

114544



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

"IZTACALA"



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

**"EL DESARROLLO Y EL JUEGO,
SU IMPORTANCIA EN EL PSIQUISMO INFANTIL**

001
31921
P4
1989-4

TESINA

Que para obtener el Título de:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

Presenta:
JOSE ANTONIO PEREZ AVENDAÑO

México 1989



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 esta 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.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES IZTACALA

" EL DESARROLLO Y EL JUEGO. SU IMPORTANCIA EN EL
PSIQUISMO INFANTIL "

TESINA
QUE PARA OBTENER EL
TITULO DE LICENCIADO
EN PSICOLOGIA
PRESENTA
JOSE ANTONIO PEREZ AVENDANO

TLANEPANTLA EDO. DE MEXICO..

OCTUBRE DE 1989

A MI MADRE Y A MIS HERMANOS

AGRADEZCO A LOS PROFESORES :

MANUEL ESCOBEDO OSORIO.

JUAN JOSE YOSEFF BERNAL.

SOFIA SAAD DAYAN.

SUS COMENTARIOS Y SUGERENCIAS

EN LA REALIZACION DEL PRESENTE

TRABAJO.

INDICE

INTRODUCCION	IZT. 1001187	PAGS.1-5
CAPITULO I ANTECEDENTES HISTORICOS DEL ESTUDIO INFANTIL.....		6-12
I.I METODOS DEL ESTUDIO DEL NIÑO		12-15
I.II EL METODO CLINICO.....		15-16
CONCLUSION		16-18
CAPITULO II UN ACERCAMIENTO A LAS TEORIAS DEL DESARROLLO EN PIAGET Y WALLON		19-20
II.I ALGUNOS DATOS SOBRE LA VIDA Y OBRA DE PIAGET.....		21-23
II.II IDEAS FUNDAMENTALES EN PIAGET.....		23-26
II.III TEORIA DEL DESARROLLO DE PIAGET		27-30
II.IV APARICION DE LA FUNCION SIMBOLICA.....		30-32
II.V EL JUEGO EN PIAGET.....		32-36
CAPITULO III.I ALGUNOS DATOS SOBRE LA VIDA Y OBRA DE WALLON		37-42
III.II IDEAS FUNDAMENTALES EN WALLON.....		42-44
III.III TEORIA DEL DESARROLLO DE WALLON.....		44-48
III.IV APARICION DE LAS REPRESENTACIONES SEGUN WALLON.....		48-51
III.V EL JUEGO EN WALLON.....		51-54
ANALISIS DE LAS TEORIAS DE DESARROLLO EN PIAGET Y WALLON...		55-61
CAPITULO IV. ¿ QUE ES EL JUEGO ?.....		62-72
CAPITULO V. EL DESARROLLO Y EL JUEGO: SU IMPORTANCIA EN EL PSIQUISMO INFANTIL.....		73-84
NOTAS BIBLIOGRAFICAS.....		85-88
BIBLIOGRAFIA		89-92

INTRODUCCION.

Dentro de los diversos campos del estudio del hombre se encuentra la psicología la cual puede considerarse como ciencia⁺ hasta finales del siglo pasado con la aportación de varios investigadores. Más tarde, conforme fué avanzando el conocimiento psicológico tendió a dividirse con base a los intereses y posiciones surgidos en los investigadores de dicha ciencia. No obstante, estos intereses nunca han sido independientes, siempre han estado en estrecha relación con los factores sociales que influyen sobre el pensamiento científico.

La psicología en la actualidad incide en diversas áreas de la vida real del hombre, ya que todos sin excepción somos consumidores de psicología; ésta se encuentra no sólo en la escuela, en los hospitales, sino en muchos campos más.

Uno de esos campos es el estudio de la niñez. Esta es foco de atención especial por parte de los psicólogos hoy en día; en efecto, las investigaciones sobre el comportamiento humano desde el nacimiento, e incluso desde la vida prenatal, por su significancia, nos pueden aclarar muchos de los problemas tradicionales de la psicología: ¿Cómo se organizan las etapas de desarrollo? ¿Qué precede a la aparición de tal rasgo particular en el adulto? ¿Cómo opera el aprendizaje? ¿En qué medida la influencia del medio se impone a la de la herencia (o a la inversa)?

Así es como, desde el nacimiento del bebé se plantean numerosos problemas en todos los órdenes, y su investigación como algo de vital importancia para una mejor comprensión del niño y del adulto.

Sin embargo, las investigaciones de la conducta humana adulta son recientes y más recientes aún las relacionadas con los niños.

¿A qué se debió este hecho?

+ Independientemente del debate de la cientificidad de la psicología, se ha establecido el inicio de la psicología a raíz de la creación por parte de W. Wundt del primer laboratorio de psicología experimental en el año de 1879, en la Universidad de Leipzig, Alemania.

Quizá lo anterior se debió a que el niño, como está muy próximo a nosotros y se relaciona directamente con nuestra vida cotidiana, difícilmente reparamos en él, nos es mucho más fácil observar lo externo a nosotros - e también lo que es infrecuente e anormal - que los hechos y relaciones cotidianas con los niños.

Probablemente también por eso el hombre ha comenzado por estudiar la naturaleza, desarrollando la física, la química, la biología - y las ciencias de la tierra, mientras que el estudio de la conducta humana y de los fenómenos sociales han sido más tardíos. Ello se ha visto facilitado, además, por el hecho de que los métodos científicos se han mostrado más eficaces en el estudio de la naturaleza que de la conducta humana.

En el mejor de los casos, para despejar ésta incógnita se hace necesario realizar una revisión histórica de la evolución del estudio de la vida infantil, con el fin de ubicar mejor la situación de la investigación actual y su futuro, en otras palabras, pretendemos conocer el presente por el pasado.

Organización del trabajo.

Por lo expuesto en el párrafo anterior, (en el presente trabajo, en el capítulo I, empezaremos con una revisión histórica del estudio infantil, particularmente sobre la conceptualización que se ha venido manejando en la evolución de la sociedad con respecto a la infancia, hasta llegar a la culminación de una psicología exclusiva a su servicio, como lo es la psicología infantil.

Ahora bien, al niño se le puede estudiar desde que nace, incluso antes (cuando aún se encuentra en el vientre de la madre) hasta que llega a la adolescencia, etapa de transición de la niñez a la adultez, cuando es capaz de realizar la llamada abstracción relexiva (período de operaciones formales)⁺.

⁺ Piaget, en sus estudios del desarrollo de la inteligencia, marca dichos estadios, siendo el inicial el período sensoriomotor el período de preparación y organización de las operaciones concretas el estadio " intermedio " y el período de las operaciones formales la culminación del mismo.

Sin embargo, la forma de abordar el estudio de la infancia depende de cada investigador y de lo que quiera o pretenda demostrar. En el primer apartado de este capítulo primero mencionaremos de manera general los métodos utilizados en la investigación infantil, éstos entre algunos son : el método normativo, el experimental - manipulativo, el de laboratorio, naturista, el ecológico, el longitudinal y transversal. Cabe mencionar que los métodos anteriores pueden combinarse o modificarse, dependiendo del objetivo — que se persiga.

Como una sección aparte abordaremos el método clínico que utilizaron Piaget y Wallon en sus investigaciones, pues como sabemos — estos autores han influido al logro de un conocimiento más profundo de lo que es la niñez y lo que ocurre en ella, además de — que el método es reconocido por su importancia por un sin número de psicólogos.

En resumen, en este primer capítulo pretendemos de manera global acercarnos a los inicios del estudio infantil y su posterior evolución en el transcurso del tiempo.

Por otra parte, el estudiar cualquier evento (incluyendo la conducta humana) implica una selección de lo que se va a estudiar, es decir la elección de un objeto de estudio, (en nuestro caso, el juego en el desarrollo), pero también implica un método para abordar y dar cuenta de ese objeto de estudio, en otras palabras no se puede desligar el objeto de estudio de un método, de aquí la importancia que reviste el conocer los diferentes métodos que han sido utilizados para estudiar la infancia.

Una vez teniendo un panorama global del estudio infantil y de su evolución, en el capítulo II, nos concretaremos a analizar en particular las teorías de dos autores representativos y forjadores de la psicología infantil moderna como son : Jean Piaget y — Henri Wallon.

De dichos autores abordaremos parte de su biografía con el fin — de conocer cómo es que fueron evolucionando sus intereses, así — también para conocer las principales influencias que recibieron concretando éstas en una teoría genética.

Luego describiremos sus conceptos básicos y sus teorías, enseñando plasmaremos sus diferencias o semejanzas encontradas en —

ellos ; sobre la forma en que conciben el desarrollo y la manera en que se da, sobre sus premisas filosóficas, sobre el origen de la inteligencia y las representaciones, concluyendo este capítulo con las consideraciones que tiene cada autor del juego en la infancia, lo anterior como un primer acercamiento sobre el tema en cuestión : El juego en el niño, su relación en el desarrollo. Estos dos capítulos tienen el objeto de justificar y delimitar el contenido específico de este trabajo. Lo anterior significa que los elementos que integran estos dos capítulos se limitan a introducirnos al estudio infantil y de su evolución. Aún así, el estudio de la infancia y su desarrollo sigue siendo mucho muy amplio, por lo que sólo nos concretaremos en los siguientes capítulos al estudio de una de las principales actividades en el desarrollo infantil : El juego.

Sin duda una de las actividades en los niños que más ha llamado la atención es el juego, casi todos los psicólogos han abordado esta actividad y han opinado sobre la misma, sin embargo, no se ha llegado a una conclusión satisfactoria con respecto a ella. En el capítulo III analizaremos diversos conceptos del juego que dan algunos autores de esta actividad, pues pretendemos saber en qué consiste realmente en general el significado psicológico del juego infantil, ya que autores como Karl Gross (1916) supone al juego como ejercicio previo inconsciente de funciones importantes que aparecerán más tarde, en ese sentido cabe preguntarse ¿ Juega la niña con la muñeca para prepararse así a su futura maternidad? o como lo afirma Stanley Hall (1883) ¿ Reviven los juegos simbólicos, costumbres ancestrales que siguen leyes biogenéticas ? - ¿ Tiene el juego infantil necesariamente un significado futuro o solo presente ? ¿ No es más bien , en primer lugar, la expresión completamente espontánea de los intereses momentáneos y presentes de los niños ? .

En el curso del trabajo trataremos de dar respuesta a estas y otras interrogantes acerca del tópico en cuestión, para aportar dentro de nuestras posibilidades algunas consideraciones que ayuden al esclarecimiento de esa actividad infantil llamada juego, además de conocer la influencia de este en el desarrollo.

Una parte importante de la vida del niño transcurre en la escuela preescolar, en ésta el pequeño se enfrenta a situaciones desconocidas, se ve rodeado de seres de su misma edad, con mobiliario y ropa distinta a lo acostumbrado, con una persona extraña que le transmite conocimientos diferentes, a un horario y exigencias estrictas, etc. etc. Aunque la escuela también se abre como un lugar de actividades distintas a las que practica, juega colectivamente, canta, pinta, colorea, pega, recorta, etc.

Ahora bien, consideremos a las actividades antes mencionadas bajo la categoría " juego ". Y consideremos a éste como toda aquella actividad que tiene un fin en sí mismo y que se realiza totalmente por el placer que procura. Siendo esto así tenemos que el juego además de ser algo placentero para el niño, nos sirve como herramienta por medio de la cual el pequeño conoce su realidad, amplía y precisa sus conocimientos, se incorpora a la colectividad, y porque también aparte tiene una gran importancia en el desarrollo de las capacidades creadoras del niño. Por todo esto, el juego es sin duda un medio que se puede utilizar como instrumento para la instrucción y la educación.

Finalidades del trabajo.

En primer lugar, el presente trabajo tiene la intención de hacer notar las transformaciones de la conceptualización de la infancia y la importancia de ésta.

En segundo lugar, comparar dos puntos de vista : el de Piaget y el de Wallen con respecto a sus teorías del desarrollo, poniendo especial interés en el origen de las representaciones base del juego simbólico.

En tercer lugar, analizar distintas definiciones del juego. Por último con base al análisis de la actividad del juego daremos algunas conclusiones de la importancia de este en el desarrollo, así también propendremos una metodología para su abordaje, finalizando con una breve exposición de cómo el juego puede servir a la pedagogía, rescatando lineamientos de Piaget y Wallon.

CAPITULO I. ANTECEDENTES HISTORICOS DEL ESTUDIO INFANTIL.

¿ Por qué empezar nuestro trabajo con un capítulo de historia del estudio infantil ? Indudablemente que no sólo es con el afán de llenar un espacio dentro de esta investigación, sino más bien de apoyarnos en la historia para comprender mejor la investigación actual, pues como sabemos, nuestro objeto de estudio ha estado en constante evolución y si no conocemos cómo ha sido dicho cambio - no podremos comprenderlo total y cabalmente. Para eso nos sirve - la historia.

En la antigüedad, el interés por la vida psíquica del niño no existía como acontece hoy en día.

Los filósofos, médicos y pintores se interesaban principalmente por el hombre adulto y del adolescente. A los niños se les tenía en el olvido. Sin duda era un mundo hecho sólo para los adultos - Sin embargo, algunos escritores a través del tiempo con sus obras nos han dejado testimonios de cómo se concebía a la infancia en su época.

De lo anterior podemos distinguir varios períodos : "... La antigüedad grecolatina, una etapa que a través de la Edad Media, el Renacimiento y el siglo XVI nos llevan a un tercer período, el - del siglo XVII que corresponde a una nueva actitud frente a la - infancia..."¹

Es la época grecolatina cuando encontramos los antecedentes más - remotos de psicología del niño, principalmente en el renglón educativo, así tenemos que obras como la Cyropedia de Jenofonte, La República de Platón y la Retórica y Las Dos Eticas de Aristoteles abordan los problemas de la educación.

Cabe mencionar que sus conceptos se basan en una psicología que - se encuentra de manera implícita, además utilizan el sentido común para realizar los mismos.

En este tipo de sociedades antiguas de Grecia y Roma se consideraba a los niños como futuros ciudadanos y como tales recibían - una educación de adultos. Ni siquiera tenían en cuenta su naturaleza infantil. Por otra parte el período que se extiende entre la Edad Media y el siglo XVI se caracteriza por creer al niño un -

hombre en pequeño, tanto por su estructura como por su comportamiento. Una cita de Looft (1971) ejemplifica tal posición con respecto al niño "... Simplemente el niño era una versión más pequeña, débil y estúpida del ser humano adulto. A medida que el niño se hacía mayor adquiría más estatura, fortaleza e inteligencia comenzaba a revelar características de adulto que en verdad siempre había poseído..."²

En esta época tampoco había consideraciones o privilegios en las edades "... simplemente a los niños se les insertaba en las actividades de los adultos tan pronto como se les consideraba capaces de valerse por sí mismos sin ayuda de sus madres e nanas no mucho después de un destete tardío (en otras palabras aproximadamente a la edad de los 7 años), ingresaban inmediatamente en la gran comunidad de los hombres y compartían los trabajos y los juegos de sus compañeros lo mismo viejos que jóvenes..."³

Pero no sólo entre los niños y adultos no había diferencia, sino también entre el mismo grupo de niños de distintas edades. De tal manera que en el aspecto educativo no existía un sistema gradual de educación en virtud del cual los temas fuesen introduciéndose de acuerdo a las edades o de su grado de dificultad. Por eso alumnos de distintas edades, desde los 10 hasta los 20 años se mezclaban juntos en el mismo salón de clases.

Por otra parte, al tener a los niños de distintas edades e incluso con los adolescentes no se pensaba que los niños fuesen " inocentes " o que necesitasen ser protegidos de alusiones a las cuestiones sexuales. Los niños participaban en la vida violenta, libertina de la época, inclusive en la escuela eran extremadamente desordenados, desobedientes y violentos.

Ahora bien, en la Edad Media la Iglesia era una organización que se extendía sobre todo el mundo cristiano y era más poderosa, más extensa, más antigua y continua que cualquier Corona. Esta era una edad religiosa ; y la Iglesia por supuesto , tenía un tremendo poder espiritual y prestigio que se hacía patente en el trato a los niños. En este terreno religioso podemos encontrar dos conceptos contradictorios sobre los niños "... El primero lo hallamos en el Antiguo Testamento, en donde se ve a los niños como --

criaturas malvadas y desposeídas que habían sido concebidas en — pecado original, tales seres eran inherentemente malos, necesitaban fuertes controles a fin de que no cayeran más hondo. El segundo concepto contradice al anterior y se encuentra en el Nuevo Testamento, en éste se pensaba que los niños eran buenos e inocentes por naturaleza y que crecerían adecuadamente solo si el medio ambiente no interfería en el curso normal de su crecimiento...⁴

De lo anterior se obtuvo un cambio en la actitud con respecto a los niños y de su moral principalmente, se comenzó a recomendar — la separación de los niños con respecto a los adultos e inclusive de los adolescentes, gradualmente estos pensamientos influyeron — en los padres de familia centrada en torno al niño y su educación. Ahora la educación tenía un cargado sentido meralista y se convirtió en uno de los objetos principales de la vida.

Ahora bien, en el tercer período que se extiende del siglo XVII — hasta nuestros días existieron dos sucesos que influyeron decisivamente a ayudar a este tipo de cambio, fueron : La Revolución — Francesa en 1789 y su contemporánea Revolución Industrial Británica 1780-1800. Estos acontecimientos repercutieron en todas las actividades de entonces. Aparecen personajes como Locke, Comenio y Fenelon, aunque es principalmente a Rousseau, a quien se le — atribuye una nueva actitud hacia la infancia y del nacimiento de la educación nueva a principios del siglo XIX.

Rousseau aparece como revolucionario en pedagogía y la publicación de su Emilio en 1762 como la incontestable señal que anuncia — ba una psicología del niño y del adolescente. Con esta obra se recurrirá en cierto sentido a la infancia, ya no se ve más al niño como un hombrecillo, sino ahora se le concibe con valer propio, — además nos señala por primera vez que el niño tenía un crecimiento ordenado cuyo ritmo está fijado en la naturaleza y que además — este ritmo debería ser respetado por la educación. Rousseau contribuyó más que nadie a desembarazar a su época de las concepciones erróneas y de los prejuicios que paralizaban cualquier verdadera investigación sobre la infancia.

Su doble mérito consiste por una parte en afirmar la originalidad de la vida psíquica del niño con respecto a la del adulto y por — otra parte en distinguir necesariamente varias etapas en el —

desarrollo físico, intelectual y moral.

Uno de los trabajos más notables en este período (siglos XVII y XVIII), fué el de Dietrich Tiedelman quien desde 1781 a 1783 -- anotó cuidadosamente el desarrollo de su hijo y las publicó bajo el nombre de " El Desarrollo de las Facultades Espirituales del Niño " . Muchas de las observaciones obtenidas entonces, son actualmente áreas de trabajo. A este trabajo le siguen otros, destacando la obra de Preyer " El Alma del Niño ". La importancia de este autor radica en que él estudió al niño desde antes de su nacimiento ocupándose de su desarrollo físico y mental. Además, acuñó el término de psicogénesis.

En este período el principal método de estudio era el biográfico-- que consistía en realizar observaciones a los niños y registrarlas a manera de diario. En 1870 aparece un método distinto : la encuesta ; ésta consistía en realizar preguntas elaboradas por maestros a los niños que versaban sobre diversos temas. Quien mejoró este método fué Stanley Hall (1883) que reportó sus trabajos en la revista Pedagogical Semanary. También se comenzó a estudiar a los niños excepcionales por ser sordomudos, ciegos e -- bien aquéllos que eran muy brillantes.

Estos tipos de trabajos ; el biográfico, el de la encuesta y el-- de la observación, son las primeras bases del estudio del niño. Cabe señalar que este inicio estuvo encaminado principalmente a -- la educación más que a la psicología.

Para el establecimiento de una psicología del niño se tuvieron -- tres principales influencias.

La teoría evolucionista. Darwin (1859) con su libro " On the -- Origin of Species " marcó una gran influencia sobre el conjunto -- de la cultura de su tiempo y se conmovió la imagen establecida -- del hombre y su lugar en la naturaleza, desatando encendidas polémicas entre los defensores de la evolución y los partidarios de -- la creación divina. La psicología era uno de los terrenos más propicios para que se sintiera esa influencia, abriendo así una vía seguida por la moderna etología.

El evolucionismo que establecía la continuidad entre el hombre y los animales, influyó a la psicología y ha dado origen a la psicología animal, que se inicia en forma experimental con Thorndike --

en 1898. En la psicología del niño hay que destacar la obra de — James Mark Baldwin en especial el libro " El Desarrollo Mental en el Niño y en la Raza " (1885). Este autor aplicó el evolucionismo a numerosos aspectos de la vida humana, comparó el desarrollo del individuo con el desarrollo histórico, y aunque su trabajo — teórico es mucho más extenso que sus bases en que se apoya, hay — algunas observaciones que todavía ocupan un papel destacado en la psicología del niño, como por ejemplo el descubrimiento de las — reacciones circulares o la noción del actualismo. La primera se refiere a un hábito en estado naciente en donde el niño realiza movimientos sin finalidad previa, que poco a poco constituye una relación entre un fin determinado y un medio para alcanzar ese fin. La noción de la actualidad se refiere a que el pequeño no disocia sus propias acciones de la de los otros, (para Freud sería el — narcisismo, y para Wallen la simbiosis).

Un segundo aporte es el realizado por Freud quien al estudiar las patologías en los adultos trataba de encontrar sus orígenes en la infancia, esto lo llevó a descubrir no sólo la importancia de — los factores inconscientes en la conducta, sino también la existencia de una sexualidad infantil inadvertida entonces y que arrojaba luz sobre el desarrollo psicológico.

La tercera contribución se origina dentro de la misma psicología del niño. Se trata ahora de la introducción de las pruebas de inteligencia. Estos, tal y como los conocemos son obra de Alfred — Binet. Este método permitía la comparación de un individuo con — respecto a la norma. Rápidamente se extendió a otras áreas como — la motricidad, la personalidad, etc. marcando así un profundo desarrollo de la psicología evolutiva. Su uso suponía que muchos — rasgos mentales se podían medir, como el peso, la estatura etc. Sin embargo, la psicología infantil seguía estando basada en la — observación, las encuestas o cuestionarios que resaltaban el análisis estadístico como criterio de validez científico. Un ejemplo de ello es Gesell, dentro de la psicología americana.

Este autor concibe al desarrollo solo por maduración y al medio — ambiente le da poca importancia. La idea subyacente es que el desarrollo (no sólo motor) va siguiendo pautas que son relativamente estables, que hay algunos rasgos que aparecen en determina-

das edades en el niño de un determinado medio ambiente y que la labor del psicólogo es registrarlas, reconocerlas y aplicar a los otros niños esas normas para situarlas con respecto a ellas.

A partir del año de 1960 se producen cambios significativos que modifican esta disciplina. La primera causa es la aplicación de los métodos de la psicología del aprendizaje al desarrollo humano. Desde los años 50 con Bijou y Baer se aplicaron los métodos conductistas a la psicología infantil en forma masiva. Los conductistas en general han sido hábiles experimentadores y esto ha tenido un efecto beneficioso sobre el desarrollo actual de la psicología infantil.

Otra causa importante para el desarrollo de la psicología infantil es sin duda las modificaciones producidas por el psicoanálisis que había comenzado interesándose por la conducta desviada, por los aspectos patológicos de la conducta, se ha convertido en psicoanálisis del yo.

El psicoanálisis del niño tal como lo conciben algunos autores; Thompson (1955), Hutchinson (1950), Rank (1925), Axline (1983) etc. tiene que basarse en la experimentación directa y no en la reestructuración a partir de los recuerdos adultos.

La semejanza del comportamiento con un computador y la consideración del sujeto humano como un " procesador " de información despertó el interés de algunos psicólogos que se dedicaron a la construcción de modelos del sujeto que permitía explicar su conducta. El redescubrimiento de la teoría de Piaget dentro de la psicología americana es otra de las causas de la modificación de la psicología infantil. El resultado total de estas influencias es que en la psicología evolutiva, la teoría tiene un predominio sobre las descripciones. Se utilizaron métodos de estudio o experimentación precisos, pero subordinados a un diseño teórico. Se dedica ESPECIAL ATENCION a los procesos cognitivos, se construyen modelos para la explicación de las conductas, etc.

al mismo tiempo los enfoques de condicionamiento se han reducido a escasas proporciones, las pruebas no desempeñan ningún papel en la investigación psicológica de vanguardia y la psicometría no es más que una técnica auxiliar del trabajo de investigación en sí misma.

Algunas de las tendencias actuales que se observan son : un interés renovado por la primera infancia, especialmente en el primer año de vida, un gran interés en la adquisición del lenguaje, un interés por los problemas de psicología cognitiva y en especial de la memoria, el pensamiento y, un interés en sujetos de otras culturas, hecho que originó el estudio transcultural.

Actualmente la psicología evolutiva es considerada al menos como un método de la psicología general. Se ha acortado la distancia entre la psicología adulta y la psicología-infantil.

CAPITULO I.I METODOS DE ESTUDIO DEL NIÑO.

En el apartado anterior hicimos notar una evolución en la concepción que se tenía de la infancia a través del tiempo, desde una aparente indiferencia hasta crear una psicología que se dedica única y exclusivamente a los niños.

En este apartado abordaremos los métodos que se utilizan actualmente en el estudio de la infancia.

Para obtener información acerca de los niños se han empleado métodos y técnicas distintos ; sin embargo, lo relevante en la investigación científica radica en seleccionar los métodos adecuados que dependen de la naturaleza del fenómeno, los objetivos del estudio, la perspectiva del análisis y de las intenciones del investigador.

Los métodos y técnicas son las herramientas metodológicas de la investigación, ya que permiten implementar las distintas etapas de ésta dirigiendo los procesos mentales y las actividades prácticas hacia la consecución de objetivos formulados. Sin ser nuestro interés profundizar y a manera de aclaración de lo que es un método y una técnica sólo diremos que : En su acepción más amplia el método es la manera de alcanzar un objetivo; o bien se define como un procedimiento para ordenar la actividad⁵.

Por su parte, la técnica es un conjunto de reglas y operaciones para el manejo de los instrumentos que auxilia al individuo en la aplicación del método⁶. Resumiendo una vez determinado lo que se va a estudiar se procede a saber cómo se ha de realizar y con qué. Así tenemos que han surgido diferentes métodos con distintos propósitos como para : La investigación de carácter normativo, sobre

el desarrollo, el estudio infantil manipulativo, estudios de laboratorio, estudios naturistas, el enfoque ecológico y el estudio - longitudinal y transversal. En seguida describiremos brevemente - en qué consiste cada uno de los métodos anteriores. No sin antes advertir que éstos pueden ser combinados y que cada uno tiene sus ventajas y desventajas.

El método normativo.

Este enfoque es esencialmente descriptivo, puesto que documenta el acontecer de fenómenos de desarrollo o de episodios conductuales sin la indagación específica de la causa.

Los estudios normativos proporcionan una información muy fecunda y muy útil con respecto al orden sucesivo y a la edad " promedio" de aparición de muchos comportamientos. Mediante estudios como - éstos, los investigadores han logrado establecer normas para el - desarrollo motor en general, para las aptitudes motoras más delicadas, para el desarrollo del lenguaje, y para los comportamientos sociales y personales. Las interrogantes fundamentales que se plantean en los estudios normativos no se refieren al cómo o al - porqué del desarrollo, sino más bien al cuándo y al cuánto. Es - por eso que se dice que sólo son descriptivos.

El estudio infantil experimental manipulativo.

Las dos principales estrategias para estudiar el desarrollo y la conducta del niño, son el análisis correlacional, que es el procedimiento estadístico más comúnmente usado en las investigaciones - sobre el niño, según su desarrollo normativo examina el grado en que una variable observada (tal como la longitud de una frase al hablar) puede predecirse a partir de otra variable observada(la edad por ejemplo) .

Las correlaciones destacan las relaciones pero no proporcionan - pruebas directas de relación causa y efecto. " A " puede estar al - tamente relacionada con " B " debido a su relación común con " C " pero no debido necesariamente a una relación causal entre " A y B" Sin embargo, las técnicas correlativas permiten al investigador - someter a pruebas las hipótesis, echar mano de técnicas estadísticas muy sofisticadas para el análisis de datos, y seleccionar y controlar parcialmente la variable que se ha de usar en algún estudio.

El Método experimental.

En los diseños experimentales, el experimentador escoge, manipula y controla las variables que estudia. Las variables que se van a controlar se llaman variables independientes y dependientes. Las variables independientes son los estímulos que el investigador escoge para valorar los efectos que tiene sobre las variables dependientes.

El método experimental intenta explicar consecuencias conductuales en función de condiciones antecedentes que los producen así - pues, las variables dependientes son las conductas que el investigador ha escogido como objetos de estudio. Es decir, las variables dependientes son los comportamientos que se observan en su relación con las variables independientes.

Existen otro tipo de variables que pueden llegar a afectar la -- experimentación y éstas son las variables extrañas, se dice que -- son extrañas, porque puede darse el caso que el experimentador no tuvo en cuenta dicha variable y que ésta influyó en el experimen-- to, es decir las variables extrañas son aquellas que quedan, no se pueden eliminar y son por así decirlo hasta sorprendidas.

El estudio naturalista.

En el estudio naturalista los investigadores del desarrollo prefieren abordar determinantes de la conducta que ellos relacionan con los antecedentes genéticos, la vida pasada o el grupo de los individuos que son estudiados. Tales atributos por supuesto, no llevan de suyo a la manipulación en el laboratorio, sino que deben ser es-- tudiados consecuentemente, en el lugar, es decir en donde se en-- cuentren.

Los estudios longitudinales.

En este tipo de estudios, la principal ventaja que se tiene es que permite a uno estudiar los cambios del comportamiento en el indivi-- duo a lo largo del tiempo, logrando con esto un conocimiento muy -- valioso acerca de la estabilidad o inestabilidad de la conducta, -- este método se caracteriza por estudiar al niño a través de un pe-- ríodo prolongado de tiempo (años e incluso por generaciones).

Estudios de corte Transversal.

En estos se estudia un grupo diferente de niños de cada edad. Si -- se desea saber en qué difiere un niño de 2 años de uno de 4 años y en que se asemejan, generalmente basta con tomar un grupo (prefe

rentemente un grupo bastante grande) de cada uno y compararlos -- con pruebas estandarizadas o bajo condiciones experimentales.

I.II. EL METODO CLINICO.

Piaget utilizó el método clínico, que es propio de la psiquiatría o la psicopatología, adaptándolo a sus investigaciones.

Dicho método está en oposición al método de las pruebas que por -- entonces era el método considerado como objetivo por excelencia -- para el estudio de la inteligencia"...Clínico, por tanto, el método lo era en la medida en que se negaba a constreñirse a la presentación de problemas estandarizados, de asuntos de vocabulario fijados de una vez por todas, prefería por el contrario, a partir de -- precisas ideas rectoras, adaptar las expresiones y, en caso necesario, las situaciones mismas a las respuestas, a las actividades y hasta el vocabulario del sujeto..."⁷

Es decir, el método consiste en charlar libremente con el sujeto, en lugar de limitarse a preguntas fijas y estandarizadas, y conserva, pues, todas las ventajas de una charla adaptada a un niño -- en particular y permitirle a éste el máximo posible de toma de -- consciencia y de formación de actitudes mentales. Lo anterior queda explicitado cuando Piaget estudia el origen del juicio y del razonamiento, el material lo constituye, sobre todo, pruebas verbales tomadas de las pruebas de Binet-Simon o Claparede, sin embargo lo importante del uso de estos test radica en no limitarse a registrar las preguntas del niño, sino que deja que hable, además que -- lo presiona y ausculta mentalmente hasta sacar a la luz el enigma de su estructura.

Esta forma de estudio del niño sólo por su pensamiento verbal es -- en cierta manera limitado. Tal limitación fué superada cuando Piaget no sólo cuestiona al niño, sino que pone a su alcance algunas experiencias físicas, como por ejemplo, le pide que comente el -- desplazamiento del nivel del agua por la inmersión de objetos.

Con esto Piaget logra así un método apto para alcanzar las estructuras del pensamiento infantil a través de su aspecto verboconceptuales.

La observación en éste método no queda descartada, y por lo menos la psicología de la primera infancia depende casi exclusivamente -- de la observación.

Este es porque se puede observar al niño en su totalidad, es decir en su conjunto de actividades; que no son muchas y que pueden ser registradas. Hasta los 3 o 4 años el niño no puede escapar al propio observador. Todas las circunstancias de su vida serán así registradas.

"... Después de los cuatro años la observación pura es superada, pues las actividades de los niños superan tal método, y si se hacen observaciones son fragmentarias y para encontrarle su significancia se debe contextualizar en el medio e momento en que se obtuvieron ..."⁸

Para realizar observaciones se debe tener en cuenta algunas consideraciones como: la elección del objeto del estudio ¿qué vamos a observar?, luego utilizar un cuadro de referencias, que generalmente es el desarrollo, hacer a un lado nuestro interés o subjetivismo, tener en cuenta el medio social en que se hacen dichas observaciones, además de considerar las etapas de desarrollo que atraviesa el niño. Wallen al respecto nos dice "...Para quienes por el contrario no separan arbitrariamente el comportamiento de las condiciones de existencia propias de cada época del desarrollo cada fase es un sistema de relaciones que hace que se especifiquen recíprocamente. El medio no puede ser el mismo en todas las edades. Está constituido por todo aquello que hace funcionar los procedimientos que dispone el niño para obtener la satisfacción de sus necesidades, pero por eso mismo, es el conjunto de los estímulos sobre los cuales ejerce y regula sus actividades - cada etapa es, al mismo tiempo un momento de la evolución mental y un tipo de comportamiento..."⁹

Conclusión.

Al realizar un capítulo sobre el cómo se ha venido modificando el concepto de la infancia y el cómo se ha estudiado nos hemos dado cuenta de varios hechos:

En primer lugar, no existe una abundancia de materiales especializadas en el estudio histórico del niño, sólo algunos autores como: Ariés (1960), Dennis (1944), Debesse (1970) y Kessen (1965), han abordado este renglón.⁺

¿A qué se debe este hecho? Quizá lo anterior se deba a que "la gran mayoría de los psicólogos desconocemos en general la histo-

ría y en particular la de la psicología"¹⁰ . O quizá se deba a - que al no encontrarle un use inmediato (pragmático) lo desterramos de nuestro quehacer en psicología, olvidándola en el rincón - de objetos inservibles.

Por otra parte, otro hecho que se hizo presente en ésta investigación es que cuando se hace historia, es para "... apoyar, justificar, descartar o vanagloriarse de sus acciones, sus procedimientos sobre los individuos..."¹¹. En este sentido se hace revisionismos - de datos, realizades a manera de cronografía, para respaldar puntos de "vista particulares. La historia así queda como mero relato de lo pasado.

Ahora bien ¿ Porqué es importante hablar de hechos pasados en este trabajo si no somos historiadores, sino psicólogos ?.

Es con el fin, como dice Pereyra (1985) " ... explicar al mundo por qué se hizo lo que está hecho..."¹².

En otras palabras es para dar cuenta del porqué y cómo se impulsó o implementó una determinada orientación psicológica "... no es - por amar el pasado, ni emanciparse de él, sino dominarlo y comprenderlo como clave para la comprensión del presente..."¹³.

En otro orden de ideas, con respecto a cómo realizaremos este trabajo, será partir de lo general a lo particular, y regresar de lo particular a lo general.

Es por esto que en un primer momento abordamos de manera global - la historia del estudio infantil, como punto de partida para ubicarnos en su estudio actual. " ... En la actualidad participamos de la psicología en un concreto tramo de su historia. Perseguimos las actividades de una ciencia humana : somos parte de un proceso histórico. Los acontecimientos actuales están influidos por el pasado histórico e influirán en el futuro histórico. Para entender qué estamos haciendo y porqué lo hacemos necesitamos comprender - lo que hicieron los psicólogos antes que nosotros, a la vez que - la naturaleza del cambio histórico. Ignorar el pasado es cegar - una fuente para la comprensión de nosotros mismos..."¹⁴

+ Aunado a esta falta de materiales especializados, se encuentra otro problema, el relacionado a la fuente de la cual obtuvieron la información de dichos autores y la manera en cómo están -- presentados (en vista de que el análisis de ello, nos llevaría - mucho tiempo, sólo los señalamos aquí como punto para tenerse en consideración).

Enseguida en el capítulo II particularizaremos en las teorías de Piaget y Wallon como representantes del estudio infantil.

En éste, realizaremos un breve recorrido de su vida y obra, así - como de sus teorías para precisar conocimientos acerca del niño :
¿ Cómo es que se desarrolla un niño ? ¿ Porqué etapas atravieza ?
¿ Qué precede al juego ? ¿ Cómo se genera el simbólicismo y para - qué le sirve al niño ? .

En general éste capítulo pretende cumplir la función de particularizar en el conocimiento del niño y conocer lo que en él se opera, es decir sus cambios cualitativos y cuantitativos.

Demos paso pues, al siguiente capítulo.

CAPITULO II. UN ACERCAMIENTO A LAS TEORIAS DEL DESARROLLO
EN PIAGET Y WALLON.

El estudio del niño se dificulta por su característica especial - ;la de ser una personalidad en desarrollo; la psicología genética ha puesto especial interés, precisamente en develar el camino que sigue él mismo y los procesos que lo condicionan y posibilitan.

Una condición necesaria e indisoluble para que se logre el desarrollo mental, es el desarrollo físico, especialmente la maduración de los sistemas nerviosos y endocrinos que comienzan desde - la edad prenatal, hasta alrededor de los 16 años⁺

"... Lo que puede hacer o sentir el niño depende en gran medida - del desarrollo y funcionamiento eficaz de su sistema nervioso cen- tral. Los estudios demuestran que los centros inferiores (neocor- ticales) están bien desarrollados en el momento del nacimiento, - pero el desarrollo de sus centros superiores (corticales) en cam- bio dista mucho de ser completo..."¹⁵

Sin duda sería bastante interesante tratar de relacionar dentro - de una investigación, la evolución mental, con ciertas etapas --- neurológicas, para deslindar, hasta qué grado éstas influyen se- bre el desarrollo de la inteligencia y viceversa, pero ese traba- je rebasa las intenciones del presente.

+ Aunque la maduración es un punto importante dentro del desa- rrollo intelectual y para la adquisición o funcionamiento de algu- nas conductas como: el caminar, correr, hablar, leer, escribir, - hacer representaciones, etc. etc. La maduración por sí misma no basta para explicar el desarrollo, ni lograr el mismo de una for- ma armónica, a saber, junto con la maduración se requieren de o- tros factores como: el papel del ejercicio y de la experiencia - adquirida en la acción efectuada sobre los objetos, de las inter- acciones y transmisiones sociales que tiene el niño y por último - del equilibrio entre éstas. Estos cuatro factores se integran pa- ra lograr el desarrollo según Piaget. (Ver Piaget Psicología del niño. Ed. Morata 1984 12a. Edición pags. 150-158).

Nuestro interés principal radica en querer conocer el desarrollo que atraviesan los niños, pero principalmente lo que ocurre en ellos a la edad de los 2 a los 6 años.

La elección de esta singular etapa se debe, a que consideramos es crucial en la vida de los pequeños, pues aparte de que en cierta manera se da una descentración del "yo" y los otros, es decir se dan cuenta de su existencia particular, y su relación con otros individuos, entran en contacto con la cultura expresada principalmente através del lenguaje, y objetos que lo rodean, además en esta etapa al pequeño se le inserta por primera vez a un tipo de socialización distinta a la que recibía en el seno familiar; asistiendo a su primer centro escolar : la pre-primaria, sentando con ello las bases para su futuro desarrollo personal.

Por otra parte "...los tres y los seis-siete años, son dos períodos de transformaciones psíquicas que enmarcan la etapa que abarca el jardín de infancia y el parvulario. Ni la edad del jardín de infancia, ni la de la escuela primaria viene determinadas arbitrariamente por las comodidades sociales o las necesidades de los programas escolares. Están determinadas por el propio crecimiento del niño y marcadas por un cambio en sus relaciones con el entorno y la aparición de nuevas actitudes..."¹⁶

De lo anterior se desprende la importancia de conocer el desarrollo psíquico del niño en este período. Dos autores Jean Piaget y Henri Wallon, han elaborado teorías precisamente en torno al desarrollo, de hecho son pioneros dentro de la psicología genética. Sin embargo, aunque ambos científicos abordan el mismo problema - por sus distintas formaciones teóricas y filosóficas concuerdan - en ciertos aspectos del desarrollo, pero también tiene sus diferencias, y en este consiste el segundo objetivo que desarrollaremos en el presente capítulo, resaltar esas diferencias o semejanzas partiendo de un problema en particular o tema común para ambos: La función simbólica, la cual es piedra angular del juego, que por otra parte es el tema central de ésta investigación.

Así pues nuestro primer punto a tratar será conocer los postulados teóricos de cada autor, prestando atención especial a la función simbólica, desde su origen, a su posterior evolución para -- saber el papel que desempeña el juego. En segunda instancia realizaremos una comparación entre ambos autores, dejando para el final las conclusiones.

II.I ALGUNOS DATOS SOBRE LA VIDA Y OBRA DE PIAGET.

Antes de empezar a conocer la teoría Piagetiana del desarrollo - haremos un recorrido breve a su biografía para con ello resaltar cómo es que llegó a concebir su teoría y las principales influencias que recibió durante su elaboración. Esto implica una premisa ; la que los hombres construyen representaciones, pero no de cualquier mundo, sino precisamente representaciones del mundo en que viven; el hombre vive en un mundo socialmente determinado, con una característica forma de producir, distribuir, y consumir, y la forma de pensar está condicionada en gran medida por la forma de vivir en sociedad. Con esto queremos hacer notar que no sólo - el individuo por genial que sea, es quién crea el conocimiento, es te no se llega a expresar y a veces a producir sin una sociedad - en la que se viva. Sentado este antecedente, tenemos que, Piaget nació en el año de 1896 en Neuchatel, Suiza y se formó principalmente como biólogo⁺. Después de sus primeros trabajos de biología y especialmente desde su estudio sobre moluscos se fué interesando cada vez más por el desarrollo psicológico del niño.

Su intención consistía en hallar un vínculo entre el estudio biológico de la vida, y el estudio filosófico del conocimiento. Con este objetivo realizó sus primeros libros sobre el pensamiento -- infantil que eran de tipo tentativo, en los que estableció una -- teoría preeliminar sobre el desarrollo infantil.

Más adelante, sin embargo, comenzó a formular sus teorías en función de un lenguaje más preciso: El de la lógica formal. Para entonces el contenido de sus libros empezó también a cambiar, y se sintió atraído por el estudio de la comprensión infantil de las - nociones científicas y matemáticas, dicho cambio lo realizó con - colaboradores como Barbel Inhelder y con Alina Szaminska: con la-

⁺ Aunque la evolución de sus intereses se refleja en los títulos y contenidos de sus libros y de otros artículos que publicó, según Cellerien, toda su obra teórica se puede englobar a una problemática central, que se describe en la terminología filosófica en lo sucesivo clásica, que viene siendo la de las relaciones entre la norma y el hecho. Cellerien.G. El pensamiento de Piaget - (Estudio y Antología de Textos) Ed. Península, p. 18.

primera elaboró el libro El Desarrollo de las Cualidades Psíquicas del Niño en 1941, el de Génesis Del Nombre en el Niño en 1942, con la segunda.

Una vez alcanzada cierta comprensión de los procesos intelectuales del niño, Piaget intentó aproximar sus teorías psicológicas al estudio del conocimiento en general. Así, después de más de treinta años de investigación infantil, volvió a los intereses alentados al principio, es decir a los teóricos de la epistemología.

Piaget al desplegar estos intereses (reforzado por ciertos conceptos prestados de la biología), tratando con ello de salvar la distancia entre la biología y la filosofía teniendo como punto de intersección a la psicología.

"... Así fué que al intentar resolver problemas como : Qué es el conocimiento ? ¿ Cómo se adquiere ? ¿ Podemos conseguir un entendimiento objetivo de la realidad externa, o es nuestro conocimiento del mundo matizado y distorcionado por factores internos ? . Se dió a la tarea de investigar el nacimiento y desarrollo de la inteligencia, logrando con ello su teoría genética..."¹⁷.

Ahora bien, un aspecto importante que se debe resaltar en la evolución de sus intereses e investigaciones, que influyó para conformar de manera más precisa sus concepciones de la inteligencia fué la utilización de un método distinto al que venían manejando con respecto a ésta.

Los métodos anteriores se conformaban con sólo " medir " la inteligencia aplicando para ello pruebas estandarizadas. Piaget las encontró limitadas pues cortaban con la conversación del niño, — hecho que le interezó sobremedera llevándolo a emplear el método-clínico, que por su flexibilidad permitía averiguar el contenido del pensamiento infantil.

Este consistía en llevar una charla no restringida con los niños teniendo ciertos ejes rectores que guiaran la plática dejando que fluyera el lenguaje infantil.¹⁸

Lo anterior hizo que Piaget se diera cuenta de que muchas veces — aunque el niño no hubiera alcanzado un cierto nivel en el lenguaje no por ello dejaba de ser inteligente, así llegó a dos conclusiones importantes ; la primera era que los niños grandes no eran más inteligentes que los menores, sino que simplemente su inteli-

-gencia era cualitativamente diferente , y la segunda era que operando con materiales, junto con el lenguaje podría llegar a conocer el contenido, función y estructura del pensamiento infantil, mejorando con ello el método clínico llamándolo ahora método crítico.¹⁹

Si bien la biografía de Piaget es muy extensa, podemos enumerar - varios hechos que resaltan en importancia y que influyeron de manera decisiva para conformar su teoría genética.

- 1.- Su formación como biólogo.
- 2.- Su marcado interés por problemas epistemológicos.
- 3.- El trabajar con Alfred Binet en pruebas de inteligencia.
- 4.- Su afán de conseguir una vinculación entre la biología y la filosofía.
- 5.- La utilización del método clínico y su posterior superación
- 6.- La utilización de un lenguaje más preciso, el de la lógica -- formal.
- 7.- La influencia que ejercieron los psicoanalistas en su concepción del desarrollo.

II.II IDEAS FUNDAMENTALES EN PIAGET.

La obra de Piaget es extensa, aunque las ideas que la sustentan - son menores, comparadas con la cantidad de ejemplos que las ilustran, más no por ello dejan de ser importantes.

Al revisar algunos artículos y libros que escriben de él y escritos por él mismo, se llega a la conclusión de que existen conceptos fundamentales sobre los cuales desarrolla su teoría.

Dichos conceptos son " prestados " de la biología como lo hemos - mencionado anteriormente, pero con su carga epistemológica, estos se refieren al organismo y su relación con el medio ambiente.

La inteligencia es un concepto clave que sirve como plataforma de despegue a su teoría : para Piaget la inteligencia era un enorme campo sobre el cual podía trabajar, pues por esa época (1920) - no se había escrito demasiado al respecto, si acaso las primeras pruebas trataban de abordarla sistemáticamente.

Piaget como biólogo interesado en problemas epistemológicos consideró a la inteligencia como una manera o forma de adaptación al -

medio por parte del organismo.²⁰

A esta concepción de la inteligencia a su vez se le desprenden - dos conceptos fundamentales en el sistema Piagetiano : La Adaptación y la Acomodación. ⁺

La adaptación es una equilibración en la interacción del organismo con el medio ambiente "... se dice que la adaptación tiene lugar cada vez que un intercambio particular del organismo y medio ambiente tiene el efecto de modificar al primero de modo tal que resulten acrecentados los posteriores cambios favorables a la preservación del organismo..." (Flavell) ²¹

Esta primera propiedad abarca dos subpropiedades estrechamente ligadas, pero conceptualmente distintas, la asimilación y la acomodación.

Antes de conocer el significado de estas subpropiedades es importante referirse a la Organización. Esta es un concepto estructural que comprende la constante sistematización, reorganización e integración de los que Piaget denomina esquemas. Dicha organización supone una tendencia del organismo a integrar sus estructuras en un sistema complejo.

Ahora regresando a las subdivisiones de la adaptación tenemos que la asimilación es un proceso mediante el cual el individuo trata con un acontecimiento ambiental en función de sus estructuras, -- que implica la incorporación de eventos externos a la misma.

Por su parte la acomodación se refiere al cambio de las estructuras, sean intelectuales u orgánicas que son necesarias para que - el individuo se ajuste a las exigencias del medio.

⁺ Estas son llamadas por Piaget invariantes funcionales, que son dos procesos que siempre están presentes en cualquier organismo vivo. Este autor las divide con fines explicativos, pero en realidad nunca están separadas y se manifiestan en forma combinada y simultánea.

⁺⁺ Los esquemas dice Piaget son estructuras que comprende la organización de las acciones, tales como se transfieren o se generalizan con motivo de la repetición de una acción determinada en circunstancias iguales o análogas.

Estos dos procesos suponen en su interacción una estabilidad entre las necesidades del organismo y el medio, pero también significa que en un momento determinado se rompe esta estabilidad, produciendo un desequilibrio. Este desequilibrio da origen a la necesidad de reestablecer nuevamente la armonía entre el organismo y el medio, que es el equilibrio, otro concepto de importancia para Piaget.

A continuación se presentan estos conceptos de manera esquemática
Esquema I.

A) Estructura.- son las propiedades organizativas de la inteligencia, organizaciones creadas, a través del funcionamiento e inferibles a partir de la naturaleza de la conducta.

INTELIGENCIA: CONTENIDO

Es la adaptación biológica sujeta a las leyes de la herencia.†

B) Función.- se refiere a esas características amplias de la actividad inteligente y que virtualmente definen la misma esencia de la conducta.

C) Contenido.- se refiere a los datos brutos no interpretados de la conducta.

INVARIANTES FUNCIONALES

Adaptación.- es una equilibración en la interacción del organismo con el medio ambiente.

Organización.- son estructuras innatas que hacen posible incorporar datos procedentes del medio ambiente.

Asimilación.- es la incorporación del ambiente a las pautas actuales de la conducta.

Acomodación.- es el cambio de las estructuras intelectuales que son necesarias para que el sujeto se ajuste a las exigencias del medio.

Esquemas.- son un patrón de conductas que el individuo tiene a su disposición cuando interactúa con el medio ambiente

Equilibrio.- es un concepto de estabilidad entre estos dos procesos, que implica una modificación en los esquemas para readaptarse al medio.

† La herencia es de dos tipos; la herencia específica y la herencia general, la primera se refiere al equipo biológico con el cual nacemos, por ejem. nuestro sistema nervioso central, el aparato fonarticulador, etc. La herencia general es un modo de funcionamiento intelectual que : a) genera estructuras cognitivas y b) su modo de funcionamiento.

II.III TEORIA DEL DESARROLLO DE PIAGET.

Para Piaget el eje rector sobre el cual gira su teoría es la inteligencia, que desde su punto de vista se va incrementando de etapa en etapa de forma ascendente, y organizada jerárquicamente. Este autor conceptualiza el desarrollo intelectual en tres grandes categorías o estadios, el período senso-motor, el período de operaciones concretas y el período de operaciones formales.

Cabe hacer mención que estos períodos están organizados conforme a la apropiación que tiene el individuo de su persona y del medio que le rodea y que según cómo se vaya apropiando de éste estarán en una etapa u otra, estos estadios no tienen una edad límite, -- sino sólo aproximada.

Estos tres períodos obedecen a ciertos criterios, a saber tres :

- 1.- Siguen un orden de sucesión constante.
- 2.- Cada estadio se caracteriza por una estructura de conjunto.
- 3.- Estas estructuras son integrativas.

Delval (1978^d)²² nos presenta esta teoría esquemáticamente así :
(ver esquema 2)

Dentro de esta teoría del desarrollo propuesta por Piaget la edad que nos interesa (de los 2 a los 6 años) se ubica dentro del período de operaciones concretas, más exactamente, en el subdesarrollo preoperatorio que va de los $1\frac{1}{2}$ a los $7/8$ años. Sin embargo para desarrollar el período mencionado es preciso conocer lo que acontece en la etapa anterior, la etapa senso-motora. Pues ésta genera las siguientes subestructuras, además de que nos informa en parte de los siguientes estadios.

Así tenemos que el período senso-motor abarca desde los 0 meses - a los 18 aproximadamente y se caracteriza por varias cosas, entre ellas:

- a) el niño carece de la función simbólica, hecho comprensible por las características propias de su edad.
- b) el niño a cambio de esta función simbólica posee una inteligencia en esencia práctica.
- c) la anterior inteligencia práctica se apoya exclusivamente en percepciones y movimientos, esto es mediante la coordinación senso-motora de las acciones, sin que intervenga el pensamiento reflexivo.

d) aquí se elaboran las siguientes subestructuras cognoscitivas - que servirán de punto de partida a sus construcciones perceptivas e intelectuales ulteriores, así como cierto número de reacciones afectivas elementales que determinarán de algún modo su afectividad subsiguiente.

Este período se divide a su vez en seis estadios, a continuación los describiremos brevemente:

I. Estadio. Del nacimiento a las 6 semanas ; Los reflejos :

El recién nacido depende de sus reflejos para lograr una interacción con el medio, sin embargo la práctica o ejercicio los hace - modificar (no propiamente al reflejo, sino la forma en que se realiza), Piaget fija su atención en tres importantes reflejos - para estudiar este período : La succión, el movimiento ocular y - el reflejo palmar.

II. Estadio. De las 6 semanas a los 4 o 5 meses: Los hábitos.

Se dan en este estadio lo que se conoce como reacciones circulares primarias, que son conductas al azar que producen un resultado interesante para el pequeño, que vuelve a repetirla igual como la - realizó por primera vez ante los mismos estímulos.

III. Estadio. De los 4 meses a los 9 meses ; Coordinación entre - visión y aprehensión. El niño coge, manipula todo lo que esté a - su alcance, a la vez que se da una coordinación entre visión y - aprehensión, comienza a su vez una diferenciación entre fines y - medios. Surgen las reacciones secundarias, el niño reproduce acontecimientos interesantes del medio ambiente.

IV Estadio. De 9 meses a los 12 : Coordinación entre medios y - fines. Se presenta por primera vez la inteligencia propiamente - dicha. El niño se aplica los esquemas de su repertorio a una situación nueva.

V. Estadio. De 10-12 meses a los 18 ; Descubrimiento de nuevos - medios. Aparecen las reacciones circulares terciarias, que son - aquéllas que el niño lleva a cabo de acuerdo con esquemas de ensayo y error, mediante las cuales descubre nuevas relaciones entre él y el nuevo medio ambiente que se le presenta : En este estadio aparece la búsqueda de nuevos medios, por diferenciación de los - esquemas conocidos anteriormente, aunque sólo se base en el medio con el que había tenido éxito anteriormente,

Período sensorio-motor
0-18/24 meses.

1. Ejercicio de los reflejos.
2. Reacciones circulares primarias. Primeros hábitos.
3. Reacciones circulares secundarias. Coordinación visión prehensión
4. Coordinación de los esquemas secundarios.
5. Reacciones circulares secundarias. Descubrimiento de nuevos medios por experimentación activa.
6. Invención de nuevos medios por combinación mental.

Subperíodo preoperatorio ($1\frac{1}{2}$ - 2 - 7/8 años)

- i) Aparición de la función simbólica y comienzo de la interiorización de los esquemas de acción en representaciones (2-4 años)
 - ii) (Nivel IA) Organizaciones representativas fundadas sobre configuraciones estáticas o sobre asimilación a la acción propia (4-5 $\frac{1}{2}$ años).
 - iii) (Nivel IB) Regulaciones representativas articuladas ($5\frac{1}{2}$ - 7 años)
- i) Nivel IIa Operaciones con cretas simples ($5\frac{1}{2}$ - 7 años)
 - ii) Nivel IIb Nivel de cumplimiento de las operaciones concretas (9-11 años)

Subperíodo de las operaciones concretas (7/8-11/12 años)

(Nivel III A) Comienzo de las operaciones formales (11-13 años)

Período de las operaciones formales (11/12-15/16 años)

(Nivel IIIB) Operaciones formales avanzadas (13-15 años)

Esquema 2 División del Desarrollo en el sistema de Piaget. Tomado de : Delval.J " Lecturas de Psicología del Niño " Ed. Alianza -- Universidad Textos. p 33

VI. ESTADIO. De los 18 meses a los 24: El insight. Este estadio es el término del período senso-motor y el intermedio con el siguiente, en este estadio el niño se hace capaz de encontrar nuevos medios, no solo por tanteos exteriores anteriores, sino por combinaciones interiorizadas, que desembocan en una comprensión repentina.

Con este estadio se cumple el período senso-motor para dar inicio al siguiente, el de las operaciones concretas.

II.IV APARICION DE LA FUNCION SIMBOLICA.

La etapa que acabamos de mencionar, la senso-motora, se distinguió por el tipo de relación que tenía el niño con los objetos presentes, relación que se daba siempre y cuando estuvieran dentro de su área inmediata de visión, en suma era una relación concreta con objetos concretos.

Por el contrario de los 2-4 años el niño se desliga de esta relación concreta, comienza a darle significado (símbolo) a los objetos, hechos o palabras etc. para representar⁺ tal o cual cosas ausentes (significado diferenciado) comenzando así la función simbólica.

La capacidad de simbolizar de esta manera hace posible para el niño operar sobre niveles nuevos. En esta etapa no se haya restringido a actuar sobre cosas que están en su medio ambiente inmediato debido a que la función simbólica le permite evocar el pasado o lo ausente.

Este desligue de la realidad para evocar eventos ausentes de el campo de la visión inmediata tiene una complejidad creciente.

Piaget distingue cuando menos cinco conductas que tienen que ver con este orden de complejidad, y para ser congruente con su teoría van de la que tiene menor grado de evocación a la de mayor grado, enseguida mencionaremos brevemente a estas, para luego más tarde volver sobre el juego simbólico.

⁺La representación se puede concebir en dos sentidos; en sentido amplio, la representación se confunde con el pensamiento es decir, con toda la inteligencia y que no se apoya en las percepciones y los movimientos, sino en un sistema de conceptos e esquemas y; en sentido estricto, cuando evoca simbólicamente a los objetos ausentes.

1) La imitación diferida : es cuando el pequeño imita a un modelo, cuando este no está presente, Piaget ve aquí el inicio de la representación, considerando a su vez la acción del pequeño como un significativo diferenciado en sus inicios.

2) Enseguida se encuentra el juego simbólico, en el cual el niño es capaz de representar una acción determinada, es el " hacer como si " estuviera dormido, como si fuese un pate muerto, etc. Pero, el juego simbólico no sólo se refiere a las acciones individuales del niño, sino ahora trasciende esta representación hacia los objetos que en este caso se han hecho simbólicos.

3) El dibujo en sus comienzos es un intermediario entre el juego y la imagen mental, que aunque no aparece apenas antes de los dos años y medio empieza a esbozarse.

4) De sigue la imagen mental, que es una imitación interiorizada y en este sentido es un símbolo personal.

5) Por último la evocación mental o relato, la palabra empieza a funcionar como signo, es decir ya no es parte del acto sino evocación de éste. Es entonces y solamente entonces cuando el esquema verbal llega a desprenderse del esquema sensorial para adquirir la función representativa.

Las anteriores conductas son las primeras manifestaciones de la función simbólica, según Piaget, pero ¿ Cómo se generan ?. Recordemos que la evolución de la inteligencia sigue un orden de sucesión constante y que un tipo de estructuras establecidas en un estadio anterior, se integran en el siguiente, así pues con este antecedente tenemos que la imitación es la antesala de las representaciones y por consiguiente es en la imitación donde se generan las representaciones, de hecho Piaget así le plantea en su libro La Formación del Símbolo en el Niño. (1987).

"... La imitación es una prefiguración de la representación, es decir que constituye en el curso del período sensorial una especie de representación en actos materiales, todavía no en pensamiento..."²³.

La evolución en los estadios de la inteligencia sensorial que atraviesa el niño, están estrechamente ligadas a la evolución que tiene la imitación.

A fin de tener presente dicho desarrollo y para ubicar de donde nace la función simbólica resumiremos a continuación las etapas por las que pasa la imitación sensorimotora.

En el estadio I. Existe un desencadenamiento reflejo, en donde no existe la imitación, sino una especie de condicionamiento.

En el estadio II. Aparece la imitación por contagio vocal y se da por un prolongamiento de las reacciones circulares primarias ya establecidas.

En el estadio III. La imitación se hace intencional y sistemática pero sólo con los esquemas ya establecidos en el niño.

Por su parte el estadio IV. La imitación se diferencia e incluye conductas que no se encontraban en el repertorio del sujeto.

En el estadio V, la imitación se hace más sistemática y precisa e incluso con modelos desconocidos, por último en el estadio VI se da el inicio de la representación por medio de la imitación diferida en donde el niño es capaz de evocar un objeto ausente. Es importante tener presente la manera de analizar la evolución de las conductas que realiza Piaget, este autor empieza a analizar cómo se va conociendo, primero, por el conocimiento de sí mismo, para luego "transparar" ese conocimiento a otras personas u objetos que en un principio sólo se conocen e imitan por medio de su presencia física y luego por la capacidad de evocarlos que tiene el niño.

Cabe aclarar que después de este repase de la evolución de la imitación no es necesario concluir apresuradamente que una vez terminada la imitación empieza el juego simbólico, (este al igual que la imitación empieza precozmente) sino que únicamente el juego simbólico le sigue en cronología a la imitación diferida.

II.V. EL JUEGO EN PIAGET.

"...Si el acto de inteligencia desemboca en un equilibrio entre la asimilación y acomodación, en tanto la imitación prolonga a ésta última por sí misma; se puede decir que el juego es esencialmente asimilación e asimilación que prima sobre la acomodación."²⁴

Bajo esta cita Piaget nos demuestra la principal característica del juego, ser esencialmente asimilación, en donde el niño se apropia del medio ambiente con un rasgo particular, defermandele-

según sus deseos e necesidades de su "yo".

Por otra parte el juego se puede clasificar desde diversas puntos de vista, según en lo que se juegue, lo que se ejercite, lo que se haga, etc. ; sin embargo según Piaget "...no se deben clasificar los juegos comprometiéndose a priori con una teoría explicativa - sine más bien para que la clasificación sirva a la explicación en lugar de presuponerla, es necesario limitarse a analizar las estructuras como tales, tal como las testimonia cada juego : grado de complejidad mental de cada uno desde, el juego sensorio motor elemental hasta el juego social superior..."²⁵

De lo anterior, Piaget desprende al analizar más de mil observaciones ²⁶ tres grandes categorías de juego: el juego ejercicio, - el juego simbólico, y el juego reglado.

El primero (el ejercicio) no supone técnica particular alguna - son simples ejercicios que ponen en acción un conjunto variado de conductas, pero sin modificar su estructura tal cual se presentan en el estado de adaptación actual, estos se pueden clasificar en dos, los propiamente sensorio motores o aquéllos que se refieren al pensamiento mismo (preguntar por preguntar, combinación de palabras, etc.)

Los primeros a su vez tienen tres clases : la primera el ejercicio simple, se limita a producir una conducta obviamente adaptada a un fin unitario tal cual. En la segunda clase se dan combinaciones sin objeto, aquí no se ejercen las actividades adquiridas con anterioridad (reacciones circulares secundarias), sino que se forman nuevas combinaciones que son lúdicas desde el comienzo pero sin un fin previo.

Por último en la tercera clase aparecen combinaciones con finalidad. Con respecto a los juegos sensoriales de pensamiento también se pueden encontrar estas tres clases que acabamos de describir - en el ejercicio simple y las combinaciones sin objeto.

Ambos tipos de juego tienen la característica de ejercer las conductas por el simple placer funcional e placer de tomar conciencia de los nuevos poderes que ha adquirido el niño.

El juego simbólico por su parte implica la representación de un - objeto ausente, puesto que es la comparación entre un elemento da de y un elemento imaginado, y una representación ficticia, puesto que esta comparación consiste en una asimilación deformada.

Piaget clasifica este tipo de juego simbólico según la estructura de los símbolos, concebidos estos como instrumentos de asimilación lúdica, tal clasificación le lleva a distinguir tres estadios dentro de este juego simbólico.

Ahora bien el primer esbozo de los símbolos se nos presenta en — los esquemas simbólicos o reproducción de un esquema sensorio-motor — fuera de su contexto y en ausencia de su objetivo habitual que — por otra parte son la transición entre el juego y el ejercicio — y el juego simbólico propiamente dicho²⁷, estos esquemas tienen la característica de que están enmarcados a la conducta misma del sujeto, posteriormente existe una evolución sentando el simbolismo no ya en sí mismo, sino que el niño le transpone a los objetos e acontecimientos externos.

El juego simbólico en el primer estadio se divide en tres tipos — que a su vez se dividen en diferentes clases, sin embargo en general estos tipos se clasifican según la predominación de la asimilación a la acción propia o la imitación de personajes exteriores. A continuación se describen los distintos estadios de este tipo de juegos:

Estadio I Tipos IA. En este tipo se proyectan los esquemas simbólicos sobre objetos nuevos, es decir el sujeto atribuirá a otro y a las cosas mismas el esquema que se le ha hecho familiar, este — hecho separa al símbolo del ejercicio sensorio-motor y lo representa como representación independiente.

Completando este estadio se encuentra la proyección de esquemas — de la imitación sobre objetos nuevos (tipos IB), en donde se — trata también de una proyección de esquemas simbólicos, tomados — de algunos modelos imitados y no directamente de la acción propia.

Estadio I Tipos IIA y IIB. Es la asimilación simple de un objeto a otro, en este tipo, las conductas no se presentan insertadas en un contexto determinado, sino que se presentan directamente y — ocasionalmente el juego o les sirve de pretexto, por su parte el tipo IIB es la prolongación de la forma IB en el empleo de los esquemas de imitación y que consiste en una asimilación del cuerpo — propia al otro o a objetos cualesquiera, es decir, a un juego — que ordinariamente se llama juego de imitación.

El estadio I tipo III tiene tres niveles, que se suceden según su grado de complejidad. El primer tipo IIIA, es donde ocurren las —

transposiciones de escenas reales a desarrollos más o menos extendidos, se extiende desde la simple transposición de la vida real, hasta la invención de seres imaginarios sin medula asignativa, por los cuales reúnen elementos de imitación y asimilación deferente en dosis variables.

La imitación y la asimilación en este tipo III nivel IIIA se fusionan en una, además su función es por así decirle un juego de "preejercicio" de la imaginación.

Tipo IIIB. Combinaciones compensadoras, aquí el juego sirve para corregir lo real más que reproducirlo por placer, en otras palabras, para asimilar cosas desagradables o que producen miedo al niño, éste actúa de manera tal que adapta ese miedo a situaciones lúdicas constituyéndole así como una forma de catársis.

III.C. Combinaciones liquidadoras, es muy similar el proceso anterior a éste, aquí el niño intenta revivir las situaciones desagradables o penas transponiéndolas simbólicamente: así al ser aislada del contexto desagradable, la situación es asimilada progresivamente por incorporación a otras conductas.

Estadio II. Este estadio se caracteriza por la progresiva desaparición de los juegos simbólicos, ocurre tal fenómeno porque el niño se aproxima cada vez más al mundo real, así el símbolo llega a perder carácter de deformación o de adaptación al medio para convertirse en una simple representación imitativa de la realidad.

A este estadio le podríamos englobar en una palabra "orden". Anteriormente el niño no podía realizar relatos de sus actividades o reconstruir una secuencia de acontecimientos, en cambio ahora va progresando en ese sentido, llega el orden relativo de las construcciones lúdicas por oposición a la incoherencia, tal es el grado de orden que los niños en este estadio que se preocupan por la veracidad de la imitación exacta de lo real, incluso ocurre lo mismo con los objetos con los que juega, es decir los necesita tal cual se presentan en el mundo real.

Por otro lado también aquí comienza el simbolismo colectivo, se producen juegos en donde existe una diferenciación y adecuación de los papeles, ésta organización del simbolismo colectivo supone el progreso en la dirección del orden y la coherencia, que son efecto de la socialización progresiva.

Estadio III. Este estadio tiene la característica de la disminu-

ción del simbolismo en favor de las reglas y de las construcciones simbólicas, actividades como trabajos manuales, dibujos, construcciones lúdicas, marcan el destino final del simbolismo lúdico en favor de las reglas.

Así como el simbolismo reemplaza el ejercicio simple apenas surge el pensamiento, la regla reemplaza al simbolismo y enmarca el ejercicio apenas cuando ciertas relaciones sociales se constituyen por lo tanto, lo que se debe conocer en este tipo de juego reglado es determinar qué relaciones sociales son éstas.

La regla, por otra parte implica al menos dos cosas: una cierta regularidad y la existencia de al menos dos personas.

Existen dos tipos de reglas: Las transmitidas por generaciones anteriores y las espontáneas que son de naturaleza contractual y momentánea.

Además, este tipo de juego tiene la "cualidad" de generar competencias que están regidas por el código común a los jugadores. — Por último, éste tipo de juego tiene su origen en costumbres adultas caídas en desuso, de juegos de ejercicios sensoriales, que se vuelven colectivos o de juegos simbólicos que se han vuelto — igualmente, pero que se despejan totalmente o en parte de su contenido imaginativo, es decir de su símbolo mismo. A través de la presente clasificación del juego podemos resumir su desarrollo de la siguiente manera: En primer lugar el niño pasa insensiblemente del ejercicio simple a las combinaciones sin objetivo y luego con finalidad. En segunda cuando por su contacto continúa con el medio externo pretende ajustarlo a sus necesidades personales — surge el juego simbólico en sus diversas modalidades. En tercera una vez ubicado y asimilado el mundo externo a las necesidades — del pequeño, el desarrollo mental y fisiológico que ocurre en el niño, le producen otro tipo de necesidades, que en este caso son sociales, ya que anteriormente las necesidades del pequeño eran relativas a consolidar su "Yo" ahora en cambio se vuelven de tipo social, por lo que da paso a la socialización.]

CAPITULO III. I ALGUNOS DATOS SOBRE LA VIDA Y OBRA DE WALLON.

Este autor nacido en París en el año de 1879 recibió sus primeras influencias en el seno de su propia familia, pues su padre y abuelo tenían firmes convicciones republicanas que le fueron transmitidas a Wallon desde pequeño.

De 1899-1902 empieza sus estudios de psicología en la Escuela Normal Superior, ahí mismo desarrolla el papel de agregado en filosofía años más tarde.

Poco después estudió medicina, hecho trascendente ya que por esta época (1908), realizó las primeras transposiciones entre el sistema nervioso y los fenómenos psicológicos, esto lo logró siendo ayudante del profesor Nageotte. Fruto de la anterior relación nace su tesis en 1925 titulada " La Infancia Turbulenta ", en donde se encuentran ya descritos los primeros estadios del desarrollo.

De 1920-1937 fué encargado en la Sorbona de las conferencias sobre psicología infantil, además fundó un laboratorio de psicología infantil, en 1925.

En 1930 apareció un nuevo libro de Wallon; " Principios de Psicología Aplicada ", luego, en una compilación de sus conferencias aparece el Origen del Carácter en el Niño, en donde analiza los orígenes del desarrollo de la vida psíquica en sus tres primeros años. Paralelamente al desarrollo teórico y práctico de la psicología -- Wallon tomó parte activa dentro de la política, se adhirió al círculo de la Rusia Nueva, a las organizaciones antifascistas, apoya en ese entonces al ejército republicano español, además ingresa al partido comunista (1924) año en el que sale su libro Del Acto al Pensamiento.

En 1936 dirigió y organizó el tomo III de la Enciclopedia Francesa dedicada a la Vida Mental. Su interés y entusiasmo por la educación y la acción sobre ésta le llevó en 1937 a la presidencia de la Sociedad Francesa de Educación.

En 1941 publica la Evolución Psicológica del Infante, que en conclusión es una sucinta exposición de su teoría de los estadios.

En 1944 ocupa por corto tiempo el cargo de Ministro de la Educación en el primer gobierno provisional después de la segunda guerra mundial.

En 1947 elaboró junto con Langevin el plan Langevin-Wallon de educación. Antes en el año de 1945 publicó Los Orígenes del pensamiento infantil.

En 1948 aparece la revista La infancia, siendo Wallen uno de los fundadores. Dió clases en Cracovia hasta el año de 1952, publicó en 1951 con la colaboración de Ewat-Chmielniski el libro : Los Mecanismos de la Memoria con Respeto a los Objetos.

En 1954 fué presidente de las Jornadas Internacionales del Niño, después de sufrir un percance muere a la edad de 83 años el primero de diciembre de 1962.

En su vida activa Wallen no sólo fué investigador, docente e político, fué las tres cosas al mismo tiempo, era un hombre entregado a su disciplina, la psicología, a la sociedad y a la educación. Su obra es de una inmensa riqueza y densidad, por lo que se hace difícil acercarse al conocimiento de la misma, sin embargo él estudió los problemas fundamentales de la psicología : los problemas de la vida mental, de la personalidad o mejor dicho de la persona. Su posición ante la psicología, ante la sociedad y ante la educación es congruente "... Toda ciencia, sea cual sea su objeto de estudio, tiene estrechas relaciones con el sistema social en que se desarrolla. En consecuencia, un sabio clarividente debe — también dedicarse al conocimiento de las realidades políticas que le rodean ... un maestro verdaderamente consciente de las responsabilidades que le han sido confiadas debe tomar partido sobre las cosas de su época. Debe tomar partido para conocer verdaderamente cuáles son las relaciones sociales, cuáles son los valores morales de la época. Debe tomar partido no sólo en su despacho de trabajo y no sólo a través del análisis de las situaciones económicas de su tiempo e de su país, sino debe tomar partido solidariamente con sus alumnos aprendiendo de ellos mismos cuales son sus condiciones de vida..." 28

La postura de Wallen es total, abarca el estudio del hombre y su relación con la sociedad y viceversa, su obra la podemos ubicar dentro de los "límites sociales", ya que él no extrae al individuo de la sociedad a la que pertenece, ni lo eleva como objeto de estudio, ni tampoco se olvida de lo que aquel forma parte, ni de sus relaciones, en cambio plantea su teoría con un fuerte contenido dialéctico, de hecho fué el primer psicólogo francés en adherirse explícitamente a la corriente del Materialismo Dialéctico.

"... Escindir al hombre de la sociedad, oponer el individuo a la sociedad como se hace a menudo, es privarle de la certeza cerebral... (pues, continúa)... el hombre recibe sus determinaciones de la sociedad, sea el complemento necesario para que él tienda a la vida social, como hacia su estado de equilibrio..."²⁹.

Su forma dialéctica de pensar la extendió hacia los métodos que estudiaban al hombre. Wallen se opone a las orientaciones que mitifican la conciencia como única sustancia sobre la que se ejerce el conocimiento psicológico, como contra el reduccionismo que se acierta a ver en los hechos psicológicos más que una transposición de los hechos fisiológicos, aún más en contra del eclecticismo.

1001187

En sí el debate entre el alma y el cuerpo, lo rechaza en los términos que está planteado en su artículo Ciencia de la Naturaleza y Ciencia del Hombre editado en la revista Infancia en 1931, y les da su propia expresión uniendo la dicotomía anterior hombre-organismo-mente-espíritu en una sola.

El hombre a su modo de ver integra ambas posiciones porque interviene en él, tanto lo social como lo orgánico para darle al hombre ese carácter de ser un ser social. Es el hombre, por lo tanto el objeto de estudio de la psicología entendida este como interacción del organismo y las influencias sociales.

El método que utiliza es en esencia el método científico, aunque a veces ocupa otros, por ejemplo, el método comparativo. Les ocupa con la condición de reemplazar lo que es referencia instintual e egocéntrica por cuadros cuyos términos estén objetivamente definidos³⁰. Es decir se debe dejar a un lado la subjetividad para dar paso a lo objetivo.

Wallen además se ayuda de la experimentación, y la observación, - la aproximación comparada, y sobre todo la genética y la dialéctica. La observación por cuestiones de preferencia es el medio que utiliza más o al menos en los estudios referentes a los primeros años. Aunque cabe señalar que éste método tiene sus problemas y limitaciones, por ejemplo, la observación no reporta toda la realidad, si bien es cierto que con la filmación se puede eliminar - este obstáculo quedaría otro problema, el qué se va a observar o filmar, es decir entran en escena los problemas de la subjetividad, para prevenir tales riesgos o más bien para disminuirlos, -

Wallen propone que se contrasten las observaciones obtenidas con las observaciones publicadas por otros autores, entre camino puede ser remitir las observaciones a tantos sistemas de referencia como sea posible.

Estas observaciones deben estar encuadradas en un marco de referencia que en los primeros años es el desarrollo, porque el estudio del niño es esencialmente el estudio de las fases que le van a transformar en adulto.³¹

Sin embargo se debe tener en cuenta que la relación entre la edad cronológica y el comportamiento infantil no es en modo alguno mecánica: para la mayor parte de las conductas no hay necesidad de correspondencia puntual entre la edad y el comportamiento aunque no cabe duda de que determinadas conductas tienen una cierta regularidad cronológica como sistema de referencia siempre y cuando no se le de el valor absoluto del cual carece.

Además de la observación Wallen hace uso del método clínico y sus investigaciones, en el cual utiliza una pregunta-estímulo que desencadena la búsqueda de material, es decir, del significado y determinación del pensamiento.

Wallen al estudiar el desarrollo se dió cuenta de los múltiples cambios que suceden en los pequeños y la rápidos con la que se dan, para centrar este hecho utilizó el método comparativo-patológico, porque determinada patología frena el desarrollo e incluso hace que ciertos rasgos de un determinado período se realicen casi con un virtuosismo envidiable.

Ahora bien por lo que respecta a la utilización que hace Wallen de los métodos genético y dialéctico, más que dos métodos son dos formas de abordar los problemas, es decir un punto de vista de conocer y ser parte de la realidad.

Lo dicho anteriormente lo podemos constatar cuando define a la psicología genética, la considera como "... el estudio del psiquismo en su formación y en sus transformaciones partiendo de lo más simple, es decir de lo que ha precedido, de lo primero en la serie cronológica de las transformaciones, para buscar en esa sucesión, el significado funcional de las formas más diferenciadas e más complicadas..."³²

* Más aún le notamos cuando comprende al niño como un sistema en evolución y no aborda el estudio sólo de los factores de esta evolución llámese inteligencia, afectividad, movimiento, etc.

En otras palabras el comportamiento del niño lo comprende en cada una de las edades de su desarrollo como sistema en el que ocurren todas las actividades que le son disponibles, pero con la condición de que todas esas actividades reciban su papel y significado del conjunto total en que se encuentran.

Las condiciones de la evolución de este sistema son orgánicas y sociales. Ciertamente las manifestaciones psíquicas crecen y se desarrollan sobre las bases de unas estructuras orgánicas que las hacen posible (Wallon las llama inconsciente biológico, que es el equipo biológico hereditario) estas estructuras son, por lo tanto, el punto de partida: Pero una vez que tales estructuras han dado lugar a manifestaciones psíquicas o las han permitido, éstas pasan a formar parte de un mundo de causas y efectos que ya no son causa de naturaleza orgánica, sino social (es el llamado inconsciente social).

La relación entre estos dos inconscientes, el social y el biológico se da en la persona, la persona es la integrada a ambos y le da un significado propio, y es ésta persona la que estudia Wallon es decir un hombre concreto.

Sin embargo para estudiar al hombre concreto se debe tener en consideración:

- a) Su basamento fisiológico como condición y en especial al cerebro.
- b) Considerar las relaciones con el medio en que vive concebidas dialécticamente, es decir como ser modificador y modificado -- por éste.
- c) Atender el proceso de sociabilidad y la individualidad, en ese sentido con anterioridad a las relaciones sociales que le constituyen.

Hasta aquí hemos pretendido dar un vistazo a la vida de Wallon y su obra de manera general, con el fin de que este sirva como una breve introducción y punto de partida para comenzar su teoría, así como las influencias que recibió para construir dicha teoría.

De este hecho podemos resaltar lo siguiente;

- A) Wallon recibió una fuerte influencia política desde pequeño — que no le dejaría jamás.
- B) Sus estudios de psicología, posición que siempre resalté.
"...Puesto que no soy sino psicólogo, hablaré únicamente de la psicología..." este escribía Wallon en su artículo Ciencia de la Naturaleza Ciencias del Hombre: La Psicología.
- C) Sus estudios de medicina, en los cuales empezó la transposición entre el sistema nervioso y los fenómenos psicológicos.
- D) Sus intereses por la vida social, política, económica, moral — etc. (le podemos notar en su participación en el partido comunista, en su rechazo al fascismo, en la elaboración de un plan de estudios, etc.)
- E) Sus intereses por la pedagogía y por su renovación, así lo atestiguan los diversos cargos que ocupé dentro del gobierno — Frances.
- F) La utilización del método genético y dialéctico, aunque como — lo mencionamos anteriormente, no como métodos, sino como posición ante los hechos de la vida y de la ciencia.

III. II IDEAS FUNDAMENTALES EN WALLON.

La existencia de vínculos constitucionales entre el hombre y el medio en que viven entraña directamente cierto número de consecuencias para la economía general del sistema Walloniano.

Sin embargo destacan por su importancia en este sistema tres conceptos: preponderancia, alternancia e integración funcionales.

La preponderancia se refiere a la situación en donde un grupo de varios tipos de respuestas sobresale en importancia una que es la "dominante" en un momento determinado.

Así tenemos por ejemplo que en cada etapa del desarrollo, ya sea el medio o su propio cuerpo le plantea al niño una serie de "conflictos", a los cuales él responde de una determinada manera, sin embargo en esta respuesta están incluidas varias tipos de respuesta, a saber: metrices, intelectuales, afectivas etc. integradas — en unidades dialécticas, pero según una sobresalga a otra será — preponderante o dominante.

Ahora bien, con respecto a la alternancia tenemos que el niño cuando va evolucionando e desarrollándose se enfrenta a nuevos conflictos e nuevas situaciones, y responde también de distinta —

manera a como le hizo en un período anterior, por ejemplo en el período de los 0 a los 10-12 meses las respuestas del niño son casi totalmente motrices, en cambio de los 18 meses en adelante el niño comienza a adquirir el lenguaje, por lo que sus respuestas no solo son motrices, sino ahora son también verbales.

Así tenemos que en un primer momento fueron las respuestas sensorio-motrices las que predominaron, luego es la verbalización la que sobresale es decir se alternan, esto se da así según el problema situación e requerimiento que tenga el niño en un momento dado.

Por su parte la integración funcional es el proceso de "recapitulación" de los estados anteriores que se convierte en el punto de partida de un nuevo ciclo. De esta manera estos tres conceptos dan cuenta de la forma en que se lleva a cabo el desarrollo bajo las características que se especifican de edad en edad.

Por otro lado y a decir de Wallen el desarrollo no se produce por una adición de procesos, sino que presenta oscilaciones entre las manifestaciones anticipadas de una función que se ha de establecer posteriormente y las regresiones a momentos ya superados.³

Lo anterior implica que el desarrollo del niño está jalado por crisis y conflictos de la personalidad global, ya que una nueva conducta sólo puede aflorar mediante la negación de la ya existente e, por lo mismo, su superación. Las conductas representativas por ejemplo, sólo pueden emerger cuando están apuntaladas de conductas de tipo emocional, pero la representación supera la superación de conductas emotivas pues éstas son conflictivas e incompatibles con las conductas cognoscitivas.

Las crisis evolutivas son verdaderas reestructuraciones de la conducta infantil; puesto que no son lineales, ni uniformes, el desarrollo deviene discontinuo; el pasaje de la una a la otra no es simple amplificación, sino recomposición de actividades predominantes en la primera etapa, se reducen y a veces son reprimidas aparentemente en la siguiente.

Entre las dos ocurre a menudo que se produce una crisis que puede afectar visiblemente la conducta del niño. Por lo tanto el crecimiento está marcado por conflictos, como si fuera menester escoger entre lo antiguo y un nuevo tipo de actividad. La actividad que sufre la influencia de la otra debe transformarse, y, en lo sucesivo, pierde el poder de regular el comportamiento del sujeto.

De lo anterior se desprende que: los estadios no se hallan en continuidad, los unos en relación con otros, cada vez que un estadio es superado hay una subordinación del sistema precedente al nuevo sistema.

Aquí es donde el concepto de integración funcional adquiere importancia porque expresa la forma en que se efectúa el pasaje de uno a otro estadio, es decir, las actividades más primitivas van siendo dominadas progresivamente por las actividades más recientes y se integran a ella en forma más o menos completa.

III.III TEORÍA DEL DESARROLLO EN WALLON (LOS ESTADIOS).

Los estadios del desarrollo en Wallon son cinco, se suceden de acuerdo con el ritmo bifásico de alternancia funcional. Desde el nacimiento hasta la edad adulta, cada fase del desarrollo está dirigida hacia la siempre creciente edificación del sujeto mismo e hacia la asimilación e hacia la diferenciación funcional objetiva. Los estadios son en términos de estadios generales de la personalidad global, la que está calificada para cada uno de los estadios es siempre la personalidad en su conjunto, pues abstraer una dimensión del desarrollo es ilegítimo.

Cada período se encuentra por lo tanto caracterizado por un modo de relación privilegiado del sujeto con el medio. No obstante, se le trata, en cada estadio, de comportamientos dominantes. Además hay que hacer notar que esta división de estadios es algo esquemática. Se trata de umbrales que hay que señalar, pero que no tienen siempre el mismo rigor en todos los niños.

Así durante los estadios polarizados sobre la construcción del yo (estadio emocional, estadio del personalismo, período de la adolescencia) continuaban desarrollándose las conductas de tipo exploratorio y cognoscitivo, aunque relegadas a segundo plano. En cambio, éstas confieren su apariencia general a las conductas del niño, devienen preponderantes durante los estadios sensorio-motor y categorial.

Las fases o estadios son cinco. La primera de estas va del nacimiento hasta los tres meses, y su principal característica en los niños es el sueño, la alimentación y el movimiento. En esta época el niño depende del medio, sin el no sobreviviría, "...Hay —

pues en el vástago del hombre, en mucha mayor medida que en los pequeños animales, una dependencia esencial respecto al enterno. Las primeras reacciones del niño se convierten muy rápidamente en reacciones en relación no sólo con sus necesidades fisiológicas, sino también con lo que el enterno puede hacer para responder a sus necesidades. En esta edad no se puede hablar todavía de conciencia en el niño, ni de intención, ni de voluntad. Todo lo que se constata en él podría compararse a los reflejos condicionados...»³

Por ejemplo, al cabo de muy pocas semanas, los labios del niño harán movimientos de succión, como si tuviese ya el biberón en la boca, cuando oiga ciertos ruidos, la proximidad de su madre, el sonido de una cuchara. Todas las primeras asociaciones que el niño es capaz de establecer en esta edad se encuentran en relación con sus necesidades, pero establecen una relación entre esas necesidades y lo que pueda ocurrir en su enterno, que no es con frecuencia sino consecuencia de la actividad desplegada por las personas que se ocupan de él.

La segunda fase de los 6 meses a los 9. En este estadio se aprecia la diferenciación de toda una serie de manifestaciones de tipo expresivo e emotivo, éstas son de importancia en el desarrollo del niño, porque son un medio para entrar en relación con su enterno y obtener los cuidados que necesita.

Las emociones son esencialmente medio de unión gregaria entre los individuos, es la brutal y más pederosa forma de relacionarse con los otros. La emoción constituye una especie de membrana esférica a través de la cual se realizan los intercambios afectivos del niño con su ambiente y del medio con el niño.

De los 9 meses a los dos años aproximadamente el niño se encuentra en un período en el que va a entregarse a una actividad semimétrica, en la cual van a establecerse relaciones entre sus sensaciones y movimientos, lo que se llama reacción circular. Aquí el niño se hace capaz de asociar entre sí los diferentes campos sensoriales y motores, además de que éste estadio es prelegemente indispensable para la percepción del mundo exterior por parte del niño.

En el segundo año de vida, que es el de la marcha y la palabra le permite al niño reconocerse en el espacio, ya que conoce al mundo

desde otra perspectiva. El lenguaje le permite por su parte nombrar objetos, hacer de ellos realidades individuales para mantener la identidad de un objeto más allá del movimiento en que ha sido percibida.

El lenguaje prevoca que nombre los objetos, y mantenga la identidad de los mismos más allá del momento en que ha sido percibido. A los tres años aparece la llamada crisis de personalismo, la personalidad del niño empieza a manifestarse, mediante una oposición para distinguir su pequeña persona de la de los demás aumentando así la conciencia de sí mismo, extiende sus pretensiones a los objetos, es decir hace valer sus derechos de propiedad; en una segunda fase de este estadio está la llamada edad de "la gracia" en donde pretende ser el centro de la atención, el "mira lo que hago", esta fase es análoga a lo que los psicoanalistas llamarían narcisismo, una tercera fase de este estadio consiste en no ser ya sólo admirado, sino que se apropia de los méritos de otras personas y en ese sentido, busca medales.

Empieza en este momento la edad escolar, la edad en que las relaciones del niño con su entorno pueden diversificarse, hacerse más discrecionales, más abiertas, la edad en que su lugar en el grupo es variable y depende más de este que de sus preferencias o de sus méritos. El niño adquiere gradualmente el sentimiento de que su personalidad es polivalente y, por consiguiente más libre.

De los 6-7 años, el niño diseña su persona de la familia, se centra a sí mismo, además empieza a poder distinguir entre las cosas relaciones distintas de las puramente perceptivas y concretas. Terminado este período aparece el de la pubertad, que parece una cierta regresión, es decir se parece otra vez al del narcisismo - del estadio del personalismo, al mismo tiempo aparece la necesidad de establecer relaciones personales, es la llamada edad de la metafísica, porque es difícil de comprender.

Los estadios aquí mencionados, como se puede apreciar, están en constante alternancia, empiezan por la actividad hacia los objetos, regresan a la persona, vuelven otra vez a los objetos y empieza el ciclo con la persona. Las edades son aproximadas y no tienen el carácter estable, es decir los estadios fluctúan en relación a las personas y ambiente en donde se encuentran.

A continuación para hacer más clara la división que hace Wallon de los estadios de desarrollo, presentaremos un esquema extraído del libro : Dossier Wallon-Piaget, escrito por Claude Claret y otros. Cuadro de los estadios según Wallon.

I. Estadio impulsivo y emocional : En general de 0 a 1 año : Estadio centrípeto o edificación del sujeto.
o a 2-3 meses. Estadio de impulsividad motriz pura. Predominio de las reacciones puramente fisiológicas (espasmos, crispaciones, gritos).

3-9 meses : Estadio emocional. Aparición de la mímica (sonrisas) Preponderancia de las relaciones niño-entorno.

9 a 12 meses : Comienzo de sistematización de los ejercicios --senso-motores.

// ----- //

II. Estadio sensorio-motor y proyectivo de 1 a 3 años : Estadio " centrífugo " o de establecimiento de relaciones con el mundo de 12 a 18 meses : Período sensorio-motor. Comportamiento de --orientación e investigación. Exploración del espacio circundante ampliado más tarde por la locomoción, inteligencia de las --situaciones.

// ----- //

III. Estadio del personalismo de 3 a 6 años: Estadio " centripeto " importancia de éste estadio para la formación del carácter --3 años: Crisis de oposición. Independencia progresiva del yo - (empleo del yo) Actitud de rechazo que permite conquistar y salvaguardar la autonomía de la persona.

4 años: Edad de la gracia. Seducción del otro, edad del narcisismo.

5-6 años: Representación de roles, imitación de personajes --esfuerzo de sustitución personal por imitación.

// ----- //

IV. Estadio del pensamiento categorial: De 6 a 11 años ; Estadio " centrífugo " ; preponderancia de la actividad de conquista y conocimiento del mundo exterior objetivo.

6-7 años: Destete afectivo, edad de la razón, edad escolar poder de autodiciplina mental. (atención). Brusca regresión — del sincretismo.

7-9 años: Constitución de la red de categorías, denominadas — por contenidos concretos.

9-11 años: Conocimiento operativo racional, función categorial

//-----//

V. Etadie de la pubertad y de la adolecencia. A partir de los — 11 e 12 años, duración variable; etadie " centripete " indispensable para la censtitución acabada de la persona. Crisis de la pubertad. Reterne al yo corporal y al yo psíquico (eposición) Repliego del pensamiento sobre sí mismo (preocupaciones teóricas), (duda). Tema de conciencia de sí mismo en el tiempo (inquietudes metafísicas, orientación de acuerdo con — elecciones y metas definidas.

//-----//

III.IV APARICION DE LAS REPRESENTACIONES SEGUN WALLON.

El niño no nace con la característica de evocar un objeto, — hablar, e reconocer etc. En un principio en su mente todo es confusión,⁺ no sabe distinguir su persona de la del otro, luego, tampoco puede abstraer las cualidades e particularidades — de un objeto e situación, su pensamiento es global, a cambio — el niño está previsto potencialmente para hacer representaciones.

⁺Wallon califica a este tipo de pensamiento como pensamiento — sinorético, que entre otras cosas se caracteriza porque tiene la cualidad de adherirse a los objetos, en lugar de trascenderles, el nombre se adhiere de la misma forma a la cualidad percibida, pero esta cualidad no es posible identificarla como tal, ni lograr su evocación a propósito de cualesquiera objetos, en otras palabras, el niño es impotente para descomponer el objeto en propiedades que le sirvan de fende en sus relaciones eventuales con los otros objetos, es decir, en suma el objeto concreto priva sobre el objeto.

"... Esta representación es indispensable para pensar las cosas - la representación introduce nuevas conexiones entre ellas y el hombre. Ausentes las torna presentes en el espíritu: presentes e ausentes les hace establecer otras relaciones que las de la experiencia bruta e individual..."³³

Estas representaciones no se dan de manera espontánea ni "...pueden resultar automáticamente de una actividad práctica. No pueden salir por vía de la compilación y unificación progresiva de esquemas sense-moteres..."³⁴

Para dar cuenta del origen de las representaciones Wallen se transporta hacia el origen mismo de la materia y su relación con el medio. Como antecedente de esta evocación de un objeto por otro, este autor encuentra su preludio en la anticipación. Argumenta que la percepción al no coincidir con la realidad tal cual, sino solo parcialmente, provoca por parte del sujeto un ajuste, a la realidad encaminando a evocar la realidad en su totalidad. En otras palabras, en un inicio no existe una identidad entre lo real y lo percibido, el sujeto ante esta reacción, ahora bien tal reacción perceptiva anticipa la situación e más bien su conocimiento, que es simplemente el acuerdo secundariamente probado entre la reacción y su situación.

Sin embargo este hecho, entre la no coincidencia de lo real y lo percibido no es suficiente para dar cuenta de la oposición entre la representación y su objeto.

Wallen entonces se remonta como lo mencionamos anteriormente al inicio de la materia y su relación con el entorno.

Así tenemos que en un primer momento en el nivel inicial la materia registra ciertas actividades que ocurren en el medio para luego producirles por ella misma.

En un nivel más alto, la materia registra actividades pero lo realiza de manera más selectiva y actúa conforme a ello, incluso cuando esta actividad que registra no esté del todo presente, sino solo una parte. La parte en este sentido tiende a suscitar los mismos efectos que el todo.

En este nivel se encuentra lo que Pavlov ha llamado reflejos condicionados. En éstos, un evento o situación estímulo que es indiferente al organismo, es decir su sola presencia no provoca ningún efecto, se presenta contiguamente con otro evento que produce

una respuesta específica del organismo, después de varias presentaciones adquiere las mismas propiedades de evocar la respuesta - específica aún cuando se presente sola, con esto podemos decir - que se convirtió en señal.

La señal tiene algo de concreto, de vivido. Es la parte que induce al todo del cual aún no es distinguido y se establece por simple repetición de concomitancia y se anula por repetición de no - concomitancia.

Pariente próximo a la señal es el indicio, este por su parte no está en relación con la actividad del sujeto, está ligado a la - situación e implica solo la actividad perceptible. Es un dato sensible que no es el incentivo de una reacción sino más bien la actitud de vigilancia con respecto a acontecimientos e presencias - más o menos próximas pero provisionalmente inactuales.

Ahora bien, ambas situaciones, la señal y el indicio no pueden ser representaciones de ninguna forma, pero sí son el inicio de ellas, cosa contraria sucede con el símbolo y el signo.

Primero tenemos que el símbolo, es un objeto pero un objeto sustituido de otras realidades, objetos, personas, acciones etc. - cuya propia finalidad cambia por lo que él representa. No es en sí mismo una representación, puesto que es algo concreto, pero su función es ya representativa, tiene además diversos grados de complejidad, uno de ellos es el signo.

El signo da acceso al plano de las representaciones, puede no tener este signo ninguna clase con el objeto correspondiente de pertenencia e analogía. Por otra parte sería nada más que soneridad - hueca e grafismo arbitrario, incomprensible, sin la representación que tiene el poder de evocar y del cual recibe su contenido, su papel y verdadera existencia.

El intermediario entre la señal - indicio y el símbolo - signo - Wallen lo encuentra en el simulacro, que es la copia de un objeto e situación: éste tiene su origen y concreción a partir de él.

Estas situaciones de señal, indicio, símbolo, signo no pueden ser tomadas como etapas genéticas que recorre la información e el organismo para encontrar la representación, por otra parte tampoco podemos dar cuenta del cómo se hace el pasaje de una a otra.

Wallen entonces concluye que el origen de las representaciones se debe buscar "... en las mismas condiciones que han hecho del hom-

bre el animal social que es, quien le ha dado su aptitud para formar representaciones...³⁵, por tanto no es poca la importancia de definir entre sí las funciones que determinan e contribuyen a la representación. Se inserta en todo un conjunto que, en el sentido amplio ha podido ser denominada función simbólica.

La representación no está ligada a las cosas por una especie de similitud esencial. Ocupa su lugar en una cadena en que se suceden los sustitutos de las cosas que permitirán manejar tanto mejor cuanto que se presentaran más a menudo para el manejo de operaciones mentales.

La representación sólo utiliza la función simbólica del lenguaje y ella misma es cierto nivel de ésta y de la función simbólica.

Sin embargo el lenguaje propiamente dicho es el ejemplo más demostrativo que las discusiones clásicas han brindado para dar cuenta de esa función simbólica.

La función simbólica es el poder hallar a un objeto su representación y a ésta representación su signo.

Así pues para dar cuenta de la "representación": se tiene que acceder al conocimiento de la función simbólica que a su vez encuentra en el lenguaje la esencia.

Por lo tanto hablar de representación es equivalente a hablar de lenguaje por lo que también se debe conocer su desarrollo, que — por otra parte está enmarcado en la existencia de las sociedades fundadas en la conservación, en el intercambio, en las transformaciones siempre posible de las representaciones e ideas, cuyo poder de modificar su medio vital ha crecido día a día.

III.IV EL JUEGO EN WALLON.

Wallon para abordar la actividad lúdica hace referencia en un inicio de las categorías que hace la señora Ch. Buhler con respecto a esta actividad.

De manera general para dicha autora sería considerada como una etapa de la evolución total del niño que podría desempeñarse en períodos sucesivos ³⁶.

En el primer período o estadio se encuentran los juegos funcionales que están constituidos por movimientos simples como estirar y

deblar los brazos y piernas, agitar los dedos etc.

En los juegos de ficción, tales como jugar con muñecas, montar un pale como si se tratara de un caballo etc. Interviene la llamada representación.

En los juegos de adquisición, el niño se esfuerza por percibir y comprender cosas e seres, están como se dice " tede eides y ejes" Por último los juegos de elaboración, el niño se complace en reunir, hacer combinaciones con los objetos, modificarlos y crear — nuevos.

Estos tipos de juegos tienen su razón de ser por el curso que sigue el desarrollo del niño y están enmarcados efectivamente por la elección de actividades que parecen durante cierto tiempo acapararle casi por completo; así mismo parece no cansarle el ansia de alcanzar todos los afectos posibles. Esas actividades juegan su evolución funcional, y algunas rasgas dan la impresión de ser retenidas como una prueba para poder poner en evidencia e medir — la aptitud correspondiente.

Independientemente de la importancia del desarrollo de estas actividades lúdicas Wallen se pregunta ¿porqué a todas esas actividades se les considera juego ?.

Anticipa así mismo una respuesta a la anterior interrogante:

"... seguramente por asimilación con lo que sucede en el adulto.."
..37

Más adelante lo reafirma "... para el adulto, el juego fundamentalmente es un repose y por ello se opone a esa actividad seria — que es el trabajo..."³⁸ pero este contraste no se puede presentar en el niño que todavía no trabaja y para quien toda su actividad se centra en el juego. Convendría por tanto, examinar si la actividad del repose tiene alguna semejanza con la del niño...³⁹

Queremos hacer notar después de estas citas que Wallen pretende — comparar la actividad del repose en el adulto con la actividad — lúdica del niño, hecho que desde nuestro particular punto de vista es inadecuado, pues aunque el adulto juegue en sus horas libres esta actividad tiene otro sentido y otras características, además de que su función es distinta a la que tiene en el niño.

Las semejanzas que realiza Wallen con respecto al repose son dos e inciden en los aspectos de la cantidad de esfuerzo y a cómo se utilizan las fuerzas no empleadas en el trabajo.

Los resultados que obtiene después de realizar dichas analogías - entre el repese y el juego son: que ambas se utilizan e pueden -- utilizarse un desgaste demasiado de energías, quizás más que en -- un empleo, y que por otra parte en el repese y en el juego, di-- chas actividades no pueden servir como una forma de equilibrio de las aptitudes puestas a prueba de forma desigual.

Por otra parte Wallen opina que el origen de los temas no pueden tener razón fuera de él, en ese sentido cree que el juego es "... una finalidad sin fin..."⁴⁰ además es una realización que busca - realizarse por sí misma. En el momento en que una actividad se - vuelve utilitaria y se subordina en calidad de medio para lograr un fin pierde el atractivo y las características de juego. Esta suposición se apoya en lo que maneja Janet en su llamada función de lo real, este autor afirma que cuando se persigue la satisfacción de una necesidad, e algo intencional existe una tensión psíquica, que no debe existir en el juego pues en caso de presentarse perdería su finalidad sin fin, dejando por ello de ser juego. La función de lo real consiste en integrar los actos en un conjunto de circunstancias que les hace posibles. Circunstancias exteriores que les permite insertarse para modificarles, en el curso de los acontecimientos; circunstancias mentales que les hace servir para la consecución de un designio, de una conducta e de la solución de un problema.

Wallen afirma que el juego es una infracción a la disciplina e a las tareas que impone al hombre las necesidades prácticas de su existencia e las preocupaciones por su situación y su persona.⁴¹ Lo anterior implica por una parte la existencia de una disciplina y por otra parte un alejamiento de ella, tomando con ello el juego como una característica de relajación, de fuga de las disciplinas.

Hay juegos en la medida en que se presenta la satisfacción de sus traerse momentáneamente el ejercicio de una función a la presión e las limitaciones que normalmente rodean las actividades en cierto modo más responsables; es decir, a aquella que guarda un lugar más eminente en las formas de adaptación al medio físico e social. Si se tomara en cuenta lo precedente resultaría que los pequeños, no juegan, porque ni conocen las disciplinas e presiones, ni existe en ellos todavía aquella que podría integrarles a formas supe-

rieres de acción, es decir les hace falta conciencia de ese deber e repensabilidad. Sin embargo este se consigue superar en el transcurso del desarrollo.

Si consideramos al juego como una actividad liberada de su contexto de responsabilidades e seriedad, se deben imponer ciertas reglas, porque si no la acción que se ve liberada de sus restricciones habituales tiende a perderse rápidamente en repeticiones monótonas y fastidiosas. Por estos casos surge la necesidad de la regla, pero si bien ésta tiene su sentido de al actividad que debe guiar, las reglas también pueden contribuir a quitarle ese carácter de juego, por ejem. cuando éstas son muy difíciles y el fracaso tiene una mayor probabilidad de aparecer.

Ahora bien, cuando el niño es pequeño y no reconoce e distingue entre obligaciones voluntarias e involuntarias se sustrae de ellas recurriendo a la trampa. En una buena lógica, cierta el juego de raíz y le niega en su principio, en realidad, tiende sólo a desplazarle con la sustitución de un objeto por otro.

Otra característica del juego que nos menciona Wallen es la ficción que forma parte del juego, puesto que opone la ficción a la realidad, en una situación de fantasía el niño se divierte a costa de las cosas y de la credulidad cómplice que encuentra en el adulto aunque él distingue perfectamente lo real de lo no real, luego esta fantasía exige un mayor grado de veracidad e por lo mismo mayor artificio en la figuración, es cuando se meta una relación entre la ficción y la observación, entre lo que quiere e pretende representar y lo que está haciendo para lograrlo.

Wallen también nos menciona que el juego es un medio por el cual el niño repite las experiencias que acaba de vivir, reproduce, imita. Para los más pequeños, la imitación es la regla del juego, la única que es accesible ya que no puede superar el medio concreto y vive para llegar a la abstracción. Los niños imitan a la persona con mayor prestigio para él, copia sus cualidades e acciones en el juego como una forma de asimilación del externo hacia él, a su vez esta imitación origina una especie de usurpación de la personalidad de otro, cosa que a su vez da pie a los sentimientos de hostilidad hacia el medio que imita.

Por último Wallen considera al juego como un merecido descanso — por un tiempo, de las limitaciones, obligaciones y disciplinas habituales de la existencia.⁴¹

ANÁLISIS DE LAS TEORIAS DE DESARROLLO EN PIAGET Y WALLON.

UNA COMPARACION.

Sobre el desarrollo.

Dentro del marco de psicología genética entendida ésta como: el estudio del psiquismo en su formación y en sus transformaciones. Piaget y Wallon realizan aproximaciones distintas.

Aunque se debe mencionar que Piaget por su parte no pretendió — elaborar una teoría general del desarrollo, sino que su intención principal consistió en abordar el estudio de la inteligencia desde sus inicios a su posterior evolución, lo anterior bajo los — principios de asimilación-acomodación y de la importancia de la — acción del sujeto sobre la realidad como los caminos para llegar al conocimiento.

Wallon, en cambio pretende dar cuenta de las transformaciones que atraviesa el niño en su totalidad y no sólo en parte de esa totalidad como puede ser la memoria, la afectividad, la inteligencia, etc.

Además considera que el individuo se va desarrollando en íntima — relación dialéctica con el medio físico y humano por lo que no se debe aislar al conocimiento del individuo de ésta relación, ni — parcializar el estudio del mismo, pues de hacerle caeríamos en un error.

Ahora bien, la teoría de Wallon nace como una crítica a la teoría de la inteligencia de Piaget llevándola a otro plano. Este autor habla del pensamiento⁺, sin embargo, ya sea pensamiento en Wallon e inteligencia en Piaget ambos procesos corresponden a una finalidad propia de la evolución, hacia la que inevitablemente tiende — el fenómeno vida.

La importancia de conocer sus inicios y evolución radica en que — una vez bien definidos, identificados y conociendo además las causas que lo preceden e facilitan se puede llegar a construirlos.

⁺El pensamiento no lo elabora solamente una percepción de masa cerebral ni tampoco una función social, separadas. El pensamiento es producto de una integración que se conserva en su actividad la unidad esencial para manifestarse y continuar su acción a través de la diversidad creciente de las complejizaciones biológicas y — culturales.

Estos auteres difieren en su manera de abordar estos procesos, — Piaget al estudiar la inteligencia le hace desde la ontogenia, es decir del desarrollo del niño a partir del nacimiento. Este punto de vista supone que en el transcurso de la humanidad el hombre ha venido adquiriendo las características particulares que le definen actualmente, pero sobre todo, que paralelamente a este hecho se formaron las estructuras senso-motoras que se repiten en el hombre moderno de hoy en día.

Piaget resalta la importancia de la sensoriomotricidad a lo largo de sus investigaciones como semilla de la ulterior inteligencia e dice en sus propios términos como subestructura de la misma.

Desde su particular punto de vista a través de la ontogenia la evolución se realiza por una sucesión de etapas en la que el paso inicial es el período sensoriomotor, es decir a partir de la actividad propia del ser humano sobre el mundo que le rodea empieza el acto inteligente, este tipo de conocimiento de las cosas que se logra a través de la sensoriomotricidad se diversifica, se especifica, se conceptualiza por la representación que por otra parte es un proceso que sólo se presenta en el hombre.

Lo anterior lleva implícitamente la acción de la continuidad entre el sensoriomotor y la representación, sin embargo, esta continuidad no existe, pues no se puede transponer lo adquirido en el plano sensoriomotor al conceptual linealmente, sino debe existir una reestructuración por parte de la representación de la inteligencia sensoriomotriz, esto se lleva a cabo mediante el lenguaje.

Piaget por su parte pasa directamente de las adquisiciones sensoriomotoras a las conceptuales, ligando la inteligencia práctica a la inteligencia conceptual sin tener en cuenta el lenguaje que sirve de puente para enlazar ambas inteligencias.

La diferencia entre ambas inteligencias radica que en tanto la primera sólo se realiza por medio de actividades, contenidos concretos; la segunda termina por convertir esas actividades en esquemas conceptuales y los contenidos concretos en significados abstractos por intermedio del lenguaje. En su postura Piaget cree descubrir una serie ininterrumpida de puntos iniciales de las diversas funciones que llevan en línea recta a la inteligencia del adulto, y cuya continuidad y similitud no se altera aunque el ejercicio las diferencie; parecería que no tuvieramos desarrollo

• una evolución propiamente dicha, sino solamente un desenvolvi-
miento de funciones predeterminadas en el ser humano y que para -
que se efectue tal desarrollo es condición necesaria que tengamos
relaciones con objetos para con ellos formar una reestructuración
lógica de los esquemas senso-motrices.

En resumen, Piaget aborda el estudio de la inteligencia de manera
ontogenética resaltando de esto la importancia de la senso-motrici-
dad como el primer paso que genera la posterior inteligencia.

La hipótesis de Piaget sobre la inteligencia tiene contrapartida
en la teoría sobre los orígenes del pensamiento de Wallon. Este
autor se aplica a la filogenia, es decir al origen y génesis de -
la especie a que pertenece el individuo y más a la evolución de -
la materia.

Un punto neurálgico que contradice Wallon a Piaget es con respec-
to a la evolución que, Wallon opina, es un hecho que se impone y
significa cambios abiertos, e dicho de otro modo, que en el mismo
proceso de los cambios evolutivos estos pueden diversificarse, te-
ner nuevas direcciones. Pero él se niega cuando se establece un
camino único para progresos ilimitados, y mayor resulta la nega-
ción si ese camino es el de las transformaciones que ya existían
en potencia antes del proceso mismo del desarrollo. De ser así, -
la evolución no sería, sino simplemente crecimiento, desenvolvi-
miento de un proceso.

Es en la continuidad en las etapas del desarrollo en donde se re-
salta la diferencia con el pensamiento de Piaget, Wallon nos dice
que el pensamiento viene discontinuo. El niño muestra en su con-
ducta práctica e intelectual, perplejidad, indecisiones que pare-
cerían revelar conflictos que Wallon compara con mutaciones bio-
lógicas, saltos en una palabra, y que provocan reestructuraciones
(no evoluciones) del comportamiento. En tales crisis de com-
portamiento intervienen dos factores a) un factor biológico: la ma-
durez del sistema nervioso y b) un factor social que otorga nue-
vas posibilidades bajo la forma de estímulos y situaciones nuevas.
Por otra parte si para Piaget el inicio de la inteligencia se en-
cuentra en la actividad senso-motora en Wallon radica en la activi-
dad verbal. Para Wallon, el punto inicial indica el instante en
que la función se vuelve posible tanto por obra de las estructu-
ras subyacentes del sujeto, como de las actantes del medio, y --

ese punto se logra por diferenciaciones e integraciones, coordinadas esenciales de la evolución mental. Su punto de intersección corresponde a la actividad total de la materia, y del conocimiento como explicitación de sus cambios y cualidades, en donde el pensamiento se revela, (según sus niveles), como resultado positivo e negativo de esos cambios.

Sobre la educación.

Por otra parte sin preversele quizá, la teoría de Piaget ha tenido influencia en diversos campos del conocimiento, pero en especial en la educación.

Con esta teoría al niño en la educación se le concibe como un ser que sigue una evolución predeterminada, de manera lineal un ser que independientemente del medio social, cultura, económica, política, de raza e incluso de su propia personalidad, debe pasar forzadamente por estudios prefijados. Esto implica que todo lo que forma parte de la enseñanza como los medios didácticos, el contenido, y las personas encargadas de impartirla, debían atenderse principalmente a tener en cuenta en qué estadio están los niños para con él establecer las estrategias de enseñanza, ya que al fin y al cabo el desarrollo así lo indica.

Con esta teoría se ve escindido al niño de la sociedad de la que forma parte desde un inicio, es un ser al que sólo se le debe inculcar el modo de cómo formar parte de la misma. Además esta teoría también fomenta la individualidad, hecho que respalda a un sistema capitalista en donde tal característica predomina, en donde lo individual, el mío, el yo, se impone sobre todas las cosas como los únicos valores verdaderos..

Wallen viene a romper tal "verdad" desde el momento mismo en que concibe el desarrollo no como proceso gradual, continuado; es decir, una continuidad pero de reestructuraciones, no se trata de que en cada etapa, o estadio, o período, se constituyen nuevas estructuras mentales por completamente, por perfeccionamiento de las de la edad anterior, sino que cada edad, estadio, período, presenta una estructura completamente nueva, distinta de la anterior, aunque sean los mismos elementos que intervienen.

Con Wallen no existe el proceso como algo lineal, sino como un proceso en el que las fases y períodos se entrecruzan dialécticamente, se oponen; oposiciones de las que resulta una nueva

reestructuración. Detenciones, aceleraciones, saltos bruscos son la expresión formal. No ha terminado de constituirse una estructura mental cuando la próxima comienza a perfilarse. Estos cambios no ofrecen, por lo demás, una sucesión ininterrumpida; según condiciones biológicas e del medio, etapas pueden ser saltadas, instaurarse con duraciones desmesuradas e inclusive dar lugar a retrocesos, para luego de pronto, inesperadamente de un salto llevar a cabo al individuo en desarrollo a una etapa nueva sin pasar por etapas que se podían prever.

Lo anterior deja claro que los niños son diferentes individualmente uno de otro, y que las situaciones biológicas e sociales afectan su desarrollo, por lo que no se debe enseñar a todos los niños por igual como si fueran máquinas e robots hechos con las mismas características, sino que se debe tomar en cuenta estos hechos para con ello reestructurar toda la educación actual. Wallon por otra parte destaca el medio social como un factor decisivo en el desarrollo del niño, inclusive lo subraya. Con ello entiende al niño como una persona que ha de ser adaptada a la vida social de los mayores (hasta aquí no habría gran diferencia con lo que plantea Piaget) sin embargo si tenemos en cuenta las premisas e posturas filosóficas de Wallon, principalmente su punto dialéctico es obvio que la adaptación de ese niño a la sociedad sea propuesta de diferente forma al de Piaget. Wallon no se le adaptaría al niño en la sociedad, sino principalmente le educaría para transferirla con su actividad.

Sobre el simbolismo.

Desde el nacimiento del niño hasta que comienza a adquirir el lenguaje, este aproximadamente a los 1 ¹/₂, 2 años más o menos, su actividad sensorimotora es la que sobresale, Piaget hace énfasis de esta actividad y opina que es a través de ella que surge la función simbólica. El lenguaje para este autor no es tan importante en la formación de esta función, sino más bien son las acciones las que la generan, es por esto que, lógicamente se encuentra en la imitación la génesis de la representación.

Nuevamente aquí pedemos netar cómo el enfoque ontogenético enmarca este punto de vista sobre la función simbólica; es decir, sólo se trata de descubrir como surge dicha función individualmente a través de su propia historia.

Sin embargo creemos al igual que Wallen que la función simbólica es algo más que una simple compilación y unificación progresiva - de simples combinaciones entre esquemas sensoriales, pues en caso de que así fuera tendríamos que incluir en algunas especies de animales, podríamos encontrar representaciones e mejor aún la función simbólica.

Wallen va más allá de la historia particular y desenvolvimiento - de tal e cual función, él trata de encontrar el origen de la representación en la historia del hombre, en las condiciones que — han hecho que el hombre llegue a ser lo que es actualmente, son — estas condiciones las que han dado su aptitud al hombre para formar representaciones. En general pedemos mencionar dos grandes — condiciones que representan este hecho: 1) el trabajo, como forma de transformar a la naturaleza y de transformarse (Ver la transformación del mono en el hombre de F. Engels) y 2 el lenguaje — como medio de comunicación entre individuos.

Sobre el juego.

Piaget y Wallen por su parte no pretenden elaborar una teoría del juego, aún así en sus trabajos encontramos una rica e interesante fuente de información para tratar de comprenderlo.

A través de los puntos de vista de estos autores hemos notado que el juego tiene demasiada importancia, e influye desde una simple coordinación de los movimientos hasta la elaboración de reglas e normas por parte de los pequeños, que implican procesos más complicados como la memorización, representación, imaginación, etc. Piaget da un paso importante desde nuestro particular punto de — vista para la comprensión de este tópico y para su concreción en una teoría factible, cuando dice que primero es necesario analizar las estructuras del juego para luego explicarlo, este sería — el primer paso, claro, debemos tener en cuenta el contexto histórico social en donde se origina el juego y todo lo que ello supone.

Luego vendría una primera explicación de esta actividad considerando, la edad del niño, el medio en que vive, su situación socioeconómica, sus relaciones familiares, etc. etc.

Después de esto ya, con una primera formulación explicativa retornaríamos nuevamente a lo concreto de la situación, es decir a observar y analizar las actividades lúdicas para con ello enriquecer nuestra primera aproximación.

Así tendríamos un ciclo que va de lo concreto a lo teórico; para volver nuevamente a lo concreto y regresar a lo teórico, con eso quedaría establecido que el conocimiento no es algo acabado ni que una teoría es algo definitivo, que una vez plasmada sea inmutable, sino que debe ser un producto dinámico que esté en constante evolución y transformación.

Como contraparte a la forma expresada arriba de estudiar al juego (es decir, partir de la observación del juego), se encuentra la forma de estudiar al juego, a partir de lo que han escrito los psicólogos de tan particular actividad del niño.

En vista de que el presente trabajo, es un trabajo teórico optaremos por la segunda forma.

De esta manera recibiremos su actividad intelectual y evitaremos repartir lo que quizá otros ya hallan expresado.

Es por ello, que en el capítulo IV analizaremos las opiniones de diversos autores con respecto al juego, para conocer lo que esta actividad es y significa en el niño ¿ Qué importancia tiene esta actividad que tiene tan ocupado al niño en gran parte de su vida? ¿ Qué relación tiene con su desarrollo físico y mental? ¿ Puede el juego servir como vehículo por medio del cual se eduque al niño? ¿ Esta actividad se da en forma paralela e incide una sobre la otra?

Por estas y otras interrogantes es necesario antes que nada conocer la que es el juego. Esta finalidad es la que persigue el siguiente capítulo.

CAPITULO IV. ¿ QUE ES EL JUEGO ?

Dentro de la psicología infantil un tópico interesante para los especialistas de la misma es el juego, pocos son aquellos que no han opinado, ni cuestionado sobre la naturaleza e importancia de la actividad lúdica en el desarrollo psíquico del niño.

Es por ello que dentro de la psicología infantil existen diversas definiciones de lo que es el juego, éstas pretenden en general, - establecer causas, motivos y características propias de la actividad lúdica en el desarrollo, sin embargo no existe aún una definición que abarque todo aquello que en un momento determinado llamamos juego.

Por tal motivo empezaremos este capítulo preguntándonos ¿ Qué es el juego ?.

Para tratar de discernir este asunto revisaremos y analizaremos algunas definiciones que se tiene de la actividad lúdica, pudiera parecer que dicho trabajo resultase ocioso, pero sucede que al definir el objeto de una disciplina e de un estudio se define al mismo tiempo y de un solo golpe, qué se habrá de estudiar y también cómo se habrá de estudiar.

Por otra parte no pretendemos asumir una actitud de suficiencia y querer aclarar el problema del juego, sino el objetivo es dar nuestra opinión y particular punto de vista acerca del mismo, tratando con ello de contribuir en algo para la solución de dicho problema.

La primera definición la obtenemos de Hurlock (1982), que nos propone "...El juego es un término que se utiliza en forma tan suelta que puede perder su significado real. En su sentido estricto, significa cualquier actividad a la que uno se dedica por el gozo que produce, sin tomar en consideración el resultado final.- Se realiza en forma voluntaria, sin compulsiones ni presiones externas..."⁴²

En ^{no} primera, ^{Sin embargo} este autor clasifica al juego de dos formas una "suelta" y la otra estricta, utilizando este último término para precisar, sin embargo, cae en la vaguedad que pretendía evitar, al decir que cualquier actividad puede ser juego sele con la condición que produzca el gozo, así tenemos que una actividad como dormir, comer, e ir al baño puede ser considerado un juego, pues también

estas actividades producen gozo.

Para reafirmar que no es la condición de producir gozo lo que define al juego, está el hecho de que existen muchas otras actividades que proporcionan al pequeño mayores experiencias de gozo que el juego.

Además con su afirmación de que no se realiza en forma voluntaria sin compulsiones, ni presiones externas, se niega el sentido del carácter histórico social del juego, aunque estamos de acuerdo con Hurlbeck cuando dice que no se juega por compulsiones internas. Decimos que se niega el carácter histórico social de la actividad lúdica, porque existen juegos en los cuales las influencias sociales del medio que rodea al niño dan pie a la génesis y desarrollo del mismo, por ejemplo el juego pretendido.

Por su parte Bijou (1975) define al juego de la siguiente manera "... Es todo lo que el niño hace cuando él, ella o cualquier otro dice que está jugando; en otras palabras, juego no es ni puede ser convertido en un término útil..."⁴³

Dicha definición no puede ser correcta porque los pequeños muchas veces no saben lo que dicen, además de que la manera y el contenido de lo que dicen es copiado de los adultos.

Anteriormente Kellaris (1940)⁴⁴ opinó que no se podía llegar a una definición del mismo, ni de una delimitación exacta de lo que es el juego en la vasta esfera de la actividad del hombre.

Aunque lo anterior tiene su explicación lógica, e al menos así lo encontramos en Bijou, él no pretende elaborar una teoría del juego sino más bien y por su tendencia conductista se limita a ser observador del juego y categorizar los repertorios conductuales del niño, ésta actitud deja mucho que desear, pues fragmenta el continuo conductual, además de que se nos apresta del origen, motivación e importancia que tiene el juego en el desarrollo del niño.

Ahora bien, una de las teorías del juego más aceptadas y difundidas por mucho tiempo fue sin duda la de Karl Groes, quien nos dice "... El juego es un instinto y una preparación para las actividades adultas..."⁴⁵

Para demostrar su tesis de lo dicho anteriormente, Groes procede a realizar analogías entre las formas lúdicas de conducta de los cachorros y la de los niños. Siendo este un error de principio,

pues un enfoque tan naturista como éste no contempla la enorme diferencia entre las condiciones de vida existentes entre el hombre y los animales.

Así pues, el juego no puede ser considerado como una preparación para futuras actividades adultas, es por esta que la niña no juega con la muñeca para prepararse a su futura maternidad, sino más bien, el juego se presenta como una actividad que sirve a los pequeños para asimilar las relaciones sociales existentes en su entorno.

Este autor, sin embargo es importante porque planteó el problema del juego por primera vez, además de que con su teoría de preejercicio, le colocó a la categoría de actividad esencial de todo el desarrollo de la infancia. La teoría de Gress habla de la trascendencia, pero no de la naturaleza del juego.

Aunque con sus diferencias, pero a mi parecer en esencia semejantes, la teoría de Buytendijk (1933) aporta su definición del juego diciendo "... El juego es siempre juego con algo, además de que sólo juegan los jóvenes..."⁴⁶.

Este autor ignora que el ser humano ha creado e juega en situaciones en las cuales, ya sean los pequeños o los mayores no utilizan objetos como son los juegos de : las carreras, el escondite, ^{entre otros} e ciertos juegos de imaginación, y que el ser jóvenes no es condición esencial para jugar, de hecho los adultos también juegan, que no tengan tiempo para jugar porque sus actividades se lo impiden o que sus juegos tengan mayor formalidad es otra cosa. Sin embargo aceptemos la importancia de jugar con algo.

Siguiendo la línea de los dos autores antes mencionados se encuentra Bally (1986) que así lo reafirma "... Así pues llamamos juego a aquella conducta animal que se refiere a determinadas objetos de la apetencia..."⁴⁷.

Esta definición haya su origen en la conducta instintiva, es decir en los actos instintivos, que son las distintas conductas que tienen invariablemente y de modo característico las diferentes especies, lo único que agrega Bally a los autores antes mencionados es su concepto de apetencia, es decir que una vez satisfechas las necesidades primarias como el comer, el abrigo y además sin presiones del medio, se da el juego.

Freud por su parte, no realizó una teoría del juego, sino más bien

partió de su teoría general, para hablar en forma indirecta del juego, ahora bien este autor concibe al juego como : una realización de los deseos desplazados de la vida, es decir, que en el juego se expresa lo que no se puede realizar en la vida.

Este autor al igual que los biólogos anteriores (Grees, Buytendijk, y Bally) ^{no} ~~no~~ tienen en cuenta que los pequeños se ven rodeados de gente, y que esta gente le transmite también sus costumbres, así como el medio e los objetos con los cuales está en contacto, es por este que el niño refleja en su conducta lúdica el medio que le rodea y no es como pretende verse al niño, como un ser introvertido y atrapado en sus obsesiones sexuales que sólo proyecta mediante el juego.

Además desde el punto de vista de este autor, con el juego se asiste a un simbolismo inconsciente, tras el cuál hay diversas formas de impulsos sexuales, así todos los objetos que son utilizados por el niño en el juego e en otras ocupaciones cualesquiera se toman por símbolos al servicio de la plasmación de esos impulsos.

Con Freud no podemos hacernos para ningún lado ya que le da el mismo trasfondo a nuestros juegos, sean como : el saltar, correr etc. e cuando se juega con algo, canicas, arena, muñecas o bien cuando se representan papeles de adultos. Ese trasfondo desde su particular punto de vista siempre será sexual.

Piaget (1986) define al juego como " una conducta que se caracteriza por la primacía de la asimilación sobre la acomodación, y en contraste con la imitación que es la conducta en la cual la acomodación priva sobre la asimilación... "48.

De tal forma su concepto de juego está íntimamente relacionado con su teoría más general acerca de la génesis y desarrollo de la inteligencia.

Piaget elabora tres categorías fundamentales del juego, el juego ejercicio, el juego simbólico y el juego con reglas, la única diferencia entre estas tres categorías radica en que cada una de ellas se asimila la realidad de distinta forma, además de que se van a dar según la estructura del pensamiento del niño en tal e cual etapa del desarrollo.

Para este autor, el juego simbólico es el más importante, porque con él, el niño "acomoda" la realidad a su persona, y el símbolo

come característica personal constituye el medio de asimilación de la realidad.

Este autor nos habla de asimilación de lo real, cabe aclarar dos cosas en este planteamiento 1) Todo lo que le rodea al niño es un mundo de relaciones sociales, un mundo que en cierta forma está ya hecho, por tanto, los símbolos también tienen ese carácter "social" y el niño no los inventa, los deforma a sus necesidades. 2) Pensar que el niño asimila la realidad es pensar que sus estructuras mentales sólo acumulan de manera cuantitativa las experiencias con el medio, por qué no pensar que el niño se apropia del medio, ésta connotación significa no sólo que el niño acumula experiencias, sino acumula principalmente cualidades.

En otra parte Piaget nos hace notar un aspecto fundamental del juego: las reglas.

Las características de ellas son: 1) la práctica de la regla, es decir, la manera como los niños de las distintas edades aplican efectivamente las reglas y 2) la conciencia de la regla es el segundo fenómeno, con esto queremos decir, la manera en que los niños de distintas edades se representa el carácter obligatorio, sagrado de las reglas, la heteronomía e la autonomía propias de las reglas del juego.

La evolución en la adquisición de las reglas se da paralelamente al desarrollo madurativo, este proceso de apego a las reglas empieza desde cuando por sí mismas no ejercen ninguna restricción de la actividad del niño en el juego, hasta el apego total a las reglas e incluso más allá, a la codificación de las mismas.

Esta teoría se basa en los modelos biológicos de homeostasis evolutiva, que abarca los procesos de asimilación y acomodación, e implica dos cosas: a) que las antiguas estructuras se ajustan (asimilan) a nuevas funciones y b) que las nuevas funciones sirvan (se acomoden) a las antiguas funciones en circunstancias modificadas.

Per ello es que el acto de inteligencia desemboca, según Piaget e Inhelder⁴⁹, en un equilibrio entre asimilación y la acomodación.

Desde el proceso de asimilación se refiere a la incorporación de las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto e sea incorporar el mundo externo a las estructuras ya construidas, el proceso de acomodación consiste en reajustar las transformaciones

-nes sufridas con el fin de adecuarlas a objetos externos. De esta manera mediante los dos procesos se logra el conocimiento circundante así como su manejo.

Este trata consige una adaptación por parte del individuo ; la inteligencia misma es adaptación, así entendida.

El concepto de asimilación en Piaget es fundamental en su teoría del desarrollo de la inteligencia, pero además es un tanto ambiguo, con respecto a lo que concierne al juego, la clave de esto nos la da Flavell, quien dice "...La asimilación es por naturaleza un proceso conservador, en el sentido de que su función principal es transformar lo desconocido en conocido y reducir lo viejo a lo nuevo..."⁵⁰

SK Pero resulta que el juego es un proceso dinámico, que está en constante evolución, y cuando se estanca pierde su carácter de juego, así pues por principio no puede ser el juego sólo asimilación pasiva, sino más bien es un proceso en constante cambio, que influye en el desarrollo, no sólo adquiriendo conocimientos e asimilándolos, sino principalmente transformándolos, transformándose para reafirmar lo anterior tenemos que en el juego simbólico, el niño produce su propia forma de interactuar con el mundo externo, que ya está hecho, que no depende de él, pero que lo transforma con sus relaciones, con sus acciones y dependiendo de sus necesidades. Sin duda la teoría Piagetiana del juego es una de las más completas y cuestionarla por entero rebasa las necesidades de este trabajo, sin embargo es importante tenerla en consideración. Otro autor que aborda el problema del juego es Henri Wallon, quien parte de la opinión de la señora CH. Bühler para dar su definición "... El juego sería una etapa de la evolución del niño y que podría descomponerse en períodos sucesivos..."⁵¹.

SK Wallon opina que el juego está en relación a una progresión funcional del niño, y marca varios tipos de juego : juegos funcionales, juegos de ficción, de adquisición y juegos de fabricación. Los juegos funcionales son movimientos simples que buscan efectos estos son característicos de los bebés con pocos meses de nacidos Wallon le presta mayor atención a este tipo de juego ya que lo considera de poca importancia.

Los juegos de ficción; aquí el niño se libera de una etapa egocéntrica que lo envolvía, puede evocar objetos que no están presen-

tes a su vista, y también en esa clase de juegos lo más importante es que determinadas objetos les puede dar un significado diferente que el que realmente tiene, ^T por ejemplo, un palo la puede hacer de caballo, un carrite tiene las mismas funciones que un autemovil real.etc.)

Los juegos de adquisición son en donde los niños quieren percibir la esencia de las cosas, comienza a cuestionarse sobre todas las cosas del universo, e como dice Wallen es todo "códice" con el fin de captar y comprender el exterior.

Por último se encuentran los juegos de fabricación que son donde posiblemente tenga mayor importancia la actividad creadora del niño, que le servirá para el futuro, en estos juegos modifica, -- y transforma sus objetivos del juego.

En general el juego para Wallen es " sin duda una infracción a -- las disciplinas o a las tareas que imponen al hombre las necesidades prácticas de su existencia e las preocupaciones por su situación e persona..."^{52.51}

Lo anterior cabría mencionarle sólo con respecto a los adultos, -- pues en los pequeños las responsabilidades aún no se han adquirido, por tal motivo no se puede apartar de ellas, pues muchas veces ni siquiera las conoce.

Cabe mencionar también que mediante el juego los niños asimilan -- las reglas e costumbres, pero no como una calca exacta de la de -- los adultos, sino que le dan su teque personal.

Por último tampoco creemos que sea correcto partir de lo que es -- el juego e repose en el adulto, para dar su explicación de lo que es éste en el niño, pues el adulto ya " conoce ", aplica y censura lo que acontece en la realidad, sería como un producto ya terminado, en cambio el pequeño está en vías e en proceso para ser-adulto y adquirir todas las responsabilidades y beneficios que -- tienen aquélles.

La psicología soviética también ha aportado sus concepciones sobre el juego, basadas éstas en el Materialismo Histórico-Dialéctico, con una visión de la sociedad y del individuo distinta ha la que se ha venido manejando.

De esta psicología soviética revisaremos a los autores que creemos más representativos y que han determinado en forma alguna a -- la solución de él tópico en cuestión.

Por otra parte, desde la *psicología* Vigotsky...

Vigotsky⁵³ al hablar del juego dice que es fundamental para su -- comprensión tomar en cuenta las necesidades de los niños "...La -- sucesiva maduración de las necesidades es un tema central en ésta discusión, porque no podemos ignorar el hecho de que el niño -- satisface ciertas necesidades a través del juego..." .

Este autor parte de la premisa de que todos los niños tienen necesidades e incentivos que los hace actuar de manera específica. Para los bebés la satisfacción de sus necesidades es casi inmediata pero cuando el período entre las necesidades se alarga o no se -- cumple surge el juego.

Para Vigotsky éste ocurre durante la vida preescolar y escolar, -- el juego surge aquí como la necesidad de llenar un vacío entre la satisfacción y la rapidez e cumplimiento de ésta. Los deseos -- entonces necesidades no satisfechas y dan paso al mundo ilusorio que es el juego.

Vigotsky en este sentido se presenta ante nosotros como un psicoanalista, e al menos con respecto a su opinión con respecto al -- juego, éste al manejar que el juego se presenta como la no satisfacción de las necesidades.

Ahora bien, el punto interesante y de análisis de esta concepción es ver qué tipo de necesidades es a la que se refiere Vigotsky⁵⁴. Per un lado si se entiende por necesidad a "... Todo aquello que pueda inducir a la acción..." debemos deslindar su carácter de -- necesidades puramente "internas" es decir "biológicas" pues -- al interpretarlas de tal forma se reafirma, si no lo mismo que -- Freud, si algo parecido a aquél.

Per otro lado si partimos de que el pequeño nace en un mundo hecho, real, del cual se debe apropiarse, para luego formar parte del mismo, tenemos a las necesidades del niño, como necesidades sociales, es decir la necesidad de interrelacionarse con el medio ambiente del hombre y de los objetos concretos. Entonces el juego -- se presenta como un medio de socialización por el cual el niño va a formar parte de la sociedad.

El segundo punto importante para este autor es que el vehículo -- por el cual el niño satisface sus deseos es el mundo ilusorio y -- de la imaginación.

Aquí parece reafirmar Vigotsky su tendencia analista al creer que el niño transfiere sus deseos insatisfechos a un determinado --

juego.

Si bien los niños de edad preescolar pueden imaginarse cosas e — eventos, los niños pequeños, cuando aún no han adquirido el lenguaje les es imposible este tipo de procesos más no por ello no juegan, lo que pasa es que si bien no pueden evocar objetos o realizar fantasías, lo hacen con objetos presentes, concretos.

Además de las necesidades, y la imaginación o ilusión también se hace necesario hablar de lo que mueve al niño a jugar, es decir su motivación y por consiguiente también de las situaciones en las que se da el juego.

En resumen, este autor menciona tres características del juego:

- 1) Las necesidades del niño. —
- 2) El mundo de la imaginación, por medio del cual se resuelven — las necesidades e deseos, y —
- 3) Las reglas que mantienen y dan vida al juego.

Otro autor, Rubinstein⁵⁵, opina del juego así "... El juego del ser humano es un producto de la actividad, en la cuál, el hombre transforma la realidad y modifica al mundo. El carácter del juego humano estriba en la actividad de transformar la realidad reproducción de ella. Esta capacidad humana general, se manifiesta primero en el juego, se forma también en éste. En el juego se forma y manifiesta la necesidad del niño de actuar sobre el mundo, e de influir sobre él. En él estriba su fundamento y más general significación. ..."

Con este autor notamos un cambio radical en la concepción del juego con respecto de los anteriores autores, aquí al pequeño no se le concibe como un ser pasivo que juega sólo por jugar, sino que en esta actividad transforma la realidad, es decir, le ocasiona cambios que son su forma particular de incidir en ese mundo.

Por otro lado cuando dice este autor que esta actividad lúdica reproduce la realidad nos damos cuenta de que en el juego se da una "reflejo ideológico" que otros autores ni siquiera le han mencionado.

Porque el niño refleja e reproduce en sus juegos las mismas condiciones que dominan el amplio escenario de las relaciones sociales pues: asume roles propios de su clase, con los juegos se asignan y se justifican también desigualdades sexuales, cuando —

existen juegos para niños y para niñas, en el juego no sólo comienza el adoctrinamiento ideológico, sino también la socialización.

Por estas razones dicho autor, al denunciarlas nos parece uno de los más interesantes.

Liublinskaja,⁵⁶ opina que "... El juego es una actividad cognoscitiva en la que a través de la acción, el lenguaje y los sentimientos, el niño refleja la realidad..."

Esta autora opina que el juego es una de las formas de experiencia práctica del pequeño, una de las formas de su actividad. Al igual que toda la experiencia práctica, el juego, en primer lugar, es una temprana de la actividad cognoscitiva que precede al conocimiento indirecto de la realidad por el niño. En segundo lugar - el juego es un procedimiento, un medio para conocer lo circundante. Su forma varía de acuerdo con las posibilidades alcanzadas - por el pequeño. En tercer lugar, al igual que la experiencia práctica el juego es una forma de comprobar, fijar y precisar de modo efectivo los conocimientos adquiridos.

Como se sabe, la teoría de esta autora es inminentemente cargada a la pedagogía, resaltando por ello que es de vital importancia - un agente externo (educador) quien guía al niño en sus juegos. Este es sin duda interesante, aunque debemos analizar con sumo cuidado la función que desempeñará dicho agente. La persona que - intervendrá - educador- debe tener bien claro su papel y la influencia de éste sobre el niño, pues es él quien le transmitirá - valores, costumbres, normas y principios, además también se deberá analizar el contenido y la manera en que el juego será dirigido. Todo esto se deberá de hacer bajo un marco más general.

El del tipo de hombre que pretendemos lograr.

En resumen, la autora nos dice que por medio del juego el niño conoce, transforma y se incorpora a la sociedad, además de que por medio de aquél, reafirma sus conocimientos.

La opinión de Elkonin⁵⁷ con respecto al juego es "... Llamamos - juego a una variedad de práctica social consistente en reconstruir la acción, en parte, e su totalidad, cualquier fenómeno de la vida, al margen de su propósito práctico real, la importancia social del juego se debe a su función de entrenamiento del hombre - en las fases tempranas y su papel colectivizador..."

Per muestra parte cremos que el concebir al juego de tal manera - tiene una función muy práctica, porque podemos cen elle realmente cenecer la influencia que tienen las actividades humanas y las relaciones sociales sobre los temas de los juegos, ya que éstos no se extraen únicamente de la vida de los niños, sino que tienen un fondo social y no pueden ser un fenómeno biológico. " El fondo -- del juego es social, debide a que precisamente también le son su naturaleza y su origen." ⁵⁸, es decir el juego nace de las condiciones de vida del niño en la sociedad. La teoría del juego que le deducen de los instintos y de las pulsiones internas de hecho -- marginan la cuestión de su origen histórico.

Por otro lado aquí al juego no se le debe entender como una analogía con el preejercicio o de entrenamiento en el sentido de una determinada adquisición de costumbres, valores y normas a través del juego que servirán al niño a su mejor adaptación a la sociedad adulta y no en el sentido de que en él se están entrenando -- actividades futuras.

Esta forma de concebir al juego, sin embargo puede no englebar -- otras formas de actividad lúdica, pues si bien muchos juegos tienen su fondo social, otros tienden a desarrollar ciertas características en los niños, llámese percepción, atención, metricidad etc.

A continuación estableceremos la importancia que tiene el juego -- para la actividad psíquica del niño, pues hasta el momento sólo -- hemos venido manejando la infancia y su desarrollo, por una parte y el juego por otra, lo que se pretende es buscar la relación de -- estos dos hechos para la formación de la personalidad.

CAPITULO V EL DESARROLLO Y EL JUEGO. SU IMPORTANCIA EN EL
PSIQUISMO INFANTIL.

Para comprender la conducta de los pequeños, la psicología infantil se ha ayudado de los conocimientos científicos que sobre ellos se han elaborado.

En el desarrollo de este trabajo hemos tratado implícitamente varios principios teóricos que nos sirven para tal propósito, a saber son al menos tres.

El primero se refiere a una conceptualización más precisa de lo que es la infancia. A ésta ya no se le ve como un mal necesario, sino se considera como una etapa biológicamente útil cuya significación es la de una adaptación al medio físico y social. Anteriormente esta característica propia de la infancia no se tenía en cuenta pues se consideraba al niño con las mismas capacidades y aptitudes de un adulto y como tal se le educaba y trataba.

El segundo principio se refiere al hecho de saber que el desarrollo humano atraviesa por diferentes estadios o períodos en los cuales predomina una forma particular de interacción con el medio.

El tercer principio es conocer el mecanismo de la vida social infantil. El desarrollo como sabemos no se da por la maduración exclusivamente, o por la pura experiencia, estos, sin el medio social no aportan nada o casi nada. Lo social es una especie de molde para el desarrollo.

Ahora bien, una vez conociendo que los hombres van pasando por una serie de etapas de desarrollo particulares en su vida, etapas que a su vez son determinadas por una diversidad de aspectos, entre los que destacan : lo biológico, lo social, lo económico, lo afectivo, lo ideológico, lo político, etc.

Es importante conocer como es que estos aspectos se influyen y se conjugan de una manera particular para intervenir en la formación de las personalidades que integran una sociedad determinada.

Sin embargo ¿ Cómo estudiar el impacto de cada uno de estos aspectos en la formación de la personalidad, misma que tiene sus inicios en la primera infancia y que culmina en la edad adulta+

+ Cabe señalar que la personalidad es una totalidad de elementos y no una suma de ellos, así pues de nada nos valdría suponiendo que pudieramos hacerlo aislar sus componentes para luego estudiarlos si no tenemos en cuenta este hecho vital, no podremos comprender el desarrollo de la personalidad como un todo, ni darle una explicación satisfactoria.

El juego a nuestro juicio puede convertirse en la Unidad de Estudio para abordar semejante problemática: la historia del juego — sería la historia de la personalidad que se despliega y que se — conquista poco a poco.

El juego infantil es ante todo una realidad concreta, ahí está, — es obvio, pero también es una actividad que se encuentra en medio de un mundo de relaciones sociales y objetales, formando parte de una totalidad estructurada. Como elemento de una totalidad, puede, en un momento determinado dar cuenta de la misma y además definir se como elemento, ser productor y producto.⁵⁹

Sin embargo el juego no puede ser analizado como un hecho particular ni aislado, así carecería de valor, ésta actividad es relevante sólo si se acepta al conjunto correspondiente⁶⁰, que en este caso es la realidad social.

Entendemos por unidad de análisis lo que Vygotski⁶¹ propone " Es el producto del análisis que a diferencia de los elementos, posee todas las propiedades vivas e indivisibles de esa unidad y... La psicología, que se dispone a estudiar las unidades complejas debe comprenderlo. Debe sustituir el método desintegrador por el analítico que divide en unidades. Debe encontrar esas propiedades indivisibles y conservadoras, inherentes al todo, como unidad y lo — singular en las que dichas propiedades aparecen invertidas y, mediante su análisis intentar resolver problemas concretos."

Esta forma de abordar el juego, es decir, como unidad de análisis descarta de antemano las posiciones que parcializan la actividad lúdica, mismas que conciben a ésta sólo como una actividad que — sirve para mejorar diversos aspectos, sean motores, visuales, auditivos, manuales, etc.

Sin duda mediante el planteamiento y ejecución de situaciones lúdicas particulares, lo anterior se puede lograr e precisar, pero ver al juego de esta manera es fragmentar e parcializar todo un — evento perdiendo con ello su originalidad cualitativa de actividad peculiar del niño, como forma especial de su vida y de su vinculación a la realidad circundante.

A. FORMAS DE ABORDAR EL ORIGEN DEL JUEGO.

Las formas de abordar el origen del juego y su relación con el — desarrollo psíquico, puede de manera general hacerse desde dos — perspectivas: 1) Filogenéticamente y 2) Ontogenéticamente

1.- Filogenéticamente podemos estudiar al juego en su evolución — en el transcurso de la civilización. Este hecho nos plantea a su vez uno de los problemas de la psicología infantil moderna; el del origen histórico de los períodos de la infancia y del contenido — del desarrollo psíquico en cada una de estos períodos. Tal problema e investigación va más allá de las intenciones de este trabajo, pero es importante al menos tenerlo en cuenta.

Si bien es cierto que no podemos decir a ciencia cierta lo que aconteció en el devenir del tiempo, sí le podemos formular a manera de hipótesis.

Suponemos que los períodos de desarrollo tienen su historia; los procesos del desarrollo psíquico que se operan en ciertos lapsos — de la infancia, creemos aparecieron y se cambiaron en la historia. Simplemente y a manera de ejemplo, tomemos (como lo vimos en el — capítulo I) que el concepto de la infancia y lo que esta representa en el desarrollo de la persona, ha variado enormemente, sufriendo cambios por demás significativos que se debieron a ciertos — momentos históricos particulares, en los que existían modos de — producción también particulares. Dichos cambios nacieron a lo largo del desarrollo histórico de la sociedad como resultado del cambio de lugar del niño en el sistema de relaciones sociales.

En suma, suponemos que el juego es de origen y naturaleza social su nacimiento está relacionado con condiciones muy concretas de — la vida del niño en la sociedad y no como se supuso en algún tiempo que estaba relacionado con la puesta en acción de energía instintiva e pulsiones internas de alguna clase.

En todo caso y para contradecir e confirmar lo anterior se debe — llevar a cabo una investigación, que, por una parte aporte datos sobre el lugar del niño en la sociedad en las diversas fases del desarrollo históricoesocial, y por otra parte de cuenta de los contenidos y formas de los juegos infantiles en esos mismos períodos. Para plantear lo anterior partimos de la premisa de que si queremos entender la naturaleza de los juegos se debe comprender la correlación entre estos juegos y la vida de los niños en la sociedad.

2.- Ontogenéticamente.

La génesis y la evolución del juego la podemos abordar ontogenéticamente al menos de dos formas: de abajo hacia arriba o de arriba hacia abajo, explicitémoslas.

De la primera forma se estudiaría al juego de manera parecida a lo que Piaget hizo con respecto a sus estudios de la inteligencia⁶² es decir llevar a cabo un estudio longitudinal de las actividades del niño desde que nace, hasta el final de la adolescencia, teniendo en cuenta las etapas que va atravesando, el medio físico y social en el que interactúa.

De la segunda manera partiríamos de una edad " X " para desglosar la actividad del niño. El problema que surgiría aquí es la elección de la edad conveniente para estudiar el juego, sin embargo creemos que la edad de los 4-6 años es idónea, pues en esta aparece el juego simbólico, alcanza su máximo esplendor y declina, dando paso — así al juego colectivo y reglado, además de que en este período de la vida infantil, ya se ha alcanzado un cierto nivel de maduración biológica y un repertorio verbal adecuado.

Dicha forma de estudio nos permitiría tener controlada la situación que precipite la actividad lúdica, pudiendo con ello tratar de descubrir el fondo del juego y conocer las conexiones mutuas de los distintos componentes estructurales del juego en su desarrollo, — comprendiendo con ello la importancia de esta actividad infantil.

B.- NIVELES DEL JUEGO.

A lo largo de este trabajo hemos podido distinguir al menos tres grandes niveles del juego, que evolucionan paralelamente al desarrollo, y que tienen una importancia fundamental para el psiquismo de la persona.

A continuación las describiremos brevemente, señalando que no es de nuestro interés resaltar al juego como una actividad para desarrollar o mejorar tal o cual nivel o área, ésta situación es limitante para el juego mismo, sino lo que se pretende es rescatar tal actividad como algo esencial para la inserción del niño a la sociedad adulta.

I.- EL JUEGO SENSORIOMOTRIZ.

Aunque algunos autores, Piaget⁶³ por ejemplo, nos hablan de juegos

al término del primer año, nosotros creemos que no existe éste tipo de juego, veamos porque.

Si bien es cierto que toda persona nace con un organismo en el — cuál el código genético ha inscrito sólo las condiciones para la existencia de la especie humana, " esencia muda de la especie " ⁶⁴ estas al nacer no están hechas para empezar a funcionar de Factor sine que necesitan de un período de maduración y aprendizaje, contrariamente a este hecho sucede en los animales, que desde un principio, en el momento de nacer tienen toda la esfera matriz concluida para funcionar de inmediato.

El niño va ganando terreno en el desarrollo del control corporal — en las habilidades manuales, en la coordinación entre la vista y — la mano, en la coordinación entre la mano y la boca, en otras palabras se va logrando en él una diferenciación, especialización e integración a niveles distintos en el aspecto motor a medida en que avanza en edad y a medida también que va teniendo oportunidades de aprender.

Así pues, los sistemas sensoriales humanos deben alcanzar cierto — nivel de desarrollo antes de insertarse a un acto sensorial único más amplio para que se pueda considerar como juego, porque el juego es mucho más que fijar la vista en un objeto, seguir el movimiento e el sonido, gritar e sacudir e mover algo, sin embargo, estas conductas sirven como base para que el niño pueda empezar a — jugar y a realizar diferentes actividades.

II. EL JUEGO SIMBOLICO

Existen diversos procesos que hacen a los hombres distinguirse de los animales, entre ellos podemos destacar: al trabajo, el lenguaje, el pensamiento, el simbolismo, la imaginación, la memoria, los sentimientos, en general los llamados por Luria ⁶⁵ los procesos psicológicos superiores.

El juego simbólico hace alusión a uno de estos procesos psicológicos superiores: la representación ¿ Qué es ésta ?

Es una "inversión" personal del niño por medio del cual una situación e cosa ausente es "sustituida" por una situación e cosa presente. En este tipo de juego surge algo esencial en la vida de — los hombres: el símbolo, que es donde se concretiza la representación, es el " sustituto de ".

Lo importante de este tipo de juego e de acción simbólica radica —

a nuestro parecer en deslindar su origen ¿ De donde nace y porqué causas ?. Piaget como vimos en el capítulo tres, remonta su origen a la imitación que a su vez depende de los actos sensoriales. Lo anterior para este autor es " normal " si tenemos en cuenta su esquema de desarrollo de la inteligencia, el cual sigue un orden de sucesión constante que integra las estructuras ya establecidas en el estudio sensorial.

Con este cabe preguntarse ¿el simbolismo es el resultado de una actividad práctica, por compilación y unificación progresiva de simples combinaciones entre esquemas sensoriales como opina Piaget?. Creemos que no, ¿ De dónde surge ?.

El error de esta concepción es que margina relaciones de suma importancia para el desarrollo, no sólo de la inteligencia, sino para la personalidad en general. " Nada más " deja de lado la vida social, la historia de la sociedad y su influencia de éstas en todo tipo de adquisiciones que realiza el pequeño.

¿ Qué de lo social influye en la construcción de la inteligencia en general y del simbolismo en particular ?.

La etiqueta de lo "social " abarca demasiado y quizá se pierda en su amplitud, sin embargo tenemos como ejemplo de lo " social " al lenguaje como representante de este factor y no como única expresión de éste.

El niño antes de llegar a dominar su propia conducta comienza a dominar su entorno con la ayuda del lenguaje. Este posibilita nuevas relaciones con el entorno, además de una nueva organización de la propia conducta.

Como sabemos, el lenguaje no es patrimonio de una persona en particular, sino, es un producto de una necesidad social por comunicarse, es un producto que está terminado y que el niño se debe apropiarse. Así pues, los signos y las palabras sirven a los niños en primer lugar y sobre todo como un medio de contacto social con las personas. Las funciones cognoscitivas y comunicativas del lenguaje se convierten en la base de una nueva forma superior de actividad en los niños, hecho que hace diferente a los hombres de los animales. " A diferencia del mono, del que Ksheler nos dice "es el esclavo de su propio campo visual" los niños adquieren una independencia respecto al entorno concreto, dejan de actuar en el espacio inmediato y evidente. Una vez aprendidos a utilizar de modo afectivo

la función planificadora de su lenguaje, su campo psicológico cambia radicalmente..."

En general, no sólo es la actividad práctica la formadora de la inteligencia, sino también está en relación y dependencia de las relaciones sociales, principalmente con el lenguaje, pues como sabemos el niño pone a los objetos nombres de otros que sustituye, sólo después de haber operado con ellos y de que los adultos les han dado su denominación.

Este hecho también es evidente cuando el niño realiza acciones con cualquier objeto, pues esta acción se da sólo cuando los adultos - han ayudado a su formación.

De lo dicho hasta aquí suponemos que el simbolismo, si bien es algo particular, tiene su origen de la apropiación y relación social que tiene el niño con el medio circundante.

III. EL JUEGO REGLADO.

IZT.

1001187

Aproximadamente de los 4-7 años, conforme el simbolismo va perdiendo terreno, se va generando un nuevo tipo de juego. El reglado. Así como el simbolismo reemplaza al ejercicio simple apenas surge el pensamiento, la regla reemplaza al símbolo y enmarca al ejercicio, apenas cuando ciertas relaciones sociales se constituyen, por lo tanto lo importante por conocer en este tipo de juego es determinar - qué relaciones sociales son éstas.

En este tipo de juego existen por lo menos dos individuos y el juego se reglamenta por un orden sistemático de leyes, que aseguren la mayor reciprocidad en los medios empleados. La regla es impuesta - por el grupo y violarla representa una falta.

El objetivo de los juegos reglados es el ser socializado. Las reglas se dividen en dos: 1) Las reglas transmitidas y 2) Las reglas espontáneas.

Las primeras se transmiten de generación en generación, y se convierten en institucionales. Las últimas son de naturaleza contractual y momentánea, proceden de la socialización que implica relaciones entre iguales y contemporáneos.

Hay que tomar en cuenta que los juegos de reglas son juegos de combinaciones sensoriomotoras (carreras, lanzamientos de jabalina, etc) e intelectuales (damas, cartas, etc.) con competencia (sin la cuál la regla sería inútil) y regulados por un código " civil " transmitido de generación en generación e por acuerdos improvisados.



Este tipo de juegos nos señala varias cosas importantes:

- a) los niños juegan un papel determinado, un rol;
- b) aprenden cierto tipo de reglas, códigos e normas que deben seguir, mismas que son diferentes a la de los adultos pero con la misma finalidad, controlar y estandarizar comportamientos;
- c) dejan a un lado el personalismo que caracterizaba la etapa del simbolismo en área de la colectividad.

Estos juegos son importantes por la colectividad que se hace patente en su práctica, como tránsito hacia una adultez más responsable.

C. LA INFLUENCIA DEL JUEGO EN EL PSICISMO.

Para comprender la importancia del juego y su papel sobre el psiquismo es necesario partir del ser humano en su totalidad.

Tenemos por una parte que todos los seres humanos nacemos con todo un código genético que potencialmente tiene las condiciones para la existencia de la especie humana "esencia muda de la especie"⁶⁵

seamos sin duda un ser biológico, antes que nada. Por otra parte se encuentra todo un mundo conformado por relaciones sociales en general, de lenguaje, de pensamiento, emotivo, en suma, existe un mundo hecho en el cual están todas las actividades que hacen diferente al hombre de los animales "carácter propio de la especie"⁶⁶

Así pues, por un lado seamos un ser biológico y por otro, para ser sociales es necesario apropiarnos de ese mundo de relaciones sociales, [parafraseando a Heller⁶⁷]; lo que se trata es de tender un puente sobre este hiato.

Ahora bien, el ser humano empieza esta apropiación del mundo externo a partir de su organismo, sin embargo es lo "externo" quien prepondera lo que va a integrarse al organismo, es el medio que va a dar forma al ser social. En este sentido el juego se presenta ante nosotros como un vehículo para unir al niño con el medio.

Así tenemos que incluso en la etapa sensorial es el adulto quien permite perfeccionar el movimiento en los niños, y no sólo la maduración del organismo, como ejemplo tenemos a los objetos con que se les permite jugar a los bebés que les ayuda a fijar la vista. - manipular, detectar, etc.

El juego sensometer es una asimilación de lo real a la actividad propia que prepercibimos a ésta su alimento necesario y transformamos lo real en función de las múltiples necesidades del Yo. Este no puede ser aplicado únicamente al juego sensometer, sino también y principalmente al juego simbólico.

Por otra parte el momento más significativo en el desarrollo del curso intelectual que da luz a las formas más puramente humanas, es cuando convergen la acción y el lenguaje.

La actividad lúdica reúne ambos requisitos, pues es una acción física en la que el pequeño pone en movimiento su propio cuerpo, actúa consigo mismo, su naturaleza es dinámica y activa. Pero esta actividad se ve incrementada cualitativamente cuando entra en acción el lenguaje, éste orienta, guía y planifica la acción del pequeño.

Ambos procesos dan originalidad a la actividad lúdica.

Una vez unidos estos procesos, teniendo como marco general la actividad lúdica, pueden servirnos para adquirir y precisar conocimientos, cabe señalar que esta apropiación no es de cualquier cosa, sino que es una apropiación de la actividad de la vida real de los adultos, es por medio del juego principalmente la adquisición del mundo circundante, se da en forma particular en cada niño, pues el niño adapta ese mundo externo a su propia estructura mental.

El pensamiento es una actividad que puede ser estimulada por el juego, simplemente el hecho de plantearse la pregunta ¿ a qué jugamos ? lleva implícito un acto de pensar, luego ¿ con qué se va a jugar y con quiénes, además del ponerse de acuerdo remarca esta característica.

De esto se destacan dos hechos 1) El contenido de los juegos, que es la reproducción de un instante real de la vida de las personas 2) El niño no puede evocar nada que no haya sido planteado e aprendido de los adultos, es una actividad mediante la cual se refleja la realidad.

En este sentido, el juego es una transformación activa de la realidad, cuando el niño no comprende del todo las acciones de los adultos a tiene el " deseo " de hacer lo mismo que ellos y no puede, surge el sustituto de esas acciones, el simbolismo, que es una apropiación del mundo externo.

Por medio del juego también se accede a las normas o relaciones entre las personas. Las normas en que se basan estas relaciones, -

De antemano se podría determinar a qué se juega, cómo y con qué, - se puede argumentar que con esto se certifica el sentido del juego e - su esencia misma; sin embargo es necesario aclarar que el niño - por sí mismo no es capaz de entrar en las esferas de la actividad del hombre adulto, es decir, no se puede educar solo, alimentar, - guiar en sociedad e inclusive jugar, si no se le han satisfecho sus necesidades más elementales como el comer, dormir, vestir, etc. Pero lo tanto es la gente adulta en quién, en una situación formal de socialización como lo es el preescolar, recae la obligación de guiar las actividades lúdicas; que esta gente tiene valores, principios, ideología que transmite a su vez a los niños es una cuestión de análisis aparte.

Por otra parte, la escuela debe ser atractiva, funcional, proveedora de conocimientos y que le procure al niño un interés, esa alegría que dan los juegos y las tareas educativas, para lograr tal fin se deben utilizar procedimientos que hacen nacer el esfuerzo - sin suprimir su atractivo.

El juego está compuesto de esfuerzos y libertades. Así mismo una educación que toma el juego como una actividad preparatoria del esfuerzo debe considerar el juego como una fuente de esfuerzo físico tanto como de alegría moral. La alegría del triunfo es más fuerte que la fatiga, sobre todo en el niño. ^{niño no?} No obstante, el esfuerzo físico ^{me} siempre es obligatorio en los juegos. También hay que saber recompensar al niño en razón de sus resultados. No disminuir - al niño haciéndole notar su fracaso, sobre todo delante de los demás, creando así sentimientos de inferioridad y hasta complejos. Hay que animar al niño en sus resultados positivos, para desarrollar su gusto por el esfuerzo, y estimularlos a su progreso. Descubrir su sensibilidad de los niños, desarrollar los contactos, favorecer la relación, y de este hecho los maestros obtienen su confianza, los niños esperan esta experiencia esa enseñanza de sus maestros. En ese nivel, solamente la comprensión recíproca puede favorecer la enseñanza. El niño es en ese estado, como lo especifica Chateau⁶⁸, una fuerza, una intensidad que tiende hacia el final adulto. Pues ese pequeño que será hombre sobrepasa el estado animal la enseñanza es la referencia, la imagen ideal, que guía, orienta al niño, en la escuela preparando el camino hacia unas etapas donde el trabajo tomará el lugar de las actividades lúdicas. El --

juego devienen, por medio del juego, en fuente del desarrollo moral del propio niño. El juego es la escuela de moral, pero no de moral en idea, sino de moral en acción.

Estas son unas actividades que ejercen su efecto en el desarrollo psíquico del niño y sobre la formación de la personalidad, mencionamos sólo algunas, en caso que se indiquen otras, es simplemente por la gran influencia que tiene el juego y por la diversidad misma de este.

D. EL JUEGO Y LA ESCUELA.

Como lo hemos revisado hasta ahora, el juego es un tópico complicado, pues tiene diversas "categorías e acepciones". Pero no podemos dejar al juego como sinónimo de anarquía, es decir, dejar que se juegue sin tener ni ser, sin ningún sentido, ni interés.

Es por ello que también nos interesa que se incluya al juego dentro de la enseñanza infantil preescolar, no estamos diciendo que no se haya tenido en cuenta anteriormente, sino que se le da su debida y real importancia.

Entonces con ello entramos al terreno de la educación, que se debe circunscribir a lo que entendemos por ella, además de los fines -- que se persigue con la misma, también al tipo de gente como "producto final" se quiere lograr o hacer.

Es decir, la educación debe insertarse en una determinada formación social, ya sea para cambiarla o para seguirla reproduciendo. Debemos entender que para lograr cualquier fin educativo por medio del juego es necesario conocer éste:

- A) Su génesis, es decir su origen, sea cual fuere.
- B) Su desarrollo, cómo cambia o se transforma, cómo se desenvuelve
- C) Su término.
- D) Las circunstancias que le facilitan o dificultan.

Podemos analizar cualquier tipo de juego mediante estas premisas, desde los juegos puramente funcionales, hasta en los que se elaboran normas de conducta.

Hemos señalado en el transcurso de este trabajo que por medio del juego el niño va adaptando el mundo externo a sus necesidades (esto se observa más claramente en los juegos simbólicos), pero el -- juego puede ser dirigido con fin educativo, con ello el juego tendría otro sentido.

sería entonces la pasarela lógica hacia el trabajo. La escuela es en este sentido una empresa que prepara para trabajar, pero no un taller. Por otra parte, formar grupos de "trabajo" es bastante difícil, si se piensa en las dificultades que encuentran los pequeños que no poseen bastante disciplina y dominio en general... De ahí la importancia del adulto para animar esas clases... Aquí el objeto es desarrollar cada niño, su adaptación al medio social, y su maduración.

Sin embargo, el juego sigue fuera del trabajo, depende de lo abstracto en general. En cuanto al trabajo, es concreto, es una función. El juego en el niño está lejos de la realidad cotidiana, en cuanto al trabajo, está en la sociedad. Una educación únicamente centrada en el juego sería incompleta, resultaría insuficiente. La escuela debe preparar para la vida. Pero el niño juega porque no está capacitado para hacer un trabajo, es pues necesario que la escuela se abra hacia afuera.

" Al mismo tiempo que sobrepasa el juego, el trabajo escolar seguirá siendo escolar, a medio camino entre juego y trabajo " ⁶⁹

Todo ese aprendizaje es la larga preparación que no podrá hacerse por simple contemplación.

Para terminar, citare dos frases de Chateau: " La escuela no es ni el juego, ni el trabajo real, el escolar debe ser más que un niño y menos que un adulto, el trabajo escolar debe ser más que el juego y menos que el trabajo. " ⁷⁰

NOTAS BIBLIOGRAFICAS.

- 1.- Gratiot. H y Zazze. R " Tratado de Psicología del Niño "
Vol I Edit. Merata p. 20
- 2.- Loeft. R. W y Rayman. B " Children's Judgments of Age "
in Sarawak Journal of Social Psychology 1972. 86 p. 181
- 3.- Aries. P " Centuries of Childhood " Nueva York. Keff p. 122
- 4.- Papalia. E " Psicología del Desarrollo " Ed. Mac Graw Hill
p. 22
- 5.- Ludin. R Diccionario Filosófico p. 313
- 6.- Rojas. S " Guía para Realizar Investigaciones Sociales "
México Ed. Textos Universitarios 1982 p. 63
- 7.- Ajuriagerra. J " Psicología y Epistemología Genética Temas
Piagetianos " Ed. Pretes Buenos Aires p. 40
- 8.- Wallen. H " La Evolución Psicológica del Niño " México 1985
Ed. Grijalbe p. 32
- 9.- Ibid p. 32
- 10.- López. R. S. y otros " Psicología Histórica y Crítica " Ed.
UNAM ENEP Istacala p. 30
- 11.- Ibid p. 13
- 12.- Pereyra. C. " Objeto Teórico de la Historia " México 1985
Ed. UNAM p. 144
- 13.- Carr. E. " ¿ Qué es la Historia ? " México Ed. Origen /Planeta
1985 p. 34
- 14.- Leahey. T " Historia de la Psicología " Las Grandes Corrientes
del Pensamiento Psicológico. Madrid. España 1982 Ed. Debate
p. 41
- 15.- Murphy. M. E. " Crecimiento y Desarrollo del Niño " México.
1973 Ed. Interamericana p. 165
- 16.- Wallen. " Las Etapas de la Socialización en el Niño " en
Infancia. 1959 3-4 p. 313

- 17.- Ginsburg. H. " Piaget y la Teoría del Desarrollo Intelectual "
Ed. Prentice - Hall Hispanoamericana, México 1986 p. 2
- 18.- Ajuriaguerra Ob. cit. p. 41
- 19.- Ibid. p. 45
- 20.- Flavel, J. " La Psicología Evolutiva de Jean Piaget " México
1978 Ed. Siglo XXI p. 36
- 21.- Ibid. p. 65
- 22.- Delval. J " Lecturas de Psicología Infantil " Vol I Ed.
Alianza Universidad Textos, Madrid 1978 p. 35
- 23.- Piaget. J " La Formación del Símbolo en el Niño " p. 377
México, Ed. Fondo de Cultura Económica
- 24.- Ibid. p. 123
- 25.- Ibid. p. 151
- 26.- Ibid. p. 141
- 27.- Ibid. p. 297
- 28.- Palacios. J. " Psicología y Educación del Niño " Coedición
Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
y Viser Libres. Madrid. España 1987 p. 15
- 29.- Wallon. H. " El Origen del Carácter en el Niño " Ed. Nueva
Visión Buenos Aires. 1975 p. 10
- 30.- Wallon. H. " La Evolución Psicológica del Niño " Ed. Grijalbo
México 1985 p. 22
- 31.- Ibid. p. 36
- 32.- Palacios. J. Ob. cit p. 92
- 33.- Wallon. H. " Del Acto al Pensamiento " Ensayos de Psicología
comparada. Ed. Psique, Buenos Aires. 1977 p. 151
- 34.- Ibid. p. 152
- 35.- Ibid. p. 158
- 36.-Wallon " La Evolución " p. 57
- 37.- Ibid. p. 152

- 38.- Ibid. p. 59
- 39.- Ibid. Loc. cit.
- 40.- Ibid. p 62
- 41.- Ibid. p. 72
- 42.- Hurlock. E " Desarrollo del Niño " Ed. Mac Graw Hill, México ↗
p.308 1982
- 43.- Bijou.S.W " Psicología del Desarrollo Infantil " Vol 3.México ↗
1982, Ed. Trillas p. 41
- 44.- Kellarits. " Quelques Considerations sur la Biologie et la et
la Psychologie due jeu " 1940 T. XXVII p.365
- 45.- Gross.K " La Vida Espiritual del Niño " Citado en Delval,J A
2 Lecturas Psicológicas del Niño p. 22
- 46.- Buytendijk. K.F. " Wesen un Sinn des Spiels Kur Wolf " Berlin
Citado en : Bally.G El juego como Expresión de la Libertad "
México 1986 p. 36
- 47.- Bally. G. " El juego como Expresión de la libertad " México, ↗
1986 Ed. Fondo De Cultura Económica p. 123
- 48.- Piaget,J " La formación del Símbolo en el Niño " p 123 ↗
- 49.- Piaget, J e Inhelder. B " Psicología del Niño " Madrid 1984 ↗
Ed. Morata p. 64
- 50.- Flavell.J. " La Psicología Evolutiva de Jean Piaget " p.65 ↗
- 51.- Wallen,H " La Evolución Psicológica " p. 57 ↗
- 52.- Ibid. p 62
- 53.- Vigotsky,L.S. " El Desarrollo de los Procesos Psicológicos ↗
Superiores " Barcelona 1978 Ed. Crítica Gpo. Ed Grijalbo p.
142.
- 54.- Ibid. p. 141
- 55.- Rubistein,S.L. " Fundamentos de Psicología General " p. 85

- 56.- Liublinskaia, A.A. " Desarrollo Psíquico del Niño " México 1971 Ed. Grijalbe p. 130 .
- 57.- Elkenin. D.B. " Psicología del juego " Madrid 1980 Ed. Pablo del Río p. 22
- 58.- Liublinskaia, A.A. Ob.cit. p. 134
- 59.- Kesik.K " Dialéctica de lo Concreto " (Estudio sobre los problemas del Hombre y el mundo) Ed. Grijalbe, México 1967 p.61
- 60.- Ibid. Lec. cit.
- 61.- Vigetsky, Ob. cit. p 25
- 62.- Piaget, J " El nacimiento de la Inteligencia " p. 54
- 63.- Piaget, J " La Formación del Símbolo... p. 69
- 64.- Heller, A. " Sociología de la Vida Cotidiana " Ed. Península p. 38
- 65.- Luria, A. R. " Los Procesos Psicológicos Superiores " p.36
- 66.- Vigetsky, L.S. Ob.cit p 41
- 67.- Heller, A . Ob. cit. p 39
- 68.- Chateau, J Citado en Defontaine, J Terapia y Reducción Psicométrica. Vol. I Ed. Médica y Técnica, Barcelona España, 1979 p. 96
- 69.- Ibid. Lec. cit
- 70.- Ibid p. 97

BIBLIOGRAFIA.

- 1.- AjuriaGerra, J Psicología y Epistemología Genéticas : Temes Piagetianos. ED. Protee. Buenos Aires p. 40-50
- 2.- Bally,G El Juego Como Expresión de la Libertad. Ed Fondo de Cultura Económica. 1986
- 3.- Bee,H " Métodos de estudio " en : El Desarrollo del Niño. Ed. Tec. Ciem Ltda. México 1980
- 4.- Bertin,G.M Educación y Alienación. Ed Nueva Imágen. México
- 5.- Bijou,S.W Psicología del Desarrollo Infantil vol. 3. Ed Trillas, México 1982 p. 39-47
- 6.- Blech.M Introducción a la Histeria. Ed Fondo de Cultura Económica. 1984
- 7.- Carr,E. ¿ Qué es la Histeria ? Ed. Origen/Planeta, México 1985
- 8.- Cellierier,G. El Pensamiento de Piaget (Estudio y antología de textos) Ed. Península Barcelona, 1978
- 9.- Clanet,C y otros Dossier Wallon-Piaget 2a. Ed. Gedisa, Barcelona 1979
- 10.-Cubero,C.I Aspectes Teóricos del juego y su Importancia para la Psicología Educativa. Tesis UNAM México 1987 p. 42-49
- 11.- Chateau,J " El juego y los psicólogos " en: Tratado de Psicología del niño. Ed. F.C.E. 1979 México
- 12.- Defontaine,J Terapia y Reeducción Psicometriz. Vol I Ed. Médica y Técnica, Barcelona, España, 1979 p. 61-90.
- 13.- Delval,J. Lecturas de Psicología del niño. Vol I. Alianza Universidad Textes, Madrid 1978

- 14.- Elkonia, D.B Psicología del juego. Ed. Pablo del Río. Madrid 1980
- 15.- Erikson, E.H y otros Juego y desarrollo Ed. Crítica. Grijalbe Barcelona, España, 1988
- 16.- Flavell, J La Psicología Evolutiva de Jean Piaget Ed. Siglo XXI. México 1978
- 17.- Ginsburg, H Piaget y la Teoría del Desarrollo Intelectual Ed. Prentice-Hall Hispanoamericana, México, 1986
- 18.- Gratiot, H y Zazzo Tratado de Psicología del Niño Vol I. Ed. Morata, Madrid 1978
- 19.- Gruber, E, H Y Vonèche, J.J. The essential Piaget Ed. Basic Books Publishers, New York. p 197-250
- √ 20.- Heller, A. Sociología de la Vida Cotidiana. Ed. Península Barcelona, 1979.
- 21.- Hurlock, E, B. Desarrollo del Niño. Ed. Mac. Graw-Hill México 1982 p. 308-322
- 22.- Kesik, K. Dialéctica de lo Concreto. Ed. Grijalbe México 1967.
- 23.- Leahy, F. Historia de la Psicología " Las grandes corrientes del pensamiento psicológico " Madrid, 1982 Ed. Debate.
- 24.- Lipsitt, L Desarrollo Infantil. Ed. Trillas, México Cap. 2 y 3.
- 25.- Liublińskaia, A.A Desarrollo Infantil. Ed. Grijalbe, México 1971
- 26.- López, R.S. y otros Psicología Historia y Crítica. UNAM. ENEP IZTACALA, México, 1989.
- 27.- Luria, A, R Introducción Evolucionista a la Psicología Ed. Fontanella, Barcelona, 1980

- 28.- Merandi, A.L. " Las ideas Pedagógicas de Henri Wallon " en: Psicología y Pedagogía. Ed. Grijalbe México.1969.
- 29.- Melina, J. y cols. Psicología e Historia. Ed. UNAM, México 1984 p 9-23
- 30.- Mujina, V. Psicología de la Edad Preescolar. Ed. Pabre del Río, Madrid, 1978
- 31.- Murphy.M.E. Breckenridge,M.N. Crecimiento y Desarrollo del Niño Ed. Interamericana, México 1973 p 287-308
- 32.- Palacios, J Henri Wallon: Dialéctica y Educación en La Cuestión Escelar. Críticas y alternativas. Ed. Laia, Barcelona, 1979 p. 127-151
- 33.- Palacios, J El Pensamiento y la obra de Henri Wallon en Cuadernos de Pedagogía 1980,63 p 4-28
- 34.- Palacios, J. " Henri Wallon " Psicología y Educación " Ceedición: Centre de Publicaciones del - Ministerio de Educación y Ciencia y Viser libros, Madrid,- 1987
- 35.- Pereyra, C. Objeto Teórico de la historia. México 1985 1985 Ed. UNAM.
- 36.- Piaget, J Problemas de Psicología Genética. Ed. Ariel, España, 1976
- 37.- Piaget, J. Psicología y Pedagogía. Ed. Ariel, Barcelona
- 38.- Piaget, J. e Inhelder B. Psicología del Niño. Ed. Merata, Madrid 1984
- 39.- Piaget, j La Formación del Símbolo en el niño. Ed. Fondo de Cultura Económica, México 1986

- 40.- Rojas, S.R. Guía para Realizar Investigaciones Sociales
Ed. UNAM. México. 1982.
- 41.- Salazar, M.B. Perspectiva Marxista de la Personalidad
Tesis UNAM. México 1988 p 203-221
- 42.- Vidales, I Psicología General. Ed. Limusa, México 1980
- 43.- Vigotsky, L.S. EL Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Ed. Crítica, Barcelona 1979
- 44.- Wallen, H. Los Orígenes del Pensamiento en el Niño
Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1975
- 45.- Wallen, H. Los Orígenes del Carácter en el Niño. Ed.
Nueva Visión, Buenos Aires, 1975.
- 46.- Wallen, H Del Acto al Pensamiento. Ensayos de Psicología Comparada . Ed Psique, Buenos Aires 1977
- 47.- Wallen, H. La Evolución Psicológica del Niño Ed. Grijalbo
México, 1985.