

11
2ej.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS
PROFESIONALES ARAGON**

P E D A G O G I A

**UNA PROPUESTA METODOLOGICA AL ESTUDIO
DEL AREA SOCIOAFECTIVA EN LOS GRUPOS
DE APRENDIZAJE**

TESIS PROFESIONAL

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGIA**

PRESENTA:

GODOY FLORES CLEMENTINA BEATRIZ

MEXICO, D.F. 1987



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

CAPÍTULO PRIMERO.

PÁG.

EL ÁREA SOCIOAFECTIVA Y LA EDUCACIÓN BÁSICA

Grupos Integrados una alternativa; limitaciones y perspectivas	06
Un enfoque diferente sobre el afecto	09
Psicología Genética y la perspectiva metodológica	10
Teoría Psicoanalítica	17

CAPÍTULO SEGUNDO

COMO SE FORMA EL LAZO AFECTIVO

Algunos planteamientos diferentes	24
Un estudio sobre las interacciones sociales entre niños	29
Un análisis del trabajo en GI	33

CAPÍTULO TERCERO

PROPUESTA METODOLÓGICA

Hacia una Propuesta metodológica del área socioafectiva	35
Nuestra población	42
Metodología	43
Programa de actividades	44

CAPÍTULO CUARTO

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Registro de observaciones	54
Conclusiones	82
Bibliografía	86

INTRODUCCION

Para las teorías psicológicas sea esta psicogenética o psicoanalítica, la afectividad ha constituido el motor necesario para desarrollar las estructuras intelectuales en el niño. Varios autores Piaget, Wallon, Spitz, entre otros han fundamentado a lo largo de su obra la importancia de la relación madre-hijo en el desarrollo de la personalidad del infante, este desarrollo argumentan, viene a ser el resultado de las constantes interacciones del niño con las personas que lo rodean. De ahí la importancia que se le otorga a la relación adulto-infante, así como a la relación con otros en cualquier esfera de la vida del niño, que pueda ofrecer la construcción del lazo afectivo en el desarrollo del niño. Algunos autores como Spitz y Bronfenbrenner definen a la relación madre-hijo como una "diada". "La presencia de una relación en ambas direcciones establece la condición mínima y definitiva para la existencia de una diada; una diada está formada siempre y cuando 2 personas presten atención o participen uno en la actividad del otro" (1). Además una diada puede servir de base para la formación de amplias estructuras interpersonales (triada, tetradas y así sucesivamente, hasta formar amplios grupos). Las relaciones sociales posteriores se basarán en esta primera relación del infante con otros, por ello se considerará esta relación como determinante en el desarrollo del niño.

A pesar de que se ha considerado a la afectividad como motor indispensable en el desarrollo infantil, hay pocas investigaciones al respecto. La Pedagogía al no contar con estudios que sustenten un concepto propio sobre la afectividad, re toma elementos teóricos de las corrientes psicológicas, para llevarlas a la práctica educativa. Así, se ha insistido durante los últimos años en la importancia de la relación maestro-alumno en el quehacer educativo, que pueda crear las condiciones necesarias para mejorar didácticamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, es necesario que en el salón de

(1) Bronfenbrenner, V. Estructuras interpersonales como contextos de desarrollo humano, Cambridge, Harvard University Press, 1979-

clases se establezca el lazo afectivo, bajo ciertas condiciones que fundamenten una motivación para el aprendizaje del niño. Con esto se puede decir que la construcción del aprendizaje se puede dar a través de las interacciones maestro-alumno y alumno-grupo.

En sí, la escuela tradicional le ha dado mayor importancia a la instrucción y a la transmisión de información (los actuales programas de enseñanza primaria insisten fuertemente - en desarrollar habilidades específicas, como la lectura y la escritura) y ha dejado de lado el desarrollo afectivo, el cual va a repercutir en la vida futura de cada individuo.

Dentro de la S.E.P. se crean los Grupos Integrados - (GI) como una alternativa para atender a niños de 1º y 2º año de la escuela primaria regular con problemas de aprendizaje y donde se ha tratado de romper con lo anterior (mayor peso a la - - transmisión de conocimientos), por lo cual se crea el área socioafectiva como eje troncal que fundamente un trabajo en el salón de clases y que permita que el niño interactúe con el maestro y con sus compañeros para crear lazos de afecto, de confianza y de aceptación.

La tesis que se sustenta en el trabajo se deriva de - los siguientes planteamientos: Al no contar con una teoría en la cual se base el trabajo del área socioafectiva (esta se fundamenta en una teoría psicogenética de la inteligencia y no en una teoría del afecto), tampoco se cuenta con un concepto propio de afectividad, esto conduce a que no exista una forma metodológica para el abordamiento del área en el salón de clases. Constantemente el maestro, al igual que el equipo de apoyo (pedagogo, psicólogo, terapeuta de lenguaje, trabajador social, - que laboran dentro de los grupos), reciben una gran dosis de información pero nunca reciben las herramientas indispensables que le ayuden en su práctica pedagógica. La carencia de elementos teóricos bien fundamentados en una teoría del afecto por parte del personal sobre el área, conduce de alguna manera, que éstos

se vean imposibilitados para implementar actividades que puedan reforzar y desarrollar el proceso afectivo en el aula. -- Asimismo, la programación de actividades que se sustenta dentro del área socioafectiva, tampoco ha contribuido al logro de un desarrollo de la afectividad; en esta programación no encontramos especificadas, ni las condiciones favorables, ni los elementos necesarios que conduzcan a la construcción del lazo afectivo. En las actividades propuestas, el maestro únicamente se concreta a realizarlas sin tomar en cuenta las consideraciones del niño, además no implementa o modifica estas para el -- trabajo académico; es decir, no existe una metodología de trabajo que ayude al maestro a manejar el proceso de la afectividad de manera más racional y no solamente de manera intuitiva, al introducir en los contenidos programáticos elementos y condiciones para el desarrollo afectivo; ya que la afectividad va a fundamentar una motivación para el trabajo en el grupo.

Como primer capítulo se intentará dar un panorama -- del área socioafectiva como fundamento curricular de los Grupos Integrados y la Educación Básica, donde se destacan los -- principales puntos de la teoría psicogenética de la inteligencia, teoría que se sustenta en el trabajo académico y que no -- ha conducido a un desarrollo afectivo. Como una perspectiva -- diferente de trabajo tomaremos algunos elementos de la aproximación teórica de Henri Wallon, pero sólo como soporte al proceso de afectividad y no como eje central de la tesis.

En el capítulo segundo se hará un análisis de la manera cómo se forma el lazo afectivo, de acuerdo a la teoría -- psicoanalítica y psicogenética. Se retomarán algunos estudios de la relación madre-hijo de acuerdo a Spitz, Shaffer, Tizar, Wallon, Stambak y Barrière entre otros.

Ante tales conocimientos y perspectivas para la construcción del lazo afectivo, elaboraremos una propuesta metodológica al estudio del área socioafectiva, aplicándola en 2. Grupos

pos Integrados que desglosaremos en el capítulo tercero.

En el cuarto capítulo se intentará dar un panorama - sobre la organización del trabajo de nuestra propuesta metodológica para la construcción del lazo afectivo, realizada en los Grupos Integrados, donde se implementarán actividades conjuntas de trabajo y recreativas que permitan las interacciones -- maestro-alumno y alumno-alumno, así mismo para finalizar nuestro trabajo se contemplará una contrastación entre el trabajo propuesto por nosotros y lo que actualmente se lleva a cabo en un grupo tradicional.

CAPITULO PRIMERO

EL AREA SOCIOAFECTIVA Y LA EDUCACIÓN BÁSICA

I.- Grupos Integrados una alternativa: limitaciones y perspectivas.

Ante la necesidad de atender a los niños que por diversos motivos no pudieron acceder a los requerimientos que la escuela regular impone para ser promovidos a segundo grado, la Dirección General de Educación Especial crea los Grupos Integrados (GI) en 1971, cuyo objetivo es brindar educación básica a niños con necesidades especiales, respetando su desarrollo - cognoscitivo tanto como el afectivo dentro del marco de la propia escuela primaria, integrándolos a su estructura y a su dinámica. Para lograr este objetivo se propuso: A).- Que se favorezca la integración psicosocial antes que la integración académica y B).- Ofrecer la posibilidad de aprendizajes académicos respetando su grado de dificultad en el aspecto intelectual y su ritmo para lograrlo. Tal objetivo se planteó de acuerdo a las características del niño de GI.:

- Tiene dificultad en el área cognitiva.
- La mayoría provienen de sectores marginados de la población.
- Con problemas orgánicos.
- Con problemas de lenguaje.
- Con problema de salud.
- En lo afectivo se verifican inhibiciones, problemas neuróticos, etc.
- Son niños que han sido admitidos en la escuela primaria y después fueron rechazados.
- Es considerado como un fracasado escolar⁽²⁾.

De acuerdo con esta caracterización del niño de GI, se formuló como eje troncal para el trabajo académico, el área socioafectiva como generadora del trabajo de las demás áreas - que estructuran el currículum (lecto-escritura, lógico-matemáticas; psicomotricidad, lenguaje, ciencias naturales y sociales)

(2) Subsecretaría de Educación Elemental D.G.E.E. "Proyecto GIB en el D.F.

Con la creación del área socioafectiva como generadora de las diversas actividades dentro del trabajo del grupo, se ha pretendido cubrir un hueco que el sistema educativo ha dejado al considerar únicamente el aspecto cognitivo, dejando a un lado un importante aspecto en el desarrollo del niño que es el afectivo.

I.I.- Conceptualización de la afectividad en Grupos Integrados.

Para el trabajo del área socioafectiva en GI se parte de la hipótesis de que la afectividad es aprendida y que esta se desarrolla paralelamente con el proceso de socialización de la cual forma parte. Se ha tratado de manejar la afectividad dentro de GI de una manera diferente de como se ha venido trabajando en la escuela primaria regular, dicha diferenciación radica en despojarla de un matiz puramente sentimental y del reforzamiento personal, canalizándola a través de la interacción social y del conocimiento del medio ambiente. El conocimiento de afectividad que sustenta GI se refiere al desprendimiento de la concepción egocéntrica de la realidad, por ello los contenidos programáticos están redactados tomando en cuenta el período preoperatorio, donde según la Teoría Piagetiana existe un predominante egocentrismo.

Desde este punto de vista, se considera que el niño - parte de un estado puramente individual "-el de los primeros meses de existencia durante los cuales no es posible ningún intercambio con los demás-" (3), (posteriormente veremos como el niño presenta respuestas sociales para relacionarse con su entorno desde los primeros días de su vida) para llegar a una socialización progresiva que jamás queda terminada. Con esto puede decirse, que para Piaget el niño procede de un estado inicial de egocentrismo a la reciprocidad, de un ser individual a un ser social. Al considerar de esta manera al niño, se pretende que por medio de la socialización se despoje de su egocentrismo, para dar paso a la colectividad interactuada con su medio.

(3) Piaget, J. Psicología y Pedagogía, Méx, Edit. Sep/Ariel. 1981 pág. 201

Con lo anterior podemos decir que a pesar de que existe dentro de GI un marco teórico al igual que una propuesta para el desarrollo afectivo, no hay un concepto definido sobre afectividad, ni la manera cómo se puede crear el lazo afectivo que fundamente un aprendizaje en el niño, el maestro no recibe las herramientas teóricas necesarias que le ayuden a crear las condiciones básicas para el desarrollo afectivo. Esto conduce a que la afectividad se trabaje de una manera intuitiva por parte del maestro dentro del salón de clases, orillándolo muchas veces a mantener relaciones de dependencia con el alumno, al que ve como un mero receptor de contenidos y de información y no lo concibe como constructor de su propio conocimiento que necesariamente tiene que interactuar con su medio.

I,II.- Teoría que se sustenta en el trabajo académico.

Para fundamentar la práctica pedagógica se retoma a la teoría Psicogenética de la inteligencia, basándose exclusivamente en los enfoques de Piaget. Es aquí donde pueden notarse ciertas dificultades en la práctica pedagógica en los GI, ya que la teoría en la cual se basan es cognitiva no afectiva, -- siendo el eje central para el desarrollo del trabajo el área socioafectiva.

A pesar de que Piaget considera a la afectividad como motor necesario para el desarrollo infantil, nunca definió lo que él consideraba como afectividad, fue el área que menos investigó, por lo que se apoyó en otros autores para hablar de este aspecto (afecto) en sus trabajos. "Piaget no se tomó la molestia de abundar acerca de lo que él consideraba como afectividad, desde su punto de vista el desarrollo del infante podía ser considerado en dos grandes áreas para su investigación 1).- La creación y transformación de las estructuras cognitivas y 2).- El desarrollo de la personalidad en el infante"⁽⁴⁾.

(4) Ortega, R. La relación adulto-infante. 1985. Inédito.

Debido a esto Piaget desarrolló toda una teoría acerca de la cognición, dejando a un lado la investigación de la personalidad del infante: es decir que en sus estudios Piaget le dió poca importancia a la investigación del afecto y a la relación con otros, a pesar de que sí la consideró en su obra.

Al hablar sobre afectividad Piaget la colocó paralelamente a las funciones cognitivas y excluyó toda idea de una prioridad de lo afectivo sobre lo cognitivo, ambos dijo son -- complementarios, tanto el aspecto afectivo como el cognitivo -- no pueden funcionar uno sin el otro. Los GI se basan en el -- "enfoque renovador de Piaget, quien centró sus estudios en las diversas características del pensamiento en el niño..."⁽⁵⁾ pero no se centró en el afecto para el desarrollo de la personalidad en el niño.

La teoría que sustenta los GI exige iniciar el trabajo en el salón de clases, en el nivel real del proceso de construcción del conocimiento en que se encuentra el niño y en relación a éste programar las actividades, pero el maestro al no tener una teoría del afecto como base necesaria para su práctica, tiene que asirse de su propia tradición educativa para el trabajo en grupo, no creando situaciones donde interactúe el niño con el propio maestro y con sus compañeros, prefiriendo grupos disciplinados y ordenados que no le provoquen problemas. La carencia de elementos teóricos bien fundamentados por parte del maestro sobre el área, impide que éste implemente actividades que puedan reforzar y desarrollar el proceso afectivo en el aula.

Así, la teoría psicogenética de Piaget no alcanza a cubrir todos los aspectos del desarrollo del niño, ya que esta ve únicamente el desarrollo cognitivo dejando a un lado el otro aspecto de la vida del niño, a pesar como ya dijimos que en sus estudios Piaget sí la consideró como importante.

(5) Subsecretaría de Educación Elemental, op. cit. pág. 11

Por lo cual nosotros pretendemos manejar otra perspectiva de la teoría psicogenética diferente a esta, nuestro trabajo se apoyará en algunas de las ideas de Henri Wallon como soporte al proceso de afectividad.

II.- Un enfoque diferente sobre el afecto.

Wallon a diferencia de Piaget manejó otra perspectiva en sus estudios sobre afectividad, no consideró el paralelismo entre lo afectivo y lo cognitivo (del cual habló Piaget) en algún momento del devenir del niño existe prioridad de lo afectivo sobre lo cognitivo "...todos los factores actúan en todos los períodos habrá momento del desarrollo fundamentalmente afectivos (los primeros meses) otros fundamentalmente intelectuales (de 1 a 3 y de 6 a 11 años)"⁽⁶⁾. La emoción es el primer medio que tiene el niño para entrar en relación con lo que le rodea (primera relación). Posteriormente veremos como todas las etapas por las que atraviesa el niño muestran una estrecha unión entre la evolución de su personalidad y la de su inteligencia. Wallon manifiesta en sus estudios que el infante es un ser afectivo desde los primeros meses de vida, además de ser un organismo social, aspecto que en sus investigaciones pudo comprobar al igual que otros psicólogos, que el niño menor de 6 meses presenta respuestas sociales. Varios autores entre ellos Stambak, Barrière y Barbara Davis, en sus estudios han demostrado que "las interacciones sociales extensivas con gente nueva son posibles en la infancia"⁽⁷⁾, verificándose respuestas positivas. Desechándose de esta manera la idea de que las interacciones del niño pequeño entre compañeros y adultos no existían y de que el niño es un ser egocéntrico que se caracteriza por su juego individual.

Con estas investigaciones se encontró que los infantes son participantes activos, iniciadores activos de comple-

(6) Palacios, J. "Psicología, Pedagogía y Sociedad"; Temas del mes, pág. 15

(7) Ross, H. y Coldman, B. "Establecimiento de nuevas relaciones sociales en la infancia" Depto. de Psicología de la Univ. de Canadá, pág. 2

jas interacciones sociales tanto con adultos como con compañeros, estas acciones forman una base para el establecimiento de nuevas interacciones sociales en su vida posterior. Apoyándose de esta manera, la idea de que el niño es un ser afectivo y social por naturaleza siempre y cuando existan las situaciones para interactuar con su entorno.

Wallon consideró al niño como un organismo social, - donde su propio entorno actúa incesantemente sobre éste y moldea su personalidad: el niño está determinado por influencias externas a él, mientras que Piaget no le dió mucha importancia a la relación del niño con otros, además de que Wallon le dió mayor peso a la relación temprana del niño con lo que le rodea, o sea a la relación afectiva con las personas, diferente a las manipulaciones de los objetos de los niños de Piaget. En sí - para Wallon el niño es un ser capaz de establecer interacciones muy complejas con la gente que le rodea, mientras que Piaget concibe al niño en relación con los objetos que le rodean.

III.- Psicología Genética y la perspectiva metodológica.

Retomaremos algunas de las ideas de Henri Wallon como representante de esta teoría ya que con sus aportaciones sobre el comportamiento del niño, ha enriquecido a la Psicología y a la Educación. Sus estudios se basaron en "La totalidad, - del niño como unidad en la que los elementos biológicos, psicológicos y sociales se interrelacionan, condicionan y determinan mutuamente, fue desde el principio de su actividad científica el punto central de la obra de Wallon"⁽⁸⁾. Con lo anterior podemos decir que Wallon en sus estudios, para conocer al niño toma en consideración la totalidad dialéctica de éste "Si de Piaget puede decirse que es el puntal de los estudios de la inteligencia y de Freud puede decirse que lo es respecto a la vida emocional, debería decirse de Wallon que es el pionero de

(8) Palacios J. " El pensamiento y la obra de H. Wallon" Temas del mes, pág. 6.

la integración dialéctica entre los distintos factores que -- conforman el desarrollo"(9). El niño y el medio son inseparables (por eso Wallon explica al individuo no por sí mismo, sino por las condiciones que sobre él actúan) siendo uno el complemento del otro. No son unidades que deben verse por separado; cada elemento condiciona al otro.

Para Wallon el ser pensante es además emotivo, de ahí que se considerará al infante como un organismo social al estudiar las interrelaciones entre persona-medio ambiente. "En el niño las experiencias más satisfactorias son aquellas - relacionadas con las personas no con los objetos"(10). Es así como Wallon ve el desarrollo psicológico muy ligado a los modos con que el niño se relaciona con el medio. Una de sus muchas contribuciones estriba, en que considera al niño no sólo en términos del conocimiento cognoscitivo, sino también en términos afectivos, siempre en relación con el medio que le rodea.

Wallon se preocupó por describir cómo evoluciona la inteligencia, la psicomotricidad y la afectividad dentro de cada una de las "etapas" o "estadios" en la personalidad del niño. Haremos hincapié en este último aspecto, en las relaciones afectivas. La afectividad como motor necesario para el desarrollo de la personalidad en el niño, la consideró como un proceso en tanto que evoluciona; el afecto es una emoción socializada (emoción es el fundamento de lo afectivo, que le permite relacionarse con su medio) en cuanto participen 2 personas manteniendo sentimientos recíprocos. Definió al Neonato como un ser donde su yo aún no está diferenciado, es difuso "no sabe establecer la separación entre lo que es la realidad exterior y su sensibilidad propia, sino que además tampoco sabe muy bien dissociarse él mismo del mundo exterior"(11).

(9) Ibid, pág. 7

(10) Birns, B. y Voyat, G. "Wallon y Piaget" en Reve Enfance: Introducción a Wallon. Barcelona, Esp. Edit. Médica y Técnica, S. A. 1981, Vol. II pág. 12

(11) Wallon, H. "La evolución Psicológica del niño" en Jesús Palacios, (Edit) Psicología y Educación- aportaciones de la Psicología a la renovación educativa, España, Edit. Pablo del Río, 1985, Vol. II, pág. 251.

Wallon nos dice que si se quiere estudiar el desarrollo del niño, hay que partir de la idea de que el niño puede tener un horizonte muy limitado "...el niño comienza por confundirse con este ambiente..., mucho más tarde llegará a representarse, mediante el sistema de sus ideas, lo que las cosas son más allá de las cosas mismas ...y mediante un progreso simultáneo logrará distinguir y aislar su propia persona de todo lo demás. Todo ello es producto de una evolución que no es únicamente sensorial, sino que comprende toda la evolución intelectual" (12).

Tomaremos la teoría de Wallon para hacer una descripción de las etapas o estadios de la personalidad, analizando cómo evoluciona la afectividad.

III. I.- Las "etapas" o "estadios" del desarrollo de acuerdo a la Teoría de Wallon.

Durante los 3 primeros meses de nacimiento del niño, es donde predomina la función anabólica que es la absorción de energía vital por el propio cuerpo para la construcción de los órganos. Esta función está representada primeramente por el sueño. Tenemos también en el bebé la alimentación y una tercera función es el movimiento. Aquí el entorno familiar le brinda al niño la atención necesaria para satisfacer sus necesidades alimentarias y las posturales (necesidades de ser cambiado de posición, de ser sostenido o mecido) que como sabemos, el niño es muy sensible a estos desplazamientos en el espacio. El niño es un ser dependiente con respecto al entorno, pero esencialmente de la madre; es el estadio de **IMULSIVIDAD MOTORA**.

Frente a la función anabólica (absorción de energía) en el desarrollo del niño, se da la función catabólica, que es la que corresponde al gasto de energía cuando el niño desarrolla una gran actividad como pensar o moverse, y que sin esa ac-

(12) Ibid.

Wallon nos dice que si se quiere estudiar el desarrollo del niño, hay que partir de la idea de que el niño puede tener un horizonte muy limitado "...el niño comienza por confundirse con este ambiente..., mucho más tarde llegará a representarse, mediante el sistema de sus ideas, lo que las cosas son más allá de las cosas mismas ...y mediante un progreso simultáneo logrará distinguir y aislar su propia persona de todo lo demás. Todo ello es producto de una evolución que no es únicamente sensorial, sino que comprende toda la evolución intelectual" (12).

Tomaremos la teoría de Wallon para hacer una descripción de las etapas o estadios de la personalidad, analizando cómo evoluciona la afectividad.

III. I.- Las "etapas" o "estadios" del desarrollo de acuerdo a la Teoría de Wallon.

Durante los 3 primeros meses de nacimiento del niño, es donde predomina la función anabólica que es la absorción de energía vital por el propio cuerpo para la construcción de los órganos. Esta función está representada primeramente por el sueño. Tenemos también en el bebé la alimentación y una tercera función es el movimiento. Aquí el entorno familiar le brinda al niño la atención necesaria para satisfacer sus necesidades alimentarias y las posturales (necesidades de ser cambiado de posición, de ser sostenido o mecido) que como sabemos, el niño es muy sensible a estos desplazamientos en el espacio. El niño es un ser dependiente con respecto al entorno, pero esencialmente de la madre; es el estadio de **IMPULSIVIDAD MOTORA**.

Frente a la función anabólica (absorción de energía) en el desarrollo del niño, se da la función catabólica, que es la que corresponde al gasto de energía cuando el niño desarrolla una gran actividad como pensar o moverse, y que sin esa ac

(12) *Ibid.*

tividad no podría desarrollar sus funciones. Por lo cual hay en el niño una alternancia de las 2 funciones ana-catabólicas. Hay que señalar que la división en períodos que a continuación presentaremos es algo esquemático, que no tienen siempre el mismo rigor en todos los niños.

Para Wallon la relación más temprana y dominante - que establece el niño con lo que le rodea es una relación afectiva con las personas, a este estadio lo llamó EMOCIONAL. A los 6 meses ya hay una diferenciación de toda una serie de manifestaciones de tipo expresivo o emotivo, ahora es fácil distinguirlos gritos de cólera, de mando, de tristeza, de dolor, o de sufrimiento, "...la gama de matizaciones emocionales se amplía y diferencia. Estas manifestaciones emotivas, constituyen para él un medio para entrar en relación con su entorno y obtener los cuidados que desea en ese momento"⁽¹³⁾, al respecto la actividad tónica "es el material del que están hechas las emociones, puesto que todas ellas -placer, alegría, cólera, angustia, miedo, timidez- pueden reducirse a la manera con que el tono se forma, se gasta o se conserva"⁽¹⁴⁾. Así la alegría en el pequeño resulta de un exacto equilibrio y de una acción recíproca entre el tono y el movimiento. El tono se ha diferenciado del movimiento propiamente dicho para darle mayor estabilidad, mayor elasticidad, mayor fuerza explosiva, mayor diversidad y precisión de acuerdo con Wallon. Las emociones constituyen un medio de acción del niño sobre el ambiente para obtener los cuidados que desea en ese momento, al poder contar sólo con sus manifestaciones emocionales (pues aún no sabe hablar) las utiliza como un sistema expresivo para comunicarse y relacionarse con los otros. "Las emociones tienen el carácter de relaciones organizadas que poseen en el sistema nervioso centros que regulan y coordinan sus manifestaciones"⁽¹⁵⁾. De acuerdo con Wallon, las emociones constituyen una especie de membrana osmótica a través de la cual se realizan los intercambios afectivos recíprocos del niño con -

(13) Ibid, pág. 256

(14) Ibid, pág. 246

(15) Ibid, pág. 262

su medio y del medio con el niño, estas manifestaciones emocionales son los medios de unión con su entorno, ya que aún no -- hay lenguaje establecido, De ahí que Wallon considere al niño como un organismo social y afectivo por naturaleza.

Al estadio emocional le sigue el SENSORIO-MOTOR, que puede iniciarse entre los 8 y los 9 meses, a partir de aquí es donde el niño aprende a manipular los objetos, por ello se considera a este estadio en un nivel exploratorio donde el niño - "...va descubriendo las cualidades de las cosas, su causa y efecto"⁽¹⁶⁾ ahora el niño se desprende de la relación con la gente, para dar paso a una exploración y a un descubrimiento de los objetos. Se establecen relaciones entre sus sensaciones y sus movimientos; una de las formas de esta actividad (sensorio-motriz) es lo que se llama "actividad circular" ya que el efecto de un movimiento provoca su repetición (ejemplo: cuando el bebé balbucea practica el uso de su aparato fonador). Esta actividad tiene una gran importancia en la evolución psicomotriz del niño, éste habiendo producido un sonido sin intención de hacerlo lo repetirá tratando de repetir la combinación de los movimientos que lo han producido y seguirá para las sensaciones musculares correspondientes "todo este ejercicio desemboca en el dominio de sus movimientos por parte del niño y en la previsión de lo que debe hacer para obtener determinados efectos"⁽¹⁷⁾. En este estadio, además de darse los aprendizajes sensorio-motores se da la percepción del mundo exterior por -- parte del niño. Cada objeto ahora puede pertenecer a diferentes campos sensoriales, se les puede tocar, ver y oír. La actividad sensorio-motriz es prolongado por otras 2 cuyos comienzos abarcan el segundo año de vida: la aparición de la marcha y la palabra, provocan un progreso en la evolución intelectual del niño, la marcha le permite reconocerse en el espacio ya que antes las manos eran las que podían coger los objetos, (su espacio era reducido y fragmentario). Wallon, dice que ahora el espacio se convierte para el niño en un terreno de exploración

(16) Alonso, M. La afectividad en el niño, Méx. Edit. Trillas. 1985, pág.23

(17) Wallon, H. Op. Cit. Pág. 258

cuyas distancias puede medir, cuyas direcciones puede comparar. El Lenguaje le permite nombrar los objetos y "hacer de ellos - realidades individuales, mantener la identidad de un objeto -- más allá del momento en que han sido percibidos"⁽¹⁸⁾. Tanto la marcha como la palabra ponen a disposición del niño un mundo - exterior, en el que los objetos adquieren una individualidad - más independiente porque pueden ser desplazados y nombrados. La acción sobre el mundo exterior le da al niño la posibilidad de nuevas perspectivas y le da acceso a un nuevo tipo de relaciones, durante el período de la marcha y la palabra se introducen los juegos de alternancia "...en los que el niño se dirige, alternativamente a los dos polos de una misma situación, siendo sucesivamente su personaje activo y pasivo, como si tratara de experimentar sus dos aspectos complementarios sin ser aún - capaz de fijar en ella su propio lugar"⁽¹⁹⁾ como por ejemplo -- dar y recibir una palmada, esconderse y buscar. A los 3 años surge lo que se llama el estadio de la CRISIS DEL PERSONALISMO que consta de tres períodos que tienen por objeto la independencia y el enriquecimiento del yo, y donde la personalidad -- del niño comienza a manifestarse. El primer período es el de la "oposición" hasta este momento el niño se había confundido con su entorno, "todavía no había logrado la autonomía de sus deseos, de sus intenciones y bruscamente el niño comienza a oponerse a todo lo que se quiere que haga, aprende a decir NO - sistemáticamente"⁽²⁰⁾. El motivo de esta negación es distinguirse él mismo de los demás y sistemáticamente se le oye utilizar el pronombre personal "yo" mientras que antes hablaba de sí mismo en tercera persona o designándose por su propio nombre"⁽²¹⁾ con este "yo" el niño empieza a tener conciencia de sí mismo. Después la oposición dará paso a la necesidad de hacerse notar y de ser admirado. El niño después de haber hecho suya una personalidad negativa oponiéndose a los demás, pasa por un segundo período en el que busca satisfacciones más positivamente: ejercita sus atractivos para llamar la atención y así -

(18) Ibid. pág. 259

(19) Wallon, H. "Las etapas de la personalidad del niño", Temas del mes, pág. 12

(20) Wallon, H. 1985/op. cit. pág. 259

(21) Ibid.

obtener la aprobación de los demás, Wallon la llamó "período - de la gracia" (que se da entre los 3 a los 4 años) para dar lugar a la imitación entre los 4 y los 5 años, donde ya no sólo imita gestos sino papeles que desempeñan otras personas que -- ama, pues su origen es afectivo (período de la imitación). El niño adquiere conciencia de sí mismo primeramente por la oposición a los otros y después por la imitación, para despertar la admiración de los demás. Pero su personalidad aún no es autónoma, ya que el niño no se conoce todavía, sino en relación a la "constelación familiar", es decir, no se concibe fuera de ella.

Hacia los 6 ó 7 años (que se caracteriza por la entrada a la escuela primaria) las relaciones exigidas por la camaradería son mucho más variables que en su constelación familiar, el niño comienza a disociar su persona del medio familiar presentando una nueva idea; la de emanciparse. Esta necesidad de emancipación corresponde a una nueva etapa de su desarrollo psíquico. "Aprenderá a conocerse como una persona polivalente... y tendrá un conocimiento más preciso y completo de sí mismo" (22) En este estadio CATEGORIAL (se da entre los 6 y los 11 años de edad) es - donde "...se amplía y se diversifica el panorama que existe en sus relaciones con los demás. El niño aprende a conocerse: se da cuenta de cuales son sus virtudes y sus defectos: identifica y clasifica los diferentes rasgos y propiedades de los objetos y de las situaciones: su conducta se ajusta a circunstancias particulares" (23). El pensamiento categorial en el niño - le permite agrupar los objetos que presentan un rasgo característico común, establecer series de elementos, por ello es necesario que desarrolle toda una actividad operatoria para que el objeto sea distribuido o clasificado entre otros.

Mencionaremos brevemente el último estadio, el de la PUBERTAD Y LA ADOLESCENCIA, donde las exigencias de la personalidad pasan nuevamente a primer plano como la crisis del personalismo "Es la edad en que los sentimientos tienen la ambiva--

(22) Wallon, H. op. cit. pág. 13

(23) Alonso, M. op. cit. pág. 23

lencia más evidente; timidez y jactancia, coquetería y burla hacia los demás alternan y a menudo se combinan⁽²⁴⁾.

Para Wallon estas son los estadios del desarrollo en en niño; sin embargo hay que notar que este desarrollo no se da de una manera lineal hacia adelante, frecuentemente vemos como el niño vuelve sobre sus propios pasos retrocede en su evolución para retomar logros ya establecidos anteriormente "...o se refugia en la seguridad de lo conocido y dominado antes de lanzarse a nuevas adquisiciones... el desarrollo podía representarse como una espiral, cuyos bucles se organizan con los logros del pasado, antes de desarrollarse en el sentido de las adquisiciones del futuro"⁽²⁵⁾.

IV.- Teoría Psicoanalítica.

Algunos psicoanalistas se han dedicado a estudiar durante los últimos años las experiencias del niño. De acuerdo con dicha teoría, el afecto desempeña un importante papel en el desarrollo de la personalidad del niño, éste (afecto) es -- producto de los constantes intercambios entre la madre y su hijo. De acuerdo con Spitz, Freud consideró la influencia del medio ambiente como determinante en el desarrollo, ya que la diferencia entre el yo y el super yo resulta de esta interacción (infante-medio). Dentro de esta corriente Balint ha insistido fuertemente, en sus teorías sobre el desarrollo, en el papel del ambiente como determinante en la personalidad del niño, y "...considera que las relaciones provienen de una relación proporcionada por el progenitor, cuyo ajuste sensato al lactante permite el despliegue del desarrollo interior..."⁽²⁶⁾. René Spitz en sus estudios manifestó que existen 3 organizadores de la psique que ayudan a la construcción del objeto libidinal (madre, que es la que proporciona satisfacción), para establecer la relación madre-hijo. Los organizadores de la psique son: A).- La sonrisa de reciprocidad, B).- La angustia del oc-

(24) Wallon, op. cit. pág. 14

(25) Ibid, pág. 15

(26) Bentovim, A. "Resultados de las investigaciones sobre el desarrollo del niño y la Teoría Psicoanalítica: crítica integrante" en Shaffer y Dunn. El primer año de vida. Méx. Edit. Limusa, 1982, Cap.6 pág. 145

avo mes. C) El gesto negativo. Antes de dar una explicación de cada una de ellas es importante hacer algunas anotaciones. Esta teoría considera al neonato como un organismo indiferenciado, en esta etapa el recién nacido no puede distinguir una cosa externa de su propio cuerpo, aún no tiene conciencia de sí mismo "un infante de pecho no distingue aún su yo del mundo exterior, como el origen de las sensaciones que fluyen en él" (27) por lo cual necesariamente necesita de los demás para poder subsistir, principalmente de la madre. A esta relación que se da entre la madre y el hijo, Spitz la llamó "diada"- - (en cuanto participa sólo la madre y el niño), por tanto se va a mantener mediante lazos afectivos extraordinariamente poderosos. Freud concibe esta relación como "una masa de dos" y algunos otros autores la manejan como "transiciones" o "interrelacionismo". Es en esta relación madre-hijo, donde se da el inicio y evolución de las posteriores relaciones sociales.

Durante algunas semanas el infante es incapaz de percibir el medio circundante, pero ya en el segundo mes un ser humano que se acerque empieza a adquirir un puesto único entre las "cosas" que rodean al neonato, aquí es donde el infante comienza a percibir visualmente al adulto que se le acerca" (28), el infante sólo es capaz de ver burbujas de luz y oscuridad. La percepción en el niño de acuerdo a Spitz, inicia en la cavidad oral, que es el único órgano donde actúa la percepción durante las primeras semanas de vida, responderá con una secuencia de conductas específicas cuando se le introduce algo en la cavidad oral ya sea el pezón, el alimento, o el dedo. Así el primer "objeto" será el pecho de la madre, y la primera percepción que tiene el niño, es por contacto mediante la cavidad oral; por ello el pecho de la madre es sin duda el primer percepto, es un objeto por contacto percibido por contacto oral. "Freud habló de la percepción como un acto concebido en términos orales" (29). Las primeras percepciones

(27) Spitz, T. El primer año de vida del niño. Méx. Edit. F.C.E. 1982 pág 39

(28) Ibid, pág. 40

(29) Ibid, pág. 63

nes del infante van a surgir en función de necesidad y de la satisfacción de esta. Es por medio de la cavidad oral donde se dan dos afectos primarios en el niño: el afecto del displacer y el afecto del placer, el niño conocerá entonces los sufrimientos de la espera o de la privación. Estas dos experiencias la del placer y la del displacer, son las dos experiencias afectivas principales en la primera infancia (sonrisa-llanto) que son manifestaciones observables.

El llanto es la primera manifestación emocional, es en esta reacción en la que se fundamenta el acercamiento de la madre hacia el hijo, es precisamente aquí en el llanto donde la madre interpreta que el niño requiere cuidados. Es esta reacción emotiva de tipo fisiológico (llanto) donde se concentra la relación madre-infante: no sólo es el llanto el que genera una diada, sino también lo son los cuidados contínuos que el niño requiere para su vivencia, donde el contacto entre el infante y el adulto es enriquecido. El llanto, entonces se transforma en una relación social (entre el niño y el adulto).

En el segundo mes, el rostro humano se convierte en un percepto privilegiado (antes era el pecho de la madre) ahora el niño es capaz de separarlo de las demás "cosas" dedicándole su atención completa y prolongada.

a) La sonrisa de reciprocidad.

El niño en el tercer mes responderá al estímulo del rostro adulto con una sonrisa, siendo esta una de las reacciones emocionales más primitivas. Para que la sonrisa suceda es necesario que exista la presencia de otros adultos necesariamente. Al respecto Spitz hace algunas aseveraciones: la considera como el primer organizador de la psique para la constitución del objeto libidinal, la respuesta sonriente de reciprocidad en esta edad (3 meses) es sólo un promedio estadísti

co, ya que puede aparecer a los 26 días como se registró en sus estudios o retrasarse hasta el 5° ó 6° mes dependiendo del clima emocional que surge en la diada. Por ello la madre es la generadora de esta respuesta, ya que durante los 3 primeros meses lo colma de caricias, cuidados y atenciones, respondiendo el niño con una sonrisa de reciprocidad. La madre con su sola presencia actúa como estímulo para las respuestas del infante y a su vez la presencia del niño suscita respuestas de la madre. En estas interacciones madre-hijo "tiene lugar el condicionamiento mutuo, que es el desencadenamiento de la interacción entre el progenitor y el hijo de manera que, - una vez iniciado el proceso cobra vida propia"⁽³⁰⁾. Con esto vemos que el papel de la madre en el desarrollo del bebé es determinante ya que actúa como fuente de estimulación para la percepción y como "objeto" de su vida emocional.

Para que el niño responda al rostro del adulto (amigo o extraño) con una sonrisa, debe cumplir ciertas condiciones según lo manifiesta René Spitz:

1.- Que el adulto se muestre de frente para que el infante pueda ver los dos ojos (en esta edad el niño no reconoce el rostro humano de perfil).

2.- Que tenga movilidad no importa que parte del rostro o de la cabeza se mueva.⁽³¹⁾

La sonrisa del niño no responde en sí a una persona en particular sino a una Gestalt constituida por la frente, -- los ojos y la nariz, todo ello de frente y en movimiento. Se han realizado experimentos al respecto comprobando como el infante de 3 meses es incapaz de reconocer el rostro humano de perfil y estático, sólo percibe la configuración correspondiente a la frente, ojos y nariz "...cuando esta Gestalt se modifica al volverse de perfil, el objeto de percepción ya no es reconocido; perdió su tenue calidad de objeto"⁽³²⁾, con la

(30) Bentovim, A. op. cit. pág. 154

(31) Spitz, R. op. cit. pág. 75

(32) Ibid.

respuesta sonriente inicia el comienzo de las relaciones sociales subsiguientes. El infante al contar con un equipo -- innato, debe ser activado mediante intercambios con otros seres humanos "el afecto desempeña un importante papel en el desarrollo del infante" (33). Durante los primeros meses los afectos predominan en la experiencia infantil, además se ha considerado que el deterioro cognitivo es un producto de la perturbación en los procesos de socialización en la diada -- progenitor-niño. Pero no sólo es la madre el único ser que influye afectivamente en el infante, también están el padre, los parientes y demás. La comunicación que se da dentro de la diada madre-hijo durante los 6 primeros meses de vida del niño y hasta fines del primer año, se van a dar a un nivel -- no verbal, utilizando señales y sonidos. "Las señales afectivas generados por la disposición del ánimo maternal, se -- convierten en una forma de comunicación en el infante" (34).

La teoría psicoanalítica ha insistido que todas -- las funciones psíquicas (sensaciones, percepciones y la -- acción) tienen cambios por medio de las manifestaciones afectivas, o sea que la afectividad aporta la motivación que activa las funciones de la psique; los afectos son la base del desarrollo.

b) La angustia.

En el octavo mes se da un cambio radical en la conducta del niño hacia los otros, ya no le sonríe a toda persona (como en los 3 meses) sino que ahora su capacidad para la diferenciación perceptiva está bien desarrollada, ahora distingue claramente entre el amigo y el extraño, si éste se le acerca dará muestras de recelo, de angustia y de rechazo al -- desconocido. René Spitz denominó a este patrón de conducta "la angustia del octavo mes", que indica que el niño diferencia el semblante de la madre y le adjudica un lugar único en

(33) Ibid, pág. 82

(34) Ibid, pág. 109.

todos los demás rostros, dando un gran paso a la construcción del objeto libidinal. Cuando el objeto ya está establecido, el niño ya no confunde nada con él; esto le permite al niño formar vínculos estrechos con el objeto libidinal (madre). Se puede decir que la angustia del octavo mes es el reconocimiento de la madre por parte del niño, de su única fuente de satisfacción.

En la angustia hacen su aparición muchos patrones de conducta, realizaciones y relaciones "...ante todo el más destacado entre ellos es la emergencia de nuevas formas de relaciones sociales" (35) diferentes a las que se habían dado, -- además aparecen los ademanes sociales como vehículo de comunicación recíproca. Aquí aparece la verdadera imitación entre 8 y 10 meses después de la aparición del segundo organizador de la psique "...en la aparición de la imitación, es necesario la presencia del clima emotivo dentro de la relación materna-infantil" (36).

La actitud de la madre, el clima emocional con que subviene a las necesidades del infante son de importancia decisiva para el desarrollo de la imitación. "La actitud materna es aún importante para el proceso dinámico, a través del cual los mecanismos de identificación, se establecerán..." El clima emocional dentro de la diada es una influencia que facilita o dificulta los intentos del infante por convertirse en su madre y actuar como actúa" (37). Es decir, que la identificación del niño hacia su madre determina la aparición de la imitación. "La imitación de los actos de la madre, capacita al hijo para proporcionarse él mismo todo lo que su madre le había proporcionado antes" (38), logrando de esta manera cierta autonomía.

Al final del primer año en el plano afectivo, pue-

(35) Ibid, pág. 125

(36) Ibid, pág. 133

(37) Ibid.

(38) Ibid.

den observarse ya las actitudes emocionales como los celos, la envidia, el sentido de posesión por un lado, y por el otro el amor, el afecto, el apego, la alegría, el placer, etc. Esta -diferenciación de la emoción es el resultado del despliegue de relaciones de objeto aún más complejas.

c) El gesto negativo como inicio de la comunicación humana.

El tercer organizador de la psique que ayuda a la diferenciación del objeto libidinal es el Gesto Negativo donde - "una vez que el niño ha adquirido la locomoción todo cambia, - ahora hay prohibiciones, órdenes, etc. y la palabra que usa la madre más frecuentemente es el "no, no!"⁽³⁹⁾. El niño comprenderá lo que la madre prohíbe a través de un proceso de identificación, es decir que el niño imitará el gesto negativo con - la cabeza, esta imitación es síntoma de la identificación. Con la aparición de la negación se inicia la comunicación " se inicia el intercambio recíproco de mensajes intencionados, dirigidos que con el advenimiento de los símbolos, se convierten en el origen de la comunicación verbal" ⁽⁴⁰⁾.

Desde nuestro punto de vista las aproximaciones teóricas descritas conciben el afecto como el resultado de las -- constantes interacciones del niño con el medio, y además, constituye este, el motor necesario para el desarrollo infantil. Con los estudios de Wallon y Spitz sobre la relación madre-hijo, nos permiten conocer la manera como surge el afecto dentro de la diada. En el capítulo siguiente ampliaremos mejor esto revisando otros estudios.

(39) Ibid, pág. 139

(40) Ibid, pág. 143

CAPITULO SEGUNDO

COMO SE FORMA EL LAZO AFECTIVO.

1.- Algunos planteamientos diferentes.

Tanto para la teoría psicoanalítica como para la psicogenética, el bebé es capaz de entrar en interacciones sociales muy complejas, sus investigaciones han demostrado la gran disposición del niño para entrar en relación con el otro. Veamos a continuación algunos estudios de la relación madre-hijo, para dar paso a un análisis de la propuesta de trabajo por Mira Stambak y otros sobre las interacciones sociales en tre niños.

Dentro de la obra de autores como Bentovim, Klaus y Kenell, Spitz y otros se manifiesta el interés por explicar como determinadas reacciones, como el llanto y la sonrisa, - posibilitan la relación afectiva madre-hijo. Bentovim nos dice que esta relación social entre la madre y su hijo y la afectividad que de ella resulta es fundada "...en cierto número de sistemas conductuales característicos de la especie que dan origen a relaciones sociales"⁽⁴¹⁾ estas conductas son activadas por los participantes de esta relación, tanto la madre como el infante presentan y aportan capacidades y habilidades a la nueva relación social. "La disponibilidad del niño a participar en la interacción social depende al menos de dos - formas de desarrollo; de sus capacidades perceptivas de orientación y de mantenimiento de la atención ante los estímulos - sociales por un lado y de su capacidad para sostener un estado de viveza y de respuesta por otro "⁽⁴²⁾ además, interviene -- también el control motor de su cuerpo y su madurez autonómica (no sobresaltarse en respuesta a cambios en la luz, ruido y -- temperatura). Esta capacidad de respuesta por parte del niño es estimulada por la madre, contribuyendo de esta manera, a -

(41) Bentovim, A. op. cit.. pág. 143.

(42) Pacher, M. Rosenblatt, D. "cuestiones de estudio en la conducta social durante la primera semana de vida" en Shaffer y Dunn. El primer año de vida. México, Edit. Limusa 1983, Cap. 1 pág. 28

su calidad de ser un socio y no un mero receptor de la interacción social. El llanto o la sonrisa, de acuerdo con Bentovim van a determinar la cercanía y el contacto; este contacto físico se va a mantener mediante los movimientos de alegría, la acción de asir y por los ajustes posturales. Por medio de la aproximidad va surgiendo el apego y el enlace (como lo han llamado algunos autores al resultado de esta interacción adulto-infante) o el afecto y ciertos sentimientos de seguridad, que van a conducir a que el niño pueda explorar el medio y así dar paso a la autonomía.

Como hemos visto, la madre actúa como fuente de estimulación para la percepción del bebé y como "objeto" de su vida emocional, Shaffer ha centrado su atención en las cualidades físicas de la madre "Advirtió que los objetos que se mueven que son tridimensionales, producen ruido y cambian de forma, son los que los lactantes observan con particular atención"⁽⁴³⁾. Así el niño presta mayor atención a esas cualidades de la madre (movilidad y ruido) que a un objeto inmóvil, es el rostro humano el que cobra gran importancia desde el nacimiento del niño, tal y como lo considera Spitz.

Mientras que ambos autores (Shaffer y Spitz) dicen que determinadas características del rostro humano son importantes para las relaciones madre-hijo, Klaus y Kennell dan otros aspectos que contribuyen a la interacción entre las madres y sus hijos, ambos consideran "la importancia que tiene el hecho de que se junte a las madres y a los hijos para facilitar la creciente relación y los procesos de enlace... y que las primeras horas y días después del nacimiento pueden ser períodos -- particularmente sensibles para tal proceso"⁽⁴⁴⁾. En este desarrollo del apego madre-hijo, las primeras horas y días de la vida del recién nacido, pueden ser de una trascendencia emocional muy importante para las relaciones con su medio. En determinados estudios se comprobó que los niños en el primer día -

(43). Bentovim, A. op, cit. pág. 151.

(44) *Ibid*, pág. 152

"estuvieron despiertos hasta siete horas, a pesar de haber recibido menos alimento que los días subsiguientes. Esto concuerda con los estudios fisiológicos de los primeros días y las indicaciones que las primeras 24 horas contribuyen un tiempo óptimo para la interacción social"⁽⁴⁵⁾. Como es en la primera semana donde se desarrollan rápidamente las capacidades visuales, de manera particular al seguir el niño el rostro y la voz humana, existen grandes posibilidades de poder interaccionar la madre con su hijo a lo largo de la primera semana. Klaus y Kennell opinan que la sonrisa y la interacción visual contribuyen a cimentar la proximidad entre madre-hijo. Consideran que tanto los comportamientos de movimiento (como efectuar movimientos de alegría, asir objetos), como los comportamientos de señales (el llanto y la sonrisa) van a actuar en forma simultánea facilitando la interacción recíproca que se ha descrito como "condicionamiento mutuo". que es el desencadenamiento de la interacción entre la madre y el hijo.

Spitz, consideró a los 3 organizadores de la psique (sonrisa de la reciprocidad, angustia y el gesto negativo), como necesarios para la construcción del objeto libidinal (madre), es decir los organizadores de la psique posibilitan el establecimiento de la relación madre-hijo y como producto de esta relación es lo que llamamos afectividad.* Con estas respuestas que ocurren en el primer año de vida, se observa que desde un inicio de la vida del niño existen respuestas sociales que lo posibilitan a interactuar con las personas que lo rodean. Además de estas respuestas, son los cuidados cotidianos, la atención de la madre hacia su hijo, las caricias (contactos) y las interacciones cara a cara. las que van a permitir que se lleve a cabo la relación afectiva madre-hijo.

Al igual que Spitz, Tizard y Winnicott en sus estudios hicieron mención de estos elementos, manifestaron la importancia del contacto físico, de las interacciones cara a cara, de las relaciones estrechas entre adulto-niño, de los cui

(45) Packer, M. y Rosenblatt, D. op. cit. pág. 28

* En el ler. cap. se ampliaron los tres organizadores de la psique 26

dados de la madre hacia su hijo o de la persona que lo cuida y de la atención racional e individualizada hacia el niño, que son, para estos autores las condiciones necesarias para que se desarrolle el lazo afectivo. Tizard en sus estudios llevados a cabo en una Casa Hogar, comprobó que el tipo de relaciones de dependencia temprana del niño puede producir un efecto importante en su desarrollo social. Al no contar con los elementos antes descritos, comprobó la existencia de varias características en el niño, se registró una conducta antisocial, no mantenía relaciones con sus compañeros, y se manifestaron problemas de disciplina. Winnicott mencionó otro aspecto importante en la relación madre-hijo; el juego mutuo que tiene una función esencial en el desarrollo del niño, el juego decía, ocupa un lugar central en la interacción entre la madre y el niño. El juego mutuo lo considera importante también "para el desarrollo de los ensueños (soñar) y la creatividad, que permite que el gesto creativo se convierta en parte de uno mismo" (46).

Haciendo un análisis de los estudios anteriores acerca de los elementos para el logro del lazo afectivo en la relación madre-hijo, podemos decir que son las respuestas sociales las que permiten al niño interactuar con el medio (como son el llanto y la sonrisa) además del contacto corporal o físico (proximidad) la actitud de la madre, los cuidados y la atención que ésta proporcione a su hijo, el juego mutuo, la interacción cara a cara y las verbalizaciones. Estos son los elementos indispensables para que se de la afectividad, es decir, como producto de las interacciones diarias entre el niño y su madre.

También Wallon habló de ciertos elementos que conducen a la construcción del lazo afectivo, como son: la emoción, el movimiento, la imitación, el otro (madre) y el medio, son factores fundamentales, que al interactuar van a configurar el desarrollo infantil, además de ser los motores de la evolución. Consideró a las emociones como un medio que le permite al niño interactuar con los otros. Las primeras manifestaciones con que cuenta el niño son el llanto y la sonrisa que le permiten obtener un diálogo con los demás, es decir, las emoción-

(46) Bentovín, A. op. cit. pág. 155

nes constituyen para el niño un medio para entrar en relación con su medio, las utiliza como un sistema expresivo para comunicarse y relacionarse con los otros. Por medio del llanto, es donde se logra un acercamiento de la madre hacia su hijo, la sonrisa aparece como producto de los cuidados y atenciones que la madre presta a su hijo. A los 6 meses el niño domina ya una serie de matices tales como la alegría, dolor y cólera. El niño pequeño, al estar desprovisto de medios frente al mundo exterior dispone de estas reacciones expresivas capaces de suscitar la ayuda de los demás según sus necesidades, de esta manera, las emociones son fundamento necesario en las relaciones entre individuos. Toda emoción que se exterioriza conserva su poder de contagio, estas provocan con su acción la participación total del individuo.

El papel del movimiento es importante en las interacciones del niño con su medio, el movimiento sigue un proceso de desarrollo "...los movimientos del recién nacido van hacia la exploración, la búsqueda de las posturas que los llevan gradualmente de la posición horizontal de los primeros meses de vida a la sedente; la cuadrúpeda cuando empieza a gatear y la erecta con el inicio de la marcha.." (47). Este movimiento se va perfeccionando y le permite al niño modificar sus relaciones con el medio.

Otra de las formas para que el niño se relacione con los otros es la imitación. "Cuando los actos de las personas que ama o admira le llaman la atención, el niño desea no sólo acaparar sus cuidados sino también sustituir a esa persona, interpretar cada personaje... La imitación pone en juego una especie de plasticidad íntima, cuyo origen es afectivo y cuyos medios dependen de las actitudes psíquicas y motrices en que parecen modificarse de antemano nuestra conducta y nuestros gestos" (48).

(47) Alonso, M. op. cit. pág. 22

(48) Stambak, M. y Maissonnet, R. "Introducción" en Stambak, Berrière y otros Los bebés entre ellos. España, Edit. Gedisa. 1984, pág. 14.

Esta imitación se da por la identificación con las -- personas y con las cosas con las cuales mantiene relaciones de afecto, así el niño aprenderá de los demás en la medida que e__ xistan estas relaciones entre ambos (niño-medio).

A lo largo de este trabajo, se ha venido hablando de la importancia que tiene el otro (madre) y el medio en la perso__ nalidad del niño, ya que el entorno actúa incesantemente sobre el niño y moldea su personalidad; el niño es un ser determinado por las influencias sociales, de ahí que sea necesario que se__ mantengan relaciones no distantes con el medio, con las perso__ nas que lo rodean para el logro del desarrollo afectivo.

11.- Un estudio sobre las interacciones sociales entre niños.

Dentro de sus investigaciones sobre las interacciones sociales en niños pequeños Stambak, Barrière, Maisonnet y otros basándose en los estudios de Wallon, explicaron que niños desde los 12 meses bajo ciertas condiciones se agrupan para interac__ tuar y realizar actividades comunes, comunicándose entre sí y estableciendo a menudo relaciones muy armónicas. Para que se den las interacciones entre niños es necesario establecer cier__ tas condiciones, de acuerdo a las autoras las condiciones son:

-La actitud del adulto. Ha sido un punto de gran im__ portancia, ya que es éste el que ofrece en un momento dado las estimulaciones para que el niño interactúe con su entorno. Sus investigaciones han demostrado, que el adulto participativo es un elemento necesario en la relación adulto-infante o maes__ tro-alumno, pues es la actitud del adulto la que determina la reacción (activa o pasiva) del niño, él es quien genera con__ su actitud las respuestas sociales del niño. De acuerdo a la experiencia de las autoras, sugieren "...rechazar la actitud "di__ rigista" preconizada todavía con bastante frecuencia en la es__ cuela, actitud que paraliza a algunos niños, los torna pasivos y dependientes del adulto. Tampoco había que adoptar la acti__

tud "en retirada" preconizada en algunas instituciones educativas, pues frecuentemente esa retirada equivale a su abandono, provoca a menudo desconcierto, ansiedad, pasividad y a veces agresividad"⁽⁴⁹⁾. Dentro de las investigaciones de Ross y Davis Goldman, sobre el establecimiento de nuevas relaciones sociales en la infancia, se estableció que la actitud o conducta del adulto es determinante para que existan interacciones sociales por parte del niño tanto con adultos como con compañeros. Los resultados indicaron que las interacciones o acercamientos dependen del adulto siempre y cuando éste fuera activo (teniendo respuestas positivas facilitando de esta manera el acercamiento) por otro lado cuando el adulto era pasivo los acercamientos con éste fueron mínimos. "los niños fueron sensibles a las diferencias conductuales de los extraños (pasivos y activos) y fueron asimismo más amistosos cuando los extraños fueron mas amigables y más interesantes"⁽⁵⁰⁾.

- La cantidad de niños en el grupo. El incremento de la demanda educacional ha dado lugar a lo que se llama "Requerimiento de la educación masiva", debido a esto, es necesario optar por el trabajo en equipos (de una organización grupal en pequeños equipos) donde se puede establecer una dinámica de intercambios provechosos para todos los participantes, pues "La contribución de un individuo a un grupo se reduce cuando éste es muy grande, condición que con frecuencia va acompañada de una disminución en el goce y la satisfacción de los miembros del grupo"⁽⁵¹⁾. El maestro deberá buscar la mejor manera de organizar a su grupo para un trabajo en equipos, que el niño sienta que dentro del grupo está jugando un papel importante a partir de su aceptación y de su ayuda para un trabajo en común. A lo largo de numerosas observaciones Stambak y otros comprobaron la necesidad de "...elegir grupos de 3 a 5 niños en los que podía establecerse una dinámica de interacciones..."⁽⁵²⁾.

(49) Ibid

(50) Ross, H. y Goldman, B. "Establecimiento de nuevas relaciones en la infancia". Depto. de Psic. de la Universidad de Canadá. pág. 9

(51) Cratty, B. "juegos escolares que desarrollan la conducta". Méx. Edit. Pax- México. pág. 102. 30

(52) Stambak, M. y Maisonnnet, R. op.cit pág. 15

- El tipo de material. Es una condición favorable para que dentro del grupo se den los intercambios sociales entre los niños; se debe contar con el material idóneo para cada una de las situaciones que se establecen dentro del grupo, -- sean estas: actividades de experimentación de objetos, juegos-motores o juegos simbólicos (llamados como juegos de "hacer como si" entre varios niños donde se reproducen un episodio de la vida diaria), por ejemplo para actividades de motricidad se sugiere material de diferente tamaño, no muy numeroso, sin valor comercial, es decir material de desecho, para las actividades como la exploración de objetos, se prefiere una gran cantidad de pequeños objetos fáciles de manipular y explorar por parte de los niños. Es así como el tipo de material "...determina en gran medida, la índole de las actividades de los niños ..." (53). En sus estudios se basaron en la observación de Wallon: "El niño prefiere al objeto escrupulosamente construido y estrictamente ordenado un material desprolijo o relativamente informe que él pueda usar a su antojo, aunque sea con la amplia complicidad de su imaginación" (54), por lo cual se opta por objetos no muy numerosos, sin valor comercial, fácilmente renovables.

- El arreglo del espacio es otra de las condiciones que permiten la interacción social, el espacio deberá ser cuidadosamente preparado para no incurrir en la dispersión de los niños. Este aspecto se ha descuidado dentro de la escuela, muchas veces la formación del mobiliario en hileras no permite un acercamiento o un contacto más estrecho con los compañeros para un trabajo en equipo.

De acuerdo con sus estudios Stambak y colaboradores, verificaron que niños de 12, 18 y 24 meses realizaban numerosas actividades en común, siempre y cuando se establecieran las condiciones antes mencionadas en el desarrollo de las actividades. Los resultados fueron muy variados a la vez de ser muy -

(53) *Ibid.*

(54) Maisonnnet, R. y Stambak, M. "Intercambios en una situación de juegos motores" en Stambak, Barrière y otros, Los bebés entre ellos. España. Editorial. Gedisa. 1984. cap. I pág. 20.

enriquecedores, se comprobó que existían períodos cortos donde los niños actúan aisladamente y otros más largos en donde juegan en grupo, se observó en los niños una especie de cooperación (ayuda mutua); imitación de las actividades realizadas -- por algún miembro del grupo; atención (donde la acción de un niño atrajo la atención de otro o de varios); comunicaciones no verbales (mímica, gestos, miradas, etc.) para transmitir sus e mociones; intercambios cognitivos y afectivos; roles activos, ningún niño fue pasivo, el niño que imitó, realizó una serie de transformaciones a su propia actividad que muchas veces fue co piada por el iniciador de la actividad, por lo cual no se observaron niños pasivos; se registraron además contactos físicos o corporales por el acercamiento a que pueden obligar las condiciones.

Con lo anterior podemos decir que son las condiciones las que determinan los resultados (interacciones más estre chas entre el niño-adulto y niño-niño). Es necesario que - - existan estas condiciones para favorecer el desarrollo afectivo del niño, como resultado de un acercamiento y una relación más estrecha con las personas que lo rodean. Estos hallazgos indicaron que los infantes son seres sociales que participan - activamente en las interacciones sociales con otros, pero siem pre bajo ciertas condiciones. Es decir que estas condiciones o factores fundamentan la relación afectiva.

El revisar los diferentes estudios sobre la forma - - ción del lazo afectivo, nos ha ofrecido los elementos y las -- condiciones necesarias para trabajar la afectividad en el salón de clases.

Analíticamente estas descripciones de las interacciones madre-hijo se asemejan a la interacción maestro-alumno en la escuela; es decir, la relación madre-infante nos puede proporcionar los elementos de análisis para establecer la relación entre maestro-alumno y alumno-alumno en la escuela, siempre mediante determinadas condiciones.

III.- Un análisis del trabajo en GI.

Las actividades propuestas en GI no han conducido al logro del objetivo de la educación socioafectiva, que es la de "formar individuos autónomos, independientes, responsables, seguros de sí mismos, autovalorados; así como formar el respeto, la cooperación, la convivencia, el compañerismo"⁽⁵⁵⁾. Para avanzar a esta tarea, el maestro de grupo no cuenta con una teoría del afecto bien fundamentada que le permita tener una visión clara de lo que es la socioafectividad, no se reconocen los elementos o condiciones que puedan propiciar este desarrollo, por tanto, no existe una propuesta metodológica para el trabajo del área. Se ha conceptualizado la socioafectividad bajo un matiz puramente sentimental (a pesar de que se ha tratado de romper con esto desde un principio) se cree erróneamente, que si el maestro trata al niño con cariño, con "suavidad" al aplicar los contenidos programáticos necesariamente estará trabajando el área de una manera eficiente. Además no existen las condiciones apropiadas para el desarrollo de las relaciones sociales, vemos frecuentemente que la actitud del maestro es "dirigista" o "en retidada", opta por la formación del mobiliario en hileras, no organiza al grupo en pequeños equipos que permita una mayor proximidad, y el material con que se cuenta es escaso, no es el idóneo para cualquier situación que se presente en el grupo.

Con esto, el maestro se aleja de lo que realmente es el trabajo para la construcción del lazo afectivo que fundamenta la forma de aprendizaje del niño. El maestro y, por consiguiente, el equipo de apoyo, al no contar con elementos teóricos bien fundamentados sobre la construcción del afecto, se ve en la necesidad de proporcionarle al niño las actividades tal como se le presentan en el programa, no las modifica en beneficio del desarrollo afectivo, no introduce los elementos o condiciones (vistas anteriormente) que puedan propiciar el lazo afectivo entre todos los miembros del grupo (incluyendo también al maestro).

Es necesario por consiguiente, una propuesta metodológica estructurada a partir de una perspectiva del afecto para el trabajo del área socioafectiva, donde el maestro se vea en posibilidades de manejar el proceso de la afectividad de una manera más racional y no intuitiva (como se viene manejando actualmente por el maestro del grupo) por lo cual es necesario introducir en los contenidos programáticos los elementos y las condiciones necesarias para su desarrollo.

En el siguiente capítulo manejaremos una propuesta metodológica para la formación del lazo afectivo, incluyendo elementos y condiciones que lo favorezcan.

CAPITULO TERCERO

PROPUESTA METODOLÓGICA

Como ya se ha dicho partimos de 3 fuentes: primeramente de la relación madre-hijo para hacer un análisis de la formación del lazo-afectivo (mediante los contactos corporales, la atención, las interacciones cara a cara, etc.); posteriormente vimos como la actitud del adulto determina las relaciones sociales en el niño; finalmente se habló de una forma de organización del trabajo en el aula de acuerdo a Mira Stambak y otros, donde se incluyeron las condiciones que favorecen una relación estrecha y a la vez posibilita la aparición del afecto. Retomando lo anterior nosotros elaboramos una respuesta de trabajo para el área socioafectiva en los Grupos Integrados.

I.- Hacia una propuesta metodológica del área socioafectiva.

La capacitación actual impartida periódicamente al maestro no ha respondido en gran medida a la problemática y exigencias del niño dentro del salón de clases. El maestro recibe información sólo de la teoría cognitiva, dejando a un lado el conocimiento del afecto, a pesar de que, como ya dijimos el área socioafectiva es el eje troncal de todo el trabajo académico, de tal manera se frenan todos los intentos de renovación por parte del docente, al no contar con una teoría que ofrezca los elementos suficientes para conocer la forma cómo se puede construir el lazo afectivo.

Para el trabajo del área socioafectiva, es necesario hacer una reconceptualización del tipo de capacitación que se le ha venido ofreciendo al maestro, brindarle una enseñanza y un contenido más atento y mejor informado sobre las relaciones sociales. Es necesario que el maestro conozca la importancia que tienen las interacciones del alumno con los otros (maestro y compañeros), ya que en la medida que tenga un conocimiento más-

detallado de las propias interacciones podrá estructurar e introducir elementos en los contenidos programáticos que posibiliten el desarrollo afectivo. Así Furlong aboga "...por una comprensión alternativa de la interacción en el aula, donde hay que imaginarse a los alumnos ajustando ininterrumpidamente su comportamiento unos con otros, donde aquellos que realmente interactúan están siempre cambiando y donde las normas de comportamiento no son congruentes" (56). De acuerdo con esto, hay que implementar actividades recreativas y de trabajo que generen la relación afectiva, ya que sí existe una relación y una identificación del alumno con los otros alumnos y con el maestro, ayudará a que el niño logre aprender de las personas que lo rodean "... es evidente la importancia de las relaciones entre adulto y niño así como la relación del niño con otros niños en el progreso de las capacidades intelectuales del infante" (57).

Para el desarrollo de las distintas actividades dentro y fuera del aula, se deberá contar con las condiciones necesarias para su realización, evitando que surjan situaciones irreconciliables, que no existan presiones, aislamientos, etc. Las condiciones propuestas a las cuales nos hemos referido son las planteadas por Stambak, Barrière y otros: la actitud participativa del adulto, organización del grupo en equipos pequeños de 3 a 5 niños, el tipo de material, y por último el arreglo del espacio para cada situación que se presente en el grupo (estas condiciones fueron ampliadas en el capítulo anterior). Las dos primeras condiciones (actitud del adulto y la cantidad de niños en el grupo) son comunes a cualquier situación dentro de la escuela primaria ya sean actividades recreativas o de trabajo, las dos condiciones últimas (tipo de material y arreglo del espacio) van a ser determinadas en función de la naturaleza del problema planteado. Haciendo un análisis de ellas se puede decir, que dentro de los SI no son tomados como importantes. Las actitudes del personal no han permiti-

(56) Furlong, V. "Esferas de interacción en el aula" en Stubbs y Delamont (Edit.) La relación profesor alumno. Barcelona, Esp. Edit. Oikos-Tau, S.A., cap. 2 pág. 41

(57) Ortega, R, op. cit.

do muchas veces el establecimiento del lazo afectivo, el maestro prefiere grupos disciplinados que no provoquen problemas - en el salón de clases, opta por una posición dirigista, no participa en las actividades en conjunto, no crea un ambiente positivo para el trabajo en el grupo, por lo cual el maestro debe participar en cada una de las actividades propuestas, demostrando interés y atención en las realizaciones del niño, despojándose de esa actitud "dirigista" o "en retirada", dando paso a una actitud participativa, ya que es imprescindible la intervención del maestro en cada una de las actividades, así el niño tendrá una gran motivación para actuar tanto en tareas físicas como en intelectuales. Dentro de los GI el número de alumnos es muy alto si tomamos en consideración que son niños que presentan problemas de aprendizaje y muchos de ellos presentan además problemas de conducta, debido a esto se requiere de una atención más racional y más individualizada, el personal se enfrenta con grupos hasta mayores de 16 niños, por lo cual se opta la mayoría de las veces por una educación tradicionalista - masificadora que no responde al proceso de aprendizaje del niño. El maestro al enfrentarse con grupos numerosos no opta - por mejorar las interacciones sociales dentro del salón de clases, no busca la forma de organizar a su grupo mediante el trabajo en equipo, donde todos participen y donde todos sean protagonistas en la tarea educativa, obteniendo así vivencias y experiencias conjuntas. Por lo que respecta al material y al espacio no se le ha dado la importancia que merecen; el material no responde a los requerimientos de las situaciones en el salón de clases, no motiva al niño al trabajo, no le ayuda a interactuar con sus compañeros, lo que se viene utilizando con frecuencia es lo que le brinda la propia escuela: libro de texto y pizarrón. El problema del espacio se ha venido agrandando; el maestro únicamente utiliza el salón de clases para todo el trabajo, no busca otras alternativas de espacio que permitan el establecimiento de mejores interacciones maestro-alumno y alumno-alumno; no se prefieren los espacios libres (el patio de la escuela por ejemplo) en las actividades, por la dispersión del

alumno que esto puede implicar, se refugia sólo en el salón de clases para todo el trabajo, ya que su tradición educativa le ha enseñado que como único objetivo de la educación, es el desarrollo de habilidades específicas (lectura, escritura y operaciones aritméticas) no dando paso al desarrollo de la afectividad como parte integrante de su personalidad.

Las condiciones que se enumeraron anteriormente (actitud del maestro, número reducido de alumnos, materiales y espacios) van a propiciar una relación estrecha entre los miembros, que a su vez posibilitan los elementos o factores necesarios en la construcción del lazo afectivo, tales elementos son

- a) La cooperación
- b) El contacto físico o corporal.
- c) La interacción cara a cara
- d) La atención
- e) Las relaciones no distantes del niño con otros niños y con el maestro.
- f) La verbalización, olvidada muchas veces en la escuela primaria.

Al no contar con las condiciones anteriores el maestro no logrará integrar los elementos que conllevan al desarrollo afectivo, como resultado de las constantes interacciones entre todos los participantes del grupo. Al revisar la programación del área socioafectiva de los G1 nos encontramos, con que, no se cuenta con los elementos que nosotros proponemos para el trabajo, no se provoca la cooperación, las interacciones cara a cara, el contacto corporal ni las verbalizaciones, limitando así el comportamiento del niño. Únicamente se encuentran en la programación sugerencias para que las actividades se realicen en pequeños grupos o en equipos de 5 niños y algunas veces de manera individual, pero no aparecen en ella una metodología de trabajo que ayude al maestro en su labor diaria.

Con lo anterior nosotros proponemos un trabajo donde

existan las situaciones que permitan la construcción del lazo afectivo, mediante ; La Cooperación: para esto se propone que las actividades tanto recreativas como de trabajo exijan la a ayuda mutua entre los miembros del grupo para su realización, es necesario contar con actividades que necesiten de la participación de otros, que no puedan realizarse sin el otro, donde el niño sienta la necesidad de permitir otros puntos de vista; que participen en ellas 2 o más niños y donde las acciones de uno complementen las del otro, enriqueciéndose más la experiencia.

El contacto físico o corporal, se puede dar a partir de las actividades que en conjunto se desarrollen, permitiendo el maestro que los niños se desplacen de un lugar a otro para ubicarse cerca de sus compañeros "...las actividades en grupo se organizan mejor cuando los niños tienen oportunidad de encontrarse varias veces en torno a las mismas actividades ..."⁽⁵⁸⁾. Estos contactos corporales directos pueden verse como medios que refuerzan aún más los vínculos afectivos ya establecidos. Al estar presentes estos vínculos de afecto lleva al niño a buscar la compañía de los otros y efectuar actividades que le son comunes.

Se procurará por una Interacción Cara a Cara, a partir de una proximidad o apego cotidiano, de un contacto corporal en las actividades que el niño realiza con el maestro y con sus demás compañeros. Recordemos la importancia de las actividades globales, tales como saltar, patear, correr, etc., (las actividades de motricidad son dejadas a un lado por el maestro, poniendo mayor interés en las actividades cognitivas) ya que los cuerpos en movimiento van a involucrar manifestaciones emocionales (manifestaciones de contento, risas, alegrías). Estas manifestaciones emocionales traen consigo "un contagio emocional", es decir, que las alegrías, risas, etc., de unos se comunican a otros, así "...cuando más -

(58) Verba, M. y Stambak, M. "Intercambios en una situación de exploración de objetos" en Stambak, Barrière y otros. Los bebés entre ellos. Esp. Edit. Gedisa, 1984. cap. 2 pág 74.

se prolonga la actividad tanto más manifiesta es la fusión emocional, con risas y gritos de alegría en constantes interacciones"(59). Por lo tanto las emociones ayudan a las interacciones en el salón de clases, y las actividades que sirven a estos momentos de alegría son actividades de movimiento global, cuya realización implica duración y repetición :correr, saltar, etc. pero también se puede dar por un proceso de imitación mediante la identificación que el niño sienta por los otros.

La Atención, para que exista ésta, es necesario establecer vínculos estrechos entre los niños y éstos con el maestro, dados a partir de las actividades que en conjunto se desarrollan en el salón de clases, ya que la actividad de uno de los miembros del grupo atrae la atención de los demás para reproducir esa actividad. Cuando se ha logrado que en el grupo se establezcan lazos afectivos, se mostrará una gran unión entre sus diferentes miembros permitiendo que el niño preste atención a las actividades de los demás, así "...la experiencia individual se enriquece con la de los otros miembros del grupo "(60), al observarlas y estar atento a ellas. La imitación es otra de las formas que permite al niño relacionarse con los otros, la imitación resulta del deseo que tienen los niños de hacer las cosas juntos, el niño al observar a su vecino podrá aportar transformaciones a su propia actividad, es decir al observar simultáneamente su propia actividad y la de los otros culmina en nuevas actividades que difícilmente el niño podría realizar sólo. Por lo tanto la Atención y la Imitación del niño hacia los otros son resultado del proceso de formación del afecto, cuando el niño atiende e imita a sus compañeros y maestro es porque ha establecido un lazo afectivo con ellos.

Mediante Las relaciones más estrechas (que resultan de las actividades que en conjunto se desarrollan cotidianamente, del contacto corporal, de las interacciones cara a cara y de la atención) el niño aprenderá de las personas que lo rodean, éste (niño) experimenta satisfacciones cuando participa en --

(59) Maisonnnet, R. y Stambak, M. op. cit. pág.51
(60) Verba, M. y Stambak, M. op. cit. pág. 76

grupos de juegos o de trabajo, cuando siente que su contribución al grupo es útil y apreciada por los demás miembros.

La Verbalización es un aspecto que muchas veces ha sido olvidado en la escuela, no se le permite al niño expresar sus emociones libremente sin inhibiciones, la comunicación se limita entre los miembros del salón de clases, más es necesario que existan intercambios de ideas, sugerencias, puntos de vista, etc. que el niño sienta confianza para expresarse, opinar, y actuar libremente.

Estos elementos son necesarios para que se establezca el lazo afectivo entre maestro-alumno y alumno-alumno. La afectividad va a resultar de las constantes interacciones que tienen lugar en el salón de clases, permitiendo de esta manera que el niño se sienta motivado a aprender de los demás al mantener lazos de afecto con los miembros del grupo.

Con nuestra propuesta metodológica para el trabajo del área socioafectiva, pretendemos que a la luz de ésta se mejoren las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno para el logro de un fin, que conduzca a que el maestro mejore didácticamente su clase, que permita la participación del alumno no sólo en el aspecto cognitivo sino también en el aspecto afectivo, ya que ambos son complementarios y son parte del desarrollo del individuo.

Nuestro objetivo es sustentar una propuesta de análisis del área socioafectiva para el trabajo en los Grupos Integrados, al conocer la importancia de la relación afectiva que se establece entre el profesor y el alumno y entre los propios alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

II.- Nuestra Población

Para nuestro objetivo, la propuesta se llevó a cabo en los Grupos Integrados "B" (GIB) creados en 1982, como una alternativa de integración al medio escolar para niños con dificultades más severas en la adquisición de la lecto-escritura y el cálculo, a diferencia de otros niños atendidos en los Grupos Integrados "A" (GIA) creados en 1971. Existen 49 grupos (GIB) en el D. F., distribuidos en 7 Unidades, la implementación del trabajo se realizó en la Unidad Aragón donde se cuenta con una población cercana a los 80 niños, retomamos 2 grupos del turno vespertino concentrados en la escuela primaria "Estado de Michoacán" localizada en la Col. Morelos, teniendo un total de 20 niños para el trabajo del área, a la vez se hizo un trabajo de observación en un sólo grupo (control) donde no aplicamos la propuesta. Se visitaron los grupos una vez por semana cada uno, las visitas fueron de 4 hrs. aproximadamente, nuestra propuesta se aplicó cerca de 2 meses. Los niños que formaron los grupos presentan problemas en el área cognitiva (problemas en la adquisición de la lecto-escritura y lógico-matemáticas) y en el área socioafectiva (se verifican inhibiciones, timidez) además con problemas orgánicos, de lenguaje, de salud, son niños que han reprobado una o dos veces el 1er. ó el 2do. año por lo cual son considerados como un "fracasado escolar" dentro de la escuela primaria. Sus edades fluctúan entre los 7 y los 10 años, los maestros a cargo de los grupos a estudiar son psicólogos.

III.- Metodología.

Como una manera de estudiar lo que sucede en el salón de clases utilizamos la observación antropológica "Metodológicamente los estudios antropológicos del aula se basan en la observación participante, durante la cual el observador se sume él mismo en la "nueva cultura". A saber, estos estudios implican la presencia de un observador (u observadores) para períodos prolongados en una sola o un reducido número de

aulas, Durante este tiempo, el observador no sólo observa, sino que también habla con los participantes; significativamente, el etnógrafo los llama informantes, mejor que sujetos⁽⁶¹⁾. Además de observar lo que acontece en el aula, se tomaron notas sobre el terreno, fotografías (para ilustrar los elementos que se presentaron) y realizamos grabaciones sobre la marcha del desarrollo de nuestra propuesta. En el estudio existió sólo un observador participante que funge como pedagoga de la Unidad Aragón*, se introdujo en cada una de las situaciones presentadas en el grupo, habló con todos los participantes y dió las instrucciones necesarias para el trabajo tanto al maestro de grupo como a los propios alumnos.

I V:- Desarrollo

El trabajo consistió en implementar actividades tomando en cuenta las condiciones y los elementos antes expuestos para la construcción del lazo afectivo, se crearon situaciones de trabajo, donde se suscitaron actividades en grupo que implicaron momentos largos en los cuales los niños se vieron impulsados a interactuar en forma continua y activa. Las actividades estuvieron divididas en 3 grupos:

- A) Actividades con objetos
- B) Actividades de "hacer como si" (donde se reproducen momentos de la vida cotidiana).
- C) Actividades con material escrito.

Dentro de las actividades, un tiempo estuvo dedicado a establecer situaciones formales del aprendizaje y otro para desarrollar un juego motor (que implican una movilidad de todo el cuerpo), para nosotros es importante desarrollar estas actividades corporales globales ya que van a traer consigo un contagio emocional, es decir las actividades en grupo que exigen mucha movilidad como correr, saltar, moverse de un lugar a otro van a suscitar manifestaciones emocionales (como risas, gritos, miradas, expresiones de contento, etc.,) que se comunican de unos a otros permitiendo interacciones más estrechas -

(61) Delamont, S. y Hamilton, D. "Investigación en el aula; una crítica y un nuevo planteamiento" en Stubbs y Delamont (Edit.) La relación Profesor-alumno. Barcelona. Esp. Edit. Oikos-Tau, S.A. Cap.1 pag.26

* El Pedagogo dentro de GIB se enfoca al trabajo del área de lecto-escritura,

con sus compañeros y maestros.

Se tomaron algunas actividades descritas dentro de la programación que se maneja en GIB con algunas modificaciones - aparte de implementar otras. A continuación proponemos algunos ejemplos de trabajo.

PROGRAMA DE ACTIVIDADES

A) ACTIVIDADES CON OBJETOS

- Construcción de una maqueta.

Para cualquier situación dentro del salón de clases - es necesario contar con las condiciones que hasta ahora se -- han venido manejando. Para esta actividad se organizará al gru po en equipos pequeños de 4 niños, con el fin de que existan re laciones más estrechas entre todos los miembros. Las maestras - (observador participante y maestra de grupo) adoptarán una acti tud participativa en cada una de las actividades, hablando con ellos e iniciándolos en el trabajo, a la vez que se introducirán en las actividades de manera activa y continua como un miem bro más. El arreglo del espacio será cuidadosamente selecciona do para no incurrir en la dispersión, se optará para realizar - esta actividad dentro del salón de clases, los objetos a utili- zar se colocarán sobre una mesa. El material se compondrá de - muchos objetos de desecho como cajas grandes y chicas, botes, - palitos, plastilina, fichas, etc., cuyas propiedades físicas le permiten al niño realizar numerosas manipulaciones para iniciar se en la actividad.

Descripción de la situación.

Alrededor de una mesa se colocarán los 4 niños que -- forman un equipo junto con la maestra (cerca uno del otro) permitiéndole un acercamiento más directo entre todos los participan- tes y así obtener un mayor contacto corporal (físico). Las - - maestras darán las instrucciones de manera individual, deben ex

plicar a cada niño lo que se pretende hacer (construir una maqueta de un parque por ejemplo). Es importante que se enfatice la necesidad de que los niños lleguen a un acuerdo sobre la manera como lo van a construir, las tareas que le corresponden a cada uno para efectuar ese trabajo en común, incluyéndose la maestra. Al construir un parque cada niño tendrá una función, por ejemplo a uno le tocará construir del parque las canchas de fútbol, a otro construir las áreas verdes, las bancas del parque, los juegos, etc. (las maestras también tendrán una función específica) esto es para que el niño valore el resultado de la cooperación que surge del trabajo en equipo. Al hacer las cosas juntos, los niños podrán observar e imitar a su compañero cercano en las actividades. Además de tener una función específica, la maestra ayudará en cada acción destinada a los niños: pegar papel, recortar y sugerir, si es necesario. Al término de la maqueta se procederá a crear situaciones formales de escritura, en donde el niño tenga que realizar producciones escritas (independientemente que éstas sean convencionales o no) donde escriba el nombre del parque, de avenidas: cercana a éste, de mensajes al público, de señales, etc. Para esto; es necesario que las maestras fomenten los intercambios verbales entre los niños, ya que lo que cada uno sabe y aporte podrá ayudar a una construcción conjunta de la lecto-escritura, donde todos puedan preguntar, criticar o corregir sus producciones como resultado de una tarea colectiva

Después de la situación formal del aprendizaje, todo el grupo incluyendo a las maestras participarán en un juego donde exista una proximidad, una cercanía que facilite las relaciones sociales. Para ello utilizaremos un juego como el basquetbol, ya que éste, y otros similares, alientan el trabajo estrecho en equipo permitiendo una cooperación frecuente, donde todos los jugadores actúan directamente al lanzarse unos a otros la pelota para un fin común. Al juego lo llamaremos "basquetbol con bote de basura" que se llevará a cabo en el patio de la escuela, para su desarrollo se dividirá al grupo en 2 equipos, las maestras darán las indicaciones necesarias estableciendo reglas, como: permitirles a los niños que tiren o que avancen soste-

niendo la pelota con ambas manos o botándola para encestarla en el bote de la basura que estará colocado en el centro de la cancha, también se cobrarán las faltas que se cometan con tiros libres a una distancia razonable del bote de basura, cada "enceste" contará 2 puntos. Estas anotaciones las llevará cada equipo, harán sus registros donde se anote cada uno de los puntos ganados. El juego tendrá una duración de 20 minutos, tiempo suficiente para que los niños y las maestras puedan interactuar al realizar conjuntamente la actividad. Con esto queremos observar cómo sucede el "contagio emocional"; cómo las risas, alegrías, miradas, expresiones de júbilo de unos se comunican y se transmiten a otros, obteniendo así una dinámica de inter-cambios.

-Teatro Guiñol-

Para esta actividad las condiciones son las mismas de la actividad anterior (formación de equipos de 4 niños y adultos participativos: maestra de grupo y observador participante), únicamente van a variar los espacios y el material. Se requiere de un espacio grande y libre dentro del salón de clases donde los niños puedan desplazarse fácilmente sin tropiezos. El material será de desecho como, bolsas de papel, pedazos de tela, botones, papel de diferentes colores, etc. además de utilizar el mobiliario del grupo (bancas, sillas, escritorio y mesas).

Descripción de la situación

Primeramente se procederá a elaborar títeres sobre un tema en particular (que pueden ser animales, personas o cosas) el material estará colocado sobre una mesa en la cual los niños se ubicarán alrededor de ella (permitiendo un contacto corporal al estar uno cerca del otro) para que tengan la oportunidad de ver la construcción de su vecino y puedan hacerle las modificaciones necesarias a su trabajo original, Se les darán las indicaciones de manera individual de lo que se va a hacer, se les ayudará a los niños en su trabajo, ya sea a recortar, pegar y a

todas las actividades donde el niño pida la participación de las maestras o de sus compañeros. Con el mobiliario disponible en el salón de clases, se construirá el escenario para presentar los títeres. Retomando el tema que se ha elegido se les enseñará a los niños a manejar los títeres con sus manos, las maestras tratarán que todos elaboren carteles pequeños donde escriban el nombre de su títere, el nombre del teatro, siempre invitándole a realizar producciones. Posteriormente cada equipo podrá pasar a escena con su respectivo títere para que expresen verbalmente "algo" sobre su personaje. Un equipo expondrá su trabajo mientras que los otros serán los espectadores esperando su participación. Desde un principio las maestras manejarán su títere (elaborado por ellas) para dar todo tipo de indicaciones como: presentar a cada equipo, a cada niño, o dar las instrucciones necesarias para desarrollar cualquier actividad. Al término de esta situación de aprendizaje, se aprovechará para jugar un partido de "fútbol con escobas" en el patio de la escuela. Este tipo de actividades corporales globales que implican correr, saltar, patear, moverse de un lugar a otro, etc., son muy importantes, ya que los cuerpos en movimiento van a involucrar manifestaciones emocionales que traen consigo un contagio emocional que puede permitir relaciones más estrechas entre todos los participantes. El títere que utilizará una de las maestras será el juez, además organizará a los participantes para el juego de Fútbol con escobas, en la que esta se utilizará para impulsar una pelota hacia cualquiera de los 2 extremos de la cancha, que servirá como largas metas. Dará las instrucciones sobre las reglas del juego (saque en el centro de la cancha, si la pelota sale de los límites pasa al equipo opuesto, las rudezas serán sancionadas, no se podrá tocar la pelota con las manos). A la vez que una de las maestras funcione como instructor y juez podrá participar activamente en el juego de fútbol como un miembro más del equipo. Para este juego se utilizará un tiempo de 30 minutos o más, de acuerdo al agrado del niño.

B) JUEGOS DE 'HACER COMO SI'

Jugar al Mercado.

Este tipo de juegos de "hacer como si" exigen la participación de los demás para llevarse a cabo, es aquí donde el niño siente la necesidad de actuar y participar para la realización de actividades. A partir de estas actividades, que se desarrollan en conjunto, permiten que los niños se desplacen para estar cerca uno del otro, de un contacto corporal, que conduce a una interacción más dinámica entre todos los participantes. Las condiciones propuestas para esta situación serán: equipos de 4 niños, actitud participativa por parte de las maestras, es decir, hablarán con los niños y se introducirán en todas las actividades que el niño realiza. Los espacios serán grandes, utilizando bancas que simulen los puestos del mercado; el material se compondrá de semillas, palitos, hojas de plantas, juguetes, cajas, frascos, ropa, etc.

Descripción de la situación.

Las maestras darán las instrucciones de como se podría organizar un mercado, entre todos se organizan para clasificar el material y deciden qué se va a vender en cada uno de los puestos, además de decidir quiénes serán los vendedores y quiénes los compradores, cada vendedor hará letreros que anuncien el producto y cada comprador la lista del mandado (no importa si sus producciones son correctas o no, ya que lo que nos interesa es que el niño realice intentos de escritura). Se permitirá que los niños se comuniquen unos con otros, las maestras ayudarán a estos intercambios cognitivos conflictuando al niño sobre sus producciones escritas.

Después de esta situación formal se propondrá un juego donde todos participen incluyéndose a las maestras (observador participante y maestra de grupo). Cada miembro encoge el nombre de una fruta, lo escribirá en un cartón y se lo pegará-

al frente para identificarse. Esta actividad sólo puede realizarse con la ayuda mutua de los miembros del equipo, se llevará a cabo en el patio de la escuela, donde esté pintando en el suelo un círculo grande para que los niños formen una ronda y un sólo niño se pone en el centro, éste lanza una pelota al aire diciendo al mismo tiempo el nombre de una fruta que se vende en el mercado, y el niño que la tenga correrá al centro del círculo para atraparla, antes de que rebote la pelota más de una vez al piso. El juego tendrá una duración de 20 min. y se llevará a cabo en el patio de la escuela.

- Juegan al Doctor.-

Las condiciones apropiadas para llevar a cabo la situación (donde lo más importante es reproducir episodios de la vida diaria) serán: grupos de 5 niños; adultos participantes; el material se compondrá de semillas, botones, frascos, cajas, papel etc., el espacio seleccionado podrá ser en un rincón del salón de clases para utilizarlo como consultorio, donde se colocará una mesa con sillas (una frente a la otra), la farmacia se ubicará en otro rincón del salón que contará con bancas para distribuir el material.

Descripción de la situación.

En el inicio de la actividad se clasificará todo el material en pequeños grupos (es decir, de acuerdo al tamaño, color y forma). Los niños junto con las maestras se pondrán de acuerdo sobre la función que cada uno desempeñará, por ejemplo: uno será el doctor, otro el farmacéutico o la enfermera, los demás los pacientes. Los niños escribirán letreros para anunciar el consultorio, la sala de espera, la farmacia, y etiquetará con su respectivo nombre las cajas y frascos que representan los medicamentos (estos nombres de las medicinas podrán ser inventados por los niños) además los pacientes escribirán en su "carnet" su propio nombre y la fecha.

Posteriormente se dará inicio al juego; el paciente explicará en forma detallada al doctor, cuál es su enfermedad, el doctor indica la medicina que debe tomar y escribe la receta, para que visite la farmacia y compre el medicamento, donde el farmacéutico busque entre los medicamentos, aquel cuya escritura sea similar a la que aparece en la receta. Las maestras podrán intervenir en la elección del medicamento ya que tiene que coincidir el nombre de la medicina que aparece en la receta con el que el farmacéutico está dando.

Después de esta situación formal se propondrá un -- juego donde participen todos los miembros del grupo (una característica de este juego, es que no se podrá realizar sin la participación de los demás). El juego consiste en realizar una carrera corta entre 2 puntos, cambiando objetos de un lugar a otro, es decir, se colocan los equipos en hileras -- (los equipos podrán ser los mismos que se organizaron en el juego del doctor) un niño de cada equipo corre ante una señal para tomar un sólo objeto, y depositarlo al otro extremo dentro de una caja y así sucesivamente con todos los miembros del equipo. Se podrán utilizar los mismos objetos para el juego del doctor. La longitud de la trayectoria para los participantes será de 30 a 40 metros, por lo cual se realizará en el patio de la escuela. La actividad es una competencia por equipos (incluyendo a la maestra) para saber cuántos objetos puede juntar cada equipo en un determinado tiempo. Estará programado para realizarse en 20 minutos.

C) ACTIVIDADES CON MATERIAL ESCRITO.

-Dibujar un cuento.-

Las condiciones propuestas para esta situación serán las siguientes: equipos de 4 niños; adoptar una actitud-participativa por parte de los adultos (en nuestro caso, maestras); el material se formará con libros de cuentos, cartulinas, lápices de colores etc.; el espacio para el trabajo será dentro del salón de clases, utilizando una mesa con sus sillas.

Descripción de la situación.

Cada maestra leerá un cuento a los integrantes de un equipo que estarán ubicados alrededor de la mesa, cerca uno del otro, donde se permita un contacto corporal. Las maestras los-- cuestionará sobre el contenido del mismo, posteriormente se da-- rán las instrucciones de manera individual sobre el trabajo: _ dibujar el cuento entre todos los miembros del equipo sobre una cartulina; el equipo se pondrá de acuerdo acerca de lo que va a dibujar cada uno, para realizar el dibujo que represente todo - el cuento. Aquí la participación de las maestras será activa, ya que ayudará a que el equipo se ponga de acuerdo sobre lo que va a dibujar (es decir las maestras conducirán la discusión pa-- ra llegar a un acuerdo), además de lograr la participación de - todos los niños, que sientan la necesidad de auxiliarse de sus demás compañeros, y de ayudarse mutuamente para el trabajo en - común valorando así el resultado de la cooperación que surge -- del trabajo en equipo. Al concluir el dibujo se le pondrá un texto alusivo a la imagen, como ellos crean que se escribe, aquí se podrán hacer sugerencias y aportaciones sobre la manera de-- escribir un texto (siempre las maestras deberán apoyar este ti-- po de situaciones de aprendizaje de la escritura). Como cada - uno de los equipos tendrá un tema diferente pasarán al frente - a presentar su trabajo para que se expresen libremente.

Al finalizar la actividad anterior, se propondrá un - juego que involucre movimientos de todo el cuerpo, y la parti-- cipación de cada uno de los miembros del grupo. Se utilizará el área exterior y se les pide a los niños que se acuesten de es-- paldas en el suelo y que se levanten tan rápido como puedan, al oír que otro niño grita una palabra o frase clave previamente-- establecida del cuento leído (pasarán todos los participantes-- incluyendo a las maestras). El niño también podrá gritar otras frases o palabras del cuento, entre las cuales mencionará la co-- rrecta; en este punto todos los niños deben levantarse y el que lo haga al último quedará eliminado del juego, pero también que-- dará eliminado el que se levante antes de que se termine de de--

cidir la clave. Las maestras participantes actuarán en la actividad como si fueran un niño más; se acostarán de espaldas al suelo, hablarán con los miembros del grupo y podrán decir también la palabra clave. Se contará con un tiempo de 20 minutos para el desarrollo de este juego motor.

-Elaborar un Periódico Mural-

Las condiciones sugeridas podrán ser: equipos de 4 niños; actitud participativa por parte de los adultos (maestra de grupo y observador participante); el material estará compuesto de revistas, recortes, resistol, pinturas, tijeras, etc.; el espacio será en el salón de clases utilizando las mesas con sus respectivas sillas.

Descripción de la situación..

Esta actividad al igual que las anteriores exigen la participación de todos los miembros del equipo, que se acomodarán alrededor de la mesa (al igual que las maestras) para que se favorezca un contacto físico y por lo tanto una interacción cara a cara al estar cerca uno del otro. El acercamiento o proximidad del que hablamos facilita que el niño observe y preste atención a los otros niños en su trabajo, de esta manera el niño podrá modificar y transformar su actividad original enriqueciéndose la misma. Las maestras darán las instrucciones necesarias de manera individual sobre el trabajo, se llegará a un acuerdo del tema a desarrollar, permitiendo que todos expresen lo que les gustaría realizar. Al elegir el tema se buscarán las ilustraciones apropiadas o se dibujarán para pegarlas en la cartulina. Las maestras apoyarán esta secuencia de trabajo: recortando, pegando ilustraciones, dibujando, y hablando con todos los participantes. Al finalizar el trabajo escribirán textos alusivos a las imágenes, apoyando la participación de todos y cada uno de los niños a la hora de escribir "algo" a las imágenes. Cada equipo presentará sus producciones, permitiendo --

que los niños se expresen libremente (al hablar sobre su trabajo a todo el grupo).

Se invitará a todos los niños de los diferentes equipos a desarrollar un juego motor durante 20 minutos, para que valoren la cooperación que surge del trabajo en equipo. Es así como se realizará un juego de corretear donde participen todos los miembros del grupo (alumnos y maestras), se organizarán equipos de 3 niños; 2 se colocan cara a cara tomados de las manos mientras un tercero intenta alcanzar a uno de los 2 integrantes designados con anterioridad para esto. Por lo tanto el niño no designado deberá moverse de un lado a otro manteniendo a su compañero a distancia del que quiere atraparlo. Los niños deberán intercambiar roles (al igual que los 2 adultos), al formar varios grupos ayudará a dar oportunidad a todos los miembros de la clase a participar más activamente. Además se podrán hacer ciertas modificaciones como: formar equipos más grandes de 6 niños donde se toman de las manos formando un círculo e intentan proteger a otro para que el niño que se encuentra afuera no entre o salga del círculo y lo atrape.

CAPITULO CUARTO

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

1.- Registro de Observaciones.

Las actividades para llevar a cabo la propuesta metodológica del área socioafectiva dieron inicio el 25 de Septiembre de 1986, en 2 Grupos Integrados "B" correspondientes a la Unidad Aragón, para diferenciar uno del otro les designamos un número, de esta manera trabajamos con el Grupo 1 y el Grupo 2 ; de igual manera a los 2 adultos que participaron en cada una de las actividades se registraron como maestra "A" a la maestra de grupo y al observador participante como maestra "B". Las actividades finalizaron el 18 de Noviembre del mismo año; nuestra propuesta se aplicó cerca de 2 meses; donde se visitaron a los grupos una vez por semana, las actividades diseñadas para el trabajo tuvieron una duración de 4 horas aproximadamente, (ver cuadro 1 donde se presenta la organización del trabajo).

Durante el desarrollo de cada una de estas actividades nos basamos en: la observación participante, se recopilaron notas sobre el terreno y se tomaron grabaciones sobre la marcha acerca de las situaciones presentadas en el salón de clases y fuera de éste. Las 4 condiciones propuestas en nuestro trabajo han sido mencionadas en el capítulo anterior (actitud participativa--por parte de los adultos; equipos de 3 a 5 niños; material de fácil manipulación; y los espacios para nuestro trabajo fueron tanto en el salón de clases para las situaciones formales del aprendizaje, como en el patio de la escuela para el desarrollo de los juegos motores. Estas condiciones fueron determinantes para que se dieran elementos como la cooperación, las interacciones cara a cara, los contactos corporales, las verbalizaciones, la atención y relaciones más estrechas, lográndose la construcción del lazo afectivo tan necesario en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

C U A D R O No. 1

FECHA	GRUPO	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	JUEGO MOTOR
JUEVES 25 DE SEPT.	1	CONSTRUCCION DE UNA MAQUETA	BASQUETBOL CON BOTE DE BASURA
VIERNES 26 DE SEPT.	2	CONSTRUCCION DE UNA MAQUETA	BASQUETBOL CON BOTE DE BASURA
JUEVES 02 DE OCT.	1 Y 2*	TEATRO GUIÑOL	FUTBOL CON ESCOBAS
JUEVES 09 DE OCT.	1 Y 2*	JUEGAN AL MERCADO	LANZAMIENTO DE UNA PELOTA.
MARTES 14 DE OCT.	1 Y 2*	JUEGAN AL DOCTOR	CARRERA DE RELEVOS
JUEVES 23 DE OCT.	1 Y 2*	DIBUJAN UN CUENTO	ACOSTARSE DE ESPALDAS.
VIERNES 14 DE NOV.	2	ELABORACION DE UN PERIODICO MURAL	JUEGO DE CORRETEAR
MARTES 18 DE NOV.	1	ELABORACION DE UN PERIODICO MURAL	JUEGO DE CORRETEAR

* En estas 4 actividades se trabajó conjuntamente con ambos grupos, por no encontrarse presente la maestra del grupo 2.

zaje.

A continuación analizaremos algunos de los momentos -- surgidos en las 6 actividades propuestas para el desarrollo del trabajo en 2 grupos. Las situaciones que se presentaron fueron -- similares para ambos grupos.

Los resultados se organizaron de la siguiente manera:

- A) Relaciones Adulto-Infante.
- B) Relaciones Niño-Niño.
- C) Contrastación (Grupo Control)

A) Relaciones Adulto-Infante (maestro-alumno)

Al inicio de toda actividad las maestras de grupo recibieron información para el desempeño del trabajo: se les sugirió que organizaran al grupo (que no fungieran como líderes), que -- dieran instrucciones de manera individual a todos los niños, -- siempre se les pidió que participaran activamente como si fueran un niño más, que platicaran con los demás niños permitiendo las verbalizaciones entre todos los miembros del grupo, y si en un -- momento determinado el niño pedía ayuda durante el desarrollo de la actividad las maestras debían brindársela. Inicialmente es -- tas fueron las instrucciones que se les dió a las 2 maestras de los grupos, pero en el transcurso de los días nos vimos en la -- necesidad de ampliar más estas, por las situaciones que se presen -- taban, ahora se les comunicó que permitieran a los niños despla -- zarse de un lugar a otro, de ayudarse mutuamente y si existían -- conflictos entre los niños había que dejarlos solos por un momen -- to para descubrir adonde conducía todo ello. Dentro de los jue -- gos motores también las indicaciones fueron dadas, se les sugirió que no adoptaran una actitud pasiva en las actividades corporales -- globales, las maestras al igual que los niños corrieron, salta -- ron, gritaron, etc. En las situaciones que se manejaron en -- nuestra propuesta (situación formal del aprendizaje y los juegos

motores) siempre se contó con las instrucciones ofrecidas por el observador participante hacia ambas maestras, mostrando un gran interés por participar activamente en cada una de las situaciones. Veamos como percibieron los niños esta actitud participativa por parte de las maestras.

Grupo 1

En la actividad "Construcción de una Maqueta" (se decidió contruir un parque), después de que las maestras dieron las intrucciones de manera individual para el trabajo en equipo (es decir se les explicó que se elaboraría un parque con el material disponible) los 5 integrantes (4 niños y una maestra), se ubicaron alrededor de la mesa, los niños decidieron qué "cosa" elaboraría cada uno, notamos una gran decisión por parte de los niños durante el desarrollo del trabajo.

Isela : Yo hago el poste y los árboles
Enrique : Yo las canchas
Luis : Yo voy a hacer la fuente del parque
Carlos : Yo los juegos y los columpios
Luis : Haga usted el caminito (dirigiéndose a la maestra)
Maestra (A) ; Sí... también voy a hacer las bancas del parque.

Observamos como los niños son capaces de ver a la maestra como parte de ellos, cuando ésta adopta una actitud participativa. La maestra dió oportunidad a los niños de establecer una comunicación, como verse, hablarse y cuando esta fue interrumpida por algún participante, siempre fue renovada por los demás miembros, así podemos escuchar un gran número de sugerencias.

Enrique : ¿Dónde hago una cancha de futbol?
Luis : De este lado, donde hay lugar (señalando un extremo de la maqueta)
Carlos : ¡No! aquí junto a los columpios
Maestra (A) : ¿Dónde pongo la banca?
Carlos : Aquí... aquí (señalando con su dedo un pequeño espacio)
Maestra (A) : ¿Qué más nos falta hacer?
Luis : Si quiere haga los botes de basura con plastilina.

En otro de los equipos también los niños mostraron deseos de trabajar en grupo, a pesar de que un niño presentó cierto rechazo al trabajo, pero sólo al inicio de la actividad

Grupo 2

Hugo : Yo hago solo un parque... ¿sí?
Carmen : No Hugo, vamos a hacer entre todos uno ¿verdad maestra?
Maestra (B) : Sí, vamos a hacer cada quién "algo" para que entre todos podamos terminar una maqueta del parque.

Consideramos que estos aislamientos resultan de la gran cantidad de actividades individuales que se dan dentro del salón de clases; los niños no están acostumbrados al trabajo en equipo. A partir de este momento, se adoptaron roles activos por parte de los niños; cada uno escogió "lo que le gustaba hacer" para construir un parque (sólo se registró un caso donde a una niña sus compañeros le designaron su actividad):

Juan Carlos : Maestra, yo el caminito por donde la gente pase
Carmen : Yo mejor hago los juegos
Hugo : Yo las bancas para sentarse y un columpio
Carmen : Que Mónica haga los árboles y plantas
Mónica : Sí!
Maestra (B) : Yo construyo los baños
Carmen : Pone uno de hombres y uno de mujeres.

Aquí la maestra (observador participante) recibió sugerencias por parte de los niños, siempre se aceptaron estas con agrado. Existieron momentos donde todos los integrantes se prestaron ayuda dentro de la actividad.

La maestra que trataba de pegar cajas que simularan los baños del parque, es observada por Carmen que se acerca y toma una de las cajas, le pone un poco de pegamento y hace el mismo procedimiento que la maestra (colocar la caja sobre la madera que sirve de base) ambas (maestra y alumna) terminan rápidamente la construcción de los baños.

Así se registraron momentos largos donde la ayuda mutua (la cooperación) fue la base del trabajo en equipo. (ver fig 1).

En la actividad del "Teatro Guiñol" donde los niños y la maestra tenían que elaborar su propio títere que después manejarían libremente, nos permitió observar como los niños pres



Fig.1 "Construcción de una Maqueta"
En esta actividad vemos como la maestra y los -
niños se ayudan mutuamente (cooperación).

tan atención a otras actividades de sus compañeros, inclusive a las maestras, desde un inicio de las actividades se registraron estos momentos, pasemos a un ejemplo:

Grupo 1 y 2

La maestra utiliza para elaborar su títere, papel de colores (al igual que varios niños) forma pequeños cuadros y hace bolitas para pegarlas alrededor de un títere, Carmen e Ivonne que observan a la maestra, realizan lo mismo, sólo que ellas rellenan con estas bolitas de papel su dibujo.

Aquí se ve claro que los niños al imitar una actividad por medio de la observación, pueden hacerle modificaciones a su propia actividad, logrando de esta manera complementar su trabajo.

Analizaremos otra forma de imitación que surgió dentro de la actividad "Elaboración de un Periódico Mural", el periódico se hizo sobre los animales mamíferos.

Grupo 1

La maestra color^{ea} árboles y nubes, que colocará en una cartulina pa
ra el periódico mural, los niños del equipo que se encuentran alrede
dor de la mesa prestan atención a la misma. Imitándole inmediatamen
te, 3 de los 4 niños iniciaron la actividad que la maestra realizaba
(ver fig. 2).

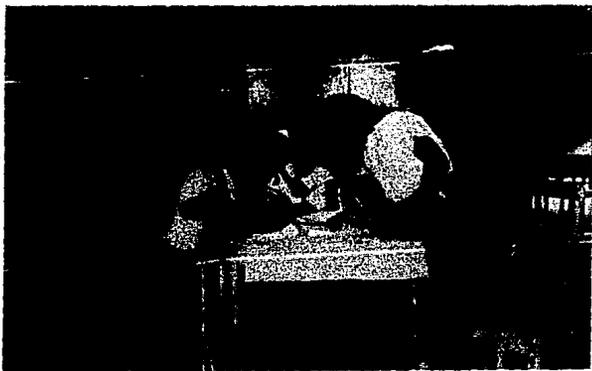


Fig.2 "Elaboración de un Periódico Mural
Los niños prestan atención en la actividad de la maes
tra que posteriormente imitan.

- Lupita : ¿Qué está haciendo maestra?
Maestra(B) : Recortando un árbol
Adrián : Yo quiero recortar también un árbol, pero éste chiqui-
to (señalando)
Maestra : Recórtalo, (enseguida otros 2 niños realizan la misma
actividad)
Isela : Maestra (la llama para enseñarle un árbol que ya recor-
tó)
Maestra(B) : ¡Que bonito!
Isela : ¡Ah!... (toma una hoja de papel, e inicia a dibujar una
nube igual a la que la maestra construyó, y la coloca -
de la misma manera)
Lupita : Mire maestra este (señalando un árbol)
Maestra(B) : Recórtalo también
Lupita : Y lo dibujamos (se refiere a colorearlo)

Al término de estas acciones, las pegan en el periódico mural al i-
gual que la maestra.

En los juegos de "hacer como si" (juegan al mercado), las actividades aisladas fueron realmente mínimas y de -- corta duración, debido por un lado al espacio asignado para la actividad (se llevó a cabo en un rincón del salón) y por la -- proximidad entre los mismos participantes a que esto obliga por el otro. Es decir el espacio preparado y la exploración o manipulación de los objetos favorecen la dinámica de intercambios. Ahora bien se registraron una gran cantidad de intercambios por parejas, no sólo entre niño-niño sino también entre maestra-niño.

Grupo 1 y 2

Isela e Ivonne juegan a que ambas van al mercado a comprar el "mandado" y van de la mano, llegan a un puesto, piden algún producto y se retiran de inmediato a otro puesto.

Las maestras se vieron incluidas por los niños en sus actividades de juego como una compañera particular:

Ivonne : Maestra, présteme su bolsa para el mandado
Maestra (B) : Sí, toma...
Jazmín : Maestra, guarde sus cosas aquí (abre su bolsa señalando el interior).
Adrián : Guardeme mi dinero (dirigiéndose a la maestra)

Estos intercambios entre la maestra e Ivonne son - observados atentamente por Jazmín y Adrián, que intervienen a continuación lográndose mayores intercambios.

En este tipo de actividades de "hacer como si" en el juego del mercado, los niños sintieron la necesidad de comunicarse no sólo entre ellos sino también con la maestra, de - tal manera los niños se dirigieron a sus compañeros de juego - con amplias sonrisas, verbalizaciones, sugerencias, descontentos, etc. Ampliaremos mejor esto:

Niño : Señora Verónica, me da un cuaderno, resistol y pinturas
Verónica : Aquí está, son \$500.00
Lupita : Me da un Swéter, para mi hijo (dirigiéndose a Pedro, pero el que contesta es Román)
Román : ¿De qué color señora?
Lupita : Azul
Maestra (B): A mí me da otro Sr. Román, que sea azul

En otro puesto de juguetes:

Adrián : Me da uno de estos (señala un muñeco) y una pelota (que la toma rápidamente)
Luis : ¡No, deja ahí! yo soy el que la tengo que dar (ambos empiezan a forcejear, tratando de defender el juguete cada niño).

Realmente los momentos de conflicto entre los niños fueron mínimos, la actividad se llevó a cabo positivamente. El empleo de esta forma de comunicación determina la manera como los niños están conscientes del aspecto ficticio de su actividad, al llamarse entre sí: señor, señora o hablar de su hijo.

También en el "juego del doctor" se reprodujeron - situaciones ficticias entre varios:

Grupo 1 y 2

Carlos : Maestra, que yo era su hijo
Maestra (A) : Sí
Ivonne : Yo también, ¿sí?
Maestra (A) : Sí, tú también.

A partir de este momento varios niños empezaron a sugerir:

Ivonne : Qué Mónica era hija de Lupita
Verónica : Que yo te presto mi muñeca para que sea tu hija (dirigiéndose a Lupita)
Jazmín : Miren yo tengo un bebé, yo soy mamá de mi bebé
Ivonne : Luis, ¿quieres ser tú nuestro papá?
Luis : Que yo te llevaba con el doctor y que yo pagaba tu medicina
Ivonne : "Sí, y también eras papá de Mónica.

Aquí se registraron momentos largos donde existieron intercambios entre 2 ó más miembros, las actividades aisladas fueron muy raras y de muy corta duración debido a la proximidad con el otro que exige la actividad. Uno de los intercambios entre 2 niños comenzó con pequeños jalones por la posesión de un pedazo de cartón (que fue utilizado para elaborar la cofia de la enfermera);

Lupita sentada junto a Carlos, toma el cartón y comienza a elaborar la cofia que utilizará una niña para representar a una enfermera, - de pronto Carlos la quiere ayudar, arrebatándole el cartón.

Lupita : Yo hago el "gorro" de la enfermera
Verónica : Ponle una cruz enfrente, dibújala
Carlos : Yo lo hago mejor (y jala de las manos de ella el material.
Lupita : No, arrebatas...

Al surgir este problema, el material se maltrata un poco:

Carlos : Ya "hechaste" a perder esto
Lupita : Fuiste tú... (y discuten un poco más)

Posteriormente ambos se ayudan, Lupita manipula el material, trata de colocarle una liga para sostener la cofia, al no poder hacerlo bien, Carlos que la observa acude a ayudarla, toma con sus manos - el cartón para que la niña le ensarte una liga en los 2 extremos.

Vemos con el ejemplo anterior como Carlos y Lupita después de tener un conflicto se alejan un poco, y de pronto la actividad de uno de ellos capta la atención del otro que se acerca interactuando cara a cara para continuarla juntos. En éste momento la maestra no interviene, opta por dejarlos solos, para observar como termina el conflicto: éstos momentos conflictuales siempre tuvieron una resolución positiva, nunca observamos momentos con mayor violencia que interrumpieran el trabajo en equipo.

Después de terminar cada una de las situaciones -- formales del aprendizaje se procedió a realizar una serie de -- juegos donde la participación de las maestras fue activa, -- siempre actuando como organizadoras. Dentro del juego "basketbol con bote de basura" se observó en el grupo una especie de contagio emocional, es decir las risas, gritos, alegrías y expresiones de contento (que surgen cuando los cuerpos están en movimiento), se comunicaron de unos a otros permitiendo una mayor fusión emocional. No existieron roles pasivos, los niños más tímidos dentro del salón de clases mostraron entusiasmo y cooperación para el logro de un fin (hacer ganar su equipo en este partido). Esta participación por --

parte de cada uno de los niños fue resultado del rol activo adoptado por las maestras; cuando los niños veían a las maestras, correr, agitarse gritar, etc., sus deseos por participar iban en aumento (ver fig. 3).



Fig.3 "Basquetbol con bote de basura"
No se registraron roles pasivos, todos participan activamente.

Las actividades corporales globales estaban programadas para un determinado tiempo (en algunos casos fue de 20 a 30 min.) pero en todas las ocasiones se prolongó hasta el doble del tiempo previsto, esto fue por la insistencia de los niños de seguir jugando originando un mayor contagio emocional, con risas y gritos de alegría en constantes interacciones. Para lograrlo los niños siempre buscaban otras acciones incluyendo a las maestras.

Grupo 1

Durante el juego, este se suspendió un momento que fue aprovechado por Luis para tirarse al suelo, enseguida Adrián y Carlos que estaban colocados lejos de Luis, corrieron a acercarse al primer niño para imitar su acción.

No siempre surgieron interacciones niño-niño, además existieron grandes momentos donde la maestra fue incluida en determinadas acciones.

En otro momento Adrián que se encontraba muy cerca del bote de basu ra trata de levantarlo para colocarlo en el centro de la cancha, la maestra (A) que lo observa acude a ayudarlo, inmediatamente se acercan 3 niños más y logran moverlo al centro lanzando gritos de alegría.

Con estas nuevas acciones dentro del juego motor, la fusión emocional siempre fue en aumento logrando mayores interacciones entre todos los integrantes. Las maestras al observar que los niños pedían más tiempo del previsto para el desarrollo del juego, permitieron que este se prolongara, siempre se otorgó el tiempo que ellos querían, no fueron interrumpidos bruscamente. Enseguida mostraremos otra participación activa por parte de la maestra lográndose una dinámica de interacciones.

Grupo 1 y 2

En el juego que consistía en formar un círculo donde cada uno tenía el nombre de una fruta (este juego se desprendió del Teatro Guiñol, donde cada niño junto con la maestra construyeron su propio títere con imágenes de frutas) un niño se pone al centro con la pelota que lanza hacia arriba, diciendo al mismo tiempo el nombre de una fruta, para que el niño que la tiene corra al centro y tome la pelota para seguir el juego. Algunos niños gritaban el nombre de su fruta para que les tocara pasar al centro, otros se desesperaban por no pasar rápidamente y empezaron a manifestar su descontento:

Mónica : No me pasan a mí.
Ivonne : Ahora que le toque a la piña (levantando la mano a Mónica que sólo había pasado una vez).

Al transcurrir 15 min. del juego motor el ánimo decayó un poco por parte de los niños (debido a que los niños prefirieron juegos que implican una gran movilidad corporal).

Un niño que observa las acciones sin realizar ningún comentario, de pronto nos dice: mejor jugamos a otra cosa maestra... y varios niños apoyaron la idea, gritando al mismo tiempo, ¡sí... sí!

Maestra (B): ¿Quieren jugar a otra cosa?

Niños : Sí
Carmen : A fútbol ¿verdad muchachos?
Niños : Sí

Tomando en consideración lo anterior las maestras pro-
cedieron a organizar al grupo en 2 equipos. Es aquí donde se re-
gistró una gran fusión emocional, gritos, risas y expresiones de
contento, se transmitieron de unos a otros dando como resultado-
mayores interacciones. Esto nos demuestra, como los niños expe-
rimentan mayor satisfacción al participar activamente en juegos-
organizados (donde existen reglas para su buen desarrollo) que -
impliquen moverse libremente de un lugar a otro, ya que los cuer-
pos en movimiento van a involucrar manifestaciones emocionales -
yendo en aumento, en la medida que el juego se prolongue. En es-
te tipo de actividades las maestras siempre optaron por satisfa-
cer los deseos que tenían los niños por participar en otros jue-
gos que implican una mayor movilidad y más desplazamientos; por-
lo cual ellas organizaban a los equipos para el desarrollo de es-
tos juegos (fútbol, beisbol y basquetbol). Esta misma experien-
cia la obtuvimos en otra actividad:

Grupo 2

En el patio de la escuela se organizó al grupo en equipos de 3 niños,
donde 2 se tomaban de las manos y un tercero debería tratar de atra-
par a un niño (anteriormente designado) el otro niño su función era-
la de proteger a su compañero. En un inicio del juego el grupo par-
ticipó activamente, todos mostraron entusiasmo por participar, pero
al cabo de 20 minutos, la fusión emocional decayó un poco, este mo-
mento fue aprovechado por los niños para proponer el juego de "beis-
bol" (ver fig. 4).

La actitud de las maestras (A y B), fue determinante para que se
dieran las interacciones en el grupo, su actitud participativa y
organizativa influyó para que los niños las concibieran como par-
te de ellos, siempre fueron vistas como un miembro más del equi-
po, lográndose la construcción del lazo afectivo, por medio de la
cooperación de los contactos corporales, de las verbalizaciones,
etc., que se presentaron en las actividades organizadas por las -
maestras.



Fig. 4 Los niños muestran gran interés por los juegos organizados, que implican la participación de los equipos y donde un equipo va ganando a otro.

B) Relaciones Niño-Niño (alumno-alumno).

En un inicio se registraron períodos cortos donde los niños actuaron solos, al establecerse las actividades cada uno de los miembros del equipo se concretó a trabajar solo en su propia construcción, después de esto se comenzó a tener una serie de interacciones; observamos secuencias más o menos largas donde la organización del trabajo fue conjunta:

GRUPO 1

A Isela le gustó construir las áreas verdes del parque, para esto tomó hojas de plantas y las partió en trocitos, de esta forma sumuló el pasto, con las varas de árbol le ensartó un pedacito de plastilina para pegarlas sobre la madera de la maqueta, pero sólo en un ángulo del parque. Enrique que estaba frente a ella, y que observó lo que estaba haciendo, tomó hojas verdes y comenzó a hacer lo mismo que la niña (poner el pasto y los árboles en determinados lugares del parque).

Isela : Ya están hechos los árboles y el pasto

Enrique : No... le faltan más (enseguida el niño retomando el mismo procedimiento que utilizó Isela coloca más arbolitos por todo el parque). La niña que observó a Enrique que nuevamente tomó las hojas verdes y prosiguió su trabajo.

En esta secuencia resulta claro ver que Isela está construyendo las áreas verdes pero sólo en un pequeño espacio de la maqueta, Enrique que está atento en el trabajo de la niña va a hacer lo mismo que ella para ayudarle en su trabajo. Se trata en sí de una cierta cooperación, en la que ambos actúan en función de un mismo proyecto.

Una importante observación se refiere a la posibilidad que tienen los niños al trabajar en equipos y observar simultáneamente su propia actividad y la de sus compañeros cercanos a él, de realizar nuevas actividades que difícilmente el niño podría realizar solo.

Enrique construyó con plastilina los postes y la canasta de la cancha de Basquetbol, esto es observado por Luis que se le ocurre construir los postes de luz del mismo material y de la misma forma, variándole únicamente la parte más alta del poste al colocar bolitas de plastilina simulando los focos.

Vemos como la actividad de uno de los niños atrae la atención de otro de los miembros del grupo, que se pone a hacer lo mismo que el iniciador elabora, pero siempre haciéndole modificaciones a su actividad. Surgieron ideas al tener los niños la posibilidad de ver otros trabajos:

Luis : Nos hace falta hacer el agua de la fuente (al observar al otro equipo que ya lo tenía)

Enrique : Hay unas para lavarse las manos (refiriéndose a la fuente)

Carlos : Esos son lavabos, sí... también hay de esos en el parque.

Es así como a partir de una idea que surge por parte de un niño, surgen otras nuevas que pueden complementar el trabajo, en el ejemplo anterior los niños hablaron del agua y a alguien se le ocurrió en ese momento dar otra idea que sirvió - para enriquecer aún más el trabajo:

Isela : También hay patos...
Luis : Sí, sí hay, yo los ví

Inmediatamente un niño comenzó a hacer unos patos con plastilina y los colocó dentro de la fuente.

Aquí los niños se apoyan en determinadas actividades para hacerle modificaciones a su propia actividad: cuando un niño observa con atención la actividad de su compañero trata de imitarlo. (ver fig. 5)

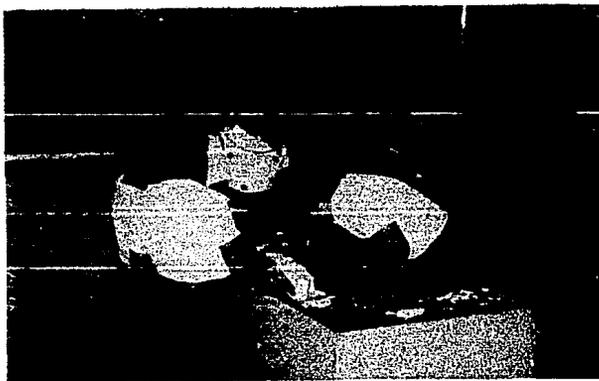


Fig. 5 Aquí observamos un elemento importante: la atención de uno hacia el trabajo de su vecino.

Pudimos observar como en el momento de llevar a cabo la imitación los niños buscaban desplazarse para permanecer - cerca uno del otro (es decir de un contacto corporal) en el momento de realizar la actividad:

Luis está trabajando en la realización de una fuente, termina de hacerla, mira la construcción de Enrique (que es una cancha de basquetbol) y le pide permiso a Carlos, que se encuentra muy cerca de Enrique para acercarse junto a éste último, pero Carlos no acepta, y opta por colocarse del otro extremo de Enrique y comienza con una nueva actividad, que es la de elaborar una cancha de basquetbol.

Luis : ¿Me das permiso tú? (dirigiéndose a Carlos)
Carlos : Espérame
Luis : ¿Enrique me dejas poner aquí tantito? (señalando el otro extremo)
Enrique : Nada más no me vayas a tirar esto (su cancha de basquetbol), porque volverla a hacer está difícil.

En la secuencia se destaca la decisión de los niños de "estar juntos", uno de ellos se desplaza desde el otro extremo de la mesa para ubicarse cerca del niño al que va a imitar. Aquí cada uno aportó una nueva idea, ahora Luis colocó una banca cerca de su cancha de futbol, Enrique que lo observa también coloca una banca cerca de su propia cancha.

Observemos en "el juego del doctor" una secuencia de momentos afectivos como resultado de la proximidad de unos hacia otros. Dentro de este juego se desprendió otro: "jugar al bebé" que se organizó entre un número reducido de personas (2 ó 3) originándose muy complejas relaciones entre ellos.

Grupo 1 y 2

El proyecto "jugando al bebé" se desprende cuando Lupita llama a Isela y a Mónica para comunicarles su idea: toma del brazo a Isela y se dirigen a una banca donde está su muñeca, Lupita la toma entre sus manos y la arrulla por un momento, después le habla a Mónica para que las 3 niñas jueguen juntas: es decir su proyecto consiste en que ellas son las mamás y llevan a los bebés al doctor (Mónica y la muñeca son las hijas), las niñas se toman del brazo y se dirigen al doctor, al salir del consultorio Mónica se abraza de Lupita y le dice "mamá".

Cuando un niño se dirigía al otro, no lo hacía por su nombre, sino que utilizaba una serie de sustantivos (como papá, mamá, hijo, etc.) para comunicarse. Los niños al hablarse de esta manera en el juego ficticio, condujo a que se abrazaran, se tomaran de las manos para asistir al médico y además observamos cuando 2 niñas cargaron a otra niña para que el doctor la

revisara. Es así como fuimos testigos de un gran número de contactos corporales que ayudaron a la construcción del lazo afectivo.

En cada una de las actividades no sólo se registraron momentos afectivos, también observamos grandes momentos cognitivos, así estos surgieron en "el juego del mercado" donde -- desde un inicio nos dimos cuenta de la manera como unos a otros se ayudan a escribir textos (como la lista del mandado para los compradores y letreros para los vendedores):

Grupo 1 y 2

Román y Pedro le ponen a sus productos ya clasificados (ropa, pantalones, faldas, sweéteres, etc.) letreros con sus precios correspondientes, otro equipo que está cerca de ellos imita el mismo procedimiento haciéndole sólo una modificación, utiliza pinturas de colores adornando sus letreros.

Los compradores al elaborar sus listas del mandado le piden ayuda a los demás:

- Cárlos : ¿Cómo se escribe pastilla?
Luis : Yo te digo, empieza con "pa" de papá (Luis toma un Lápis y comienza a escribirlo en una hoja de papel, pero antes de terminar la palabra le ofrece el lápiz a Carlos para que éste siga escribiendo)
Enrique : ¡Cúal es la "so" (para escribir sopa)
Carmen : Es así mira... (la niña dibuja con su dedo en el aire la sílaba que el niño pregunta)
Enrique : Ah, yo se cual es (empieza a escribir)

Mariana por un momento se detiene al escribir un texto, Carmen que la observa toma el lápiz y comienza a ayudarle a la niña.

Ahora analizaremos otro momento visto cuando se elaboraba un Periódico Mural (ver fig. 6).

Grupo 1

Enrique quiere escribir el nombre de varios animales mamíferos, para esto le pregunta a la maestra cómo hacerlo:

Enrique : ¿Maestra, cómo se escribe elefante?
 Maestra (A): ¿Quién sabe cómo se escribe? (dirigiéndose a los otros niños)
 Carlos : Pues con la "e"
 Enrique : ¿Cuál e? (mirando hacia un abecedario colocado en la pared)
 Mariana : Es la "e" (y así sucesivamente es ayudado por los demás niños hasta concluir su trabajo).



Fig.6 El trabajo en grupo en la elaboración de un Periódico Mural (cooperación)

La ayuda mutua que surgió en las situaciones anteriores se registró principalmente cuando esta ayuda era solicitada por algún miembro a otro, pero también surgió espontáneamente por parte de los niños.

Pasemos ahora a analizar las relaciones niño-niño - en los juegos motores llevados a cabo en el patio de la escuela. Ya hablamos de ese contagio emocional provocado gracias a los cuerpos en movimiento donde las risas, gritos, alegrías expresiones de contento y vocalizaciones, se comunican o se transmiten de unos a otros permitiendo una mayor fusión emocional. Esta fusión emocional fue en aumento en la medida -- que un equipo le iba ganando a otro; entre ellos mismos se a-

poyaban con gritos, se lanzaban la pelota y se protegían para que esta no les fuera arrebatada:

Grupo 1 y 2

Adrián : Pásala Lupita, te la van a quitar
Mónica : A mí, a mí...

Mariana que pertenecía al mismo equipo, no gritaba, sino que única mente alzaba los brazos en señal de pedir la pelota. En ese momento uno de los niños anotó un punto para su equipo (en el juego de basquetbol), inmediatamente sus compañeros mostraron un gran júbilo gritaban, se miraban, se abrazaban y se daban aprobaciones:

Adrián : Muy bien Lupita

Al concluir el juego el equipo ganador gritaba y saltaba de gusto, transmitiendo la alegría común a los otros equipos que de inmediato gritaban, corrían y saltaban, mostrando gran entusiasmo al igual que el equipo ganador. Para hacer durar estos momentos de alegría, los niños proseguían a buscar otras tareas que prolongaran su alegría como saltar entre varios niños tomados de las manos, arrojarse al piso o corretearse unos a otros.

Se presentaron momentos largos en los que la alegría común fue evidente; los movimientos corporales globales (como; saltar, correr, brincar, etc.) son los que suscitan esa fusión emocional tan necesaria para permitir las interacciones entre los miembros del grupo (ver fig. 7).

En esta siguiente escena de alegría varios de los niños tomaron la decisión de "estar juntos", 2 de ellos de desplazan desde extremos diferentes para ubicarse cerca de otro niño al que van a imitar, veamos como ocurre en un juego motor:

Grupo 1

Luis opta por acostarse boca abajo para oír la palabra clave dicha por uno de los niños y levantarse rápidamente, ya que el que lo ha

ga al último será descalificado, coloca su swéter en el piso y sobre él se acuesta, Carlos y Adrián que lo observan corren por un Swéter y se acomodan muy cerca de Luis para hacer lo mismo que él, las otras niñas toman algunas prendas y las colocan en el suelo haciendo lo -- mismo que los demás niños.

Al final de este juego motor, un niño propone realizar una carrera de un extremo a otro con todos los integrantes del grupo, para continuar con la fusión emocional.



Fig. 7 Una escena que muestra la alegría común al participar en actividades corales globales.

C) Contrastación (Grupo Control).

Procedimos a realizar un trabajo de observación de lo que sucedió en un grupo donde la propuesta metodológica no se aplicó. Las condiciones detectadas en el desarrollo de las actividades fueron las siguientes: el maestro adoptó una actitud dirigista, es decir se caracterizó por ser un líder más que un organizador participante en cada una de las actividades: el material fue escaso, únicamente se utilizó el pizarrón, gis, cuader-

no y lápiz; se estableció como único lugar de trabajo, el salón de clases, el mobiliario estuvo constituido por bancas (siempre en orden una detrás de la otra formando filas); el número de alumnos fue de 17 niños, no se organizó en ningún momento al grupo en pequeños equipos de 3 a 5 niños, todas las actividades surgidas fueron de manera individual.

Pasemos a revisar algunas actividades que se dieron en el salón de clases: La primera actividad observada se describió del tema "La Familia";

El maestro pide a todo el grupo que guarden sus cosas (se refiere a útiles escolares) y que presten atención "para ver un tema nuevo, como es el de La Familia". Enseguida formula una pregunta dirigiéndose a todo el grupo:

Maestro : ¿Qué es una familia?
Edgar : El papá, los hermanos...
Maestro : Tú te callas, no te estoy hablando
Edgar : Sí
Maestro : A ver Rosa, ¿qué es una familia?
Edgar : Es el papá, la mamá... (es interrumpido nuevamente por el maestro)
Maestro : No te estoy hablando, si vuelves a hablar te sales del salón (y nuevamente se dirige a la niña)
Maestro : Rosa ¿qué es una familia?
Rosa : El papá, la mamá y los hermanos que se divierten
Maestro : Bueno sí, la familia también se divierte
Edgar : Maestro, yo le digo que es una familia
Maestro : No (y se dirige a otro niño diferente y vuelve con la misma pregunta).

En esta secuencia dada en el salón de clases, observamos que el maestro no apoya la verbalización entre los miembros del grupo, no sólo éste niño quería participar, sino que fueron varios niños los que el maestro interrumpió su diálogo, frenando de esta forma los intentos de los niños de expresarse libremente. Después de lo ocurrido sólo registramos momentos muy pequeños donde existieron intercambios verbales. Una observación importante se registró en la actividad "Colorear un Dibujo" propuesta por el maestro:

El maestro reparte una hoja a cada uno de los niños donde aparece el dibujo de unos globos, que el niño tiene que iluminar según indique - 75

el letrero, las instrucciones se dieron de manera grupal para iniciar de inmediato la actividad, al transcurrir poco tiempo el maestro se acerca a sus alumnos:

Maestro : Alejandro, te está quedando muy mal...
Alejandro : (Observa por un momento al maestro y continúa con su trabajo)
Maestro : Hágalo bien, no quiero que le quede mal
Alejandro : Sí (y toma otro color)
Maestro : Rayones no...

Después el maestro se dirige a otra banca donde una niña trata de ayudar a otra seleccionando los colores indicados en el dibujo:

Maestro : Rosa, no le hagas tú el trabajo, dejala que ella sola lo haga
Rosa : Es que ella no conoce los colores maestro
Maestro : Sí, pero dejala que ella sola lo haga
Rosa : Sí (Y deja sola a la niña).

En esta actividad programada por el maestro no se permitió la cooperación entre los miembros del grupo, sólo se registró la anterior secuencia como una forma de ayuda mutua, pero que fue destruida por el adulto cuando surgió, posteriormente ya no se dieron estos momentos. Los niños prosiguieron su trabajo individualmente: las actividades no exigieron la participación conjunta por parte de los niños y del maestro (ya que éste último su función fue la de dar instrucciones para el trabajo, no se introdujo en el mismo, como un miembro más).

Posteriormente Rosa desde su lugar le muestra por un momento su dibujo a Pilar ya terminado, para que la niña lo observe y continúe con su trabajo. Pilar observa el dibujo, pero cuando el maestro se da cuenta de ello suspende esta situación:

Maestro : No dejes copiar, ella lo debe hacer sola (dirigiéndose a Rosa)
Rosa : No (e inmediatamente retira su trabajo).

En esta secuencia, es claro notar como es frenada la imitación, ya que cuando la niña observa el trabajo de su compañera y trata de hacerle transformaciones a su propia actividad, es interrumpida por el maestro que no permite la imitación de las actividades del otro para enriquecer el trabajo.

Durante el desarrollo de las actividades pudimos com probar que no existieron contactos corporales entre maestro-niño y niño-niño, éstos se mantuvieron sentados uno detrás de otro en su respectivo lugar, no se les permitió en el salón de clases levantarse de su lugar sin el permiso del maestro. En la actividad "Completar Palabras por Escrito", observamos lo siguiente:

El maestro escribe en el pizarrón una serie de palabras, como por ejemplo: c_g (donde el alumno tenía que completar con letras la palabra correcta que es "casa" en su cuaderno) Maribel se levanta de su lugar y se acerca a otra niña, el maestro la observa y se dirige a ella, haciendo que la niña se retire de inmediato.

Maestro : ¿Quién te dió permiso de levantarte?
Maribel (No contesta y se aleja de la otra niña).

Después se presenta otro desplazamiento entre tres niñas"

Maricruz se acerca a una de las niñas para observar, la niña le muestra su trabajo, posteriormente ambas se dirigen a otra de las bancas donde se encuentra Rosa, al llegar con ésta última niña, el maestro las interrumpe:

Maestro : ¿Con permiso de quién se levantan?
Maricruz : Nadie...
Maestro : No vuelvan a levantarse sin mi permiso (y las dos niñas se van a su respectivo lugar a sentarse).

Con estas experiencias los niños ya no buscan más -- desplazamientos para ubicarse cerca uno del otro (no existió u na proximidad entre los integrantes del grupo) que permitiera la interacción cara a cara en las actividades que se realizaron dentro del salón de clases. El trabajo individual que se desprendió no originó un contacto corporal, que se da a partir de las actividades que en conjunto se desarrollen permitiendo relaciones más directas entre todos los participantes del grupo. Nunca descubrimos un trabajo organizado por equipos. Retomamos de nuevo la actividad "La Familia", donde después de la respuesta de una niña, se desprende otro tema: "La Familia-

se divierte":

Maestro : ¿Qué es una familia?
Rosa : El papá, la mamá y los hermanos que se divierten...

En este momento el maestro se le ocurre hablar de los museos "por ser un lugar donde la familia se divierte":

Maestro : ¿Qué es un museo? (pregunta al grupo en general, pero na
die contesta)
Maestro : Maricruz pon atención, tú también Edgar (los niños guar-
san silencio)
Maestro : Es un lugar donde existen objetos antiguos...
Pilar : ¿Me da permiso de guardar mis cosas? (interrumpiendo al
maestro)
Maestro : No, te callas que estoy hablando
Niños : (Varios de los niños comienzan a hablar, provocando el e
nojo del maestro)
Maestro : Te dejas de estar moviendo Maribel (inmediatamente la ni
ña obedece al maestro, deja de moverse, para que éste si-
ga con el tema.

Cuando el maestro le pregunta a un niño sobre las cosas que hay en un museo, éste únicamente se concreta a mirarlo, no contesta a la pregunta, el maestro entonces se dirige a un niño que en ese momento jugaba con la banca:

Maestro : Alejandro ¿Qué cosas hay?
Alejandro : ¿De dónde? (el maestro le repite la pregunta)

Cuando el grupo existen vínculos estrechos entre los niños y el maestro, dados a partir de las actividades que en conjunto desarrollen, podremos notar entonces una atención de los niños a las actividades del otro. Aquí vemos como el maestro al estar llevando a cabo un trabajo los alumnos optan por realizar otras acciones y es donde el maestro hace una serie de indicaciones para que los niños le presten atención, pero no logra, la actividad en sí no provocó la atención de unos hacia otros.

En el grupo control las condiciones establecidas dentro del salón de clases no ofrecieron los elementos propuestos por nosotros para la formación del lazo-afectivo, Con esto --queremos comprobar, que cuando no existen las condiciones necesarias se dificultará el desarrollo de la afectividad; y como

ésta constituye el motor necesario para el desarrollo de las estructuras cognitivas en el niño, se le ha otorgado una gran importancia a la relación maestro-alumno y alumno-alumno a lo largo de nuestro trabajo. Ahora bien, dentro de los GIB el - Pedagogo (como parte del equipo de apoyo) se aboca al trabajo del área de lecto-escritura (como objeto de conocimiento); por lo cual revisaremos los resultados sólo en esta área a la luz de nuestra propuesta metodológica. Es necesario destacar, que en el grupo donde no se aplicó la propuesta metodológica, y por lo tanto fue difícil encontrar un lazo afectivo, los alumnos no mostraron grandes adelantos en cuanto a la adquisición de la lecto-escritura a diferencia de los otros 2 grupos donde obtuvimos resultados alentadores. Explicaremos más ampliamente lo anterior.

Se realizó dos evaluaciones en lecto-escritura para conocer el nivel de conceptualización que los niños presentaron antes y después de la aplicación de la propuesta metodológica del área socioafectiva, para ello tomamos una evaluación inicial y una final respectivamente en cada uno de nuestros grupos (también para el grupo control las evaluaciones fueron las mismas). Los resultados arrojaron datos importantes: el grupo donde no se aplicó la propuesta para el trabajo en el salón de clases, en los niños no se registraron avances notorios, encontramos estancamientos (niños que permanecieron en el mismo nivel), retrocesos y en el mejor de los casos vimos pequeños adelantos en la adquisición de la lecto-escritura. En los grupos donde se trabajó nuestra propuesta los resultados fueron positivos: encontramos grandes avances de un nivel a otro, aún los niños de un nivel bajo (presilábico) alcanzaron niveles más altos, (silábico o alfabético) y sólo se registró el caso de un niño que se mantuvo en el mismo nivel. Ilustraremos con ejemplos algunas producciones, donde existieron cambios, retomando los planteamientos de Emilia Ferreiro:

Sandra Ivonne , 9 años, cursa el 2do. año de GIB. En la primera

evaluación, la niña todo lo escribe de la misma manera, su escritura es fija, utiliza la misma serie de letras en el mismo orden para diferentes nombres (nivel presilábico, B.4. Escrituras fijas) ver ilustración 1a. En la segunda evaluación obsérvese como existe una -- cantidad constante en cuanto a grafías (utiliza 7 u 8) pero ahora cambia las grafías al pasar de una escritura a otra, además su repertorio en cuanto a las letras es más amplio (nivel presilábico C.8. Cantidad constante con repertorio variable) ilustración 1b.

Luis Jonathan, 8 años, 2 años en GIB. Descubrimos en la primera evaluación la existencia de una diferenciación entre sus escrituras, además en algunas de sus producciones la letra con que inicia cada escritura es una de las letras que corresponde a la primera sílaba de la palabra ("a" para lámpara, "e" para espejo, "i" para librero). Es decir su nivel es presilábico D 10. Cantidad y repertorio variables y presencia de valor sonoro inicial, ilustración 2a. En su 2da evaluación aplicada (ver ilustración 2b) sus escrituras son fáciles de interpretar porque existe correspondencia entre letras y fonemas; se encuentra en un nivel alfabético con algunas fallas en la utilización del valor sonoro convencional. Obsérvese como el niño pasa de un nivel presilábico a un alfabético.

SANDRA IVONNE

1RA. EVALUACIÓN

- 1.- O n a p u COCINA
- 2.- a n a p u l i t LÁMPARA
- 3.- a m a p u i l t ESPEJO
- 4.- a m a p u l i t LIBRERO
- 5.- a n a p u i l t CUARTO
- 6.- a m a p u l i t BAÑO

2DA. EVALUACIÓN

- 1.- N i D I I I A R A MANO
- 2.- U H T O S e i O OJO
- 3.- E T a D B b C D DIENTE
- 4.- H E e K L G O M PESTAÑA
- 5.- M r n ñ o b BRAZO
- 6.- G Q b R I R S I ESTÓMAGO

ILUSTRACION 1A.

ILUSTRACION 1B.

LUIS JONATHAN!

1RA. EVALUACIÓN

1.- Eliats	COCINA
2.- Aio	LÁMPARA
3.- eastsis	ESPEJO
4.- Ioaoms	LIBRERO
5.- Uao	CUARTO
6.- FANON	BAÑO

2DA. EVALUACIÓN

1.- maNo	MANO
2.- oJo	OJO
3.- Iete	DIENTE
4.- Peata	PESTAÑA
5.- maco	BRAZO
6.- Esmota	ESTÓMAGO

ILUSTRACION 2A

ILUSTRACION 2B

CONCLUSION

Dentro del sistema educativo nos encontramos en los primeros años (1er. y 2do.) con un gran número de "repetidores" que no alcanzan a obtener los conocimientos elementales que la escuela exige para ser promovidos a otro grado escolar; con frecuencia vemos que al maestro le resulta más fácil enseñar sobre la base de objetivos cognoscitivos que afectivos, esto es por el hecho que se le otorga a la adquisición de habilidades específicas como la lecto-escritura y las matemáticas como éxito escolar. Así es como la escuela impone trabas para el desarrollo cognitivo y afectivo en conjunto, por lo cual es necesario hablar de una armonía entre los 2 aspectos, en el sentido de que en el curso del desarrollo integral del individuo el dominio afectivo ha quedado olvidado, "...todos los caminos de la enseñanza parecen conducir a la cognición como producto final" (62). A pesar de que se ha considerado a la afectividad como el motor necesario para el desarrollo cognitivo, y a menudo se afirma que en el niño "...la problemática afectiva absorberá hasta cierto punto su disponibilidad perceptiva, disminuirá su capacidad de atención y concentración, bloqueará en definitiva su inteligencia" (63), no se ha dado la importancia que merece, por lo cual nosotros desarrollamos una propuesta metodológica del área socioafectiva dirigida a niños con problemas de aprendizaje (en el área de Lecto-escritura y lógico-matemáticas) pertenecientes a los Grupos Integrados "B" (dentro de estos grupos el área socioafectiva como eje central de todo el trabajo académico no ha conducido a propiciar una dinámica de interacciones para la formación del lazo-afectivo). Partimos principalmente de las características afectivas del niño, basándonos en la aproximación teórica de Henri Wallon como soporte de nuestro trabajo, además retomamos estudios de la relación madre-hijo y niño-niño para iniciar el trabajo en el salón de clases. Como temática central nos preocupamos por la relación maestro-alumno y alumno-alumno (los estudios sobre la relación madre-hijo conocida como "diada" nos proporcionaron los elementos de análisis para establecer las relaciones sociales en el grupo) en el quehacer educativo.

(62) Weinstein, G. y Fantini, M. La enseñanza por el afecto. Buenos Aires, Edit. Paidós, 1973, Vol. 134, pág. 40

(63) Bima, H. y Schiavoni, C. El mito de la dislexia, México, Edit. Prisma, 1984, pág. 25.

Para llevar a cabo nuestra propuesta metodológica diseñamos una serie de actividades que fueron en sí novedosas para los niños, al darles otro tratamiento éstos mostraron gran interés por participar, observándose una dinámica de interacciones entre todos los miembros del grupo trayendo, como resultado la formación de un lazo-afectivo. Al establecerse la construcción del afecto - el niño se vió motivado a aprender de los demás (maestra y compañeros) como una manera de construir su propio conocimiento, se pudo observar la participación activa de los niños en cada una de las situaciones presentadas en el grupo, además de lograrse una autoestima por parte del niño.

Con la aplicación de esta forma de trabajo sobre el área socioafectiva nos permitió manejar otras áreas que estructuran el currículum como la del lenguaje, psicomotricidad y lecto-escritura entre otras, ampliándose más el conocimiento del niño. Como una manera de comprobar la funcionalidad de la propuesta metodológica en los GIB, realizamos un análisis de contrastación; trabajamos aproximadamente 2 meses 6 actividades -- programadas para los niños y las maestras, se creó dentro de estas una situación formal del aprendizaje en el salón de clases, (aquí todo el grupo se abocó a realizar construcciones con material de desecho, desempeñaron juegos simbólicos donde representaron episodios de la vida diaria y manejaron material escrito) y una situación de juegos motores en el patio de la escuela; en ambas situaciones se introdujeron las 4 condiciones necesarias para propiciar el lazo-afectivo dentro del grupo (actitud participativa de los adultos, número de niños, tipo de material y arreglo del espacio para cualquier situación). Para contrastar nuestra forma de trabajo con lo de los demás maestros realizamos una serie de observaciones en un sólo grupo control, donde las condiciones fueron diferentes a las propuestas en el trabajo; de acuerdo a su tradición educativa el maestro de este grupo adoptó una actitud "dirigista" y "en retirada", no permitió -- las verbalizaciones, no organizó a su grupo en pequeños equipos que favorecieran las interacciones más estrechas, los espacios

para el trabajo fueron reducidos, únicamente optó por el salón de clases como único lugar donde se da el aprendizaje, además el tipo de material con que se contó no fue el idóneo, todo esto condujo a que no se dieran los elementos necesarios para la construcción del afecto como producto de las constantes interacciones maestro-alumno y alumno-alumno dentro del grupo.

De esta manera comprobamos a la luz de nuestra propuesta que si se modifica o se reestructura el rol docente-alumno, si adoptamos un cambio de actitudes donde el maestro sea visto por los niños como parte de ellos, y no como algo ajeno, se lograrán cosas positivas, como una participación más activa y más abierta en cada una de las situaciones presentadas en el grupo, además de lograrse adelantos en su aprendizaje académico. En este aspecto realizamos 2 evaluaciones en el área de lecto-escritura (por ser el área que el pedagogo maneja en GIB), una se llevó a cabo antes de iniciar la aplicación de las actividades y la otra al finalizarlas (pretest y postest), notamos avances en los grupos que conocieron la propuesta (ver la hoja 80 donde aparecen ejemplos de niños que muestran sus progresos) a diferencia del grupo control donde no observamos grandes cambios por las condiciones imperantes.

Al trabajar con la propuesta metodológica en los GIB y al comprobar los alcances que esta puede tener, nosotros sugerimos por lo tanto, que el maestro reciba una capacitación mejor informada sobre la teoría del afecto (las capacitaciones actuales dirigidas al maestro sólo están enfocadas en el aspecto cognitivo) que le permitan crear las condiciones y elementos necesarios que conlleven a la formación del lazo-afectivo. Pretendemos que el maestro se despoje de esa actitud dirigista, de líder, para fungir como un organizador de las situaciones presentadas en el grupo, además vemos la necesidad de que se trabaje con equipos pequeños (ya que el trabajo con un número reducido de niños permite mayores interacciones), por otro lado el maestro debe seleccionar un espacio amplio donde el niño

tenga oportunidad de desplazarse libremente en busca de contactos corporales, y por último proponemos que el material -- que se utiliza capte el interés del niño, esta es una condición favorable para que dentro del grupo se den las interacciones sociales entre los niños. Estas condiciones favorecen el establecimiento de los elementos indispensables para el desarrollo afectivo, tales elementos son: la cooperación, las interacciones cara a cara, los contactos corporales, las relaciones estrechas, la atención y la verbalización. Y como resultado de la formación del lazo afectivo el niño prestará atención tanto al maestro como a sus compañeros en las acciones que éstos realicen, tratando de imitar como una forma de demostrar su afecto con los demás.

Cabe aclarar que la propuesta estuvo pensada y programada para los GIB, tomando siempre en consideración las características de los niños que forman parte de estos grupos, es un intento que conduce a una formación de un nuevo enfoque sobre la manera de abordar el trabajo del área socioafectiva dentro y fuera del salón de clases.

BIBLIOGRAFIA

- 1.- Alonso, M. "La afectividad en el niño", México, Edit. Trillas 1985.
- 2.- Barriére, M. y Bonica, L. "Momentos conflictuales" en Stambak Barriére y otros. Los bebés entre ellos, España, Edit. Gedisa, 1984, Cap.5
- 3.- Bee, H. "El desarrollo de las Relaciones interpersonales", en Helen Bee. El desarrollo del niño. México, Edit.-Harla, 1978, pp. 205-230
- 4.- Bee, H. "Teoría del apego" en Helen Bee. El desarrollo del niño. México, Edit. Harla, 1978, pp. 231-240
- 5.- Bentovim, A. "Resultados de las investigaciones sobre el desarrollo del niño y la teoría psicoanalítica: crítica integrante" en Shaffer y Dunn. El primer año de vida. México, Edit. Limusa, 1982, Cap. 6
- 6.- Bima, H. y Schiavoni, C. "El mito de la dislexia" México, -- Edit. Prisma, 1984
- 7.- Birns, B. y Voyat, G. "Wallon y Piaget" en Rerve Enfance, Introducción a Wallon, Barcelona-España, Edit. Médica y Técnica, S. A., 1981, Vol. II
- 8.- Bronfenbrenner, V. Estructuras interpersonales como contextos de desarrollo humano, Cambridge, Harvard, University Press. 1979.
- 9.- Clarke, B. "Primeras experiencias"; su limitado efecto sobre el desarrollo posterior" en Shaffer y Dunn. El primer año de vida. México, Edit. Limusa, 1982, Cap.8
- 10.- Cratty, B. "Juegos escolares que desarrollan la conducta" México, Edit. Pax-México, 1982
- 11.- Delamont, S. y Hamilton, D. "Investigación en el aula: una crítica y un nuevo planteamiento" en Stubbs y Delamont, (Edit) La relación profesor-alumno. Barcelona-España, Edit. Oikos-Tau, S. A. 1978, Cap.1

- 12.- Ferrero, E. Gómez Palacio, M. y colaboradores, "Evolución de la escritura durante el primer año escolar". en Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. Méx. SEP_OEA, 1982. Fascículo 2 .
- 13.- Furlong, V. "esferas de interacción en el aula" en Stubbs y Delamont (edit) La relación profesor-alumno. Barcelona-España, Edit. Oikos-Tau, S. A. 1978. Cap. 2.
- 14.- Gratiot, Alpandery y Zazzo, R. "Desarrollo afectivo y moral" en Antología del IV semestre de la carrera de Psicología" E. N E P. Zaragoza, 1985, pp' 11-88
- 15.- Maissonnet, R. y Stambak, M. "intercambios en una situación de Juegos Motores" en Stambak, Barriere y otros. Los bebés entre ellos. España, Edit. Gedisa, 1984, Cap. 1
- 16.- Maissonnet, R. y Stambak, M. "Juegos motores en niños de 12 a 18 meses", en Stambak, Barrière y otros. Los bebés entre ellos. España, Edit. Gedisa, 1984, Cap. 4
- 17.- Musatti, R. "Intercambios en una situación de juegos de "Hacer como sí" en Stambak, Barrière y otros. Los bebés entre ellos. España, Edit. Gedisa, 1984, Cap. 3.
- 18.- Nash, R. "Expectativas de los alumnos respecto a sus profesores" en Stubbs y Delamont. (edit) Las relaciones profesor-alumno. Barcelona-España, Edit. Oikos-Tau, S. A. 1978, Cap. 4.
- 19.- Ortega, R. La relación adulto-infante, 1985, Inédito.
- 20.- Ortega, R. "Henry Wallon: Una dimensión de importancia en el desarrollo humano" Tesis Profesional Licenciatura en Psicología, México, U.N.A.M., pp. 21-48
- 21.- Packer, M. y Roseblatt, D. "Cuestiones de estudios en la conducta social durante la primera semana de vida" en Shaffer y Dunn. El primer año de vida. México, Edit. Limusa, 1982. Cap. 1
- 22.- Palacios, J. "H. Wallon: dialéctica y educación. en Jesús Palacios, La cuestión escolar. Crítica y alternativas. - Barcelona, España, Edit. Laia, Colección papel 451 -- pp. 127-151.

- 23.- Palacios, J. "Psicología, Pedagogía y Sociedad" en Temas del mes.
- 24.- Palacios, J. "El pensamiento y la obra de H. Wallon" en Temas del mes.
- 25.- Piaget, J. "Psicología y Pedagogía"; México, Edit. SEP/Ariel, 1981
- 26.- Proyectos Especiales. Dirección General de Educación Especial, S.E.P., "Propuesta para el desarrollo afectivo para los Grupos Integrados "B"", 1982
- 27.- Proyectos Especiales, Dirección General de Educación Especial S.E.P., "Marco Teórico del área Socioafectiva en los GIB.", 1982
- 28.- Proyectos Especiales. Dirección General de Educación Especial, S.E.P., "Programación de Actividades en el Area Socioafectiva" 1984
- 29.- Ross, H. y Goldman, B. "Establecimiento de nuevas relaciones sociales en la infancia". Depto. de Psicología de la Universidad de Canadá.
- 30.- Sánchez, C. S. y otros. "Trastornos de la afectividad y área socialización" en Diccionario Enciclopédico de la Educación Especial. Vol. 1 (1986) pp. 87-89, 198-200
- 31.- Santoni, A. "La participación estudiantil en el proceso de aprendizaje". México, Edit. Nueva Imagen, 1978
- 32.- Spitz, R. "El primer año de vida del niño", México, Edit. Fondo de Cultura Económica, 1982
- 33.- Stambak, M. y Maisonnnet, R. "Introducción" en Stambak, Barrié re y otros. Los bebés entre ellos. España, Edit. Gedisa, 1984
- 34.- Subsecretaría de Educación Elemental, D.G.E.E., "Proyecto de Grupos Integrados "B" en el D.F.". 1982
- 35.- Tizard, B. "Las primeras experiencias y la conducta social posterior, en Shaffer y Dunn. El primer año de vida, México, Edit. Limusa, 1982. Cap. 8

- 36.- Verba, M. y Stambak, M. "Intercambios en una situación de exploración de objetos" en Stambak, Barrière y otros, Los bebés entre ellos. España, Edit. Gedisa, 1984 Cap. 2
- 37.- Wallon, H. "La evolución Psicológica del niño" México, Edit. Grijalbo, 1985, Colección Pedagógica.
- 38.- Wallon, H. "Psicología y educación-aportaciones de la Psicología a la renovación educativa. España, Edit. Pablo del Río, 1985. Vol. 11
- 39.- Wallon, H. "Las etapas de la personalidad del niño" en Temas del mes.
- 40.- Weinstein, G. y Fantini, M. "La enseñanza por el afecto" Buenos Aires, Edit. Paidós, 1973, Vol. 134. pp. 9-92