discriminación auditiva gruesa.	El ego inicia su autonomía. Es ambivalente en el efecto y enojo.	Evoluciona su comprensión. Identifica otras partes de su cuerpo, objetos comunes, animales, algunos verbos.	Etapa de la «jerga» infantil. Acompaña su habla de gestos y ademanes. Usa interjecciones, frecuentes asociadas a la acción.		Continúa el desarrollo de los estereotipos de otros fonemas.
	B) Edad de titubeo 18 a 24 meses.	Mejora su locomoción. Energía y actividad constante.	Desarrollo de la discriminación gruesa e inicia frases.	Crece su ego. Titubea constantemente. Busca la aprobación de sus mayores. Pensamiento	Evoluciona su comprensión más que la expresión. Señala más objetos y partes de su	En su expresión confunde palabras o extiende su significado erróneamente, por ejemplo: vaso con leche, perro con gato, mesa con silla, etc.	Primeras combinaciones sustantivo-verbales y sustantivo-adjetivales.	Continúa el desarrollo de los estereotipos fonemáticos.

				<p>mágico. Empieza el desarrollo de valores, por medio de las reglas de higiene.</p>	<p>cuerpo o animales, etc. Ejecuta ordenes con verbos como: toma, dame, mira, oye, come. Inicia comprensión de adjetivos como: bonito, feo, bueno, malo. Comprende el concepto de «mío». Identifica canciones infantiles.</p>	<p>Empieza a usar el artículo para acompañar a los sustantivos que emplea. A veces crea palabras nuevas. Parece haber un estancamiento en el desarrollo de su expresión.</p>	
--	--	--	--	--	---	--	--

CUADRO SINOPTICO DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN EL NIÑO (Continuación)

Etapa y edad	Sub-etapa y edad	Desarrollo neuromotriz	Nivel de audición	Características del psiquismo	Comprensión	Expresión		
						Vocabulario	Construcción gramatical	Articulación
<p>III Etapa de estructuración del lenguaje 2 a 7 años</p>	<p>A) Edad de la imitación 2 a 3 años</p>	<p>Reacciones circulares secundarias y terciarias. Conexiones Viso-motoras auditivo-fónicas, viso-auditivas. Desarrollo de la evocación e imitación. Inicia reglas de higiene y mejor autodomio</p>	<p>Desarrollo de la discriminación auditiva fina poco a poco.</p>	<p>Inteligencia pre-operatoria. El juego simbólico. Etapa pre-formativa del super ego y escala de valores. Imbrica lo afectivo y lo intelectual en su conducta. Clasifica objetos por sus características de color, forma, tamaño. Pensamiento mágico.</p>	<p>Evoluciona su comprensión y afirma el concepto del vocabulario, pudiéndolo usar acertadamente. Inicia la comprensión del plural. Comprende órdenes con verbos.</p>	<p>Inicia el uso de modos y tiempos verbales. Declara su sexo. Contesta a preguntas sencillas. Usa artículos y pronombres: mío, tuyo, mi, tu, yo. Adverbios y verbos que denotan nociones especiales. Nombre</p>	<p>Emplea frases cortas, con combinaciones sustantivo-verbales y sustantivo-adjetivales, e imperativas.</p>	<p>La inteligibilidad se calcula en 75 a 90 por 100. Puede cometer errores en discriminación e integración fonémica.</p>

	B) Edad pre-escolar 3 a 5 años	Afirma la conciencia de sus acciones.	Desarrollo de la discriminación fonémica fina.	Inteligencia pre-operatoria. Estadio fálico. Conflictos psíquicos por el tabú de la castración, el complejo de Edipo o Electra, continúa pensamiento mágico. Realismo intelectual. Puede completar ligaduras y darse cuenta de la existencia de cosas aunque no las vea. Edad de «por qué».	Evolución, comprensión del significado propio y figurado de las palabras. Comprende el ¿dónde? ¿porqué? Y ¿para qué? Comprende el situación concreta. En	parientes: los tíos, abuelita, etc. Da su nombre. Inicia singular-plural. Predominio de vocabulario concreto. El lenguaje rige su acción. Etapa del monólogo individual y el colectivo. Lenguaje florido, desbordante. Juega con las palabras. Usa fórmulas de cortesía.	Mejora su construcción gramatical y conjugación verbal.	Mejora su articulación.
--	--------------------------------------	---------------------------------------	--	---	--	--	---	-------------------------

CUADRO SINOPTICO DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN EL NIÑO (Continuación)

Etapa y edad	Sub-etapa y edad	Desarrollo neuromotriz	Nivel de audición	Características del psiquismo	Comprensión	Expresión		
						Vocabulario	Construcción gramatical	Articulación
IV Etapa escolar 7 a 12 – 13 años	C) Integración de la articulación 5 a 7 años	<p>Evoluciona su noción corporal, espacial, ritmo, tiempo, coordinación ojo, mano, visoespacial, gnosias visuales, táctiles, auditivas. Preparación neuromotriz para el aprendizaje de la lecto-escritura.</p>	<p>Desarrollo de discriminación fonémica fina; ya puede hacer la síntesis oral de palabras cortas deletreadas (aunque no conozca las letras).</p>	<p>Progreso intelectual que lo conduce al razonamiento, lógica y abstracción.</p>	<p>Comprende términos abstractos que lo van a introducir más tarde en la lógica y el razonamiento. Comprende términos que entrañan comparación. Comprende contrarios de una manera objetiva abstracta. Comprende el ¿dónde? En situación abstracta.</p>	<p>Lenguaje socializado; utiliza términos con relación a sus adquisiciones neuromotrices. Describe estampas para establecer semejanzas y diferencias, nociones espaciales, etc.</p>	<p>Construcción gramatical correcta.</p>	<p>Articula todos los fonemas en palabras con o sin significado y todas las combinaciones silábicas.</p>
		<p>En esta etapa se consolida la noción corporal, llegando a la abstracción mental de todos sus movimientos y posturas. Se consolida también su noción espacial y temporal, que es una de las últimas adquisiciones</p>	<p>La discriminación auditiva fina sigue su desarrollo al consolidar las asociaciones auditivo-fónicas, con el conocimiento de su representación gráfica.</p>	<p>Etapa operatoria concreta. Aprendizaje escolar, desarrollo de la lógica y razonamiento. Noción de reversibilidad. Se inicia la adolescencia con sus conflictos psíquicos: independencia, crítica, rebeldía.</p>	<p>Comprende el lenguaje escrito, y términos abstractos para comprender moralejas, interpretar refranes, establecer críticas según el desarrollo de su lógica y razonamiento.</p>	<p>Expresión escrita. Mejora la utilización de preposiciones, conjunciones y adverbios. Evoluciona también la conjugación verbal y la expresión de tiempo relativo. Amplia su vocabulario</p>	<p>En relación con su desarrollo intelectual, puede construir estructuras sintácticas más complejas.</p>	<p>Puede articular palabras largas con o sin significado y trabalenguas.</p>

<p>V Etapa de abstracción e introspección 12 – 13 años en adelante</p>	<p>neuromotric es.</p> <p>La evolución lingüística depende del nivel cultural, intelectual, social y ocupacional de cada individuo</p> <p>según la información cultural que recibe.</p>
--	---

PERFIL DE DESARROLLO EVOLUTIVO-EMOCIONAL

- 4 años: Activo, ruidoso. Conducta inestable y explosiva. Fantasía a veces sin diferencia con la realidad, lo que da lugar a “mentiras”. Sociable. Le gusta jugar con otros niños. Pero, frecuentemente, acaba en pelea: Falta de control de sus impulsos, aún cuando se trata de ser amable. Emocionalmente, inestable: Ríe y llora con facilidad.
- 5 años: Edad del por qué. Es más quieto. Quiere saber la explicación de todo. Se vuelve más casero. Miedo de perder a la madre. Servicial pero obstinado. Gran cariño y valoración de la maestra. Asiste contento a la escuela. Le gusta escribir y dibujar.
- 6 años: Muy sensible. Sufre mucho los castigos, y no los tolera si son injustos. Inquieto. Indeciso. Tiende a ser egoísta y dominador. Explosivo. Tiene necesidad de ser él. Se enfrenta con la madre, aunque, luego, es cariñoso. Miedoso. Malas relaciones con los hermanos, especialmente menores. Con los compañeros, las relaciones son mejores porque siente la necesidad de grupo. Generalmente, disfruta con el aprendizaje de lectura y escritura.
- 7 años: Fase más tranquila: Más introspectivo. Prefiere jugar sólo si tiene problemas con el grupo. Se preocupa mucho si se hace daño, o se le hiere. Es muy sensible a las críticas: si se le señala, se siente humillado. Es más sociable. Gran sensibilidad con la maestra o profesor. Puede tener bajones por cambios de actitud o forma de actuar de ello. Distráido y desorganizador. Etapa de ensueños.
- 8 años: Mucho apego a la madre. Necesidad de comunicación constante. Menos pensativo y más seguro de sí mismo. Exuberancia que le lleva al desorden generalizado. Pierde gusto por la lectura. Menos fantasía. Con los hermanos mejoran las relaciones. Siente admiración por los mayores, y acepta mejor a los pequeños. Amplía su mundo en la escuela. Inestabilidad. Se cansan enseguida de una actividad concreta.

9 años: Signos de autosuficiencia en sus relaciones con la familia y la escuela. Sentido crítico. Deseos de asimilar conocimientos. Falta de atención: Piensa en sus preocupaciones. Espera que se tenga confianza en él, y exige libertad. No soporta a la madre sobreprotectora. Una actitud crítica de la maestra puede hacer que pase a no quererla, y se desanime. Le gusta sobresalir.

10 años: Buena relación social y equilibrio emocional. Mayor independencia de la madre y la profesora. Actitud crítica. Reconoce el valor de una crítica objetiva y sensata. Tiene la capacidad para hacerla. Entusiasmo o aversión por las matemáticas. Es menos atolondrado y desordenado.

11 años: Empieza a alterarse el equilibrio emocional. Conducta rebelde, en oposición. Le gusta la libertad. Encuentra defectos a todo. El ambiente escolar le resulta más duro. A veces, hay un retiro del apoyo familiar por considerarlo mayor, o por deficiente preparación de los padres.

MADURACION GRAFO-MOTRIZ

La posibilidad de plasmar formas gráficas corresponde, en el hombre, más bien a un proceso de maduración que a un proceso educativo o imitativo.

La capacidad para el dibujo creador, puede no ir relacionada con la aptitud para la escritura que precisa más exactitud de coordinación neuro-motriz.

El niño comprende la diferencia entre el dibujo y la escritura cuando se da cuenta de la función simbólica de ésta, y toma conciencia de que la escritura se sujeta a unos cánones representativos precisos que no se exigen en el dibujo.

Maduración de la mano: Sigue la ley cefalo-caudal. Hay que lograr, primero, la movilidad del brazo. Luego, la independencia de la mano, y, por último, la soltura de los dedos. El correcto uso de la pinza pulgar-índice supone una maduración cortical que no se inicia hasta haber cumplido el primer año de vida, y no perfecciona con capacidad de hacer trazos simples, hasta los dos años y medio, tiempo en el que el niño de evolución normal empieza a garabatear.

Condiciones de la escritura: El acto gráfico es, esencialmente, una coordinación de movimientos finos y precisos, en los que se implican un cierto número de factores:

1. Condiciones generales:

- Capacidad de inhibición y control neuro-muscular.
- Independencia segmentaria.
- Coordinación oculo-manual.
- Organización espacio-temporal.

Coordinación funcional de la mano:

- Independencia mano-brazo.
- Independencia de los dedos.
- Coordinación en la presión y prehensión.

Hábitos neuro-motrices correctos y bien establecidos:

- Visión y transcripción de izquierda a derecha.
- Rotación de los bucles en sentido sinestrogiro.
- Mantenimiento correcto del útil.

EVOLUCION DEL TRAZO

Edad de dos años: Garabatos

Los garabatos de los dos años carecen de significado y son solamente la expresión de actividad motriz. No existe trazado de imagen mental, ni tampoco concordancia entre objeto y copia.

El garabato pasa por un primer estadio vegetativo motor, en que el niño no quiere levantar el lápiz del papel de entusiasmo. Es el placer del movimiento. Entre el 2^{do} y 3^{er} año, el garabato empieza a aparecer como alineamientos de formas aisladas. Intenta reproducir o representar sensaciones. Es un garabato al que el niño acompaña con un comentario. Desde este momento, el niño comienza a levantar el lápiz del papel, trazando formas aisladas.

Edad de 3 años: zig-zags, ángulos y rectas

El trazado del círculo aparece a los 3 años, y los trazados en soga y zig-zag. Comienza el entrecruzamiento de líneas. Aparece el primer ángulo. Las líneas rectas, el niño empieza a utilizarlas como representación de los inanimados.

RESUMEN DE LA EVOLUCION DEL ESQUEMA HUMANO

1° Los primeros intentos hacia la representación gráfica, terminan en una configuración irreconocible.

2° La etapa del renacuajo. El esquema humano consiste en piernas de una dimensión que parten de una cabeza de enorme tamaño.

3° Fase de transición en la que el cefalópodo adquiere un tronco y características adicionales.

4° Representación de todos los rasgos faciales, va agregando progresivamente el resto de partes corporales.

5° Etapa de transición. Intentos de trazar el perfil que derivan en una representación mixta (2 ojos). La cabeza de perfil, mientras el resto del cuerpo y los miembros aparecen de frente, y los brazos que arrancan desde un lado del tronco frontal.

6° Orientación correcta del perfil. Preludio para la representación del movimiento.

RESUMEN PARA LA INTERPRETACION DE LOS DIBUJOS

El dibujo del niño tiene una gran significación emocional. En muchos momentos, es un medio de comunicación con el adulto. Necesitamos, pues, conocer algo sobre los dibujos para poder entender y comprender al niño.

Todas las partes del dibujo tienen una significación: el grosor del trazo, el lugar donde se dibuja, el tamaño...

Hay una serie de rasgos cuya aparición es normal en ciertas edades, pero, superadas éstas, constituyen rasgos o indicadores emocionales de que algo no anda bien en el niño. Por ejemplo, es normal una cabeza grande a los 4 o 5 años, o la falta de brazos y manos, en esa misma edad, pero, en cambio, a los 6 años, el tamaño de la cabeza tiende a ser normal en proporción al tronco, y los trazos y manos también aparecen. Son lógicos unos garabatos a los 3 años, pero muy raros a los 5.

Las partes omitidas o exageradas pueden tener una significación intelectual o emocional. El dibujo sólo nos hará fijarnos en estos detalles que deben investigarse más a fondo y con otros medios para detectar cuál es el problema.

RASGOS QUE PUEDEN DENOTAR INMADUREZ EMOCIONAL, ANSIEDAD, TIMIDEZ O INMADUREZ INTELECTUAL:

- Dispersión de las partes corporales.
- Ausencia de personas en una escena (de forma sistemática).
- Deformación de la figura después de dibujada.
- Figuras rígidas, semejantes a robots.
- Figuras pequeñas, en la parte inferior de la página.
- Sombrado excesivo: nubes y sol ennegrecidos, troncos...
- Confusión del rol sexual.
- Énfasis u omisión de brazos. El tamaño excesivo indica agresividad. Puede ser propia o en otro personaje.
- Inestabilidad de la figura. Demuestra la inseguridad.
- Tamaños exagerados de las figuras demuestran su significado personal.

Edad de 4 años: cruz, rectas con direccionalidad, inicio del cuadrado.

El niño de 4 años se halla en un período de refinamiento motriz. Traza ya el círculo de izquierda a derecha porque se dextralidad se va acusando.

Combina bien el trazo vertical y horizontal para formar la cruz. La interpretación del dibujo es subjetiva e individualista, pero sus resultados gráficos no son ya garabatos.

Edad de 5 años: cuadrado y triángulo.

Edad de 6 años: rombo

EDUCACION DE LA MANO

Los gestos de tomar-dejar, abrir-cerrar, llenar-vaciar, enroscar-desenroscar, doblar-desdoblar, tapar-destapar, etc., acostumbran al niño a disociar las funciones de ambas manos en una tarea común. Aquí, aparece la dominancia de la mano. Las manos se deben disociar y que cada una haga su tarea.

EVOLUCION DEL DIBUJO INFANTIL Y DE LA FIGURA HUMANA

- 1 a 3 años: Garabatos. Dibujo cinestésico. Movimientos. Dibuja porque le produce placer. Muy ligado con el desarrollo psicomotriz y emocional.
Primero: Líneas horizontales.
Segundo: Líneas verticales.
Tercero: Formas redondas.
- 3 a 4 años: Paso progresivo del dibujo cinestésico al representativo. Tendencia a la producción de trazos circulares. El niño no trata de dibujar el objeto según su apariencia material, sino su idea, su modelo interior, con lo que se produce una esquemática reducción a lo esencial. Es el realismo intelectual opuesto al realismo visual.
En la figura humana dibuja lo que es importante y significativo. Los dibujos se reducen a la cabeza, brazos y piernas. Hay una primacía del a cabeza: tamaño excesivamente grande, con ojos, boca, nariz, orejas y dedos. Es el dibujo llamado “renacuajo”.
- 5 años: Aparece el tronco. Extremidades colocadas en la región superior e inferior del tronco. El dibujo va aumentando de tamaño al aumentar la madurez del niño: el tronco se va estrechando y alargando, y disminuye el tamaño de la cabeza en proporción.
El ombligo: Aparece a los 4 - 5 años. Luego, decrece su frecuencia. Su aparición posterior es síntoma de inmadurez (persistencia en el dibujo).
- 7 - 8 años: Continúa el realismo intelectual. Dibujan los que saben que existen, y no lo que perciben. Esto da lugar a las llamadas “transparencias”. Los dibujos son, pues, representaciones, no reproducciones.
Los temas más frecuentes son: figura humana, casas, animales, árboles.
En la figura humana, aparece el perfil. Primero, es un perfil mixto y con transparencias.
- 9 – 10 años: Desaparecen las transparencias. El dibujo se vuelve real.

PRINCIPIOS DE INTERPRETACION

1.- Legibilidad del documento: Relacionado con dificultades psicomotrices, anomalías perceptivas o trastornos de la ideación.

2.- Composición y elección del tema: entre las producciones enumerativas y las escenas con unidad de tema, hay una gama amplia. Según se elija el tema del mundo humano, animal o inanimado, se puede inferir contacto con los semejantes o alejamiento y refugio.

3.- Desarrollo temporal:

- a) Aspecto motor: Rapidez/Lentitud ejecución, que puede estar relacionado con anomalías de tipo fisiológico. Por un lado, excitabilidad, y, por otro, lentitud general en las actividades neuromotrices, o debilidad motriz.
- b) Aspecto ideo-afectivo: Meticulosidad, preocupación por los detalles. Placer de concluir, o hacerlo deprisa y corriendo. Rechazo más o menos confesado. Sentimientos de fracaso...

FASES DE ANALISIS

A. dinámica del gesto gráfico: Modo de utilizar el espacio pictórico.

- Grafismo: Observar, en primer lugar, que el sujeto no presente trastornos motores de origen neurológico. Dispraxias. Disgrafias...
- Presión: Trabajo ligero débiles. Inhibidos. Fatiga. Indecisión. Timidez.
 Trazo firme Seguridad. Audacia. Violencia.
 Trazo torpe Bajo nivel intelectual y cultural.
- Gesto amplio: Espontaneidad. Expansión. Vitalismo. Carácter primario.
- Trazos cortos o interrumpidos: Inhibición general. Hipercontrol. Introversión. Carácter secundario.

- Angulos: Agresivos.
 - Curvas: Adaptables. Flexibles.
 - Borriones, Tachaduras: Cambios de intención o actitud desaprobadora consigo mismo.
 - Ennegrecimiento excesivo o generalizado: Agresividad seguida de sentimiento de culpa y de depresión.
 - Densidad espacio relleno: Vacío a llenar. Tensión que se alivia con signos tranquilizadores. Lluvia. Nieve...
 - Composición de la página: Muy influenciada por el contexto escolar. Sentido estético: Armonía del espacio.
 - Perspectiva: En la sociedad occidental por influencia cultural.
 - Color: Suavidad o violencia. Tonos vivos o apagados. Vida. Agresividad. Buena adaptación/Inquietud. Reflexión. Profundidad.
La monocromía puede ser signo de retraso afectivo, y de sequedad emocional.
La policromía es propia de los sensoriales.
 - Simetría: Una excesiva preocupación por ella es propia de tendencias obsesivas.
 - Repetición: Puede llegar a la estereotipia del esquizofrénico, o ser signo de bajo cociente intelectual.
- B. Temas y Aspectos Figurativos: La interpretación se hace a dos niveles:
1. Nivel manifiesto. Preocupaciones o intereses del momento. Sentidos de manera consciente.
 2. nivel latente: O de proyección del universo personal. A través de formas simbólicas. El dibujo puede proporcionar:
 - Imagen especular: Tal cual es y tal cual sabe que es.
 - Imagen de lo que querría ser: Yo ideal.

- Imagen de lo que rechaza: Catarsis.
- Imagen de justificación: En la que el comportamiento del prójimo explica o excusa su manera de ser.

Estudio de los simbolismos: Personajes. Casas. Árboles...

OBSERVACIONES DEL COMPORTAMIENTO

Antes de pasar a la interpretación, es necesario recoger unos datos que nos ayuden en nuestra tarea posterior. Un dibujo nunca puede interpretarse aislado. Hay que estudiar --y enmarcar-- el contexto en el que se ha efectuado:

- Aspectos Situacionales: Dónde y cómo. Se lo pedimos o lo pide el niño.
- Comportamiento durante la ejecución: Aceptación fácil. Euforia. Deseo de prolongarlo. Comentarios espontáneos o prolongados. Rechazo larvado o manifiesto. Trabajo hecho de prisa y corriendo. Mutismo...
- Consentimiento alegre. Y si esto es habitual.
- O, por el contrario, negativa explícita.
- Aspecto narrativo: Pedir que relaten una historia a partir del dibujo. Diciéndole que deje volar la imaginación. Y que no se deje guiar por historias conocidas. El relato reflejaría los intereses o problemas del sujeto.

Actitud de rechazo a dibujar: Pueden darse diversas situaciones, y obedecer a diversos motivos. Las más frecuentes son:

- Excesivo amor propio: miedo a dibujar mal. Se rechaza dibujar algo la figura humana, por ejemplo. Pero se acepta dibujar otra cosa distinta: Una casa, donde el individuo se encuentra más seguro.
Son sujetos que, por miedo al fracaso, retroceden ante una prueba que podrían superar perfectamente.

- Rechazo reductible. Aceptar dibujar después de insistir. Por regla general, el dibujo contiene alguna anomalía que demostrará la relación directa del rechazo: Monigote del sexo opuesto. De edad distinta. Olvidos. Dimensión. Grafismo... O ejecución anormalmente lenta o muy rápida. Para acabar pronto.
- Dibuja algo distinto de un personaje. Actitud típica del débil. Huida de problemas actuales.
- Rechazo parcial a un personaje del sexo opuesto. Depende del contexto en que se realice el dibujo. Tema libre. Familia...

PIERRE VAYER		
EDAD DE LOS APRENDIZAJES ESCOLARES EDITOR CIENTIFICO MEDICA MADRID 1977		
	5 años	7 años
ESQUEMA CORPORAL	<ul style="list-style-type: none"> - Posee todas las coordinaciones motrices. - Capaz de sentarse con el tronco bien recto. - Hipotonía. - No puede mantener mucho tiempo posturas ni atención. - La lateralidad no está aún afirmada pero la dominancia manual es clara. - Aparición de la distinción derecha-izquierda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Posee control postural y respiratorio. - Capacidad de atención bastante importante (varias horas por día). - Derecha e izquierda perfectamente integradas. - Independencia segmentaria. - Consciencia de su cuerpo con las reacciones sociales que ello origina.
MUNDO DE LOS OBJETOS	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de precisión y habilidad en actividades simples. - Comprende el ayer y el mañana, pero se interesa esencialmente en el presente. - Representación mental de itinerarios simples, pero interesándose especialmente en el espacio que él ocupa. - Todo es actividad, todo es juego. 	<ul style="list-style-type: none"> - Puede ser muy preciso y hábil. - Sentido del desarrollo del tiempo (horas, días, estaciones). - Capacidad de organización perceptiva de las referencias especiales y temporales. - Simbolización y reversibilidad del pensamiento. - Diferencia trabajo y juego. Capaz de interesarse en la actividad del trabajo.
	- Individualidad ya pronunciada, sentido del Yo.	- Se convierte en un verdadero miembro del

<p>MUNDO DEL OTRO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inicio en las actividades del grupo, pero con fines individuales antes que colectivas. - Se doblega a las convenciones sociales. - La madre es el centro del universo. - Lenguaje correcto (ha remontado ya la mayor partes de las dificultades de pronunciación). - Muy charlatán. 	<ul style="list-style-type: none"> grupo familiar. - Buenas relaciones con los padres. - El niño busca ahora la presencia del padre. - Está bien adaptado al grupo. - Aparición de los instintos sociales.
	<ul style="list-style-type: none"> - Es la edad de la «gracia» 	<ul style="list-style-type: none"> - Inicio de la inteligencia concreta.

BIBLIOGRAFIA

- HANDET, J. Aprender a leer y escribir. Ed. CEPE. Madrid. 1981.
- BUCHER, H. Estudio de la personalidad del niño a través de la exploración psicomotriz. Ed. Toray Masson. Barcelona. 1975.
- FERNANDEZ BAROJA. La dislexia. Origen. Diagnóstico y tratamiento. Ed. CEPE. Madrid. 1977.
- KEPHART, H. El alumno retrasado. Ed. Miracle. Barcelona. 1972.
- KOPPITZ, E. M. Niños con dificultades de aprendizaje. Ed. Guadalupe. Buenos Aires. 1976.
- NIETO, M. El niño disléxico. Guía para resolver las dificultades en la lectura y escritura. Programas Educativos. México. 1978.
- PASCUAL, P. La dislalia. Naturaleza. Diagnóstico y rehabilitación. Ed. CEPE. Madrid. 1978.
- PIAGET, J. Psicología del niño. Ed. Morata. Madrid. 1973.
- VAYER, P. El diálogo corporal. Ed. Científico Médica. Barcelona. 1972.
- El niño frente al mundo. Ed. Científico Médica. Barcelona. 1977.

TEMA 9

Síntesis de tests para estas etapas

INTRODUCCION

En este tema, tratamos de recoger una síntesis de las pruebas de utilización más corriente en un diagnóstico de la primera etapa, y que tienen una dificultad mayor de corrección, pase o interpretación.

No se trata de hacer una descripción exhaustiva de todas las pruebas que componen normalmente una batería de diagnóstico en esta etapa. La mayor parte de éstas tienen una fácil aplicación y corrección, para lo cual basta con leerse el manual detalladamente y seguir cuidadosamente las instrucciones para su pase y corrección.

Los manuales traen, también, los baremos correspondientes.

Para estos casos de tests cuya aplicación, corrección e interpretación no presenta problemas, incluimos sólo alguna muestra que nos ayude a seguir la explicación que se dará en clase de una forma más extensa.

En el caso de test con alguna dificultad específica, presentamos un resumen que pueda ayudar a resolverla.

La presentación que aquí se hace de los tests no es exhaustiva, y, por tanto, no exime de consultar los libros y manuales si se han de aplicar a un sujeto concreto. Lo que aquí se recoge son algunas indicaciones que faciliten la explicación de clase.

Los tests incluidos en este tema son: escalas de Wechsler, el test giestáltico viso-motor de Bender, el test de la figura humana, el test de la figura compleja de Rey, y el test de la familia. Se incluyen, también, muestras de otros tests, como el Bohem, TEA I, ABC, Picq y Vayer.

INTRODUCCION A LAS ESCALAS DE WECHSLER

Wechsler, parte de una definición de inteligencia como:

“la capacidad agregada o global del individuo para actuar con propósito, pensar racionalmente y enfrentarse con reacciones útiles a su medio ambiente”.

Por “agregada”, entiende: serie de habilidades no independientes, aislables y diferenciables.

Por “global”, entiende: la conducta característica del individuo.

Para Wechsler la inteligencia se mide a través de sus componentes. Este autor critica los tests basados en el desarrollo mental e introduce una nueva noción de Coeficiente Intelectual, basado en el rendimiento de grupos de sujetos de diferentes edades en distintas pruebas.

Su CI no tiene un valor de relación. Se puede considerar, más bien, como dice S. Pain:

“un puntaje convertido que determina la mayor o menor desviación del rendimiento de cada sujeto respecto a la media... teniendo en cuenta que el 50% de la población está comprendido entre el CI 90 y el CI 110”.

Nos proporciona una puntuación estándar, de acuerdo con la edad a través de las puntuaciones medias de todas las pruebas. Esta puntuación aumenta con los años y disminuye con la edad.

Wechsler, introduce el concepto de deficiente mental, no en el sentido de enfermedad sino sociológico o de competitividad. El deficiente es una persona que tiene una inadecuación intelectual, de forma que su nivel de funcionamiento lo coloca en imposibilidad de competir con otras personas dentro de un ambiente. Para Wechsler, estas personas son las que obtienen un CI inferior a 65.

Hay que distinguir entre débiles o deficientes y falsos débiles. Los primeros son los que se acaban de mencionar. Los segundos son aquellos que obtienen bajas puntuaciones en determinadas pruebas por una carencia ambiental (familiar o escolar). Un estudio atento de los resultados obtenidos en cada uno de los subtests nos dará la clave para poder efectuar un diagnóstico correcto.

Otro término introducido por Wechsler es el de “deterioro”. Considera que la inteligencia alcanza su punto máximo a los 30 años, y, a partir de ahí, va declinando. El deterioro lo mide comparando los resultados obtenidos por un mismo sujeto en diferentes edades.

La realización de los tests requiere gran capacidad de comprensión de las instrucciones, y un alto nivel de concentración.

La escala manipulativa es la medida de la inteligencia no-verbal más fiable entre las existentes, pero hay que tener en cuenta que la limitación de tiempo puede influir en el estado emocional del sujeto, y disminuir su rendimiento. Conviene observar las reacciones de la persona y sus bloqueos, anotándolos en la hoja de protocolo correspondiente, y, si es preciso, interrumpir el pase hasta que la persona se tranquilice.

El Wisc tiene su mayor validez entre los 9 y los 13 años.

INTRODUCCION A LAS ESCALAS DE WECHSLER

Wechsler, parte de una definición de inteligencia como:

“la capacidad agregada o global del individuo para actuar con propósito, pensar racionalmente y enfrentarse con reacciones útiles a su medio ambiente”.

Por “agregada”, entiende: serie de habilidades no independientes, aislables y diferenciables.

Por “global”, entiende: la conducta característica del individuo.

Para Wechsler la inteligencia se mide a través de sus componentes. Este autor critica los tests basados en el desarrollo mental e introduce una nueva noción de Coeficiente Intelectual, basado en el rendimiento de grupo de sujetos de diferentes edades en distintas pruebas.

Su CI no tiene un valor de relación. Se puede considerar, más bien, como dice S. Pain:

“un puntaje convertido que determina la mayor o menor desviación de rendimiento de grupos de sujetos de diferentes edades en distintas pruebas.

Su CI no tiene un valor de relación. Se puede considerar, más bien, como dice S. Pain:

“Un puntaje convertido que determina la mayor o menor desviación del rendimiento de cada sujeto respecto a la media... teniendo en cuenta que el 50% de la población está comprendido entre el CI 90 y el CI 110”.

Nos proporciona una puntuación estándar, de acuerdo con la edad a través de las puntuaciones medias de todas las pruebas. Esta puntuación aumenta con los años y disminuye con la edad.

Wechsler, introduce el concepto de deficiente mental, no en el sentido de enfermedad sino sociológico o de competitividad. El deficiente es una persona que tiene una inadecuación intelectual, de forma que su nivel de funcionamiento lo coloca en imposibilidad de competir con otras personas dentro de su ambiente. Para Wechsler, estas personas son las que obtienen un CI inferior a 65.

Hay que distinguir entre débiles o deficientes y falsos débiles. Los primeros son los que se acaban de mencionar. Los segundos son aquellos que obtienen bajas puntuaciones en determinadas pruebas por una carencia ambiental (familiar o escolar). Un estudio atento de los resultados obtenidos en cada uno de los subtests nos dará la clave para poder efectuar un diagnóstico correcto.

Otro término introducido por Wechsler es el de “deterioro”. Considera que la inteligencia alcanza su punto máximo a los 30 años, y, a partir de ahí, va declinando. El deterioro lo mide comparado los resultados obtenidos por un mismo sujeto en diferentes edades.

La realización de los tests requiere gran capacidad de comprensión de las instrucciones, y un alto nivel de concentración.

La escala manipulativa es la medida de la inteligencia no-verbal más fiable entre las existentes, pero hay que tener en cuenta que la limitación de tiempo puede influir en el estado emocional del sujeto, y disminuir su rendimiento. Conviene observar las reacciones de las personas y sus bloqueos, anotándolos en la hoja de protocolo correspondiente, y, si es preciso, interrumpir el pase hasta que la persona se tranquilice.

El Wisc tiene su mayor validez entre los 9 y los 13 años.

Normas para el pase

Las instrucciones vienen detalladas en el manual. El examinador debe atenerse, en todo momento, a ellas. De todos modos, es conveniente recordar:

- Se deben anotar las respuestas dadas por el sujeto literalmente. Escribir hasta las que parezcan más insólitas o raras, (se pueden deber a una mala comprensión de la pregunta), en tales casos se puede repetir la pregunta.
- Observar si falla en las tareas sencillas, y resuelve la más compleja.
- El test provoca aprendizaje. Para repetir la aplicación debe dejarse transcurrir al menos un año.

Otras consideraciones:

- Las pruebas más susceptibles de aprendizaje artificial en el CIV son las de información, vocabulario y aritmética.
- Podemos clasificar las pruebas, aparte de las dos escalas, según los aspectos que intervienen en grupos:
 - Predominante verbal: Información semejanzas, comprensión y vocabulario.
 - Coordinación viso-motriz: Cubos, rompecabezas, claves y laberintos.
 - Atención y concentración: Dígitos y aritmética, y todas las manipulativas.
 - Organización perceptivo-motriz: Fig. incompletas, cubos y rompecab.
 - Estructuración temporal: Historietas.

PRUEBAS VERBALES

FACTORES IMPLICADOS

INFORMACION: Es la cantidad de información general Dotación natural, riqueza o pobreza del medio ambiente, obtenida por el sujeto del medio ambiente que le rodea. motivación por la cultura, escolarización y adaptación
Mide el nivel cultural (integración del sujeto en el escolar nivel de lectura.

ambiente), captación y organización de datos y exige memoria, es decir: recordar los conocimientos adquiridos.

COMPRESION: Mide la comprensión de situaciones de tipo social, el enjuiciamiento práctico de la realidad y sentido común. Mide la existencia de criterios de acción, no la posibilidad de aplicarlos. Las preguntas exponen situaciones que se resuelven por la aplicación de normas y valores sociales. Otras veces, se trata de justificar el uso de estas normas. La complejidad de la prueba consiste en los niveles de generalización para aplicar las pautas, pasando desde situaciones de relaciones domésticas a comportamientos sociales más complejos. Exige, para su realización, una lógica capacidad de abstracción, y estabilidad emocional.

Sobrepotección, necesidad de dependencia, habilidad para recordar experiencias pasadas, adaptación social, comprensión general, pensamiento concreto capacidad de verbalizar, perfeccionismo, impulsividad, imaginación.

ARITMETICA: Mide la capacidad de retener datos, establecer relaciones y automatismos de cálculo. Exige una concentración, memoria inmediata auditiva, el conocimiento de las cuatro reglas, agilidad y agudeza mental. No tiene contenido emocional pero es sensible a la ansiedad por el cronómetro.

Escolaridad, adaptación escolar, emotividad, rendimiento, comprensión verbal, dislexia, atención, nervios, ansiedad.

SEMEJANZAS: Es la capacidad de encontrar similitudes, y de clasificar los objetos en una clase superior que abarque ambos. Es la capacidad de generalizar. La dificultad para encontrar la clase superior gerárquica va aumentado al distanciarse los objetos.

Razonamiento y conceptualización verbal.
Pensamiento rígido.
Factor "G" y abstracción.

Incluye, pues, la capacidad de formar conceptos verbales, conceptualización lógica y la abstracción, a través de la verbalización y pensamiento categorial. Está muy relacionado con el factor “G”.

Nos permite observar los mecanismos de razonamiento que pone en juego al sujeto, las relaciones que, para él, tienen las cosas entre sí. Las respuestas pueden ser de tres órdenes, concretas, funcionales y conceptuales.

VOCABULARIO: Nos proporciona datos sobre la capacidad de aprendizaje, el nivel de información, la riqueza de ideas, el tipo y la calidad del lenguaje.

Según Pain mide: “La riqueza y plasticidad de los sistemas de referencia significativa y la posibilidad de construir clasificaciones”.

El sujeto puede dar respuestas por el uso, instrumental, por sus elementos y por la esencia. Se puede valorar en las definiciones e ideas.

Ambientales, familiares y de adaptación escolar.

Memoria y capacidad de evocación de objetos.

Facilidad de palabra.

Bilingüismo.

DIGITOS: Reproducción inmediata de series de números. Requiere capacidad de concentración, memoria auditiva inmediata y estructuración temporal. Para solucionarlo positivamente, hay que establecer relaciones entre los números, agrupándolos en pares o tríos.

Emotividad, fatiga, atención, memoria y representación simbólica.

WISC

PRUEBAS MANIPULATIVAS

F. IMPLICADOS

F. Incompletas: Agudeza perceptiva, atención del detalle. Impacto de la realidad circundante.

Adaptación a la realidad y apego a ella.

Historietas: Aptitud para abarcar una situación en su conjunto. Capacidad para ordenar lógica y temporalmente una situación concreta y la adaptación práctica y social. Implica, en grado mínimo, el sentido de la lateralidad.

Adapta. Social.
Adapt. a la realidad.
Estructuración temporal.

Cubos: Capacidad de análisis y síntesis, de representación mental y abstracción. La búsqueda de solución hace intervenir varios modos de organización: tanteos al azar, ensayos y errores, imagen directriz. Necesitan autocrítica, juicio y decisión. Además de la distinción perceptiva de los colores, tienen en cuenta la estructuración espacial, lateralización, y la capacidad de orientación. Sensible a la emotividad por el cronometraje.

Conceptualización.
Representación simbólica.
Estructuración espacial.
Lateralización.
Motricidad: Manipulación.
Comportamiento.
Abstracción.

Rompecabezas: Estructuración espacial y lateralización. Implica el esquema corporal y la imagen del cuerpo. Adapt. a la realidad. Estructuración Espacial. Lateralización. Motricidad: Manipulación. Esquema corporal. Pone en juego la motricidad fina. Se puede observar, también, el modo de organización.

Claves: Capacidades mnésicas, Adapt. escolar en relación con el aprendizaje. concentración y atención. Aprendizajes y Memoria. Grafismo. Deseo de tener éxito. dominio motor. Sensible a la emotividad por el cronómetro. Aptitud grafo-motriz.

Laberintos: coordinación perceptivo-motriz y control de la impulsividad. Coordinac. Percep. Motriz. Comportamiento.

C. I. Global: Percepción auditiva y comportamiento.
C. I. Verbal: Expresión verbal.
C. I. Manipulativo: Percepción visual y comportamiento.

WISC: INTERPRETACION DE LAS PRUEBAS

INFORMACION: Puede dar puntuaciones bajas por mala escolaridad. En deficientes cuya educación ha sido compensatoria, el resultado puede ser bueno. Hay que comparar las puntuaciones con las de Vocabulario. Puntuaciones bajas por irregularidad en la escolaridad.

Pruebas Complementarias: Nivel escolar, por materias.

COMPRESION: Sensible a la oposición a las normas sociales. En adolescentes deficientes o psicóticos, puede conducir a resultados muy bajos.

Pone en inferioridad de condiciones a sujetos pobres en vocabulario, o que tienen poca costumbre de expresar ideas por medio de palabras. En algunos deficientes, la referencia a experiencias personales concretas pueden ayudarles a tener éxito: En este caso, será indicio de una integración social con buen pronóstico.

Las dificultades pueden estar en relación con la verbalización, sobre todo cuando esta prueba es la que tiene una puntuación más baja.

ARITMETICA: Es frecuente el fracaso en caso de lesión orgánica. Los deficientes fracasan siempre. Cuando se fracasa en esta prueba, hay que comparar los resultados con el de Cubos.

Se puede fallar por dificultades de representación mental o simbólica, o por automatismo.

El aprovechamiento de la escolaridad conduce a un buen rendimiento en esta prueba. Puede haber dificultades con relación a operaciones precisas: Divisiones y fracciones.

Pruebas complementarias: Piaget, nivel escolar.

SEMEJANZAS: Se fracasa en casos de lesión orgánica con pérdida del pensamiento conceptual.

El resultado es siempre bajo de deficientes, el éxito en esta prueba y en la de cubos elimina la sospecha de deficiencia.

Si el éxito en esta prueba es aislado no indica eficiencia intelectual superior.

Pruebas Complementarias: Factor "G".

VOCABULARIO: Pone en inferioridad de condiciones a sujetos de un medio sociocultural bajo. Pone de manifiesto eventuales dificultades escolares ligadas al empleo de la lengua materna.

El resultado puede ser medio en deficientes cuando hay una compensación educativa.

El carácter de la verbalización es, a veces, revelador. Se encuentran perseveraciones en caso de lesiones orgánicas, deficientes o psicóticos. Las dificultades métricas pueden estar limitadas a la capacidad de fijación.

Dificultades verbales debidas a perturbaciones del lenguaje oral o trastornos auditivos.

Pruebas Complementarias: Benton, Borel-Maisonny

DIGITOS: Pone de manifiesto las perturbaciones de memoria inmediata, es frecuente el fracaso en caso de perturbaciones de tipo orgánico.

Valoriza, a veces, algunos deficientes mentales en los cuales una superutilización de la memoria permite una seguridad compensatoria. Manifiesta la inhibición en niños en los que la representación mental es muy frágil, sobre todo cuando la repetición es en orden inverso.

Hay que comparar el resultado con otras pruebas que impliquen representación mental.

Pruebas Complementarias: EEG, Benton.

FIG. INCOMPLETAS: Fracasan los sujetos que buscan evitar la realidad por un retraimiento de tipo psicótico, o fóbico, fijación o regresión. Las superan con éxito los que presentan apego a la realidad, al detalle.

La frecuencia con que el sujeto omite un objeto o miembro del cuerpo, puede llevar consigo éxito o fracaso por inhibición.

El pensamiento concreto puede estar más o menos alterado, según la óptica de cada prueba.

Pruebas complementarias: Escala de Alexander.

HISTORIETAS: Los deficientes mentales rara vez tienen éxito. También tienen problemas los sujetos con mecanismos de aislamiento. El fracaso puede no aparecer electivamente más que en una situación que está muy cargada afectivamente.

La inhibición puede hacer fracasar al sujeto en una situación dada de forma electiva o generalizada.

Tienen mucho éxito los sujetos con buena organización lógica por referencia a la temporalidad de una situación.

Los niños con dificultades de la lateralización pueden invertir la presentación de varias imágenes o de todas. Cuando se les pregunta el relato de la sucesión real, les permite rectificar.

Los fracasos pueden venir de problemas de situarse en el tiempo.

Pruebas Complementarias: ritmo M. Stamback, esquema corporal.

CUBOS: Es sensible a las perturbaciones del pensamiento conceptual originadas por lesiones de tipo orgánico. Los deficientes no pueden superarla con éxito.

Los sujetos con dificultad de representación mental tienen dificultades. Comparar el resultado con aritmética y dígitos.

También tienen dificultades los sujetos con baja estructuración espacial.

Hay que compararla, entonces, con la de Rompecabezas.

Los disléxicos y disortográficos cometen errores: Orientación errónea de los cubos. Inversión de dirección. Dudas. Incapacidad para ver el conjunto de la figura, y dificultades para comprender el número de cubos necesario para la construcción. Denota problemas de lateralización y motricidad.

Pruebas Complementarias: NEMI, Borel-Maissonny, Piaget-Head, Berges-Lezine
Examen psicomotor.

ROMPECABEZAS: Fracaso frecuente en caso de lesiones orgánicas.
El resultado puede ser medio en deficientes.
Es sensible a los trastornos del esquema corporal y de la imagen del cuerpo.
Si falta apego al detalle, la prueba se comparará con Fig. Incompletas.
Fracasos por la mala organización espacial.

Pruebas Complementarias: Bender, Rey, Esquema Corporal.

CLAVES: Pone en inferioridad de condiciones a las personas poco acostumbradas a escribir.
En caso de lesiones orgánicas hay un índice de fracaso alto.
Pone de manifiesto dificultades en la motricidad fina o perturbaciones de la expresión escrita que otras pruebas no revelan.

Pruebas complementarias: Rey, Punteado de Mira Stamback.

LABERINTOS: Pueden fracasar los niños con dificultades grafo-motrices o de coordinación perceptivo-motriz.
El resultado es pobre en sujetos con falta de atención y estabilidad.

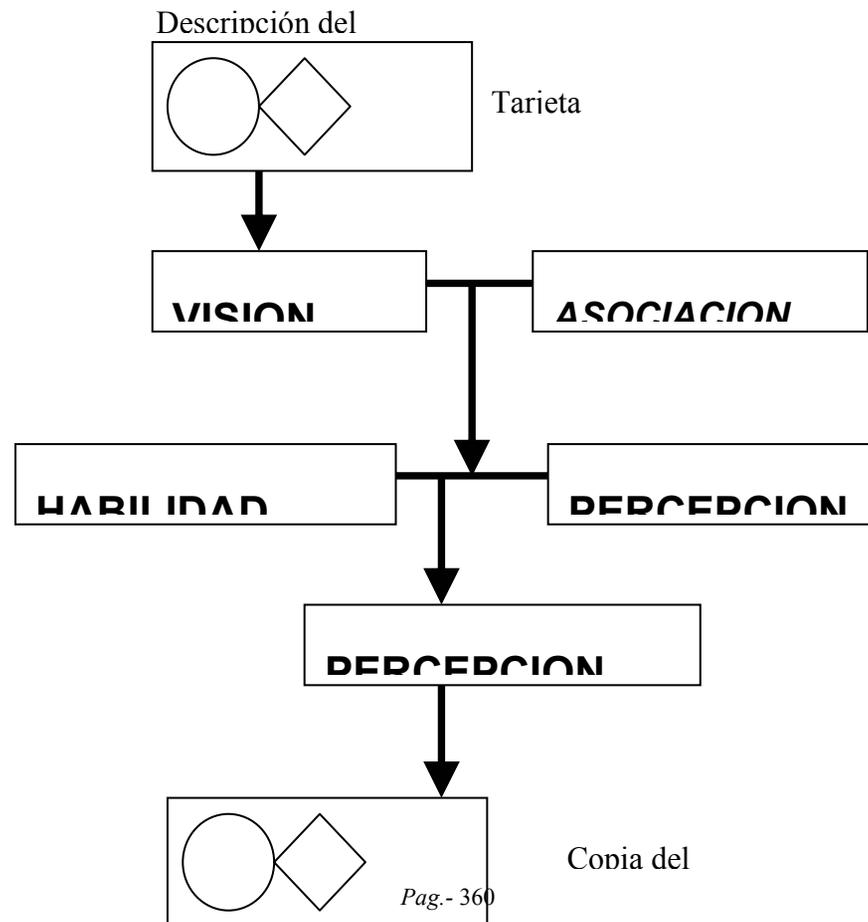
Pruebas complementarias: Examen psicomotor.

C.I. GLOBAL: Dificultades perceptivas de diversos órdenes pueden estar ligadas a perturbaciones orgánicas, y aparecer, sobre todo, a través de los fracasos en ejecución.
Perturbaciones auditivas son detectables en el curso del pase de las pruebas.
La angustia ante la situación de examen o ante la relación puede llevar a una inhibición más o menos generalizada.
Algunos ambliopes pueden pasar las pruebas manipulativas. Una ambliopía -- o miopía no corregida --, puede poner al sujeto en inferioridad de condiciones.

Cuando encontramos un CIM por encima del CIV, podemos pensar en dificultades de lenguaje. Se deben observar, entonces, los factores sensoriales, como la sordera; los neurológicos; los ambientales escolares o los problemas de razonamiento y comprensión verbal.

El Cim, no depende de la escolaridad. Cuando el CIM es inferior al CIV, es más difícil de localizar el problema. Hay que atender, primeramente, a las observaciones realizadas sobre el comportamiento del sujeto durante el pase; comprobar la atención o los bloqueos emocionales; dificultades motrices. Puntuaciones bajas en CIM pueden revelar defectos visuales, de percepción; organización espacial o temporal, e, incluso, lesión cerebral.

EL TEST GESTALTICO VISOMOTOR DE



DATOS A OBSERVAR DURANTE EL PASE

OBSERVACION: Del niño. Proporciona indicaciones para confirmar el resultado de la puntuación: Dificultades motrices, signos de secuelas de dificultades perceptivas.

Interpretación:

1. Si los resultados son mucho más bajos que los obtenidos en otras pruebas de nivel intelectual, puede poner de manifiesto una perturbación electiva de la organización espacial, o una posible dislexia.
2. La comparación de la puntuación global con la de cada aspecto, permite un análisis de las perturbaciones de la estructuración espacial, y de la esfera motriz:
 - Construcción buena de ángulo, pone de relieve un nivel por lo menos medio del desarrollo perceptivo-motor. Imposibilidad de realizar una línea derecha indica dificultades en este desarrollo.
 - Orientación y posición relativa de las figuras: juega un papel la estructuración espacial.
3. Si los resultados del test son superiores a los obtenidos en otras pruebas de eficiencia intelectual, eventualmente se puede dudar del retraso manifestado en ellas.
4. Ofrece una buena apreciación del nivel de desarrollo entre los 4-6 y los 6-10 años, sin no hay déficit instrumental.
5. La prueba es sensible a las inhibiciones centradas en el grafismo. Algunos retrasos grafo-motores pueden en relación con perturbaciones afectivas.

PAUTAS DE INTERPRETACION DEL TEST DE BENDER

El test de Bender, tal y como lo define E. Munstemberg Koppitz, es un test de integración vaso-motriz. Es un proceso que requiere un alto nivel de integración.

Bender, habla de la naturaleza global de la función gúestáltica, y de la imposibilidad de separar las capacidades motora y perceptiva. El proceso de integración es mucho más complejo que cualquiera de los dos: percepción visual o la coordinación motriz.

Un niño con una percepción visual inmadura o deficiente, es lógico que tenga dificultades con la percepción viso-motriz, y tendrá una pobre realización en el Bender. En idéntica situación, está un niño con coordinación motriz baja.

El niño es capaz de realizar esta tarea con exactitud, solamente si la integración de su percepción y coordinación motora ha alcanzado el nivel de madurez que habitualmente posee un niño de 8 ó 9 años.

BENDER Y RETRASO EDUCATIVO

Los niños con retrasos educativos o con una DCM tienden a madurar a un ritmo más lento, y, a menudo, irregular. Tienden, frecuentemente, a mostrar inestabilidad y desigualdades en repetidas ejecuciones del Test. Por consiguiente, el ritmo de mejoría en los puntajes del Bender de un niño es altamente significativo desde un punto de vista diagnóstico. Un progreso inconsistente y desperdigado en el Test de Bender refleja un funcionamiento inestable del niño, y no es debido a no fiabilidad del sistema de puntuación del Test.

Los malos lectores con pobre protocolo en el Bender están afectados por integración viso-motriz. Los buenos lectores con pobres protocolos tienen más problemas en la coordinación viso-motriz.

INTERPRETACION DE PUNTUACIONES INDIVIDUALES EN ALUMNOS DE LOS PRIMEROS GRADOS

Para los niños de un nivel socioeconómico bajo es conveniente tener unos baremos propios de esa población. Un niño cuyo puntaje en el test de bender es una puntuación media para su grupo de edad en su medio social, no puede ser considerado como teniendo problemas serios en el área viso-motriz, aunque su ejecución en el test sea más inmadura que la norma para su nivel de edad.

Cuando se interpretan las puntuaciones en el test de Bender de un niño determinado en la escuela, es importante saber, no sólo la edad del alumno y su medio sociocultural y económico, sino, también, cuándo fue administrado el test. Existe diferencia entre que el test sea administrado al principio o al final del año escolar.

EJEMPLO: Johnny, un niño de ambiente carencial, obtuvo una puntuación 8 en el test de bender. Si había obtenido esta puntuación al principio del Primer Grado, podría tratarse de un niño típico de la clase media, y tendría una puntuación por encima del promedio con referencia a su propio grupo. Pero, resultaba que Johnny tenía 7 años y 3 meses, y se le pasó el test en Mayo, al final del año escolar. Podemos concluir ahora que la puntuación de este niño es algo inmadura en la percepción viso-motriz, ya que se parece a la de los alumnos de 6 años. La puntuación de 8 en el test de Bender corresponde al nivel de los niños aventajados que comienzan primer grado,

al de los de clase media a mitad de su primer grado, y al de los de ambiente carencial al final del Primer grado. De ello se deduce que la puntuación de Johnny es inmadura cuando se la compara a la de la mayoría de los niños de 7 años, pero no cuando se la compara con el grupo concreto del que procede.

BENDER Y WISC

Hay una correlación significativa entre las puntuaciones del Bender y las escalas del Wisc. Más elevada con la escala manipulativa.

Ackerman (1971), detectó que los alumnos con problemas de aprendizaje y buena puntuación en el test de bender tenían puntuaciones bajas en el CI verbal, mientras que el grupo control con buen rendimiento tenía buenas puntuaciones en el Bender y en el CI verbal.

CALIDAD DE LA COPIA

La manera en que son copiadas las figuras del Bender tiene, también, una relación significativa con la capacidad mental de los niños.

Una buena organización y un buen emplazamiento de los dibujos, las borraduras espontáneas y la corrección cuidadosa de las imperfecciones en los dibujos, así como las figuras cuidadosamente pequeña, se hallan asociadas a una puntuación elevada del CI.

BENDER Y RETRASO MENTAL

El test de Bender, puede ser utilizado con la mayor eficacia como test de madurez mental, con niños retrasados. Las puntuaciones en el test, están más ligadas con las edades de los niños retrasados que con sus edades cronológicas. Las puntuaciones mejoran gradualmente a medida que los niños se hacen mayores, pero con un ritmo mucho más lento del que lo hacen las puntuaciones de los niños con una capacidad mental normal.

BENDER Y RENDIMIENTO

Una única puntuación baja en el test de Bender no puede ser por sí misma, un buen predictor del éxito o fracaso escolar de un niño.

En general, las niñas son más capaces de compensar los problemas de percepción viso-motora, que los niños. Por tanto una pobre puntuación en el test de bender correlaciona mejor con el trabajo escolar de los niños que de las niñas.

El test está más asociado con la aritmética que con la lectura. Las puntuaciones en el test parecen ser más adecuadas para predecir el desempeño general en la escuela, y el ritmo de progreso de los resultados totales.

BENDER Y DISFUNCION CEREBRAL MINIMA

El diagnóstico de DCM implica que las dificultades de comportamiento y aprendizaje de un niño tienen, al menos en parte, una base orgánica, aún cuando la frustración y los factores sociales pueden haberse convertido en problemas adicionales secundarios, emocionales y de aprendizaje.

Un diagnóstico de lesión cerebral implica la presencia de daño cerebral.

Los niños con DCM son, normalmente, más inmaduros, y suelen tener un ritmo de evolución más lento que los niños promedio, en la integración viso-motriz.

Los niños con capacidad mental normal con DCM, muestran una mejoría gradual pero continuada de la percepción viso-motriz, hasta que logran la madurez en esta función, y pueden copiar las figuras del test de Bender, sin ninguna distorsión importante. Los adultos con DC que persiste a lo largo de la vida, puede hacer un retroceso en su desempeño viso-motor hasta que sus protocolos del test vuelvan a parecerse a los de un niño inmaduro.

Una discrepancia acusada entre la edad mental de un niño derivada de su puntuación de CI, y su edad perceptivo-motriz, derivada de la puntuación de Bender, suele ser uno de los diversos indicadores de que el niño puede tener una DCM.

Condiciones clínicas relacionadas con la DCM:

Bajo peso al nacer. Se han notado diferencias en ejecución del Bender, comprensión, y razonamiento abstracto, perseveración, desarrollo de la motricidad amplia, lenguaje y puntuaciones en el CI. El mayor grado de deficiencias es a los 6-7 años.

Parálisis cerebral. La puntuación inmadura en el Bender de los niños con PC, debe estar relacionada, principalmente, con la disfunción cerebral, y no principalmente con la deficiencia motriz. Las imperfecciones decrecen progresivamente con la edad, pero el ritmo de mejoría es mucho más lento en los niños con PC.

EEG anormales. Parece ser que una puntuación inmadura en el Bender correlaciona significativamente con un EEG anormal, pero no todos los niños con protocolos pobres en el Bender tienen EEG anormales.

Encefalitis. Entre las secuelas de la encefalitis se hallaron serios problemas en la percepción viso-motriz y auditiva.

Sordera. Las puntuaciones en el Bender de los niños sordos, en cada nivel estaban relacionadas con sus puntuaciones de CI, y no con el grado de pérdida auditiva. Las puntuaciones discriminaron significativamente entre los niños que eran considerados como “orgánicos” y los sujetos sin síntomas orgánicos.

Las ejecuciones de los niños sordos con capacidad media y sin serios problemas de aprendizaje son similares a las de los niños que no son sordos.

OBSERVACIONES DURANTE LA COPIA

¿Es consciente el niño de los errores o distorsiones de sus dibujos? ¿Cuál es la actitud del niño al abordar la tarea? ¿Es impulsivo o reflexivo? ¿Está el niño intentando compensar problemas perceptivo-motores? ¿Cuánto tiempo y espacio para completar el test?

Todos estos aspectos del comportamiento están significativamente influidos por la DCM. Pero no existe un “niño tipo” de DCM.

EL BENDER Y LOS PROBLEMAS EMOCIONALES

Se añaden a los items que aparecen en el libro de E. Munstemberg Koppitz, dos nuevos:

1. Construcción de marcos alrededor de las figuras: Asociado con un intento, por parte del niño, de controlar su impulsividad. Los niños que muestran esta clase de dibujo suelen tener un pobre autocontrol. Necesitan y quieren límites y controles externos para poder desenvolverse en la escuela y en la casa.
2. Elaboración espontánea o añadidos a la figura: Estos dibujos son raros, y ocurren casi exclusivamente en protocolo de niños abrumados por problemas o ansiedades, o preocupados con sus propios pensamientos. A menudo, tienen un débil contacto con la realidad, y pueden confundir hechos con fantasías

3. El hecho de girar el papel de dibujo en posición horizontal está relacionada con la expansividad y la extroversión. No puede ser calificada como indicador emocional.

Por sus implicaciones clínicas, cada indicador emocional debe ser evaluado separadamente; los IE, no pueden sumarse para dar una puntuación total, ya que carecen de consistencia interna. Un único IE, en un protocolo del Bender, apenas sugiere una tendencia o actitud, no indica necesariamente un serio problema emocional. La presencia de tres o más IE, tienden a reflejar dificultades emocionales que justifican una investigación posterior.

Los IE pueden diferenciar significativamente entre los protocolos del Bender de los niños de jardín de infancia a tercero, con y sin problema emocionales y de comportamiento.

La relación entre los IE y los resultados escolares no es significativa.

EL TEST DEL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA

Los test del dibujo de la figura humana (DFH), es una de las técnicas de diagnóstico más utilizadas con los niños. Hay, actualmente, dos enfoques principales en su interpretación. Por una parte, los que los emplean como test de maduración mental. Entre los representantes de este enfoque, podemos destacar a F. Goodenough. Harris, en sus estudios, encuentra una gran correlación entre los puntajes obtenidos en este test y los de CI de otros test de inteligencia. La otra corriente, en la que se encuentran los clínicos, interpretan los DFH como una técnica proyectiva. Entre ellos citamos a Machover y Hammer, como principales representantes.

E. M. Koppitz, procura compaginar ambas corrientes, y elabora una escala evolutiva de items para el desarrollo y otra para la parte afectiva, pues, como afirma la autora:

“Es posible para algunos items tener una significación tanto evolutiva como proyectiva, pero no necesariamente ni para los mismos niños ni para el mismo nivel de edad. Por ejemplo, la omisión de cuello o de pies no es inusual en niños normales de 5 años; desde un punto de vista evolutivo, uno no puede o no debería esperar que estos items estén presentes en este nivel de edad. Consecuentemente, su ausencia no puede tener significación clínica”. Pg. 17.

Aplicación

Se le pide al niño que dibuje una persona entera. Se le entrega una hoja tamaño folio, con un lápiz del no. 2 y una goma de borrar.

El examinador debe estar presente mientras el niño realiza el dibujo y anotar los comentarios o descripciones, así como su observación personal del comportamiento del niño durante la realización del dibujo. No hay tiempo límite para su realización. Si el niño es pequeño y no entiende la consigna se le puede decir que dibuje una persona y nombrarle “un hombre” o “una mujer”.

Se debe observar especialmente: la secuencia de dibujo, actitud y comentarios, el tiempo empleado, y la cantidad de papel.

Interpretación

Se contemplan dos tipos de signos, unos relacionados con la maduración: items evolutivos, y otros con el desarrollo emocional: items emocionales. (Ver hojas anexas).

Interpretación: los datos deben contrastarse con los obtenidos en la valoración del desarrollo intelectual. Signos que pueden aparecer:

- Impulsividad: trazado mal controlado, mal ajustado, falta de proporción. Comportamiento negligente.
- Ansiedad mal definida: Un trazado entrecruzado, ennegrecido. Contenido de personajes u objetos terroríficos, agresivos.
- Dificultades relacionales: Rechazo o falta del conjunto o partes del dibujo. Mala posición relativa o la desproporción de un elemento en relación con los otros.
- Rasgos psicóticos: empobrecimiento del dibujo o superabundancia, en particular de atributos sexuales. Aspecto fantástico o desorganizado o excelente realización y calidad estética. Proceso de desvitalización mala distinción entre mundo humano, animal y vegetal, tendencia a dibujar figuras geométricas u objetos. Vuelta a temas arcaicos, con características del dibujo infantil, transparencias, perfil con dos ojos. El relleno de espacios en blanco c/n superabundancia de formas, dibujos, redondeles, letras que tengan para el sujeto una significación personal.
- Rasgos fóbicos: Inhibición perceptible a través e la pequeñez del dibujo, colocación, trazado débil, ausencia o debilidad del dinamismo, contenido pobre. Situaciones en desequilibrio: posibles caídas desde una montaña. Sensibilidad hacia todo lo que se esconde o puede ser visto, a menudo a través de un símbolo bastante claro.
- Rasgos obsesivos: Minuciosidad, escrupulosidad del trazado, numerosos detalles accesorios. Intento de integración en un todo, y de control del conjunto a través de un relleno, clara estructuración de los contornos, tachones de elementos mal integrados. Los

elementos dobles, más o menos simétricos, que reflejan la dicotomía interna, la dificultad de escoger, la duda. Expresión simbólica de las defensas: castillos.

- Rasgos histéricos: Valorización de los detalles narcisistas: Caras, vestidos, puestas en escena. Sexualización simbólica de elementos neutros.

APENDICES

- A. Manual de tabulación para los 30 ítems evolutivos del DFH infantil.
- B. Ítems esperados y excepcionales en los DFH de varones y niñas entre 5 y 12 años.
- C. Interpretación de los puntajes obtenidos.
- D. Cuartiles, medias y Desviaciones Estándar en los DFH de niños entre 5 y 12 años, con diferente nivel intelectual.
- E. Manual de tabulación para los 30 indicadores emocionales del DFH infantil.
- F. Lista de indicadores emocionales en los DFH infantiles.
- G. Signo de organicidad en los DFH de varones entre 6 y 12 años.

Apéndice A. Manual de tabulación para los 30 ítems evolutivos del DFH infantil

(se indican algunos ejemplos de ítems evolutivos en las ilustraciones citadas entre paréntesis).

1. Cabeza: cualquier representación, se requiere un bosquejo claro de la cabeza.
2. Ojos: cualquier representación de los mismos.
3. Pupilas: círculos o puntos definidos, dentro de los ojos. Un punto con raya encima se computa como ojos y cejas. (Ilustraciones 5; 8; 9; 13 b, c; 14; 17; 34; y 35).

4. Cejas o pestañas: cejas o pestañas o ambas. (Ilustraciones 8; 13 a, b; 14; 19; 20; 25a; 27; 29 y 34).
5. Nariz: cualquier representación. (Ilustraciones 2; 3; 4; 6; 8; 9; 13a, b, c y 14).
6. Fosas nasales: puntos agregados a la representación de la nariz. (Ilustraciones 13a, c; 17; 53; 54; 69; 86; 102a; 106 y 107).
7. Boca: cualquier representación de la misma. (Ilustraciones 2; 3; 4; 6; 8; 13a, b, c; 14 y 15.)
8. Dos labios: dos labios esbozados y separados por una línea; no se computan dos hileras de dientes. Item computado (Ilustraciones 13 c; 14; 17; 39; 41a, c; 54; 56; 103 y 111. Item no computado: ilustraciones 35 y 62).
9. Orejas: cualquier representación de las mismas (Ilustraciones 5; 13a, c; 17; 19; 20; 25a, b, d y 35).
10. Cabello: cualquier representación (Ilustraciones 2; 4; 5; 9; 13a, b; 14; 15; 16; 17) o sombrero o gorra cubriendo la cabeza y ocultando el cabello. (Ilustraciones 8; 23; 37; 42; 47; 69; 77 y 109).
11. Cuello: Es necesario que haya una separación neta entre la cabeza y el cuerpo. (Ilustraciones 3; 4; 6; 8; 13a, b, c; 14; 16; 17 y 19).
12. Cuerpo: cualquier representación del mismo: es necesario un bosquejo claro.
13. Brazos: cualquier representación de los mismos.
14. Brazos en dos dimensiones: cada uno de los brazos representado por más de una línea. (Ilustraciones 3; 4; 6; 8; 9; 13a, b, c; 14; 15).
15. Brazos apuntando hacia abajo: uno o ambos brazos apuntando hacia abajo en un ángulo de 30° o más con respecto a la posición horizontal (Ilustraciones 3; 4; 6; 8; 9; 13^a, b, c; 15; 16; 19) o brazos levantados adecuadamente para la actividad que está realizando la figura (Ilustración 17; 18; 20). No se computa cuando los brazos se extienden horizontalmente y luego se inclinan hacia abajo a cierta distancia del cuerpo. (Ilustración 48).
16. Brazos correctamente unidos al hombro: para computar este items necesario que el hombro este indicado, y los brazos deben estar firmemente conectados al tronco. (ilustraciones 4; 13a, b; 15; 16; 20; 35; 40; 41a, b).
17. Codo: se requiere que haya un ángulo definido en el brazo (Ilustraciones 13a; 25d; 28; 39; 41b; 47; 83 y 111) No se computa una curva redondeada en el brazo. (Ilustraciones 17 y 29).
18. Manos: es necesario que haya una diferenciación de los brazos y de los dedos, tales como un ensanchamiento del brazo o una demarcación con respecto al brazo mediante una manga o pulsera. (Ilustraciones 4; 5; 9; 10; 13b, c; 14; 15; 17 y 19).
19. Dedos: cualquier representación que se distingua de los brazos o las manos. (Ilustraciones 4; 6; 7; 8; 13c; 15; 17; 19; 25a, b, c.)
20. Número correcto de dedos: cinco dedos en cada mano o brazo, a menos que la posición de la mano oculte algunos dedos. (Ilustraciones 13a; 19; 28; 35; 40; 41b, c; 54; 69 y 70).
21. Piernas: cualquier representación: en el caso de figuras femeninas con faldas largas, se computa este item si la distancia entre la cintura y los pies es lo suficientemente larga como para permitir la existencia de piernas debajo de la falda.
22. Piernas en dos dimensiones: cada una de las piernas señaladas mediante más de una línea. (Ilustraciones 3; 4; 6; 9; 13a, b, c; 14; 15 y 17).
23. Rodillas: un ángulo neto en una o ambas piernas (presentación lateral) o dibujo de la rótula (presentación de frente). (Ilustraciones 4; 20; 28; 41b; 73; 98c y 109); no se computa cuando hay sólo una curva en la pierna (Ilustraciones 17 y 47).

24. Pies: cualquier representación (Ilustraciones 2; 5; 6; 13a, b, c; 15; 17; 18; 19).
25. Pies bidimensionales: pies que se extienden en una dirección a partir de los talones; presentación lateral y mostrando mayor largo que ancho, o pies dibujados en perspectiva (presentación de frente). (Ilustraciones 3; 4; 13a, b, c; 15; 17; 19; 37 y 38).
26. Perfil: cabeza dibujada de perfil, aunque el resto de la figura no esté íntegramente de perfil. (Ilustraciones 4; 17; 18; 29; 39; 40; 41a; 42; 53 y 57).
27. Ropa: una prenda o ninguna: ninguna prenda indicada o sólo sombrero, botones o cinturón, o bosquejo de vestimenta sin detalles. (Ilustraciones 2; 4; 5; 13; 14; 19; 28; 42; 43 y 55).
28. Ropa: Dos o tres prendas: se computan como ropa los siguientes items; pantalones o calzones, falda, camisa o blusa (la parte superior de un vestido, separada por un cinturón es computada como blusa, saco, sombrero, casco, cinturón, corbata, cinta de cabello o vincha, hebilla o broche para sujetar el cabello, collar, reloj, anillo, pulsera, pipa, cigarrillo, paraguas, bastón, arma de fuego, rastrillo, zapatos, calcetines, libro de bolsillo, maletín o portafolio; bate (de béisbol), guantes, etc. (Ilustraciones 3; 8; 9; 20; 25a, b; 29; 37; 41b, c).
29. Ropa: cuatro items o más: cuatro o más de los items citados anteriormente (Ilustraciones 13a, b; 15; 16; 34; 35; 39; 40; 41a y 45).
30. Buenas proporciones: la fuga “está bien”, aún cuando no sea enteramente correcta desde el punto de vista anatómico. (Ilustraciones 13a; 18; 20; 40; 44; 54; 67; 70; 80 y 81).

Apéndice B. Items esperado y excepcionales en los DFH de varones y niñas entre 5 y 12 años

Items	5 años		6 años		7 años		8 años		9 años		10 años		11 – 12 años	
	Varones-Niñas													
Items esperados	128	128	131	133	131	125	138	130	134	134	109	108	157	167
Cabeza	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ojos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Nariz	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Boca	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Cuerpo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Piernas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Brazos		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pies			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Brazos 2 d.				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Piernas 2 d			X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Cabello					X		X		X	X	X	X	X	X
Cuello									X	X	X	X	X	X
Brazo h abajo										X	X	X	X	X
Braz. u. hom.														X

Ropa dos prendas												X		X
Items														
Excepcionales														
Cabeza	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Perfil	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		
Oído	X	X	X	X	X	X	X	X	X					
Dos labios	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X			
Fosas nasales	X	X	X	X	X	X	X	X	X					
Proporciones	X	X	X	X	X									
Braz. u homb.	X	X	x	X										
Ropa 4 items	X	X	X	X										
Pies 2 dimensiones	X	X												
Cinco dedos	X													
Pupilas	X													

1. Raya o apenas se toca con el resto (Ilustraciones 2, 6, 10, 14, 15, 28, 36, 42, 52, 55, 96).
2. Sombreado de la cara: sombreado deliberado de toda la cara o de parte de la misma, inclusive “pecas”, “sarampión”, etc.; un sombreado suave y parejo de la cara y las manos para representar el color de la piel no se computa. (Ilustración 3, 25c, 28, 43, 50, 52a, 76, 96; ilustración 44 (no computa).
3. Sombreado del cuerpo y/o extremidades: (Varones, 9 años; niñas, 8 años); sombreado del cuerpo y/o extremidades (Ilustraciones 6, 9, 15, 28, 29, 34, 56, 81, 95, 100e).
4. Sombreado de las manos y/o cuello: (Varones, 8 año; niñas, 7): (Ilustraciones 4, 6, 45, 59).
5. Asimetría grosera de las extremidades: Un brazo o pierna difiere marcadamente de la otra en la forma. Este ítem no se computa si los brazos o las piernas tienen forma parecida, pero son un poco dispares en el tamaño (Ilustraciones 7, 14, 25a, 52a, 57, 58, 74, 75, 82, 98a; no se computan: ilustraciones 6, 28, 106).
6. Figuras inclinadas: el eje vertical de la figura tiene una inclinación de 15° o más con respecto a la perpendicular (Ilustraciones 2, 3, 5, 6, 9, 28, 38, 61, 82, 95).
7. Figura pequeña: la figura tiene 5 cm. o menos de altura (Ilustraciones 2, 4, 5, 19, 25d, 38, 49, 58, 60, 67).
8. Figura grande; (Desde los 8 años, tanto en niñas como en los varones); figuras de 23 cm. o más de altura (Ilustraciones 16, 27, 28, 29, 36, 37, 39, 65, 69, 96).
9. Transparencias se computan las transparencias que comprenden las proporciones mayores del cuerpo a las extremidades (Ilustraciones 9, 27, 28, 43, 53, 57, 82, 98a, b, 10a, b, c). No se computan las líneas de los brazos atraviesan el cuerpo (Ilustraciones 4, 36, 39).

Detalles especiales:

10. Cabeza: La altura de la cabeza es menos de un décimo de la figura total: (Ilustraciones 34, 48, 50, 77).

11. Ojos bizcos o desviación: ambos ojos vueltos hacia adentro o desviados hacia fuera. Ilustraciones 16; mirada de reojo no se computa (Ilustraciones).
12. Dientes: cualquier representación de uno o más dientes (Ilustraciones 35, 60, 61, 62, 83, 90, 98b, 101a, 107, 109).
13. Brazos cortos: apéndices cortos a modo de brazos, brazos que no llegan a la cintura. (Ilustraciones 12, 34, 56, 61a, 76, 84, 97, 104, 109, 112).
14. Brazos largos trazos excesivamente largos, por su longitud pueden llegar debajo de las rodillas a donde estas deberían estar (Ilustraciones 6, 25b, 29, 36, 58, 71, 73, 110).
15. Brazos pegados al cuerpo no hay espacio entre el cuerpo y los brazos (Ilustraciones 16, 46, 56, 58, 95, 102, 112).
16. Manos grandes manos de tamaño igual o mayor al de la cara (Ilustraciones 6, 46, 52, 58, 71, 71b).
17. Manos omitidas, brazos sin manos ni dedos (Ilustraciones 3, 9b, 25d, 42, 48, 50, 56, 76, 96, 97); no se computan las manos ocultas detrás de la figura o en los bolsillos (Ilustraciones 12, 13^a, 39, 95).
18. Piernas juntas: las piernas están pegadas, sin ningún espacio entre sí, en los dibujos de lado se muestra una sola pierna (Ilustraciones 40, 54, 66, 94, 95, 96, 108).
19. Genitales: representación realista o inconfundible simbólica de los genitales (Ilustraciones 27, 59, 77).
20. Monstruo o figura grotesca, figura que representa una persona ridícula, degradada o no humana: lo grotesco de la figura debe ser buscado deliberadamente por el niño, y no el resultado de su inmadurez o falta de habilidad para el dibujo. (Ilustraciones 26b, 47, 48, 61, 62, 65, 67, 68, 71, 74, no se computan (Ilustraciones 27, 28, 50, 106, 109).
21. Dibujo espontáneo de tres o más figuras: varias figuras que no están interrelacionadas o realizando una actividad significativa; dibujo repetido de figuras cuando se le solicitó sólo “una” persona (Ilustraciones 7, 8, 105); no se computa el dibujo de un varón y una niña, o el de la familia del examinado (Ilustraciones 51, 104).
22. Nubes: cualquier representación de nubes, lluvia, nieve o pájaros (Ilustraciones 19, 36, 108).
23. Omisión de los ojos: ausencia total de ojos (Ilustraciones 7, 12, 18, 25a, 52a, 73, 84); ojos cerrados o vacíos no se computan (Ilustraciones 10, 13a, 25b).
24. Omisión de la nariz: (Varones, 6 años; niñas, 5 años): (Ilustraciones 5, 7, 12, 15, 25c, 34, 55, 60, 73, 75).
25. Omisión de la boca: (Ilustraciones 5, 7, 12, 18, 25c, 46, 55, 67, 73, 77).
26. Omisión del cuerpo: (Ilustraciones 50, 97, 101a, 104, 105).
27. Omisión de los brazos (Varones 6 años; niñas 5): (Ilustraciones 2, 11, 27, 52b, 55, 65, 94, 98c, 108).
28. Omisión de las piernas: (Ilustraciones 10, 11, 16, 65).
29. Omisión de los pies (Varones, 9 años; niñas, 7): (Ilustraciones 9, 14, 27, 65, 68, 69, 74, 96).
30. Omisión del cuello (Varones, 10 años; niñas 9): (Ilustraciones 18, 27, 38, 68, 74, 76, 96, 109, 110a).

Apéndice F. Lista de indicadores emocionales en los DFH infantiles

(todos los indicadores emocionales se consideran válidos para los varones y niñas de 5 a 12 años, a menos que expresamente se indique lo contrario).

Signos cualitativos

Sombreado de las cara

Sombreado del cuerpo y/o extremidades (varones, 9 años; niñas, 8).

Sombreado de la mano y/o cuello (varones 8 años, niñas 7).

Asimetría gruesa de las extremidades.

Figura inclinada: el eje de la figura tiene una inclinación de 15° o más.

Figura pequeña: 5 cm. o menos de altura.

Figura grande: 25 cm. o más de altura.

Trasparencia.

Detalles especiales

Cabeza pequeña, la cabeza es menos de un décimo de la altura de la figura total.

Ojos bizcos: ambos están desviados hacia adentro o hacia fuera.

Dientes.

Brazo corto no llega a la línea de la cintura.

Brazo largo llegan a la línea de la rodilla.

Brazos pegados a los costados del cuerpo.

Manos grandes de un tamaño igual a la cara de la figura.

Manos omitidas, brazos sin manos o dedos. (no se computan las manos ocultas).

Piernas juntas.

Genitales.

Monstruo o figura grotesca.

Tres o más figuras espontáneamente dibujadas.

Nubes, lluvias, nieve.

Omisiones:

– De los ojos.

- De la nariz (varones, 6 años; niñas 5).
- De la boca.
- Del cuerpo.
- De los brazos (varones, 6 años; niñas 5).
- De las piernas.
- De los pies (varones, 9 años; niñas 7).
- Del cuello (varones, 10 años; niñas 9).

Apéndice G. Signos de organicidad en los DFH de varones entre 6 y 12 años.

(Estos signos se dieron significativamente más a menudo, pero no exclusivamente en los DFH de varones con lesión cerebral, de distinto nivel de edad).						
Signo en los DFH	Edad de los varones					
	6	7	8	9	10	11 y 12
Omisión del cuerpo	X	-	-	-	-	-
Omisión de las pupilas	-	X	X	X	-	X
Omisión del cuello	-	X	-	X	X	X
Brazos hechos con palotes	X	X	X	X	X	X
Brazos horizontales	X	X	X	X	X	X
Brazos unidos incorrectamente	-	X	X	X	X	X
Omisión de las manos	X	X	X	-	X	-
Número incorrecto de dedos	-	X	X	X	X	X
Ropa: 0 - 1 ítem	-	X	X	X	X	X
Ropa: menos de 4 ítems	-	X	X	X	X	X
Integración pobre:	-	X	X	X	X	X
Asimetría de las extremidades	X	X	-	-	-	-
Transparencias	-	-	X	-	-	X
Figura pequeña	X	X	X	-	-	X
Manos omitidas	X	X	X	X	X	X
Figura inclinada	-	X	-	-	X	X

BIBLIOGRAFIA

- BENDER, L. : A. visual motor Gestalt test and its clinical use. The American Orthopsychiatric Association Research Monograph, N° 3, 1938.
-: The drawing of man in chronic encephalitis in children. J. ner. ment. Dis., 41: 227-286, 1940.
-: Bender Motor Gestalt Test: Cards and manual of instructions. The American Orthopsychiatric Association, Inc. 1946.
- BENNETT, V. D. C.: Does size of figure drawing reflect self-concept? J. consult Psychol., 28: 285-286, 1964.
- BERRIEN, F. K.: A study of the drawings of abnormal children. J. educ. Psychol., 26: 143-150, 1935.
- BIELIAUSKAS. V. J. and KIRKHAM, S. L.: An evaluation of the “organic sings” in the H-T-P drawings. J. clin. Psychol., 14: 50-54, 1958.
- BIEIAUSKAS, V. J.: Sexual identification in children’s drawings of human figures. J. clin. Psychol., 16: 42-44, 1960.
- BRADFIELD, R. H.: The predictive validity of children’s drawings. Calif. J. educ. Res., 15: 166-174, 1964.
- BROWN, D. G. And TOLOR, A.: Human figure drawings as indicators of sexual indentification and inversion. Percep. mot. Skills, 7: 199-211, 1957.
- BRUCK, M. and BODWIN, R. F.: The relationship between self-concept and the presence and absence scholastic achievement J. Clin. Psychol., 18: 181-182, 1962.
- BUCK, J. N.: The H-T-P technique: A qualitative and quantitative scoring manual. J. clin. Psychol., 4: 317-396, 1948.
- BUTLER, R. I. and MARCUSE, F. L.: Sex identification at different ages using the Draw-A-Person test. J. proj. Tech. 28: 299-302, 1959.
- CENTERS, L. AND CENTERS R.: A comparison of body images of amputee and nonamputee children as revealed in figure drawings. J. proj. Tech. Pera. Ass., 27: 158-165, 1963.

CRADDICK, R. A.: Self image in Draw-A-Person Test and self portrait drawings. J. proj. Tech. Pers. Att, 27; 258-291, 1963.

DENNIS, W.: Group values through children's drawings. New York: John Wiley and Sons, 1966.

ESTES, B. W., CURTIN, M. E., DE BURGER, R. A., and DENNY, C.: Relationships between 1960 Stanford-Binet, WISC, Raven, and Draw-A-Man. J. consult. Psychol., 25: 388-391, 1961.

GOODENOUGH, F. L.: Measurement of intelligence by drawing. New York: Harcourt, Brace and World, Inc., 1926.
-: Studies in the psychology of children's drawings. Psychol. Bull., 25; 272-283, 1928.

GOODENOUGH, F. L. and HARRIS, D. P.: Studies in the psychology of children's drawings, 11: 1928-1949. Psychol. Bull., 47: 360-433, 1950.

FIGURA COMPLEJA DE REY

Descripción según S. Bourges

A. Rey, imaginó una figura geométrica compleja, desprovista de significado, para examinar a los enfermos cuyo funcionamiento mental estaba perturbado por un traumatismo. P. Osterrieth, la analizó de nuevo, baremó, y, después, elaboró, sobre todo, en el plano genético.

Datos psicométricos

Se efectúan dos dibujos: uno copiado directamente del modelo, y otro seguidamente de memoria. Sobre ellos, se realizan tres valoraciones:

- Según el tipo de organización, que indica el grado de maduración.
- Según el tiempo empleado.
- Según la puntuación obtenida al valorar cada uno de los 18 elementos reproducidos, evaluados de 0 a 2 puntos cada uno.

La clasificación se establece por centiles y por grupos de edad real según el tiempo y la puntuación obtenida. Los tipos de reproducción se comparan con los perfiles más comunes según el desarrollo evolutivo.

Existen dos figuras diferentes: la forma B se puede aplicar de 4 a 7 años, y la forma A a partir de los 8 años.

Críticas

Se emplea más tiempo en la administración de esta prueba que en la Bender, y, aunque es más complejo, distinguen el nivel de desarrollo perceptivo-motor con menos precisión.

A partir de los 8-9 años para la copia, y de los 10-11 para la memoria, deja de ser un buen test de desarrollo, porque las otras puntuaciones medias ya no discriminan apenas de una edad a otra.

Su apariencia neutra lleva al niño a proyectarse en él sin problemas. Se pueden sacar los elementos afectivos evocados por el conjunto o partes de la figura. Un buen sistema para ellos es preguntarle, una vez ha finalizado el dibujo que le sugiere. Proponérselo, a partir del dibujo realizado de memoria. Posteriormente, se le puede pedir que hable de la copia realizada con anterioridad.

Interpretación: Se pueden distinguir varios factores.

a) Instrumentales: Perturbaciones de la organización perceptiva, si el nivel de eficiencia intelectual ofrecidos en otras pruebas es normal. Se constatan inversiones importantes y partes del dibujo más o menos incoherentes.

Perturbaciones de epilépticos: Los elementos estructurales los copian bien. Se nota una tendencia a la perseverancia, aparecen dificultades respecto a la memoria.

Perturbaciones de los afásicos: Emplean mucho tiempo en la reproducción, copia y memoria. Si la copia es débil, la memoria mucho más. Se observan torpezas muy importantes en el trazado. Pésima estructura del conjunto de la figura. Proporciones y orientaciones muy malas.

Perturbaciones de los sujetos con traumatismos craneales: El resultado de la copia es normal. Emplean mucho tiempo sobre todo en la memoria. La memoria es netamente inferior a la de los sujetos normales, llegando, incluso, a la amnesia total.

b) **Intelectuales:** Permite el estudio del desarrollo mental por la observación de los diferentes tipos de reproducción y riqueza de representación gráfica.

Se puede reconocer una deficiencia mental, si no hay un déficit instrumental a través de varios elementos:

- puntuación baja, por debajo del centil inferior a su edad real,
- nivel de reproducción inferior a su edad real,
- particularidades primitivas que persisten en niños mayores de 7 años.
- conjunto coherente sin anomalías o incoherencias notables.

c) **Afectivos:** Se reconocen rasgos psicóticos tales como:

- extravagancias en los dibujos para obtener la simetría,
- trazado rígido, minucioso,
- emplean mucho tiempo para la copia y la memoria,
- rotación frecuentemente de la figura para volver de nuevo a la vertical,
- maduración insuficientemente en los dibujos, ondulaciones,
- líneas rectas con trazados sinuosos. Añadidos con significación personal,
- elementos disociados o unidos de manera arbitraria.

DIBUJO DE LA FAMILIA

En la familia es la influencia más temprana y persisten en la vida del niño pequeño. Las influencias posteriores modifican las que ha causado la familia que pocas veces pueden deshacer o reafirmar totalmente aquellas primeras experiencias centrales en la vida del niño.

El dibujo de la familia es una expresión de la vida emocional del niño. La calidad cuantitativa de los dibujos de las figuras suele ser inferior a la mostrada en el Dibujo de la Figura Humana.

Esta técnica es reveladora especialmente entre los 6 y 10 años.

Material: Papel blanco. Lápiz blando, negro o de colores.

Consigna: Dibuja una familia. Imagina una familia y dibújala. Si el niño dibuja una familia que no es la suya, al acabar la entrevista se le puede pedir que dibuje la suya.

Observaciones durante el pase: El modo cómo dibuja interesa casi más que el dibujo en sí. Conviene vigilar al niño sin dar la impresión de que se le vigila.

Inhibición: Momentos de parada al principio o final. Tiene significado distinto según el personaje que la provoca.

Orden: Del dibujo de los personajes.

Tiempo y cuidado: en dibujar cada personaje.

Entrevista: Al acabar, se alaba el dibujo y se le pregunta por el significado del mismo. ¿Dónde están? ¿Qué hacen? ¿Quiénes son? ¿Cuántos años tienen? ¿Quién es el más feliz? ¿El menos feliz? ¿Por qué? ¿Quién es el más bueno? ¿El menos bueno? ¿Por qué? Suponer que él forma parte de la familia. ¿Quién será? ¿Por qué? Si tuvieran que salir de viaje y alguien se quedara, ¿quién sería? ¿Por qué?

Ritmo del trazo: Repetición rítmica de trazos, estereotipia. Puede significar pérdida de la espontaneidad. Vida excesivamente constreñida a unas reglas o normas, etc. Muy exagerados: nerviosos, obsesivos...

Zona de la página: La interpretación espacial sólo es válida cuando ratifica otros elementos.

Zonas en blanco: Son las de lo prohibido. Ejemplo: No dibujar en lo alto, imaginación bloqueada por elementos internos o externos. Dibujos en la zona izquierda = regresivos, pasivos, inmóviles...

Derecho-izquierdo: Observar su dibujo de izquierda a derecha, movimiento natural, o viceversa, movimiento regresivo. Tener presente si el niño es zurdo.

I.- Nivel de estructuras formales

- a) Caso del os grandes inhibidos: Siluetas esquemáticas.
- b) Caso del os disléxicos: Dibujos mediocres, mal lateralizados, esquemas corporales desequilibrados.
- c) Estructura formal de grupo: Personajes representados. Interacciones mutuas. Inmovilidad-Animación,...

Elemento formal sensorial: Espontaneidad muy vital, que incide en las relaciones familiares y de ambiente. Movimiento, color, etc. (Importancia de las líneas curvas)

Elemento formal racional: Espontaneidad inhibida por la censura, rigidez que se traduce en estereotipia de los personajes, aislamiento, aunque, a veces, dibujados con cuidado y meticulosidad exagerados. (Importancia de líneas rectas y ángulos).

El nivel de inteligencia no tiene nada que ver con estos dos tipos de estructuras formales.

II.- Nivel de contenido

Por regla general, el sujeto se deja llevar por la subjetividad, y tiende a dibujar una familia según su deseo. Así, pues, debemos comparar las dos familias para develar deformaciones, supresión, añadidos, etc., que indican el sentido y la medida de las tendencias afectivas del sujeto y la transformación de la realidad.

Tendencias afectivas positivas: Admiración, amor, valoración.

Tendencias afectivas negativas: Desprecio, odio, desvalorización.

Si reproducen la verdadera familia obedecen al principio de la realidad. Si no la reproducen: obedecen al principio del placer-.

Expresión de las defensas en los dibujos.

1.- Cuando la amenaza proviene del exterior:

- negación de la existencia,
- identificación con el rival,

- inversión de los roles,
- regresión,
- desplazamiento.

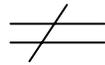
Interpretación: Comienza en la entrevista. Ver la información que proporciona el sujeto respecto a él mismo. Hay una relación directa entre forma y contenido. Deben observarse las reacciones afectivas al acabar el dibujo: Rechazo del dibujo, alegría, cólera, etc. Comparar con la familia real: omisiones, deformación de personajes, adicción de otros,...

Hay tres niveles de representación:

1. Nivel Gráfico

Leyes de la grafología aplicadas al dibujo (rectas, curvas, puntos, etc.), reveladores de la psicomotricidad. Se consideran, pues, varios grafismos:

Amplitud: Expansión vital
Extraversión



Inhibición
replegarse sobre sí mismo

Fuerza del trazo (espesor, grado de intensidad del negro, marca en el papel):

Fuerte, impulsaciones y tendencias fuertes, audacia, violencia.

Débil, timidez, dulzura, inhibición de los instintos (Amplitud y fuerza del trazo se complementa)

Será significativo el exceso de estos componentes gráficos: personajes inmensos que sobrepasan la hoja de papel: desequilibrio. Pequeños, defecto en la expansión, etc.

Hay que tener en cuenta la localización de estos trazos desequilibrados en una parte del dibujo.

2. Cuando la amenaza proviene del Ello:

- negación de la pulsión culpable,
- rechazo hacia el inconsciente,
- mecanismos de defensa: desplazamiento o proyección,

- identificación con el agresor.
3. Cuando la amenaza proviene del Super-Yo.

Se identifica con el sentimiento de culpabilidad:

- inversión al contrario,
- formaciones reaccionales del yo,
- masoquismo moral (atraer hacia sí las pulsaciones agresivas),
- desvalorización propia.

EXPRESION DE LAS TENDENCIAS Y DEFENSAS DEL YO

1. Valorización del personaje principal: Es la persona a la que se invierte de mayor carga afectiva. Según Porot, es con la que se identifica consciente o inconscientemente. Las manifestaciones pueden ser:
- Dibujándolo en primer lugar.
 - Dibujándolo de mayor tamaño, teniendo en cuenta las proporciones. Cuando no osa desplazar a los personajes del lugar que les corresponde.
 - Dibujándolo con más cuidado, mejor acabado, más tiempo.
 - Poniéndole ornamentos, vestidos, etc., las miradas de todos convergen en él, que ocupa una posición central. (Sentido figurado).
2. Desvalorización del personaje principal:
- Suprimiéndolo, desea la desaparición. Cuando se encuentra la ausencia, suelen dar respuestas excusándose. Con mayor frecuencia, se suprimen hermanos.
 - Dibujado más pequeño que los demás.
 - Colocado en último lugar al borde de la hoja.
 - Detrás de los demás o debajo.
 - Peor dibujado que los otros o con menos detalles.
 - Estimación peyorativa, más viejo que.

- No designarlo por su nombre.
- No identificación del sujeto con él.

3. Personajes tachados: Es un modo de desvalorización. Muchas veces, el sujeto se identificaría con el personaje, “si no lo hubiera tachado”.

Regularmente, es el índice de un conflicto entre una tendencia, en principio, proyectada en el dibujo, y prohibida, después, por una censura del Super-Yo.

4. Personajes desplazados y sobreañadidos: Situación más sencilla. El sujeto atribuye la tendencia censurada a un personaje muy distinto de él, de modo que no corra peligro de ser reconocido.

Puede ser:

- un bebé, desplazamiento de tendencias regresivas,
- un sujeto de mayor edad, incluso un adulto,
- un doble, próximo al sujeto en edad, sexo, situación,
- un animal, sólo es interpretable cuando el animal se valora. A veces, el niño no se dibuja, y se identifica directamente con el animal.

5. Lazos y relaciones a distancia:

Los lazos que establece entre los personajes, en su proyección gráfica, define el modo cómo vértebra en su fuero interno las relaciones.

Acercamiento: Intimidad vivida o deseada por el sujeto. Puede estar muy subrayada: Cogido de la mano, abrazándose, besándose.

Alejamiento: Debe interpretarse, sobre todo, cuando son varios los personajes representados.

6. Identificaciones: Se pueden dar en varios niveles:

a) Nivel consciente:

- Identificación de realidad. El sujeto se representa en su verdadera y real condición, edad, sexo, y afirmar ser él mismo.
 - Identificación de deseo o tendencia. Se proyecta en el personaje o los personajes que satisfacen mejor sus tendencias confesables. Ejemplo: Padre, para poder mandar. Madre, para tener niños. EL mayor, para ser independiente, etc.
 - Identificación de defensa. Con el poder que simboliza el Super-Yo. Colocar en escena el “malo” que representa su propia agresividad.
- b) Nivel más profundo: Modo de revestir los personajes. Su valorización, orden, tamaño, ...

BIBLIOGRAFIA

- ANASTASI, A. Los tests psicológicos.
Ed. Aguilar. Madrid, 1964.
- AYUDA MORALES, J. Introducción a la psicología escolar aplicada.
Barcelona, 1960.
- BRUNET-LEZINE. Test de desarrollo psicomotor.
Ed. Lautaró. Buenos Aires, 1965.
- CORMAN, L. E. El estudio psicológico del niño.
Ed. Herder. Barcelona, 1972.
- El test del dibujo de la familia. Kapelusz.
Buenos Aires, 1967.
- CROMBACK, L. Fundamentos de la exploración psicológica.
Biblioteca Nueva. Madrid, 1972.
- FILHO, L. El test ABC de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y la escritura.
Kapelusz. Buenos aires, 1967.

- GODENUGH, F. La inteligencia a través del dibujo de la figura humana.
Ed. Paidós. Buenos Aires, 1971.
- INIZAN, A. Cuándo enseñar a leer.
Pablo del Río, Madrid, 1978.
- KOPPITZ, E.M. El test gestáltico visomotor para niños.
Ed. Guadalupe. Buenos Aires, 1968.
- El dibujo de la figura humana en los niños.
Ed. Guadalupe. Buenos Aires, 1973.
- MOLINA, S. Enseñanza y aprendizaje de la lectura.
Ed. CEPE. Madrid. 1981.
- MOOR, L. Los test mentales en psiquiatría infantil.
Toray Masson. Barcelona. 1969.
- SZKELY, B. Los test. Manual de técnicas de exploración psicológica.
Kapelusz. Buenos Aires. 1960.
- ZAZZO, R. Manual para el examen psicológico del niño.
Fundamentos. Madrid, 1971.

“Entrevista Psicológico” En: Lineamientos para la Evaluación Psicológica pp. 3-48. México. SEP/DGEE

**CAPITULO I.
ENTREVISTA PSICOLÓGICA**

1. ASPECTOS GENERALES DE LA ENTREVISTA PSICOLÓGICA.

La entrevista es el principal instrumento de trabajo para el psicólogo sobre todo en el área clínica y de la educación.

La entrevista puede ser de tres tipos; cerrada, abierta y semi-estructurada. Presentaremos a continuación una breve descripción de cada uno de ellas.

La entrevista cerrada se caracteriza por el hecho de que las preguntas han sido planteadas con anterioridad, buscando, del entrevistado, los datos específicos que han sido considerados como relevantes. En muchas ocasiones tiende a convertirse en cuestionario. Para que este tipo de entrevista cumpla su objetivo, es necesario mantener al entrevistado dentro de los parámetros preestablecidos, desechando la información colateral brindada por el sujeto.

Por otro lado, la entrevista abierta se plantea como una situación que tenderá a estructurarse a partir de los datos que desde el primer momento recibimos del entrevistado, de tal forma que se minimiza el número de preguntas, promoviendo la actividad del entrevistado. En este sentido el entrevistador sigue el discurso del sujeto y sus intervenciones son definidas por el material que se le proporciona.

En la forma de entrevista semi-estructurada se considera que el entrevistador requiere determinada información fundamental en relación al sujeto que investiga, pero al mismo tiempo reconoce la importancia de aquella información que puede aparecer colateralmente, o en forma de aparente desvío y que es la que permite en muchas ocasiones una mayor comprensión. Por lo tanto este tipo de entrevistas permite la expresión espontánea del sujeto, guiándosele en determinados momentos para cubrir los temas considerados de antemano.

Hemos seleccionado ésta última forma de entrevista por considerar que es la más adecuada en relación a los requerimientos institucionales; ya que sin utilizar demasiado tiempo, puede obtenerse una idea amplia del sujeto.

La propuesta específica de Educación Especial contempla una guía con la información indispensable a recabar. Esta información se obtendrá de la siguiente manera:

- a) el entrevistador considera la información recabada por otros especialistas con el fin de no hacer que el entrevistado sea sometido de nueva cuenta al mismo interrogatorio.
- b) Antes de iniciar la entrevista propiamente dicha, el entrevistador deberá investigar, tanto el motivo de consulta como el origen de la demanda. En este momento el psicólogo ha recibido la información indispensable que permitirá darse cuenta del conocimiento o desconocimiento de los padres acerca del motivo por el cual están siendo entrevistados. A partir de esta información el psicólogo investigará aquellas fantasías que rodean a la entrevista y definirá el encuadre de trabajo. ⁽¹⁾
- c) Para iniciar propiamente la entrevista, deberá partirse de una pregunta muy general que permita a los padres exponer en forma espontánea lo que ellos consideran más relevante. Este primer momento de la entrevista permitirá al psicólogo plantearse diversas hipótesis y empezar a estructurar el siguiente paso.
- d) A partir de las hipótesis que el psicólogo se ha ido formulando, introducirá aquellos temas propuestos en la guía y que van siendo relevantes y oportunos de acuerdo al discurso de los padres.

En este momento el tratamiento de los temas será inducido a partir de preguntas abiertas que des pautan a los padres para hablar de aquello que consideran más significativo en relación a cada punto.

- e) Si una vez realizados los pasos anteriores, algunos datos específicos quedan pendientes o incompletos, y el psicólogo tiene preguntas o aclaraciones por realizar, éstas se harán hacia la parte final de la entrevista, La formulación de estas

⁽¹⁾ Es fundamental tener una idea acerca de las fantasías de los padres y posteriormente brindar la información que se reconsidera necesaria para ubicar a los padres en esta entrevista. En caso de invertir la secuencia y presentar la información antes, nuestro acceso a estas fantasías probablemente se verá bloqueado.

preguntas puede hacerse en forma cerrada, puesto que los datos que en este momento interesan son más específicos. Es importante hacer notar que aún en esta fase no se trata de interrogatorio sino simplemente de completar la información requerida.

- f) Para que el entrevistado pueda darle sentido a la entrevista y confirmar que ha sido escuchado, es necesario que el psicólogo, configure un cierre de entrevista, que incluya: una síntesis de los contenidos expuestos, y a partir de ellos una propuesta ya sea de trabajo diagnóstico o de algún otro tipo

Al cerrar la primera entrevista, es indispensable acordar con los padres otra entrevista en la que se les proporcionarán los resultados del estudio, ya que en ese momento aún cuando se solicite información o el punto de vista del entrevistador, no se está en posibilidades todavía de emitir un juicio.

También deberá dejarse abierta la posibilidad de otras entrevistas si es que a lo largo del estudio psicológico, el especialista requiere de otra información.

2. GUÍA DE LA ENTREVISTA.

A continuación exponemos la guía única de entrevista que deberá de acuerdo a lo expuesto en el apartado anterior realizarse con los padres de familia.

ENTREVISTA A LOS PADRES

FECHA _____

ENTREVISTADOR _____

FICHA DE IDENTIFICACIÓN

Nombre:

Edad:

Fecha de Nacimiento:

Lugar de Nacimiento:

Escolaridad:

Tiempo de Residencia en la localidad:

Dirección:

Teléfono:

Motivo de consulta:

¿Quiénes viven en la casa?

¿Están bien o tiene problemas de salud o en la escuela. Y a qué grado asisten?

Ocupación de los padres:

ESCOLARIDAD

¿Hace cuánto está en la escuela? ¿En qué escuelas ha estado?

¿Le gusta al niño la escuela? ¿Qué es lo que dice la maestra?

¿Sobre qué materiales le va mejor y en cuáles le va mal? ¿Le gusta hacer tareas? ¿Ha reprobado algún año?

ACTIVIDADES Y SOCIALIZACIÓN.

¿Cómo ocupa el niño su tiempo libre? ¿Tienes amigos, más chicos o de su misma edad? ¿Tiene alguna deficiencia física o problema estos amigos? ¿Son amigos cercanos, con qué frecuencia están juntos? ¿Lo invitan o él invita a su casa? ¿Qué hacen? ¿Hay desacuerdo, de qué tipo? ¿Cómo reacciona el niño ante niños desconocidos o ante adultos? ¿Cómo se lleva con los niños en la escuela?

DIA TÍPICO

¿Qué hace a partir de que llega de la escuela? Hábitos de sueño ¿A qué hora se levanta? ¿Si se hace o no en la cama? ¿A qué horas se acuesta? ¿Se acuesta sólo? ¿Duerme bien? ¿Tiene pesadillas? Hábitos de alimentación: ¿Come bien? ¿Come todo lo que usted le prepara?

INDEPENDENCIA

¿Qué actividades realiza sólo? ¿Necesita ayuda? ¿Tiene tareas dentro de la casa que él realice? ¿Las hace con gusto? ¿Anda sólo por el vecindario? ¿El niño cruza las calles? ¿Usa camiones para moverse? ¿Lo manda a hacer mandados? ¿Se queda sólo en casa, si, no por qué? ¿Utiliza la estufa?

ASPECTOS SENSORIALES.

AUDICIÓN.

¿El niño (a) le escucha si lo llama de otro cuarto? ¿Podría entender instrucciones simples desde otro cuarto? ¿Usa alguna clase de ayuda? ¿De qué tipo? ¿Desde cuándo? ¿Qué puede oír el niño con y sin ayuda?

COMUNICACIÓN.

¿Cómo se comunica con el niño? Habla, lenguaje de señas o por la escritura? ¿Que tan completo es la comunicación? ¿Entiende todo lo que usted quiere decir? ¿Se le entiende claramente? ¿Cómo reacciona el niño si no se puede hacer entender? ¿Insiste o se molesta? ¿Es capaz de seguir las conversaciones Familiares? ¿Pregunta que se le diga qué pasa?

VISIÓN

¿Se acerca mucho al cuaderno para hacer sus tareas o cuando ve la T.V.? ¿Ve bien de lejos? ¿Le duelen o le lloran sus ojos? ¿Usa anteojos? ¿Desde cuándo? ¿Cómo se siente el niño con sus anteojos?

NEUROMOTORES.

¿Es torpe con sus manos, se le caen las cosas? Dificultades para caminar, para correr. ¿Utiliza algún tipo de ayuda ortopédica? ¿Por qué razón? ¿Hace algún deporte? ¿Cuál? Sino ¿Por qué?

MANERISMOS

¿El niño tiene alguna conducta repetitiva? ¿Frecuencia? ¿Desde cuándo? ¿Lo corrige y qué hace el niño? (Dar ejemplos)

- | | |
|---|----------------------------|
| - morderse las uñas | - golpearse la cabeza |
| - jalarse el pelo | - oler objetos |
| - rechinar los dientes | - fijar la vista en la luz |
| - chuparse el dedo gordo | - ademanes |
| - tics | - movimiento de los dedos |
| - gestos o muecas | - balanceo |
| - morderse o chupar las
manos o los brazos | |

ASPECTO EMOCIONAL.

¿Cómo expresa el niño sus sentimientos? ¿Es cariñoso? ¿Alegre? ¿Triste? ¿Tímido? ¿Le tiene miedo a algo? ¿Qué le hace enojar? ¿Cómo expresa su enojo? ¿Hace berrinches? ¿Qué hace el niño durante el berrinche? ¿Y usted qué hace? ¿Se le pasa rápido? ¿Es un niño difícil o fácil de manejar?

ASPECTO FAMILIAR

¿Cómo se lleva el niño con su papá, su mamá y sus hermanos? ¿Con quien se lleva mejor de ustedes dos? Y de sus hermanos ¿Cómo cuál? ¿Hay alguna otra persona dentro de la casa con la que el niño se lleve bien? ¿El niño es considerado como probable dentro de la familia? ¿El problema del niño tiene algún efecto sobre los hermanos para que estos traigan amigos a casa? ¿Hay problemas para ir a algunos lugares con el niño?

CONCEPTO DE SI MISMO.

¿Cómo se siente el niño acerca de sí mismo? ¿Se acepta? ¿Se da cuenta de que tiene algún problema? ¿Qué piensa que es? ¿Se siente diferente? ¿Piensa que su problema es permanente? ¿Qué hace el niño cuando ve a otras personas con problema? ¿Se molesta si no puede hacer cosas que otros niños si pueden hacer? ¿Frecuentemente el niño trata de realizar actividades con las que no puede? ¿Le ha dicho a usted qué le gustaría ser cuando crezca?

ESTADO FÍSICO

¿Se encuentra en buen estado físico? ¿Gripas ocasionales? ¿Infecciones de oído, alguna enfermedad seria, hospitalizaciones, accidentes en los últimos 5 años, toma medicamentos? ¿Algún problema de corazón? ¿Ha asistido ha algún servicio especial ejem. Terapia de Lenguaje o Física? ¿Qué resultados obtuvieron? ¿Está usted satisfecha con el desarrollo físico (estatura, peso, etc.) de

_____?

FUTURO

¿Hasta qué grado espero que llegue _____? ¿Primaria? ¿Secundaria? ¿Preparatoria o más adelante? ¿En qué tipo de escuela, especial o regular? ¿Lo ve independiente como adulto? ¿Piensa que va a conseguir un trabajo para ganarse la vida? ¿Lo ve quedándose con usted en casa? ¿Cuánto tiempo? ¿Lo ve viviendo sólo?, casado, con una familia?

3. ALGUNAS ESPECIFICACIONES PARA LA UTILIZACIÓN DE LA GUÍA ÚNICA DE ENTREVISTA EN EL CASO DE TRANSTORNOS AUDITIVOS Y VISUALES

La guía de entrevista que antes se proporcionó es un instrumento flexible, que deberá adecuarse a cada situación.

Aunque esta entrevista es lo suficientemente amplia como para ser utilizada en todos los servicios de Educación Especial, será necesario profundizar en determinados aspectos dependiendo del caso.

Anexamos algunos puntos claves a ser considerados en la entrevista para trastornos visuales y auditivos, tendiendo como base la guía única de entrevista a padres.

a) CONSIDERACIONES PARA EL ÁREA DE TRANSTORNOS AUDITIVOS

Ficha de identificación:

La información recabada será la misma que se señala en la guía única profundizando en el motivo de consulta en relación al problema auditivo.

ESCOLARIDAD

Se investigará a qué tipo de escuela asiste, si ha tenido otras experiencias educativas (por ejemplo: terapia de lenguaje, terapia ocupacional, etc.) qué método de educación y corrección utilizan los padres en su casa.

Se pondrá especial interés en la repercusión que ha tenido el trastorno auditivo en su desempeño escolar.

ACTIVIDADES Y SOCIALIZACIÓN

En el caso del niño con pérdida auditiva además de la información recopilada en este apartado es necesario conocer los recursos que utiliza el niño para establecer contactos sociales: cómo da y cómo recibe información y con quiénes se le facilita más la comunicación (con niños, con adultos, con niños oyentes, etc.).

DÍA TÍPICO

En este apartado es importante saber cuáles son los momentos que se dedican a establecer una mayor comunicación con el niño y cuáles de las actividades diarias son un buen momento para enseñar o demostrar conocimientos prácticos al niño.

INDEPENDENCIA

Se indagará cómo influye el trastorno auditivo en los logros de independencia del sujeto, discriminado si estos logros se ven interferidos por la problemática auditiva o por la actitud de los padres.

ASPECTOS SENSORIALES

Se le investigará el tipo de estímulos auditivos a los que responde y cómo lo hace y la posibilidad de localizar las fuentes de sonido.

En caso de utilizar auxiliar auditivo, se explorará cómo ha sido su adaptación a éste.

COMUNICACIÓN

En el niño con pérdida auditiva las posibilidades de comunicación tendrán efectos múltiples, tanto en su adaptación social y emocional como en el aprovechamiento de los recursos que le ofrece su medio ambiente. De ahí que resulta fundamental explorar las distintas modalidades de su comunicación.

Se investigará qué elementos han utilizado los padres para comunicarse con el niño, cuáles son los afectos o estados de ánimo que acompañan la comunicación con los padres, cómo se comunica con los hermanos y amigos. Así como la afectividad de dicha comunicación.

VISIÓN

Los mismos puntos que en la guía única.

NEUROMOTORES

En caso de aparecer problemas motores el psicólogo deberá deslindar si estos son efecto del mismo trastorno auditivo o tienen otro origen.

MANERISMOS

Igual que en la entrevista única

ASPECTO EMOCIONAL

En relación al aspecto emocional, no sólo es importante centrarse en las manifestaciones de afecto del niño con pérdida auditiva, también es relevante considerar el efecto o impacto emocional que el padecimiento del niño ha originado en los padres y en general en el núcleo familiar. Además es importante consignar entre nuestros datos, las actividades y expectativas de los padres frente al niño y frente a su padecimiento, así como la respuesta del niño frente a éstos.

ASPECTO FAMILIAR

Además de formarse una idea clara de las características del núcleo familiar y de su funcionamiento, debemos tratar de detectar las posibilidades educativas de los padres frente al niño, no sólo para enviarlo a la escuela sino para convertir la convivencia diaria en una oportunidad educativa para el niño.

CONCEPTO DE SI MISMO

Igual que en la entrevista única.

ESTADO FÍSICO

En caso de que se sospeche que el padecimiento es congénito y no se cuente con la entrevista médica, además de los datos consignados por la entrevista única, se incluirán los siguientes datos.

ANTECEDENTES

En este apartado es importante consignar los antecedentes familiares que se relacionan de manera directa o indirecta con el padecimiento auditivo del niño, se investigará:

1. En qué persona de la familia se han observado los siguientes padecimientos:

- Problema de audición.
- -Problema de lenguaje.

2. Condiciones de embarazo y parto:

- Duración del embarazo.
- Enfermedades o accidentes sufridos por la madre durante el período de gestación.
- Amenaza de aborto.
- Duración y condiciones de parto
- Procedimientos médicos aplicados al niño (Fórceps, transfusiones, incubadora, etc.).

- Medicamentos utilizados

3. Condiciones inmediatas posteriores al nacimiento.

- Deformaciones.
- Convulsiones.
- Problemas al tragar o chupar.
- Dificultades de alimentación.
- Otras.

En caso de que el trastorno auditivo haya sido adquirido en el transcurso del desarrollo se investigarán lo siguientes puntos:

1. Enfermedades padecidas, evolución y tratamiento.

a) Infantiles:

- Sarampión
- Tosferina
- Fiebre escarlatina
- Varicela
- Rubéola
- Difteria
- Paperas
- Otras

b) Enfermedades del sistema nervioso central

- Meningitis
- Poleomelitis
- Rigidez
- Uso de medicamentos
- Grado de temperatura
- Estado de coma o adormecimiento
- Encefalitis
- Epilepsia
- Crisis convulsiva

c) Cirugías en caso de mantener relación con la situación que se investiga.

CONDICIONES ACTUALES DE SALUD

- Peso y talla.
- Alimentación.
- Condiciones de los oídos.
- Otras.
- Datos que reporta el estudio audiológico.

FUTURO

Igual que en la guía única.

b) CONSIDERACIONES PARA EL ÁREA DE TRANSTORNOS VISUALES.

Para esta área se destacarán aquellos datos referentes a la pérdida visual y a sus implicaciones tanto en el aprendizaje como en su desarrollo psicosocial.

FICHA DE IDENTIFICACIÓN.

Además de los datos considerados en e formato único de entrevistas se investigará si existen antecedentes familiares con transtornos de visión, en caso de existir, determinar su causa.

Determinar el momento de aparición de la pérdida visual en el niño, y qué atenciones ha recibido hasta el momento.

ESCOLARIDAD.

Debe indagarse la influencia del trastorno Visual en la Escolaridad. Debe preguntarse si el niño ha tenido algún tipo de escolaridad formal, cómo ha sido su adaptación a ella tanto social como en el aprendizaje.

En caso de que el niño lea, averiguar qué tipo o tamaño de letras logra percibir, si se interesa por la lectura y la escritura; será importante detectar las expectativas de los padres respecto a las posibilidades de aprendizaje de su hijo dentro del contexto escolar.

ACTIVIDADES Y SOCIALIZACIÓN.

En este apartado se indagará hasta qué grado el niño utiliza la información visual para la adaptación al medio.

Se averiguará si su atención visual es utilizada espontáneamente o si es necesario fijarla utilizando motivaciones externas o señalamientos.

Será conveniente indagar si el trastorno visual interfiere con la socialización, y cuáles son las modalidades sensoriales que la favorecen.

DÍA TÍPICO.

En este sector es importante saber cuáles son los momentos que se dedican a establecer una mayor comunicación y/o interacción con el niño y cuáles de las actividades diarias son un buen momento para enseñar o demostrar conocimientos prácticos al niño.

Se indagará con más precisión si su conducta tiene finalidades adaptativas.

INDEPENDENCIA

Se investigará si la ceguera o la limitación visual del niño ha contribuido para el establecimiento de un sistema en el que se limite la autonomía a pesar de que el cuenta con posibilidades. Además, las medidas tomadas para que el trastorno no afecte esta área.

ASPECTOS SENSORIALES.

Audición: se explorará de acuerdo al formato único. Es importante detectar si existe algún trastorno auditivo en el niño, de ser así se profundizará para investigar el grado de pérdida auditiva

Comunicación: además de lo indicado en el formato único se averiguará el nivel de comunicación del niño, si sus conceptos corresponden a la realidad o si constantemente vive una lógica distorsionada que evita la comunicación con los demás.

Es importante saber a qué edad empezó a hablar y como se dio el desarrollo de su lenguaje.

Visión: se indagarán los datos relevantes en la historia del problema, si es congénito o adquirido. En caso de ser adquirido, por qué causas y qué nivel de desarrollo había alcanzado el sujeto en ese momento. También se consignarán los datos relevantes del

estudio oftalmológico tales como. El diagnóstico, pronóstico, agudeza visual, campo visual, medidas de higiene recomendados por el especialista, tipo de lente a usar, etc.

Neuromotores: de acuerdo al formato único de Entrevista.

MANERISMOS

De acuerdo a la guía única de Entrevista.

ASPECTO EMOCIONAL

Además de explorar de acuerdo al formato único es importante saber la influencia del trastorno visual en el desarrollo de la personalidad del niño, si este ha contribuido a la formación de patología, del carácter, o si ésta existe sin relación directa al mismo.

Así mismo en caso de ceguera adquirida explorar la reacción del niño ante la pérdida visual, si hubo cambios en su comportamiento, cuáles fueron y cómo fue su adaptación ante su problema.

Por otro lado es conveniente investigar la reacción de los padres ante el problema del niño, cuál ha sido la actitud que mantienen ante el mismo y la respuesta del niño frente a esta actitud.

ASPECTO FAMILIAR.

Por otro lado es conveniente investigar la reacción de los padres ante el problema del niño, cuál ha sido la actitud que mantienen ante el mismo y la respuesta del niño frente a esta actitud.

ASPECTO FAMILIAR

Además de formarse una idea clara de las características del núcleo familiar, de su funcionamiento, y de la influencia del trastorno visual en ella, debemos de tratar de detectar las posibilidades educativas de los padres frente al niño, no solo para enviarlo a la escuela sino para convertir la convivencia diaria en una oportunidad educativa para el niño.

CONCEPTO EN SI MISMO.

De acuerdo con la guía única de Entrevista.

ESTADO FÍSICO

Se complementará la guía única con la siguiente información.

a) Condiciones de embarazo y parto.

Se indagará toda la información pertinente al embarazo en tanto duración enfermedades y tratamiento recibidos durante el mismo, en caso de que sean relevantes para el caso y no contar con el historial médico.

En cuanto al parto las condiciones higiénicas en que se produjo, posibles enfermedades infecciones de la madre en el aparato genital. También es importante saber si hubo prematuridad, traumatismo del parto, otras causas de anóxia, enfermedades graves, temperaturas altas poco después del nacimiento convulsiones y/o lesiones craneales.

En la historia médica del niño, consignar las enfermedades infantiles que ha padecido, evolución y tratamiento de las mismas, impacto del niño frente a la situación de enfermedad así mismo si ha sufrido enfermedades del sistema nervioso centra como meningitis, encefalitis, epilepsia, convulsiones, etc.

CAPITULO II LA BATERÍA DE PRUEBAS.

1. LAS PRUEBAS PSICOLÓGICAS

Las pruebas psicológicas proporcionan un valioso auxiliar, en el proceso diagnóstico; aunque sus bases psicométricas necesitan ser asimiladas cabalmente para no ser consideradas como los aspectos relevantes en el diagnóstico.

Estos instrumentos están fundamentados en concepciones estadísticas, ya que relacionan una u otra característica del sujeto, cuantificándola de acuerdo a criterios de medición fijados a partir de una población. Ante las cuales el examinado es comparado, estableciendo así su ubicación en relación a una media de la población investigada.

La práctica psicométrica que en los años 40's fue notoriamente desarrollada, en mucho ha sido distorsionada, ya que al permitir la "fácil" ubicación de un sujeto en relación a otros parece como una estrategia breve. Sin embargo su valor ha sido exageradamente

sobrestimado y se encuentra numerosos casos en los que se utiliza como única estrategia para la toma de decisiones en muy diversas instituciones.

La tendencia actual señala, que una orientación más certera contendría la posibilidad de utilizar las pruebas psicológicas como un instrumento más de diagnóstico. La aplicación y calificación de dichos instrumentos deben ser estrictamente vigilados según el criterio psicométrico que las determina. Sin embargo, el tratamiento de los resultados que arrojan serán interpretados de manera más clínica, de tal suerte que estos datos enriquezcan la comprensión del sujeto al que corresponde.

Para la población con necesidades de Educación Especial la adecuada concepción del diagnóstico es fundamental, ya que es en base a éste que se deciden las estrategias educativas que se consideran más convenientes, y se da una ubicación en las diversas áreas de atención que el sistema ofrece.

De ahí la importancia de las conclusiones generales en el proceso diagnóstico según las cuales será posible considerar a un sujeto en relación a si su necesidad de Educación especial es indispensable o complementaria, lo cual entraña estrategias de servicio diferentes.

Se ha normado para la D.G.E.E. una batería básica, que consta de diversas pruebas que pueden ser aplicadas para la mayoría de los sujetos que conforman la población que se atiende en nuestros servicios; para algunas fracciones de esta población (problemas auditivos, visuales y neuromotores) son necesarias algunas consideraciones particulares en lo relacionado a su aplicación que serán revisadas más adelante.

Esta batería ha sido seleccionada ya que permite en un lapso de tiempo razonable, llevar a cabo diagnóstico que nos permite tomar las decisiones pertinentes.

Por otro lado esta batería incluye pruebas ampliamente difundidas y conocidas en la mayoría de los ambientes psicológicos, por lo que se facilita la comunicación de nuestros resultados con otras instituciones.

La selección de estos instrumentos así como su forma de calificación e interpretación ha sido hecha considerando las últimas revisiones realizadas sobre los mismos.

En esta batería se incluyen:

1. La prueba de la Figura Humana
2. El examen Gestáltico Visomotor de L. Bender.

3. La Escala de Inteligencia de Wechsler para Escolares Revisada en México (WISC-RM)
4. La Prueba de Inteligencia de Terman Merril.
5. La Batería de Evaluación ABC de Kaufman.

No se excluye la posibilidad de usar otro instrumento complementario en los casos en los que esto sea considerado necesario.

Queremos destacar que los instrumentos escogidos han sido revisados y estandarizados en México, contándose en la mayoría con normas mexicanas para su computación. En caso de que el psicólogo anexe algún otro instrumento, deberá considerar el lugar en que ha sido realizada la estandarización, su validez estadística para nuestra población, así como su fundamentación teórica y la preparación de quien lo utilice.

2. MANEJO DE LA BATERÍA EN LAS DIFERENTES ÁREAS DE ATENCIÓN.

Con el objetivo de proporcionar al psicólogo una mayor claridad respecto al uso de los diferentes instrumentos que conforman la batería psicológica se presenta a continuación una guía en donde se plantea el manejo de los diversos instrumentos que la conforman, de acuerdo a las características de la población que se atiende.

2.1. ÁREA: DEFICIENCIA MENTAL.

- Todo alumno que ingresa a una Escuela de Deficiencia Mental deberá ser valorado con anterioridad.
- El director de la escuela y el psicólogo determinan en base al informe escrito del maestro y/o especialista, qué alumnos de los reportados deben ser revalorados por el psicólogo.
- La canalización de los niños debe hacerse mediante un diagnóstico fino.
- La batería específica de diagnóstico que se aplica a los niños canalizados al departamento de psicología consta de los siguientes instrumentos:
 - - a) FORMA ÚNICA DE ENTREVISTA A LOS PADRES
Se obtienen datos significativos del desarrollo del niño así como de su conducta adaptativa, que apoyen el diagnóstico.
 - b) DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA

Se aplica a los niños cuyas edades estén comprendidas entre los 5 y 12 años.

La interpretación es en base a Elizabeth Koppitz, y se obtienen datos generales sobre el niño. No es conveniente reportar Cociente Intelectual. Por lo mismo no se debe usar Goodenough.

Para niños mayores de 12 años se sugiere se utilice tan solo como rapport.

c) TEST GESTALTICO VISOMOTOR DE BENDER.

Para todo niño mayor de 5 años y que esté capacitado para realizarlo.

La interacción es en base a Elizabeth Koppitz versión 1963-1973. Se utiliza para obtener nivel de maduración de la percepción visomotora, así como datos significativos de una posible disfunción cerebral.

d) ESCALA DE INTELIGENCIA ESTANFORD-BINET (FORMA L-M) TERMAN MERRIL.

Se realiza un análisis cuantitativo del cual obtenemos el cociente Intelectual y un análisis cualitativo en base a la interpretación de Jerome Sattler.

e) ESCALA DE INTELIGENCIA WECHSLER PARA NIÑOS-REVISADO Y ESTANDARIZADO EN MÉXICO D.F.

Se aplica a los niños cuyas edades van de 6 a 16 años 11 meses

Se realiza un análisis cuantitativo del cual obtenemos el cociente Intelectual y un análisis cualitativo en base a la interpretación a Alan S. Kaufman.

f) S.O.M.P.A.

El psicólogo aplica S.O.M.P.A. en los casos en que WISC-RM arroje puntajes de C.I. entre 55 y 70 y se sospeche de un mayor Potencial de Aprendizaje.

g) BATERÍA DE EVALUACIÓN ABC DE KAUFAN.

La Bateria de Evaluación ABC de Kaufman se aplica a niños de 3 a 12 años con el fin de obtener información sobre el estilo de procesamiento cognitivo en términos de procesamiento secuencial y procesamiento simultáneo que enriquecerán el estudio psicológico.

2.2. ÁREA DE TRASTORNOS DE AUDICIÓN

- El director y el psicólogo determinan en base al informe escrito del maestro y/o especialista qué alumnos de los reportados deben ser valorados por el psicólogo.
- Para la integración de los niños a la escuela regular debe realizarse un diagnóstico fino.
- La batería específica de diagnóstico que se aplica a los niños canalizados al departamento de psicología consta de los siguientes instrumentos:

a) FORMA ÚNICA DE ENTREVISTA A LOS PADRES

Se obtienen datos significativos del desarrollo del niño así como de su conducta adaptativa que apoyen el diagnóstico.

b) DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA

Se aplica a los niños cuyas edades estén comprendidas entre los 5 y los 12 años.

La interpretación es en base a Elizabeth Koppitz, y se obtienen datos generales sobre el niño. No es conveniente reportar Cociente Intelectual. Por lo mismo no debe usarse Goodenough.

c) TEST GESTALTICO VISOMOTOR DE BENDER

Debe aplicarse a todos los niños mayores de 5 años.

La interpretación es en base a Elizabeth Koppitz versión 1963-1973. Se utiliza para obtener nivel de maduración de la percepción visomotora, así como datos significativos de una posible disfunción cerebral.

d) ESCALA DE INTELIGENCIA STANFORD-BINET (FORMA L-M) TERMAN MERRILL

Para niños cuyas edades van de 2 a 5 años 11 meses.

Se aplican únicamente las subpruebas de ejecución.

Se reporta un análisis cualitativo del rendimiento obtenido por el niño en las áreas exploradas. Se usa la interpretación de Jerome Sattler. No se realiza un análisis cuantitativo global y tampoco se reporta el Cociente Intelectual total.

e) ESCALA DE INTELIGENCIA WECHSLER PARA NIÑOS-REVISADA ESTANDARIZADA EN MÉXICO, D.-F.

Para niños cuyas edades van de 6 a 16 años 11 meses.

Se administra únicamente la escala de ejecución.

Se realiza un análisis cuantitativo de la escala administrada de la cual se obtiene el C.I. de Ejecución. No se reporta un C.I. Global. El análisis cualitativo es en base a la interpretación de Alan S. Kaufman.

Para aquellos niños que a pesar de cumplir con el criterio de edad, no estén capacitados para responder a la escala de ejecución de esta prueba, se usa la Escala de Inteligencia Terman Merrill en los términos anteriormente señalados.

f) S.O.M.P.A.

El psicólogo aplica S.O.M.P.A. en los casos en que WISC-RM arroje puntajes de C.I. entre 55 y 70 y se sospeche de un mayor Potencial de Aprendizaje.

g) BATERÍA DE EVALUACIÓN ABC DE KAUFMAN

La Batería de Evaluación ABC de Kaufman se aplica a niños de 3 a 12 años con el fin de obtener información sobre el estilo de procesamiento cognitivo en términos de procesamiento secuencial y procesamiento simultáneo que enriquecerán el estudio psicológico.

Por el momento se está investigando sobre nuevos instrumentos para implementar una batería diagnóstica para esta área.

2.3. ÁREA DE TRASTORNOS VISUALES

- El director y el psicólogo determinan en base al informe escrito del maestro y/o especialista, qué alumnos de los reportados deben ser valorados por el psicólogo.
- La batería específica de diagnóstico que se aplica a los niños canalizados al servicio de psicología consta de los siguientes instrumentos:
 - a) FORMA ÚNICA DE ENTREVISTA A LOS PADRES
Se obtienen datos significativos del desarrollo del niño, así como de su conducta adaptativa que apoyen el diagnóstico.
 - b) ESCALA DE INTELIGENCIA STANFORD-BINET (FORMA L-M) TERMAN MERRILL

Para niños cuyas edades van de 2 a 5 años 11 meses.

Se aplican únicamente las subpruebas verbales.

Se reporta un análisis cualitativo del rendimiento obtenido por el niño en las áreas exploradas. Se usa la interpretación de Jerome Sattler. No se realiza un análisis cuantitativo global y tampoco se reporta el Cociente Intelectual.

c) ESCALA DE INTELIGENCIA WECHSLER PARA NIÑOS-REVISADA ESTANDARIZADA EN MÉXICO, D.F.

Para niños cuyas edades van de 6 a 16 años 11 meses.

Se administra únicamente la escala verbal.

Se realiza un análisis cuantitativo de la escala administrada de la cual se obtiene el C.I. verbal. No se reporta un C.I. global. El análisis cualitativo es en base a la interpretación de Alan S. Kaufman.

Para aquellos niños, que a pesar de cumplir con el criterio de edad, no estén capacitados para responder a la escala verbal de esta prueba, se usa la Escala de Inteligencia Terman-Merril en los términos anteriormente señalados.

d) S.O.M.P.A.

El psicólogo aplica S.O.M.P.A. en los casos en que WISCRM arroje puntajes de C.I. entre 55 y 70 y se sospeche de un mayor Potencial de Aprendizaje.

Por el momento se está investigando sobre nuevos instrumentos para implementar una batería diagnóstica para esta área.

2.4. ÁREA DE TRASTORNOS NEUROMOTORES

- El director y el psicólogo determinan en base al informe escrito del maestro y/o especialistas, qué alumnos de los reportados deben ser valorados por el psicólogo.
- Para la integración de los niños a la escuela regular debe realizarse un diagnóstico fino.

- La batería específica de diagnóstico que se aplica a los niños canalizados al departamento de psicología consta de los siguientes instrumentos:

a) FORMA ÚNICA DE ENTREVISTA A LOS PADRES

Se obtienen datos significativos del desarrollo del niño, así como de su conducta adaptativa que apoyen al diagnóstico.

b) DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA

Se aplica a los niños cuyas edades estén comprendidas entre los 5 y los 12 años y estén capacitados físicamente para realizarlo.

La interpretación es en base a Elizabeth Koppitz, y se obtienen datos generales sobre el niño. No es conveniente reportar Cociente Intelectual. Por lo mismo no debe usarse Goodenough.

c) TEST GUESTALTICO VISOMOTOR DE BENDER

Debe aplicarse a todo los niños mayores de 5 años y que estén capacitados para realizarlo.

La interpretación es en base a Elizabeth Koppitz versión 1963-1973, para obtener nivel de la maduración visomotora.

d) ESCALA DE INTELIGENCIA STANFORD-BINET (FORMA L-M) TERMAN MERRILL

Se aplica a niños cuyas edades van de 2 a 5 años 11 meses.

Se realiza un análisis cuantitativo del cual se obtiene cociente Intelectual. Para aquellos niños cuyas incapacidades limiten la ejecución de la prueba, sólo se realiza el análisis cualitativo de las áreas exploradas siguiendo la interpretación de Jerome Sattler.

e) ESCALA DE INTELIGENCIA WECHSLER PARA NIÑOS – REVISADA ESTANDARIZACIÓN EN MÉXICO, D.F.

Se aplica a niños cuyas edades van de 6 a 16 años 11 meses.

Se realiza un análisis cuantitativo del cual se obtiene Cociente Intelectual. Para aquellos niños cuyas incapacidades limiten la ejecución de la prueba, sólo se realiza el análisis cualitativo de las áreas exploradas siguiendo la interpretación de Alan S. Kaufman.

f) S.O.M.P.A.

El psicólogo aplica S.O.M.P.A. en los casos en que WISC-RM arroje puntajes de C.I. entre 55 y 70 y se sospeche de un mayor Potencial de Aprendizaje.

g) BATERÍA DE EVALUACIÓN ABC DE KAUFMAN

La Batería de Evaluación ABC de Kaufman se aplica a niños de 3 a 12 años con el fin de obtener información sobre el estilo de procesamiento cognitivo en términos de procesamiento secuencial y procesamiento simultáneo que enriquecerán el estudio psicológico.

Por el momento se está investigando sobre nuevos instrumentos para implementar una batería diagnóstica para ésta área.

2.5 ÁREA DE GRUPOS INTEGRADOS

- El director de la unidad y el psicólogo determinan en base al informe escrito del maestro y/o especialista, qué alumnos de los reportados deberán ser valorados por el psicólogo.
- Las pruebas aplicadas podrán permanecer en poder del psicólogo hasta que el trabajo de diagnóstico quede concluido: éstas, junto con los protocolos y el reporte correspondiente se integran al expediente del niño.
- La canalización de los niños debe hacerse mediante un diagnóstico fino.
- La batería específica de diagnóstico que se aplica a los niños canalizados al servicio de psicología consta de los siguientes instrumentos:
 - a) FORMA ÚNICA DE ENTREVISTA A LOS PADRES
Se obtienen datos significativos del desarrollo del niño, así como de su conducta adaptativa que apoyen el diagnóstico.
 - b) DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA
Se aplica a los niños cuyas edades estén comprendidas entre los 5 y los 12 años.

La interpretación es en base a Elizabeth Koppitz, y se obtienen datos generales sobre el niño. No es conveniente reportar Cociente Intelectual. No deber usarse Goodenough.

- c) TEST GESTALTICO VISOMOTOR DE BENDER
Debe aplicarse a todos los niños.

La interpretación es en base a Elizabeth Koppitz versión 1963-1973. Se utiliza para obtener nivel de maduración de la percepción visomotora, así como datos significativos de una posible disfunción cerebral.

- d) ESCALA DE INTELIGENCIA WECHSLER PARA NIÑOS-REVISADO ESTANDARIZADO EN MÉXICO, D.F.
Se aplica a los niños cuyas edades van de 6 a 16 años 11 meses.

Se realiza un análisis cuantitativo del cual obtenemos el cociente Intelectual y un análisis cualitativo en base a la interpretación de Alan S. Kaufman.

Para aquellos niños, que a pesar de cumplir con el criterio de edad, no estén capacitados para responder a esta prueba se usa la Escala de Inteligencia Terman-Merrill.

- e) ESCALA DE INTELIGENCIA STANFORD-BINET (FORMA L-M) TERMAN MERRIL

En los casos en que sea necesario utilizar este instrumento se reporta un análisis cuantitativo del cual se obtiene el cociente Intelectual y un análisis cualitativo en base al autor Jerome Sattler.

- f) S.O.M.P.A.

El psicólogo aplica S.O.M.P.A. en los casos en que WISC-RM arroje puntajes de C.I. entre 55 y 70 y se sospeche de un mayor Potencial de Aprendizaje.

- g) BATERÍA DE EVALUACIÓN ABC DE KAUFMAN

La Batería de Evaluación ABC de Kaufman se aplica a niños de 3 a 12 años con el fin de obtener información sobre el estilo de procesamiento cognitivo en términos de procesamiento secuencial y procesamiento simultáneo que enriquecerán el estudio psicológico.

2.6 ÁREA DE CENTROS PSICOPEDAGÓGICOS

- Para la integración de los niños al Centro Psicopedagógico el niño tendrá que contar con un diagnóstico fino.
- La revaloración de los niños será hecha cuando el equipo interdisciplinario lo considere necesario por el bajo rendimiento del niño en el trabajo pedagógico que se realice con él.
- La Batería cuenta con los siguientes instrumentos:
 - a) FORMA ÚNICA DE ENTREVISTA A LOS PADRES
Se obtienen datos significativos del desarrollo del niño, así como de su conducta adaptativa que apoyen el diagnóstico.
 - b) DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA
Se aplica a los niños cuyas edades estén comprendidas entre los 5 y los 12 años.

La interpretación es en base a Elizabeth Koppitz para obtener datos generales sobre el niño, más no para reportar un cociente Intelectual. No debe usarse Goodenough.
 - c) TEST GESTALTICO VISOMOTOR DE BENDER
Debe aplicarse a todos los niños.

La interpretación es en base a Elizabeth Koppitz versión 1963-1973 para obtener nivel de maduración de la percepción visomotora, así como para obtener datos significativos de una posible disfunción cerebral.

Si el niño rebasa los 10-10/12 no deberá consignarse el nivel de maduración. En caso de que aparezcan errores en la prueba se correlacionarán con los resultados de otras pruebas.
 - d) ESCALA DE INTELIGENCIA WECHSLER PARA NIÑOS – REVISADO ESTANDARIZADO EN MÉXICO, D.F.
Se aplica a los niños cuyas edades van de 6 a 16/11/12 años.

Se realiza un análisis cuantitativo del cual obtenemos el cociente Intelectual y un análisis cualitativo en base a la interpretación de Alan s. Kaufman.

Para aquellos niños que a pesar de cumplir con el criterio de edad, no están capacitados para responder a esta prueba, se tiene que usar la escala de inteligencia Terman-Merrill.

e) ESCALA DE INTELIGENCIA STANFORD-BINET (FORMA L-M) TERMAN MERRILL.

En los casos en que sea necesario utilizar este instrumento se reporta un análisis cuantitativo del cual se obtiene el Cociente Intelectual y un análisis cualitativo en base al autor J. Sattler.

INTEGRACIÓN DEL INFORME PSICOLÓGICO.

Una vez que los instrumentos diagnósticos han sido aplicados, calificados e interpretados, deberá integrarse esta información en un todo coherente y explicativo de la problemática del caso. Para lo cual hay que considerar los siguientes aspectos.

- a) Primero hay que tomar en cuenta el motivo de consulta que ha traído a los padres a solicitar nuestros servicios. Es necesario saber si estos acuden a partir de una preocupación personal en relación al problema o lo hacen a petición de la escuela u otra institución. Es fundamental no perder de vista el motivo de consulta ya que es en relación a éste que se organiza todo el proceso diagnóstico.
- b) En otro capítulo de este documento hemos expuesto la importancia de los datos históricos y actuales recabados durante la entrevista. Aquí volvemos a hacer énfasis en la importancia de esta información, ya que será la que nos permitirá comprender los resultados de los demás instrumentos. Si esta información no es considerada, el estudio carecerá de integración, los de las pruebas serán aislados y en consecuencia no se podrá proporcionar información explicativa del caso.
- c) Al integrar el estudio, es necesario retomar aquellas observaciones clínicas sobre las conductas expresadas tanto en la entrevista como en las diversas situaciones de prueba, ya que estas darán la pauta para realizar o corroborar las hipótesis planteadas por el examinador.
- d) El último punto que nos falta considerar, es el análisis de la información obtenida por otras fuentes como sería la escuela, informes médicos, informes de otros especialistas, de otros miembros de la familia, etc.

Todos estos datos proporcionan información valiosa y el psicólogo deberá buscarlos en la medida en que le sea posible.

La integración de los resultados de la Batería de pruebas psicológicas a partir de los aspectos presentados permitirá que el especialista se forme una idea integral de la situación actual del sujeto, a partir de la cual pueda con el equipo interdisciplinario plantear líneas de tratamiento adecuadas para el caso.

Una vez que el psicólogo ha logrado comprender desde su perspectiva al sujeto que le atañe, surge el siguiente problema: transmitir este conocimiento acerca del sujeto a los demás miembros del equipo interdisciplinario o a otros psicólogos.

Informar sobre nuestros hallazgos no es una labor sencilla, presupone estructurar en un todo coherente y comprensible los aspectos que pueden ser explicativos del motivo de consulta.

En la elaboración del informe psicológico se tiene que tomar en cuenta hacia quién va dirigida la información, adecuando el lenguaje y el contenido que se proporcione al tipo de atención que se proporcionará.

De cualquier forma se sugiere evitar en lo posible, la utilización de términos técnicos que parezcan muy explicativos, pero que en general su interpretación se presta para estigmatizar al sujeto y resultan ambiguos en muchos casos.

Considerando la multiplicidad de especialistas que leerán el reporte, es preferible utilizar términos comprensibles, tanto en la parte descriptiva, en la interpretación, como en el reporte y las conclusiones.

Con el objeto de unificar la estructura del informe psicológico se ha diseñado un formato de reporte único que funciona en todos los servicios de educación especial esta forma única consta de:

- a) Ficha de identificación, donde deberá anotarse la siguiente información de acuerdo al reporte único, nombre fecha de nacimiento, escolaridad y motivo de consulta.
- b) Como hemos expuesto en el capítulo dedicado a las pruebas psicológicas, utilizamos como instrumentos fundamentales para la medición de la inteligencia el test de Terman Merrill y el WISC-RM. De acuerdo a la prueba utilizada tendrá que seleccionarse la forma del reporte.

El reporte del Terman Merrill contiene en la parte frontal el esquema del Binetograma que tendrá que llenarse de acuerdo a las indicaciones dadas.

En la 1ra. página interior tendrá que ponerse la interpretación de los datos previamente graficados (es forma de reporte para TERMAN MERRIL).

En el caso de ser utilizada la forma del WISC-RM deberá graficarse en la carátula los puntajes escalares. En la parte interior del reporte deberán considerarse los CI verbales de ejecución y total. Se anotarán los puntajes normalizados, las medidas de cada escala y las discrepancias que presenta el sujeto en relación a cada una de las medidas.

A continuación se escribirá la interpretación de estos puntajes de acuerdo a KAUFMAN.

- c) D.F.H. Se anotarán los datos significativos obtenidos con este instrumento.
- d) BENDER.- Se registrará el nivel de maduración obtenido y se hará una interpretación del test de acuerdo a KOPPITZ.
- e) OBSERVACIÓN. En la observación se anotarán los datos relevantes de la conducta del niño, información que facilite la comprensión del caso proporcionada por otras fuentes y todo aquello que a juicio del psicólogo sea necesario incluir.
- f) CONCLUIR. En este punto se escribirán las conclusiones a las que haya llegado el especialista, considerando que estas deben de explicar el motivo de consulta.
- g) SUGERENCIAS. En el apartado de las sugerencias deberá ponerse el tipo de servicio que a juicio del psicólogo requiera el sujeto estudiando, justificando su decisión, también deberán ponerse las recomendaciones de estudio anexos si estos se consideran necesarios, seguimientos del caso, etc.

Se anotará al finalizar la fecha, nombre y firma del aplicador.

Junto a la forma única del reporte, deberá integrarse un resumen de la entrevista a los padres siguiendo los puntos marcados en la guía de entrevista. Y un breve resumen de lo relevante en la entrevista de devolución de resultados.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL
INFORME PSICOLÓGICO

Nombre _____ Fecha de Nac. _____ E.C. _____

Escolaridad: SI _____ NO _____

1. Motivo por el cuál fue remitido: _____

de _____ (Nombre de la persona o institución)

al-Hidalgo
DE LUCRO

II.- Instrumentos aplicados:

1 - Figuras Humanas

Categorías	Nivel de año																				Total de pruebas aprobadas
	II	II-6	III	III-6	IV	IV-6	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	AM	ASI	ASII	ASIII	
Lenguaje	3(1) 5(2) 6(3) A	1(4) 2(5) 3(6) 4(7)	2(8)		1(9) 4(10)	A	3(11)	1(12)		1(13)	4(14) A	1(15) 3(6) 5(17)	3(18)	1(19) 5(20) 6(21)	2(22) 5(22)	1(24)	1(25) 3(26) 8(27)	1(28) 3(29) 5(30)	1(31)	1(33)	
Memoria		5(1)	4(2) A		2(3) A	5(4)			6(5) A	2(6)	3(7) 6(8)	6(9)	1(10) 4(11)	4(12) A	3(13) 6(14)			4(15)	6(16)	6(17)	
Pensamiento Conceptual					3(1)	2(2)		2(3) 5(4)	2(5) 5(6)	4(7)			6(8)			6(9)	5(10) 7(11)	6(12) A	3(13) 5(14)	2(15) 3(16) A	
Razonamiento	2(1)			1(2) 2(3) 3(4) 5(5) A	5(6)	3(7)	5(8) 6(9)	3(10)		3(11)	2(12)	A	2(13)	2(14)	1(15) 4(16)	3(17) 5(18)	6(19)		2(20) A	4(21) 5(22)	
Razonamiento numérico								4(1)			5(2)	2(3)				2(4) 4(5) A	2(6) 4(7)	2(8)	4(9)		
Visomotora	1(1) 4(2)	A	1(3) 3(4) 5(5) 6(6)				1(7) 2(8) 4(9) A	6(10)	3(11)		1(12)					A	A				
Inteligencia social		6(1)		4(2) 6(3)	6(4)	1(5) 4(6) 6(7)		A	1(8) 4(9)	5(10) 6(11) A		4(12)	5(13) A	3(14)							

Terman

Merril.

E.C. _____ E.M. _____ C.T. _____

Análisis cualitativo

Dibujo de la Figura Humana
Observaciones _____

Test Gestáltico Visomotor Bender:
Nivel de Maduración _____

Indicaciones de Lesión cerebral y/o datos significativos:

Observaciones y/o datos significativos

Conclusiones

Sugerencias _____

Fecha _____

Nombre del Examinador _____

C.I. Total _____

Escala Verbal
C.I.V. _____
Media Individual _____

Escala de Ejecución
C.I.E. _____
Media Individual _____

	P.E.	Discrepancias		P.E.	Discrepancias
Información	_____	_____	Fig. Incompletas	_____	_____
Comprensión	_____	_____	Ord. De Dibujos	_____	_____
Asimétrica	_____	_____	Diseño de Cubos	_____	_____
Analogías	_____	_____	Comp. Objetos	_____	_____
Vocabulario	_____	_____	Claves	_____	_____
Ret.Dígitos	_____	_____	Laberintos	_____	_____

Análisis cualitativo

2. Dibujo de la figura Humana (Koppitz)

Observaciones

-
-

3. Test Gestáltico Visomotor de Bender (Koppitz).

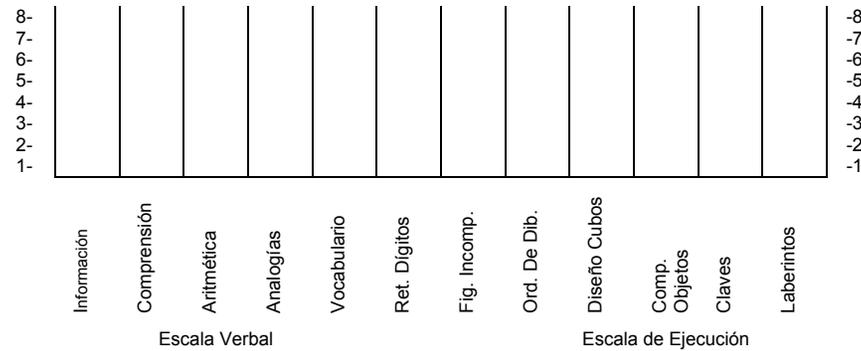
Nivel de maduración _____

Indicadores de lesión cerebral y/o datos significativos

III. Observaciones generales y/o datos significativos

IV. Conclusiones

V. Sugerencias



BIBLIOGRAFÍA

- BLEGER J. Temas de Psicología (Entrevista y grupos). Buenos Aires, Argentina, 1980 Edit. Nueva visión.
- FAYE E. El enfermo con Déficit Visual. Barcelona, España, 1972 Edit. Científica Médica.
- GLASSEN A.J.Y. ZIMMERMAN I.L. WISC Interpretación Clínica de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños. Madrid, España, 1972 Edit. TEA; S.A.
- GRASSANO DE PICCOLO E. Indicadores Psicopatológicos en Técnicas Proyectivas. Buenos Aires, Argentina, 1980 Edit. Nueva Visión.
- HERREN H., GUILLENET Y COLABORADORES Estudio sobre la Educación de los Niños y Adolescentes Ciegos, Ambliopes y Sordo-Ciegos. Barcelona, España, 1977 Edit. Médica y Técnica, S.A.
- KAUFMAN A. La Psicometría Razonada con el WISC-R México, 1981 Edit. El Manual Moderno.

- KOPPITZ E. El Dibujo de la Figura Humana.
Buenos Aires, Argentina, 1979
Edit. Guadalupe.
- KOPPITZ E. El Test Gestáltico Visomotor para Niños,
Buenos Aires, Argentina, 1980
Edit. Guadalupe

MARTINA, Casullo María. “El proceso diagnóstico individual” En: Las técnicas psicometricas y el diagnóstico psicopatológico. Pp. 42-46. Buenos Aires. Lugar Editorial

Capítulo II

EL PROCESO DIAGNÓSTICO INDIVIDUAL

CONSIDERACIONES TEÓRICAS

En las últimas décadas se han hecho variados estudios sobre el proceso diagnóstico en el campo de las denominadas psicopatologías. Con anterioridad (Casullo, 1981) publicamos un trabajo donde planteábamos la necesidad de un mínimo de estandarización del mismo.

En el plano de la producción de conocimientos científicos es condición necesaria la posibilidad de que los mismos sean comunicables; no puede haber comunicación sin una mínima categorización o clasificación. Un diagnóstico sólo intenta ser una categoría clasificatoria. Por supuesto que algunos sistemas clasificatorios son mejores que otros, en el sentido de ser más precisos y

facilitar más la comunicación o, lo que es más importante, la predicción. Un dicho frecuente en el ámbito de las Ciencias de la Salud postula que “el diagnóstico es un pronóstico”

Caetano (1978), en un interesante trabajo, analiza la baja confiabilidad de los diagnósticos psicopatológicos. Las causas de ello son de distinto orden y, en un intento de hacer este trabajo comprensible, las agruparemos en dos grandes categorías. Una de ellas incluye variables referidas a las características generales de los profesionales de la Salud. Podemos ubicar en este grupo, a modo de indicadores, factores tales como:

- La concepción teórica.
- La experiencia personal.
- El marco institucional dentro del cual se trabaja.
- La posición social del profesional en el medio sociocultural en el que vive.
- Su formación profesional.

No es nuestra intención analizar cada uno de tales factores, pero sí creemos necesario señalar que es común escuchar opiniones contrarias a todo intento categorizador basadas en la opinión de que sólo se intenta usar etiquetas y deshumanizar la práctica profesional. La evidencia empírica pone de manifiesto que quienes rechazan una clasificación nosológica, terminan usando alguna en la práctica profesional.

Cómo bien lo señala Piaget (1979) es imprescindible subordinar los esquemas teóricos al control de los hechos de la experiencia. La ciencia supone una sistematización objetiva y ella es posible si hay un distanciamiento con respecto al punto de vista propio o personal; este distanciamiento va a asegurar la comparación. La historia de la constitución de la psicología como quehacer científico muestra un largo camino en el que siempre han intervenido las comparaciones entre lo normal y lo patológico, entre el adulto y el niño, entre el hombre y el animal, entre lo individual y lo colectivo. La ciencia, o el saber denominado científico, comienza tan pronto como es posible delimitar un problema de manera tal que su solución quede subordinada a comprobaciones accesibles a cualquiera y verificables por cualquiera, haciendo posible un discurso que lo separe de las meras cuestiones de convicción. La lectura científica de la experiencia no es nunca una lectura simple; supone una acción sobre lo real, ya que se trata de separar factores, lo que implica un tipo de estructuración o categorización. Las denominadas Ciencias del Hombre se encuentran actualmente ante una situación epistemológica y a problemas metodológicos peculiares ya que dependen del hombre como sujeto y como objeto. En términos piagetianos es factible hablar de la necesidad de reducir al mínimo las deformaciones del sujeto egocéntrico para dar lugar al sujeto epistémico. Cuanto más comprometido está un observador o investigador y más valora los fenómenos o hechos que le interesan, más inclinado va a estar a creer que los puede conocer intuitivamente. Algo de esto está ocurriendo en nuestro medio cuando se trata de abordar temas tan desafiantes como los de la salud y la enfermedad mental. El objeto de una disciplina como la psicología es un sujeto muy diferente a los cuerpos o las fuerzas ciegas. Se diferencia de ellos por su grado de conciencia, que se acentúa debido al uso

de instrumentos semióticos, los que plantean una peculiar dificultad epistemológica: los códigos que hacen posible la comunicación difieren de una sociedad a otra, de un sector social a otro dentro de una misma configuración sociopolítica. El sujeto psicológico o psicosocial está siempre obligado a verificar si su comprensión de un fenómeno es lo suficientemente amplia como para captar las estructuras simbólicas de culturas o sectores sociales alejados al suyo propio en el espacio y en el tiempo; debe plantearse en qué medida los procesos de realimentación que unen los instrumentos semióticos y las características neurofisiológicas del ser humano introducen cambios en estas últimas. Lo observable es siempre producto de la interacción entre una acción provocada y la realidad y tal vez el problema más grave es el del grado de precisión que puede lograrse de la observación de los hechos. El diagnóstico psicopatológico implica un esfuerzo por recortar y precisar un fenómeno y, en gran medida, depende de los síntomas que aparecen (lo que una persona dice o se resiste a nombrar) más que de indicios o señales (lo que podemos ver, percibir).

En la segunda categoría aludida al comienzo podemos incluir los aspectos que entran a jugar en el proceso mismo de realizar un diagnóstico. En este grupo podemos incluir indicadores tales como:

- La técnica o instrumento con el que se registran los fenómenos bajo estudio.
- El modo en que se dimensionan los síntomas.
- El sistema clasificatorio que se emplea.

Explicita o implícitamente, un psicólogo, un psiquiatra, o un psicoanalista, incluyen los factores mencionados en su quehacer profesional, más allá de que lo admitan y reconozcan como necesarios. A nuestro anteceder, el peligro ético del quehacer profesional en el ámbito de la salud mental radica fundamentalmente en que técnicas, modos y sistemas carezcan de un mínimo de sistematización, lo que imposibilita verificar, comparar y replicar de manera objetiva, resultando imposible evaluar la eficacia de tratamientos aconsejados o sugeridos, o más riesgoso aún, no aconsejados ni sugeridos.

Lo que puede ser aceptado en la psicología de la vida cotidiana es inadmisibles en el contexto de la producción de un saber científico. No todos somos neuróticos, no todos alucinamos o nos sentimos perseguidos en el mismo nivel de análisis y explicación de un fenómeno. El tema de la salud mental de la población es lo suficientemente serio y preocupante como para dejarlo librado a intuiciones circunstanciales o genialidades de algún funcionario o escuela prestigiosa de turno.

En el campo del quehacer del psicólogo el término “medir” es siempre recibido con rechazo, sin comprender que sólo implica aplicar el número a los datos discontinuos o continuos que han de evaluarse, el número es una síntesis de la inclusión y la ordenación. Sus estructuras son útiles en situaciones en las que son necesarias las comparaciones, las correspondencias y los isomorfismos. Pero, el empleo de una medida y la aplicación del número suponen la construcción de unidades, las que faltan casi por completo en el ámbito de la Psicología. Tal vez sea útil que aclaremos que las estructuras numéricas o métricas no agotan por completo las estructuras lógico-matemáticas; hay muchas variedades de isomorfismos además del número. En todas las cuestiones donde no es posible recurrir a escalas de ordenamiento o a técnicas que hagan posible por lo menos la clasificación nominal.

En el ámbito del diagnóstico psicopatológico, durante las últimas dos décadas empezaron a desarrollarse las denominadas “entrevistas clínicas estructuradas o semi-estructuradas”. Establecen una relación fija de categorías para ser investigadas y acompañan sus instrumentos con definiciones e instrucciones para la comprensión y evaluación de cada síntoma. La mayor parte de ellas (Overall y Gorham, 1962; Spitzer y Endicott, 1970; Goldberg, 1970; Wing, 1974; Robins y Helzer, 1983; Othmer y Penick, 1983; Casullo, 1987) toma como base una propuesta clasificatoria psiquiátrica basada en la agrupación de distintos tipos de síntomas. Las nosologías base para la elaboración de dichos instrumentos la constituyeron:

1. *El Manual diagnóstico y estadístico de los desórdenes mentales*, publicado en su tercera versión en 1980 (DSM-III) por la Asociación Americana de Psiquiatría.
2. La propuesta clasificatoria elaborada por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1975-1979) en su Clasificación Internacional de enfermedades.

El DSM-III introdujo algo nuevo en la nosología psiquiátrica, los criterios diagnósticos. Propone doscientas treinta categorías diagnósticas, cada una de las cuales tiene especificados sus respectivos criterios. Así, por ejemplo, para poder ubicar los síntomas que una persona presenta en la categoría diagnóstica *A*, debe tener síntomas en por lo menos tres categorías, con tres o más síntomas presente sobre ocho posibles en una cuarta categoría; tales síntomas deben hacer estado presentes durante un determinado período y, además, no poder ser ubicados en las categorías diagnósticas *B* o *H*. Es decir que se proponen criterios de inclusión y de exclusión.

Tales criterios fueron elaborados por un grupo de especialistas después de varios años de discutir el tema y tienen dos ventajas: facilitar la comunicación y posibilitan las tareas de investigación. Lo que se pretende es que podamos entendernos mejor unos con otros cuando abordamos temas de psicopatología, y que los estudios clínicos que se realicen puedan ser replicados, reproducidos por un colega para verificar si se obtienen o no resultados similares. Tal vez el tema que haya suscitado más polémica respecto al DSM-III es el relativo a que no especifica *cómo* relevar los datos para comprobar si se alcanzan o no los criterios. La entrevista que presentamos en esta publicación intenta ofrecer una propuesta en respuesta a ese *cómo*.

Proponer una metodología científica es simplemente proponer una sistematización de la estructura de los argumentos justificatorios que los hombres comunes emplean cuando tienen que defender sus ideas frente a la crítica. Como bien lo expresa Musso (1985), lo que diferencia a los científicos de los que no lo son es el grado de exigencia crítica. El no científico es poco cuidadoso en el control de las condiciones en las que obtiene sus observaciones. Existe una estrecha relación entre el progreso del saber científico y el progreso técnico, el desarrollo de la construcción de instrumentos y técnicas de observación válidas y confiables. Una técnica hace posible vincular conceptos teóricos con los datos, con los hechos. El contenido de cualquier concepto (neurosis, inteligencia, salud) se explica por medio de la connotación y hay dos formas de lograrlo: mediante definiciones conceptuales y operaciones. La conceptual brinda el contenido teórico y la operacional los criterios para poder verificar su contenido empírico, su denotación.

En este sentido, una entrevista diagnóstica estructurada se propone operacionalizar conceptos de amplia difusión en el campo de la psicopatología. Su modesta intención es facilitar la posibilidad de establecer un vínculo entre la teoría y los fenómenos concretos.

La hemos elaborado para que pueda promover críticas, propuestas, reflexiones y, sobre todo, su propia y necesaria modificación o transformación. No es un punto de llegada sino una invitación a comenzar a indagar.

Como toda elaboración, parte de una concepción teórica sobre la enfermedad mental o el trastorno psicopatológico. Admitimos que no es la única posible, ni la mejor. Es simplemente una de amplia difusión en medios académicos y en prácticas profesionales. Quizás uno de sus mayores desafíos sea el de poder determinar la validez métrica, de constructo y lingüística en marcos culturales diversos.

Nos permitimos recordar que toda técnica psicométrica intenta evaluar los atributos de una variable. Un interesante campo de discusión teórica se ha abierto en los últimos años acerca de la universabilidad de ciertas variables y la especificidad cultural y social de los atributos que la expresan o configuran. Algunos autores utilizan los términos “emic” y “etic” para referirse a esas variaciones (Harris, M., 1985). En este sentido, sería factible afirmar que la variable “enfermedad mental” tiene existencia universal pero sus atributos, las formas en que se la expresa y reconoce, están condicionados por valores y creencias dominantes en distintos ámbitos socioculturales.

Lo mismo podría decirse respecto de las variables “salud mental” o “inteligencia”, a modo de empleo.

Para elaborar las entrevistas diagnósticas nos hemos basado en la nosología que propone el DSM-III, así como en ciertas propuestas que aparecen en la versión 10ª de la clasificación que está desarrollando la Organización Mundial de la Salud (1987).

Tuvimos oportunidad de conocer y adaptar la DIS (Diagnostic Interview Schedule) que con el subsidio del Instituto Nacional de Salud Mental de los Estados Unidos diseñan L. Robins y J. Helzer en el Departamento de Psiquiatría de la Washington University en St. Louis, Missouri (USA) para concretar el proyecto denominado: “Epidemiological Catchment Área Program”. También hemos estudiado y analizado la PDI (Psychiatric Diagnostic Interview), basada como la DIS en el DSM-III y elaborada en el Departamento de Psiquiatría de la Universidad de Kentucky por E. Othmer, E. Penick y B. Powell.

El DSM-III utiliza como concepción de trastorno mental, la siguiente:

“Todo síndrome o patrón psicológico o conductual clínicamente significativo, que aparece en un individuo y que se encuentra asociado en forma típica con un síntoma perturbador (distress) o deterioro, en una o más áreas principales de funcionamiento (incapacidad). Además, hay que inferir que se trata de una disfunción biológica, psicológica o conductual y que esta alteración no sólo está referida a la relación entre el individuo y la sociedad. Cuando la alteración se limita a un conflicto entre el individuo y la sociedad, podemos hablar de desviación social, que puede ser un término más o menos recomendable, pero que no implica un trastorno mental.” No hay postulado que afirme que cada trastorno mental es una entidad discreta con límites precisos (discontinuidad) respecto a otros trastornos mentales y a la ausencia de trastorno mental.

Creemos útil tener presente dos recomendaciones:

1. Un error bastante común es creer que una nosología clasifica individuos, cuando en realidad se clasifican los trastornos que las personas padecen.

2. Otro error conceptual es creer que todas las personas diagnosticadas del mismo trastorno son iguales en todos los sentidos; pueden ser muy bien diferenciarse en aspectos importantes como lo son la reacción a estrategias terapéuticas o la manera en que evoluciona la enfermedad.

Diversas opiniones críticas respecto al diagnóstico psicopatológico han sido y son plateadas. Algunos han declarado no sólo que es innecesario sino que lo han calificado de perjudicial (Laing, 1967; Scheff, 1975); Schur, 1971; Szasz, 1960). En forma sintética podemos decir que tales críticas se basan en dos argumentos centrales

Por un lado, se plantea que un diagnóstico supone un proceso de abstracción y generalización que sólo sirve para “etiquetar” o “estigmatizar” a las personas.

Por otro lado, están aquellos que no cuestionan el proceso psicodiagnóstico sino la validez de los sistemas nosológicos clasificatorios que se utilizan.

Quienes se refieren a los peligros de las etiquetas enfatizan el hecho de que, al ser categorizada, una persona asume el “rol de enfermo que se le atribuye (Scheff, 1975; Scheer, 1971). Ningún diagnóstico, más allá de sus posibilidades explicatorias y predictivas, puede describir al individuo abarcando la totalidad de la dinámica de la personalidad o de las situaciones que la determinan.

Un diagnóstico siempre representa un proceso de abstracción y condensación de cierto tipo de información; toma en cuenta sólo una parte de la totalidad de experiencias que configuran una existencia. Una categoría diagnóstica sólo pretende indicar en qué medida un sujeto se asemeja a otros tomando como referencia ciertas características consideradas indicadores adecuados de una conducta psicológica sana. Como bien lo señalan estudios realizados por Robins (1975) y Gove (1975), a partir de ciertos comportamientos, manifestaciones afectivas y modos de pensar los individuos pueden ser “etiquetados” o “rotulados” por otros, y esa conducta social es independiente del hecho de que tales personas hubiesen sido o no diagnosticadas profesionalmente. No hay evidencia empírica que permita afirmar que un estudio psicodiagnóstico pueda dar origen a un desorden o trastorno que previamente no existía o que un estudio diagnóstico agrave un proceso patológico en desarrollo.

Tal vez la mayor dificultad en el ámbito de las investigaciones psicopatológicas sea lograr un mínimo acuerdo sobre el constructo con el cual se pretende operar. A riesgo de ser esquemáticos, podemos decir que predominan dos paradigmas básicos. Uno, al que podemos denominar *interpretativo*, supone que existe un “continuum” entre lo normal y lo patológico. Los procesos o mecanismos de intermediación que estructuran una conducta adaptativa son los mismos que configuran la no adaptativa o patológica. El otro modelo vigente, que denominamos *descriptivo*, supone que ciertas manifestaciones conductuales son de por sí anormales y enfatiza la necesidad de describirlos con precisión sin plantear ningún supuesto teórico acerca de la etiología de las mismas. No las consideran variaciones de una conducta sana, normal o típica. Creemos que es factible trabajar en función de un modelo teórico que pueda integrar aspectos de ambos paradigmas, ya que ello es no sólo factible sino necesario. Hay distintos niveles de análisis de un fenómeno; lo que es descriptivo en un nivel puede servir para explicar en un nivel de análisis distinto.

Las nosologías que proponen tanto la Organización Mundial de la Salud como la Asociación Americana de Psiquiatría se basan en concepciones descriptivas.

SATTLER, M. Jerome. “Características principales de los diferentes instrumentos de evaluación” En: Evaluación de la inteligencia infantil y habilidades especiales pp. 568-580 México. Ed. Manuel Moderno

CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DE LOS DIFERENTES INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

ESCALAS DE CONDUCTA ADAPTATIVAS

Escalas de competencia Escolar T.M.R., 571.
Escala de conducta Adaptativa de la AAMD,
572
Escala de conducta Adaptativa de la AAMD- Versión para Escuelas Públicas, 572
Escalas de conducta Adaptativa de Balthazar,
572
Escala de Madurez Social de Vineland, 574
Inventario de conducta Adaptativa para Niños,
575
Registro de Logro Preescolar, 580

ESCALAS DE INTELIGENCIA-NO VERBALES

Escala Internacional de Rendimiento de Leiter,
574
Escala de Madurez Mental de Columbia, 574
Matrices Progresivas, 576
Prueba de Dibujo de Goodenough-Harris (dibujar. Un Hombre), 577
Prueba Pictórica de Inteligencia, 579

ESCALAS DE INTELIGENCIA-VERBALES Y NO VERBALES

Escala Ampliada de Merrill-Palmer, 571
Escala de Inteligencia de Stanford-Binet, 573
Wechsler Escala de Inteligencia para el Nivel Escolar Revisada, 573
Wechsler Escala de Inteligencia para el Nivel Escolar revisada, 573
Wechsler Escala de Inteligencia para los Niveles Preescolar y Primaria, 574
Escala de Habilidades Infantiles de McCarthy, 573
Escala de Pruebas Mentales de Merril-Palmer, 574
Pruebas de Habilidad para el Aprendizaje de Detroit, 578
Prueba de Inteligencia de Slosson, 579

ESCALAS MOTORAS Y DE DESTREZA MOTORA

Prueba de Destreza Motora de Bruininks-Oseretsky, 577
Pruebas de Integración Sensorial del Sur de California, 578
Tablero de Clavijas de Purdue, 580

ESCALAS PSICOLINGÜÍSTICAS

Prueba de Habilidades psicolingüísticas de Illinois, 578

ESCALAS VISOMOTORAS

Examen Perceptomotor de Purdue, 574
Prueba del Desarrollo de la Integración Visomotora, 577
Prueba del Desarrollo de la Percepción visual, 577
Prueba Gestáltico Visomotora de Bender, 578
Prueba de Retención Visual Revisada, 579

LACTANTE Y OTRAS ESCALAS DEL DESARROLLO

Escalas Bayley de Desarrollo del Lactante, 571
Escala de Desarrollo Psicológico Infantil, 572
Prueba de Selección del Desarrollo de Denver, 580

MEDICIÓN BILINGÜES

Batería de Evaluación del Lenguaje, 570
Escalas de Evaluación del Lenguaje, 573
Medición de Sintaxis Bilingüe y Medición de Sintaxis Bilingüe II, 576

MEDICIONES DE VOCABULARIO RECEPTIVO

Prueba Rápida, 579
Prueba de Vocabulario a Base de Imágenes de Peabody-Revisada, 580

MEDICIONES NEUROPSICOLÓGICAS

Batería de Pruebas Neuropsicológicas de Halstead, 570
Batería de Pruebas Neuropsicológicas para Niños de Reitan-Indiana, 570
Prueba de Fichas para Niños, 578

OTRAS MEDICIONES

Batería Psicoeducativa de Woodcock-Johnson 570
Prueba de Retención Digital Auricular Visual, 579
Sistema de Evaluación Multicultural y Pluralística, 580

PRUEBA DE DISCRIMINACIÓN AUDITIVA

Prueba de conceptualización Auditiva de Linda-mood. 576
Prueba de Discriminación Auditiva, 577
Prueba de Discriminación Auditiva de Goldman-Fristoe-Woodcock, 577

PRUEBA DE RENDIMIENTO

Evaluación Rápida de San Diego, 574
Inventario para colocación en la lectura de Sucher-Allred, 575
Inventario de Lectura Escolar, 575
Prueba de Conceptos Básicos de Boehm, 576
Prueba Diagnóstica KeyMath, 577
Pruebas de Dominio de la Lectura de Wood-cock, 578
Prueba de Rendimiento General, 579
Prueba de Rendimiento Individual de Peabody, 579

REGISTROS CONDUCTUALES

Cuestionario de conducta Preescolar, 570
Cuestionario para el Maestro, 570
Cuestionario de Síntomas Abreviados, 570
Cuestionario de Síntomas para Padres, 571
Escala AML para la Calificación de la Conducta, 571
Escala de Calificaciones de la Adaptación al Salón de Clase, 571
Escala para la Calificación de la Hipercinesis, 571
Escala de Competencia Social de Kohn, 572
Escala de Conducta Infantil, 572
Escala Devereux para la Calificación de la Conducta Adolescente, 573
Escala Devereux para la Calificación de la Conducta en la Escuela Elemental, 573
Escala Devereux para la Calificación de la Conducta Infantil, 575
Forma de Descripción Conductual para el Maestro, 575
Inventario de Recursos de Salud, 575
Lista de Verificación de la Conducta Infantil, 575
Lista de Verificación de problemas Conductuales, 576
Lista de Verificación de Problemas de Kohn, 576

Título, autor y	Descripción	Normas/	Comentarios
-----------------	-------------	---------	-------------

editor		confiabilidad/Validez	
Batería de Evaluación del Lenguaje (New York City Board of Education). Riverside Publishing Co.	Diseñada para evaluar lectura, escritura, atención comprensión o lenguaje en inglés y español para niños desde kinder hasta 3°. De preparatoria. Contiene tres niveles. Percentiles y estandines disponibles para cada nivel de grado. El tiempo varía por nivel de 5 a 10 minutos hasta alrededor de 40	Normas no representativas del país. La confiabilidad es satisfactoria. No hay información disponible sobre la validez.	Mide aspectos limitados de la destreza del lenguaje. Sirve como una medida de selección burda.
Batería de Pruebas Neuropsicológicas de Hals-tead. (La batería se menciona en Reitan y Davison, 1974). No disponible por un editor comercial	Una Batería de pruebas cognoscitivas y perceptomotoras. Utilizada principalmente como un procedimiento clínico. Para edades de 9 a 14 años. Tiempo de aplicación: alrededor de 4 a 6 horas	Las normas son limitadas. Se sabe poco sobre la confiabilidad y la validez de la batería	Útil para la evaluación del daño cerebral
Batería de Pruebas Neuropsicológicas para Niños de Reitan-Indiana (La batería se menciona en Reitan y Davison, 1974). No disponible de un editor comercial	Una Batería de pruebas cognoscitivas y perceptomotoras. Utilizada principalmente como un procedimiento clínico. Para edades de 5 a 8 años. Tiempo de aplicación: alrededor de 4 a 6 horas	Las normas son limitadas. Se sabe poco sobre la confiabilidad y validez de la batería	Útil para la evaluación del daño cerebral
Batería Psicoeducativa de Woodcock-Johnson (Woodcock, 1977). Teaching Resources Corporation	Contiene 27 pruebas que cubren la evaluación de la habilidad cognoscitiva, rendimiento e interés. No todas las áreas son examinadas en todas las edades. Puede obtenerse puntajes estándar ($M=100$, $De = 15$). Para edades de 3 años hasta adulto. Tiempo de aplicación: alrededor de 2 horas	La norma de grupo es excelente. La confiabilidad y la validez son satisfactorias	El manual fracasa al presentar los errores estándar de medida para cada subprueba y escala, lo que impide el análisis del perfil. Los puntajes de habilidad cognoscitiva pueden no ser intercambiables con los CI del WISC-R para niños de problema de aprendizaje.
Cuestionario de conducta Preescolar (Behar y Stringfield, 1974)	Lista de verificación conductual con 30 reactivos y tres escalas: Hostilidad-Agresividad, Ansiedad e Hiperactividad-Distractibilidad. Percentiles disponibles para las tres escalas y para el puntaje total. Para preescolares. Tiempo de aplicación: de 5 a 10 minutos	Las normas son limitadas. La confiabilidad es satisfactoria. Se necesita más información sobre su validez	Recurso de selección útil para evaluar problemas conductuales de preescolares. La contestan el maestro o los padres
Cuestionario para el Maestro (Conners, 1973 ^a) ¹	Lista de verificación conductual con 39 reactivos y cuatro escalas: Conducta Problemas, Pasivo No Atento, Tensión-Ansiedad e Hiperactividad. Puntajes crudos. Para escolares. Tiempo de aplicación: alrededor de 10 a 15 minutos	La norma de grupo es limitada. No hay información disponible sobre su confiabilidad. La validez es adecuada.	Instrumento de selección útil para evaluar problemas de conducta de los niños. Lo contesta el maestro
Cuestionario de Síntomas Abreviado (Conners, 1973 ^a) ^a	Registro conductual de 10 reactivos desarrollada del Cuestionario de Síntomas para Padres. Puntajes crudos. Para niños en edad escolar. Tiempo de aplicación 2 min.	No se proporciona información sobre las normas de grupo, confiabilidad o validez	Escala de selección rápida, útil para evaluar problemas conductuales de niños. La contestan el maestro o los padres.
Título, autor y editor		Normas/	

	Descripción	Confiabilidad/validez	Comentarios
Cuestionario de Síntomas para Padres (Conners, 1973 ^a) ¹	Lista de verificación conductual con 93 reactivos que proporciona ocho puntajes factoriales que cubren varias áreas de problemas conductuales. Puntajes crudos. Para niños en edad escolar. Tiempo de aplicación: alrededor de 20 minutos	La norma de grupo es limitada. No hay información sobre la confiabilidad. La validez es adecuada	Escala de selección útil para evaluar problemas conductuales de los niños. La contestan los padres
Escala AML para la Calificación de la conducta (Cowen, Trost, Lorion, Dorr Izzo, Isaacson, 1975)	Registro conductual de 11 reactivos, breve y rápida. Contiene tres medidas: "acting-out", vergüenza-timidez-aislamiento e incapacidad para el aprendizaje. Puntajes crudos. Para niños de primer grado. Tiempo de aplicación: alrededor de 2 minutos	La norma de grupo es limitada. Se necesita más información sobre la confiabilidad y validez de la escala	Escala de selección útil para evaluar problemas conductuales de niños de escuelas elementales. La contesta el profesor
Escala Ampliada de Merrill-Palmer (Ball, Merrifield y Stott, 1978). Stoelting Co.	16 pruebas verbales y no verbales y no verbales agrupadas en cuatro dimensiones: Producción Semántica, Producción Figurativa, Evaluación Semántica y Evaluación Figurativa. Proporciona bandas de percentiles. Para edades de 3-0 a 5-11 años. Tiempo de aplicación: alrededor de 1 hora	Las normas no representativas del país. Los datos de confiabilidad y de validez son inadecuados	Esta prueba tiene una forma única de organizar las habilidades. Sin embargo, no proporciona un puntaje global o una forma precisa de evaluar la ejecución de un niño. Se necesita más investigación para evaluar su utilidad
Escalas Bayley de Desarrollo del Lactante (Bayley, 1969). Psychological Corporation	Proporciona un Índice de Desarrollo Mental y un Índice de Desarrollo Psicomotor. Ambos son puntajes estándar (M = 100, DE = 16). Para edades de 2 meses a 2-6 años. Tiempo de aplicación: entre 45 y 75 minutos	Las normas son excelentes. La confiabilidad y validez satisfactorias	La mejor medida disponible de desarrollo infantil
Escala para la Calificación de la Hiperactividad (Davids, 1971)	Lista de verificación conductual con 6 reactivos para evaluar hiperactividad. Tiene una escala de tasa de 6 puntos. Para niños en edad escolar. Tiempo de aplicación: de 1 a 2 minutos	No hay información disponible sobre la norma de grupo, la confiabilidad o la validez	Instrumento de selección útil para evaluar conducta hiperactiva, pero se necesitan más trabajos para evaluar su confiabilidad y su validez. La contestan los padres o el maestro
Escala de Calificaciones de la Adaptación al Salón de Clase (CARS) (Lorion, Cowen y Caldwell, 1975) ⁵	Lista de verificación conductual con 41 reactivos y tres escalas: problemas de Aprendizaje, "Acting-Out" y Timidez-Ansiedad. Puntajes crudos. Para grados del 1°. Al 3° Tiempo de aplicación: de 5 a 10 minutos	Normas limitadas. No hay información de la confiabilidad. La validez es adecuada	Instrumento de selección útil para evaluar problemas de conducta de niños de escuelas elementales. La contesta el maestro.
Escalas de competencia Escolar T.M.R. (Levine, Elzey, Thormahlen y Cain, 1976). Consulting Psychologist Press	Escala de tasa de conducta para usar con retrasados mentales entrenables en un ambiente escolar. Mide las áreas perceptomotora, iniciativa-responsabilidad, cognición, personal-social y del lenguaje. Se proporcionan percentiles para cada escala y puntaje total. Para edades de 5 años en adelante. Tiempo de aplicación: de 20 a 30 minutos	La norma de grupo es limitada. La confiabilidad satisfactoria. No se da información sobre su validez	Su utilidad es limitada debido a que el manual fracasa al proporcionar algún dato de validez. La contesta el maestro

Título, autor y editor	Descripción	Normas/ confiabilidad/validez	Comentarios
Escala de competencia Social de Kohn (Kohn, Parnes y Rosman, 1976)	Lista de verificación conductual con 64 ó 73 reactivos y dos dimensiones: Interés-Participación vs. Apatía-Aislamiento y Cooperación-Obediencia vs Cólera-Desafío, Puntajes estándar disponibles (M = O, De = 100). Para edades de 3-0 a 6-0. Tiempo de aplicación: 10 a 15 minutos	Las normas son limitadas. La confiabilidad es deficiente. La validez es satisfactoria	Escala de selección útil para evaluar la competencia social de los preescolares. La contesta el maestro.
Escala de Conducta Adaptativa de la AAMD (ABS) (Nihira, Foster, Shellhaas y Leland, 1974). American Association on Mental Deficiency	Escala en tasa de conducta para usarse con retrasados mentales, emocionalmente inadaptados y con individuos con problemas en el desarrollo institucionalizados. Evalúa habilidades básicas de supervivencia y conductas inadaptadas. Se proporcionan los percentiles. Para edades de 3-0 hasta adultos. Tiempo de aplicación: 30 minutos	Las normas se basan en retrasados mentales institucionalizados y son adecuadas para esta población. La confiabilidad por interjueces es satisfactoria en el área del dominio de habilidades de supervivencia pero no para el área de conducta inadaptada. Se necesita más información sobre su validez.	Escala útil para evaluar las habilidades de retrasados mentales institucionalizados y otros individuos institucionalizados. La contestan el asistente, los padres o el maestro.
Escala de conducta Adaptativa de la AAMD.-Versión para Escuelas Públicas (ABS-PSV) (Lambert, Windmiller, Cole y Figueroa, 1975). American Association on Mental Deficiency	Escala de tasa de la conducta para uso con niños de escuelas elementales. Semejante al ABS, excepto que se eliminaron algunas áreas. Se proporcionan los percentiles. Para edades de 7 a 13 años. Tiempo de aplicación de 15 a 30 minutos.	Las normas de grupo son limitadas. La confiabilidad es satisfactoria. Se necesita más información sobre su validez	Escala útil para evaluar las habilidades de niños retrasados mentales en la escuela elemental. La contesta el profesor o los padres.
Escala de conducta Adaptativa de Balthazar (Balthazar, 1976). Consulting Psychologists Press, Inc.	Escala de tasa de conducta para usarse con retrasados mentales graves y profundos. Evalúa la independencia funcional y las adaptaciones sociales. Los puntajes se dan en percentiles. Para edades de 5 años hasta adultos. Tiempo de aplicación: alrededor de 90 minutos.	Las normas son limitadas. Se necesita más información sobre la confiabilidad y validez de la escala.	Instrumento útil para medir las habilidades de individuos retrasados mentales institucionalizados. La contesta el asistente.
Escala de Conducta Infantil (Lahey, Stempniak, Robinson y Tyroler, 1978) ⁴	Lista de conducta con 110 reactivos y cuatro escalas: Problemas de conducta, Incapacidades para el Aprendizaje, Ansiedad-Aislamiento e Hiperactividad. Puntajes crudos. Para 4º a 80 grados. Tiempo de aplicación: alrededor de 20 minutos.	Las normas de grupo son limitadas No hay información sobre su confiabilidad. La validez es adecuada.	Instrumento de selección útil para evaluar problemas de conducta de niños de escuelas elementales. La contesta el maestro.
Escala de Desarrollo psicológico Infantil (Uzgiris y Hunt, 1975). Toda la información necesaria para aplicar la prueba se encuentra en el texto de	Contiene ocho subescalas basadas en la teoría de Piaget. La calificación es el número mayor de aciertos en cada escala. Para edades de 2 semanas a dos años. Tiempo de aplicación: entre 40 y 60 minutos	La norma de grupo es limitada. La confiabilidad es satisfactoria. Se necesita más información sobre su validez	Un agregado útil para el área de evaluación infantil

Uzgiris y Hunt			
Título, autor y editor	Descripción	Normas/ confiabilidad/validez	Comentarios
Escala Devereux para la Calificación de la Conducta Adolescente (Spivack, Haimés y Spotts, 1967). The Devereux Foundation	Lista de verificación conductual con 84 reactivos que proporciona un perfil de áreas de conducta problema (12 factores de conducta y tres grupos). Se proporcionan puntajes estándar para cada escala ($M = 0$, $DE = 1$). Para edades de 13-0 a 18-0. Tiempo de aplicación: de 10 a 15 minutos	Las normas son limitadas. La confiabilidad es escasa. La validez es satisfactoria	Escala útil para evaluar problemas conductuales de adolescentes. La contestan el asistente o el maestro
Escala Devereux para la Calificación de la Conducta Infantil (Spivack y Spotts, 1966) The Devereux Foundation	Lista de verificación conductual con 97 reactivos que proporciona un perfil de competencias conductuales (10 escalas) y control conductual (siete factores). Se proporcionan puntajes estándar para cada escala ($M = 0$, $DE = 1$). Para edades de 8-0 a 12-0 años. Tiempo de aplicación: de 15 a 20 minutos.	Las normas son limitadas. La confiabilidad y la validez son satisfactorias	Escala útil para evaluar problemas conductuales de niños de escuelas elementales. La contestan el asistente o el maestro.
Escala Devereux para la Calificación de la conducta en la Escuela Elemental. (Spivack y Swift, 1967). The Devereux Foundation	Lista de verificación conductual con 47 reactivos que proporciona un perfil de áreas de conducta problema (10 factores de competencia conductual y siete factores de control conductual). Se proporciona puntajes estándar ($M = 0$, $DE = a$). Para jardín de niños hasta 6° grado. Tiempo de aplicación: de 5 a 10 minutos.	Las normas son limitadas. La confiabilidad y la validez son satisfactorias	Escala útil para evaluar problemas conductuales de niños de escuelas elementales. La contesta el maestro
Escala de Evaluación del Lenguaje (De Ávila y Duncan, 1977). Linguametrics Group	Mide cuatro áreas del lenguaje en inglés y en español: fonética, referencial, sintáctica y pragmática. Una forma para jardín de niños hasta 5°. Grado; otra parte del 6° grado en adelante. No hay puntajes estándar disponibles. Tiempo de aplicación: alrededor de 30 minutos.	Las normas son deficientemente descritas y extremadamente limitadas para algunas medidas. La validez es limitada. Los puntajes no muestran cambios apreciables como una función de la edad.	Mide aspectos limitados de la destreza del lenguaje. Sirve como una medida de selección burda.
Escala de Habilidades Infantiles de McCarthy (McCarthy, 1972). Psychological Corporation	18 pruebas agrupadas en seis escalas: Verbal, Perceptual-Ejecución, Cuantitativa, Memoria, Motora y Cognoscitiva General. Proporciona un índice Cognoscitivo General (ICG) ($M = 100$, $DE = 16$). Para edades de 2-6 a 8-6 años. Tiempo de aplicación: alrededor de 1 h.	Normas, confiabilidad y validez excelentes	Una prueba útil. El perfil de habilidades es una ventaja. Los ICG quizá no sean intercambiables con los CI del Stanford-Binet o del WISC-R
Escala de Inteligencia de Stanford-Binet (SB) (Terman y Merrill, 1960). Riverside Publishing Co.	Principalmente una medida global de la inteligencia. Proporciona una edad mental y un CI de desviación ($M = 100$, $DE = 16$). Para edades de 2 años hasta adultos. Tiempo de aplicación: alrededor de 1 hora	Normas, confiabilidad y validez excelentes	Una de las mejores pruebas de inteligencia disponibles.
Escala de Inteligencia para el Nivel Escolar Revisada (WISC.-R). Wechsler (Wechsler, 1974). Psychological	12 pruebas agrupadas en una Escala Verbal y una Ejecución. Proporciona puntajes estándar para las subpruebas ($M = 10$, $DE = 3$) y CI de desviación ($M = 100$, $DE = 15$), Para edades de 6-	Normas, confiabilidad y validez excelentes	Una de las mejores pruebas de inteligencia disponibles.

Corporation		0 a 16-11 años. Tiempo de aplicación: alrededor de 1 hora.	
Título, autor y editor	Descripción	Normas/ confiabilidad/validez	Comentarios
Escala de Inteligencia para los Niveles Preescolar y Primero (WPPSI), Wechsler (Wechsler, 1967) Psychological corporation	11 subpruebas agrupadas en una escala Verbal y una de Ejecución. Proporciona puntajes estándar para las subpruebas ($M = 10$, $DE = 3$) y CI de desviación ($M = 100$, $DE = 15$). Para edades de 4-0 a 6-6 años. Tiempo de aplicación: alrededor de 1 hora	Normas, confiabilidad y validez excelentes	Una de las mejores pruebas de inteligencia disponibles
Escala Internacional de Rendimiento de Leiter (LIPS) (Leiter, 1948). Stoelting Co.	Formato de escala de edad. Mide la inteligencia por medio de reactivos no verbales. Se utiliza el método de razón para calcular los CI. Para edades de 2 años hasta adultos. Tiempo de aplicación: de 30 a 45 minutos.	La norma de grupo se describe en forma deficiente. La confiabilidad y la validez son satisfactorias.	Las normas son anticuadas y la estandarización inadecuada. Sirve como una medida suplementaria de inteligencia. Puede estar menos influida culturalmente que otras pruebas de inteligencia.
Escala de Madurez Mental de Columbia (CMMS) (Burgemeister, Blum y Lorge, 1972). Psychological Corporation	El niño selecciona un dibujo diferente a los demás. Contiene 92 tarjetas. Mide la habilidad de razonamiento general. Se proporcionan puntajes de desviación ($M = 100$, $DE = 16$). Para edades de 3 a 6 a 9-11 años. Tiempo de aplicación: de 15 a 20 minutos	Las normas son excelentes. La confiabilidad y la validez satisfactorias	Sirve como una medida suplementaria no verbal de inteligencia. Quizá esté menos influida culturalmente que otras pruebas de inteligencia.
Escala de Madurez Social de Vineland (Doll, 1953). American Guidance Service	Escala de tasa de conducta que mide diversas competencias incluyendo autoayuda, autodirección, ocupación comunicación y locomoción. Se utiliza el método de razón para obtener un cociente social. Para edades del nacimiento hasta los 25 años. Tiempo de aplicación: de 20 a 30 minutos	La norma de grupo es limitada y anticuada. La confiabilidad y la validez parecen ser satisfactorias, pero se necesita más información sobre estos factores	Escala útil para medir las competencias de niños y adultos. Tiene propiedades psicométricas inadecuadas. La contestan por lo general los padres.
Escala de Pruebas Mentales de Merrill-Palmer (Stutsman, 1931). Stoelting Co.	39 pruebas verbales y no verbales y no verbales en intervalos de 6 meses. Se utiliza el método de razón para calcular los CI. Para edades de 1-6 a 5-11 años. Tiempo de aplicación: alrededor de 30 a 40 minutos	Las normas son muy antiguas. La confiabilidad es deficiente, pero la validez satisfactoria	La prueba proporciona cierta información sobre la habilidad cognoscitiva de los preescolares.
Evaluación Rápida de San Diego (LaPray y Ross, 1969) ¹	Consiste de listas de palabras graduadas. Puntajes de error. Para preprimaria hasta 2°. De preparatoria. Tiempo de aplicación: alrededor de 5 minutos	No se proporciona información sobre la norma de grupo, la confiabilidad o la validez	Una medida de selección para la habilidad en la lectura

Examen Perceptomotor de Purdue (Roach y Kephart, 1966). Charles E. Merrill Publishing Co.	Consiste en 22 reactivos divididos en áreas de lateralidad, apareamiento perceptomotor y direccionalidad. Los puntajes se asignan en base a juicios cualitativos (principalmente una escala ordinal). Para 2° a 4° grados. Tiempo de aplicación: de 10 a 15 minutos.	La norma de grupos es inadecuada. Se necesita más información sobre su confiabilidad y validez	Un método suplementario para evaluar conducta perceptual y motora.
--	--	--	--

Título, autor y editor	Descripción	Normas/ confiabilidad/validez	Comentarios
Forma de Descripción Conducta para el Maestro (Seidman, Linney, Rappaport, Herzberger Kramer y Alden, 1979) ⁹	Lista de verificación conductual con 23 reactivos y tres escalas: Ansiedad-Aislamiento, Prestar Atención-Agresión y Conducta de Estudiante "Ideal". Tiene una escala de calificación de 3 puntos. Para 1°. Y 2° grados. Tiempo de aplicación: alrededor de 5 a 10 minutos	La norma de grupos es limitada. La confiabilidad es deficiente. La validez satisfactoria	Instrumento de selección útil para evaluar problemas de conducta de niños pequeños de escuelas elementales. La contesta el maestro.
Inventario para Colocación en la Lectura de Sucher-Allred, (Sucher y Allred 1973) Economy Company	Contiene una Prueba de Reconocimiento de Palabras y una Prueba de Lectura Oral. Identifica tres niveles de destreza en la lectura. Los puntajes de error se convierten en niveles de lectura. Para 1er. A 9° grados. Tiempo de aplicación: alrededor de 20 minutos	No se proporciona información sobre la norma de grupo, confiabilidad o validez	Una media de selección de habilidad en la lectura
Inventario de conducta Adaptativa para Niños (ABIC) (Mercer y Lewis, 1978) Psychological Corporation	Escala de tasa de conducta que mide seis áreas de conducta daptativa: familia, compañeros, comunidad, escuela, ganar/consumir y autocuidado. Se proporcionan puntajes escalares para cada área y un puntaje total ($M = 50$, $DE = 15$). Para edades de 5-0 a 11-11 años. Tiempo de aplicación: alrededor de 30 minutos.	La norma de grupo es limitada. La confiabilidad es satisfactoria. Se necesita más información sobre su validez	Instrumento útil para evaluar las habilidades de niños retrasados mentales de escuelas elementales. La contestan los padres
Inventario de Lectura Escolar (Silvaroli, 1976). William c. Brown Co.	Mide la lectura de palabras, de párrafos y deletreo. Los puntajes de	No se da información sobre la norma de grupo,	Instrumento de selección útil. Proporciona información sobre los

	error se convierten en niveles de lectura. Para 2°. A 10° grados. Tiempo de aplicación: de 25 a 30 minutos	confiabilidad o validez	niveles de lectura, reconocimiento de palabras y comprensión de la lectura
Inventario de Recursos de Salud (Gesten, 1976) ⁶	Lista de verificación conductual con 54 reactivos y cinco áreas de competencia: Buen Estudiante, Impetuoso, Sociabilidad con los Compañeros, Reglas y Tolerancia a la Frustración. Puntajes en una escala de 5 puntos. Para 1° a 6° grados. Tiempo de aplicación: de 5 a 10 minutos	La norma de grupo es limitada. La confiabilidad y la validez son satisfactorias	Escala de selección útil para evaluar competencias conductuales de niños de escuelas elementales. Se necesitan más trabajos para evaluar su efectividad. La contesta el maestro
Lista de Verificación de la Conducta Infantil (Achenbach, 1966, 1978; Achenbach y Edelbrock, 1979) ³	Lista de verificación conductual con 138 reactivos que proporcionan un perfil de desviación conductual (ocho o nueve escalas) y competencia social (tres escalas). Proporciona puntajes estándar en cada escala ($M = 50$, $DE = 10$). Para edades de 4-0 a 16-0 años. Tiempo de aplicación: 30 a 40 minutos	Las normas son limitadas. La confiabilidad y validez satisfactorias	Excelente para evaluar problemas de conducta infantil. Basada en los hallazgos analítico factoriales. La contestan los padres.

Título, autor y editor	Descripción	Normas/ Confiabilidad/validez	Comentarios
Lista de Verificación de Problemas Conductuales (Quay y Peterson, 1979) ²	Lista de verificación conductual con 55 reactivos y cuatro subescalas; Problemas de conducta, Problemas de personalidad, Inadaptación-Inmadurez y Delincuencia Socializada. Puntajes crudos. Para niños desde jardín de niños hasta el 6° grado. Tiempo de aplicación: alrededor de 5 minutos	La norma de grupo es limitada. La confiabilidad es variable y no satisfactoria para una o más de las subpruebas. La validez es satisfactoria.	Escala útil para evaluar problemas conductuales de los niños. Está basada en un modelo teórico de desviación. La contestan el maestro lo los padres
Lista de Verificación de Problemas de Kohn (Kohn, Parnes y Rosman, 1976) ⁸	Lista de verificación conductual con 49 reactivos y dos dimensiones: Apatía-Aislamiento y Cólera-Desafío. Puntajes estándar disponibles ($M = 0$, $DE = 100$). Para edades de 3-0 a 6-0 años. Tiempo de aplicación: de 10 a 15 min	Las normas son limitadas. La confiabilidad es deficiente. La validez satisfactoria	Escala de selección útil para evaluar problemas conductuales de niños preescolares. La contesta el maestro
Matrices Progresivas (Raven, 1938, 1947 ^a , 1947b). Psychological corporation	Tres formas diferentes para medir la habilidad de razonamiento no verbal. La tarea es descubrir el símbolo faltante de matrices que se acomodan en orden decreciente de dificultad. Hay percentiles disponibles. Para edades de 6 años hasta adultos. Tiempo de aplicación: de 15 a 30 minutos	No hay normas para niños en E.U.A. La confiabilidad y la validez son satisfactorias	Su principal limitación es que mide la habilidad cognoscitiva a través de un proceso –el razonamiento figurativo. Se necesitan normas para niños (y adultos) en E.U.A. Una medida suplementaria útil para la

			habilidad de razonamiento no verbal. Puede esta menos influida culturalmente que otras pruebas de inteligencia.
Medición de Sintaxis Bilingüe y Medición de Sintaxis Bilingüe II (Burt, Dulay y Hernández, 1976, 1978) Psychological Corporation	Se les hacen preguntas a los niños sobre dibujos diseñados para elicitación de estructuras sintácticas (por ejemplo, plurales, reflexivos y subjuntivos) en español y en inglés. El nivel de destreza se asigna en una escala de 5 (ó 6) puntos. Para jardín de niños hasta 6° grado pasando por 2° y 3er grados. Tiempo de aplicación: alrededor de 25 a 30 min para cada forma	No hay normas. La confiabilidad y validez son limitadas	Mide aspectos limitados de la destreza en el lenguaje. Sirve como una medida burda de selección
Prueba de Conceptos Básicos de Boehm (Boehm, 1971). Psychological Corporation	Una prueba pictórica de elección múltiple que mide varios conceptos (dirección, cantidad y tiempo) considerados necesarios para el rendimiento escolar. Percentiles disponibles. Para jardín de niños hasta 2° grado. Tiempo de aplicación: alrededor de 30 minutos	Las normas son razonablemente representativas de los sistemas escolares. La confiabilidad es mínimamente satisfactoria. La validez es satisfactoria	Medida suplementaria útil de conceptos básicos
Prueba de conceptuación Auditiva de Lindamood (LACT) (Lindamood y Lindamood, 1971). Teaching Resources Corporation	Una parte requiere discriminación de sonidos individuales y la otra de patrones de sonidos más extensos. Los puntajes crudos se convierten a percentiles para niños de kinder hasta 6° grado únicamente. La prueba alcanza su tope después de 6° grado. Para jardín de niños hasta 3° de preparatoria. Tiempo de aplicación: de 20 a 30 minutos	La norma de grupo es limitada. Se necesita más información para evaluar su confiabilidad y su validez	Sirve como un recurso de selección para la evaluación de la habilidad auditiva.

Título, autor y editor	Descripción	Normas/ confiabilidad/validez	Comentarios
Prueba del Desarrollo de la Integración Visomotora (VMI) (Beery, 1967). Follett Publishing Co.	Consiste en 24 diseños geométricos que el niño copia. Se proporcionan puntajes para las edades. Para edades de 2-0 a 15 años. Tiempo de aplicación: alrededor de 10 minutos	La norma de grupo es limitada. La confiabilidad y la validez son satisfactorias	Una prueba útil para evaluar las habilidades visomotoras de los niños
Prueba del Desarrollo de la Percepción Visual (DTVP) (Frostig, Maslow, Lefever y Whittlesey, 1964). Consulting Psychologists Press, Inc.	Contiene cinco subpruebas: Coordinación Mano-Ojo, Percepción Figura-fondo, Constancia de Forma, Posición en el Espacio y Percepción de Relaciones Espaciales. Se proporciona un Cociente Perceptual ($Mdn = 100$, $DE = 16$) y equivalentes de edad perceptual. Para edades de 3-0 a 9-0 años. Tiempo de aplicación: alrededor de 40 minutos	La norma de grupo no es satisfactoria. La confiabilidad del Cociente Perceptual es baja. Las confiabilidades de las subpruebas son insatisfactorias. La validez es mínimamente adecuada para el cociente Perceptual	Sirve como un instrumento de selección para evaluar la percepción visual, pero no debe utilizarse como una medida de la destreza para la lectura o para predecir la habilidad de lectura

Prueba de Destreza Motora de Bruininks-Oscresky (Bruininks, 1978). American Guidance Service	Mide habilidades motoras gruesas y finas con ocho subpruebas. Cada una proporciona puntajes estándar ($M = 15$ $DE = 5$). Se obtienen tres puntajes compuestos ($M = 50$, $De = 10$). Para edades de 4-6 a 14-6 años. Tiempo de aplicación: alrededor de 45 a 60 minutos	La norma de grupo es excelente. La confiabilidad es satisfactoria para el puntaje de la Bateria Compuesta, menos satisfactoria para los Compuestos Fino y Grueso e insatisfactoria para subpruebas individuales. Se necesita más información sobre su validez	Útil en la evaluación de habilidades motoras gruesas y finas.
Prueba Diagnóstica Key-Math (Connolly, Natchman y Pritchett, 1971). American Guidance Service, Inc.	Contiene 14 subpruebas que miden tres áreas de habilidad aritmética: contenido, función y aplicaciones. Equivalentes de grado disponibles. Para 1er a 6o grados. Tiempo de aplicación. Alrededor de 30 min	Norma de grupo excelente. La confiabilidad y la validez son satisfactorias	Muy útil para la evaluación de la habilidad aritmética de los niños de escuelas elementales
Prueba de Dibujo de Goodenough-Harris (Dibujar- Un Hombre) (Harris, 1963). Psychological Corporation	Se le pide al niño que dibuje un hombre, una mujer y así mismo. Proporciona un CI de desviación ($M = 100$ $De = 15$). Para edades de 3-0 a 15-11 años. Tiempo de aplicación: de 5 a 15 minutos	Las normas son excelentes. La confiabilidad es algo deficiente, pero la validez es satisfactoria	Un instrumento suplementario útil para medir la habilidad cognoscitiva. Puede utilizarse como un instrumento de selección. Quizá esté menos influido culturalmente que otras pruebas de inteligencia
Prueba de Discriminación Auditiva (ADT) (Wepman, 1973). Language Research Associates, Inc.	Contiene 40 pares de palabras apareadas por familiaridad, extensión y categoría fonética. Calificadas en una escala de 5 puntos. Para edades de 5-0 a 8-0 años. Tiempo de aplicación: alrededor de 5 a 10 minutos	La norma de grupo es limitada. La confiabilidad es satisfactoria. La validez es cuestionable	Sirve como un recurso de selección burda, para evaluar la habilidad de discriminación.
Prueba de Discriminación Auditiva de Goldman-Fristoe-Woodcock (Goldman, Fristoe y Woodcock, 1970). American Guidance Service	Mide la discriminación auditiva bajo condiciones de silencio y de ruido. Los puntos de error se convierten en puntajes estándar ($M = 50$, $DE = 10$). Para edades de 4 años, hasta adultos. Tiempo de aplicación: de 10 a 15 minutos	La norma de grupo es limitada. La confiabilidad es mala. Se necesita más información sobre su validez	Una medida burda de discriminación auditiva. Sus propiedades psicométricas son deficientes

Título, autor y editor	Descripción	Normas/ confiabilidad/validez	Comentarios
Pruebas de Dominio de la Lectura de Woodcock (Woodcock, 1973). American Guidance Service.	Contiene cinco pruebas lectura: Identificación de Letras, Identificación de Palabras, Aproximación a Palabras, Comprensión de Pasajes. Los puntajes de edad, rangos percentiles y puntajes estándar ($M = 50$, $DE = 10$). Para jardín de niños hasta el 3° de preparatoria. Tiempo de aplicación: de 20 a 30 minutos	La norma de grupo es excelente. La confiabilidad es satisfactoria para la mayor parte de las subpruebas. Se necesita más información sobre su validez	Útil Para evaluar las habilidades de lectura.
Pruebas de Fichas para Niños (DiSimoni, 1978) Teaching Resources Corporation	Prueba que emplea instrucciones para ser escuchadas que requieren que el niño manipule fichas que varían a través de tres dimensiones – color, forma y tamaño. Dispone de puntajes estándar ($M = 500$, $DE = 5$). Para edades de 3-0 a 12 a 5 años. Tiempo de aplicación: de 10 a 15 minutos	Las normas son limitadas. Se necesita más información sobre su confiabilidad y validez	Útil como una medida de selección para evaluar comprensión auditiva, especialmente para identificar trastornos receptivos leves en individuos afásicos
Prueba Gestáltico Visomotora de Bender (Bender, 1938). American Orthopsychiatric Association, Inc.	Consiste en nueve tarjetas con diseños geométricos que el niño copia. El sistema de Calificación del Desarrollo de Bender proporciona normas percentiles y puntajes estándar ($M = 100$, $DE = 15$). Para edades de 5-0 a 11-11 en el sistema de Calificación del Desarrollo de Bender. Tiempo de aplicación: alrededor de 5 minutos	La norma de grupo es limitada para el Sistema de Calificación del Desarrollo de Bender. La confiabilidad es mínimamente satisfactoria. La validez es satisfactoria cuando se utiliza como una medida del desarrollo perceptomotor	Útil para evaluar habilidades visomotoras
Prueba de Habilidad para el Aprendizaje de Detroit (Baker y Leland, 1967). Bobbs-Merrill Co., Inc.	Contiene 19 pruebas que miden varias habilidades cognoscitivas, auditivas, visuales y motoras. Se proporcionan ideas mentales para cada subprueba. Puede calcularse un CI por el método de razón. Para edades de 3-0 hasta adultos. Tiempo de explicación: de 60 a 90 minutos.	Normas inadecuadas y anticuadas. No se informan confiabilidades para las subpruebas. Se necesitan más información sobre su validez	Prueba anticuada. No debe usarse como instrumento de evaluación primaria. Algunas subpruebas son de ayuda como herramientas diagnósticas suplementarias
Prueba de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois, Edición revisada (ITPA) (Kirk, McCarthy Y Kirk, 1968). University of Illinois Press	Contiene 12 subpruebas que miden diversas facetas de la habilidad para el lenguaje. Hay puntajes escalas disponibles para cada subprueba ($M = 36$, $DE = 6$). Se utiliza el método de razón para calcular una edad psicolingüística. Para edades de 2-4 a 10-3 años. Tiempo de aplicación: alrededor de 1 h	Norma de grupo limitada. La confiabilidad y la validez son satisfactorias	Muchas pruebas son semejantes a las que aparecen en las pruebas de inteligencia. Tiene una utilidad limitada en la batería de evaluación.
Pruebas de Integración	Contiene 17 pruebas que miden 4 áreas de funcionamiento perceptual y perceptomotor: percepción de forma y espacio,	La norma de grupo es limitada. Las confiabilidades son	Para los conocedores de las áreas

Sensorial del Sur de California (Ayres, 1972). Western Psychological Services	integración postular y bilateral, percepción táctil y habilidades motoras. Los puntajes brutos se convierten en puntajes estándar ($M = 0$, $DE = 1$). Para edades de 4 a 8 años. Tiempo de aplicación: de 75 a 90 minutos	deficientes. No se informan datos de validez en el manual	perceptual y perceptomotora, la batería puede servir como una guía de selección aproximada. Sus propiedades psicométricas son deficientes
Título, autor y editor	Descripción	Normas/confiabilidad/validez	Comentarios
Prueba de Inteligencia de Slosson (SIT) (Slosson, 1963). Slosson Educational Publications, Inc.	Formato de escala de edad. Los reactivos son semejantes a los de Gessell y Stanford-Binet. Se utiliza el método de razón para calcular los CI. Para edades de 5 meses a 27 años. Tiempo de aplicación: de 10 a 30 minutos	No se describen las normas. La confiabilidad y validez son satisfactorias	La prueba está estandarizada en forma deficiente y no utiliza un método satisfactorio para calcular los CI. Puede servir como un recurso de selección
Prueba Pictórica de Inteligencia (PTI) (French, 1964). Riverside Press	Contiene seis subpruebas: Vocabulario Pictórico, Discriminación y Comprensión, Semejanzas, Tamaño y Número y Memoria Inmediata. Tiene disponibles CI de desviación ($M = 100$, $DE = 16$). Para edades de 3-0 a 8-0 años. Tiempo de aplicación: alrededor de 45 minutos	Las normas son excelentes. La confiabilidad y la validez son satisfactorias	Sirve como una medida suplementaria no verbal de la habilidad de aprendizaje de niños pequeños con incapacidades motoras y de lenguaje
Prueba Rápida (Ammons y Ammons, 1962). Psychological Test Specialists	Una prueba no verbal de elección múltiple que mide vocabulario receptivo. Proporciona puntajes de edad mental. Se utiliza el método de razón para calcular los CI. Para edades de 2-0 hasta adulto. Tiempo de aplicación: de 3 a 10 minutos.	La norma de grupo es limitada. La confiabilidad y validez son satisfactorias	Esta es una prueba de vocabulario y no debe utilizarse para medir la inteligencia. Útil como un recurso de selección de la extensión del vocabulario, particularmente para niños con dificultades de expresión
Prueba de Rendimiento General (WRAT) (Jastak y Jastak, 1978). Guidance Associates of Delaware. Inc	Contiene subpruebas de Lectura, Lenguaje y Aritmética. Dispone de puntajes estándar ($M = 100$, $DE = 15$). Para edades de 5-0 a 64-11 años. Tiempo de aplicación: de 20 a 30 minutos	La norma de grupo no es representativa de la población. La confiabilidad y validez son satisfactorias	Un instrumento de selección de habilidades académicas, breve, limitado
Prueba de Rendimiento Individual de Peabody (PIAT) (Dunn y Markwandt, 1970). American	Contiene subpruebas de Matemáticas, Reconocimiento de Lectura, Comprensión de Lectura, Lenguaje e Información General. Se proporcionan puntajes estándar (M	La norma de grupo es excelente. La confiabilidad y la validez son excelentes para el puntaje total, pero menos satisfactoria para las subpruebas.	Una medida de selección breve, limitada, de habilidades académicas. El formato de elección múltiple para algunas subpruebas hace la prueba útil para niños minusválidos

Guidance Service	= 100, DE = 15). Para jardín de niños hasta preparatoria. Tiempo de aplicación de 30 a 40 minutos		
Prueba de Retención digital Auricular Visual (VADS) (Koppitz, 1977). Grune and Stratton, Inc.	Contiene cuatro subpruebas que miden la memoria a corto plazo: Auricular-Oral, Visual-Oral, Auricular-Escrita y Visual-Escrita. Se proporcionan puntajes de percentiles. Para edades de 5-6 a 12-11 años. Tiempo de aplicación: alrededor de 10 minutos	La norma de grupo es satisfactoria. Se necesitan más investigaciones sobre su confiabilidad y validez	El rango de puntajes es extremadamente limitado, haciendo las calificaciones de la prueba difíciles de interpretar. Su lugar en la batería de evaluación es cuestionable
Prueba de Retención visual Revisada (Benton, 1963). Psychological Corporation	Consiste de tres formas, con 10 diseños geométricos en cada una, que el niño copia directamente y dibuja de memoria. Puntajes Estándar disponibles ($M = 100$, $DE = 15$) para edades de 5 a 11 años (véase Rice, 1972). Tiempo de aplicación: de 10 a 15 minutos	Las normas son limitadas. Se necesita más información sobre su confiabilidad y validez	Útil para evaluar la habilidad visomotora y la memoria visual

Título, autor y editor	Descripción	Normas/ Confiabilidad/validez	Comentarios
Prueba de selección del Desarrollo de Denver (DDST) (Frankenburg, Dodds, Fradal, Kazuk y Cohrs, 1975). Ladoca Project and Publishing Foundation, Inc.	Proporciona información sobre las áreas personal-social, motora fina, lenguaje y motora gruesa. Las calificaciones son aprobado o reprobado. Desde el nacimiento hasta los 6 años. Tiempo de aplicación: alrededor de 20 minutos	La norma de grupo es limitada. Se necesita más información sobre su confiabilidad y su validez	Instrumento de selección con propiedades psicométricas marginales. Se necesitan precauciones al utilizarlo como un instrumento de selección.
Prueba de vocabulario a base de Imágenes de Peabody-Revisada (PPVT-R) (Dunn y Dunn, 1981). American Guidance Service.	Una prueba de elección múltiple no verbal que mide el vocabulario receptivo. Dispone de puntajes estándar ($M = 100$, $DE = 15$). Para edades de 2-6 hasta adultos. Tiempo de aplicación: de 10 a 15 minutos	La norma de grupo es excelente. La confiabilidad es marginalmente satisfactoria. La validez es probable que sea satisfactoria, basándose en una edición anterior	Esta es una prueba de vocab. Y no debe utilizarse como una medida de intelig. útil como un recurso de selecc. para medir la extensión del vocab. particularmente para niños con dificultades de expresión
Registro de Logro Preescolar (Doll, 1966). American Guidance Service	Escala de tasa conductual que mide habilidades físicas, sociales e intelectuales. Se utiliza el método de razón para obtener un Cociente de Realización. Para edades desde el	La norma de grupo no se describe. La confiabilidad y la validez son satisfactorias para el puntaje total	Una escala experimental para evaluar la conducta adaptativa de niños pequeños. Fracasa en alcanzar normas psicométricas aceptables. La contestan los padres

	nacim. Hasta los 7-6 años. Tiempo de aplicación: de 10-20 min.		
Sistema de Evaluación Multicultural y Pluralística (SOMPA) (Mercer y Lewis, 1978). Psychological Corporation	Incorpora información médica, social y pluralística en la evaluación de la conducta cognoscitiva, perceptomotora y adaptativa. Se proporcionan puntajes estándar (M = 50, DE = 15) para el Bender-Gestalt. Una estimación del potencial de aprendizaje (EPA) se obtiene del WISC-R BASADA EN LAS VARIABLES SOCIOCULTURALES. Para edades de 5 a 0 a 11-11 años. Tiempo de aplicación: alrededor de 5 horas	La norma de grupo es limitada. La confiabilidad es generalmente satisfactoria. La validez no se establecido para uso del EPA	No hay evidencia de que SOMPA proporcione medidas de evaluación no prejuiciada. El uso de EPA en cualquier situación de toma de decisiones no está justificada a menos que exista una investigación que apoye su utilización
Tablero de Clavijas de Purdue (Tiffin, 1984). Science Research Associates	Una tarea de destreza manual que mide la coordinación motora fina. Dispone de normas percentiles (véase Gardner, 1979). Para edades de 5 años hasta adulto. Tiempo de aplicación: 2 minutos	Las normas son limitadas. No hay información sobre la confiabilidad y la validez	Medida útil de la coordinación motora fina y lateralidad.

Nota: en el Apéndice A se enlistan las direcciones de los editores de pruebas.

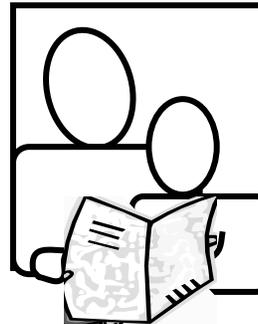
1. La escala se produce en una publicación de revista
2. La Lista de Verificación de Problemas Conductuales puede obtenerse de Donald R. Peterson, 39 North Fifth Avenue, Highland Park, New Jersey 08904
3. La Lista de Verificación de la Conducta Infantil puede obtenerse de Thomas M. Achenbach, Department of Child Psychiatry, University of Vermont, Burlington, Vermont 05405
4. La Escala de Conducta Infantil puede obtenerse de Benjamín B. Lahey, Department of Psychology, University of Georgia, Athens, Georgia 30601
5. La Lista de Verificación se reproduce en el capítulo 17 (cuadro 17-4). Los cuadros de normas está disponibles de Emory L. Cowen, Department of Psychology, University of Rochester, Rochester, New York 14627
6. La Lista de Verificación se reproduce en el capítulo 17 (cuadro 17-6)
7. La lista de Verificación se reproduce en el capítulo 17 (cuadro 17-7).
8. La Lista de Verificación de Problemas de Kohn y las Escalas de Competencia social de Kohn pueden obtenerse de Martín Kohn, The William Alanson White Institute, 20 West 74th Street, New York, New York 10023.
9. La Lista de Verificación se reproduce en el capítulo 17 (cuadro 17-5)
10. La Forma de Descripción Conductual para el Maestro puede obtenerse de Edward Seidman. Department of Psychology. University of Illinois, Champaign, Illinois 61820

BLOQUE IV
"ESTUDIO DIAGNÓSTICO Y ACCIONES PREVENTIVAS

El desarrollo infantil y el aprendizaje temprano. En: Para la vida. www.unicef.org. Pp. 19-37



**Por qué es importante actuar
y compartir información sobre**



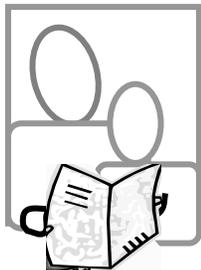
El desarrollo infantil y el aprendizaje y el aprendizaje temprano

Los primeros ocho años de vida del niño son fundamentales, especialmente los tres primeros años, que son la base de la salud, el crecimiento y el desarrollo en el futuro. Durante este período, las niñas y los niños aprenden más rápidamente que en cualquier otra época. Los recién nacidos y los niños de corta edad se desarrollan con mayor rapidez y aprenden más rápidamente cuando reciben amor y afecto, atención, aliento y estímulo mentales, así como alimentos nutritivos y una buena atención de la salud.

Todos los niños tienen derecho a que les registren legalmente cuando nacen, a recibir atención de la salud, una buena alimentación educación y protección contra las lesiones, el maltrato y la discriminación. Es la obligación de los progenitores y los gobiernos asegurar que estos derechos se respeten, se protejan y se pongan en práctica

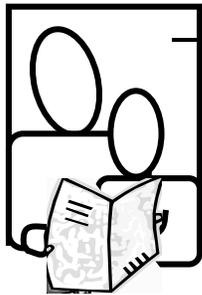
.Mensajes Fundamentales

Lo que todas las familias y comunidades tienen derecho a saber sobre El Desarrollo infantil y el aprendizaje temprano



1. El cuidado y la atención que recibe un niño durante los primero ocho años de su vida, y especialmente durante los tres primeros años, son muy importantes y tienen gran influencia durante el resto de su vida.
2. Los bebés empiezan a aprender rápidamente a partir del momento de su nacimiento. Crecen y aprenden más rápidamente cuando reciben cariño, atención y estímulo además de una buena alimentación y una adecuada atención
3. Alentar a los niños a jugar y explorar les ayuda a aprender y desarrollarse social, emocional, físicamente e intelectualmente.

4. Los niños aprenden a actuar imitando el comportamiento de las personas que tienen más próximas.
5. Todos los progenitores y personas a cargo de los niños deberán estar informados sobre los síntomas indicativos de que un niño no está progresando a un ritmo normal



Información Complementaria

El desarrollo infantil y el aprendizaje temprano

1. El cuidado y la atención que recibe un niño durante los primeros ocho años de su vida, y especialmente durante los tres primeros años, son muy importantes y tiene gran influencia durante el resto de su vida.

Para alcanzar y desarrollo psíquico adecuado, el niño necesita recibir cariño y atención durante sus primeros años. Sostener y acunar al niño y hablar con él estimula su crecimiento y promueve su desarrollo emocional. Mantenerlo cerca de su madre y amamantarlo cuando lo pida supone para el recién nacido un sentimiento de seguridad. Amamantar es para el niño, una fuente de nutrición y seguridad.

Los niños y las niñas tienen las mismas necesidades físicas, mentales, emocionales y sociales. Ambos disponen de la misma capacidad de aprendizaje. Y ambos tienen la misma necesidad de cariño, atención y aprobación.

Llorar es la forma que un niño pequeño tiene para comunicar sus necesidades. Una rápida respuesta al llanto del niño, sosteniéndolo y hablando con él de manera tranquilizadora, contribuirá a establecer un sentimiento de confianza y seguridad.

Los niños que padecen anemia, están desnutridos o se enferman con frecuencia pueden asustarse e irritarse con mayor facilidad que un niño saludable, y tener menos ganas de jugar, explorar y relacionarse con otros niños. Estos niños necesitan una atención especial y es necesario ayudarles a comer.

Información complementaria

Las emociones de los niños son reales y muy poderosas. Por ejemplo, pueden experimentar un sentimiento de frustración cuando no son capaces de hacer alguna cosa o se les niega algo que desean. Los niños suelen tener miedo de las personas desconocidas o de la oscuridad. Los niños pueden desarrollar un carácter tímido y retraído, incapaz de expresar las emociones con normalidad, si se toma a broma, se castiga o se ignora su llanto, su enfado o su miedo. Los cuidadores aumentarán las probabilidades de que el niño crezca feliz, seguro y bien equilibrado si le tratan con paciencia y consideración cuando experimenta emociones fuertes.

Los castigos físicos o cualquier despliegue de violencia son perjudiciales para el desarrollo del niño. Los niños castigados en momentos de irritación tienen más probabilidades de desarrollar ellos mismos un comportamiento violento. Una explicación clara sobre la conducta a seguir, la imposición de normas firmes sobre lo que no se debe hacer y la aprobación

ante una buena conducta constituyen sistemas más efectivos para alentar a los niños a que se conviertan en miembros plenos y productivos de la familia y la comunidad.

Ambos progenitores, así como otros miembros de la familia, tienen que participar en el cuidado de los niños. La función del padre es de particular importancia. El padre puede ayudar a satisfacer la necesidad de amor, cariño y estímulos que requiere el niño y asegurar que recibe una educación de buena calidad, una alimentación adecuada y atención de la salud. El padre puede ayudar a asegurar que el entorno sea seguro y esté libre de violencia. El padre puede también desempeñar tareas domésticas, especialmente cuando la madre esté embarazada o tenga que amamantar al lactante.

2. Los bebés empiezan a aprender rápidamente a partir del momento de su nacimiento. Crecen y aprenden más rápidamente cuando reciben cariño, atención y estímulos además de una buena alimentación y una adecuada atención de salud.

El contacto directo con la piel de la madre y el amamantamiento durante la primera hora después del nacimiento ayuda a los recién nacidos a lograr un mejor crecimiento y desarrollo y a establecer un vínculo con su madre.

El tacto, el oído, el olfato, la vista y el gusto son instrumentos de aprendizaje que el niño utiliza para explorar el mundo que le rodea.

La mente de los niños se desarrollan rápidamente cuando se les habla, se les toca o se les acuna, y cuando observan a su alrededor rostros familiares, escuchan voces conocidas y juegan con diferentes objetos. Aprenden rápidamente cuando se sienten queridos y seguros desde el nacimiento y cuando juegan y se relacionan con frecuencia con los miembros de la familia. Los niños que se sienten seguros observan por lo general un mejor rendimiento escolar y superan con mayor facilidad las dificultades que presenta la vida.

El amamantamiento exclusivo, cuando el niño lo pida, durante los primeros seis meses; la introducción oportuna de alimentos complementarios seguros y nutritivos a partir de los seis meses; y el amamantamiento constante durante los dos primeros años de vida, e incluso más, posibilitan que el niño obtenga beneficios en materia de nutrición y de salud, y que además tenga un contacto frecuente con la persona encargada de su cuidado y reciba su cariño.

La manera más importante en que los niños se desarrollan y aprende es por medio de la relación con los demás. Cuanto más los adultos o los cuidados hablan y responden a los niños, más rápido se desarrolla su aprendizaje. Los progenitores o las personas encargadas de cuidar a los niños deben hablar, leer o cantar a los recién nacidos y a los niños de corta edad. Incluso cuando los niños no tienen capacidad para comprender las palabras, estas primeras “conversaciones” le permiten desarrollar su lenguaje y su capacidad de aprendizaje.

Los adultos pueden ayudar a los niños a aprender y a crecer ofreciéndoles cosas nuevas e interesantes para mirar, escuchar, sostener o jugar

Información complementaria



Nunca debe dejarse solo a un niño pequeño durante períodos prolongados de tiempo. Esta práctica retrasa su desarrollo físico y mental.

Las niñas necesitan la misma cantidad de alimentos, atención, cariño y cuidado que los niños. Todos los menores necesitan aliento y admiración cuando aprende a realizar y decir nuevas cosas.

Cuando un niño no crece bien, físicamente o mentalmente, los progenitores tienen que procurar la ayuda de un agente de la salud.

Enseñar primero a los niños en su lengua materna les permite desarrollar su capacidad para pensar y expresarse por sí mismos. Los niños aprenden el idioma rápida y fácilmente por medio de canciones, historias familiares, rimas y juegos.

Un niño que haya sido vacunado completamente y que haya recibido una alimentación adecuada tiene mayores posibilidades de sobrevivir y es más capaz de relacionarse con los demás, de jugar y de aprender. Esto reducirá los gastos que tenga que confrontar la familia en atención de la salud, las ausencias escolares y la pérdida de ingresos que sufren los progenitores cuando tienen que atender a un niño enfermo.

3. Alentar a los niños a jugar y explorar les ayuda a aprender y desarrollarse social, emocional, físicamente e intelectualmente.

Los niños juegan para divertirse, pero el juego también es un aspecto importante de su aprendizaje y su desarrollo. el juego ayuda al niño a ampliar sus conocimientos y experiencias y a desarrollar su curiosidad y su confianza. Los niños aprenden intentando hacer cosas, comparando los resultados, haciendo preguntas, fijándose nuevas metas y buscando la manera de alcanzarlas. El juego también favorece el desarrollo del dominio del lenguaje y de la capacidad de razonamiento, planificación, organización y toma de decisiones. La estimulación y el juego son especialmente importantes si el niño padece una discapacidad.

Las niñas y los niños tienen que disfrutar de las mismas oportunidades en el juego y en las relaciones con los demás miembros de la familia. El juego y la relación con el padre ayuda a afirmar el vínculo entre el padre y el niño o la niña.

Los miembros de la familia y otros cuidadores pueden ayudar al niño a aprender asignándole tareas sencillas con instrucciones claras, proporcionándole objetos para sus juegos y sugiriéndole nuevas actividades, sin dominar en exceso el juego del niño. Sólo deben observarlo atentamente y seguir sus ideas.

Los adultos deben ser pacientes cuando un niño muy pequeño insiste en hacer algo solo. Los niños aprenden intentando algo hasta que lo consiguen. Siempre que el niño esté a salvo de cualquier peligro, esforzarse por hacer algo nuevo y difícil es un avance para el desarrollo infantil.

Todos los niños necesitan diversos materiales simples para jugar que se adapten a la etapa de desarrollo en que se encuentre. Agua, arena, cajas de cartón, bloques de construcción de madera y cazuelas y tapaderas son juguetes tan buenos como los que se pueden comparar en una tienda.

Los niños cambian constantemente y desarrollan nuevas capacidades. Los adultos deben darse cuenta de estos cambios y seguir la iniciativa del niño para ayudarle a desarrollarse más rápidamente.

Información complementaria

4. Los niños aprenden a actuar imitando el comportamiento de las personas que tienen más próximas.

Observando e imitando a los demás, los niños aprenden a relacionarse socialmente. También aprenden qué tipo de conducta es o no es aceptable.

El ejemplo de las personas adultas y de otros niños de más edad son las influencias más poderosas en la formación del comportamiento y la personalidad del niño. Los niños aprenden copiando lo que los demás hacen, y no lo que los demás les dicen que deben hacer. Si los adultos se comportan con gritos y violencia, los niños aprenderán que ésta es la conducta adecuada. Si los adultos tratan a los niños y

a las demás personas con amabilidad, consideración y paciencia, los pequeños también seguirán su ejemplo.

A los niños les encanta fingir que son otra persona. Es importante fomentar esta conducta ya que permite al niño desarrollar su imaginación. También les ayuda a comprender y aceptar las formas en que otras personas se comportan.

5. Todos los Progenitores y personas a cargo de los niños deberían estar informados sobre los síntomas indicativos de que un niño no está progresando a un ritmo normal

Los progenitores y las personas encargadas de los niños deben aprender los signos más importantes que indican si el niño se desarrolla con normalidad. También tienen que saber cuándo deben procurar ayuda y cómo ofrecer un entorno cariñoso y protector para un niño con una discapacidad física o mental.

Todos los niños crecen y se desarrollan siguiendo un modelo similar, pero cada niño se desarrolla a un ritmo propio.

Al observar al niño de corta edad para comprobar cómo responde al tacto, al oído y a la vista, los progenitores pueden descubrir los síntomas de un posible problema o discapacidad en el desarrollo. Si el niño se desarrolla con lentitud una manera que disponen los adultos para ayudar es pasando más tiempo de lo normal con el niño, jugando y hablándose y dándole masajes en el cuerpo.

Si el niño no responde a los estímulos y la atención, los progenitores y las personas que cuiden a menores deben

procurar ayuda. Tomar medidas a tiempo es muy importante para ayudar a un niño con discapacidades a alcanzar su pleno potencial. Los progenitores y los cuidadores tienen que fomentar el mayor desarrollo posible de las aptitudes del menor.

Una niña o un niño con una discapacidad requieren un mayor amor y protección. Como todos los niños, es necesario registrar a estos niños cuando nacen o poco después, amamantarlos, vacunarlos, alimentarlos con comidas nutritivas y protegerlos contra el maltrato y la violencia. Es preciso alentar a los niños con discapacidades a que jueguen y se relacionen con los demás niños.

Un niño que esté irritado o que experimente dificultades emocionales puede comportarse de manera inusual. Por ejemplo, si de repente se muestra antipático, triste, perezoso, no quiere ayudar, es travieso o llora a menudo; si se muestra violento con los demás niños; si se sienta sólo en lugar de jugar con sus amigos; o si de repente ha perdido su interés en las actividades usuales o en las tareas escolares y pierde el apetito y el sueño.

- Los progenitores deben hablar y escuchar al niño y, si el problema persiste, procurar la ayuda de un maestro o un agente de la salud.
- Si un niño tiene dificultades mentales emocionales o ha sido maltratado, debe recibir algún tipo de orientación para evitar mayores complicaciones.

La siguiente guía ofrece a los progenitores una idea sobre el desarrollo de los niños. Todos los niños presentan diferencias en su crecimiento y su desarrollo. Un progreso lento puede resultar normal o puede deberse a una alimentación inadecuada, problemas de salud, falta de estímulos o un problema más grave. Los progenitores deberían analizar el progreso de sus hijos con un agente capacitado de la salud o un maestro.

Cómo se desarrolla el niño

A la edad de UN MES

Un niño debe ser capaz de:

- ▶ Girar la cabeza hacia la mano que le acaricia la mejilla o la boca

- ▶ Llevarse la mano a la boca
- ▶ Girar en dirección de voces y sonidos familiares
- ▶ Mamar el pecho y tocarlo con las manos.

Consejos para los progenitores y las personas al cuidado de los niños:

- ▶ Entrar en contacto directo con los niños y amamantarlo durante la primera hora después del nacimiento
- ▶ Sostener la cabeza del niño cuando se le mantiene recto
- ▶ Dar masajes y acunarlo a menudo al recién nacido
- ▶ Manejar siempre con cuidado al bebé, incluso cuando la persona esté cansada o enfadada
- ▶ Amamantar con frecuencia, por lo menos cada cuatro horas
- ▶ Hablar, leer y cantarle al niño con la mayor frecuencia posible
- ▶ Visitar al agente de salud con el niño seis semanas después del nacimiento.

Señales de advertencia que hay que tener en cuenta:

- ▶ Tiene dificultades para mamar o se niega a hacerlo
- ▶ Mueve muy poco los brazos y las piernas
- ▶ Apenas reacciona ante los sonidos fuertes y las luces intensas
- ▶ Lloro durante largos períodos sin razón aparente

- ▶ El vómito y la diarrea pueden causarle deshidratación

A la edad de SEIS MESES

Un niño debe ser capaz de:

- ▶ Levantar la cabeza y el pecho cuando esté tumbado sobre el estómago.
- ▶ Tratar de alcanzar objetos que cuelguen
- ▶ Agarrar y agitar objetos
- ▶ Darse la vuelta hacia ambos lados
- ▶ Sentarse con apoyo
- ▶ Explorar objetos con la mano y la boca
- ▶ Comenzar a imitar sonidos y expresiones faciales
- ▶ Responder ante su propio nombre y ante las caras que resultan conocidas.

Consejos para los progenitores y las personas al cuidado de los niños

- ▶ Coloque al niño en una superficie limpia, plana y segura para que pueda moverse libremente y alcanzar objetos
- ▶ Sostener al niño en una posición que le permita ver lo que ocurre a su alrededor
- ▶ Siga amamantando al niño cuando éste se lo pida durante el día y la noche, y comience a incorporar otros alimentos (dos comidas diarias a los 6-8 meses, 3.4 comidas diarias a los 8-12 meses)

- ▶ Hable, lea o cante al niño con la mayor frecuencia posible.

Señales de advertencia que hay que tener en cuenta:

- ▶ Rigidez o dificultad para mover las extremidades
- ▶ Movimiento constante de la cabeza (esto puede indicar una infección del oído, que puede originar sordera si no se trata)
- ▶ Escasa o ninguna respuesta a los sonidos, los rostros familiares o el pecho
- ▶ El niño rechaza el pecho u otros alimentos.

Información complementaria

A la edad de DOCE MESES

Un niño debe ser capaz de:

- ▶ Sentarse sin apoyarse
- ▶ Gatear apoyándose en las manos y las rodillas y apoyarse para incorporarse
- ▶ Dar algunos pasos apoyándose en algo
- ▶ Tratar de imitar palabras y sonidos y responder a peticiones simples
- ▶ Disfrutar jugando y aplaudiendo
- ▶ Repetir sonidos y gestos para llamar la atención
- ▶ Sostener cosas con el pulgar y otro dedo

- ▶ Comenzar a sostener objetos como una cuchara y una taza e intentar comer por su cuenta

***Consejos
para los
progenitores
y las personas
al cuidado de
los niños***

- ▶ Señale los objetos y llámelos por su nombre, hable y juegue con el niño frecuentemente
- ▶ Aprovechen las comidas para estimular la relación con todos los miembros de la familia
- ▶ Si el niño se desarrolla con lentitud o tiene una discapacidad física, concéntrese en las capacidades del niño y dedíquele un mayor estímulo e interacción.
- ▶ No deje al niño en la misma posición durante muchas horas
- ▶ Procure que el entorno del niño sea lo más seguro posible para evitar cualquier accidente
- ▶ Siga alimentando al niño con leche materna y asegure que dispone de suficientes alimentos y de una variedad de los alimentos que como la familia
- ▶ Ayude al niño a tratar de comer con la cuchara o una taza
- ▶ Asegúrese de que el niño está completamente vacunado y recibe todas las dosis recomendadas de suplementos de micronutrientes.

A la edad de DOCE MESES

***Señales de
advertencia que
hay que tener
en cuenta:***

- ▶ El niño no emite sonidos en respuesta de otros sonidos
- ▶ El niño no mira hacia los objetos que se mueven
- ▶ El niño es apático y no responde a los estímulos de su cuidador

- ▶ El niño no tiene apetito o rechaza la comida

A la edad de DOS AÑOS

Un niño debe ser capaz de:

- ▶ Caminar, trepar y correr
- ▶ Señalar objetos o imágenes cuando alguien dice su nombre (por ejemplo: nariz, ojos)
- ▶ Decir varias palabras juntas (a partir de los 15 meses)
- ▶ Seguir instrucciones simples
- ▶ Hacer garabatos si se le da un lápiz
- ▶ Disfrutar historias y canciones simples
- ▶ Imitar la conducta de los demás
- ▶ Comenzar a comer por su cuenta

Consejos para los progenitores y las personas al cuidado de los niños

- ▶ Lea, cante o juegue con el niño
- ▶ Enseñe al niño a evitar objetos peligrosos
- ▶ Hable al niño con normalidad, no utilice un lenguaje infantil
- ▶ Siga amamantándole y asegúrese de que el niño tiene comida suficiente y una variedad de los alimentos que come la familia
- ▶ Aliente al niño a comer, pero no lo obligue
- ▶ Imponga normas simples y establezca expectativas razonables

- ▶ Elogie al niño cuando logra algo.

Señales de advertencia que hay que tener en cuenta:

- ▶ Falta de respuesta ante los demás
- ▶ Dificultades cuando trata de mantener el equilibrio mientras camina (consulte con un agente capacitado de la salud)
- ▶ Lesiones y cambios inexplicables en su comportamiento (especialmente si otras personas se han ocupado del cuidado del niño)
- ▶ Falta de apetito

A la edad de TRES AÑOS

Un niño debe ser capaz de:

- ▶ Caminar, trepar y correr, patear y saltar con facilidad
- ▶ Reconocer e identificar objetos e imágenes cotidianos señalándolos
- ▶ Decir frases de dos o tres palabras
- ▶ Saber su propio nombre y su edad
- ▶ Enunciar los colores
- ▶ Comprender números
- ▶ Utilizar objetos imaginarios cuando juega
- ▶ Comer por su cuenta

- ▶ Expresar cariño

Consejos para los progenitores y las personas al cuidado de los niños

- ▶ Lea y vea libros con el niño y hable sobre las imágenes
- ▶ Cuénteles historias al niño y enséñeles rimas y canciones
- ▶ Déle al niño de comer en su propio tazón o plato
- ▶ Siga alentando al niño a que coma, déle todo el tiempo que necesite
- ▶ Ayude al niño a aprender a vestirse, lavarse las manos y utilizar el retrete.

A la edad de TRES AÑOS

Señales de advertencia que hay que tener en cuenta:

- ▶ Pérdida de interés en el juego
- ▶ Frecuentes caídas
- ▶ Dificultad para manipular objetos pequeños
- ▶ Falta de comprensión de mensajes simples
- ▶ Incapacidad para hablar utilizando varias palabras
- ▶ Poco o ningún interés en los alimentos

A la edad de CINCO AÑOS

Un niño debe ser capaz de:

- ▶ Moverse de una forma coordinada
- ▶ Hablar con frases y utilizar muchas palabras diferentes
- ▶ Comprender los contrarios (por ejemplo, gordo y delgado, alto y bajo)
- ▶ Jugar con otros niños
- ▶ Vestirse sin ayuda responder a preguntas simples
- ▶ Contar de 5 a 10 objetos
- ▶ Lavarse las manos

Consejos para los progenitores y las personas al cuidado de los niños:

- ▶ Escuche al niño
- ▶ Relaciónese con frecuencia con el niño
- ▶ Si el niño tartamudea, sugiérale que hable más despacio
- ▶ Lea y cuente historias
- ▶ Aliente al niño a que juegue y explore

Información complementaria

A la edad de CINCO AÑOS

Señales de advertencia que hay que tener en cuenta:

- ▶ Observe la personalidad del niño cuando juega. Si tiene miedo o se muestra irritado o violento, puede ser síntoma de problemas emocionales o de maltrato

“el primer mes comportamientos característicos” En: Guía para la intervención” En: Guía Para la intervención temprana pp. 13-147.

EL PRIMER MES

Comportamientos característicos - 1 mes

Cognoscitivos

- Emite pequeños sonidos guturales vocalizaciones reflejas.
- Exhibe una sonrisa refleja al estímulo táctil, visceral, cenestésico.
- Grita.
- Es capaz de diferenciar voces de otros ruidos.
- Reacciona a los sonidos con el reflejo de Moro.
- Reduce o cesa las actividades cuando escucha sonidos próximos a él.
- Disminuye su actividad al escuchar un sonido.
- Mira indefinidamente a su alrededor.
- Ve a las personas y su actividad disminuye.

- Se tranquiliza al oír la voz humana.

Sociales

- Lloro, se irrita, se asusta a la menor provocación.
- Se calma cuando lo golpean suave en el cuello.
- Acepta ser abrazado.

De la vida diaria

- Toma dos biberones durante la noche.
- Lora cuando está mojado (Llanto de incomodidad).
- Ingiere alimentosa líquidos.

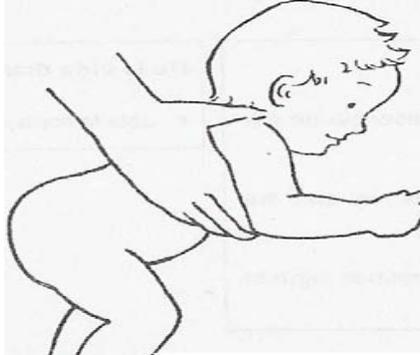
Psicomotores

- Presenta movimientos no dirigidos de todas partes del cuerpo. Mueve manos y pies, extiende y cierra las manos, gira la cabeza si lo colocamos boca abajo.
- En supino-posición asimétrica presenta reflejo tónico cervical asimétrico.

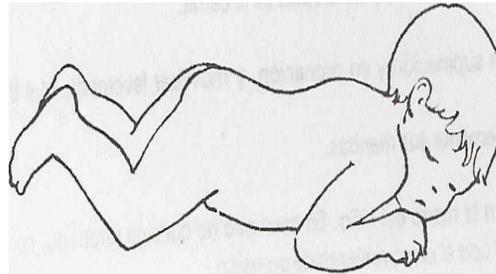


- En supino, predomina la posición lateral de la cabeza.
- En supino, rota parcialmente hasta un lado.
- En el intento de sentarlo, cae la cabeza para atrás.

- En suspensión ventral, la cabeza cae para el frente.



- En pronación levanta momentáneamente la cabeza.



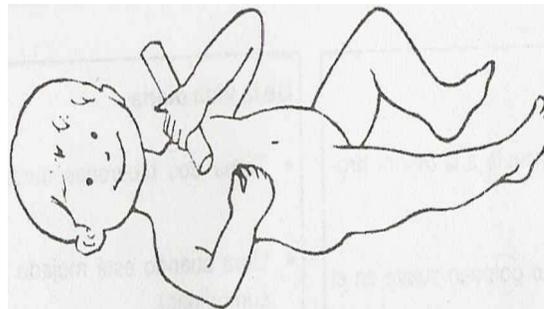
- En pronación, la cabeza gira para un lado.
- Mantienen las manos cerradas.



- Presenta reflejo de garra.



- Presenta reflejo tónico cervical.
- Succiona cuando se le tocan los labios.
- En niño gira la cabeza cuando se le toca la cara.
- Presenta reflejo de Moro.
- Presenta reflejo de Babinski.
- Presenta reflejo pupilar,
- Mira un objeto cuando es colocado en su línea de visión, siguiéndolo, hasta la línea media con la mirada sin conseguir en tanto alcanzarlo con los brazos
- Deja caer los objetos que le colocamos en la mano.
- Sigue con los ojos, objetos coloridos que se mueven, se fijan en la luz.
- Sostiene el objeto, sin fijar la vista.



Fundamentación y sugerencias de intervención -1 mes

En el momento de nacer, la actividad del niño es eminentemente refleja.

En reflejo puede ser consolidado en la medida en que se permite, su funcionamiento.

Si el niño presenta las características de esta edad, está dentro de los límites normales del desarrollo, sin embargo, pueden presentarse dos situaciones que nos indiquen condiciones patológicas en el desarrollo del niño.

La primera: que las conductas características de esta edad no aparezcan; y la segunda, que algunos reflejos que deban desaparecer en un momento determinado, permanezcan por mayor tiempo (Moro o Babinski).

Los reflejos de succión, visión, fonación, audición, etc., deberán ser estimulados para lograr su consolidación, y la reproducción de formas de acción que permitan al niño acomodar paulatinamente sus experiencias a nuevas situaciones y generalizarlas a otras experiencias.

La ejercitación del reflejo presenta una secuencia muy importante, repetición del acto reflejo, incorporando de nuevos objetivos al reflejo mismo y reconocimiento de los objetivos incorporados.

La necesidad de repetición, inherente al reflejo, está determinado que tanto los aspectos biológicos como psicológicos que lo conforman estén en una constante acomodación y organización de las experiencias obtenidas a través de la acción.

La percepción del universo llega al niño a través de cuadros sensoriales que aparecen y desaparecen de su campo visual, auditivo, y motriz, el enriquecimiento del esquema reflejos pueden ser favorecidos por los cambios posturales a que sea sometido el niño, por lo que, en este periodo es importante hablarle mucho, en tono afectivo y cambiarlo constantemente de posición, para favorecer su relación con el medio que los rodea, sí como acariciarlo y tomar frecuentemente su cuerpo con objetos de texturas diversas, bañarlo, cambiarlo y mantenerlo cómodo, bien abrigado, pero con libertad de movimientos y bien alimentado.

Actividades Propuestas – 1 mes

- Colocar al niño en diferentes posiciones, en la cama o en el suelo:
 - en pronación (boca abajo).
 - En supinación (boca arriba).
 - -de un lado o de otro,.
 - Para la cabecera y para los pies de la cama.
- Colocar al niño en supinación y en pronación, y movilizar levemente sus brazos y piernas.
- Abrir y cerrar suavemente sus manitas.
- Colocar un dedo en la mano del niño. En caso que nos consiga retenerlo, se le ayudará a sujetarlo, ejecutando con él el movimiento de prensión.
- Movilizarlo suavemente los pies del bebé en todas las direcciones para el frente, para atrás, para un lado o para otro.
- Hacer ruido con sonajas y juguetes de goma y observar si el pequeño percibe el sonido.
- Conversar bastante con el niño en un tono normal de voz.
- Cantar canciones suaves junto al niño.
- Dejar caer objetos al suelo u observar si el niño reacciona a los ruidos producidos por los mismos.
- Recostar al niño en supinación, colocar juguetes y objetos coloridos frente a sus ojos y observar:
 - si sigue el objeto con la mirada, por pocos segundos.
 - si mueve los brazos y dirige la mirada hacia los mismos (estimularlo a seguir los objetos con la mirada y a moverse al verlos).



- Colocar al niño en supinación, colgar un sonaja u objeto colorido y moverlo del un lado para otro frente a los ojos del niño.
- Colocar al niño sostenido del cuello para darle el biberón.
- Estimular brazos, piernas, cuello y el cuerpo del niño con toallas de felpa de texturas diferentes.

DOS A CUATRO MESES

Comportamientos característicos 2 meses

Cognoscitivos

- Responder a las sonrisas (expresión social).
- Presenta expresión viva y despierta.
- Empieza a ver en forma definida y directa.
- Vocaliza en balbuceo a, e, u.
- Responder fácil e inmediatamente a un sonido (voltea la cabeza hacia donde provienen el sonido. No se perturba muy violentamente con sonidos fuertes, atiende a la voz humana dejando o cambiando de actividad.
- Al oír una campana responde con una respuesta facial.
- Presenta percepción más selectiva del medio ambiente.
- Ve la mano de quien sostienen un objeto.
- Sigue a las personas cuando se mueven.
- En supinación ve hacia la persona próxima.
- Distingue a la madre.

Sociales

- Respuesta facial-social: sonrisa.

- Presenta expresión atenta.
- Vocaliza cuando le hablan.

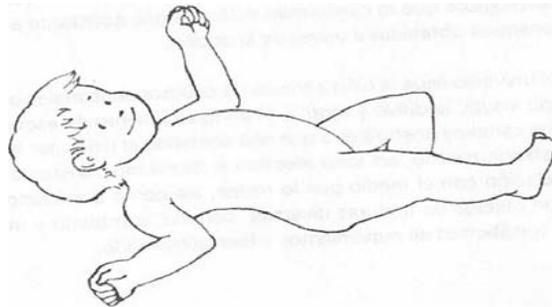
De la vida diaria

- Mama una sola vez, durante la noche.
- Acepta pasivamente cuando le cambian la ropa.

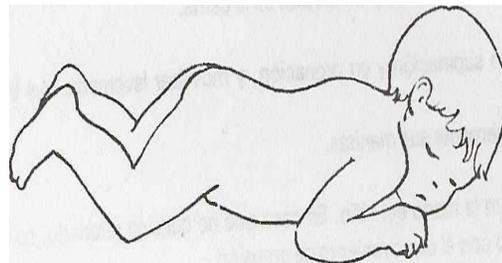
Comportamientos característicos 2 meses

Psicomotores

- En supinación los movimientos de brazos son simétricos y la cabeza se mantienen al frente.



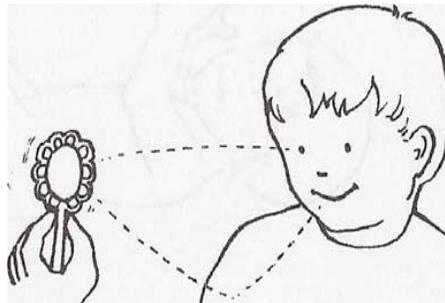
- En supinación, si volteamos su cabeza par aun lado, su tronco y sus miembros se mantienen en la misma unidad.
- En pronación levanta intermitentemente la cabeza.



- En pronación mantienen la cabeza en la línea media del cuerpo.
- En pronación, la cabeza compensa la suspensión ventral.
- Sentado, tienen la cabeza predominante erecta, todavía tambaleante.



- Mantiene sus manos cerradas.
- Reflejo tónico-cervical asimétrico.
- Mueve sus manos, pero sus movimientos no están bajo el control visual.
- Sigue un objeto con sus ojos hasta la línea media.



- Sostiene y mueve objetos sin control visual.

Comportamientos característicos 3 meses Cognoscitivos

- Vocalización: cacareo.
- A un estímulo, presenta respuesta vocal.
- Al aproximar los objetos, guiña los ojos.
- Dirige la mirada, sugiriendo los objetos en la línea media.
- Voltea la cabeza buscando el origen de un sonido y fija los ojos en el objeto sonoro.
- En supinación observa quien está próximo.
- Observa a quien pasea a su alrededor.
- Ve los objetos comentarios, antes de metérselos a la boca.

Sociales

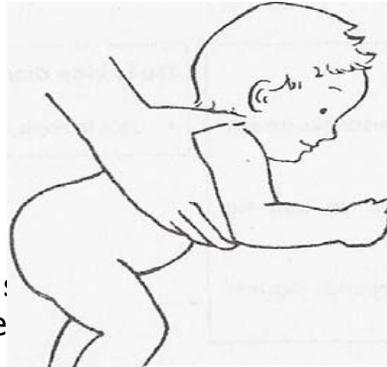
- Respuesta corporal a la presencia de personas.
- Reconoce a personas que ve con frecuencia.
- Muestra interés por las personas siguiéndolas con los ojos.

De la vida diaria.

- Jala la ropa de encima de su rostro.

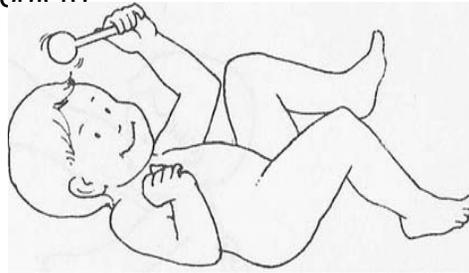
Psicomotores

- En supinación mantienen la cabeza en posición media, obsérvese simétrica.
- Sentado, con la cabeza fija dirigida para adelante, aún bamboleante.
- En suspensión ventral, levanta la cabeza, superior al tronco de alinearla.

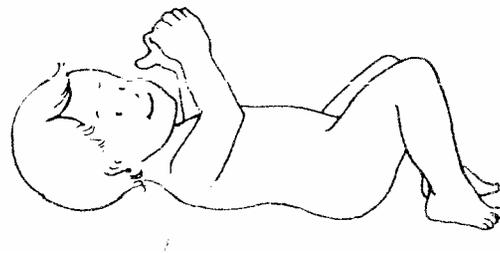


cabeza sostenida.

- En pronación mantienen el cuerpo :
• Mantiene las manos abiertas o leve
• Desaparece la presión tónica.
• En supinación tratas de alcanzar un objeto



- Mantiene una sonaja activamente.
• Observa las manos.



Comportamientos característicos 4 meses Cognoscitivos

- Se entusiasma y respira fuerte.
- Ríe fuertemente.
- Balbucea.
- Presenta atención a la voz humana y responde balbuceando.
- Gira la cabeza al oír un ruido familiar (sonidos o voces) localización de sonidos.
- Observa la pelota.
- Ve la mano y el objeto que sostiene.
- Atiende a estímulo próximo (hay desarrollo de percepción auditiva).
- Sonríe o vocaliza cuando alguien lo sienta.
- Reconoce la voz de mamá.
- Reacciona a otras voces humanas.
- Distingue, entre dos voces, una conocida de una no familiar.

Sociales

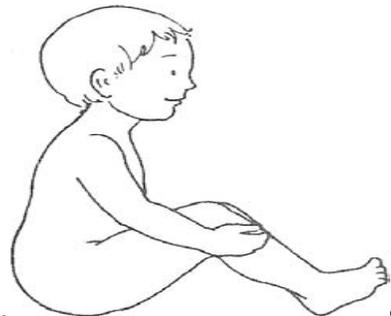
- Sonríe espontáneamente.
- Agita su ropa con las manos.
- Juega a esconderse con alguna prenda.

De la vida diaria

- Reconoce el biberón, abre la boca para recibir el alimento.

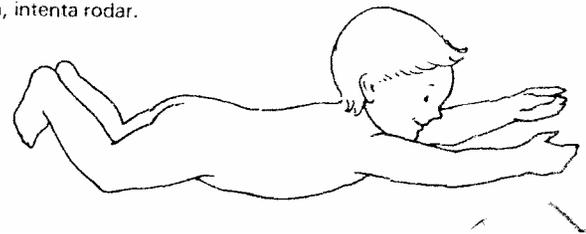
Psicomotores

- En supinación mantienen la cabeza en la línea media del cuerpo.
- En supinación las manos mantienen cerca del cuerpo.
- Rueda de supino a prono espontáneamente, la cabeza rueda primero y el resto del cuerpo acompaña al movimiento, manteniendo la misma unidad.
- Sentado mantienen la cabeza firme volteando hacia el frente.

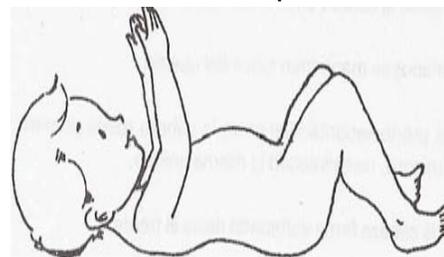


- Permanece sentado con ayuda, durante algún tiempo. 10 a 15 min.
- En pronación sostienen a cabeza apoyándose en los antebrazos.
- En provocación, intenta rodar.

in, intenta rodar.

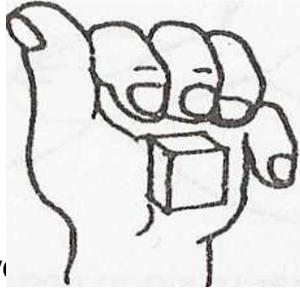


- Aumenta la actividad de los brazos.
- Mantienen abiertas las manos.
- Juega con las manos en la línea media del cuerpo.



- Comienza a oponer el pulgar.

- En supinación araña y rasca.
- Comienza a aparecer la prensión cúbito-palmar: 1ª. Falange del dedo meñique; borde externo de la mano.



- Observa los objetos que se mueven en su campo visual.
- En supinación intenta alcanzar los objetos.
- Intenta palmear.
- Toma una argolla y la sonaja con las manos.
- Sostiene y lleva los objetos a la boca.
- Acciones bilaterales.

Fundamentación y sugerencias de intervención 2 a 4 meses

La actividad refleja que ha venido desarrollando el niño, le ha permitido, a través de la repetición, la generalización y el reconocimiento, desarrollar algunos esquemas reflejos y los primeros hábitos.

Advertimos en este periodo un progreso de suma importancia en el desarrollo del niño; la coordinación de los esquemas formados en el primer mes de vida.

El niño sonríe al escuchar una voz conocida; reacciona con movimientos a la presencia del biberón, vuelve la cabeza al escuchar un sonido, llora cuando tienen hambre, etc.

La construcción de nociones de tiempo, espacio y causalidad, se inicia tempranamente, en este periodo del tiempo se constituye en secuencia temporales que presentan ritmos diferentes a partir de sus necesidades. El espacio comienza a construirse a partir de un espacio heterogéneo cuenteado. Propio cuerpo.

La causalidad dependerá de las acciones del niño y de los efectos logrados en el medio, que estarán determinados inicialmente por el azar.

Resulta pues, de vital importancia,, permitir al niño el mayor grado de movilidad, evitando envolverlo a taparlo demasiado, pues esto estaría limitado sus posibilidades de acción.

Es recomendable también, respetar el ritmo de los períodos de sueño y vigilar en las actividades que se realicen con el, para favorecer el desarrollo de nociones temporales. Presentar y permitirle manipular diversos objetos a fin de que sus movimientos se apliquen a ellos y le permitan su conocimiento. Hablarle, cantarle o tener música en donde se encuentre, o hacer sonar diferentes objetos que puedan llamar la atención y permitirle sonarlas por si mismo para favorecer la coordinación de los esquemas mencionados antes.

Las actividades aquí propuestas, tienen como finalidad, permitir la continuidad en el ejercicio del reflejo de las primeras semanas para, paulatinamente favorecer la coordinación de esquemas que hemos mencionado.

Debemos considerar que si el niño presenta algún retraso en la aparición de las conductas características propias de un mes ya sea en todas las áreas o en algunas de ellas, deberemos encaminar nuestros esfuerzos hacia allí y realizar las consultas interdisciplinarias pertinentes.

Observaciones

Par el niño que tienen impedimentos motores, es de capital importancia que el profesor desarrolle el trabajo con él siguiendo rigurosamente las orientaciones del médico que atiende al caso, para realice solamente las actividades con sus posibilidades físicas.

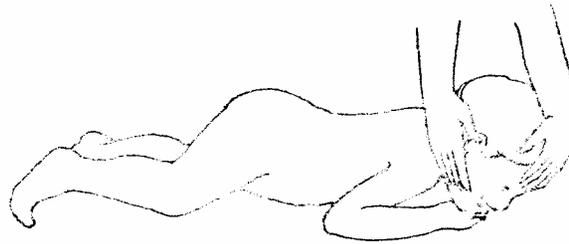
Para el niño ciego es esencial que se desarrolle en la orientación y movilidad. Partiendo de su propio cuerpo y sus acciones, tomando en cuenta que la falta de decisión estará influyendo notablemente en el retraso de sus actividades.

Deberá también desarrollarse al máximo sus sentidos del tacto pues es palpando y sintiendo que reconocerá y reaccionará al mundo que lo rodea.

Es igualmente importante que se le acerquen los elementos del medio que el niño no ve y por tanto no son estímulos para él.

Actividades propuestas 2 meses

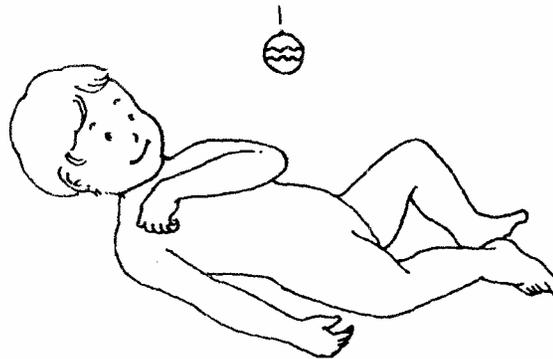
- Ejecutar todas las actividades referentes al mes anterior.
- Conversar con el niño observado:
 - Si mira para quien le habla.
 - Si responde con balbuceos.
- Ejecuta movimientos apropiados con los brazos del niño: para el frente, para atrás, para un lado, para otro.
- Colocar al niño en pronación y si el niño no consigue erguir la cabeza, ayudarlo con apoyo de la mano en la cabeza.



- Jugar con el niño movilizándolo
- Colocar al niño indiferente por
- Tocar una campanita al lado

Después hacerlo moverse hacia la dirección del sonido. (Movimiento de cabeza).

- Mostrar objetos y juguetes coloridos al niño y observar si él ve hacia la mano de quien lo sostiene.
- Colocar un juguete amarrado a un cordón y balancearlo para un lado y para otro, varias veces, a fin de que el niño lo acompañe con los ojos.



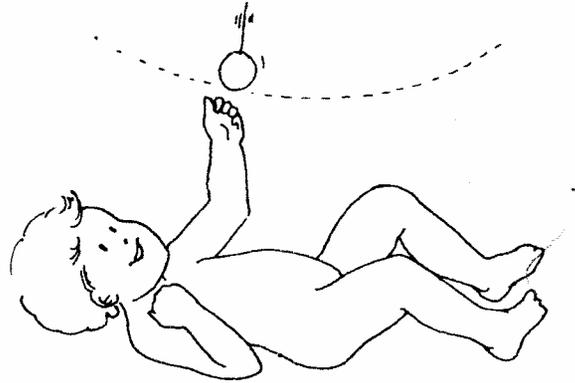
(con apoyo de almohada).
o observar si él fija su atención al mismo.

- Colocar al niño en pronación y ejecutar los ejercicios anteriores obligándolo a erguir la cabeza para seguir el movimiento del objeto con los ojos. Inicialmente colocar el cordón próximo al niño después ir colocando en un plano más alto, a medida que el niño va progresando.
- Colocar una sonaja u otros objetos en la mano del niño, en caso de que no consiga retenerlos, ayudarle a asegurarlos, ejecutando con él el movimiento de prensión.
- Acariciar con esponjas de texturas diferentes el rostro, la cabeza, el cuerpo, los brazos, las manos, las piernas u los pies del niño.
- Ejecutar todas las actividades referentes a los meses anteriores.
- Colocar al niño en diferentes posiciones: sosteniendo el cuello, recostado, en supino y en prono.
- Sentarse al niño con el cuello sostenido de frente al maestro protegiéndolo con las manos, la espalda y la cabeza.
- Colocar al niño en prono y provocar ruidos en un plano más alto que su cuerpo, para que así levante la cabeza, más alta que el tronco.
- Colocar al niño en pronación sobre los antebrazos, ayudarlo, si es preciso a mantenerse en esta posición. Jugar con él, mostrarle juguetes por algunos minutos, y lograr que la atención de su mirada vaya hacia ellos.
- Colocar un juguete en el mano del niño; en caso de no seguirlo seguir ayudándole a ejecutar el movimiento de presión y estimularlo a que lo vea.
- Movilizar una linterna u otro foco de la luz cerca del niño llevándolo a seguir al estímulo luminoso.

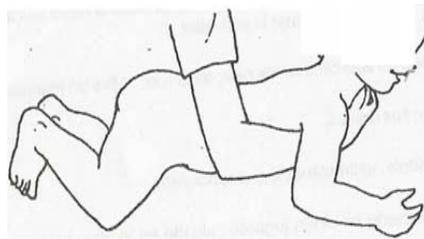


- Colocar una sonaja en la mano del niño y balancear la manita para un lado y para otro.

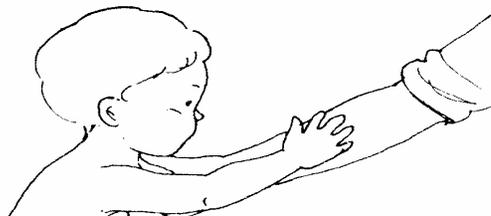
- Dejar al niño en supinación colocar una argolla amarrada a un cordón en su línea media visión y llevarlo a la línea, volviéndose a la posición inicial y así sucesivamente para ambos lados varias veces.



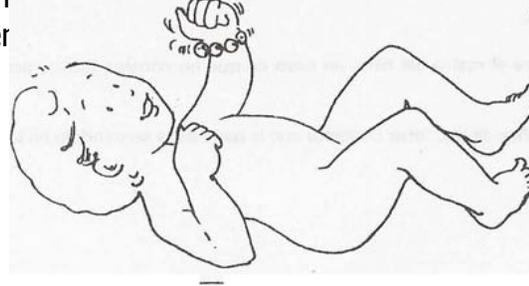
- Dejar al niño en pronación, bañarlo y masajearlo al bebé, haciendo el intento por tomarlo, para eso levanta la cabeza y el tronco apoyados en el ante brazos del profesor.



- Oír una campanita tocada a uno y otro lado de la cabeza.
- Tomar las manitas del bebé y mostrárselas colocándolas cerca de los ojos diciéndole :
 - Mira las manitas del niño.
- Colocar una prenda sobre el rostro del niño; en caso de que no consiga jalarla, ponérsela en la manita y ayudarle.
- Llevar al niño a tomar baños de sol, tener contacto con la naturaleza sentándolo en la arena.

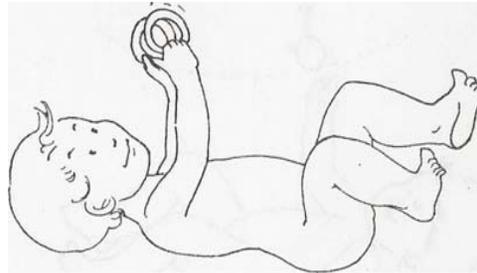


- Colocar un conjunto de cascabeles amarrados con un elástico alrededor de los puños o tobillos del bebé para estimular los movimientos de miembros inferiores y superiores y también para que preste atención los cascabeles. Colocar los cascabeles ahora en un brazo y en la otra.



Actividades Propuestas 4 meses

- Continuar la ejecución de todas las actividades referentes a los meses anteriores.
- Colocar al niño en supinación y ayudarlo a ejecutar movimientos de rodar de supino a prono (la cabeza rueda primero y el cuerpo acompaña al movimiento).
- Colocar al niño en pronación, con una argolla suspendida al frente. Empujar la argolla por el cordón obligando al niño a elevar la cabeza para acompañar el movimiento con los ojos. En incapacidad física ayudarlo.
- Colocar al niño en pronación sostenido en el antebrazo, mostrar juguetes coloridos, jugar y conversar con él.
- Sostenerle las manos del niño acercado una a otra, ayudándole a aplaudir.
- Colocar dos argollas, una en cada mano del niño para que intente acerca una a otra.



- Sentar al niño y jugar con él, o colocar diferentes juguetes frente a él. En caso de que no consiga permanecer sentado, sostenerlo con almohadas. Iniciar la actividad con duración de 2 a 3 minutos e ir aumentando el tiempo de medida que vaya venciendo la dificultad, hasta que consiga permanecer sentado, como máximo durante unos 15 minutos.
- Colocar una prenda en la mano del niño y verificar si trata de lloverla hacia su campo visual,. En caso que no lo consiga, ayudarlo a ejecutar la actividad.
- Sostener sus manos tratando de acercarlas a los ojos, diciendo: "Mira las manitas del nene".
- Estimular al niño a jugar con sus manos.
- Mostrar un biberón platicándole, estimulándolo a reconocerlo.
- Con el niño en supino, interesarlo en algún colgando en lo alto, haciendo que trate de agarrarlo. Ayudarle a levantar la cabeza y el tronco.

CINCO A OCHO MESES

Comportamientos característicos 5 meses Cognoscitivos

- Balbuceo.
- Mira intencionalmente objetos colocados próximos a sus ojos.
- Examina los objetos con los ojos antes de manipularlos.
- Sigue con los ojos el objeto caído.
- Sonríe a la imagen en el espejo.
- Grita y llora cuando la mamá se aleja.

- Presta atención a sonidos tales como: música, golpes rítmicos de un tambor, reaccionado a los mismos de la siguiente manera: ríe cuando oye un sonido, llora cuando oye una voz enojada.

Sociales

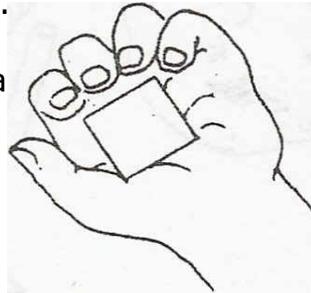
- Acaricia el biberón.
- Resiste que se le retire un juguete.

De la vida diaria.

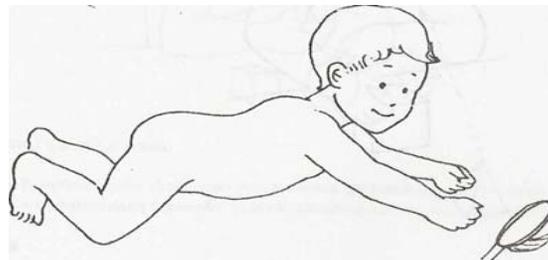
- Abre la boca para recibir alimento.
- Se resiste al baño, haciendo difícil la tarea.

Psicomotores

- Rueda de prono a supino espontáneamente, la cabeza, caderas, y hombros se mueven independientemente (efecto de tirabuzón)
- En prono, mantienen los brazos extendidos y los miembros inferiores en extensión.
- En el intento de sentarlo la cabeza no cuelga.
- Sentarlo, la cabeza permanece firme.
- Presenta presión palmar simple: oposición pa



- Levanta la cabeza y los hombros al ser jalado suavemente por las manos
- Agarra un objeto que está al alcance de la mano.



- Agarra un objeto que está sobre la mesa.



- Sostiene un objeto.
- Sacude una sonaja.
- Sostienen un objeto y mira otro.



Comportamientos característicos 6 meses

Cognoscitivos

- Vocaliza.
- Se expresa con gestos significativos.
- Gira la cabeza para el lado donde vienen el sonido.
- Percibe sonidos más lejanos (provenientes de otras habitaciones de la casa).
- Desvía la atención visual de un objeto hacia otros.
- Busca el objeto que cae.
- Al caer un objeto, trata de agarrarlo.

- Responde discriminando los sonidos emitidos a su alrededor, puede distinguir el llamado amistoso del enojado; demuestra especial interés por la voz humana y localiza una campanita que haga sonar a su lado.

Sociales

- Desconoce personas vistas por primera vez.
- Distingue personas conocidas de extraños.
- Retribuye sonrisas e imita gestos.

De la vida diaria

- Sostiene el biberón o lo golpea durante la alimentación.
- Acepta el alimento con la cuchara. Al aproximársela, abre la boca.
- Acepta algunos alimentos líquidos, pero no alimentos sólidos.
- Ejecuta movimientos de masticación.
- Sostiene algunos alimentos con las manos.

- Bebe líquidos en vaso.
- Permanece seco por algunas horas.

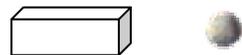
Psicomotores

- En supino, llega los pies en extensión.
- En supino se agarra los pies.
- Rueda de supino a prono.
- En prono, sostiene el peso del cuerpo sobre los antebrazos, flexiona las rodillas, empujando con los dedos de los pies.
- Demuestra las primeras reacciones de equilibrio.

- Sentado, mantienen el tronco efecto, apoyándose en las manos, con las piernas separadas en extensión. Cuando es empujando cae para los lados.
- Con soporte o ayuda, permanece sentado durante 30 minutos.
- Juega con sus pies.



- Presenta flexión y posición simultanea del pulgar.
- Presenta presión palmar. Agarra.
- Manipula objetos colocados sobre una mesa.
- Se acerca a un objeto y lo agarra con una de las manos.
- Sostienen objetos utilizando la palma de las manos, pulgar y el meñique.
- Retienen la sonaja en la mano.
- Agarra un objeto que se balancea.
- Sostienen dos objetos, uno en cada mano.
- Pasa los objetos de una de



- Entrega objetos y araña la mesa.

- Reacciona a la estimulación, con movimientos globales del cuerpo pero no consigue identificar el área estimulada (ejemplo: cuando tocamos su pie, reacciona con todo el cuerpo).

Comportamientos Característicos 7 meses

Cognoscitivos

- Emite sonidos vocálicos polisílabos (laleo).
- Lloro, emite "m-m-m".
- Comprende "no-no" verbalizando o a través del gesto, demostrando entender en, por lo menos, tres situaciones.

Sociales

- Acaricia la imagen reflejada en el espejo.
- Conoce a las personas de la casa.
- Reacciona ante personas extrañas.
- Se muestra ansioso al ver a su madre preparar su comida.

De la vida diaria.

- Toma bien alimentos sólidos.
- Reacciona cuando lo visten o jalan suavemente su ropa; llora, intenta voltearse y moverse.

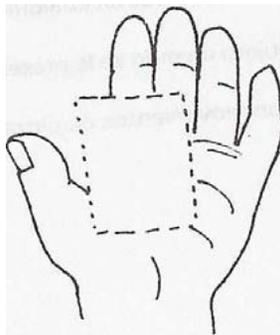
Psicomotores

- En supino, levanta la cabeza.
- En supino, rueda s sobre su tronco (movimientos separados de hombros y caderas). , impulsando el cuerpo con los brazos consigue sentarse.
- Se sienta espontáneamente pata jugar.
- Sentado, se mantiene erecto, apoyado sobre las manos por algunos momentos.
- Se desplaza de un lugar a otro, arrojándose o rodando, gatea con las rodillas y las manos en el suelo, con movimientos simultáneos de brazos y piernas del mismo lado del cuerpo (patrón homolateral).

- Se mantiene de pie, apoyado en una silla.
- De pie, sostienen gran parte de su cuerpo.
- De pie, salta activamente (apoyado).
- Coloca los dedos del pie en la boca.



- Rota la muñeca.
- Presenta prensión palmar radial.



- Golpea la sonaja u otro objeto sobre
- Sacude la sonaja indefinidamente.
- Trata de agarrar la pelota con toda la mano.
- Sostienen un objeto y agarra otro.



Comportamientos Característicos 8 meses

Cognoscitivos

- Vocaliza sílabas simples como: da-la-ca.
- Responde al "no" y a su nombre.
- Limita la entonación de la voz.
- Trata de expresar sus necesidades a través de gestos y/o vocalización diferentes al llanto. Señala el objeto deseado, gesticula para indicar necesidades.
- Imita el golpear un tambor con una lata y una vara.
- Usa gestos significativos, ejemplo: Dice adiós con las manos.

Sociales

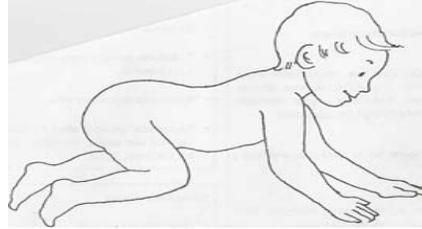
- Toma conocimiento de lo que sucede en casa a su alrededor.
- Reconoce a los familiares.
- Se retrae con los extraños.
- Colocado junto a otro niño lo trata como a un juguete.
- Reconoce sus alimentos.
- Reconoce los utensilios en los que se sirven los alimentos. Ejemplo: biberón, plato, cuchara, vaso.

De la vida diaria

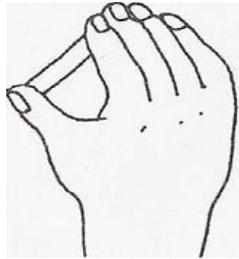
- Sostiene la cuchara.

Psicomotores

- En prono, gira del cuerpo.
- Sentado, permanece un minuto erecto, sin apoyo, sintiéndose inseguro.
- Sostienen el cuerpo en posición de gateo.

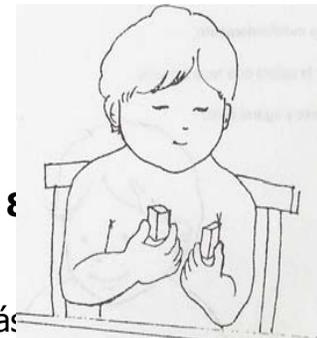


- Se levanta, cuando es ayudado con las manos.
- De pie, se mantiene tiempo sostenido con la mano.
- Agarra, utilizando el pulgar.



- Presenta presión deficiente de tipo inferior-en tijera.
- Trata de alcanzar objetos ubicados en cualquier plano visual.
- Retiene un segundo objeto cuando se le presenta un tercero.
- Sostienen los objetos con movimientos de pinza, sin usar la palma de las manos.

Fundamentación y sugerencias de intervención 5 a 8



En este periodo, los esquemas ya formados se coordinan de manera cada vez más a partir de la propia actividad del niño, la utilización de varios de ellos como parte de partida para buscar la repetición de sucesos interesantes.

En este, momento aparece una incipiente diferenciación entre medios y fines, que marca importante progreso en su evolución.

Esta repetición de efectos interesantes señala también un principio de intencionalidad en acciones del niño, lo que representa el inicio del acto inteligente propiamente dicho.

Como consecuencia de la recién indicada diferenciación de medios y fines, nos encontra también con un inicio de objetivación del yo que le permite al niño diferenciar de si mismo medio y los objetivos que lo integran, de tal manera que empieza a verlos como objetivos susceptibles de desplazarse en diferentes direcciones y volver al punto de partida, lo que irá ampliando las nociones espaciales.

El tiempo sigue siendo dependiendo de eventos significativos para la vida del niño y organizado en impresiones temporales que surgen de su propia acción.

La causalidad, en eses momento es mágico fenomenista, debido a que el niño, influenciado todavía por sus acciones, atribuye a éstas los efectos o cambios efectuados en el medio, independientemente de la ubicación espacial en que hay querido hacer recaer acción.

Es importante observar al niño que se encuentra entre estas edades, a fin de determinar sus características responden a lo anotado arriba y a las que aparecen detalladas en la Guía, caso de no aparecer ninguna de ellas, utilizar las actividades propuestas y así brindar la estimulación adecuada.

Si las manifestaciones del niño, están cercanas a esta caracterización se deberán realizar actividades encaminadas a favorecer la consolidación de los esquemas propios de este periodo a fin de propiciar el desarrollo armónico, jugando con él escondiéndole objetos y personas, dándole juguetes para manipular, hablándole, diciéndole los nombres de los objetos.

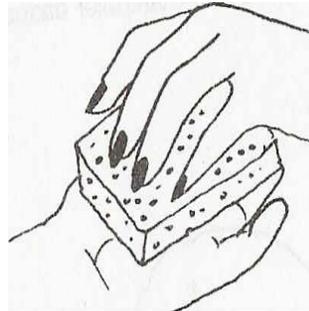
Actividades Propuestas 5 meses

- Estimular al niño, ejecutando todas las actividades referentes a los meses anteriores.
- Colocar al niño en prono y ayudarlo a rodar. La cabeza, caderas y hombros se mueven independientemente.

- Sentar al niño frente a una mesa y ayudarlo a manipular datos, campanas, pelotas, argollas, etc.



- Dejar al niño en supino, sostener sus manos y jalarlas para el frente varias veces, volviendo a la posición inicial. Estimularlo a levantar la cabeza y los hombros. Levantarlo, manteniendo inicialmente poca distancia del colchón.
- Mostrar objetos atractivos o juguetes al niño y ayudarlo a alcanzar el objeto en caso de no consiga hacerlo.
- Pasar una esponja en la planta de pies y manos del niño.

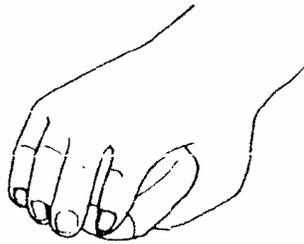


- Colocar una sonaja en la mano del niño y ayudarlo a balancearla de un lado a otro.
- Mantener colgado un objeto atractivo, afín de que el niño al tratar de pegarla, levante ligeramente la cabeza el tronco.
- Ejecuta el mismo ejercicio, con el niño boca abajo.
- Dejar que se apoye en el antebrazo.
- Darle un objeto para que lo sostenga durante algún tiempo.
- Recostar al niño boca abajo y colocar una argolla frente a él, sosteniéndola en un plano no alto, para que el niño eleve la cabeza.

- Envolver el biberón con tela o hule espuma, estimulándolo a sostenerlo.
- Conversar con el niño frente al espejo y sonreírle, estimulando a hacer lo mismo.

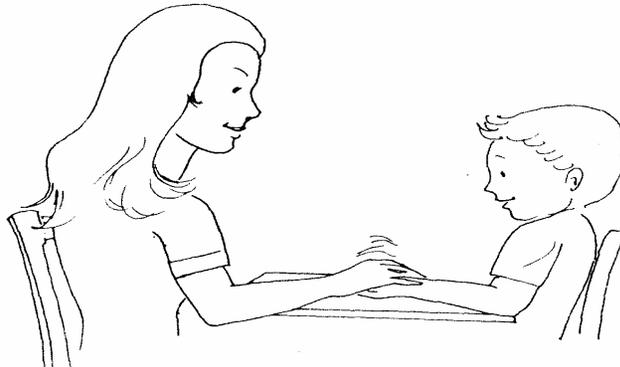
Actividades propuesta 6 meses

- Continuar usando todos los ejercicios anteriores.
- Colocar al niño abajo, tratando de hacerlo apoyarse en los antebrazos, con las rodillas flexionadas. Estimularlo, enseñándole juguetes atractivos.
- Sentar al niño, colocando sus manos en el suelo, con las piernas separadas en extensión y dejarlo por algunos minutos en esta posición. Jugar delante de él enseñándole juguetes atractivos.
- Frotar en las manos y dedos del bebé, diciendo:
 - "Mira las manos del bebé"
 - "Mira los deditos del nene"
- sostener por la mano al niño y estimularlo a agarrar los objetos utilizando presión palmar (palma de la mano).
-



- Colocar un cubo en cada mano del niño para que los sostenga.
- Ayudar al bebé a pasar un objeto de una de las manos a la otra.
- Sentarlo delante del

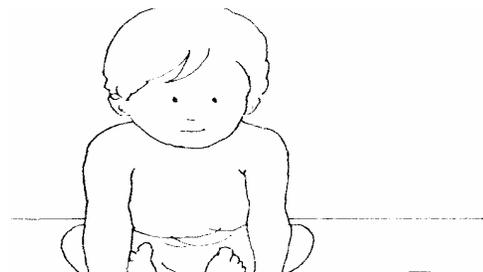
sobre la mesa.



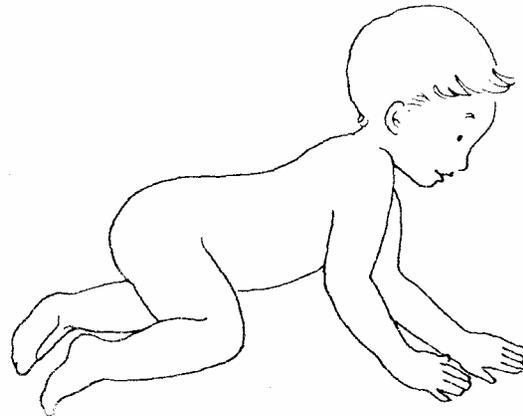
- Tocar una campanita en un lugar alejado del niño, esto es, en otra habitación y observar si él niño percibe ese sonido.
- Enseñar un juguete atractivo al niño y observar si lo mira. Después, mostrar otro, tratando de desviar su mirada para el segundo juguete.
- Enseñar un juguete al niño y platicarle, después, dejarlo caer, verificando si, lo busca.
- Colocar un juguete cercano al niño, enseñarle, platicándole sobre el mismo, estimulándolo a alcanzarlo.
- Dar alimentación pastosa con cuchara al niño.
- Ayudar al niño a sostener un penecillo con las manos.
- Dar agua al niño en un vaso ayudándolo a sostenerlo

Actividades propuestas 7 meses

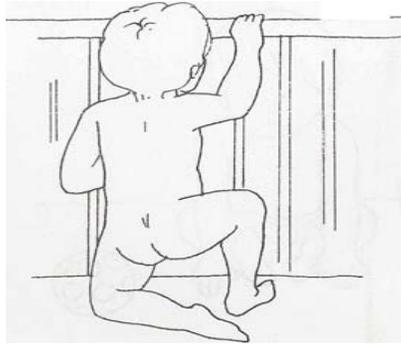
- Continuar con los ejercicios de los meses anteriores.
- Con el niño en supino, ayudarlo a levantar la cabeza, colocando una almohada bajo la misma, mostrarle juguetes p. en la medida en que vaya venciendo dificultades colocar los juguetes más bajos para estimularlo a levantar solo la cabeza.
- Ayudar al niño a pasar de la posición supina a prona, apoyándose en los antebrazos. Ejecutar esta actividad varias veces por día.
- Usar objetos atractivos para motivarlo a levantarse y sentarse.
- Colocar al niño en supino y provocar ruidos cerca de él para estimularlo a desplazarse en dirección a la fuente sonora.
- Colocar en prono y ejecutar la actividad anterior.
- Sentarlo con las manos apoyadas en el suelo, tratando que mantenga esta posición por algunos minutos, en tanto se le enseña algún juguete.



- Colocar al niño con las piernas flexionadas y las manos apoyadas en el suelo; jugar con él, manteniendo esta posición por algunos minutos.
- Hacerlo gatear con las rodillas y las manos apoyadas en el suelo, ejecutando movimientos simultáneos de brazos y piernas del mismo lado del cuerpo (patrón homolateral)



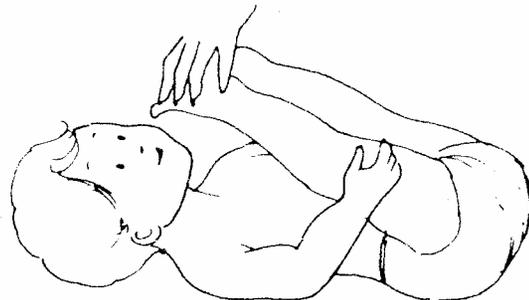
- Usar juguetes para motivarlo a levantarse en apoyado en un barandal, una silla o en paralelas.



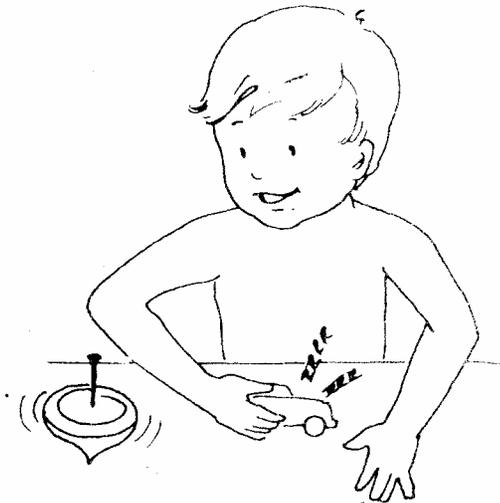
- Platicar con el niño frente al espejo, estimulando a pasar la mano por su rostro, piernas, brazos, etc.



- Platicar con el bebé para que reconozca las voces de las personas que conviven con él.
- Platicar con el bebé, llamándolo por su nombre.
- Colocarlo de pie, ayudándolo a saltar, sosteniéndolo por debajo de los brazos.
- Colocarlo de pie, apoyando en un barandal y jugar con él, manteniéndolo en esta posición por algunos segundos. Ejecutar esta actividad variada en que el niño vaya venciendo dificultades.
- Estando el niño en supino



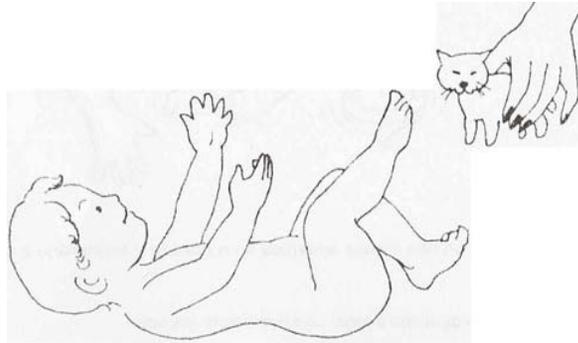
- Colocar un juguete en la mano del niño, platicando con él, estimulando a agitar la mano, girando la muñeca.
- Colocar al niño cerca de una mesa, estimulándolo a golpear la sonaja u otro objeto contra ella.
- Colocar un objeto en la mano del niño, estimulándolo a pasarlo de una de las manos a la otra.
- Colocar un objeto en la mano del niño que se encuentra sentado y platicarle sobre un segundo objeto, estimulándolo a alcanzarlo.
- Colocar frente al niño juguetes que hagan ruidos diferentes para estimularlo a localizar frente sonora.



- Hacerlo jugar con una argolla amarrada a un cordón y estimularlo a que descubra cómo balancea.
- Sentar al niño y ayudarlo a jugar con una pelota grande.
- Sentar al niño y estimularlo a alcanzar objetos colocados cada vez a mayor distancia.
- Ayudar al niño a flexionar y oponer el pulgar, cuando sostiene objetos.
- Estimular al niño a sostener, utilizando índice y pulgar.
- Darle tres cubos, uno cada vez, colocándolos sobre la mesa frente a él, iniciar a cambiar cubo de una a otra mano.
- Hacerlo reconocer el biberón, ayudándolo a tomarlo con sus manos.
- Darle una cuchara de mango grueso para que trate de comer solo.

Actividades propuestas 8 meses

- Realizar las mismas actividades de los meses anteriores.
- Sentar al niño sin apoyarlo, dejándolo en esa posición.
- Recostar al niño de espalda y enseñarle un juguete para motivarlo a pasar de esta posición a sentado



- Ayudarlo, sosteniéndolo por las manos, a pasar de sentado a parado
- Sentar al niño en el suelo y enseñarle juguetes para que, con auxilio de algún apoyo procure levantarse.
- Sentar al niño frente a una mesa y darle varios cubos para que los, manipule libremente.
- Proporcionar una sonaja y estimularlo a que la mueva y la suene.
- Dar al niño objetos de goma, de diferente consistencia para que los golpee y los muerda.

NIÑO DE NUEVE A ONCE MESES

Comportamientos característicos 9 meses

Cognoscitivos

- Imita sonidos.
- Imita silabas repetidas: da-da ecolalia.
- Entiende gestos “ven acá”-“pego en objetos que se le señalan”.
- Dice a dios cuando escucha la palabra- o ve el gesto.
- Identifica su propio nombre o apodo.
- Responde a su nombre.
- Observa su ambiente.
- Se detiene a mirar los detalles.
- Comienza a identificar los sonidos escuchados.

Sociales

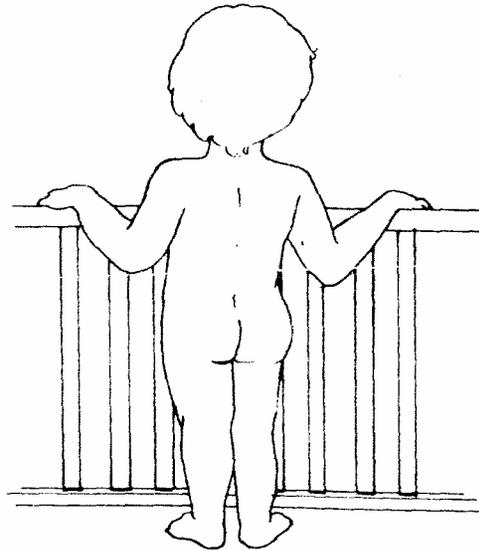
- Se alegra en compañía de los padres u otros familiares.
- Trata de agarrar a las personas por la ropa.

De la vida diaria

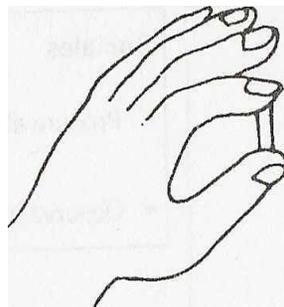
- Sostiene el biberón.
- Demuestra preferencia por algunos alimentos.
- Es capaz de comer algunos alimentos sólidos.
- Sostiene un objeto en la mano y lo lleva a la boca.
- Masticar alimentos semi-sólidos (purés, papillas).
- Es capaz de deglutir algunos alimentos sólidos.

Psicomotores

- En supino, rueda para prono (no le gusta permanecer en supino).
- Gatea con las rodillas y las manos en el suelo. En movimientos simultáneos alternos entre piernas y brazos en patrón homólogo. Puede usar uno o los dos pies en soporte, en lugar de las rodillas, (camina como oso).
- Presenta hombros y codos, los junta al tronco y después vuelve a acomodarlos.
- Sentado se inclina al frente, regresando a la posición inicial.
- Permanece sentado por más de diez minutos.
- Presenta extensión simétrica de los miembros inferiores.
- De pie se apoya en un barandal, sosteniendo todo el peso del cuerpo.



- Presenta presión tipo tijera.
- Opone el pulgar al índice.



1g.- 498

- Tira juguetes y los sigue con la mirada.
- Sacude un objeto y lo golpea contra otro.
- Coloca objetos dentro de cajas.



Comportamiento característico diez meses.

Cognoscitivos

- Ecolalia: da-da, ma-ma.
- Emite una o dos palabras.
- Acerca el índice a un objeto para mostrarlo, vocalizando.
- Dice adiós y golpea las palmas.

Sociales

- Procura atraer la atención sobre sí.
- Observa a las personas que pasan.

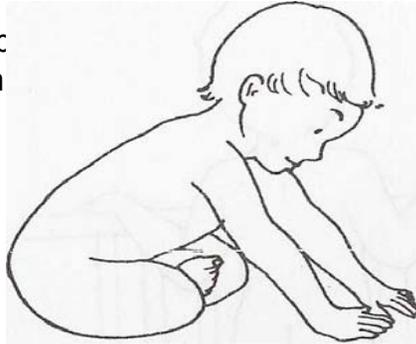
De la vida diaria

- Agarra un panecito con la mano para comerlo.

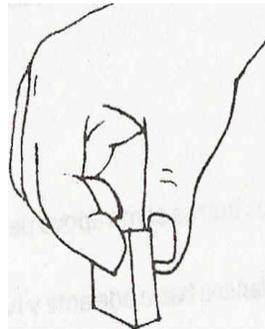
Psicomotores

- En prono, desplazarse una distancia de 1.5 m.
- Gatea en cualquier manera.
- Sentado, permanece firme indefinidamente.
- Pasa de posición sentado a posición de pie a través de movimientos segmentarios del tronco (movimientos independientes de hombros y caderas).

- Coloca los pies en el suelo y da los pasos
- Pasa de posición sentada a posición



- Se yergue apoyado en las dos manos o sólo en una.
- Realiza gran actividad con el dedo índice.
- Hace oposición del pulgar con el índice.
- Presenta prensión tipo pinza inferior.
- Inicia pinza superior.



- Jala juguetes por el cordón.
- Asegura juguetes con movimientos de pinza.
- Hace una torre con dos cubos.



- Coloca objetos pequeños en una caja.
- Sacude una campana o campanita espontáneamente.



Comportamiento característico once meses.

Cognoscitivos:

- Presenta Ecolalia.
- Sentado o de pie, se vuelve hacia atrás al escuchar un ruido.
- Obedece órdenes simples en situaciones habituales.
- Da un juguete a otra persona.
- Juega sólo y emite sonidos como si quisiera hablar.
- Reacciona cuando lo llaman por su nombre.

Sociales

- Procura atraer la atención de las personas que pasan.

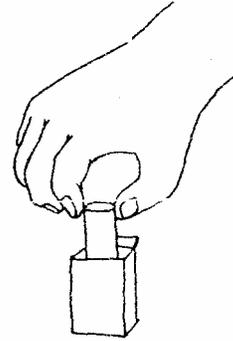
De la vida diaria

- Toma un vaso y lo lleva a la boca, consiguiendo beber agua.

Psicomotores

- Sentado, usa los brazos como apoyo para no caer para atrás.

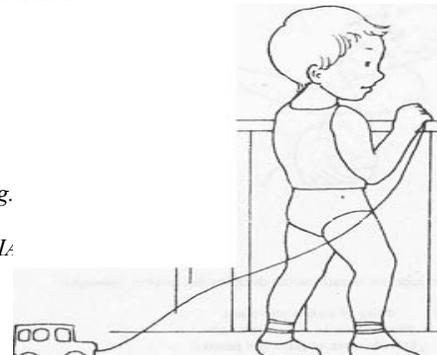
- Sentado se balancea para adelante y para atrás.
- Gatea con movimientos homolaterales.
- Se sostiene en pie y vuelve a la posición inicial.
- Permanece de pie apoyado.
- Camina con ayuda o con apoyo.
- Presenta movimiento de pinza superior casi perfecto.



- Mira y balancea el badajo de una campana.
- Coloca un cubo dentro de un recipiente sin soltarlo.
- Agarra objetos dentro de cajas.
- Sostiene una campana o una sonaja por la punta del mango.



- Sostiene la punta de un cordón para jalar juguetes con ruedas.



Pag.

ESTOS MATERIALES

Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo
DIDÁCTICO. NO TIENE FINES DE LUCRO

- Usa más especialmente el índice y el medio.
- Lanza proyectiles de papel.

Fundamentación y sugerencias de intervención de 9 a 11 meses.

En el periodo anterior, el niño a empezado a diferenciar los medios de los fines, ahora, logra ya una disociación completa de estos en la medida que aparecen obstáculos en su acción.

Los objetos adquieren una permanencia que hasta ahora no tenían. El niño busca el objeto que ha desaparecido de su vista, o elimina los obstáculos que se interpone para alcanzarlo, iniciándose en la intencionalidad y la aplicación de una inteligencia practica y sistemática.

Es capaz de utilizar esquemas conocidos en la solución de situaciones nuevas.

Para algunos aspectos, la referencia sigue siendo el propio cuerpo y sus acciones, por ejemplo: el espacio que en este periodo el niño no logra concebir como un medio que une las cosas entre si.

Sin embargo, empieza a descubrir la existencia de un contacto espacial entre la causa y el efecto, y que cualquier objeto puede ser fuente de actividad aun sin su intervención.

Las series temporales empiezan a ordenarse en función de la sucesión y acontecimientos y no solo a partir de las acciones. En el aspecto del lenguaje, realiza esfuerzos para duplicar sonidos del habla y trata de imitar movimientos que observan los demás.

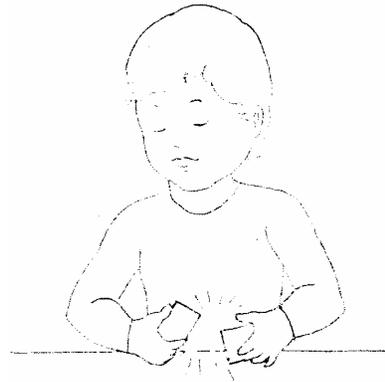
Tomando en cuenta todas estas características es importante, a partir de la observación de las conductas del niño, realizar actividades que faciliten y promuevan la coordinación de sus acciones para dar lugar así a nuevos esquemas de acción.

Para ello existen infinidad de rimas, juegos, y cantos en los que el niño deberá imitar las acciones de los demás; se debe jugar mucho con el , hablarle, esconderle objetos, ponerle obstáculos para alcanzarlos, etc.

En caso de que el niño presentara características anteriores a este periodo, deberán realizarse actividades de las secuencias anteriores, a fin de favorecer su desarrollo.

Actividades propuestas 9 meses

- Ejecuta los ejercicios de los meses anteriores.
- Ayudar al niño a gatear, con las rodillas y las manos, en el suelo, ejecutando movimientos alternos de piernas y brazos.
- Sentarlo y colocarle algunos objetos cercanos, y otros lejanos, estimulándolo a alcanzarlos.
- Estimular al niño a colocar objetos dentro de una caja, y depuse dejarlo ejecutar la tarea.
- Ejecutar ejercicios de oposición del pulgar con ayuda.
- Colocar cubos, uno en cada mano, y estimularlo a golpear uno contra el otro.



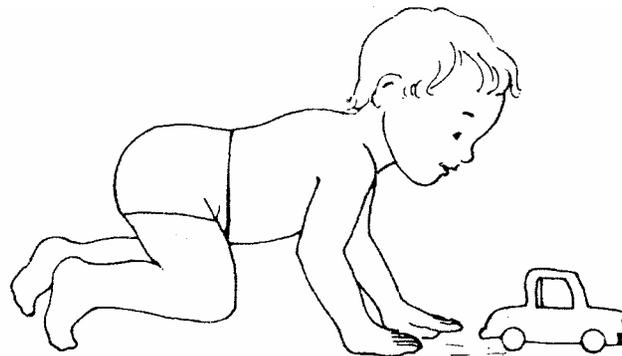
- Sentar al niño colocando varios objetos en su mano, orientándolo a buscarlos cuando caen.
- Ponerle al alcance un panecillo, para que lo alcance y lo lleve a la boca.
- Señalar objetos al niño nombrándolos, pidiendo que los toque.
- Decir al niño “ven acá”, enfatizando gestos, para que el niño venga en dirección de lo pedido.
- Llamar al niño por su nombre varias veces al día.
- Llamar la atención del niño a objetos de su casa, llevándola observarlos.



- Platicar con el niño sobre un juguete, mostrándole detalles del mismo, ejemplo:
“mira el patito del nene”
”mira su pico, mira su nariz”
“¿Dónde esta el pico del patito?”
- Provocar sonidos diferentes, para estimularlo a identificar los sonidos escuchados. Iniciar con dos instrumentos. Ejemplo: sonaja y campanita separadamente.

Actividades propuestas diez meses

- Continuar con los ejercicios de los meses anteriores.
- Colocarlo en prono, y mostrarle objetos distintos, motivándolo a arrastrar para agarrarlo.
- Estimularlo a gatear, colocándolo en la posición, mostrándole objetos a distancia.



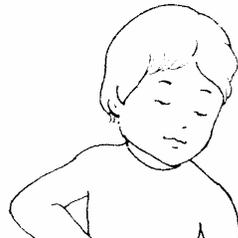
- Colocarlo sentado próximo a un barandal o corralito, mostrándole juguetes a la altura del barandal, para estimularlo a ponerse de pie.

- Ayudarlo a pasar de posición sentado a posición prona.
- Después que el niño consiga colocar bolitas en una caja, hacerlo colocarlas dentro de un vaso y retirárselas, enseguida llevarlo a ejecutar la tarea.
- Estimularlo a aplaudir sin ayuda
- Incitarlo a que diga adiós hasta que consiga hacerlo.
- Colocar panecitos en un plato, para que los agarre y se lo lleve a la boca y lo mastique.
- Colocar un vaso sobre la mesa, pidiendo al niño que lo agarre y lo lleve a la boca, sin ayuda.



Actividades propuestas 11 meses

- Repetir los ejercicios de los meses anteriores.
- Colocar al niño sentado varias veces al día, estimulándolo a manipular juguetes y a interesarse por ellos.
- Colocar una crayola gruesa en la mano del niño, y ayudarlo a rayonear un papel.
- Hacer que el niño saque cubos de madera de una caja.



- Pedir al niño que entregue los juguetes que tiene en la mano.
- Jugar con el niño a car. Y sostener una pelota.
- Darle objetos a fin de que los aviente a un blanco, primero ayudarlo a hacerlo y luego dejar que lo haga sólo.
- Colocar al niño sentado, y mover una sonaja detrás de él desde distintas posiciones, estimulándolo a identificar la fuente de sonido.



- Colocar al niño de pie, apoyado en algo y ejecutar la misma actividad anterior.
- Manipular con él, libros de historia y revistas con imágenes y coloridos grandes, platicándole al mismo tiempo cosas o detalles sobre las mismas.
- Llevar al niño a sostener un objeto por la punta de un cordón, moviéndolo en varias direcciones.



“En el niño sordo de escasa edad, es importante desarrollar la capacidad de identificar la voz del interlocutor y, a través de los movimientos fono-articulatorios, propiciar el desarrollo del lenguaje oral, utilizando asimismo el lenguaje gestual para desarrollar la comprensión de lo expresado.”

Niño doce a veintitrés meses

Comportamientos característicos 12-17 meses

Cognoscitivos

- Ríe y grita.
- Utiliza dos o tres palabras, además de “ma-ma, da-da”.
- Emplea solamente sustantivos.
- Discrimina sonidos graves.
- Escucha las palabras con más atención.
- Ejecuta ordenes simples, dadas en forma concreta: “ven acá”.
- Extiende el brazo y entrega objetos en respuesta a una orden: “dame esto”.
- Responde a palabras inhibitorias: detente, no hagas, se acabo.
- Identifica una serie de palabras que implican acciones (abrir, cerrar, sentar, quedar de pie).
- Expresa sentimientos: miedo, tristeza, simpatía, afecto, ansiedad, celos etc.
- Es capaz de asociar sonidos a conductas adquiridas (soplar una corneta cuando la oye una, o tocar un tambor cuando oye uno).
- Usa palabra frase.

Sociales

- Procura participar del grupo familiar.
- Trata de apoderarse del juguete de otro niño.
- Reacciona cuando algún niño trata de quitarle su juguete.

De la vida diaria

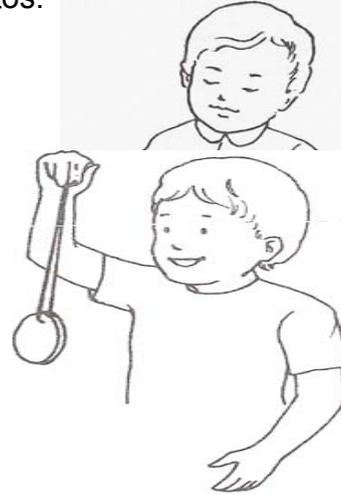
- Sólo sostiene el plato y la cuchara, necesitando ayuda para llevar el alimento a la boca.
- Solicita ir al baño.
- Reconoce si está mojado y se irrita cuando esto sucede.
- Permite que le leven y sequen las manos y la cara.
- Cooperar al vestirlo, extendiendo brazos y piernas.
- Ayuda a desvestirse, es capaz de quitarse los zapatos (sin lazo) y las medias.

Psicomotores

- Sentado, gira o se tuerce para todos lados.
- Gatea con movimientos alternado. Usa las manos y la planta de los pies.
- Permanece en pie sin apoyo, durante algún tiempo.
- De pie, camina apoyado.
- Para caminar, necesita ser sostenido por una de las manos.



- Ensaya sólo los primeros pasos.
- Camina torpemente., levantando los brazos para equilibrarse.
- Camina, sin dirección cierta, necesitando la asistencia del adulto o apoyándose en objetos grandes.
- Al caminar, cuando siente que va a perder el equilibrio, cae para atrás, sentándose.
- Demuestra preferencia por una de las manos, para golpear objetos.



- Prensión en pinzas superior perfecta.
- Ordena cubos en fila.
- Coloca bloques en una caja y los retira.
- Jala un sombrero de la cabeza.
- Rueda la pelota con movimientos imitando los del adulto.
- Sostienen un juguete por el cordón.

Comportamientos característicos 18 a 23 meses

- Usa lenguaje telegráfico.
- Vocaliza diez palabras incluyendo su nombre.
- Se comunica espontáneamente, usando sustantivos, principalmente disílabos repetitivos.
- Emplea a entender la idea de “mío” y “tuyo”.
- Reconoce partes de su propio cuerpo.
- Es capaz de identificar tres objetos familiares contenidos en una caja.
- Utiliza mucho el “no” (incluso para decir sí)
- Mira atentamente las figuras de un libro.
- Señala y nombra grabados en un libro o revista.

- Comprende órdenes simples en situaciones familiares con apoyo del gesto.
- Comprende órdenes simples.
- Posee un vocabulario de 20 a 100 palabras.
- Identifica objetos semejantes (2 aros, a bloques, 2 pelotas).
- Identifica formas circulares por el tacto y las coloca en el cuadro de figuras geométricas,
- Hace garabatos espontáneamente (líneas discontinuas).

Sociales

- Ayuda en tareas doméstica, alcanzando objetos pedidos.

De la vida diaria

- Pierde el interés por el biberón.
- Come sólo con la cuchara, pero derrama el alimento.
- Sostiene un vaso con las dos manos, bebe agua pero derrama el líquido.
- Controla esfínteres durante el día.
- Despierta de noche para ser cambiado.
- Ayuda a lavarse y a secarse. Aunque no es capaz de usar el jabón y la toalla adecuadamente.
- Se desviste con ayuda.
- Quita calcetines y ropa sencilla.
- Se pone zapatos abiertos.

Comportamientos Característicos 18 a 23 meses

Psicomotores

- Se sienta sólo en sillas bajas y trepa en silla alta.
- Se sostienen de pie sin soporte. Usa movimientos axiales del cuerpo (pasa o de posición prono a de pie), se sienta, gatea, se mantienen de rodillas y vuelve a mantenerse de pie.

- Cae raras veces.
- Camina solo, casi corriendo, desgarbado (debido a la reducida coordinación muscular)
- Ejecuta marcha rápida y carrera.
- Camina con los brazos a lo largo del cuerpo.
- Sube y baja escaleras, tomados de una mano (coloca los dos pies en cada escalón).



- Sube y baja escaleras solo, apoyando m alones.
- Construye una torre de 3 ó 4 cubos.
- Juega o deja caer objetos en el suelo, observando sus caídas.
- Empuja una pelota con el pie.
- Arrastra un juguete en el suelo.
- Llena una cubeta con cubos.
- Ensarta argollas en un bastón.
- Abre y cierra recipientes simples: latas, cajas, etc.
- Pasa dos o tres páginas de un libro cada vez.



- Carga o abraza una pelota o una muñeca.
- Avienta una pelota.
- Muestra partes del cuerpo: mano., pie, nariz, ojos, cabello, etc.

Fundamentación y sugerencias de intervención 212 a 23 eses

Al avanzar el proceso de desarrollo, el niño va llegando a una estructuración del medio exterior en objetos permanentes y relacionados espaciales y temporales coherentes, que le van permitir aplicar las experiencias adquiridas en los meses anteriores a una experimentación activa, descubriendo nuevas combinaciones para alcanzar el éxito de sus acciones.

El niño repite los movimientos que lo llevaron a un resultado interesante pero ya no lo hace exactamente igual, gradúa y varía los esquemas conocidos para lograr fluctuaciones en el resultado.

En la medida en que repite las acciones, graduándolas, variándolas y combinándolas, adquiere mayor rapidez y precisión en el logro de sus fines mostrando una clara tendencia a extenderse en la conquista del ambiente externo.

El niño ha logrado establecer la diferencia entre medios y fines y ahora se da al descubrimiento de nuevos medios para alcanzar los fines deseados.

El logro más importante de este período se manifiesta en la utilización de "instrumentos", empleándolos para acercar los objetos a él o para prolongar el alcance de su brazo y lograr su objetivo.

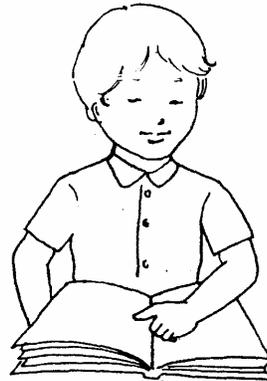
Otros logros consisten en la posibilidad de hacer pasar objetos a través de barrotos paralelos o agujeros estrechos, llenar y vaciar recipientes con objetos diversos, repitiendo los intentos hasta alcanzar el éxito.

Al niño de esta edad, deberá permitírsele la manipulación de objetos situándolos lejos de él, sobre cobijas, atados a cordeles, dejando palos o algún objeto a su alcanza, para que los aplique como instrumentos., dejarlo que realice sus propios intentos de solucionar los nuevos problemas, crearle dificultades en las que deba buscar la solución a situaciones desconocidas.

Como en los períodos anteriores, si el niño no presenta las características correspondientes a su edad, será necesario observarlo con detenimiento para establecer la edad a la que correspondan, para programar, en base a éstas, las actividades apropiadas a su nivel de desarrollo.

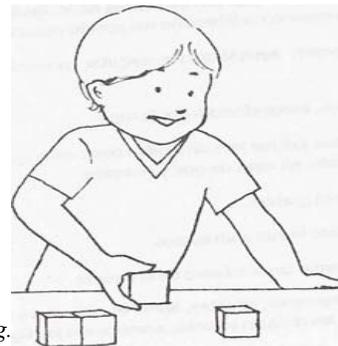
Actividades propuestas 12 a 17 meses

- Con el niño sentado, mostrarle juguetes, colocados a pequeña distancia, estimulándolo a girar el cuerpo para que consiga alcanzarlos.
- Sentar al niño en el suelo y provocar un ruido atrás de él, llevándolo a reaccionar al estímulo torciendo el tronco para mirare en la dirección del sonido escuchando.
- Colocar al niño para gatear, ayudándolo a ejecutar movimientos alternados de brazos y piernas.
- Hacerlo dar algunos pasos, asegurándolo por la ropa.
- Darle oportunidad para que juegue con una sillita baja, en la que pueda sentarse solo. Dejarlo sentarse y levantarse sólo, en caso de que ya camine.
- Incitarlo a chutar una pelota grande.
- Hacerlo jugar con una pelota frente a un espejo.
- Ayudar al niño a jalar y aventar un sombrero.
- Dejar al niño manipular libremente, revist las revistas y libros, nombrando las figuras p



figuras exageradas, ayúdalo, si es necesario a hojear

- Hacer un tren de cubos, incentivando al niño a limitar.



Pag.

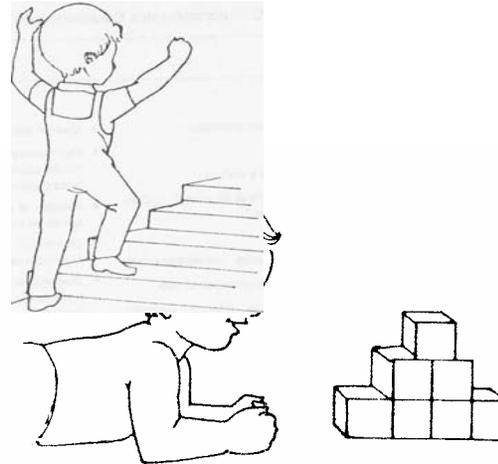
- Amarrar un cordón en un carrito y ayudar al niño, de pie, a jalarlo por el cordón.
- Sentar al niño en el suelo, incentivándolo con juguetes y palabras a que dé algunos pasos solo, apoyándose en algún objeto o mueble.
- Sentar al niño frente a la mesa y proporcionarle cubos para su entretención, imitar sus construcciones.
- Jugar con el niño frente al espejo: juegos cantados o dramatizaciones simples, aplausos, adiós, beso, señalar los ojos, la boca, el cabello, el pie, el zapato, la barriga, etc.
- Conversar con el niño, usando expresiones familiares tales como. Mamá, papá, ven acá, hasta luego, dame, agua, dónde está. Pelota, etc.
- Usar onomatopeyas para identificare objetos y animales conocidos por el niño.,
- Mostrar objetos al niño, nombrándolos: ejemplo: carro, pelota, etc.
- Hacer lo cumplir ordenes simples:
 - abre la caja.
 - Cierra u frasco
 - Siéntate

- Colocar el plato con comida y la cuchara al lado, el niño deberá agarrarla, introducirla en el plato y comer solo, aunque derrame el alimento en la mesa.
- Colocar al niño en la bacinica para que se habitué a usarla cuando sienta necesidad (hacerlo en horarios fijos con una periodicidad establecida, un máximo de 3 minutos).
- Ayudar al niño a lavar las manos y el rostro.
- Incitar a secarse las manos.
- Vestir al niño, verbalizando las partes del cuerpo en donde se le coloca la ropa:
 - Dame tu brazo.
 - Dame tu pierna.

- Colocar las manos del niño, una vea en una palangana de agua fría, otra en agua caliente, para que sienta las diferencias de temperatura.

Actividades propuestas 18 a 23 meses

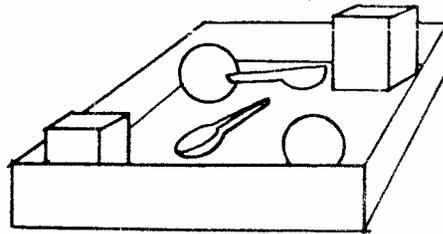
- Continuar estimulando al niño a pasar de una posición a otra:
 - de prono a supino
 - de prono a parado
 - de prono a sentado
 - de sentado, pasar a posición de gateo
 - de posición de gateo, quedar de rodillas
 - de rodillas a parado
- Estimularlo a subir y bajar escaleras con y sin ayuda.



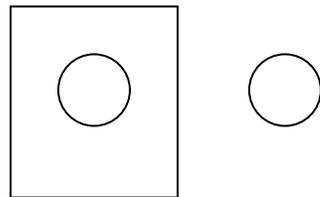
- Ayudarlo a construir una torre con 3 ó 4 cubos.

- Jugar con un juguete en el suelo y pedir que lo entregue.
- Colocarlo de pie y ayudarlo a empujar una pelota.
- Ayudarlo a colocar argollas en un bastón.
- Incentivarlo a aventar una pelota.

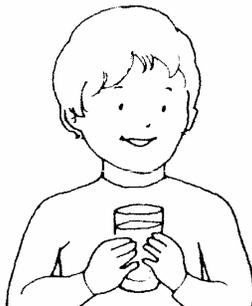
- Incentivarlo a mostrar las partes de su cuerpo: mano, pie, ojo,. Cabello, nariz, etc.
- Usar una caja, que contenga 3 objetos de interés para el niño y pedirle que los identifique.
- Conversar con el niño sobre los mismos y después preguntar:
 - ¿Dónde está la pelota?
 - ¿Dónde está el carro?
 - ¿Dónde está la muñeca?
- Mostrar al niño grabados en un libro o revista y posteriormente, pedirle que los señale.
- Mostrar al niño objetos semejantes contenidos en una caja, estimulándolo a identificarlos dos a dos, ejemplo: 2 pelotas, 2 bloques, 2 bloques de color 2 cucharas, etc. inicialmente trabajar solo con dos objetos iguales en forma y tamaño.



- Trabajar con cuadro de formas geométricas, con las figuras separadas.



- En esta fase, pedir al niño que encaje las figuras en los lugares adecuados.
- Dejarlo sostener un vaso don las dos manos, ayudándolo a llevarlo hasta la boca para beber.



- Preguntarle si desea ir al baño.

LOS DOS AÑOS

Comportamientos característicos 2 años

Cognoscitivos

- Formar frase con tres palabras.
- Usa "tú" "yo".
- Emplea sustantivos y verbos.
- Usa y responde: "¿qué es esto?" "¿Dónde está?" "¿Quién es?"

- Le gusta oír historias (repetidamente).
- Identifica algunos objetos por el uso.
- Comprende órdenes dobles: ejemplo: "coge tu saco y siéntate".
- Percibe la diferencia entre "dentro" y "debajo", usando el propio cuerpo o colocando un objeto "dentro" o "debajo de otro".
- Es capaz de señalar cuatro o cinco partes del cuerpo en un muñeco o en otra persona.
- Usa un vocabulario de 200 ó 300 palabras.
- Demuestra capacidad de asociaciones juntando objetos por especie., ejemplo: junta bota y zapato.
- Percibe el objeto o persona que está faltando en un grupo.
- Discrimina dos o tres formas diferentes cuando manipula objetos.
- Discrimina negro y blanco (demuestra preferencia por un color de varias situaciones).
- Después de algunos intentos consigue adaptar encajes (2 ó 3 piezas en un cuadro de formas geométrías).
- Imita rasgos en V y circulares.
- Distingue verbalmente funciones urinarias e intestinales.

Sociales

- Se refiere a si mismo por el nombre.
- Predominancia de juego paralelo (egocéntrico).
(Cada niño juega solo aunque compartan juguetes).

De la vida diaria

- Pide ir al baño
- Controla esfínteres durante la noche.
- Imita el peinado del cabello.
- Viste ropas simples.
- Baja y sube el cierre de la chamarra.
- No da muchas vueltas para introducir la cuchara a la boca.

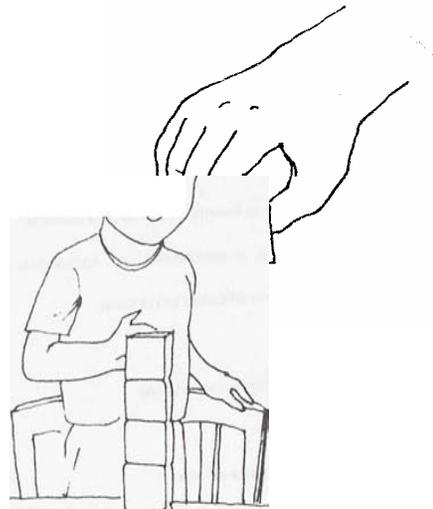
- Sostienen la cuchara con el pulgar y los radiales.
- Se distrae jugando con la comida.
- Lleva la cuchara a la boca si derramar.
- Mastica bien los alimentos sólidos.
- Bebe de un vaso y coloca sobre la mesa sin derramar líquidos.

Compartimentos característicos 2 años

Psicomotores

- Mantienen de rodillas y se levanta sin ayuda para caminar.
- Sube y baja escaleras solo, un escalón cada vez, apoyándose en el pasamanos.
- Anda en triciclo con alguna dificultad (en círculo).
- Corre bien y no se cae.
- Aproxima el pulgar al meñique por imitación.
- Opone el pulgar al meñique.
- Presenta presión de tipo pinza inferior.

- Construir una torre con 6 o 7 cubos



- Trepa en una silla para alcanzar un objeto.
- Gira una perilla de puerta.
- Usa las tijeras.
- Ensarta cuentas usando las dos manos.
- Pasa páginas de libros o revistas una por una.



Fundamentación y sugerencias de intervención 2 años

Las acciones realizadas en el periodo anterior, se caracterizaron por la repetición de esquemas habituales y el descubrimiento de medios que sirven como instrumentos para lograr los fines deseados.

En este periodo, el logro más importante consiste en la intervención de nuevos medios; hasta este momento habían sido "descubiertos" por causalidad, ahora se buscan con toda intención.

Otra característica importante estriba en la velocidad de adaptación de las acciones para solucionar problemas, mientras en el periodo anterior, las acciones se repiten una y otra vez hasta que causalmente se descubre la solución; en este período, el niño pide suspender momentáneamente la acción para buscar interiormente la solución resolviendo la dificultad con gran rapidez.

Ya no sólo recurre a los instrumentos para lograr sus fines, es capaz de buscar otras soluciones para alcanzarlos.

Si desea un objeto que está muy alto, jala una silla y sobre en ella, y si todavía no lo alcanza, busca otras soluciones para lograrlo.

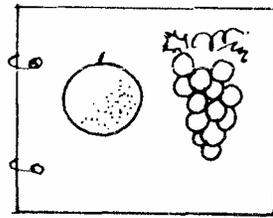
Si en los periodos anteriores es importante permitir la acción del niño, evitando solucionar sus problemas, aquí se hace todavía más necesaria una actitud abierta de guía y apoyo, para que el niño investigue, experimente, juegue se relacione con su medio, hable, pregunte, y reciba una respuesta a cada una de sus inquietudes.

Igual que para los periodos anteriores, la observación de las actitudes y acciones de niño, permitirá ubicar su nivel de desarrollo para establecer el programa de actividades adecuadas a sus características y que favorezca su desarrollo.

Actividades Propuestas 2 años

- Colocar al niño, de rodillas, estimulándolo a levantarse sin ayuda.
- Estimularlo a subir y bajar escaleras, usando el pasamano como apoyo.
- Colocarlo en un triciclo, con los pies en los pedales, ayudándolo a ejecutar los movimientos correctos con las piernas.
- Esparcir juguetes pequeños, estimulándolo a buscarlos y colocarlos en una caja utilizando movimientos de pinza.
- Ayudarlo a construir una torre de 6 ó 7 cubos.
- Colocar un juguete en el respaldo del sofá, estimularlo a trepar para alcanzarlo.
- Colocar al niño próximo a una puerta y ejecutar el movimiento de girar la perilla o la manivela de la puerta, para que haga lo mismo.
- Dejarlo usar unas tijeras de juguete, mostrarle como debe sostenerla.
- Incitar al niño a destapar y a tapar.
- Darle papel grande en plano vertical y lápiz grueso para que raye. Usar también pincel el tipo brocha y pintura de agua.
- Mojar la mano en agua y pasarla libremente en un pizarrón ejecutando movimientos amplios con los brazos.
- Jugar libremente en una caja de arena.
- Conocer, nombrar y localizar las partes de su cuerpo frente a un espejo.
- Hacerlo caminar, sentarse, arrodillarse, pararse, ponerse de lado, boca abajo, boca arriba, para que vaya nombrando las partes del cuerpo y aprendiendo a mantener y cambiar de posición.
- Estimularlo a sentir y conocer los órganos de los sentidos. Ejemplo: oír instrumentos musicales, oler y soplar pequeños objetos, etc.
- Trabajar con el niño frente al espejo,. Mostrándole caras: triste, alegre, enojado, para que las reconozca y las imite.
- Frente al espejo, de pie, enumerar con el niño las partes de si cuerpo,, cabeza, ojos, nariz, boca, oreja, brazos, manos, piernas y pie.
- Ejecutar las mismas actividades sentadas, recostadas y de lado.
- Mostrar las partes del cuerpo del profesor.
- Mostrar al niño un muñeco articulado, con partes destacadas, para que las reconozca y las identifique.

- Ejecutar la actividad de arriba, utilizando un grabado.
- Incitar al niño a hojear libros y revistas (una página cada vez).
- Usar una colección de grabados y objetos para enumerar.



- Dar historias ilustradas en el transeígraro.
- Dar órdenes al niño para que las cumpla. Ejemplo: cierra la puerta, ve a jugar, agarra la camisa.
- Identificar sonidos onomatopéyicos. Ejemplo: ¿quién hace?
 - Guau ... guau
 - muu ... muu
 - beee ... beee



- Usar actividades diversas para dar conceptos de dentro, fuera, encima, debajo. Inicialmente dejar al niño usar su propio cuerpo. Ejemplo: Pon te debajo de la mesa. métete dentro de la caja, etc.
- Mostrar dos objetos al niño y cubrirlos con una caja, después quitar uno de ellos y preguntar qué falta.



- Colocar varios objetos sobre la mesa que sean de interés para el niño y pedirle que separe los que sean suyos.



- Beber agua solo, colocando de nuevo el vaso sobre la mesa.
- Darle una cantimplora, jarro o terno para sostenerlo.
- Quitar abrigos desabotonados y zapatos sin agujetas no correas.
- Enseñarlo a usar las palabras adecuadas para las funciones intestinales y urinarias.
- Enseñarle a pedir cuando desea ir al baño.

Comportamientos Característicos 3 Años.

Cognoscitivos

- Emplea sustantivos, verbos en indicativo, adjetivos y pronombres: "mío", "yo", "tú" y para mí.
- Reconoce plurales.
- Usa preposiciones: hasta, con, sin.
- Usa y responde: ¿por qué? ¿Cómo? ¿Cuándo?
- Identifica cuatro objetivos por el uso
- Nombra por lo menos 8 figuras.
- Reconoce 3 acciones en grabados.
- Explica la acción.
- Obedece dos órdenes.
- Visualiza anuncios comunes de T.V. y cartelones.
- Reconoce el apellido, el sexo y edad.
- Posee concepto de tamaño.
- Maneja elementos de cuantificación.
- Es capaz de formar colecciones, identificar y comparar.
- Mantiene la atención por periodos cortos cuando escucha comentarios sobre un grabado.
- Las estructuras de lenguaje se encuentran en etapas de desarrollo (usa ciertas palabras de manera aparentemente inadecuada).
- Posee capacidad de representación.
- Posee un vocabulario aproximado de 900 palabras.
- En un cuadro ahuecado, es capaz de encajar circulares, triangulares y cuadrangulares.

Identificar sus dibujos.

Copiar una cruz al dibujar.

Imita una cruz al dibujar.

No identifica el frente y la espalda en la ropa.

Dibujo en la fase celular.

Sociales

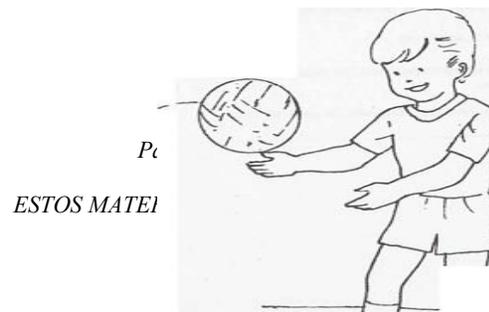
- Le gusta hacer amigos.
- Come sin hablar.
- Demuestra preferencias por alguna ropa (la camisa, el vestido preferido).

De la vida diaria.

- Ayuda a disponer la mesa.
- Sostienen la cuchara correctamente.
- Comienza a utilizar el tenedor.
- Sirve agua de un recipiente en un vaso.
- Va solo al sanitario.
- Adopta la posición correcta cuando usa el sanitario.
- Trata de levase después de usar el sanitario.
- Se leva los dientes, necesariamente ayuda.
- Usa adecuadamente el pañuelo.
- Se abotona adecuadamente (botones al frente o laterales).
- Se desviste solo y rápido.
- Se pone vestidos simples.
- Trata de amarrar las agujetas del zapato.

Psicomotores

- Alterno los pies al subir escaleras (patrón cruzado).
- Salta del último peldaño.
- Camina en la punta de los pies.
- Se impulsa con los dos pies.
- Se equilibra momentáneamente sobre un pie.
- La literalidad se está definiendo.
- Baja la escalera descansando los dos pies en cada peldaño.
- Hace una torre de 10 cubos.
- Realiza construcciones den dos dimensiones.



- Limita un puente de cubos.
- Sostiene un vaso sin tocar la mesa.
- Sostienen objetos pequeños.
- Enrosca la tapa de un frasco.
- Recibe la pelota con los brazos extendidos.

- Dobra pedazos de papel.
- Dobra un papel trasversal o longitudinalmente.
- Sostienen el lápiz, usando el pulgar y tres dedos correctamente.,
- Raya entre dos líneas paralelas trazadas horizontalmente.
- Anda en triciclo usando los pedales.
- Camina sobre un círculo trazado en el suelo.



- Reconoce objetos familiares, tocándolos y agramándolos sin usar la vista.

Comportamiento Característico 4 Años

Cognoscitivos

- Ya emite los sonidos: b, d, f, g, m, n, p,, k, r y las vocales.
- Emplea sustantivos, adjetivos, adverbios, verbos en futuro, pronombres, (principalmente "yo") y el posesivo "su".
- Emplea "cómo" y "por qué"
- Usa operaciones completas, cortas y simples.
- Usa sentencias de 5 palabras.
- Reconoce objetos por su función.
- Es capaz de seguir los órdenes simples, en lenguaje más elaborado. Ejemplo: ponte tus zapatos y coge el juego de armare.
- Repite pequeñas canciones y versos.
- Discrimina sonidos por la intensidad.
- Dice su nombre completo. Responde a preguntas que necesitan comprensión, exigiendo conclusiones lógicas.
- Comprende 3 órdenes.
- Comprende órdenes completas.
- Comprende conversaciones.
- Discrimina sonidos no verbales.
- Puede contar hasta 4, pero su concepto numérico no va más allá de uno, dos y muchos.
- Tienen un vocabulario de 1500 palabras.
- Junta objetos por la forma y textura a través del tacto.
- Selecciona objetos pequeños con movimientos de pinza.}
- Separa objetos cuadrados, redondos, etc. (inicio de clasificación).

Sociales

- Juegos constructivos.
- Estima el juego con otros niños.
- Todavía no está apto para mantener con tacto activo con un grupo de niños.

De la vida diaria

- Pone la mesa correctamente.
- Usa tenedor apropiadamente.
- Usa la servilleta adecuadamente.
- Sirve agua de una jarra en un vaso derramando líquido.
- Necesita ayuda para bañarse y secarse.
- Peina los cabellos con ayuda.
- Cepilla los dientes con ayuda.
- Lava las manos y cara.
- Distingue frente y espalda de la ropa.
- Abotona y desabotona ropa.

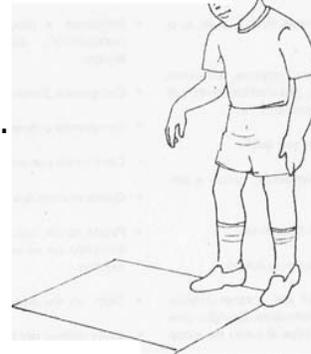
Comportamientos característicos 4 años.

Psicomotores

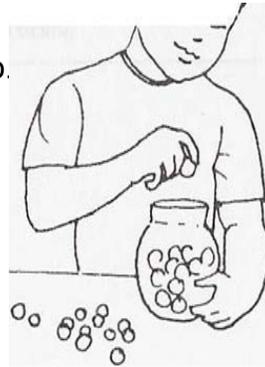
- Corre y raramente tropieza (domina la carrera).
- Corre y salta sobre un pie.
- Salta sobre uno y otro pie.
- Baja escaleras alternando los pies (patrón cruzado).
- Es capaz de realizar movimientos aislados del cuerpo.
- Equilibrarse solo e un pie, durante más de ocho segundos.



- Ya posee mano preferida.
- Construye en posición vertical como horizontal.
- Camina sobre la línea de un cuadrado dibujado por el profesor.



- Juega la pelota (movimientos de tobillo).
- Recibe la pelota con los brazos flexionados.
- Coloca canicas con rapidez dentro de un frasco.



Fundamentación y sugerencias reintervención 3 y 4 años.

A partir de los dos años aproximadamente, el pensamiento del niño adquiere una característica de suma importancia, el poder representar en pensamiento lo que hasta ahora solo ha realizado en acciones. "Es un mecanismo mucho más rápido y móvil que puede recordar el pasado, representar el presente y anticipar el futuro en un acto organizado y breve" (1).

Durante este periodo el niño adquiere el manejo de signos y símbolos como formas de representar la realidad.

La representación de la realidad, se logra a través de diferentes actividades, que si bien son estudiadas por separado, en el proceso de desarrollo son solidarias y paralelas en su aparición. Estas son: imitación diferida, juego simbólico, dibujo, imagen mental y lenguaje.

La imitación diferida consiste en la posibilidad de realizar imitaciones con la presencia del modelo y sobre todo, pasado algún tiempo de observación o el hecho que se imiten

El juego Simbólico consiste en la realización de imitaciones a través del juego,, es la representación de una realidad, en la que el niño crea sus símbolos privados, para acercarse paulatinamente al manejo de símbolos y signos impuestos por el medio e que se desenvuelve. Representa una actividad en la que el niño dispone de un medio propio de expresión, adaptado a sus deseos.

(1) "La Psicología Evolutiva de Jean Piaget".- John H. Flavell. Ed. Paidós, p. 169.

El dibujo es una forma intermedia del juego simbólico y la imagen mental, es la forma gráfica de representa las imágenes que se han formado de la realidad circundante.

La imagen Mental, aparece como una imitación interiorizada, desempeña un papel de auxiliar simbólico complementario del lenguaje.

En ella, pueden considerarse dos categorías. Las imágenes reproductoras, que evocan espectáculos ya conocidos y percibidos anteriormente.

Las imágenes anticipadoras, que imaginan movimientos o transformaciones, así como sus resultados.

El lenguaje aparece inicialmente como una posibilidad de evocación que se suma a la imitación.

Las actividades realizadas con el niño deberán ir encaminadas a favorecer el manejo de símbolos, utilizando éstos para reconocer objetos de uso personal, los materiales del salón de clase, las dependencias de la escuela, etc.

Será necesario observar su desarrollo de lenguaje, para determinar si será necesaria una estimulación específica o terapéutica.

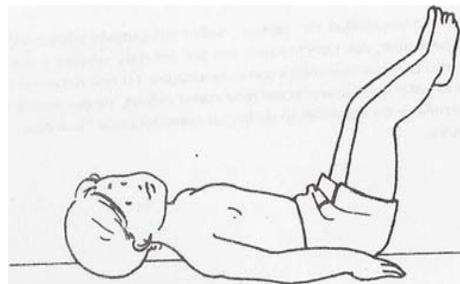
El niño deberá dibujar, colorear, jugar, cantar, etc., preferentemente en forma espontánea, a fin de favorecer su desarrollo en forma armónica.

Las posibilidades de socialización se amplían con la aparición y el manejo de signos y símbolos.

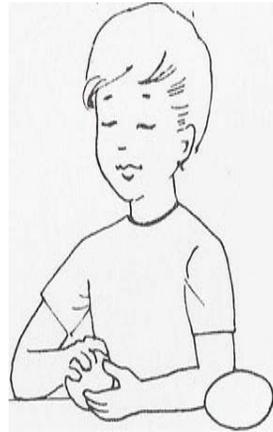
El niño ha adquirido la posibilidad de "pensar" sobre sus propios pensamientos, éstos van de lo particular a lo particular; sus conclusiones pueden ser muy simples y mecánicas, lo que nos puede hacer pensar que sus respuestas son equivocadas. Lo que debemos tener presente, es la importancia de aceptar las respuestas del niño como válidas, ya que estarán determinadas por su nivel de desarrollo, y no dependerán de lo que consideramos "correcto" desde nuestro punto de vista de adulto.

Actividades propuestas 3 años.

- Sube solo las escaleras.
- Ayuda al niño a saltar. De una silla baja, de la orilla de la banqueta, etc.
- Camina en la punta de los pies para adelante y para atrás.
- Brinca como sapo, flexionando bien las piernas.
- Caminar de rodillas: adelante, atrás, para los lados.
- Ejecutar ejercicios variados con diferente parte del cuerpo (imitando)
 - Con la cabeza –moverla para adelante, para atrás, para todos los lados, cambiando las posiciones del cuerpo: de pie, sentado, acostado.
 - Con los brazos –levantarlos en todas direcciones (de lado sentado, acostado, de rodillas).
 - Con las piernas –acostado, mover las piernas en varias direcciones.



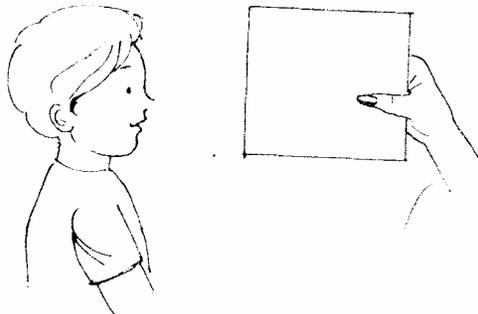
- Con el tronco inclinarse, dejar caer la cabeza, los hombros, el tórax y los brazos.
 - Con los pies – sentado, mover los pies en varias direcciones.
 - Con las manos –mover las manos, abrir y cerrar las manos, golpear con las manos abiertas sobre la mesa, hacer círculos con las manos.
 - Incitarlo a construir una torre con varios cubos.
 - Imitar un puente de cubos.
 - Separar pequeños objetos por especie, utilizando índice y pulgar.
 - Doblar pedazos de papel y tela.
 - Aventar una pelota al adulto con los brazos extendidos.
 - Construir con bloques de madera.
 - Realizar marcha acompañado de música.
 - Andar en triciclo.
 - Pintar un círculo en el suelo y ayudarlo a caminar sobre el,. Obs. Inicialmente se podrá delinear el círculo con cuerda, para que a través del tacto con los pies descalzos, el niño siente la espesura del material.
 - Mostrar dos objetos al niño, dejando que los palpe, de pies hacerlo con los ojos cerrados para ue identifique a través del tacto.
- Obs. Poco a poco aumenta el número de objetos.



- Aparear objetos concretos con partes del cuerpo:
 - Cepillo – dientes.
 - Zapato- Pie
 - Pulsera- muñeca.
- Mostrar al niño un álbum con grabados de "personas", señalando y nombrando partes del cuerpo.
- Separar objetos por especie, utilizando material concreto: ropa. Ollitas, frutas, etc.
- Buscar un objeto que ha sido previamente escondido.
- Señalar acciones mostradas en dibujos.
 - El niño juega a la pelota.
 - La niña lava su cara.



- Señalar figuras en una fotografía.
 - Muéstrame los árboles.
 - ¿Donde está el perro?

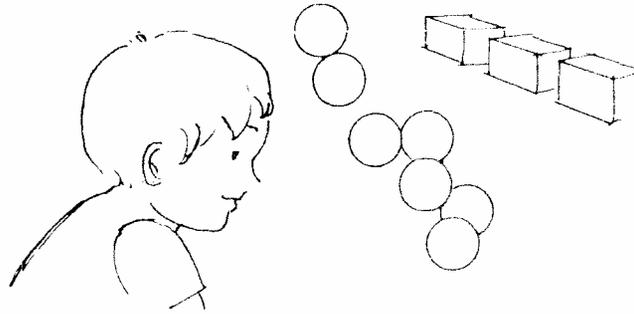


- Mostrarle palabras que el niño ve todos los días indiferentes partes, diciéndole qué dice para que las identifique.
Ejemplo: su nombre

Mamá

Papá, etc.

- Emplear el singular y el plural, observando objetos y dibujos.



- Establecer relaciones contrastantes de tamaño y cantidad, utilizando material –concreto.
- Encajar el círculo, el cuadrado o el triángulo en un cuadro con figuras resecaadas.
- Estimularla sostener la cuchara con precisión.
- Pedirle que coloque la servilleta o mantel individualmente en la mesa para comer.
- Incentivarlo a beber de un jarro sin ayuda.
- Abotonar l la ropa con ayuda.
- Ponerse los zapatos y las medias con ayuda.
- Incentivarlo para tomar posición correcta al utilizar los sanitarios.
- Ayudarle a cepillar los dientes.
- Sonarse la nariz, usando el pañuelo, correctamente.



Actividades propuesta 4 años.

- Reconocer, nombrar y localizar partes del cuerpo (en posición: acostado, sentado. De rodillas, de pie y de lado).
- Correr libremente.
- Saltar para adelante y para atrás y otras direcciones.
- Bajar escaleras alternando los pies.
- Realizar ejercicios rítmicos con plataformas y con instrumentos musicales.
- Modelar usando barro o masa.
- Pintar utilizando, anos, dedos.
- Caminar sobre líneas pintadas en el suelo, utilizar antes de la cuerda para trazarlas.
- Seguir una serie de evoluciones de otras personas.
- Recibir la pelota con los brazos flexionados.



- Dar al niño un cordón grueso y cuentas bien grandes de madera para que ensarte usando las dos manos.



- Responder con frases completas las preguntas:

¿Qué es esto?

¿Cómo es?

¿Qué ves?

¿Dónde está?

¿Para qué sirve?

¿Cuántos ves?

¿Qué estás haciendo?

- hacer ejercicios de soplo (soplar silbatos, flautas, algodón, barquitos de papel, pelotas de ping-pong, velas a diferentes distancias).
- Realizare ejercicios para mejorar la articulación: con los labios, la lengua, la mandíbula, el paladar, las mejillas (imitando).
- Identificar sonidos significativos: ruidos de motores (avión, camión, automóvil), pasos, etc.
- Imitar sonidos y ruidos.
- Reproducir con el cuerpo, posiciones presentadas en grabados.
- Poner atención y descubrir qué instrumento toca el profesor a su espalda, ejemplo: corneta, campana, etc.
- Señalar, en una de grabados, el mencionado por el adulto.



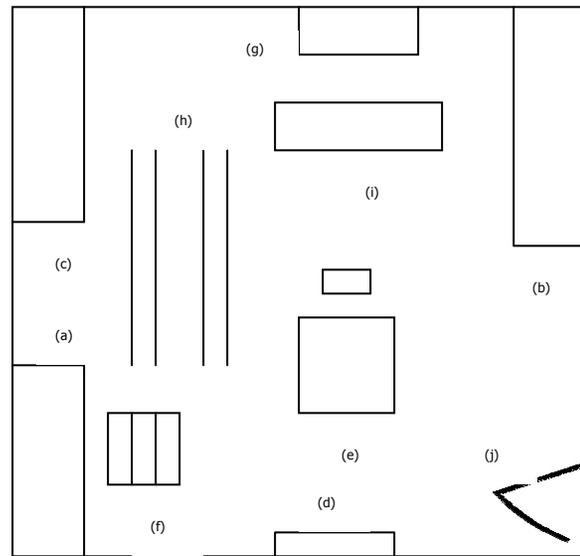
- Jugar con dominó de figuras.
- Agrupar objetos por su semejanza.
- Identificar objetos por el tacto.
- Seleccionar objetos muy pequeños, con movimientos de pinza.
- Dar al niño lápiz grueso y papel grande, dejándolo pintar libremente.
- Aparear objetos por forma o textura a través de un juego de adivinanzas para venir la visión.



- Decir el nombre de un objeto que ha sido aumentado a una colección conocida anteriormente.
- Identificar alimentos por el gusto-
- Pedirle que ponga el plato, los cubiertos, el vaso y la servilleta en la mesa.}
- Comer solo sin derramar.
- Enseñarlo a usar la servilleta adecuadamente.
- Darle instrucciones para lavar y secar las manos.
- Hacerlo lavar y secar la cara.
- Darle un peine para que trate de peinarse.
- Ayudarlo a tomar u baño y dejarlo que trate de secarse solo.
- Dejarlo cepillarse los dientes sin ayuda.
- Ponerse calcetines y zapatos con ayuda.
- Vestir ropas simples con ayuda.

Sugerencias de ambientación de la Sala.

- 1 Armario cerrado (a)
- 1 colchón (b)
- 1 caja de arena con tapa (c)
- pizarrón a la altura del niño (d)
- mesa con cubierta plástica movible y silla baja (e)
- una escalerilla con escalones por ambos lados (f)
- Espejo (g)
- Barra para equilibrio (h)
- Plancha para ejercicios de equilibrio (i)
- Baño (j)



Sugerencias de Material

- Vibrador
- Sonajas de formas, tamaños y colores diversos.
- Muñecos de algodón, y de plástico de tamaño, forma u color diverso.

- Campanitas con sonidos diferentes.
- Argollas de tamaños y colores diversos.
- Cubos de cartoncillo de tamaño y color diferente.
- Pelotas de algodón grandes, medianas y chicas.
- Pelotas para soplar.
- Pelotas de hule coloridas.
- Caja con diferentes objetos
- Cartones con diferentes objetos pegados.
- Ropa usada, camisas, sombreros, sacos, medias, zapatos, etc.
- Instrumentos musicales.
- Mesa para modelado.
- Bloques de madera en varios colores y tamaños.
- Triciclo
- Caja atado a un cordel
- Tablero de encaje de madera (figuras geométricas simples en tamaño grande)
- Muñeco grande.
- Álbumes de: animales, flores, frutas, objetos domésticos, etc.
- Libros de historias con figuras grandes y poco texto.
- Revistas y libros de historias.
- Franelógrafo
- Juguetes variados.
- Sillita para niño.
- Mesa bajo.
- Papel revolución (hojas grandes)
- Papel bond de 24 Kg.
- Pinceles gruesos y pinturas de agua,
- Lápices de cera gruesos.
- Cuentas grandes e hilo plástico.
- Tijeras.
- Cuerdas.

- Pañales.
- Espacio para cultivar (hortaliza)
- Cuentas, semillas, pedazos de lana, lentejuelas, etc.
- Espejo de 1m. x 0.40 m.
- Biberones.
- Platos. Cucharas con mango grueso.
- Cucharas comunes.
- Vaso de plástico.
- Termo
- Mantel individuales.
- Alimentos sólidos (galletas, panecillos, caramelos, etc.)
- Toalla de manos.
- Peine.
- Pañuelos y pañuelos desechables.
- Colchón.
- Bacinica.
- Esponjas diferentes texturas.
- Linterna sorda.
- Toallas faciales de diferentes texturas.

EVALUACIÓN

La evolución permite conocer las condiciones generales del sujeto de atención y determina la necesidad o no de aplicar un programa de intervención temprana (pronóstico y tratamiento).

La primera evaluación aplicada al bebé en el momento de nacer, es el índice de APGAR, que aportará datos suficientes para decidir si el niño es de alto riesgo y requiere necesariamente intervención.

Como instrumento de evaluación del proceso de desarrollo del alumno y de su evolución en los aspectos socio-adaptativos se utilizará el P.A.C. Primary que es una forma de evaluación permanente que debe basarse en la observación constante

de la evolución constante de la evolución del alumno y registrarse en tres ocasiones durante el transcurso del periodo escolar.

Las fechas para este registro serán: al ingreso del niño al servicio, y dos evaluaciones más con 4 meses de intervalo entre cada evaluación.

El P.A.C. Primary es una escala de evaluación socio-adaptativa, que constata de un diagrama de registro de conductas organizado en cuatro áreas: independencia personal, comunicación, socialización y ocupación, que se relacionan estrechamente con las áreas en que está organizada la Guía de Actividades.

Se puede establecer la siguiente correspondencia entre las áreas de esta guía y las del P.A.C. Primary.

GUÍA	P. A. C.
Cognitivas	Comunicación
Sociales	Socialización
De la vida diaria	Independencia personal
Psicomotores	Ocupación

Índice de APGAR

Escala por los neonatólogos, que mide el nivel de vitalidad de los bebés, en el momento del nacimiento. La primera evaluación en el primer minuto de vida, y la segunda en el quinto minuto de la vida del bebé.

Los signos vitales, explorados por esta evaluación son: frecuencia cardiaca, esfuerzo respiratorio, tono muscular, actividad refleja, coloración de la piel; los que reciben una puntuación de acuerdo a la siguiente escala.

No. de puntos	0	1	2
Latidos cardiacos	Ausencia	-100	+ 100
Llanto, esfuerzo respiratorio	Ausencia	Débil	Fuerte
Tono muscular	hipotonía	Alguna flexión de las extremidades	Movimiento activo
Respuesta a los reflejo	Sin respuesta	Pequeños movimientos.	Llanto y reacción.
Color de la piel	Cianosis (azulada o violácea)	Extremidades azuladas	colorado

Se suman los puntos obtenidos por cada signo vital, en ambas evaluaciones y se confrontan con la siguiente tabla:

7/10 puntos	Normal (no necesita educación especial).
4/6 puntos	Tratamiento y/o vigilancia en la sala de cunas (posibilidad de que el niño necesite atención especial).
0/3 puntos	Providencias enérgicas de inmediatas (niños de alto riesgo, deberán ser sometidas a intervención temprana).

		Análisis de puntos
1° minuto	APAGAR bajo	Reanimación

5° minuto	APGAR próximo a 10	Probabilidades de un bebé sin problemas.
	APGAR continúa bajo	Probabilidades de excepcionalidad (1/3 de niños excepcionales presentaron APGAR bajo, sin atención inmediata).

Consideraciones en torno del alto riesgo

“En el diseño de programas de intervención temprana se ha utilizado ampliamente el concepto de alto riesgo. La clasificación más aceptada es la prepropuesta por T. Tjossem y Eloísa E. de Lorenzo que enumeran tres tipos de alto riesgo.

- a) Riesgo establecido: comprende aquellos casos con problemas de tipo biológico claramente identificados, que conllevan necesariamente una serie de alteraciones biológicas, congénitas o adquiridas que afectan la estructura y desarrollo del sistema nervioso central.
- b) Alto riesgo biológico: es la concurrencia de condiciones prenatales, perinatales y aún previas a la concepción que acarrearán alta posibilidad de retardo a corto o largo plazo y que pueden estar determinadas por condiciones biológicas de la madre o del niño.
- c) Alto riesgo ambiental o sociocultural: se identifica en las condiciones de pobreza y marginalidad, y se encuentra (Documento CEPAL-UNICEF).

Tomando en consideración estas definiciones, incluimos la evaluación por los neonatólogos en el momento del nacimiento para determinar las condiciones del bebé y si existen condiciones de alto riesgo. Esta información permitirá definir la necesidad de un programa de intervención temprana.

ESTUDIO DE UN CASO

Al observar a Gregorio N., de 3 años de edad cronológica, el maestro encuentra que las conductas manifestadas corresponden a: 18 meses en actividades de la vida diaria; 2 años en el desarrollo de funciones intelectuales, 2 años en el aspecto social y de 1 año en el aspecto psicomotor. Se grafica la información para tener un perfil del desarrollo global de Gregorio.

De acuerdo al perfil, se deberá enfatizar el tratamiento en las áreas psicomotoras y de actividades de la vida diaria, sin descuidar la intelectual y social, para lo que se revisarán las sugerencias y actividades propuestas en la Guía correspondiente a las edades obtenidas en el perfil, y así organizar el programa de trabajo.

GREGORIO N. E.C. 3 AÑOS

