

183474



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

Escuela Nacional de Estudios Profesionales
IZTACALA



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

APORTACIONES DE LA PSICOLOGIA SOVIETICA
AL PROBLEMA DE LA CREATIVIDAD EN EL NIÑO:
ALGUNAS IMPLICACIONES EN EL LENGUAJE

T E S I S

Que para obtener el Título de
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

p r e s e n t a n

José Guadalupe López Ramírez

Julio César Pérez Moreno

Los Reyes Iztacala, Edo. de Méx.

Enero 1992

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

AGRADEZCO A: DIOS PORQUE SIEMPRE ESTA CONMIGO, Y

A MIS PADRES:

POR HABERME APOYADO INCONDICIONALMENTE
EN TODOS LOS ASPECTOS, DURANTE MI VI-
DA, Y AUNQUE A VECES FLAQUEABA, ELLOS
SIEMPRE ESTUVIERON AHI, APOYANDOME.
LOS QUIERO.

A MIS HERMANOS:

POR EL IMPULSO QUE ME DIERON.

A MI ESPOSA PATY:

EL AMOR DE MI VIDA DEDICO ESTA TESIS,
PORQUE GRACIAS A SU CONSTANTE INSIS -
TENCIA EN QUE ME TITULARA, LOGRE TER-
MINARLA, ES TUYA.

TE AMO LINDA

A MI BEBE:

POR DARME ESE ALGO ESPECIAL EN LA VIDA
Y POR EL MILAGRO DE NACER.

A PEPE:

CON QUIEN HE COMPARTIDO GRANDES
EXPERIENCIAS SOBRE TODO EN ESTE
TRABAJO Y POR FIN TERMINAMOS.
LO LOGRAMOS.

GRACIAS.

A MAGO:

POR SER MI AMIGA, Y POR HABERME
MECANOGRAFIADO GENIALMENTE LA -
TESIS.

A ARACELI:

POR SER MI AMIGA,

A LUPITA:

QUIEN NOS APOYO SIEMPRE,

A TODOS MIS COMPAÑEROS DE LA FACULTAD,
Y DE MI TRABAJO E.S.C.A. TEPEPAN, Y -
AMIGOS. DE ALGUNA FORMA COOPERARON EN
ESTE TRABAJO. (TESIS)

JULIO CESAR

GRACIAS POR TODO A MIS PADRES Y HERMANOS,
QUIENES TODOS Y CADA UNO VINIERON A INFLU
IR EN EL FINAL DE ESTE TRABAJO. PERO SOBRE
TODO A MI MAMA POR SU FORTALEZA QUE ME HA
SABIDO TRANSMITIR.

A SILVIA SUAREZ, MI ESPOSA; QUIEN VINO
A DARLE A MI VIDA LA ESTABILIDAD EN TODO
SENTIDO, Y AHORA ES LA ARTIFICE PRINCI-
PAL DE ESTE TRABAJO.

A TONYA; MI HIJA, QUIEN ME VINO A MOS
TRAR EL MILAGRO MAS GRANDE DE DIOS, -
"LA VIDA" Y AHORA ES LA CHISPA DE MI
VIDA.

MUY SINCERAMENTE; GRACIAS A TI JULIO,
POR TU PACIENCIA Y APOYO EN TODO MO -
MENTO PARA PODER TERMINAR ESTE LARGO
Y PRECARIO TRABAJO DE TESIS.

JOSE GUADALUPE

GRACIAS A TI MARIA LUISA; QUE POR TU TRABAJO DESINTERESADO NOS HAS SABIDO GUIAR AL FINAL DE ESTA TESIS, A LA VEZ TAMBIEN AGRADECEMOS MUY ENCARECIDAMENTE A MIGUEL Y VIDAL SUS VALIOSAS INTERVENCIONES.

SINO SE HUBIERA CONFORMADO UN GRUPO, COMO DEL QUE EGRESAMOS, LLENO DE CAPACIDAD PERO SOBRE TODO RICO EN CALIDEZ HUMANA. NO HUBIERA SIDO POSIBLE TERMINAR LA CARRERA. POR LO MISMO - GRACIAS A TODOS LOS COMPAÑEROS DEL 54 GENERACION 82-85.

SIN SU APOYO NO SE HUBIERA DESARROLLADO ESTE TRABAJO, A LOS NIÑOS DE QUINTO - GRADO DE LA ESCUELA " BENITO JUAREZ " UBICADO EN LOS REYES IZTACALA AÑO 1988, GRACIAS A TODOS.

I N D I C E

	PAGINA
IZT.	
PROLOGO	1
INTRODUCCION	4
CAPITULO I MARCO HISTORICO DE LA PSICOLOGIA SOVIETICA	7
CAPITULO II EL LENGUAJE	55
CAPITULO III LA CREATIVIDAD	85
CAPITULO IV METODO	109
CAPITULO V RESULTADOS	113
CAPITULO VI CONCLUSIONES Y APORTACIONES	135
CAPITULO VII BIBLIOGRAFIA	140
ANEXOS	143

P R O L O G O

De acuerdo al avance de la ciencia y del desarrollo del niño en todas las áreas, es imperiosa la necesidad de investigar sobre el desarrollo y aprendizaje de éste, ya que dicha investigación posibilitara a proporcionar alternativas para una mejor educación en los niños, puesto que representan el futuro del País.

La presente investigación esta encaminada hacia una de las actividades importantes del ser humano y en particular en el niño, nos referimos más específicamente al ámbito de la creatividad y el lenguaje.

Para esto abordaremos un marco científico, que puede abarcar ampliamente varios aspectos; entre estos que a este marco podemos enumerar que le interesa más el proceso y no el resultado, que le da gran énfasis a la Historia Cultural, etc.

Dicho marco es el denominado Histórico - Cultural, que surgió naciente después de una serie de investigaciones con niños normales y con niños con deficiencias.

Y los rubros que nos parecieron más significativos fueron precisamente la creatividad y el lenguaje, ya que estos conjugados maximizarán aún más el potencial de todos y cada uno de los niños.

Sin duda alguna una de las situaciones más relevantes en el ámbito educativo es ver que tan creativo es un niño en el medio en el que se desenvuelve, principalmente en la Escuela, que es en donde recibe el primer tipo de educación formal.

La educación transmitiéndose a través de la comunicación verbal, entre profesor y/o instructor y alumno (niño), utilizando como herramienta clave al lenguaje para que exista este contacto. Con base a esto titulamos a la siguiente investigación como "Aportaciones de la Psicología Soviética al problema de la creatividad en el niño: algunas implicaciones en el lenguaje". El objetivo a cubrir será que el niño desarrollara su creatividad a partir de situaciones en las que se utilice el lenguaje.

Para tal efecto dividimos esta investigación en siete apartados: el primero de ellos es la introducción en la cual abordamos a los diferentes autores que influyeron de alguna manera en la propuesta de Vigotsky, creador del marco conceptual en el que nos fundamentamos. El segundo apartado es sobre el lenguaje; en el cual abordamos diferentes marcos conceptuales que se tienen sobre el lenguaje, así como también la manera como ha sido abordado por el marco Soviético (Escuela - Histórico - Cultural) y el desarrollo de éste. El tercer capítulo es sobre la creatividad; viéndolo en este las diferentes conceptualizaciones que existen sobre la misma y aportaciones del marco Soviético al problema. Como cuarto capítulo es el método. Resultados es el quinto capítulo. Discusión y aportaciones es el penúltimo capítulo y por último la Bibliografía. Tratamos de dar con esta -

investigación una aportación a la Psicología Infantil del niño y muy específicamente en el ámbito de la educación.

INTRODUCCION

En la segunda década de nuestro Siglo se acrecentó más la confrontación entre la psicología introspeccionista de la conciencia y los nuevos enfoques objetivistas, pareciendo ser esto una búsqueda impereante de una alternativa materialista en la Unión Soviética para la Psicología, esto es en cierta forma, resultado de la Revolución de 1910; es también la larga historia en la Psicología Rusa, ya que en el Siglo XVIII Lomonossov y Raditchev ya habían formulado el propósito de desarrollar una Psicología materialista, y éste ideal fué recogido por filósofos y pedagogos de posiciones liberales y demócratas del Siglo XIX como Biéliniski, Herzen, Tcherychevski y Dobrolioudov. Sin duda, la expresión más completa de la tentativa materialista fue en el Siglo XIX, con Sechenov, el cual trataba de reducir a reflejos las funciones psicológicas. Provocó este autor gran polémica y enfrentamientos entre autores de tendencia espiritualista y autoridades políticas.

Chelpanov (en Vigotsky 1979 pág. 21, 22) por otro lado, con tendencias espiritualistas, era la viva imagen del idealismo en Psicología, para él el objetivo de la Psicología era la de estudiar las leyes del alma que se sirven del funcionamiento cerebral, pero no se confunden con él y tienen entidad propia.

Para el congreso Ruso de 1923, se pudo observar otra alternativa que Kornilov criticaba la idea metafísica de compatibilizar el pensamiento -

marxista con una Psicología introspectiva completamente divorciada de la Sociología, al mismo tiempo que rechazaba el intento reflexológico de reducir los fenómenos psicológicos a leyes biológicas y físicas.

Como forma alternativa, uso una nueva forma de hacer Psicología a la que designó con el nombre de Reactología; esta se encargaría de estudiar de forma objetiva las reacciones humanas en su ambiente biosocial, algo así como la suma de reflejos.

De esta forma llegamos al Segundo Congreso de Psiconeurología en 1924, surgiendo entonces Lev Semionovich Vygotsky quien daba nuevos aportes a la Psicología Soviética. En este congreso, Vygotsky señaló la importancia del estudio de la conciencia, partiendo de la idea de la misma sin salir de los límites de la reflexología como mecanismo de transmisión de reflejos. Posteriormente, desarrollaría toda su teoría sobre los procesos psicológicos superiores, de cuyas aportaciones fundamentales podemos mencionar el signo como herramienta del desarrollo de los individuos y propone la zona de desarrollo próximo, concepto que viene a provocar ciertos cambios en la educación y, desde luego, en la Psicología en general.

A continuación trataremos de ~~abordar~~ lo más sobresaliente de la Psicología Soviética, entre el período que comprende el siglo XIX, hasta mediados del siglo XX, ya que nos parece de singular importancia las aportaciones de este País a la Psicología, pero sobre todo las propuestas de la corriente Histórico - Cultural, encabezada por Vygotsky, quien hace una se -

rie de consideraciones , las cuales pueden ser bastante redituables tanto-
para el hombre en general, pero sobre todo para la Psicología de nuestra -
época.

C A P I T U L O I

MARCO HISTORICO DE LA PSICOLOGIA SOVIETICA

A fines del siglo XIX la Psicología subjetiva estaba en auge debido en cierta forma a que la Psicología venía a ser una rama más de la Filosofía. Por lo consecuente, no se tenía una idea exacta respecto al estudio psicológico del hombre, ya que se estudiaba con diversos conceptos como: el alma, el espíritu, la mente, etc., sin embargo, Ivan Mijailovch Séchenov con su obra los "Reflejos Cerebrales", vino a darle un giro a la Psicología, ya que en su obra plantea que había dos puntos de vista de las diversas escuelas de cómo funcionaba el cerebro.

En la primera, se consideraba al cerebro como el órgano del espíritu separándolo de este modo a éste de aquél. El segundo punto de vista, afirma que el espíritu es el producto del funcionamiento del cerebro.

Séchenov retomaba que el cerebro es un órgano del espíritu, afirmando que el cerebro es un mecanismo que puesto en acción por una causa determinada, produce una serie de fenómenos externos que traducen la actividad psíquica. Esta última se entendía como lo que hace y siente el individuo, exteriorizándolo; esto es, que sin estimulación adecuada "a través de los receptores" el cerebro no produce ideas, ni en general acciones y afirmaba que el organismo no puede existir sin medio externo y concluía diciendo que "la causa primera de toda acción se halla fuera del individuo, pero para que se pudieran dar esas manifestaciones de la actividad cerebral sólo se podrá que a través del movimiento muscular "(Séchenov, 1978,pág.9)

Séchenov enumera una serie de casos como para ejemplificar su afirmación, entre ellos enumera; la sonrisa, la burla, etc., estas reacciones - son el resultado de contracciones de músculos, los cuales son actos puramente mecánicos. Con base a esto, se puede decir que su planteamiento básico es ver en que forma se desarrollan las manifestaciones externas de la actividad cerebral, presuponiendo que expresa exteriormente en forma de movimiento muscular (esto se da a través de la excitación del nervio-sensitivo que se refleja en el nervio motor).

Séchenov (1978 pág. 40 y 86) divide los movimientos musculares en dos grupos; involuntarios y voluntarios. Los primeros se basan en el sistema nervioso, fundamentalmente a través de la médula espinal e inicia trabajando con los movimientos reflejos, entendiéndose a éstos como la excitación del nervio sensitivo que produce una respuesta en el nervio motor.

En los experimentos con los animales, en este caso con una rana, a pesar de haberla descerebrado, observa que ante una estimulación de los nervios sensitivos hay una respuesta motora. Estos movimientos son involuntarios, ya que se dan solamente después de la estimulación de los nervios sensitivos; a este tipo de movimiento Séchenov lo llamó reflejo.

Aunque también hay otro tipo de movimiento involuntario como la contracción de la pupila ante una determinada luz, (en consecuencia) estos movimientos son automáticos en su origen; esto es, cuando hay una estimulación sensitiva siempre se va a producir una respuesta motora, y sólo en el

caso que se interrumpa el nervio sensitivo motor, o si se destruyera la médula espinal, la estimulación de la piel no produciría movimientos. De acuerdo a lo anterior, su conclusión dice que la médula espinal, separada del cerebro produce movimientos cuando se estimula un nervio sensitivo. Por lo tanto, se puede decir que el organismo se libra tanto de las influencias nocivas externas como de las internas, ya que aseguran la integridad del organismo como un todo, es un sistema cuya actividad revela en todos los animales la presencia de un sentido instintivo de conservación. Estos movimientos involuntarios son siempre operativos por medio de ellos el animal, o bien puede retener una estimulación sensitiva si es agradable o bien rechazarla si es desagradable.

"En cuanto al ser humano sucede algo similar, pero más complejo; tal es el caso del estornudo, la tos y el vómito, en donde también a través de una estimulación sensitiva se inicia el fenómeno; la estimulación de la membrana mucosa de la cavidad nasal produce el estornudo, o sea que cada evento termina siempre con un movimiento muscular reflejo y cada uno de estos movimientos complejos cumple el mismo objetivo; eliminar la causa de la irritación". (Séchenov, 1978 pág. 69, 70).

Todos estos movimientos son involuntarios y al mismo tiempo operativos, porque están dirigidos a la expulsión de agentes nocivos, aquí también se hablaría de un instinto de conservación del hombre; sin embargo Sechenov, (1978, pág. 73) nos dice que; "la conciencia puede afectar la operativa de

los movimientos, porque provoca miedo, causa, a su vez, de una serie de - movimientos involuntarios que interfieren. En cualquier caso, el lector - apreciará que algunas veces, los movimientos involuntarios no sólo son - iguales que los movimientos conscientes, en cuanto a que parecen racionales, sino que incluso los sobrepasan en este sentido. El punto fundamental estriba en que los movimientos involuntarios son menos complejos y, - por consiguiente, su operatividad es de carácter más directo de aquí se - manifiesta esta operatividad muy claramente con el ejemplo que nos habla Sechenov (1978, pág. 73), en el que los sonámbulos que suben a los tejados con una habilidad que no harían si estuvieran despiertos, o el del jinete borracho que salva peligros más diestramente que el sobrio. Siguiendo con los ejemplos de Sechenov, tenemos que en el caso del sonámbulo, el equilibrio o el movimiento involuntario este se puede combinar con la deambulación, y un acto originado por un motivo psíquico y por tanto no es - instintivo.

"Esto es cierto para el caso en que el movimiento del balanceo se - pueda separar del acto de la marcha, es decir el movimiento regular de - las piernas. Pero ¿qué diría de aquellos en que el equilibrio total consiste exclusivamente en un andar firme y correcto, como cuando el sonámbulo cruza rápidamente un tablón estrecho en el que a duras penas caben sus pies, colocado sobre un precipicio?. Una persona que no sea equilibrista nunca lo haría en un estado consciente, se puede decir que los movimientos involuntarios pueden englobar toda una serie de actos operativos para la regulación del organismo, por tanto desde este punto de vista son racionales.

Se podría afirmar que al entrar en acción el aprendizaje de la deambulación se debe gracias a la participación del intelecto". (Séchenov, 1978 pág.73).

En cuanto a los movimientos voluntarios, retomando a Séchenov (1978, pág. 86) y de acuerdo a la Fisiología imperante de ese tiempo, se señalaba que; el movimiento muscular es idéntico tanto en los actos voluntarios como involuntarios; esto es, que no existen músculos y nervios motores especiales para los movimientos voluntarios, sino que son los mismos a los movimientos involuntarios y si hubiera una diferencia. Según ellos sería en cuanto al carácter externo de la contracción muscular, en una contracción más o menos rápida de un músculo y en una mayor o menor contracción de otro. Pudiendo decirse que la parte del mecanismo reflejo formado por el músculo y nervio motor es, igualmente capaz de producir los movimientos voluntarios.

Pudiendo centrarse a lo anterior en: 1) que ésta actividad concreta resulta de reflejos que empiezan con la estimulación sensitiva, continúan en forma de un acto psíquico definido y terminan en un movimiento muscular, y 2) que dadas unas condiciones determinadas, externas e internas, es decir, el ambiente en el que la acción tiene lugar y el estado fisiológico del individuo que realiza la acción, un único estímulo sensitivo provoca inevitablemente los otros dos elementos del fenómeno y siempre en la misma dirección.

En cuanto al aspecto social del movimiento voluntario, del cómo el ser humano se apropia del mundo, de los objetos y fenómenos creados por el

hombre en el curso del desarrollo histórico de la sociedad es importante-señalar que ^{de} el individuo tiene lugar la formación de las facultades y funciones específicamente humanas. Séchenov se apoyó en el trabajo con las ranas para llegar al nivel social del hombre; por ejemplo al estimular en cualquier parte del cuerpo al animal, éste reaccionará con un movimiento-reflejo, entendiéndose el movimiento reflejo; como la excitación del nervio sensitivo que produce una respuesta en el nervio motor y en el caso - de un ser humano.

Cuando se le inyecta por vez primera y esta experiencia fue desagradable, la próxima vez que lo inyecten ya no accederá tan fácilmente por las condiciones presentadas anteriormente, se dice que ya tuvo una representación social. Ante esta estimulación, la rana siempre respondera - igual, que a diferencia del hombre, quien aprende y responde de acuerdo a varias instancias: una de las mas importantes esta determinada por la representación social, al producirle historicidad tanto de tipo filogenética como ontegenética.

En resumen, se podría decir que Séchenov establece la base material-del psíquismo, designando al cerebro como órgano del espíritu a la vez que aplicó el principio de la actividad refleja a todas las funciones cerebrales y, por tanto a toda la actividad psíquica del hombre.

Otra aportación importante es que todos los actos conscientes e inconscientos de la vida por su origen son reflejos, esto significaba el primer

intento de interpretar lo psíquico como un acto reflejo, idea que ha sido de gran importancia para el desarrollo de la Psicología Científica. La concepción de lo psíquico como actividad refleja permitió a Sechenov llegar a la importantísima conclusión para el desarrollo de la Psicología; de que todas las acciones del hombre están determinadas o se hallan condicionadas casualmente por influencias externas.

Previnendo la posibilidad de que se interpretara de manera simplista la influencia de las condiciones externas, Sechenov hizo la aclaración sobre la importancia no solamente de los agentes externos actuales, sino también al conjunto de influencias anteriores; esto es, toda experiencia pasada de cualquier movimiento mental, por sencillo que sea, es resultado de todo el desarrollo tanto pasado como presente del hombre.

Siguiendo este lineamiento, Kornilov (1976 pág. 1-10) propone una nueva forma de hacer Psicología a la que designó con el nombre de "Reactología" y, trataba de estudiar de forma objetiva las reacciones humanas en su ambiente biosocial. Kornilov intentó hacer un enfoque marxista de la psique, con influencias materialistas; pero como lo entendía él y no como lo entendían los antiguos materialistas, que representaban el alma como compuesta de un gran número de minúsculos átomos materiales distribuidos en todo el cuerpo, ni como lo entendían algunos materialistas del siglo XVIII, incluso hasta el siglo XIX, para los cuales el pensamiento era la secreción del cerebro, como la bilis era la secreción del hígado.

El punto de vista del marxismo se diferencia del llamado materialismo metafísico del siglo XVIII porque no considera esta materia como una - sustancia absolutamente inmutable. La materia está en evolución incesante y la transformación es la forma fundamental de cada ser, quedando aquí mos trando el rompimiento radical del marxismo con el dualismo entre espíritu y materia conduciendo de nuevo lo espiritual, lo psíquico, a lo material. Con este punto de vista los marxistas piensan que la naturaleza inorgánica, la naturaleza orgánica y la sociedad humana no son otra cosa que las partes de una evolución sucesiva de una materia única.

Tanto Kornilov como sus alumnos tenían una formación marxista escasa y superficial; era consciente de que la reactología no era la solución que buscaba, sin embargo crearon laboratorios de reacciones motoras, mnésicas e intelectuales, empezaron a realizar investigación simultáneamente con actividades didácticas.

Bajo la dirección de Kornilov (en Riviere 1985 pág. 26) se trataba de profundizar en las implicaciones psicológicas a la hora de enunciar las premisas a que debería atender una Psicología coherente con los principios enunciados. Sin embargo, las aportaciones hechas por Kornilov son importantes para el desarrollo de la Psicología y pueden ser resumidas de la siguiente manera: " 1) Un monismo - materialismo, considerando las funciones psíquicas como propiedad de la - materia organizada, 2) Reconocimiento de la irreductibilidad de los fenómenos psíquicos a los fisiológicos, 3) Reconocimiento de la naturaleza -

idealista de la Psicología individual, incapaz de dar cuenta de la influencia de las clases sociales, 4) Reconocimiento de la naturaleza cambiante de la realidad física y social de la interconexión universal de los fenómenos y del carácter emergente de la síntesis dialéctica. Con un esquema Hegeliano trataba de entender los estados subjetivos planteándolos como tesis, los reflejos como antítesis y las reacciones como síntesis.

"Kornilov (en Riviere, 1985, pág. 26) nos dice que las reacciones se diferenciarían de los reflejos por su carácter universal, por ser respuesta del organismo como un todo y por incluir un aspecto subjetivo". Sin embargo la orientación de Kornilov se mostraba incapaz de resolver el problema de construir una Psicología dialéctica, su concepción de la conciencia era esencialmente pasiva y no solucionaba el problema de la distinción entre la energía física y conciencia. Este autor tenía una concepción energista ingenua de la conciencia (entendida como energía física o metafísica), muy diferente de la concepción semiótica de la conciencia que posteriormente desarrollaría Vygotsky (la conciencia como función significativa de carácter instrumental).

Siguiendo la misma línea de pensamiento y tratando de identificar el papel que tiene la conciencia, Blonsky (1928, pág. 1) quién fué un eminente psicólogo y pedagogo, realiza un análisis genético de las corrientes psicológicas, a la vez que crítica a las corrientes más relevantes de aquel entonces.

En primer lugar analiza a la psicología del alma, en donde dice que para explicar las características de los seres vivos se da por un hecho - que éstos tienen una sustancia especial que los diferencia de los animales, el alma. En contraposición, surgen las teorías biologistas (Darwin) que plantean al alma como una hipótesis biológica cualquiera (propriadamente) que se supone podía explicar lo viviente y lo no viviente.

Para lo anterior, la Psicología en su origen fué una ciencia biológica, de ahí resultaba que la ciencia del alma era subdividida en tres grandes campos; la ciencia de las funciones vegetativas (nutrición, crecimiento y procreación), la ciencia de las funciones animadas (percepción sentimientos, deseos, memoria, imaginación, pasiones, etc) y las ciencias del alma humana.

En esta etapa de la Psicología se pudo hablar de un desarrollo biológico - genético; Blonsky al hablar del conductismo, de la Psicología subjetiva, de la reflexología y de las otras corrientes, indica que son el resultado de una reacción contra el estado de cosas descritas antes. Estas corrientes que describen a la Psicología como ciencia del "comportamiento" han contribuido a la evolución de esta disciplina, de modo que la transforma en una rama de las ciencias naturales. Se ha afirmado frecuentemente - que el término "comportamiento" puede ser interpretado tanto en un sentido restringido como amplio. Si este término significa solamente las acciones las palabras en general y los movimientos externos de la persona, entonces la Psicología, del comportamiento excluye muchas como aquello que los -

Psicólogos llaman conciencia o estado subjetivo (como las emociones, los sentimientos, etc.) Por lo consecuente la Psicología del comportamiento, la Psicología de los fenómenos del alma no satisfacen plenamente el objetivo de la psicología. De aquí que Blonsky propuso varias perspectivas en cuanto al objeto de estudio de la Psicología, la describió, y propuso como la ciencia de la vida de los animales y de los seres vivos, también afirmó que la Psicología es la ciencia del estado del sueño y de vigilia de los seres humanos y animales. Aún más, la Psicología puede ser visceral, esto por la naturaleza dual del sistema nervioso autónomo (la satisfacción y la insatisfacción).

Tal vez esto influyo en Blonski a decir que la Psicología, debe volverse una ciencia biogenética, para lo cual retomó el viejo aforismo de Heraclito: "todo fluye" ya que este fluir de la vida y del comportamiento, tiene sus leyes que se vuelven cada vez más comprensibles desde el punto de vista biogenético. Esto propicia la evolución de la Psicología y de la Psicopatología, entendiendo Blonski a la primera como una ciencia biológica genética en sus inicios; pero al paso del tiempo, al hablar del conductismo, de la Psicología subjetiva y de la reflexología y de otras corrientes la transforma en una rama de las ciencias naturales.

Y a partir de esto definió a la Psicología como la ciencia de la vida de los animales y del hombre y esta debe estar basada en el principio genético; pero estos sustratos son cambiantes, estan en movimiento todo el tiempo, se reemplazan el uno al otro se mezclan. La Psicología biogenéti-

ca al fin debe producir la dinámica de la vida integral del organismo, en cambio a la Psicopatología la definió como la ciencia de las enfermedades mentales, de la actividad mental turbada, de los fenómenos mentales patológicos, etc., entra en la definición de Psicología como ciencia del alma y sus fenómenos, a partir de esto se vincula tanto a la una como la otra - (Psicología - Psicopatología).

Sea la Psicología como ciencia de la vida integral de un organismo - completamente sano y la Psicopatología como la ciencia de la degradación - de la vida del organismo completo con un sistema nervioso cerebral perturbado. Con base a todo esto Blonsky desarrolla dos tesis; la primera es - que la Psicología es la ciencia de los seres humanos y de los animales, y la segunda es la clasificación de los hechos Psicológicos es decir los fenómenos de la vida del organismo total deben estar basados en el principio genético.

De acuerdo a estas dos tesis es posible hacer un esbozo esquemático - de los fenómenos psicológicos desde el punto de vista genético, destacándose cuatro niveles; 1) El pensamiento articulado, las distinciones críticas finamente diferenciadas y los movimientos condicionados igualmente diferenciados; 2) Las distinciones y mayor contenido afectivo menor diferenciación, los fenómenos idénticos, las sinergias bajo corticales, los movimientos masivos instintivos y emotivos; 3) Los sentimientos y las pasiones, - la tensión visceral y los relajamientos (satisfacción e insatisfacción, - serenidad y miedo, hambre y saciedad, tensión y relajamiento sexual, etc.,)

4) El sueño.

En resumen encontramos la postura de Blonski para la Psicología; como quien habló y criticó fuertemente la forma de ver al hombre como un ser es tático, que era propio de la Psicología tradicional idealista, consideró - que la conducta del hombre es un fenómeno variable y que la tarea de la - Psicología científica consistía en establecer de qué manera y dependiendo de qué, cambiaba la conducta del hombre, con qué y cómo se condicionaba. La conducta del hombre, es para él una función de la conducta de la socie- dad que lo rodea. Pero así como la sociedad cambia con el tiempo, enton - ces la conducta social debe cambiar a su vez como función del tiempo; diná micamente, genéticamente, es decir, como un proceso en su desarrollo histó rico. El punto de vista genético (histórico) se convirtió en la premisa- fundamental de los criterios psicológicos de Blonski y determino su inte - rés hacía el problema relacionado con el origen de la actividad psicológi- ca y con el desarrollo acrecentado de ahí que esta noción de que la conduc ta únicamente puede comprenderse como la historia de la conducta hizo eco- en Vygotski, él que posteriormente explotaría en detalle. Además Blonski- también fué uno de los defensores de la opinión de que; las actividades - tecnológicas de las personas constituían la clave en la comprensión de su- conjunto psicológico.

Vigotski (1979 pág. 1-10) con su trascendental conferencia en el segundo congreso - de neuropsicología, hizo aportaciones valiosas, no perdiendo de vista que- la Psicología debía tratar con un objeto de estudio con base a datos —

objetivos. Por lo mismo no excluía a los reflejos, aunque decía que hacía falta algo, para que éstos pudieran tomarse realmente en cuenta para el análisis de un verdadero evento psicológico. Por ende crítico a Bechterev y su reflexología, ya que en su teoría estaba manifiesto, el principio de la relatividad a toda acción corresponde una reacción y esto no aporta mucho a la Psicología, dado que lo que hace es apropiarse de otras leyes y tratar de adaptarlas a la Psicología.

Así mismo a Pavlov; le señala y crítica el reflejo salival, calificándolo de complicado, además de que "antes de que saquemos conclusiones mayores y cruciales de los experimentos de condicionamiento clásico, no debemos olvidar que esta investigación, no sólo comienza sino que ha cubierto un territorio muy estrecho, que sólo se han estudiado dos tipos de reflejos; uno salival y un reflejo motor defensivo, desde luego sólo reflejos condicionados de un primer y segundo orden y siempre de un tipo que es biológicamente desventajoso para el animal" (Vygotski, 1979. pág. 10).

Agregaba el mismo autor esto; "el hombre no es por ningún motivo un saco lleno de reflejos y el cerebro no es un mesón de reflejos condicionales que justamente se dan cita para estar juntos" (ibid, pág. 7). Por eso dice que más que estudiar reflejos" la Psicología debería estudiar y definir la conciencia como una interacción, reflexión y excitación mutua de diferentes sistemas reflejos. Lo que es consciente es lo que se transmite como un estímulo a otros sistemas en los cuales tiene una repercusión. La con -

ciencia siempre es eco, un apartado de respuesta" (ibid. pag. 19). Y para estudiar la conciencia, pafraseando a Vygotski, nos interesa señalar que - hay que tener una hipótesis de trabajo referente a la naturaleza psicológica de la conciencia, ya que es imposible emprender una revisión crítica - del conocimiento científico, acumulado en ésta area, seleccionando y proyectándolo, traduciéndolo en un lenguaje nuevo, desarrollando nuevos conceptos y planteando nuevos problemas.

Y ahora bien, "las nuevas condiciones de nuestra descripción de la conciencia humana son; la experiencia histórica, la experiencia social y la experiencia repetida" (ibid, pag. 13).

En suma los razonamientos de Vygotski sobre la conciencia pueden quedar así: por un lado mantenía el punto de vista de que la Psicología debía de tratar con datos objetivos, aunque estaba de acuerdo en que los reflejos jugaban un rol central en la caracterización de la mente; se inclinaba por la construcción de un gran sistema basado en un principio por reflejos. Esto es, construir una casa con un tejado y un cimiento pero no la estructura. Así, la conciencia no es una categoría específica, como un modo específico de ser. Resulta ser una estructura muy compleja de conducta.

De este modo la Psicología debería de definir y tratar a la conciencia como una interacción, reflexión y excitación mutua de diferentes sistemas de reflejos. Lo que se trasmite como estímulo a otros sistemas en los cuales tiene una repercusión. La conciencia es un eco, un aparato de -

respuestas. La conciencia no puede verse como la propiedad esencial de los seres humanos que a la vez mediaba su experiencia con el mundo externo y le suministraba lo específicamente humano.

Otro de los autores que vino a enriquecer la corriente histórico-cultural fue Leontiev, el cual hizo varias aportaciones de suma importancia - las cuales veremos más adelante. Pero antes es necesario señalar que Leontiev fue uno de los tantos alumnos que tuvo Vygotski, y lo que hizo el primero fue hacer un continuismo de las premisas de Vygotski enfocándose esencialmente a la actividad, a la vez al psiquismo humano. Este psiquismo humano fue descrito por Leontiev buscando su génesis a partir del psiquismo animal; plantea que en cada organismo conforme a su estructura y funcionamiento, va a la par en su complejidad, ya que este organismo al estar en su medio, funciona de acuerdo a su medio y equipo propio. Inicia su análisis del psiquismo animal Leontiev dividiendo este psiquismo en tres estadios: 1) el estadio del psiquismo sensorial elemental, 2) el estadio del psiquismo perceptivo y, 3) el estadio del intelecto. A continuación se presentaran a grandes rasgos las características de cada uno de estos.

1) Estadio del psiquismo sensorial elemental; este es propiamente en los organismos menos desarrollados, en donde es parte importante la irritabilidad, que es la propiedad de reaccionar a los influjos que integran el proceso metabólico (dejando sin respuesta los influjos extraños indiferentes). De esta forma "nace la aptitud de los organismos para reflejar las

acciones de la realidad del entorno en sus contactos y relaciones objetivas; se trata del reflejo psíquico" (Leontiev, 1983, pág. 11), quedando manifiesto la importancia de la actividad del animal, ya que con base a esta actividad, se da la realización de las funciones biológicas de vital importancia para los animales.

Ejemplo de esta actividad animal es la fotosensibilidad, cuyas células sensibles a la luz se hallan repartidas por toda la superficie del cuerpo, esto puede observarse en los gusanos esencialmente. En cuanto a los moluscos, dichas células se invaginan y forman una cavidad interna fotosensible, de forma esférica, que actúa como una cámara clara que permite percibir los movimientos de los objetos. Con esto nos damos cuenta que en el principio, el sistema nervioso no es más que una simple red de fibras que van en todos los sentidos, uniendo las células sensitivas dispuestas en todos los sentidos, en la superficie con el tejido contráctil del animal, transmitiendo ese sistema nervioso la excitación por difusión. En estos casos la actividad, es un mecanismo de reflejos elementales, innatos, incondicionados y condicionados. Por eso, en los animales poco organizados la actividad es engendrada por la acción de un sólo agente; para buscar el alimento, estos animales no utilizan más que uno de los órganos de los sentidos, los demás no participan en nada, alguna vez es el olfato, la vista o el tacto, pero un sólo sentido. Por lo mismo Leontiev señala "Las concepciones que relacionan los sucesivos grados de desarrollo de psiquismo, con los diferentes mecanismos de adaptación del animal al medio ambiente han sido ampliamente -

difundidas en Psicología. Dentro de este enfoque, el comportamiento en cuya base hallamos los tropismos o instintos de los animales, sería el grado inferior de desarrollo del psiquismo. Un grado superior se caracterizaría por un comportamiento fundado en los reflejos condicionados, es decir, susceptibles de modificarse individualmente" (ibid, pag. 21).

* Claro que esto se basa en la situación de que a mayor escala biológica, más se perfecciona la adaptación de los animales a los cambios del medio, más efectiva es la actividad y más precoz el aprendizaje, pero en este momento estamos con los organismos inferiores, esto es; en el comportamiento heredado filogenéticamente sin ningún aprendizaje y similar a toda la especie.

2) Estadio del psiquismo perceptivo; "se caracteriza por la aptitud para reflejar la realidad objetiva exterior, no ya en forma de sensaciones elementales aisladas (provocadas por propiedades aisladas o grupos de propiedades) sino en forma de reflejo de cosas" (ibid, pag. 28) tal estadio - está fundamentado en el cambio de estructuras del organismo además puede - observarse que la actividad responde a acciones particulares que lo provocan. También entra en juego la operación, que es el aspecto de la actividad que responde a, las condiciones en las que se halla el objeto que las suscite. En esta etapa encontramos a la mayoría de vertebrados actuales, ya que el nacimiento y desarrollo del psiquismo perceptivo en los animales esta condicionado, por unos cambios anatómicos y fisiológicos profundos. Siendo representativo el papel de los sentidos (sobre todo la vista), esto

porque los órganos directores de los sentidos, son órganos que integran los estímulos exteriores, gracias a la readaptación del sistema nervioso central.

Pudiendo observar esto en los peces, anfibios y reptiles, en cambio en las aves y reptiles la vista ocupa un lugar preponderante. Aunado al desarrollo de los órganos motrices, los cuales posibilitan a los animales a: correr, perseguir una presa, etc.

3) Estadio del intelecto: En este sólo los mamíferos más complejos y mejor organizados se encuentran, en tal estadio resalta una actividad extremadamente compleja y unas formas de reflejo de la realidad también complejas. Por ende en este estadio sólo pueden ser considerados como mamífero complejo el mono. antes de hablar y de señalar las particularidades del estadio del intelecto, es importante señalar que éste es muy diferente en los animales y en el hombre. Como primera particularidad se puede señalar que para resolver un problema, había que hacer uso de un modo de actividad que no podía crearse en el transcurso de la solución del problema considerado. La segunda es, si se repite la experiencia, la operación que sin embargo, sólo se ha efectuado una vez, vuelve a repetirse, es decir que el mono (único mamífero en este estadio) resuelve un problema análogo sin necesidad de recurrir a ensayos preliminares. La tercera característica reside en que el mono es capaz de transferir rápidamente la solución hallada anteriormente, a un en condiciones sólo análogas en las que suscitaron la primera solución, y por último la cuarta particularidad y la de singu -

lar importancia para el estadio del psiquismo intelectual es la aptitud - del animal para resolver problemas bifásicos, esto es, que determinada aptitud y/o actividad se compone de dos fases.

Es decir "los problemas = bifásicos = muestran particularmente bien que toda actividad intelectual animal comparte dos fases. Hay que coger - primero el palo, luego la fruta. Hay que alejar la fruta, dar la vuelta - alrededor de la jaula y cogerla en el lugar opuesto. De por sí, el hecho de coger el palo significa para el mono que posee el palo, pero no la fruta deseada. Esta es la primera fase. Separada de la fase siguiente está desprovista de todo sentido biológico. Es una fase preparatoria. La segunda fase, consiste en el uso del palo, es una fase de realización de la actividad en conjunto, orientada hacia la satisfacción de una necesidad biológica del animal" (Leontiev 1983, pag. 42) Todo este proceso de los monos, no es por añadidura propia, sino que es de vital importancia el cerebro en este tipo específico de mamíferos, especialmente la corteza frontal, y es que en los estudios experimentales de Jackobsen, demostraron que la - ablación de la parte anterior de los lóbulos frontales antes de operar, - eran capaces (los monos) de resolver problemas complejos, ahora sólo realizan la acción de alcanzar una fruta con el palo, y la incapacidad para resolver problemas bifásicos es patente.

Resumiendo los estadios que propone Leontiev para abordar el desarrollo del psiquismo podemos decir que el psiquismo animal se desarrolla - en el seno del proceso de la evolución biológica y obedece a sus leyes -

generales. Cada uno de los grados de desarrollo psicológico corresponde - al paso de nuevas condiciones exteriores de existencia para los animales y a un paso hacia adelante en la complejidad de su organización física, de - este modo hacia la adaptación en un medio más complejo, donde las cosas - hallan tomado forma; esto lleva consigo la diferenciación del sistema nervioso elemental, es decir, la facultad de reflejar unas propiedades aisladas del medio. Más adelante cuando los animales pasan a un modo de vida - terrestre, con el desarrollo de la corteza cerebral que esto origina, aparece el reflejo psíquico de cosas enteras, el psíquismo perceptivo.

En fin, una mayor complejidad de las condiciones de existencia, que conduce al perfeccionamiento de órganos de percepción y de acción así como el cerebro, que en los animales crea la posibilidad de una percepción sensible de las correlaciones objetivas entre las cosas, en forma de situaciones relativas a los objetivos.

De esta manera, vemos como el desarrollo del psíquismo se halla determinado por la necesidad de adaptación y transformación al medio, y que el reflejo psíquico es una función de los órganos correspondientes formados en el curso de la adaptación. Conviene subrayar que; el reflejo psíquico no es de ningún modo un fenómeno "puramente subjetivo", accesorio - sin verdadera significación en la vida de los animales y en la lucha por - la existencia. Al contrario, el psíquismo animal nace y se desarrolla como ya hemos visto, precisamente porque sin él los animales no conseguirían orientarse en su medio.

Y en el estadio del intelecto, "en el que distinguimos dentro de la actividad animal, una fase preparatoria objetivamente determinada por la posibilidad de una actividad ulterior del mismo animal, la forma del psíquismo se caracteriza por el reflejo de relaciones entre las cosas, de situaciones concernientes a las cosas" (Leontiev, 1983, pag. 46).

El fundamento material del desarrollo complejo del psíquismo de los animales esta constituido por la formación y utilización de "herramientas-naturales" de su actividad; los órganos y sus funciones. La evolución de los órganos del cerebro y de las funciones que le corresponden, que se producen en el seno de cada estadio de desarrollo de la actividad y del psíquismo de los animales, prepara progresivamente las condiciones requeridas para el paso a una estructura de actividad más elevada; la modificación de la estructura en general de la actividad animal, que de ello resulta, crea a su vez la necesidad de una nueva evolución de órganos y funciones, que parece ir ahora en una nueva dirección.

Con base a lo anterior, se observa que la actividad de los animales es biológica e instintiva, dicho de otra forma; el animal no puede ejercer su actividad a no ser con referencia al objeto de una necesidad biológica-vital con respecto a unos estímulos u objetos, y sus correlaciones (situaciones) que revisten para el animal el sentido de aquello que va asociado a la satisfacción de una necesidad biológica determinada, de ahí que si bien en la conciencia humana, un triángulo es independiente de la relación afectiva que con ella pueda tener, y se caracteriza ante todo, objetivamen

te, por el número de ángulos, etc., para el animal capaz de distinguir las formas, el triángulo sólo será distinguido en la medida en que tenga para el un sentido biológico. Por eso hay cosas que parecen inexistentes para el animal, si no hay una relación instintiva entre el y dichas cosas, o un agente determinado que le concierna, y si dichas cosas no van asociadas a la realización de esa relación.

El paso a la conciencia es el principio de una etapa superior de desarrollo psíquico, el reflejo consciente a diferencia del reflejo psíquico propio del animal es el reflejo de la realidad concreta, separada de las relaciones existentes entre ellas y el sujeto, es decir, un reflejo que distingue las propiedades objetivas estables de la realidad en la conciencia, la imagen de la realidad no se funde por la experiencia vivida del sujeto: lo reflejo está "presente" en el sujeto. Esto significa que, cuando tengo conciencia de un libro o simplemente conciencia de mi propio pensamiento concerniente al mismo, el libro no se funde en mi conciencia con el sentimiento que yo tengo de él, ni tampoco el pensamiento de ese libro se funde con el sentimiento que yo tengo de mi conciencia.

Con esto nos damos cuenta de los pasos de cada estadio y cómo se van complejizando las funciones, así como las leyes de estos estadios del desarrollo del psiquismo. Ahora es de suma importancia hablar de los factores que determinan la aparición de la conciencia humana diferente a la del animal y así llegar al desarrollo filogenético y ontogenético.

Con la aportación de Leontiev al ampliar la propuesta hecha por Vygotski, llegamos al desarrollo humano en el aspecto filogenético y ontogénico, el cual está formado por una serie de estadios sucesivos fundamentalmente diferentes; el primero de ellos es el que prepara el paso a la condición de hombre, empieza a finales de la era terciaria y prosigue hasta principios del cuaternario, aquí aparece el pitecantropo. Los representantes de éste los-austrolopitecos- eran monos que vivían sobre la tierra en manadas, se caracterizaban por la postura vertical y por su aptitud para efectuar operaciones manuales complejas, lo que hacía posible el uso de herramientas rudimentarias, muy poco elaboradas (aquí se puede apreciar el uso de la mano del hombre). Las relaciones complejas, existentes en el seno de la manada, nos obligan a admitir que conocían unos medios elementales de comunicación.

El segundo estadio es el del Pitecantropo (proteantropiense) y el tercero, el del hombre de Neanderthal (paleantropiense): estas podrían calificarse de estadios de transición hacia el hombre moderno (neantropiense).

La frontera cualitativa que separa estos estadios del estadio preparatorio anterior, consiste en la aparición, en los Pitecantropos, de un proceso de confección de herramientas y de una actividad colectiva primitiva en la que ya se utilizaban las herramientas.

Esto significa que ya en ese estadio se estaban creando las formas

embrionarias de trabajo y sociedad; este hecho fundamental para el curso de la evolución. En estos estadios el desarrollo está constituido por una serie de variaciones morfológicas, tales como; el cerebro del hombre primitivo, que sobrepasa en más de dos veces al de los monos más evolucionados de las especies modernas (1,400 contra 600 cm³) la diferencia de tamaño entre cerebros del simio y el humano, es aún más clara si comparamos su peso; el cerebro del orangután pesa 350 gramos, mientras el del hombre 1,400 gramos, o sea cuatro veces más. Además la estructura del cerebro humano es mucho más complejo (circunvoluciones) y más evolucionada que la del cerebro del simio. Las transformaciones morfológicas que se van fijando por herencia, se operaban en la asociación (del hombre) con el desarrollo de la actividad del trabajo y de la comunicación verbal, es decir, con influencias de factores ya sociales.

De esta manera vemos que conforme el hombre fué evolucionando fueron surgiendo ciertas necesidades, siendo primario la función del trabajo, ya que es una nueva forma de acumulación y transmisión de la experiencia histórica; el hombre al realizar el proceso de producción se cristaliza en su producto. Lo que, por parte del sujeto, se manifiesta en forma de movimiento aparece en el producto en forma de propiedad en reposo, en forma de ser objetivo o de materialidad. De esta manera lo peculiar del trabajo es el uso y fabricación de herramientas.

"El trabajo -dice Engels- empieza con la fabricación de herramientas éstas propician que el hombre se apropie de la realidad" (Leontiev, 1983,-

pag. 57) pero sobre todo al efectuarse el trabajo en unas condiciones de actividad común colectiva, permitió que en el seno de dicho proceso no sólo se estableciera una determinada relación con la naturaleza, sino también con otros hombres, miembros de una sociedad. De aquí el surgimiento del lenguaje, ya que la aparición de éste, sólo puede comprenderse en relación con la necesidad, nacida del trabajo, que experimentaban los hombres de comunicarse entre si. De ahí que el lenguaje no únicamente desempeña el papel de un medio de comunicación entre los hombres; sino también es un medio, una forma de conciencia y de pensamiento humano no separado de la generalización consciente de la realidad. Pudiendo el hombre, con el lenguaje, generalizar y transmitir la experiencia de la práctica sociohistórica de la humanidad.

El lenguaje aunado al trabajo, son los ejes centrales sobre los que es posible el desarrollo social del hombre, lo que conformará la conciencia, parte vital del hombre, lo que lo distingue de los otros organismos; ya que ésta le posibilita reflejar su realidad. De aquí que el comportamiento individual del animal depende siempre de una doble experiencia: la experiencia específica fija en los mecanismos del comportamiento reflejo, incondicionado, instintivo y la experiencia individual, formada ontogenéticamente. Pero en el hombre, en efecto, en él se da un tercer tipo de experiencia, la experiencia socio-histórica, que el hombre se apropia en el curso de su desarrollo ontogenético.

Hasta aquí hemos revisado como se originó el desarrollo ontogenético

de la conciencia; ahora, es importante abordar los conceptos claves para el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. En la misma, medida nos seguiremos apoyando en Leontiev, que aborda estos conceptos de manera clara y completa.

Dicho autor señala que la categoría de acción se refiere a un proceso cuyo motivo no coincide con su objeto (es decir con aquello hacia lo cual tiende), pero pertenece a la actividad" (ibid, pág. 241).

Esta actividad misma también es un proceso que se caracteriza psicológicamente por el hecho siguiente. Aquello hacia lo cual tienen en su conjunto (su objeto) coincide siempre con el elemento objetivo que incita al sujeto a una determinada actividad, es decir con el motivo; siendo éste último: "lo que indica aquello en que se concretiza la necesidad de objetivo, en las condiciones consideradas y hacia la cual se orienta su actividad, lo que la estimula" (ibid, pag. 75). Creemos que tales conceptos pueden quedar más claros si citamos un ejemplo de Leontiev; "supongamos que un estudiante que está preparando un examen, lea un libro de historia y recibe la visita de un amigo, quien le informa que el libro que está leyendo no es necesario para la preparación del examen. Pueden producirse las siguientes reacciones: o bien dejará inmediatamente el libro, o continuará leyendolo, o quizás lo deje de lado, pero de mala gana". En estos últimos casos es evidente que aquello a lo que se dirigía su lectura, es decir, el contenido del libro, era lo que le incitaba a leer y constituía su motivo. En otros terminos, la apropiación de su contenido satisfacía directamente-

una necesidad particular del estudiante, la necesidad de saber, de comprender, de elucidar aquello de que hablaba el libro, o por el contrario, después de haberse enterado de que el contenido del libro no forma parte del programa de exámenes, el estudiante no vacilaría en abandonar su lectura, está claro que el motivo que le incitaba a leer era, no el contenido del libro, sino sólo la necesidad de aprobar el examen. El objetivo de la lectura no coincidía por lo tanto, con lo que incitaba al alumno a leer, la lectura no era, en este caso preciso una actividad. La verdadera actividad era aquí la preparación y no la lectura del libro.

Distinguimos de la actividad los procesos que indicamos con el término de acciones. Una acción es un proceso cuyo motivo no coincide con su objeto (es decir con aquello hacia lo cual tiende), pero pertenece a la actividad en la que entra la acción considerada. En el ejemplo que hemos expuesto anteriormente, el estudiante sólo continuará leyendo hasta el momento en que se entere de que su lectura no es necesaria para la preparación del examen, se trata de una acción, ya que aquello hacia lo cual tiende (conocer el contenido del libro) no es el motivo del estudiante, lo que le incita a leer es la necesidad de aprobar el examen.

El objeto de la acción lo empuja por sí mismo a actuar; es necesario, para que la acción aparezca y se cumpla, que su objeto se presenta al sujeto en su relación con el motivo de la actividad en la que entra dicha acción. Esta relación reflejada por el sujeto en una forma perfectamente terminada, en forma de conciencia del objeto de la acción como objetivo.

De este modo, el objeto de la acción es, en realidad, el objetivo inmediato concienzado. (en nuestro ejemplo el objetivo de la lectura del libro es el apropiarse de su contenido, y ese objetivo inmediato mantiene una relación determinada con el motivo de la actividad, que es aprobar el examen). En el ejemplo de la lectura, existe un proceso consciente que apunta a un objetivo preciso. Su objetivo consciente es asimilar el contenido de la obra. ¿Pero cuál es el sentido particular que toma para el alumno dicho objetivo y, por consiguiente la acción que le corresponde? esto depende del motivo que estimule la actividad realizada en la acción de la lectura. Si el motivo consiste en preparar al lector para su futura profesión, la lectura tendrá un sentido. Si en cambio se trata para el lector de aprobar su examen, que no es más que una simple formalidad, el sentido de la lectura será otro, leerá la obra con ojos distintos la asimilará de una manera diferente. Dicho de otra manera, para encontrar el sentido personal, hay que descubrir el motivo que le corresponde.

X Con base a todos estos términos, ya se puede empezar a hablar del desarrollo de las funciones psicológicas superiores, que de forma tajante se puede decir que vienen a ser uno de los ejes centrales de la corriente histórico-cultural propuesto por Vygotski, corriente que recientemente ha sido abordada por Psicólogos Cubanos, de esta manera Díaz (pág. 6) a través del estudio sobre Vygotski arguye que: "el surgimiento de los procesos psicológicos es a partir de la actividad externa interpsicológica" consideran aquí dos aspectos esenciales: 1) el momento inicial en la formación de los procesos psicológicos superiores, es aquel en que el mediatizador

(signo) tiene todavía forma externa y, 2) las nuevas estructuras psíquicas surgen en el plano de las relaciones intersujetos, en el proceso de comunicación entre los hombres.

Otro aspecto importante de los procesos psicológicos superiores es su internalización, la cual es señalada por Vygotski (1979 pág. 93-94) al referirse a tres aspectos básicos que son: "a) una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente, b) un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal y, c) la transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos". El punto "b" parece ser el central ya que, el paso de un proceso interpersonal en intrapersonal implica el desarrollo cultural del niño; apareciendo toda función dos veces. Primeramente entre personas (interpsicológicamente), y después en el interior del propio niño (intrapsicológicamente). Lo anterior juega un papel vital en la relación entre los individuos (socialización) ya que la actividad social es el transporte de todo individuo.

A continuación se abordaran desde el punto de vista de Vygotski algunos procesos psicológicos superiores, los cuales inicialmente se trataran en forma tradicional, o sea la manera en que se habian estudiado y después planteando la forma en que la escuela histórico-cultural los retoma.

así vemos que la manera convencional como se manejaban estos procesos era donde el experimentador trata de ejercer el máximo control sobre los

materiales, la tarea y las respuestas, para poder comprobar el pronóstico, así la cuantificación de las respuestas facilitara la base para la comparación con otros experimentos, de esta manera extraían inferencias acerca de las relaciones de causa y efecto.

En pocas palabras, el experimento estaba destinado a crear ciertas condiciones, que pudieran ser de fácil interpretación; sin embargo, para Vygotski, el objeto de la experimentación es completamente distinto. Sus principios básicos no proceden de una crítica puramente metodológica de prácticas experimentales establecidas, sino que fluyen de su teoría de la naturaleza de los procesos psicológicos superiores y de la tarea de la explicación científica en psicología. Por lo tanto, si los procesos psicológicos se originan y sufren cambios en el curso del aprendizaje y desarrollo, la psicología sólo podrá comprenderlos totalmente determinando su origen y trazando su historia. De esta manera, el experimento será un medio objetivo para el estudio del desarrollo de dichos procesos, ya que deberán de proporcionarse las máximas oportunidades para que el sujeto se comprometa en mostrar una gran variedad de actividades que puedan ser observadas y no estrictamente controladas.

Esta aproximación que tiene Vygotski es la que permite derribar las barreras que tradicionalmente se erigen entre laboratorio y campo de investigación. Las intervenciones y observaciones experimentales podrán realizarse exactamente igual en el juego, en la escuela y en clínicas, así como en el laboratorio psicológico.

Dentro del desarrollo de los procesos psicológicos superiores, es de particular importancia el papel de la atención, ya que esta va a posibilitar que se originen estos procesos. Y es que con frecuencia se observa - que la falta de atención de la persona móvil que no comprenda lo que está haciendo en realidad; dado que muchas veces percibimos lo que existe - alrededor, pero sin prestar atención a algo específicamente. *y segundo*

Koehler (Vygotski, 1979 pág. 59-64) quien trabajó con chimpancés señala a la atención como parte importante del éxito o fracaso de cualquier operación práctica. De aquí la diferencia entre la inteligencia práctica de los niños y de los animales, esto dado que los niños son capaces de reconstruir su percepción liberándose así de la estructura determinada del campo. Esto con la ayuda de la función indicativa de la palabra, empezando el niño a dominar su atención creando nuevos centros estructurales en la situación percibida.

La atención es uno de los tantos procesos psicológicos superiores - que Vygotski analizó, pero aún faltan otros dentro de los cuales destaca la percepción, además que es necesario subrayar que estos procesos se ven afectados indudablemente por la conexión existente entre el uso de instrumentos y el lenguaje, introduciendo cambios cualitativos, tanto en su forma como en su relación con otras funciones. Koehler al hablar de la percepción señala que; "es de vital importancia la estructura del campo visual para la organización de la conducta práctica del mono. El proceso - entero de la resolución de un problema está básicamente determinado por - la percepción" (ibid, pág. 57). *Koehler (1985)*



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

En lo que respecta a los seres humanos, en este caso el niño, la percepción no se desarrolla como una continuación directa ulterior perfección de las formas de la percepción animal, ni siquiera de aquellos animales - más próximos al género humano. Esto se apoya en experimentos realizados por Binet y Stern (ibid, pág. 58), éstos autores, afirman que la manera - en que los niños pequeños describen láminas, difieren según los distintos estadios, sín embargo, un experimento realizado por Vygotski, similar a - los antes mencionados (descripciones de láminas), en los cuales el niño - tenía que comunicar el contenido de una lámina sin hablar, esto es; que - debía de ser mediante la pantomima, encontró que era un producto de las - limitaciones de su desarrollo lingüístico, o en otras palabras un rasgo - de su perfección verbalizada.

IZT.

Una serie de observaciones relacionadas unas con otras demostraron - que al rotular las cosas con nombres es la función primaria del lenguaje - de los niños pequeños. Ello permite al pequeño elegir un objeto determi - nado, separándolo de la situación global que está persiguiendo. El niño - comienza a percibir el mundo no sólo a través de los ojos, sino también - con el lenguaje. Este se convierte en una parte esencial del desarrollo - cognitivo del niño, más tarde los mecanismos intelectuales relacionados - con el lenguaje adquieren una nueva función. La percepción verbalizada - en el niño ya no está limitada al hecho de etiquetar las cosas con nom - bres. En este estadio de desarrollo, el lenguaje adopta una función sin - tetizadora, que a su vez es también instrumental, esto la lograr formas - más complejas de percepción cognitiva.



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

El papel del lenguaje en la percepción es sumamente importante debido a las tendencias opuestas implícitas en la naturaleza de la percepción visual y del lenguaje.

En un campo visual, los elementos pendientes se perciben simultáneamente; en este sentido, la percepción visual es completa. Por otra parte, el lenguaje requiere un sistema de secuencias, cada elemento está clasificado individualmente y luego relacionado en una estructura de frase, haciendo del lenguaje algo esencialmente analítico. Cabe aclarar que, el niño cuando realiza las tareas encomendadas, realiza una serie de movimientos (motrices) y estos movimientos, no se hallan en absoluto separados de la percepción, los procesos coinciden de modo casi idéntico. Ahora para organizar su campo visual y espacial el niño con ayuda del lenguaje, crea un campo temporal que, para él es tan perceptible y real como el campo visual. El niño que domina ya el lenguaje tiene su capacidad de dirigir su atención de un modo dinámico, puede captar cambios en su situación inmediata desde el punto de vista de actividades pasadas, al igual que la posibilidad de combinar elementos de los campos visuales presentes y pasados (por ejemplo; herramienta y objetivo) en un sólo campo de atención, que conduce a su vez, a una reconstrucción básica de otra función vital, la memoria.

Siendo la memoria otro proceso que viene a conformar los procesos psicológicos superiores, Vygotski nos habla de la memoria natural la cual está muy relacionada con la percepción, ya que surge a partir de la influencia

cia directa de estímulos externos en los seres humanos, ésta se ve caracterizada por la impresión inmediata de las cosas, por la retención de experiencias actuales como base de las huellas anémicas, surgiendo a partir de la influencia directa de estímulos externos en los seres humanos. De aquí que la operación de la memoria, se extiende más allá de las dimensiones biológicas del sistema nervioso humano y permite incorporar estímulos artificiales o autogenerados, que denominamos signos.

Por lo que respecta a las funciones superiores el paso principal de la estimulación autogenerada, es la creación y uso de estímulos artificiales que se convierten en las causas inmediatas de la conducta, pudiendo decirse que este "signo" es el estímulo artificial o autogenerado, o sea un vínculo intermedio de segundo orden, creado una nueva relación entre S y R, la que opera en el individuo activamente, a la vez que para todos los procesos psicológicos superiores.

Con base a ciertas observaciones, Vygotski habla de la memoria inmediata, indicando tres estadios básicos en el desarrollo de ésta. Es característico que en esta etapa, el niño de edad preescolar, sea incapaz de dominar su propia conducta y lo hace a través de la organización de estímulos especiales aunque algunas veces demuestra los inicios del uso de signos externos. En segundo lugar, tenemos que hay un predominio del signo externo y este signo actúa desde fuera. Y el último estadio es en los adultos, cuándo el signo es internalizado. Siendo la función del signo interno, un medio para recordar.

Ya que hemos estado hablando del signo, es necesario señalar algunos rasgos de éste; las operaciones con signos aparecen como resultado de un proceso complejo y comprobado, sujeto a todas las leyes básicas de la evolución psicológica. Ello significa que, en los niños, la actividad de utilizar signos no es algo simplemente inventado ni transmitido por los adultos; es más bien algo que surge de lo que originalmente no es una operación con signos, convirtiéndose en tal, después de una serie de transformaciones cualitativas. Sino que esto surge por el proceso de naturaliza histórica, de las leyes fundamentales del desarrollo y el resultado del proceso dialéctico, y no como algo introducido del exterior o del interior.

El pensamiento es otro de los procesos psicológicos superiores y para Vygotski tal pensamiento no puede ser separado de los otros procesos superiores, sobre todo al de la memoria, y es que para él algunas funciones psicológicas quedan sustituidas por otras.

Lo que sucede realmente es que, un cambio en el nivel evolutivo produce un cambio no tanto en la estructura de una sola función, como en el carácter de aquellas funciones con cuya ayuda se facilita la memorización y lo que realmente cambia son las relaciones interfuncionales que vinculan a la memoria con otras funciones.

Así tenemos que en el niño, al tratar de definir conceptos, el contenido del acto del pensamiento, no está tan determinado por la estructura

lógica del concepto mismo, como por los recuerdos concretos que posee el pequeño.

El pensamiento es de carácter sincrético y refleja el hecho de que, en el niño, depende ante todo en su memoria. Todos estos hallazgos nos hacen pensar, desde el punto de vista del desarrollo psicológico, que la característica esencial en los primeros estadios del niño y del desarrollo cognitivo es la memoria no el pensamiento abstracto. Esto es contrario en la adolescencia, ya que a esta edad, se han puesto de manifiesto las relaciones interfuncionales que incluyen a la memoria. Pero invirtiendo su dirección, puesto que, lo que para el niño pequeño es recordar. Para el adolescente recordar significa pensar. Esta localización de la memoria reduce el recordar a establecer y hallar reacciones lógicas. No cabe duda que aquí está implícito la relación lenguaje-pensamiento y Vygotski al hablar de esta relación, cita a Stern, al que parafraseando se entendía así; a los dos años de vida el niño hace el gran descubrimiento de su vida al descubrir "que cada cosa tiene su nombre" y sucede entonces que las dos curvas de desarrollo; la del pensamiento y la del lenguaje, hasta entonces separadas se encuentran y se unen para iniciar una forma de comportamiento. Este instante crucial en el que el lenguaje comienza a servir al intelecto, y los pensamientos comienzan a ser expresados, esto está señalado por dos síntomas objetivos inconfundibles: 1) la repentina y activa curiosidad del niño acerca de las palabras, su pregunta sobre cada cosa nueva (¿qué es esto?) y 2) los rápidos y cada vez más amplios aumentos de su vocabulario.

Antes de llegar al punto decisivo el niño (como algunos animales) - reconocen un reducido número de palabras que sustituyen, como en un condi- cionamiento, por objetos, personas, estados y deseos. En esa edad conoce sólamen- te las palabras que los demás le suministran. Luego la situación- cambia; el niño siente la necesidad de palabras y trata activamente a tra- vés de sus preguntas de aprender los signos vinculados a los objetos. Pa- rece haber descubierto la función simbólica de las palabras, el habla. Que en su primer estadio era afectivo-conativo y entra ahora en la fase - intelectual. La línea de desarrollo del lenguaje y del pensamiento se - han encontrado. Aquí cabe resaltar que, para que el niño se de cuenta de este descubrimiento es necesario que pase cierto nivel, ya que el lengu- aje no puede ser descubierto sin el pensamiento.

Al señalar Vygotski la intersección del lenguaje con el pensamiento habla también del lenguaje interiorizado. Incluyendo esto de la siguien- te manera; "el lenguaje interiorizado se desarrolla a través de lentas - acumulaciones de cambios funcionales y estructurales, se separa del habla externa del niño, simultáneamente con la diferenciación de las funciones- sociales y egocéntricas del lenguaje, y finalmente las estructuras de este último, dominadas por el niño se convierten en las estructuras básicas del pensamiento.

"Esto nos suministra un hecho indiscutible de gran importancia; el - desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, - por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia socio-

cultural del niño" (Vygotski 1977, pág. 80).

Leontiev (1983 pág. 65) siguiendo la línea de Vygotski hace referencia acerca del pensamiento al que define "como el proceso de reflejo consciente de la realidad, con sus propiedades asociaciones y relaciones objetivas, incluyendo los sujetos inaccesibles a la percepción sensible inmediata". Por lo mismo el individuo somete a prueba las cosas con otras, entonces al tomar conciencia de las relaciones e intersecciones que se establecen entre ellas se juzga a partir de los cambios que se dan de estos y, que a la vez percibimos, de las propiedades que no nos son directamente accesibles, razón por la cual la distinción y la toma de conciencia de las interacciones objetivas son condiciones necesarias para la aparición del pensamiento.

Por último, es necesario mencionar que todos y cada uno de los procesos psicológicos superiores mencionados anteriormente se analizaron por separado, pero bien sabemos que todos al unísono y cada uno con su labor específica forman uno sólo en el hombre, a la vez cabe mencionar, la evidente relación de estos con el lenguaje, relación tan dependiente que sin este, tal vez el individuo se quedaría rezagado del desarrollo de todos sus congéneres.]

Ahora bien dada la información anterior surge la necesidad inmediata de conocer las directrices del método propuesto por Vygotski, puesto que es uno de los máximos representantes de la escuela histórico-cultural. El

método propuesto se denomina experimental evolutivo, y su importancia radica en que crea o provoca artificialmente un proceso de desarrollo psicológico.)

4/ Lo divide en tres fases que son; 1) análisis del proceso, no del objeto. Esto es; el análisis de los procesos, que requieren de un despliegue dinámico de los principales puntos que constituyen la historia de los procesos. En consecuencia, la psicología evolutiva, no la psicología experimental, proporciona una valiosa ayuda a este análisis, al igual que - Werner, Vigotski aboga por esta metodología, como algo esencial para la psicología experimental.

Todo proceso psicológico, tanto si se trata del desarrollo del pensamiento como de la conducta voluntaria, es un proceso que sufre cambios ante nuestros propios ojos, 2) explicación ver su descripción; aquí - Vygotski se apoya en la psicología asociacionista e introspectiva, en donde el análisis es esencialmente una descripción y no una explicación tal y como nosotros la comprendemos, esto es, que la simple descripción no revela las relaciones dinámico-causales reales que subyacen a los fenómenos. Este tipo de análisis trata de poner al descubrimiento la esencia, en lugar de las características percibidas de los fenómenos psicológicos.

En realidad Vygotski trata de comprender los vínculos reales que existen entre los estímulos externos y las respuestas internas que subyacen a las formas superiores de conducta designadas por las descripciones-

introspectivas. De este modo el análisis psicológico rechaza las descripciones nominales y trata de determinar las relaciones causales. Sin embargo tal explicación sería también imposible si ignoramos las manifestaciones externas de las cosas y, 3) el problema de la conducta fosilizada; - en psicología tenemos frecuentemente procesos que ya han recorrido un largo estado de desarrollo histórico y han terminado por fosilizarse. Estas formas fosilizadas de conducta se encuentran más fácilmente en los procesos psicológicos llamados automáticos o mecanizados, que a causa de su antiguo origen, se repiten constantemente, quedando totalmente mecanizados, de modo que su aspecto externo no nos dice nada acerca de su naturaleza interna. Hemos de centrarnos no en el producto del desarrollo, sino en el proceso mismo, por el que se establecen las formas superiores. Al actuar de este modo, el investigador se ve a menudo forzado a alterar el carácter automático, mecanizado fosilizado de las formas superiores de conducta y devolverlas a su fuente original a través del experimento, este es el objetivo del análisis dinámico, el hecho de abarcar el proceso de desarrollo de una determinada cosa en todas sus fases y cambios—desde el principio hasta el fin—significa fundamentalmente descubrir su naturaleza y su esencia.

De acuerdo a Riviere (1985, pág. 33-40) podemos resumir el método de Vygotski en tres rasgos fundamentales: 1) implicaba el análisis de procesos y no de productos terminados, 2) se dirigía a una explicación "genotípica" de la conducta, en vez de limitarse a una descripción fenotípica de la misma. Vygotski estaba convencido de la necesidad de construir una psicología -

explicativa, que fuese capaz de sobrepasar las semejanzas y diferencias - "fenotípicas" entre las funciones para acceder a un nivel de explicación y no de descripción, 3) trataba de estudiar el proceso mismo de cambio, - de formación de las conductas, en lugar de conformarse con la investigación de "conductas fosilizadas". Este último era la naturaleza dinámica, ya que en psicología, muchos procesos sufren un largo cambio hasta llegar a fosilizarse. El análisis fenotípico de los productos del desarrollo sería, por eso incapaz de establecer su auténtica naturaleza, Vygotski trataba entonces de reconstruir los procesos de génesis, formación y transformación de los procesos en condiciones experimentales.]

* Es decir, la idea no era formular una especie de amnesis clínica de las funciones sino una amnesis experimental. Ello implicaría tratar de reconstruir, a partir de la escuela socio-cultural, los ciclos de formación de la conciencia y las funciones superiores. Esta era la esencia del método funcional de doble estimulación, que consistía; en plantear a los sujetos problemas que solían estar más allá de sus capacidades de solución inmediata, a partir de su competencia actual, y al mismo tiempo, de medios que podían tomar el valor de signos, capaces de regular y favorecer la realización de las tareas propuestas.

El trabajo desarrollado por Vygotski no se quedó en la teoría, ya que su interés por los problemas de aprendizaje y desarrollo se tradujo en un esfuerzo sostenido por acercarse a los procesos educativos reales, tanto en los niños normales como en los niños con necesidades especiales.

* En sus observaciones y protocolos sobre niños con distintas clases de anomalías y deficiencias, se basaba en un enfoque cualitativo, que trataba de capturar la organización peculiar de sus funciones y conductas más que en la descripción; a base de rasgos unidimensionales de carácter cuantitativo. Vygotski no concebía las deficiencias en términos de disminución cuantitativa de determinadas funciones, sino que de una organización cualitativamente diferente de ellas. Un niño deficiente no es como un niño normal más pequeño o simplemente, menos capaz de ejercer ciertas habilidades, sino que posee una estructura funcional peculiar, que debe ser analizada y objetivada por el psicólogo.

Vygotski no pensaba que la alternativa educativa fundamental de los niños con deficiencias fuera su incorporación sin más al sistema educativo ordinario, sino una educación basada en la organización especial de sus funciones y de sus características más positivas, en vez de aspectos más deficitarios.

Una educación con objetivos fundamentalmente compensatorios; de aquí las nociones fundamentales que sobre el desarrollo tenía Vygotski, las cuales le permitían ver con perspectiva de futuro, las posibilidades de compensación de los niños con distintas alteraciones. Y es que para Vygotski el desarrollo no se concebía como una vía única y unidireccional, o como una simple evolución cuantitativa, sino como un camino dialéctico-complejo y regular con variaciones cuantitativas y cambios cualitativos, que implicarían la sustitución sistemática de unas funciones por otras y-

la incorporación de mediciones externas, para convertirlas en internas.

A partir de esta visión de desarrollo, la educación especial podía entenderse como una unidad sistemática, destinada a proporcionar al niño mediaciones (signos, símbolos e instrumentos) capaces de favorecer el desarrollo en función de su estructura peculiar. Sin embargo Vygotski reconocía que habría casos en que las funciones de mediación y la capacidad de emplear instrumentos auxiliares, se vería coartada en su función (autismo, psicosis infantil) pero en los niños en que no se da esta clase de perturbaciones (es decir; en aquellos cuyo déficit es más explicable en términos de una deficiencia asociativa o más exclusivamente intelectual y no como imposibilidad de adquirir mediaciones) la educación especial podría jugar el papel decisivo de proporcionar "prótesis instrumental" mediaciones capaces de provocar una "organización sustitutiva" de las funciones superiores. En resumen y apoyado en Vygotski, Riviére (1985, pag. 65) dice; "Dicho en términos actuales: Vygotski proponía, como objetivo básico para la educación especial, el de proporcionar al niño recursos metacognitivos".

En términos educativos, la historia de la Pedagogía soviética y el papel de Vygotski en ésta es, todavía hoy difícil de reconstruir con objetividad. En su origen la paidología según Blonski, no debía consistir en una mera aplicación al niño de leyes psicológicas abstractas o en una pedagogía experimental artificial, sino en una ciencia unitaria del desarrollo del niño, que podría colaborar con las disciplinas específicas (psico

logía, sociología, biología, etc.) pero sin reducirse a ellas, ni ser un saber ecléctico sino por el contrario, sintético, es decir; capaz de establecer leyes propias del desarrollo y una estructura teórica propia, irreductible a la de otros saberes más particulares. Vygotski al igual que Blonski, estaba de acuerdo en que; la conducta únicamente puede comprenderse como la historia de la conducta, de la necesidad de entender el desarrollo en términos dialécticos, y de el papel de la actividad productiva en la génesis dialéctica de las formas superiores de conducta; compartía la idea de que la psicología no debía de ser una ciencia ecléctica, que mezclase observaciones anátomo-fisiológicas, genéticas, psicológicas, etc., sino una ciencia con sustancia y carácter unitario, que tratase el problema en general del desarrollo. Sin embargo, en la práctica real de los psicólogos, no se correspondió con las propuestas de Blonski y Vygotski.

Desgraciadamente, parece ser que los psicólogos se convirtieron en testólogos, muy alejados de las condiciones educativas concretas y que, sin conocer a fondo la situación individual de los sujetos a los que sometían a sus pruebas, y ni tenían un contacto continuo y cercano con el sistema escolar, mandaban en grandes cantidades de niños a centros especiales.

Vygotski estuvo en contra de esto y criticó fuertemente el empleo indiscriminado de los test y la tendencia a reducir a los individuos a parámetros fijos, insistía en la necesidad de poner de manifiesto no sólo

el desarrollo "terminado" de los sujetos, sino, más bien sus posibilidades de desarrollo (la zona de desarrollo próximo) entendido ésta como "la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema, bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz" (Vygotski, 1979 pág. 133) y así construir instrumentos más adecuados, exigiendo la definición cualitativa de la organización funcional de los sujetos.

A manera de conclusión de el presente capítulo podemos decir que: la psicología soviética ha tenido a lo largo de su historia toda una serie de científicos que han trabajado hacia la consecución y precisión de un objeto de estudio de la psicología.

Así tenemos a Sechenov que con su teoría del reflejo, trató de reducir todo evento (funciones psicológicas) del individuo a la categoría de reflejo. Siguiéndolo Chelpanov quien proponía que el método fundamental de la psicología debía de ser la introspección experimental. Otro más fué Bechterev el cual trataba de resolver la crisis de la psicología recurriendo a su planteamiento, o mejor dicho a su concepción energetista ingenua de la conciencia (entendida como energía física o metafísica). Por último Kornilov decía que se debía de hacer una nueva forma de trabajar en psicología a la que designó con el nombre de reactología (suma de reflejos) tratando de estudiar, de forma objetiva, las reacciones humanas en su ambiente biosocial.

Si nos damos cuenta, cada quien propuso un objeto particular, pero en cierta forma quedando sin una construcción sólida a nivel científico. Es hasta el segundo Congreso de Psiconeurología cuando se vislumbró algo más firme y con un sustento teórico propio; quien planteó esta alternativa, fué Lev Semionovitch Vygotski en 1924, haciendo patente en esta fecha la enorme importancia del concepto de conciencia, además de estudiarla con procedimientos objetivos. Más tarde junto con algunos de sus discípulos aportaría toda una serie de conceptos, los cuales vendrían a darle un giro a la psicología soviética. Es entonces vital la participación de Vygotski en el desarrollo de la psicología, empezando con el enfoque que le da a los procesos psicológicos superiores y al desarrollo de estos apoyados por el signo o sea la palabra, lo que posibilitara el desarrollo del individuo, gracias también a su contexto social. Otra de las mayores aportaciones de Vygotski a la psicología es la del concepto de la Zona de Desarrollo Próximo. Dicho concepto llega a considerar a los niños que poseen alguna deficiencia o perturbación, ya que en cierta forma Vygotski buscó siempre encaminar sus objetivos al desarrollo del niño, por que creía que todos los niños merecían igualdad de oportunidades, como de trato de parte de todos los seres que les rodean.

En este primer capítulo, se vió la época que propició el surgimiento de la corriente del desarrollo histórico-cultural cuyo representante principal fue Vygotski entre las principales aportaciones, se destaca el análisis sistemático que realizó al lenguaje y todo lo que le circunda, siendo necesario ser más explícitos en esto, de aquí que el siguiente capítulo versará sobre el lenguaje, proceso de singular importancia, ya que

en cierta manera es lo que va a propiciar el desarrollo del individuo.

E L L E N G U A J E

El hombre al aparecer sobre la tierra y empezar a desarrollarse en su medio, necesitó sobrevivir, para lo cual se hizo eminente y prioritario, el ser un individuo gregario por naturaleza, lo que le permitía en grupo cazar, construir su vivienda, cultivar, reproducirse, etc. y en tales eventos es inherente la comunicación, llámese en un principio gestos, gruñidos, gritos o vocablos aislados, para pasar a un lenguaje más ordenado y con una estructura propia.

El lenguaje le permite ahora tener ese contacto tan humano de hombre a hombre, a la vez que estos poseen la capacidad de transmitirse desde un hecho cotidiano, hasta un evento excepcional. Todo esto gracias a la comunicación que todo ser humano puede hacer en el momento que se ocurra o sea necesario.

No sólo hay este medio de comunicación (verbal), sino otros que son: pinturas rupestres, jeroglíficos, el tambor, señales de humo, etc. Para finalizar hasta el momento más trascendental en comunicación, que es el invento de la imprenta (Gutenberg), lo que ahora 1988 nos permite ver y leer los acontecimientos que suceden en nuestra sociedad y cultura, así como el desarrollo que en común han tenido los diferentes Países del mundo, pero sobre todo del desarrollo del hombre, y así poder saber el porqué de nuestra verdad y realidad.

Por lo anterior, es de especial importancia la cuestión de la comunicación verbal y algunos factores que lo circunden. De aquí que en este -

capítulo sobre el lenguaje, retomaremos algunos conceptos de la corriente Histórico-Cultural, dado que para ellos el lenguaje no surge de la nada, sino que es a través de todo un desarrollo socio-cultural del ser humano, donde éste mismo, en constante relación con sus congeneres, logra paso a paso metas que le posibilitan a sobrevivir y más tarde ser hombre de cambios constantes.

La importancia del lenguaje es tal que diferentes autores la han connotado de diferentes formas, una de las más importantes es la de la corriente socio-histórico cultural, en la cual parafraseando a Vigotsky. Quién dice que el lenguaje tiene como función principal la de comunicación el intercambio social y la regulación de la conducta. Plantea, además, que surge como una necesidad de intercomunicación en la sociedad. Por otro lado Luria (1980 (pág. 108)) señala que el lenguaje "habla de un sistema de códigos, con ayuda de los cuales se designan los objetos del mundo exterior, sus acciones cualidades y relaciones entre los mismos". Sapir (1984 (pág. 18)) por su parte define a éste en base a asignar sonidos convencionales, voluntariamente articulados, a sus equivalentes a los diversos elementos de la experiencia (objetos, etc.) (Smirnov (1960) (pág. 276)) describe al lenguaje como una forma especial de relación entre los hombres.

Es por medio del lenguaje como las personas se comunican sus pensamientos e influyen unas sobre otras. La relación por medio del lenguaje se efectúa con la ayuda del idioma. El idioma es el medio de comunicación

verbal de las personas, ^{NO} (Leontiev (1983 pág. 67) "opina que ~~el~~ ^{seguro} lenguaje no sólo desempeña el papel de un medio de comunicación entre los hombres; también es un medio, una forma de conciencia y de pensamientos humanos no separado aún de la producción material. Se convierte en la forma y el soporte de la generalización conciente de la realidad. Por eso cuando después, la palabra y el lenguaje se separaron de la actividad práctica inmediata, las significaciones verbales se hicieron abstractas y sólo pueden existir como hecho de conciencia, es decir, en forma de pensamiento" (ibid^{NO} 65). - Llamado pensamiento en el sentido propio, al proceso de reflejo consciente de la realidad, con sus propiedades, asociaciones y relaciones objetivas, incluyendo los objetos inaccesibles a la percepción sensible inmediata. - El hombre por ejemplo, no percibe los rayos ultravioletas, pero no deja por ello de conocer su experiencia y sus propiedades. Y cabe preguntarnos ¿qué es lo que hace posible ese conocimiento". Esto se hace realidad por medio de estudios que se han hecho por diversos científicos que se ocuparon en su oportunidad de estos. Dándonos a conocer por medio de libros o escritos en donde nos hacen saber la existencia de estos. Schaff (1975) cita que el lenguaje es aquello en lo cual se hallan encerradas y establecidas las experiencias y el saber de las generaciones pasadas. Naturalmente que al lenguaje es al mismo tiempo pensamiento, como sistema de los portadores materiales de determinados significados, en consecuencia como sistema de reglas gramaticales o de significados que relacionan determinados vo cablos u otros portadores materiales.

Y ^{NO} por último,

Petrovski (1986 pág. 189) nos afirma que el lenguaje -

NO
 es un sistema de signos verbales, la realización de esta actividad depende de las propiedades del signo. El signo es de naturaleza social, el que se transmite a cada individuo por la sociedad, surge como resultado de un acuerdo (señales de tránsito) o se forma en el desarrollo histórico de la actividad humana.

De acuerdo a las observaciones hechas por estos autores, coinciden en definir al lenguaje como un medio de comunicación entre los hombres; a través de este se transmite experiencias pasadas y presentes, siendo el vínculo por el cual el hombre va a transmitir todos los conocimientos histórico-culturales, por medio de la palabra. Sin embargo, se ha visto que la palabra es parte importante en la comunicación de los hombres, y ésta a su vez una herramienta de gran ayuda dentro del lenguaje permitiéndole ésta un desarrollo dentro los procesos psicológicos superiores. Es por eso que es de vital importancia ver como se va a dar este proceso en el ser humano.

A continuación trataremos de profundizar tanto filogenética como ontogenéticamente haciendo comparaciones con sus más cercanos congéneres que poseen un tipo de lenguaje parecido al del hombre, en ese caso los chimpancés o monos, con los que trabajó Köehler (en Vigotsky, 1979, pág. 59-81) - el cual probó la aparición de una inteligencia embrionaria del pensamiento en su exacto sentido de la palabra, la que no estaba relacionada con el lenguaje en ningún sentido.

De acuerdo a su punto de vista, Köehler prueba que el chimpancé muestra los comienzos de un tipo de comportamiento intelectual de la misma clase y tipo que el hombre, y según el autor, es la falta del habla y la insuficiencia de imágenes, lo que podría explicar la diferencia entre el chimpancé y el hombre más primitivo.

Sin embargo, el tema sería bastante sencillo si los monos no tuvieran rudimentos del lenguaje, o nada que se le pareciera al hablar, pero Köehler encontró un lenguaje en los chimpancés, sumamente desarrollado en algunos y sobre todo fonéticamente distinto del humano. Nos dice que sus expresiones fonéticas denotan estados subjetivos, describe formas altamente diversificadas de "comunicación lingüística entre ellos; poseen, además, un vasto repertorio de expresiones afectivas, estas son: juego facial gestos, vocalización y movimientos que expresan emociones sociales (saludo). Además son capaces de entender y expresar los gestos de ellos mismos, y de los otros animales inclusive. No hay evidencia de que los animales alcancen la etapa de la representación objetiva, como por ejemplo, en ninguna de sus actividades los chimpancés de Köehler que jugaban con tiza de colores, no mostraba nunca el más leve intento de representar algo en sus dibujos.

Con base a esto Köhler demostró por medio de la experimentación, preciso que el éxito de la acciones de los animales depende de cómo pueden ver todos los elementos. Y es que determinada situación si se verían algunos elementos que se habían utilizado anteriormente se le dificultaría

la tarea encomendada, considerando el autor que la presencia visual real es una condición indispensable en cualquier investigación del intelecto de los chimpancés, condición sin la cual su inteligencia no puede ser puesta en acción, en resumen nos dice que las limitaciones de la "imaginación son una característica básica de la conducta intelectual de los chimpancés.

Otro investigador que trabajó directamente con los chimpancés fué Yerkes (Vigotsky, 1979, pág. 63), quién presenta una nueva teoría para explicar la falta del lenguaje real, pues afirma que "las reacciones vocales son frecuentes y variadas en los chimpancés, pero el habla en el sentido humano esta ausente". Y es que su aparato fonador funciona como el del humano, lo que falla, según él es la tendencia a imita sonidos, su mímica depende enteramente de sus estímulos ópticos copiando las acciones pero no los sonidos, son capaces de hacer lo que los loros hacen exitosamente.

Si la tendencia imitativa del loro estuviera combinada con el intelecto del chimpancé, no cabe duda que ese último poseería el lenguaje. De aquí que en sus experimentos, aplicó cuatro métodos para enseñar a hablar a los chimpancés, ninguno tuvo éxito pero dejó establecido que los antropoides no poseen nada semejante al lenguaje humano ni siquiera rudimentariamente, lo que conocemos objetivamente con certeza es que no tienen "ideación", aunque bajo ciertas condiciones son capaces de confeccionar herramientas muy simples y acudir a rodeos, estas condiciones exigen que se dé una situación completamente visible y clara. El descubrimiento del

lenguaje no puede depender de una disposición óptica, requiere una operación intelectual de un tipo distinto, no existen inicios de ninguna clase que muestren que tal operación se encuentre al alcance del chimpancé, muchos investigadores afirman que no poseen esta aptitud. Esta carencia - puede ser la diferencia fundamental entre la inteligencia humana y la del chimpancé, aunque cabe mencionar que el chimpancé posee un tipo de lenguaje propio bastante rico.

Learned, (ibid, pag. 67) colaborador de Yerkes elaboró un diccionario de treinta y dos elementos lingüísticos de palabras que no solamente se asemejan al habla humana fonéticamente, sino que tienen un significado, en el sentido que son producidas por ciertas situaciones y objetos conectados con el placer, el disgusto o el miedo. Estas palabras fueron apuntadas mientras los monos esperaban ser alimentados y durante las comidas, - en presencia de seres humanos y cuando se encontraban los chimpancés solos. Se podría - decir que del lenguaje estrictamente emocional, este tipo de lenguaje no es la única función del lenguaje en los monos, como en otros animales y - en el hombre mismo, también es un medio de contacto con otros de su especie. Tanto en los chimpancés de Yerkes y Learned, como en los monos observados por Köehler, esta función del lenguaje es inequívoco, no estaba conectada con reacciones intelectuales, o sea con el pensamiento, sino se origina en la emoción y es de modo evidente una parte del síndrome emocional total, pero una parte que cumple una función específica, tanto biológica como psicológicamente. Esta lejos de ser intelectual y de constituir un ensayo conciente de informar o influir en otro, en conclusión, - -

se puede hablar de un tipo de reacción instintiva.

Se puede resumir que los antropoides ponen de manifiesto una inteligencia semejante a la del hombre en ciertos aspectos (el uso embrionario de herramientas) y un lenguaje en parte parecido al humano en aspectos totalmente distintos (el aspecto fonético de su lenguaje, su función de descarga, etc.) Por lo tanto pensamiento y lenguaje tienen raíces genéticas, no existen correlación definida entre ellos. La estrecha relación entre las características de pensamiento y lenguaje son claramente discernibles una fase preintelectual en el desarrollo del habla y una fase prelingüística en el desarrollo del pensamiento.

En base a lo dicho anteriormente se pretende ver la diferencia sobre el lenguaje y la inteligencia en los monos y el ser humano, en el desarrollo filogenético de estas funciones.

Ontogenéticamente, la relación entre el desarrollo del pensamiento y el del lenguaje es mucho más intrincada y oscura, pero aquí también podemos, distinguir dos líneas separadas que emergen de dos raíces genéticas diferentes. La existencia de una etapa prelingüística del desarrollo del pensamiento de los niños que ha sido corroborada por pruebas objetivas, por los experimentos de Köehler en donde tomaron chimpancés y niños que no habían aprendido a hablar. Köehler dice: (ibid, pag. 69 y 70) que las acciones de los niños son exactamente iguales a los de los chimpancés, de tal modo que esta vida infantil podría muy bien denominarse, la edad del chimpancé y corresponde

ría a los de 10, 11 y 12 meses de edad. Lo más importante aquí según Köhler, con base a sus investigaciones, es el descubrimiento rudimentario de la independencia de las reacciones intelectuales respecto del lenguaje. Sin embargo, desde hace tiempo se conocen las raíces preintelectuales del habla en el desarrollo del niño. Estas son el balbuceo, los gritos y aún más sus primeras palabras son etapas claramente establecidas, que no tienen nada que ver con el desarrollo del pensamiento. Estas manifestaciones han sido consideradas como formas predominante emocionales de la conducta, no todas ellas, cumplen una mera función de descarga. Estudios recientes sobre las primeras formas de comportamiento del niño y sus primeras reacciones a la voz humana (efectuadas por Charlotte, Böehler y sus colaboradores) han demostrado que la función social del lenguaje se manifiesta ya claramente durante el primer año de vida y es en la etapa preintelectual del desarrollo del lenguaje.

Böehler (en Vigotsky, 1979 pág. 59-81) nos dice que durante la primera semana de vida del niño, se observan respuestas bastantes definidas a la voz humana y la primera reacción específicamente social se produce durante el segundo mes. Estas investigaciones dejaron establecidas que las risas, los sonidos articulados, los movimientos, etc. constituyen medios de contacto social desde los primeros meses de vida.

Se puede decir, que las dos funciones del lenguaje que se han observado en el desarrollo filogenético se encuentran ya, y son evidentes en niños de menos de un año de edad. Pero el hecho más importante es que

aproximadamente a los dos años de edad las dos curvas de desarrollo, la del pensamiento y la del lenguaje, hasta entonces separadas, se encuentran y se unen para iniciar una nueva forma de comportamiento. Esto conbase a la teoría de Stern (en Vigotsky, 1979, pag. 70-71) donde afirma que el lenguaje comienza a servir al intelecto, y los pensamientos empiezan a ser expresados; todo esto se debe a los puntos importantes que son:

- 1).- La repentina y activa curiosidad del niño acerca de la palabra su pregunta sobre cada cosa nueva (¿Qué es esto?)
- 2).- Los rápidos y cada vez más amplios aumentos resultantes de su vocalización. Antes de llegar a esto el niño, como algunos animales, reconoce un número pequeño de palabras que sustituye como en un condicionamiento por objetos, personas, estados o deseos. En esa edad conoce solamente las palabras que los otros le suministran. Pero sin embargo ahora, el niño siente la necesidad de palabras, y a través de preguntas trata de aprender los signos vinculados a los objetos.

El habla que en su primer estadio es efectivo conativo, entra en la fase intelectual, las líneas del pensamiento se han encontrado; se puede resumir que tanto el pensamiento y el lenguaje, provienen de distintas raíces genéticas, y aunque estas líneas (pensamiento y lenguaje) siguen separadas llega un momento en que se encuentran, y en este caso, el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional. Por último en su desarrollo ontogenético, en el desarrollo del habla del niño podemos discernir una etapa preintelectual, y en su desarrollo intelectual una etapa prelingüística.

Un punto importante que se debe manejar en la relación que hay entre pensamiento y lenguaje, es el que se refiere al lenguaje interiorizado, ya que en éste se podrán observar varias diferencias en ambas líneas. Para esto habría que hacer un análisis más detallado de el lenguaje interiorizado.

Comenzaremos con: Watson (en Vygotsky, pág. 73) quien nos dice que no conocemos en que punto de su desarrollo los niños pasen del cuchilleo al lenguaje y de éste al lenguaje interiorizado, Vygotsky (1979, pág. 73 - 74) nos explica que no existe casi diferencia entre lenguaje en voz alta y el susurro, en cuanto a los funcional el cuchicheo difiere profundamente del lenguaje interiorizado y ni siquiera manifiesta una tendencia a acercarse a las características típicas de éste último, además, no se desarrolla espontáneamente hasta la edad escolar, aunque puede ser inducida más temprano.

Bajo presión social un niño de tres años puede bajar el tono de su voz o susurrar durante cortos períodos, este es el hecho que parece sustentarse el punto de vista de Watson, (ibid pág. 74) por lo tanto debemos encontrar el eslabón intermedio entre el lenguaje externo y el lenguaje interiorizado y uno de los puntos de vista que más se acerca es el de Piaget con el planteamiento lenguaje (egocéntrico) asume una función de planteamiento, es decir, se convierte en pensamiento propiamente dicho.

El habla egocéntrica, es habla interiorizada en sus funciones, es

lenguaje de un modo interno, íntimamente unido con el ordenamiento de la conducta infantil, así mismo resulta parcialmente incomprensible para los otros; no obstante, es evidente en su forma y no demuestra ninguna tendencia a convertirse en cuchicheo o cualquier otro tipo de lenguaje semiaudible.

Con base a lo dicho anteriormente se encuentran tres tipos de lenguaje: 1) el lenguaje externo, 2) el lenguaje egocéntrico, 3) el lenguaje interiorizado. Y se puede observar que estas operaciones (o transiciones que se dividen en 4 etapas) están formados de la siguiente forma:

1).- La fase primitiva o natural, que corresponde al lenguaje preintelectual y al pensamiento verbal, es cuando estas operaciones aparecen en su forma original, del mismo modo que se desarrollaron en el nivel primitivo de comportamiento.

2).- La siguiente etapa es la psicología simple, en donde el niño experimenta con las propiedades físicas de su cuerpo y con la de los objetos que se encuentran a su alrededor, y aplica esta experiencia al uso de herramientas; es el primer ejercicio de la naciente inteligencia práctica del niño. Esta etapa se manifiesta por el uso correcto de las formas y estructuras gramaticales, antes de que el niño haya entendido las operaciones lógicas en las cuales se apoya. Se puede decir que domina antes la síntesis del lenguaje que la del pensamiento.

El mismo Piaget, (ibid pág. 75) en sus estudios demuestra que la Gramática que desarrolla antes que la Lógica y que el niño aprende relativamente tarde -

las operaciones mentales que ha estado usando durante largo tiempo.

3).- En esta se distingue por signos externos, operaciones externas que son utilizadas como ayuda en la solución de problemas internos. En esta fase el niño cuenta con los dedos, recurre a ayudas mnemónicas, etc., aquí también se puede llamar la etapa del lenguaje egocéntrico, en el desarrollo del lenguaje. En la última etapa, corresponde a la llamada de "crecimiento interno", la operación externa se convierte en interna y sufre un cambio en el proceso. El niño empieza a contar con la cabeza, usar la memoria lógica, esto es, a operar con relaciones inherentes y signos interiorizados. En el desarrollo del habla es la etapa final del lenguaje interiorizado, sin sonido. Cabe señalar que el lenguaje interiorizado puede estar muy cerca en la forma del lenguaje externo, o aún ser exactamente igual, cuando sirve como preparación para el lenguaje externo, por ejemplo cuando se piensa en una conferencia, lo que se va a pronunciar. No existe una división tajante entre comportamiento exteriorizado y el externo, y se influye mutuamente. Podemos imaginarnos el lenguaje y el pensamiento como dos círculos en intersección, en sus partes superpuestas constituyen lo que se ha llamado pensamiento y las del lenguaje. Se concluye entonces que la función del pensamiento y el lenguaje, tanto en los adultos como en los niños, es un fenómeno limitado a una área circunscrita; donde el pensamiento no-verbal y el lenguaje no-intelectual no participan en esta fusión y son afectados sólo indirectamente por los procesos del pensamiento verbal.

Por lo que respecta a los estudios con los niños, se ha descubierto que también en ellos las raíces y el curso del desarrollo de la inteligencia difieren de los del lenguaje que inicialmente el pensamiento es no-verbal, y el lenguaje no-intelectual.

Por último, el lenguaje interiorizado se desarrolla a través de lentas acumulaciones funcionales y estructurales, se separa del habla externa del niño, simultáneamente con la diferencia de las funciones sociales y egocéntricas con la diferencia de las funciones sociales y egocéntricas del lenguaje, las estructuras de éste último, dominadas por el niño se convierten en las estructuras del pensamiento, esto nos administra un hecho importante; el desarrollo del pensamiento esta determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia socio-cultural del niño.

En resumen, si comparamos el desarrollo temprano del habla y la inteligencia, que como hemos visto, se efectúa a lo largo de las líneas del pensamiento separadas tanto en los animales como en los niños pequeños, con el desarrollo del lenguaje interiorizado y el pensamiento verbal, se puede concluir que la etapa posterior es una simple continuación de la primera.

La naturaleza misma del desarrollo cambia de lo biológico a lo socio-cultural. El pensamiento verbal no es una forma innata natural de la conducta, pero esta determinado por un proceso histórico-cultural y tiene

propiedades específicas y leyes que pueden ser halladas en las formas naturales del pensamiento y la palabra. Una vez confirmado el carácter histórico del pensamiento verbal debemos considerarnos sujetos a todas las premisas del materialismo histórico, válidas aún para cualquier fenómeno histórico en la sociedad humana. El problema del pensamiento y lenguaje se extiende así más allá de los límites de la ciencia natural y se convierte en el problema central de la Psicología Humana histórica de la Psicología Social.

Austín (1982, pág. 9, 10) señala que el lenguaje es una forma de vida, no podemos considerarlo aisladamente y en sí, con indiferencia de las múltiples funciones que cumplen en el cuadro de la vida de quienes lo emplean. Para esto, tal autor plantea que hay que saber analizarlo dando un enfoque de tipo filosófico, y nos apunta que hacer filosofía no es construir cálculos, ni jugar con ellos, es poner en claro el complejo aparato conceptual-presupuesto en el empleo de palabras y expresiones cruciales que, en su mayoría pertenecen al lenguaje, ordinario natural, como lo denomina él, recoge las principales distinciones que vale la pena hacer, por lo menos en todos los aspectos prácticos de la vida humana.

Ese lenguaje atesora la experiencia secular de la humanidad, por lo mismo rechazaba la repetición de teorías y el empleo automático de la jerga filosófica, su actitud crítica apuntaba a los inevitables "empantamientos" que sobrevienen cuando transitamos por enésima vez los mismos caminos que otros filósofos; lo que se propone es intentar caminos nuevos, prestar

atención a detalles no atendidos ... previamente, considerar lo que no fue considerado. En cuanto a la terminología filosófica pensaba que la adopción no crítica de términos ya acuñados comprometía necesariamente a tomar caminos trillados que desembocan muchas veces en callejones sin salidas o a repetir mecánicamente viejas piruetas conceptuales. Por cierto Austín jamás se rehusó a usar una terminología técnica útil, y cuando lo consideró necesario introdujo neologismos audaces para no usar etiquetas desgastadas por el uso en la identificación de fenómenos que no habían sido suficientemente destacados.

Otro punto que crítico fue la tendencia a simplificar excesivamente los problemas y la irreprimible inclinación a dar, de inmediato soluciones generales.

Con base a esto, Austín (ibid, pag. 32) propone el siguiente esquema en cuanto al lenguaje, cuando alguien dice algo, debemos distinguir:

a).- El acto de decirlo, esto es, el acto que consiste en emitir ciertos sonidos o ruidos con cierta entonación o acentuación, ruidos que pertenecen a un vocabulario, que se emiten siguiendo cierta construcción y que, además tienen asignado cierto sentido y referencia. Lo que Austín denomina, a esto el acto locucionario del acto lingüístico.

b).- El acto que llevamos a cabo al decir algo: prometer, advertir, afirmar, felicitar, bautizar, saludar, insultar, definir o amenazar, etc., Austín llama a esto el acto ilocucionario, o la dimensión ilocucionaria del acto lingüístico.

c).- El acto que llevamos a cabo porque decimos algo: intimidar, asombrar, convencer, ofender, intrigar, apenar, etc.; Austin llama a esto el acto cruel prelocucionario a la dimensión perlocucionario del acto lingüístico.

Es por esto, que para este autor el lenguaje natural, es un punto importante, las palabras que empleamos a diario son herramientas de las que nos valemos para realizar múltiples tareas; en un principio elemental que trataremos de utilizar herramientas "limpias" debemos saber que es lo que queremos decir y que es lo que decir.

Para Austin (ibid, pag. 32) es de singular importancia lo que decimos en cuanto acto de decirlo y las consecuencias que contingentemente sobrevienen porque lo hemos dicho, es una conexión casual, la relación entre la dimensión locucionaria y lo que hacemos al decir algo es una relación convencional. A su vez que el "significado" de las expresiones es parte del acto locucionario, la fuerza de ellas está incluida en el acto ilocucionario. Por ende la importancia del significado y referencia, que en cierta forma implica el ambiente socio-cultural. Al señalar el acto locucionario (significado) apareado a la referencia y sentido, que necesariamente está dado por la sociedad en que se da determinado término o concepto.

También Vygotsky (1979, pag. 24) hace referencia del significado, ya que señala que un gran problema no ha dejado desarrollar los avances del lenguaje en cuanto a: fonética y semántica, esto al considerar el

sonido y el significado como algo separado, que tienen por lo tanto vida aparte.

De aquí que Vygotsky (1979, pags. 24 y 25) dice que el significado, divorciando de los sonidos de las palabras, puede ser estudiado solamente como un acto puro de pensamiento, que cambia y se desarrolla independientemente de su vehículo material. De esta manera dice: en nuestra relación, el camino a seguir es el otro tipo de análisis, que puede ser denominado análisis por unidades.

Cuando de unidad hablamos nos referimos a un producto del análisis que, contrariamente al de los elementos, conserva todas las propiedades básicas del total y no puede ser dividido sin perderlas, por lo tanto, surge la pregunta ¿Cuál es la unidad de pensamiento verbal que reúne estos requerimientos? respondiendo que se puede hallar esto, en el aspecto interno de la palabra, en su significado ya que en éste se unen el pensamiento y el habla, para constituir el pensamiento verbal, y es que el significado de las palabras es tanto pensamiento como habla.

Ya que hemos avanzado en este subtema, tal vez surja la necesidad de ampliar lo referente al significado, éste es inherente a la palabra. Más de un autor considera tal aspecto, por ejemplo; Luria (1980, pags. 26-33) denomina al lenguaje "el significado de la palabra" surgiendo el cuestionamiento relativo a la palabra, a lo que el mismo autor dice; que el elemento fundamental del lenguaje es la palabra, ésta designa las cosas, las acciones,

las relaciones; la palabra reúne los objetos en determinados sistemas, dicho de otra manera, la palabra codifica nuestra experiencia, por lo tanto el papel de la palabra; es la organización de las formas más simples de la actividad perceptiva. Con esto se entiende que el hombre al dominar la palabra, asimila automáticamente un sistema complejo de nexos y relaciones en las que se sitúa el objeto dado, y lo que se ha ido formando durante la historia del género humano. Siendo esta facultad de analizar el objeto, destacar en él las propiedades esenciales y relacionarlo con determinadas categorías. Y por si fuera poco, además la palabra abstrae y aísla la señal necesaria, generaliza las señales percibidas y las relaciona con determinadas categorías.

Pavlov (en Luria, 1984 pags. 7-33) habla de dos sistemas de señales; el primer sistema relativo a los estímulos percibidos directamente, el segundo, con dos sistemas de elaboración verbal; de esta manera, la percepción, la memoria y la imaginación, junto con la acción y conciencia, dejan de considerarse como propiedades mentales simples, eternas e innatas y comienza a entenderse como el producto de formas sociales complejas de los procesos mentales del niño, resultantes del desarrollo de las actividades infantiles en los procesos de intercambio, como actos reflexivos complejos en cuyo contenido se incluye el lenguaje.

Luria(1980, pag. 27) además de considerar al lenguaje como significado de la palabra, también señala otra función básica de la palabra, la que denomina; catalogación objetiva, o bien como dicen algunos lingüis

tas, función conativa de la palabra, ya que permite al hombre suscitar - a su arbitrio, las imágenes de los objetos correspondientes y referirse a ellos incluso en ausencia de los mismos. Y es que todo vocablo del lenguaje humano designa ciertos objetos, los señala, suscita en nosotros la imagen de una u otra cosa; al decir -mesa- relacionamos este vocablo con determinados objetos; al decir -pino- tenemos en cuenta otro objeto y así cada vez que designamos uno y otro objeto, o uno u otro fenómeno.

El lenguaje del hombre se distingue del lenguaje de los animales, y esto se distingue y se debe en gran medida a que el de los animales, sólo expresa sonidos o emociones y jamás designa con ellos objetos concretos, - en cambio en el humano tiene la existencia de la función conativa (designativa de la palabra) o de su catalogación objetiva es el atributo esencial de los vocablos que constituyen un idioma.

Otra característica de la palabra es la de duplicar el mundo, juicio que Luria amplía (1980, pág. 25) diciendo que "el lenguaje dobla al mundo-perceptible, ya que designa los objetos y acontecimientos del mundo exterior con palabras sueltas o combinaciones de las mismas, el lenguaje permite destacar dichos objetos, fijar la atención en ellos y retenerlos en la memoria. En virtud de ello el hombre, se hace capaz de relacionarse con los objetos del mundo exterior". En el niño no puede olvidarse la importancia del lenguaje en este rubro Vygotsky (1979, págs. 51-57) dice a través de este no sólo amplía su experiencia, sino que adquiere nuevos modos de conducta y luego nuevos medios de organizar sus actividades mentales, y además que -

el lenguaje del niño sólo facilita la manipulación afectiva de objetos por este, sino que también controla el comportamiento del pequeño, antes de llegar a dominar su entorno con la ayuda del lenguaje, ello posibilita nuevas relaciones con el entorno, además de la nueva organización de la propia conducta esencialmente humanas produce más adelante el intelecto, convirtiéndose después en la base del trabajo productivo; la forma específicamente humana de utilizar las herramientas.

(Observaciones de niños en una situación experimental similar a la de los monos de Köhler, muestran que) los pequeñitos no sólo actúan tratando de alcanzar una meta, sino que también hablan, esto demuestra Levina, (en Vygotsky, 1979 pags. 48-53) quien plantea; problemas tales como alcanzar un dulce de un armario.

El dulce estaba colocado fuera del alcance del niño, de modo que este no podía cogerlo directamente. Al principio ese lenguaje consistía en una descripción y análisis de la cuestión, pero gradualmente adoptó un carácter planificador reflexionando sobre los posibles caminos que podrían llevarlo a la solución del problema. Se puede decir que para el niño el hablar es tan importante como el actuar para lograr una meta y además, cuando más compleja resulta la acción exigida por la situación y menos directa sea su solución, tanto mayor es la importancia del papel desempeñado por el lenguaje en la operación como un todo. Ya que la relación entre lenguaje y acción es una relación dinámica en el curso del desarrollo del niño.

En un primer plano, el lenguaje acompaña a las acciones del pequeño y refleja las vicisitudes de la resolución de problemas de forma caótica y desorganizada. En un estadio posterior, el lenguaje se acerca cada vez más al punto de partida del proceso, de modo que acaba por proceder a la acción. Funciona como una ayuda a un plan que ha sido concebido pero no realizado en la conducta. Por ejemplo: los niños pequeños sólo ponen nombre a sus dibujos una vez los han terminado, necesitan verlos antes de decidir que son. A medida que van creciendo, adquiriendo la capacidad de decidir que son por adelantado aquello que van a dibujar. Este desplazamiento del proceso de denominación significa un cambio en la función del lenguaje. En un principio, el lenguaje sigue a las acciones, está provocado y dominado por la actividad. Sin embargo, en los estadios superiores, cuando el lenguaje se desplaza hacia el punto de partida, surge una nueva relación entre la palabra y la acción. Ahora el lenguaje guía, determina y domina el curso de la acción; la función planificadora del lenguaje hace su aparición junto con la ya existente función del lenguaje de reflejar el mundo externo.

Esta función planificadora o reguladora del lenguaje surge cuando la madre comienza a unir una palabra a un objeto y cuando la reacción del niño adquiere un carácter específico. Es por esto que se afirma que; la primera etapa de la función reguladora del lenguaje es la capacidad de subordinarse a la instrucción verbal del adulto.

Esta cuestión (la función planificadora del lenguaje) Vygotsky (1979, pág. 50)

la trata de singular manera, así dice pues considerará que en cuanto a las operaciones prácticas, el niño que utiliza el lenguaje divide la actividad en dos partes consecutivas. Primeramente planea como resolver el problema a través del lenguaje y luego lleva a cabo la solución a través de la actividad abierta. De esta manera con la ayuda del lenguaje, a diferencia de los monos, los niños adquieren la capacidad de ser sujetos y objetos de su propia conducta.

Además se da otro cambio, al usar el lenguaje como herramienta (instrumento) para la solución de problemas, y es cuando el lenguaje socializado (que, en un principio, se utiliza para dirigirse a un adulto) se interioriza. En lugar de acudir el adulto, los niños recurren a sí mismo; de este modo, el lenguaje adquiere una función intrapersonal además de su uso interpersonal.

Luria (1980, pags. 26-32) además de los conceptos ya vertidos, agrega, que el lenguaje o palabra es la realidad, el centro de una completa red semántica que se evoca cada vez que se emplea, los lingüísticas saben muy bien que la palabra no tiene únicamente una función nominativa, es decir, designación de un objeto o sus cualidades, sino que posee además un componente connotativo. Cada vez que se pronuncia un nombre. Se evoca un grupo de imágenes, de objetos, acciones o cualidades que está asociado a ella; estas imágenes constituyen la base para la función nominativa de la palabra.

En suma, las características más importantes del lenguaje son las -

siguiente:

- a).- La primera es la capacidad de abstracción, que es la posibilidad - que posee el hombre de hacer referencia de su mundo, sin la presencia de éste.
- b).- La segunda, sería la de la síntesis; donde el hombre a su mundo - (acciones y/o eventos) lo puede criticar, cambiar; continuar de regular - la conducta del hombre, ya que éste antes de realizar cualquier actividad, ya lo ha pensado. Esto gracias al lenguaje y la relación que guarda con los demás procesos psicológicos.

Es de vital importancia el hecho de que las actividades mentales del niño sean establecidas desde el principio por sus relaciones sociales con los adultos, ya que éste adulto va a ser quien le va a transmitir la experiencia específicamente humana.

En este proceso el niño adquiere no sólo nuevos conocimientos sino - también nuevos modos de conducta.

Así la experiencia se convierte en el hombre, en la principal forma de desarrollo mental desconocida en los animales; los trabajos de Vygotsky (en Luria, 1984, pág. 8) "están basados en el concepto de que las - más importantes actividades mentales resultan del desarrollo social del - niño, en el curso del cual surgen nuevos sistemas funcionales cuyos órigenes deben ser investigados no en las profundidades de la mente sino en las formas de las relaciones del niño con el mundo adulto". En efecto, el niño



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

físicamente ligado a su madre cuando está en el útero, y aún sujeto biológicamente a su progenitora durante su infancia, persiste, ligado socialmente a ella durante mucho tiempo.

IZT.

Al comienzo esta vinculado directamente y emocional a su madre, y luego a través del lenguaje; por éste medio (ya que ésta le va a posibilitar tener un tipo de comunicación con el adulto), él no sólo amplía su experiencia, sino que adquiere nuevos modos de conducta y luego nuevos medios de organizar sus actividades mentales. De esta manera al nombrar diversos objetos circundantes y dar al niño ordenes e instrucciones su madre modela su conducta, todas estas actividades mentales complejas ligadas con el lenguaje interior, posteriormente se acelera gradualmente y se transforma en el modo principal de la actividad mental. Sin embargo, muchos psicólogos pasan por alto el origen social de estos procesos de la mente y no en las verdaderas formas externas de las relaciones del niño. Por lo tanto, no sólo es esencial alcanzar una definición correcta de las funciones psicológicas superiores, sino investigar paso por paso los procesos complejos a través de los cuáles, las relaciones que el niño lleva a cabo por medio del lenguaje, conducen a la formación de complejas normas de conducta, y éste va a permitir al hombre, ir mucho más allá de los límites de sus capacidades físicas y organizar formas bien definidas de su conducta activa y deliberada. Por ejemplo: cuando una madre le muestra algo a un niño y lo nombra (mesa), la ubicación del objeto y luego nombra el objeto. Esto causa una modificación en la percepción del pequeño, ya que la palabra designa el objeto que configura sus propiedades funcionales esenciales y -



U.N.A.M. CAMPUS

lo coloca dentro de la categoría de objetos que poseen propiedades similares; contribuye a la compleja tarea del análisis y la síntesis en el niño y luego se ubica, en el complejo sistema de conexiones que actúan sobre él y condicionen su conducta. De este modo adquiere la capacidad de modificar activamente el medio que influye en él, utilizando para esto el lenguaje, que éste último por sí mismo, altera la fuerza relativa de los estímulos que actúan sobre él y adapta su conducta a las influencias así modificadas.

El desarrollo de los procesos mentales, como la percepción, la atención, la memoria y la imaginación, el pensamiento y la acción. Se dan bajo la influencia del lenguaje, ya que éste va a ser el que posibilita que se den estos procesos; la creación de formas complejas de actividad no se producen súbitamente, sino que son el producto de un largo proceso de desarrollo, y pasan a través de una serie de etapas, llegando a diferentes niveles de acuerdo al tipo de actividad mental y a la complejidad de las formaciones funcionales.

El caso más simple de éste caso, sobre la base del lenguaje, es quiza la modificación del proceso de formación de las conexiones temporales-similares, bajo la influencia de la función nominativa del lenguaje; a este respecto, Lyublinskaya (en Luria, 1964, pag. 17) ha hecho importantes experimentos en Leningrado, en donde a niños entre 10 y 30 meses de edad, se les ha dado casitas rojas y verdes, estas últimas vacías y las rojas con caramelos. Los niños presentaron dificultades para seleccionar las cajitas adecuadas,

si se establecía una correcta elección de numerosos intentos, la misma - se extinguía fácilmente y era necesario reelaborarla al día siguiente.

Sin embargo el panorama cambiaba totalmente cuando se introducía el lenguaje en el experimento, es decir, cuando el experimento designaba los colores de las dos cajitas.

Los experimentos muestran que el establecimiento de las nuevas conexiones se desarrollaron tres veces más rápido que en la forma anterior; - una vez establecida la conexión se mostró inmensamente más fuerte, no extinguiéndose aún después de un intervalo de cinco días o una semana. Con esto se demuestra como el lenguaje modifica sustancialmente la percepción del niño y posibilita la actividad de un sistema de asociaciones diferenciadas estables.

Por otro lado, la naturaleza del lenguaje que se incorpora a la conducta activa del niño ~~tampoco es~~ accidental, en primer lugar, tal lenguaje - se acompaña fundamentalmente de las actividades prácticas del niño, o - coincide con ellas; pero después comienza a precederlas, el niño entonces inhibe sus intentos directos hasta que halla formulado verbalmente lo que quiere realizar. A pesar de esto, esta desaparición no se relaciona con la extinción del lenguaje egocéntrico y su conversación en lenguaje social. El lenguaje exteriorizado no enfocado disminuye gradualmente, se hace fragmentario y aparece sólo en forma de ligazones reducidas y descontadas, -- siendo a veces reemplazado por un cuchicheo; pasa gradualmente el lenguaje

interno abreviado que es una parte invariable del proceso del pensamiento.

De este modo, las observaciones demuestran claramente que la incorporación del lenguaje propio del niño a su actividad práctica se realiza - a través de varias etapas y termina sólo hacia el cierre del período preescolar; sin embargo, otros investigadores han demostrado que mediante la organización especial de la actividad del niño incluyendo relaciones organizadas con los adultos, el tiempo necesario para este desarrollo puede - ser acortado considerablemente, tal es el caso de Vygotsky quién denominó a su método "zona de desarrollo potencial del niño.

En resumen, se puede decir que la experiencia previamente sistematizada juega un papel fundamental en la evolución adquiere un carácter - nuevo y sistemático y que toda dinámica de los procesos nerviosos superiores del hombre, adquiere rasgos nuevos específicamente humanos, como resultado de la formación de sistemas funcionales complejos, en los que la función de abstracción y generalización del lenguaje es un factor integral y éste a su vez, va a posibilitar el desarrollo de los procesos psicológicos superiores del hombre.

CONCLUSIONES

El lenguaje, como se ha visto, es parte importante en la vida del hombre, ya que este le va permitir adaptarse dentro de una sociedad. Indudablemente el lenguaje desde sus inicios (desde niño) le va permitiendo un cierto tipo de comunicación, se puede decir que desde sus comienzos el primer tipo de comunicación que tiene es con el adulto, y este va hacer quién le va a transmitir la experiencia específicamente humana. Por este medio no sólo amplía su experiencia, sino que adquiere nuevos modos de conducta y luego nuevos medios de organizar sus actividades mentales.

De esta manera al nombrar diversos objetos circundantes y dar al niño ordenes e instrucciones, el adulto modela su conducta, además que el lenguaje no sólo facilita la manipulación afectiva de objetos por parte del niño, sino que también controla el comportamiento del pequeño, antes de llegar a dominar su entorno con la ayuda del lenguaje, ello posibilita nuevas relaciones con el entorno, además de la nueva organización de la propia conducta.

Se puede hablar entonces, que el lenguaje guía, determina y domina el curso de la acción; la función planificadora del lenguaje hace su aparición, como la ya existente función del lenguaje de reflejar el mundo externo. Esta función del lenguaje es reguladora o planificadora, surge cuando la madre o el adulto comienza a unir una palabra o un objeto y cuando la reacción del niño adquiere un carácter específico.

Se sabe que la palabra no tiene únicamente una función nominativa, - esto es, designación de un objeto o de sus cualidades sino que posee además un componente connotativo. Cada vez que se pronuncia un nombre, se - evoca un grupo de imágenes, de objetos, acciones o cualidades que está - asociado a ella; estas imágenes constituyen la base para la función nominativa de la palabra.

Se puede decir entonces que las relaciones que el niño lleva a cabo por medio del lenguaje conducen a la formación de complejas normas de - conducta, y ésta va permitir al hombre ir mucho más allá de los límites - de sus capacidades físicas y organizar formas bien definidas de su conducta activa y deliberada, este modo ~~adquiere~~ la capacidad de codificar activamente el medio que influye en él, utilizando para esto el lenguaje; éste le va a permitir al hombre desarrollar otras funciones psicológicas - superiores tales como la memoria, percepción etc. Es por eso que el lenguaje es parte importante en la vida del hombre, por lo tanto no se debe descuidar a éste porque de aquí se parten muchos factores que influyen para un buen desarrollo humano en todo su conjunto.

CAPITULO III

INTRODUCCION A LA CREATIVIDAD

Desde siempre el hombre ha estado en busca de caminos, proyectos, metas, etc., haciendo que recurra a todas sus capacidades y/o habilidades que posee. Para esto utiliza ciertos apoyos o herramientas, lo que proyecta el hombre a fantasear, imaginar o mejor dicho a crear; creatividad ya sea en su trabajo (médico, matemático, con sus demás compañeros, etc.) o bien, en su vida cotidiana. Por ejemplo, cuando repara su automóvil; trata de crearle algo nuevo, creatividad que cualquier ser humano posee, desde un doctor en física, hasta un albañil, ya que éstos en su tarea cotidiana indistintamente usan su capacidad creativa para enfrentarse a la tarea a realizar, creando formas nuevas. Para esto, si nos damos cuenta la creatividad la poseen desde el niño hasta el anciano, aunque claro, que en diferente nivel, pero de que la poseen, esto es definitivo. De esto surge a priori una realidad que ocupa todas nuestras capas sociales, pero principalmente en los escolares, y es que la capacidad de la creatividad parece ser que se ha ido perdiendo como avanzar la ciencia, debido, tal vez, a que estamos cayendo en la mecanización de la sociedad, en donde ya no nos dejan pensar en lo que estamos haciendo, ni porque lo estamos haciendo, sino simplemente lo hacemos.

Aquí también tiene gran influencia el ritmo de vida que llevamos, que ya no somos capaces de "perder el tiempo" al buscar el desarrollo de una máquina, el desarrollo creativo natural de la naturaleza, etc., por eso que es necesario que se trabaje sobre la explotación de la creatividad

en el hombre, ya que con base a esto se tendrá un mejor desarrollo humano.

En este trabajo se pretende contemplar un capítulo de la creatividad, en el que veremos como ha sido considerada ésta; partiendo de lo filosófico hasta llegar a lo psicológico tocando el punto de vista de la corriente de la escuela cultural de Vygotsky.

Otro punto más, es ver que factores se ven involucrados en el desarrollo de la creatividad, y por último y tal vez el punto más importante de este capítulo dado nuestro objetivo de tesis, es el punto relacionado con respecto a la creatividad con otras áreas del desarrollo pero sobre todo con el Lenguaje. Y para finalizar expondremos las conclusiones.

DIFERENTES DEFINICIONES DE CREATIVIDAD Y COMPARACIONES CON OTROS CONCEPTOS

En el proceso evolutivo de la filosofía y la psicología ha variado sustancialmente la actitud hacia la fantasía, ya que los filósofos de la antigüedad intentaban definir a la fantasía. Como por ejemplo Lucrecio-Caro, filósofo y poeta romano, (en Rozet, 1981, pag. 9) escribía en su famoso poema "Sobre la naturaleza de las cosas".

No es un ser vivo que nace la imagen del centauro.
Ya que criaturas así nunca han existido, pero si,
en ocasión, la imagen del caballo con la humano se junta.
Se acoplan al instante, como ya hemos dicho,
dada su ligereza y tejido sutil
del mismo modo surge todo lo demás parecido.

Contradiciendo al idealista Platón (ibid, pag. 9) quién opinaba que sólo los dioses tienen capacidad para crear, Lucrecio nos dice que el surgimiento de nuevas imágenes es la consecuencia de una combinación casual.

Los filósofos racionalistas, Descartes y Spinoza, relacionaban el principio creativo no con el surgimiento de las imágenes, sino con la comprensión con el pensamiento lógico.

Liebnitz (ibid, pag. 10) intentaba, aunque desde las posiciones idealistas, vencer la contraposición cartesiana del pensamiento y la imagen, -

Hume (ibid, pag. 10) y tras él, la psicología empírica tomaron otro camino: todo el contenido de la vida psíquica del hombre lo reducirían a un complejo sistema de imágenes y la actividad creativa era considerada como consecuencia de las "leyes de asociación" por contigüedad, semejanza y contraste.

Sin embargo, la fantasía como función psíquica presentaba un interés considerable para toda la psicología asociativa en el marco de la cual aparecieron no pocos trabajos dedicados a la descripción de la actividad creadora, invención, etc. A partir de la mitad del siglo XIX aparecieron numerosos trabajos sobre la creatividad creadora, en las ramas de matemáticas, física, literatura, pintura, etc. En todas estas obras hay referencia a la fantasía como componente de la actividad creadora o condición indispensable para ella. Tissot (ibid, pag. 10) afirma que la fantasía jugó un papel importante en el desarrollo histórico de la humanidad, haciéndola más receptiva a las innovaciones, a la enseñanza y a las ideas progresistas.

A pesar de la diversidad de los conceptos genéricos a los que se ajusta la fantasía, el rasgo específico distintivo coincide casi plenamente en todas las definiciones: contiene el señalamiento de que el resultado de esta fuerza o capacidad, o función es la, creación de algo nuevo, nuevas imágenes, ideas, pensamientos originales, composiciones, nuevas combinaciones de imágenes e ideas, su nuevo origen, etc.

Una serie de investigadores franceses, comenzando por Tissot, (ibid, pag. 15) que el objetivo de la fantasía es "hacer tangible (sensible) - aquello que no existe ni puede existir".

Sobre los mismos objetivos de la fantasía hablan Dugas y sobre todo Bernis (ibid, pag. 15) que hace resaltar como cualidad fundamental de la - imaginación, la capacidad de representar el objeto como presente, aunque - este ausente.

La concepción de la fantasía como una actitud psíquica que crea lo - inexistente y por esto, en cierto modo contrapuesto a la realidad converge con la opinión ordinaria sobre la fantasía como el alejamiento de la reali - dad, como traslado al mundo de los ensueños y castillos en el aire.

Algunos autores opinan que otro de los objetivos de la fantasía es - la introducción del orden en el desorden o caos, que, según la tradición - se remonta a Platón y a la metodología inicial, genesiaco, la misma opi - nión sostiene Lowes (ibid, pag. 16), según su criterio, el poeta, de la - multiplicación de leyendas, entrelazadas de forma caprichosa en distintos pueblos y épocas, de imágenes, de visiones, de sentimientos vagos, crea - gracias a la fantasía una narración armoniosa, íntegra y acabada.

Como vemos, la caracterización de la fantasía a través de los objeti - vos hacia los que tiende el individuo que fantasea, en el fondo, también - se presenta como la creación de algo nuevo. Lo mismo se puede decir sobre

la caracterización de la fantasía como un proceso de creación del orden - en el caos.

A la par con el concepto de fantasía existía el concepto "creación- que se remonta a las obras de Platón y aristóteles; (ibid, pag. 17) este - último entendía la creación en el sentido amplio de la palabra: crear, se- gún Aristóteles, significa hacer lo que no existió antes. A esta defini- ción no sólo se ajusta a la creación en la rama de lo psíquico, concuerda- con ella la materialización de la idea, de ejecución. Esta concepción de- la creación la sustentan algunos autores, particularmente aquellos que es- tudian tipos especiales de creación, por ejemplo, Nussbaum (ibid, pag. 17) escribía "crear", significa materializar la imagen interna en una realidad externa".

Englobando diferentes definiciones de la creación, Hallmann (ibid,- pag. 17) señalo "la creación es una aleación de percepciones, realizada - por un método nuevo". Mckellar (ibid, pag. 17) la capacidad de encontrar - nuevos nexos. Kubie (ibid, pag. 17) surgimiento de nuevas relaciones. Rogers (ibid, pag. 17) aparición de nuevas composiciones. Murray (ibid, - pag. 17) predisposiciones de efectuar y reconocer innovaciones.Lassewell - (ibid, pag. 17) actividad de la mente que lleva nuevas clarividencias, - Gerard (ibid, pag. 17) transformación de la experiencia en una nueva orga- nización. Taylor, (ibid, pag. 17) imaginación de nuevas constelaciones, - de sentidos.

COMO SE MANEJA LA CREATIVIDAD SEGUN DIFERENTES AUTORES DESDE
EL PUNTO DE VISTA PSICOLOGICO

importante
Después de haber revisado algunos conceptos de la fantasía y de la creatividad, nos parece necesario hacer una diferenciación entre estos - conceptos. Así tenemos que al comparar las definiciones de la creación - moderna, se pueden destacar en ellas dos rasgos comunes: en ambas se trata de la formación de algo nuevo y original.

→ La creación, al igual que la fantasía se opone a la imitación o copia. Por tanto al estudiar la fantasía y la actividad creadora, los psicólogos, tienen en cuenta una misma realidad a pesar de la diferencia en Terminología.

Todo esto te permite afirmar que la cuestión fundamental que se plantea en todos las investigaciones modernas de la creación, es realmente el mismo problema básico tradicional de la fantasía que es lo que asegura la creación de lo nuevo, como surgen imágenes, ideas, soluciones, etc.

El concepto de lo nuevo debe ser aclarado, según la opinión difundida hay que entender por nuevo; en el contexto de las investigaciones psicológicas, no lo novedoso en sentido Universal humano, sino sólo para el sujeto, para el individuo dado, esta opinión Taylor (ibid, pag. 19) que presenta el siguiente ejemplo: " si una persona, sin haber estudiado aritmética, dedujo la regla de la multiplicación, esto, en el programa psicológico,

puede considerarse como descubrimiento". Algunos psicólogos consideran - que, por más insignificante o trivial que fuese a cambio, ya se le puede - considerar una innovación. Vemos que en su intento de vencer las dificul- tades en definir a la fantasía y la creatividad los psicólogos se alejan - cada vez más del problema psicológico en sí, sustituyendolo por problemas gnoseológicos, estéticos y otros.

Dentro de la amplia gama de concepciones de la creatividad se en - cuentra la visión de la corriente histórico-cultural, en donde el concep- to creatividad posee varias ascepciones, de esta manera tenemos a - - - Leontiev (1960 pag. 308) quién nos habla de la imaginación, señalandonos - que "es la creación de imágenes con forma nueva, es la representación de - ideas que después se transforma en cosas materiales o en actos prácticos - del hombre. Esta imaginación es una función específica que ha aparecido y se a desarrollado en el proceso del trabajo. Por el trabajo, el hombre in - fluye sobre el mundo que lo rodea, cambia la realidad con un objetivo de - terminado y según el plan. El hombre, antes de hacer algo se representa - lo que es necesario hacer y como lo va a hacer. Antes de crear o construir alguna cosa material el hombre la crea mentalmente en su cabeza".

Y algo importante para este autor es cuando habla de la realidad del hombre con su medio para el proceso de la imaginación, ya que dice (ibid,- pag. 309)" esta imaginación tiene siempre como punto de partida la reali - dad objetiva y es una de las formas como esta se refleja, de esta manera - los productos de la imaginación, al mismo tiempo que tienen su origen en -

la realidad objetiva, se manifiestan de una manera material.

Las imágenes representaciones, pensamientos e ideas, que son producto inmediato y próximo de la imaginación de transformar en la creación de productos finales, o sea de cosas y fenómenos materiales". Pero sobre todo es importante resaltar que lo que dice tal autor de la imaginación en relación directa con la actividad práctica; (ibid pág. 310) "El proceso de la imaginación esta estrechamente ligado con la actividad práctica; el hombre crea imágenes, las puntualiza, las enriquece y las cambia efectuando prácticamente las concepciones que al principio eran aún indeterminada y confusas. La práctica permite concretar y hacer más extensas las concepciones y ayuda a realizarlas objetivamente. La concepción creadora se enriquece, comprueba, y aclara; a medida que se realiza en referencia de esta como actividad creadora, señala que la actividad creadora es toda realización humana creadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto exterior, ya determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan sólo en el propio ser humano.

Otros aspectos es que para comprender mejor el mecanismo psicológico de la imaginación y de la actividad creadora con ella, relacionada la realidad de la conducta humana. Para esto nos habla de cuatro formas en la conducta humana, ya que su comprensión nos permitirá ver en la imaginación no un divertimento caprichoso del cerebro, algo prendido del aire sino como una función vitalmente necesaria.

La primera forma de vinculación de fantasía y realidad consiste en que toda elucubración se compone siempre de elementos tomados de la realidad extraídos de la experiencia anterior del hombre. Esto es que, las mayores fantasías no son más que nuevas combinaciones de los mismos elementos tomados, a fin de cuentas de la realidad, sometidos simplemente a modificaciones o reelaboraciones en nuestra imaginación, de aquí que encontremos la primera y principal ley creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que rige sus edificios de fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mejor será el material que dispone esa imaginación. Por eso, la imaginación es más pobre del niño que la del adulto, por ser menor su experiencia.)

La vinculación del producto terminal de la imaginación la práctica.

Siguiendo este lineamiento otro autor que habla sobre la imaginación es Liublinskaia (1971, págs. 267, 268), y conceptualiza a ésta de la siguiente manera; "La imaginación se manifiesta en la creación de algo nuevo; máquinas, cuadros, instrumentos, proyectos de ciudades, obras artísticas, etc., tomando como base las representaciones del hombre.)

Las imágenes de las cosas percibidas son el material constructivo que utiliza la imaginación para su actividad. A diferencia de la memoria, la actividad de la imaginación no se reduce a reproducir imágenes conoci-

das, su combinación y las uniones nuevas y originales permite al escritor y al artista crear imágenes desconocidas y singulares. Al crear un nuevo tipo, el artista (sea arquitecto o inventor) trata de expresar en él -- (y más aún en la totalidad de la obra) un pensamiento o una idea determinada, quieren hacerla llegar hasta los demás individuos, realizarla en la práctica, mostrar su fuerza, belleza y utilidad, así como convencer a los demás de su perfección, ésta combinación del proyecto ideológico y de su realización a través de las combinaciones de imágenes es rasgo característico de la imaginación creadora del individuo adulto". Si nos damos cuenta la concepción citada resalta las representaciones que el hombre posee, así como la combinación de esta con base a la ideología imperante en el momento. Ya que si bien recordamos es de suma importancia la fundamentación teórica sustentada en una filosofía que ostente el objetivo, sobre bases firmes. Y en este caso especial tanto Liublinskaia como los autores que se fundamentan en este marco, el materialismo dialéctico.

→ Otra visión respecto a la creatividad es la de Vygotsky (1982, pags. 15 a 25), con unos o con otros fenómenos reales es lo que constituye la segunda forma, más elevada de enlace de la fantasía con la realidad. Semijante forma de enlace sólo es posible gracias a la experiencia ajena o social, por ende, la imaginación adquiere una función de suma importancia en la conducta y en el desarrollo, convirtiéndose en medio de ampliar la experiencia del hombre que, al ser capaz de imaginar lo que no ha visto, al poder concebir basándose en relatos y descripciones ajenas lo que no experimenta personal y directamente, no está encerrado en el estrecho

círculo de su propia experiencia sino que puede alejarse mucho de sus límites asimilando, con ayuda de la imaginación, experiencias históricas o sociales ajenas, en esa forma, la imaginación constituye una condición absolutamente necesaria para casi toda función cerebral del ser humano, resulta así una dependencia doble y recíproca entre realidad y experiencia. Si en el primer caso la imaginación se apoya en la experiencia, en el segundo caso es la experiencia la que se apoya en la fantasía.

Otra de las formas de vinculación entre la función imaginativa y la realidad es el enlace emocional, (que se manifiesta entre la función imaginativa y la realidad es el enlace emocional), que se manifiesta de dos maneras: por una parte todo sentimiento, toda emoción tiende a manifestarse en determinadas imágenes concordantes con ella, como si la emoción pudiese elegir impresiones, ideas, imágenes congruentes con el estado de ánimo que nos dominase en aquel instante, y que es bien sabido que cuando estamos alegres vemos con ojos totalmente distintos de cuando estamos tristes.

Los psicólogos han advertido hace mucho tiempo el hecho de que todo sentimiento posee además de la manifestación externa corpórea, una expresión interna manifestada en la selección de pensamientos, imágenes e impresiones. Los psicólogos han advertido hace mucho tiempo el hecho de que todo sentimiento tiene lo antes expuesto por lo que han designado con el nombre de Ley de la doble expresión de los sentimientos. De aquí que como dice Ribaud (en Vigotsky, 1982, pag. 23), esto está íntimamente relacionado con la Ley de la representación emocional de la realidad "que afirma que

todas las formas de la representación creadora encierran en sí elementos - afectivos". Esto significa que todo lo que edifique la fantasía influye - recíprocamente en nuestros sentimientos, y aunque ese edificio no concuerde de por sí, con la realidad, todos los sentimientos, que provoquen son - reales efectivamente vividos por el hombre que los experimenta.

La última forma de relación entre la fantasía y la realidad, consiste en que el edificio erguido por la fantasía puede representar algo completamente nuevo, no existente en la experiencia del hombre ni semejante a ningún otro objeto real, pero al recibir forma nueva, al tomar nueva encarnación material, esta imagen-cristalizada, convertida en objeto, empieza a existir realmente en el mundo y a influir sobre los demás objetos.

Por otro lado tenemos un comentario, realizado por Vygotsky (1982, - pag. 15) sobre la imaginación entrelazados por el factor emocional e intelectual, y se refiere a que; "sucede que precisamente cuando nos encontramos ante un círculo completo trazado por la imaginación, ambos factores, - el intelectual y el emocional, resaltan por igual necesarios para el acto creador. Sentimiento y pensamiento mueven la creación humana".

Ribaud (en Vygotsky, 1982, pag. 25) afirmó que toda idea dominante se apoya en alguna necesidad, anhelo o deseo; es decir, algún elemento afectivo, porque sería absurdo creer en la permanencia de cualquier idea que - se encontrase supuestamente en estado meramente intelectual en toda su sequedad y frialdad.

Con base a lo anterior se comprende que la imaginación es un proceso harto complejo, lo cual no surge inesperadamente, sino que posee una historia tras de sí.

Por ende, es sumamente necesario señalar los mecanismos tras los cuales se da la imaginación creadora, encontrando que; los primeros puntos de apoyo que encuentra el niño para su futura creación es lo que ve y lo que oye, acumulando materiales de los que luego usará, para construir, su fantasía. Sigue después un proceso complejo para elaborar estos materiales, cuyas partes fundamentales son la disociación y la asociación de las impresiones percibidas, la primera es la encargada de dividir ese conjunto separando sus partes preferentemente por comparación con otras, unas se concuerdan en la memoria, otras se olvidan. De tal modo la disociación es condición necesaria para el juego ulterior de la fantasía. Y la segunda, es la agrupación de elementos disociados y modificados, como señalamos anteriormente esta asociación puede tener lugar sobre bases distintas y adoptar formas diferentes que van desde la agrupación puramente subjetiva de imágenes hasta el ensamblaje objetivo científico propio.

Al detenernos en el aspecto interno de la imaginación, se debe eludir a los principales factores psicológicos de los cuales dependen todos los procesos aislados. El análisis psicológico establece siempre que, el primero de los factores, es la necesidad que experimenta el hombre de adaptarse al medio ambiente que le rodea. Si la vida que le rodea no le plantea tareas,

si sus reacciones naturales y heredadas le equilibran plenamente con el mundo que vive, entonces no habría alguna base para el surgimiento de la acción creadora. El ser que se encuentra plenamente adaptado al mundo que le rodea, nada podría desear, no experimentaría ningún afán y ciertamente nada podría crear. Por eso la base de toda acción creadora reside siempre en la inadaptación, fuente de necesidades, anhelos y deseos.

Necesidad y deseo nada pueden crear por sí solos, son meros estímulos, meros resortes. Para inventar se necesita además otra condición: el surgimiento espontáneo a lo que aparece repentinamente, sin motivos aparentes que lo impulsen. Estos motivos existen prácticamente, pero su acción se confunden con una forma oculta del pensamiento por analogía con el estado emocional del ánimo, función inconsciente del cerebro, ya que la función imaginativa depende de la experiencia, de las necesidades y los intereses en los que aquella se manifiesta. Fácil es también comprender que depende de la capacidad combinativa ejercitada en esta actividad de dar forma material a los frutos de la imaginación; depende también de los conocimientos técnicos de las tradiciones, es decir, de los modelos de creación que influyen en el ser humano. Pero sobre todo depende de otro factor; el medio ambiente que nos rodea, el que suele verse en la imaginación como una función exclusivamente interna, independiente de las condiciones exteriores, o en todo caso, dependiente de estas condiciones exteriores por un lado, en tanto que estas condiciones determinan el material en que debe trabajarse la imaginación. Por lo que el propio proceso imaginativo se refiere, su dirección pudiera a primera vista parecer orientada sólo desde el inte-

rior por los sentimientos y las necesidades del hombre, condicionando por lo tanto a causas subjetivas, no objetivas. En realidad no es así y hace mucho tiempo que la psicología estableció una Ley según la cual, el ánsia de crear se encuentra siempre en proporción inversa a la sencillez del medio ambiente.

RELACION DE LA CREATIVIDAD CON OTRAS AREAS DEL DESARROLLO,
PRINCIPALMENTE EL LENGUAJE

Al considerarse las sensaciones como forma de la conexión primaria - del organismo con el mundo exterior que asegura su actitud adaptativa, - Sechenov estudio de un modo específico y especial el papel y la estructura de los órganos de los sentidos, de esos tentáculos que utiliza el hombre - o el animal para orientarse en el medio que lo rodea.

La aparición de las sensaciones y la sutil distinción de las excitaciones luminosas, auditivas y táctiles sólo es posible cuando la excitación alcanza la corteza y suscita en el cerebro complejissimos procesos nerviosos, de ahí que el desarrollo de las sensaciones y percepciones en los niños no se puede concebir solamente como un trabajo perfeccionado de los órganos periféricos; el ojo, el oído, etc.; el desarrollo de la actividad analizadora, corresponde un papel decisivo a la solución de la extremidad cerebral del analizador, a la composición celular de toda corteza de este complejísimo aparato nervioso que proporciona las formas supremas del análisis y la síntesis.

A medida que se va acumulando experiencia, estos analizadores se liberan gradualmente del apoyo que les presta la cinestecia y adquieren rápidamente importancia decisiva en la cognición sensorial de la realidad por parte del pequeño. No obstante, la tendencia del niño a conocer prácticamente el nuevo objeto, a palparlo y manipular con él, es decir, la cogni -

ción práctica no sólo se mantiene en el transcurso de la edad escolar, sino que en parte, dura hasta la edad escolar primaria durante este período, el tacto y la palpación son el procedimiento que se utiliza para la cognición activa. El funcionamiento simultáneo de la vista y el tacto en la manipulación con los objetos, cercano primero y lejano después, hace que se formen asociaciones necesarias.

Al comparar los procedimientos visual y táctil que utiliza el pequeño para llegar al conocimiento de los objetos, Sechenov señalaba sus rasgos comunes: el conocimiento de la forma del objeto, la posición que ocupa y el tamaño vienen dados tanto por el ojo como por la mano. Además la vista proporciona una idea acerca del color del objeto. Pero el tacto es más rico, y que da a conocer la hechura de las cosas, el acabado de sus superficies y abarca la forma del objeto en su conjunto del modo más claro.

Mediante el tacto el niño analiza, activa y consecuentemente el objeto, lo que se dificulta mediante la percepción visual del objeto, que actúa simultáneamente con todas sus partes, componentes y en sus constantes relaciones reciprocas sobre el ojo del pequeño.

Sin embargo tenemos que tomar en cuenta un aspecto importante en el desarrollo del niño, éste es la atención, ya que en diversos estudios se ha demostrado que en el sistema nervioso del hombre, actúa continuamente un gran número de los más variados excitadores. Estos son: la luz, los ruidos, el roce de la ropa, etc., actúan también los excitadores internos-

de la sensación del hombre como son: dolor, sed, cansancio, preocupaciones, pensamiento y vivencias.

Pero a todo este conjunto de influjos, el individuo destaca en el instante dado uno o un pequeño grupo, por ejemplo, el lenguaje de su interlocutor se percibe con gran claridad. Durante este tiempo, los demás excitadores pasan inadvertidos, su acción queda inhibida. Por consiguiente en el instante dado el individuo presta atención al lenguaje de su compañero o dicho de otro modo el lenguaje de otro está en el medio, en el centro de atención del interlocutor, es por eso que si el niño no presta una adecuada atención, motiva que no se comprenda lo que se está haciendo en realidad. Ya que se ha demostrado que el pequeño solamente es capaz de concentrarse durante muy poco tiempo, y es que la atención del niño "salta continuamente de un objeto a otro. La atención se ve atraída por excitadores móviles, brillantes, intensos e inesperados. Al no dominar su atención el pequeño no puede pasar a voluntad a un nuevo trabajo o un nuevo objeto, cabe aclarar que cuanto menor sea la edad del niño tanto menor es su facultad de concentración en las palabras que a él dirigen. Entonces resulta posible llamar la atención de los niños mediante la señal, la instrucción o la orden verbal. El pequeño aprende a escuchar, comienza a asimilar el nuevo y maravilloso procedimiento de cognición indirecta de lo que lo rodea.

Cuantas más cosas nuevas aprende a través del lenguaje de los circundantes, tanto mayor es su interés hacia lo que sus ojos ven, palpan sus

manos y hacia lo que oye. El reflejo de orientación adopta el carácter - y una actitud puramente humana hacia lo que le rodea.

Al hacer una pregunta, el niño actúa como iniciador activo de esta - comunicación. El niño asimila una gran cantidad de palabras, ante todo, - en su vida práctica diaria y en los diversos aspectos de su actividad, asi - milación de nuevas palabras no son un simple medio de comunicación.

El dominio del idioma es un medio para el perfeccionamiento de la ac - tividad análitica, es decir, el pensamiento del pequeño, la asimilación - del vocabulario del idioma recorre en su desarrollo un largo camino, cuan - to más amplios son las posibilidades de comunicación del niño con las per - sonas por medio del lenguaje, tanto mayor interés, suscita el propio len - guaje, convirtiéndose gradualmente no sólo en medio de comunicación, sino - también en objeto de cognición activa por parte de los pequeños y toda es - ta información se va "almacenando" dentro de nuestro cerebro, ya que es el órgano que conserva experiencias vividas y facilita su reiteración.

Pero si su actividad solo se limitase a conservar experiencias ante - riores, el hombre sería un ser capaz de ajustarse a las condiciones esta - blecidas del medio que le rodea.

Cualquier cambio nuevo, inesperado en ese medio ambiente que no se - hubiese producido con anterioridad en la experiencia vivida no podía des - pertar en el hombre la debida reacción adaptadora; junto a esta función -

mantenedora de experiencias pasadas, el cerebro posee otra función no menos básica, pero importante, que es la actividad reproductora, donde es fácil advertir que el hombre asimila otra actividad que combina y crea. Y así - la actividad del hombre se reduciría a repetir el pasado, con sólo esta actividad sería un ser vuelto exclusivamente hacia el ayer e incapaz de adaptarse al mañana, y aquí es precisamente donde la actividad creadora del hombre, es la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y modificar su presente. Este proceso creador se advierte ya con todo su vigor desde la más tierna infancia, encontrando estos en el juego. Aquí el niño que cabalga sobre un palo y se imagina que monta a caballo, la niña que juega con su muñeca y se cree madre, los niños que juegan a los ladrones, etc.

Cabe señalar que sus juegos reproducen mucho de lo visto, pero en sus juegos no se limitan a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran creativamente, combinandolas entre sí y edificando con ellas nuevas relaciones acordes a sus aficiones y necesidades. Combinando lo antiguo con lo nuevo, pero esto no sería posible sin el lenguaje, ya que este va a posibilitar la socialización del pequeño y sobre todo un desarrollo más integro. Y es que si bien recordamos la palabra no señala un sólo objeto o fenómeno concreto, una acción, un estado, una relación o un sintoma, sino todo un grupo de objetos, apoyandose en las abstracciones y generalización del lenguaje.

Así pues, el lenguaje es una pieza importante de la creatividad del-

niño, ya que a través de esta interconexión, en el niño se desarrollan -
más activamente sus procesos psicológicos superiores. Siendo el niño un -
ser más capacitado y preparado para el futuro, y es que el lenguaje le pro-
porcionará los elementos necesarios para crear nuevas formas para enfren -
tar la vida cotidiana, ya sea en lo nuevo, o bien, para variar lo viejo.

CONCLUSIONES

Taylor, (en Rozet, 1981, pag. 11) nos dice que la actividad creadora influye enormemente no sólo en el progreso científico, sino en toda la sociedad en su conjunto, por esto tendrán grandes ventajas las naciones que mejor sepan descubrir las personalidades creadoras y pueda organizar las condiciones favorables para su desarrollo. En base a esto se cabe preguntar si la actividad creadora depende del talento de cada uno, estando muy extendido el criterio de que crear es sólo de los elegidos, y que sólo el que posee un talento muy especial debe fomentarlo en sí y puede considerarse llamado para crear, pero semejante planteamiento no es justo.

Si consideramos que la creación consiste en su verdadero sentido psicológico, en hacer algo nuevo entendiéndose el concepto de nuevo no como lo novedoso en el sentido universal humano, sino sólo para el sujeto, para el individuo dado. Por ejemplo si una persona, sin haber estudiado aritmética, dedujo la regla de multiplicación, esto en plano psicológico puede considerarse como descubrimiento. Es fácil llegar a la conclusión de que todos podemos crear en grado mayor o menor y que la creación es acompañante normal y permanente del desarrollo infantil. Es por eso que la verdadera educación, consiste en despertar o crear en el niño aquello que tiene ya en si y ayudarle a fomentarlo y orientar su desarrollo en una dirección determinada.

Y como lo que marca nuestro objetivo, que es el siguiente: el niño -

desarrollará su creatividad, (claro esta que ésto es) a partir de situa —
ciones en donde se utilice el lenguaje, ya que este es una pieza importan-
te para que el individuo; se pueda desarrollar en sociedad y a su vez va -
hacer pieza fundamental en los procesos psicológicos superiores.

Lo que pretendemos en nuestra investigación, es que a partir de dar —
le una mayor importancia al lenguaje, en este caso presentarle todas las -
herramientas necesarias, el individuo puede o debe ser una persona más -
creativa. En base a el lenguaje va a expresar o decir lo que siente o -
piensa y esto lo va plasmar en un lenguaje escrito u oral, (que fué lo que
se hizo en nuestra investigación).

Nosotros creemos que hay gente que es muy creativa, pero no puede ex —
ternar lo que siente, por ejemplo: la utilización de señas, en el caso de
los sordomudos o el braille, en el caso de los ciegos, etc. Pero de todos
modos viene siendo un tipo de lenguaje. Entonces se puede expresar o plas —
mar toda su creatividad, en todos los aspectos llamese, música, pintura,-
medicina, etc.

Así, el hombre habrá de conquistar su futuro con ayuda de su imagina —
ción creadora y por lo tanto la labor del educando (o de la persona encar-
gada de ésto) sería la de dirigir esa conducta para así poder crear un hom —
bre más activo, sin tantos prejuicios creados por esta sociedad y menos -
mecanizados como los hombres que tenemos hoy en día.

C A P I T U L O I V

M E T O D O

SUJETOS:

La muestra con que se trabajo estuvo compuesto por 4 niñas y 6 niños, a los que en lo sucesivo manejaremos por número, de esta manera tenemos a: Celia Angeles Tolentino con el No. 1; el No. 2 corresponde a Javier Carlin Albino; el No. 3 es Carlos Chávez Velázquez; Pablo Hernández Dguez. es el No. 4; el No. 5 corresponde a la niña Patricia Nava Bautista; Saul-Peña Barrios es el No. 6; Jorge Ramírez Ruíz es el 7; el No. 8 es Karina-Rodríguez García; en el penúltimo lugar esta Pedro Martín Sánchez con el No. 9 y con el No. 10 la niña Ana Lilia Zuñiga Armenta.

Cabe señalar que el orden establecido corresponde a la primera letra del apellido paterno de cada niño. (orden alfabético) ver anexo 1.

SELECCION DE SUJETOS:

La población con la que se trabajo fue seleccionada de forma (seleccionada) que lo único que se pedia era que tuviera un mínimo de lenguaje verbal, siendo independiente su edad, sexo o estado socioeconómico. Todos los niños proceden de un mismo grupo además de que era el único grupo de este horario (turno vespertino), el grupo que estaba formado por 18 niños. Pero por la disponibilidad de los participantes y las necesidades de mantener la consistencia en los datos recolectados, se trabajo solamente con 10 niños.

ESCENARIO:

El trabajo se realizo en un salón de clases, el que cuenta con pizarrón, bancas suficientes para el grupo de trabajo, sillas, escritorio y estante de la profesora; el salón corresponde a la primaria estatal "Benito Juárez" ubicada en los reyes Ixtacala, estado de México, con matrícula 1,520,760, el lugar por lo general estaba limpio antes de empezar a trabajar en el, tenía buena ventilación y contaba con luz natural y luz artificial (4 focos); las medidas del salón son de 10 metros de largo por 6 de ancho, resultando suficientemente amplio para que la población trabajara con comodidad.

D I S E Ñ O:

Con base a nuestro enfoque y sustentación teórica se podría decir que se trabajo con un diseño A - B, ya que incluyen ciertas particularidades que antes de empezar a explicitar cada fase (A,B) es conveniente decir que los temas (20) a trabajar (10 en cada fase) se eligieron en base a un cuestionario. (ver anexo 2)

P R O C E D I M I E N T O:

Se presentaban los gustos de cada niño, así como el interés de estos por determinado tema. De aquí 10 temas se asignaron a la fase A, los cuales eran los más sencillos y/o accesibles y los temas más difíciles en la fase B. (ver anexo 3).

F A S E "A" (Temas libres)

Aquí todos los niños hablaron sobre lo que se les hubiera ocurrido - o quisieran del tema, se trato de cada niño materializara el tema, ya sea a través de un dibujo, un escrito o verbalmente. Los instructores prepararon el material necesario, para que así al último, el niño verbalizara el tema aludido.

F A S E "B" (Temas preparados)

Elegidos los temas más complejos, los instructores prepararon detalladamente el tema a trabajar; esto es, preparar el ambiente idóneo en donde los niños elaboraran sus trabajos de acuerdo a las instrucciones proporcionadas.

T E C N I C A S:

Después de abordado el tema, se eligió la técnica más idónea para aplicarla a todos y cada uno de los niños (ver anexo 4), pretendiendo en esta fase hallar indicios de creatividad y desarrollo verbal.

M A T E R I A L E S

Para la primera fase A o temas libres se les proporcionó a los niños, todo lo necesario para la materialización de cada tema ver anexo 3.

Para la fase B o temas preparados en cada sesión se utilizaron ma —

teriales específicos al tema; esto es, aquellos que los instructores consideraban pertinentes al tema, ver anexo 2.

FORMAS DE REGISTRO

Dado lo particular de la corriente teórica o seleccionado esta tesis, conviene señalar que Vygotsky (1979 pág. 94 - 119) planteaba la necesidad de tener datos sobre todo el proceso de aprendizaje, a diferencia de otros autores que solo retoman los resultados últimos de cada investigación. - Con base a esto se utilizaron dos formas de registro; 1) las grabaciones de los niños y 2) lo escrito por el niño. La primera forma implicaba - grabar todo lo que decían los niños de los temas referidos en cada sesión. En cuanto a la segunda forma de registro, fundamentalmente se le pedía al niño que anotara todo lo que quisiera y/o pensara acerca del tema.

CAPITULO 5

RESULTADOS

Primeramente, se utilizó un registro anecdótico a partir de la grabación. Para evaluar a todos y cada uno de los niños nos apoyamos en el texto de la creatividad verbal en los niños (Rachel 1978, pág. 15-29) ya que en cierta forma, encierra los aspectos esenciales que creemos implica la creatividad. Estos son: a) lo imaginario, b) lo original; c) la flexibilidad y d) la integración. Cabe señalar que este autor señala otro punto más importante en la creatividad que es la opacidad, término que para nuestro gusto parece harto ambiguo. Ya que, el autor dice "junto a los textos transparentes, están los que presentan zonas opacas en los que la significación está oculta y la descripción resulta necesaria. Tales textos tienen densidad o espesos, son los que exigen el sentido primitivo del término texto. -textura-, constituida por la trama y la urdimbre.

Son esos escritos que nos reservan sorpresas y entrañan cierta orientación en cuanto a los que inmediatamente reflejan el significado, estos no conllevan misterio alguno ni ninguna novedad, al menos en el plano verbal. La creatividad es, pues, partidaria de los textos que exigen las descripciones". al analizar lo que el autor propone como opacidad no nos queda muy claro, ya que al categorizar lo hecho por los niños, en que momento indiscutible éste término es válido como punto de análisis. Y esto lo manifestamos porque los otros cuatro aspectos en cierta forma reúnen esta característica y se complementa. Por ellos es importante señalar cada concepto: a) De esta manera vemos que lo imaginario es considerado por

(Rachel 1978, pág. 15-29) como un valor que orienta a un sujeto para componer representaciones sensibles que sean la copia de objetos o de situaciones vividas. Aun más, el que lo imaginario sea tomado como criterio de creatividad y preferido a lo real nada tiene de asombroso ni de nuevo. Ya que antes de que existiera el término creatividad, el estudio de la creación era abordado bajo las rubricas dispersas de la imaginación, la invención.

b) Después de ver la forma en que el autor define lo imaginario no era necesario categorizar a la creatividad dentro de cada concepto. Usando para esto los niveles que el autor emplea, categorizando a la creatividad en inferior, superior y media. De esta manera para lo imaginario, la creatividad inferior, es donde el texto se compromete con lo real, ya sea apoyarse o bien en la narración, o bien la representación de lo concreto o de lo abstracto. La creatividad media es identificada porque el texto está orientado hacia lo imaginario, pero no es imaginario. Y la creatividad superior es cuando el texto es propiamente imaginario, o sea el texto permite de vislumbrar la participación de un poder creador de gran envergadura.

La concepción de lo original para algunos autores (en Rachel 1978 pág 23) en donde nos dice que un grupo de docentes franceses interrogados sobre lo que es lo creativo, lo definen como "La capacidad de producir un objeto tangible que tenga un carácter de novedad". Esta concepción de la creatividad nada tiene de sorprendente. Es igual a la de varios autores franceses (Ribot, 1992; Bouthoul, 1930; Nicolle, 1932) y de la mayoría de-

investigadores norteamericanos contemporáneos que estudian el proceso creador (.....) la novedad no es la característica distinta de la obra creativa más que para aquellos autores que la estudian desde fuera, es decir, que la orden desde el ángulo de la invención o del descubrimiento. Para los propios creadores o para los autores que, como Hadamard (1959) - (en de Rachel, 1978 pág. 23). Intentan explicar el proceso creador a partir de las emociones que lo acompañan, sus cualidades principales son la coherencia, la armonía incluso la belleza.

Sin embargo cada autor da un sentido distinto al término novedad, lo que conlleva a pensar que la originalidad es, por lo tanto, retomando varios conceptos: a) originalidad que implique novedad, frescura e invención; b) originalidad que implique impredecibilidad inesperada (dado que el producto es el resultado de un proceso con una fuerte tendencia irracional, o inconsciente), por lo tanto, impredecibilidad en relación con la lógica y la casualidad utilizadas habitualmente; c) originalidad que implique unicidad del producto-ejemplar único-, inclasificable según las categorías preexistentes; e) originalidad que implique también utilidad a corto plazo, o que sea útil por su belleza. En cuanto a los criterios de evaluación para originalidad; la creatividad inferior, es donde el texto es trivial, no considerando este término en un sentido peyorativo, y que el ingenio a veces es demasiado débil para que el texto tenga un aspecto nuevo. Para la creatividad media, el texto se orienta hacia la originalidad. Es nuevo en el sentido de que lo que vincula parece no haber sido expresado jamás, o cuando menos no de tal forma sin que, no obstante,

sea del todo original. En cuanto al texto llamado original se atribuirá la capacidad de poner de manifiesto un ingenio superior, esto es, el texto original parece nuevo, inventado sin recuerdo alguno de lo precedente, y al mismo tiempo se caracteriza en que no se parece a ningún otro texto.

c) La flexibilidad, otra de nuestras directrices es visualizada para algunos como flexibilidad espontánea, o sea, la capacidad de liberarse de la inercia del pensamiento, la cual se opone a la perseverancia. La flexibilidad adaptativa es una aptitud para reestructurar las situaciones, y se opone a la persistencia: resistencia a la reestructuración. La flexibilidad revela la participación de la inteligencia intuitiva. Y esta inteligencia escapa al proceso de la razón razonante, está marcada por la imprevisibilidad; da la impresión de una apertura súbita, de una brecha inesperada; actúa en la desorientación y su resultado conserva de ellas señales. Para los más, la flexibilidad es la capacidad de encontrar ideas de órdenes diversos, muy distintos y divergentes unos de otros, y la elaboración, la transformación, la explicación y la adaptación de los productos a las necesidades del caso. En cuanto a los criterios de evaluación para la flexibilidad; tenemos que para la creatividad inferior, el texto es rígido, obedece a una constancia de orientación que fija el pensamiento. La creatividad media se caracteriza por los intentos de divergencia, ya sea en la idea de fondo del texto que se supone una aproximación más ágil y flexible a lo real, sea en las reconciliaciones, las asociaciones, los juegos de palabras, las salidas inesperadas, las coordinaciones "ilegales" o ilógicas. Para la creatividad superior se espera -

cuando el pensamiento divergente domina el texto, o sea que el texto esta constituido por acercamientos, asociaciones que dan prueba de una gran - variedad de ideas y de una constante flexibilidad.

d) El último rubro de la creatividad es la integración, proceso median- te el cual el texto adquiere unidad y armonia, equilibrio entre los prin- cipales elementos dinámicos del texto. La unidad, la armonía y el equili- brio del texto nacen del dinamismo del pensamiento, y no de la linealidad sólo convergente. En el proceso de la creatividad, la integración inter- viene como regulador final, como posibilidad de dominar los distintos - elementos, con el fin de que lo que aparece descabellado, absurdo, confuso se justifique tras el efecto de sorpresa inicial. Para considerar la - creatividad inferior de la escala relativa a la integración se halla en - el texto que presenta un orden estático. Los elementos se yuxtaponen sin que ninguna intención establezca una relación dinámica y conduzca a un - punto culminante, esto es, el texto está desprovisto de unidad armonía - e integración, o sea, que la integración es parcial, ciertos elementos - permanecen al margen del conjunto o son gratuitos; o bien la integración es total pero fácil; esta formada a partir de elementos que mantienen - entre sí una relación preestablecida, es decir, obvia. Por último está - la creatividad superior donde el texto presenta mucha integración.

Esta es total por que todos los elementos están armonizados; es diná- mica porque la relación entre los elementos exige un cálculo del espíritu y a veces una reducción de los términos enfrentados; no es obia. A este ni- vel el texto es el terreno de juego de la misma dialéctica del proceso -

de la creatividad, que consiste en una tensión entre dos tendencias diametralmente opuestas; la tendencia hacia lo que está estructurado, integrado, y a la tendencia hacia la ruptura de las estructuras.

Como señalamos al principio que para la evaluación de la creatividad de todos y cada uno de los niños, se usó la escala que Rachel (1978 pág. 157-160) considero sólo que en esta investigación se cuantificaron estos rubros de la siguiente manera: Dentro de cada concepto (original, imaginario, flexible e integración) hay una categorización de creatividad inferior, media y superior. Entonces lo que se hizo fue darle una puntuación a cada tipo de creatividad; o sea que, para la creatividad inferior, en cualquier concepto, posee un valor de 1; para la creatividad media el valor es de 2 y para la creatividad superior 3. Así en cada texto realizado por los niños se calificaba considerando los cuatro conceptos mencionado, sacando un total. De esta manera de 0 a 4 puntos alcanzados por un niño en una determinada tarea, se calificaba como creatividad inferior, de 5 a 8 puntos, creatividad media y de 9 a 12 puntos, como creatividad superior. En el siguiente cuadro, todo lo dicho anteriormente se encuentra resumido (ver anexo 5).

DESCRIPCION DE LOS RESULTADOS A NIVEL INDIVIDUAL

El sujeto 1 fué una niña cuyo nombre es Celia Angeles Tolentino de 12 años la cual no ha reprobado ningún grado escolar, tiene siete hermanos, - su padre es obrero y su madre se dedica al cuidado del hogar; la comunica ción con su familia es deficiente, sin embargo a Celia le gusta mucho asis tir a la escuela. Los resultados de su participación en los temas libres fue de: creatividad inferior (CI) 3, creatividad media (CM) 7, mientras - que para los temas preparados los resultados fueron; CI = 2, CM = 8. Para mayor información ver gráfica 1 y 2.

El niño con el Número 2 es Javier Carlin Albino que tiene 11 años, no ha reprobado ningún grado escolar, su familia se compone de sus padres y tres hermanos. Su padre trabaja en la "Vidrieria los Reyes" como obrero - y su madre realiza actividades del hogar, no hay comunicación en su casa. A Javier le gusta mucho la televisión, las luchas libres, dibujar, pintar - y recortar. Además de ser un niño muy activo, obteniendo estos resulta - dos: en los temas libres CI = 7, CM = 3 y en los temas preparados CI = 3 y CM = 7.

Carlos Chávez Velázquez es el tercer niño, tiene 11 años, es el mayor de tres hermanos, su padre es albañil y su madre es afanadora. Le llama - la atención la televisión y el jugar, más que el participar en actividades académicas. La puntuación de Carlos en el renglón de los temas libres es; CI = 8, CM = 2 y en los temas preparados CI = 3 y CM = 7.

En cuanto lugar tenemos a Pablo Martínez Domínguez con 13 años de -

edad, quien a repetido tres años; Pablo vive con sus padres y nueve hermanos, su padre es velador y su madre se dedica al trabajo del hogar. Lee cuentos, ve la televisión y le atraen las luchas libres. La sumatoria de su participación en los temas libres es; CI=1, CM=9. Para los temas preparados; CI= 1 y CM=9.

Patricia Nava Bautista ocupa el quinto lugar de los niños con quienes se trabajó, su edad es de 12 años, ha reprobado un año. Ella vive con su mamá y seis hermanos, su mamá trabaja lavando ropa. A ella le atraen mucho las telenovelas, es muy constante en sus actividades y además es muy comunicativa, el reporte para los temas libres es; CI= 1, CM= 9 y en los temas preparados; CI= 2 y CM= 8.

El sexto integrante del grupo es Saúl Peña Barrios; es un niño de 12 años quien vive con sus padres y tres hermanos más, su papá trabaja en la Conasupo y su mamá es ama de casa. Saúl ve la televisión (sobre todo las películas de luchas) existe algo de comunicación y convivencia familiar, le interesan las actividades manuales y saber sobre todo. Ha repetido un año escolar, para los temas libres obtiene un total de ; CI= 2, CM= 8, y temas preparados CI= 4 y CM= 6.

El siguiente integrante, el séptimo, de 11 años es Jorge Ramírez Ruíz, quien no ha repetido ningún año, es el mayor de tres hermanos los cuales viven con su mamá, la que se dedica a lavar ropa. Jorge también ve la televisión le atraen las luchas libres. En su casa no hay comunicación Jorge posee mucha iniciativa para todo, queriendo ser el primero en todo, aunque a veces lo hacia mal. Los datos para Jorge son: en los temas libre

CI= 2, CM= 8 y en temas preparados CI= 4 y CM= 6.

El octavo participante es una niña de 12 años de edad, vive con sus - padres y ocho hermanos. Su papá es vendedor ambulante y su mamá esta en - el hogar. Le inquieta saber el cómo comportarse, ha reprobado dos años. La resulta para los temas libres; CI= 1. CM= 9 y en temas preparados - CI= 2 y CM= 8.

Pedro Martín Sánchez Torres es nuestro penúltimo participante y tiene 14 años, ha repetido dos años en primero y dos en tercero. Pedro es el ma - yor de seis hermanos, su papá es obrero en la vidriera y su mamá se dedica al cuidado del hogar, además es vendedora de tacos en la mañana. A Pedro- le agrada el dibujo y las actividades manuales, siendo un poco tímido y - falta de concentración en las actividades escolares. Por ende en los tema libres tiene; CI= 10, CM= 0 y temas preparados CI= 9 y CM=1.

Nuestro décimo y último participante es Ana Lilia Zuñiga Armenta, una niña de once años de edad, no ha reprobado ni un año, vive con sus padres y cuatro hermanos más. La actividad de sus padres son, soldador él y ama- de casa ella. Ve programas infantiles además le gusta recortar, pegar, - escribir y dibujar. Todo lo contrario a la expresión verbal, la cual no - le atrae nada, existe nula comunicación en su casa. Por último podemos - decir que Ana es muy responsable, obediente y activa para las labores es - colares. El puntaje en los temas libres es: CI= 6, CM= 4 y en los temas- preparados CI= 5 y CM= 5.

Al analizar este primer nivel individual encontramos varios aspectos-

FALTAN

PAGINAS

122-123

media, ya que alcanzó el 65% del total y, en cambio la creatividad inferior logró el 35% obteniendo una diferencia del 11% de la creatividad media a la inferior.

DESCRIPCION DE LOS RESULTADOS COMPARANDO AMBAS SITUACIONES; TEMAS LIBRES Y TEMAS PREPARADOS PARA NIÑOS.

Riviere (1984, pág. 60) al hablar de la aportación a la educación dice; "Para definir la relación entre la evolución del niño y su aprendizaje, no basta con establecer el nivel evolutivo en términos de las tareas o actividades que el niño es capaz de realizar por sí solo, sino que es preciso determinar que es capaz de hacer con la ayuda de otros. La humanización se realiza en contextos interactivos en los cuales las personas que rodean al niño no son objetos pasivos o simples jueces de su desarrollo, sino compañeros activos que guían, planifican, regulan, comienzan, terminan, etc., las conductas del niño. Son agentes del desarrollo. Al conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar con ayuda, colaboración o guía de otras personas le llama Vygotski "nivel de desarrollo potencial" diferenciándolo del "nivel de desarrollo actual", que es aquel que responde a ciclos evolutivos llevados a cabo y que se define operacionalmente por el conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar por sí mismo, sin la guía y ayuda de otras personas.

A partir de estas definiciones es fácil entender el concepto --
 Vygotskiano (1979, pp. 133) de zona de desarrollo próximo a: El cual "No --

es otra cosa que la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía del adulto o en colaboración con otro compañero más-capaz". Y esto lo podemos observar en los resultados obtenidos en nuestra investigación (ver cuadro 2 y gráfica 1 y 2) de aquí que en los que se refiere al primer niño podemos decir que en los temas libres dió como resultado en CI 3 y CM7 y en los temas preparados CI 2 y CM 8. Aquí observamos un ligero incremento en los temas libres que en los temas preparados.

En cambio con el segundo niño teníamos en temas libres en CI 7 y CM 3 al pasar a los temas preparados invirtió el orden de los resultados que son los siguientes: CI 3 y CM 7, observando un incremento bastante considerable. En el tercer individuo se observa algo de singular importancia, ya que este niño en los temas libres tenía un CI 8 y CM 2, siendo bastante alta la CI y en los temas preparados pasaba de CI 3 a CM 7, dando un cambio radical a su participación. En lo que respecta al cuarto niño se puede observar que obtiene un resultado similar a nuestro primer sujeto; en el tema libre en CI 2 y CM 8 para los temas preparados CI 1 y CM 9. Al llegar al quinto niño nos encontramos con los siguientes resultados; temas libres CI 2 y CM 8 y temas preparados igual. En el sujeto número seis se obtuvo igualdad en ambos temas, CI 5 y CM5. Para el niño siete encontramos algo extraño y es que en los temas libres tenía una resulta de CI 1 y CM 9 y en los temas preparados CI 4 y CM 6 encontrando la CM elevada en los dos casos, pero marcadamente en los temas libres, esto lo retomaremos con más

profundidad en la discusión. En el octavo niño encontramos algo similar - que en el cinco y seis, ya que sus resultados finales en temas libres y - en temas preparados se obtiene lo mismo CI 2 y CM 8. El penúltimo niño manifiesta ciertos rasgos extraordinarios porque en los temas libres su participación se quedó en creatividad inferior y en los temas preparados tenemos una ligera mejoría; alcanzando en uno de los temas la CM y en los restantes la CI. El último de los niños muestra cambios de los temas libres a los temas preparados, ya que en los primeros hubo una CI y CM 4 y en los temas preparados en la CI 4 y CM. Observando que el niño invirtió los datos de una fase a otra.

En general podemos decir, que los niños 1, 2, 3, 4, 10, muestran ligeros incrementos en su participación de los temas libres a los temas preparados, situación diferente en los niños 5, 6 y 8 los que obtuvieron resultados similiares en los temas libres como en los temas preparados. Quedando al margen de estos resultados, el niño séptimo y noveno, ya que el primero alcanza una creatividad media más alta en los temas libres y disminuyendo en los temas preparados y se incrementa la CI de los temas libres a los temas preparados. Un caso realmente sorprendente es el noveno niño, - dado que manifiesta todas sus respuestas en CI.

Ahora bien, (ver cuadro 2) equiparando los temas libres de los temas-preparados observamos una tasa más elevada de CI en los temas libres del - 46% que de los temas preparados 35%, en cambio para la CM vemos que hay un - incremento en los temas preparados 65% a comparación de los temas libres - del 54% observando un incremento del 11%. También algo significativo es -

la elevación de la tasa en los temas libres a los preparados en la **CM**, ya que en los temas libres observamos en **CI** 46% y en **CM** 54% encontrando un incremento del 8%. En cambio en los temas preparados hay un incremento en la **CI** a la creatividad media del 30%.

TEMAS LIBRES

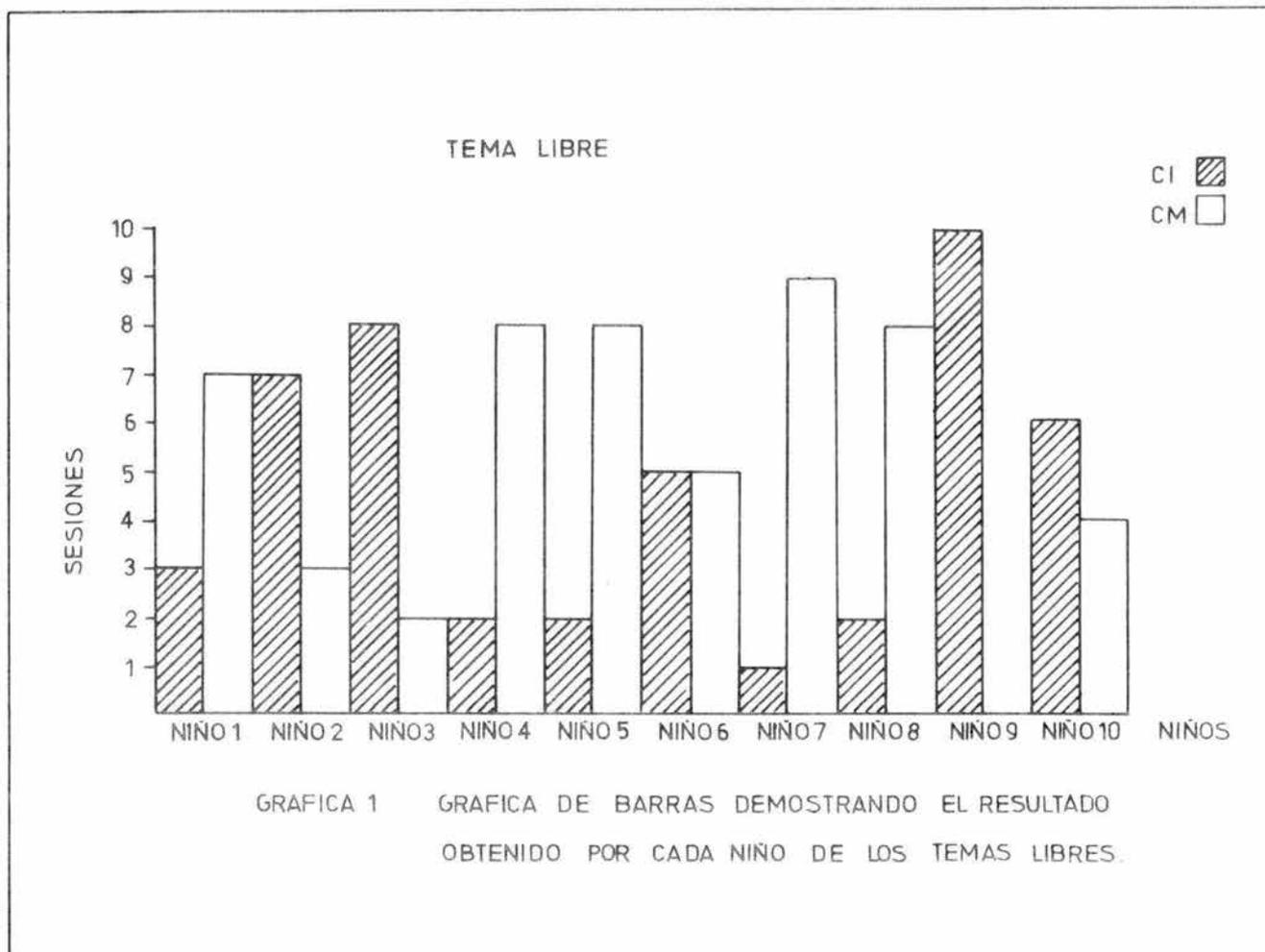
	I	M
NIÑO 1	3	7
NIÑO 2	7	3
NIÑO 3	8	2
NIÑO 4	2	8
NIÑO 5	2	8
NIÑO 6	5	5
NIÑO 7	1	9
NIÑO 8	2	8
NIÑO 9	10	0
NIÑO 10	6	4
TOTALES	46	54

TEMAS PREPARADOS

	I	M
NIÑO 1	2	8
NIÑO 2	3	7
NIÑO 3	3	7
NIÑO 4	1	9
NIÑO 5	2	8
NIÑO 6	5	5
NIÑO 7	4	6
NIÑO 8	2	8
NIÑO 9	9	1
NIÑO 10	4	6
TOTALES	35	65

INDIVIDUALES

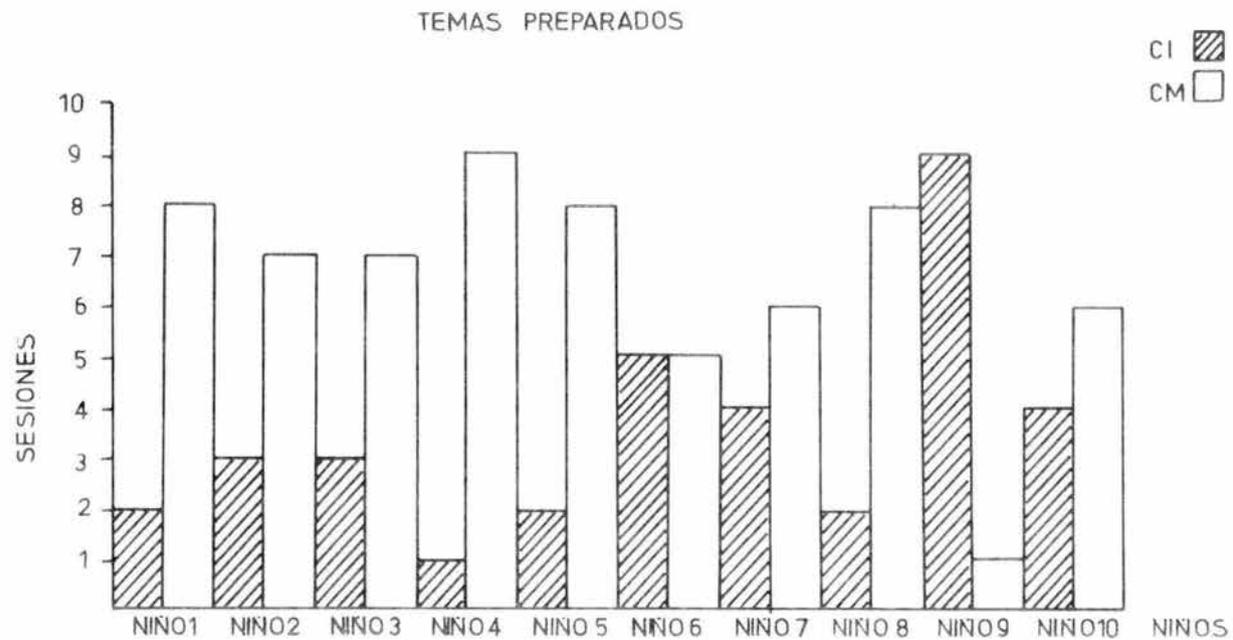
CUADRO 2 RESULTADOS OBTENIDOS POR CADA UNO DE LOS NIÑOS,
TANTO EN LOS TEMAS LIBRES COMO EN LOS PREPARADOS.



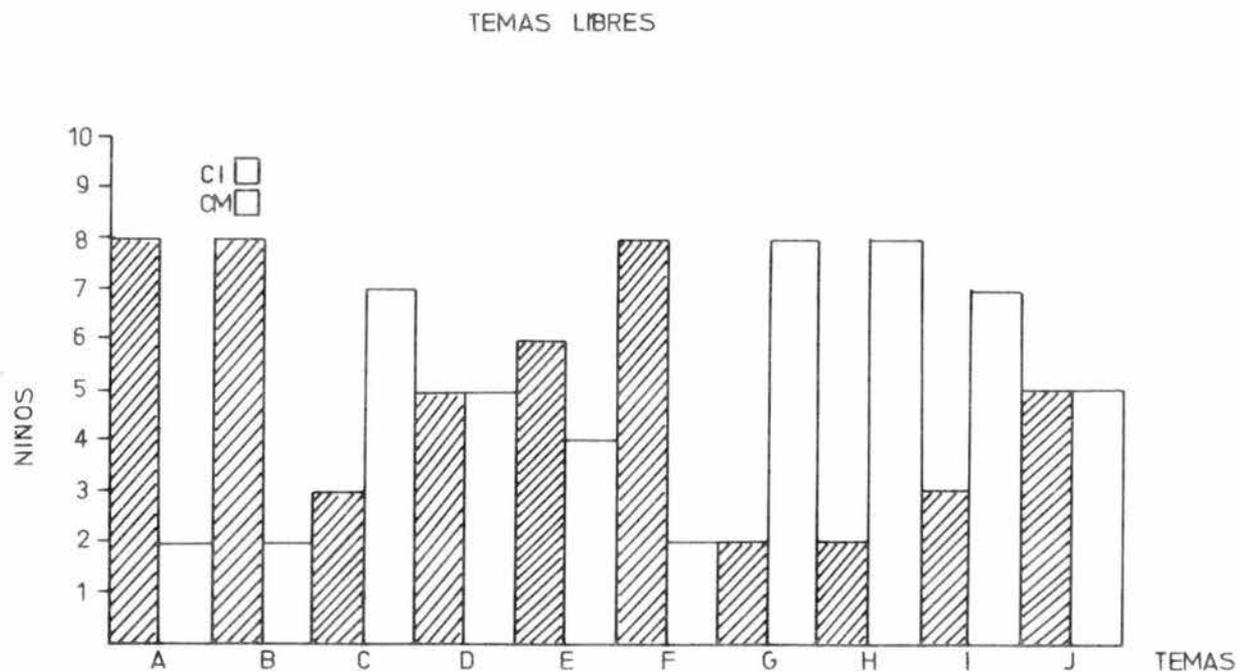
TEMA LIBRE

A		B		C		D		E		F		G		H		I		J		
I	M	I	M	I	M	I	M	I	M	I	M	I	M	I	M	I	M	I	M	
1		1		1		1	1		1			1		1		1		1		
2		2			2	2		2		2			2	2			2	2		
3		3		3		3		3		3			3		3	3		3		
	4		4		4	4			4	4			4		4		4		4	
5		5			5		5		5	5			5		5		5		5	
6		6			6	6		6		6			6		6		6		6	
	7		7		7		7		7		7		7		7		7	7		
8		8			8		8		8		8		8		8		8		8	
9		9		9		9		9		9		9		9		9		9		
10		10		10			10	10		10		10			10	10		10		
TOTALES	8	2	7	3	3	7	5	5	6	4	8	2	2	8	2	8	3	7	5	5

CUADRO 3 RESULTADOS OBTENIDOS YA SEAN CON CREATIVIDAD -
 INFERIOR O CREATIVIDAD MEDIA DE LOS 10 TEMAS -
 LIBRES.



GRAFICA 2 GRAFICA DE BARRAS DEMOSTRANDO EL RESULTADO OBTENIDO POR CADA UNO DE LOS NIÑOS EN LOS TEMAS PREPARADOS.



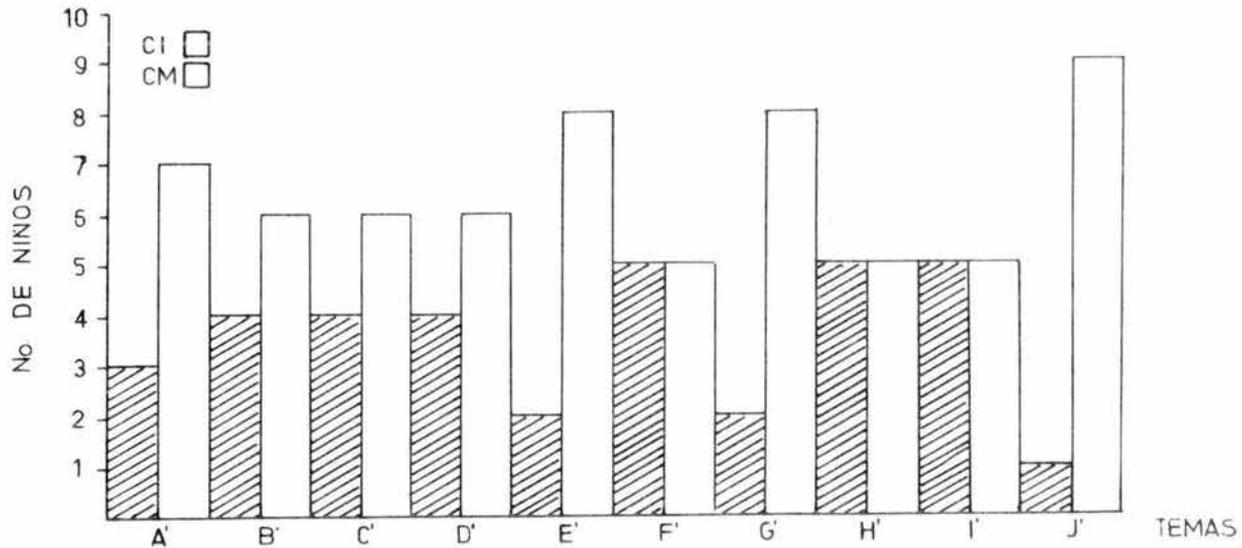
GRAFICA 3 GRAFICA DE BARRAS QUE DEMUESTRA LA RESULTANTE GLOBAL POR CADA TEMA LIBRE, YA SEA CREATIVIDAD MEDIA Ó CREATIVIDAD INFERIOR.

TEMA PREPARADO

A'		B'		C'		D'		E'		F'		G'		H'		I'		J'		
I	M	I	M	I	M	I	M	I	M	I	M	I	M	I	M	I	M	I	M	
1		1		1		1		1	1			1		1		1		1		
	2	2		2		2	2			2	2			2		2		2		
	3		3		3		3	3				3	3		3				3	
	4		4		4	4		4		4		4		4		4			4	
	5		5	5		5		5		5		5		5	5				5	
6		6		6		6	6		6			6	6			6		6		
	7	7		7	7			7	7			7	7			7			7	
	8		8	8		8		8		8		8		8	8				8	
9		9		9		9		9	9		9		9		9		9		9	
	10		10	10		10		10		10		10	10		10				10	
TOTALES	3	7	4	6	4	6	4	6	2	8	5	5	2	8	5	5	5	5	1	9

CUADRO 4 AQUI SE VE LA RESULTANTE GLOBAL DE LOS TEMAS PREPARADOS DONDE OBSERVAMOS CADA TEMA Y SU CALIFICACION YA SEA CREATIVIDAD INFERIOR O CREATIVIDAD SUPERIOR.

TEMAS PREPARADOS



GRAFICA 4 GRAFICA DE BARRAS QUE DEMUESTRA LA RESULTANTE GLOBAL DE LOS TEMAS PREPARADOS Y SU CALIFICACION DE CADA UNO, YA SEA CREATIVIDAD INFERIOR O CREATIVIDAD SUPERIOR.

C A P I T U L O V I
C O N C L U S I O N E S
Y
A P O R T A C I O N E S

Bien sabemos que las instituciones educativas en nuestro país (primaria en este caso) son los responsables de la educación formal y desarrollo del niño, además de la participación ineludible de la familia y de la sociedad. Y es aquí en donde encontramos toda una serie de grandes fallas en nuestro sistema educativo, ya que en lugar de ir propiciando un desarrollo íntegro, formal y real a cada niño, más bien lo van coartando o incluso la van induciendo hacia otras metas nada acordes y reales para el niño. También tenemos a los programas de estudio; que en su estructura y contenido, son bastante amplios y ambiciosos. Lo malo estriba al comparar estos programas con el tiempo real de clases, éstas resultan bastante contradictorias. Por lo cual el aprendizaje de los niños es corto y falta de bases sólidas, con lo cual el desarrollo del niño es limitado y truncado en todo lo que debiera de ser para el alumno. Lo que vendrá a desembocar en la diferencia de niño a niño a pesar de tener la misma edad y en el futuro los procesos psicológicos superiores, se verán mermados. Pudimos comprobar que la creatividad influye para un mejor desarrollo de lenguaje, ya que a partir de éste se transmitirá el conocimiento para permitirle adaptarse a la sociedad donde vive. Cabe aclarar que el primer tipo de comunicación la tienen con sus padres (madre) y con toda una serie de adultos, entre los cuales destaca el profesor. Por eso podemos decir que a partir de darle una mayor importancia al lenguaje, tanto para el alumno como para el profesor, el primero de estos podrá decir lo que siente. Aunado el lenguaje con la creatividad se tiene una riqueza real para el niño, ya que vimos

que siempre van aunados, esto no fué posible en el trabajo, debido a la --
carencia de experiencia o conocimiento por parte de nosotros y por falta -
de motivación de los alumnos. Ahora en cuanto a los problemas encontra -
dos a lo largo de esta investigación; tenemos los de tipo metodológico, -
en primer lugar lo relacionado al diseño, el cual se conformaba de la fase
A y B. Según la parte (fase) A se trataba de que los niños emitieran jui-
cios relacionados al tema, siendo esto una especie de mesa redonda, grabán-
dose ésto.

Para pasar a la tercera parte, que sería la materializar el tema.
Pero esto no secedió así, ya que en las mesas redondas al empezar a hablar
los alumnos de un tema, el primero había emitido un juicio y los demás re-
petían lo que el primero decía, pasando esto en más de una ocasión; tenien-
do que variar esto nosotros al hacer las grabaciones individuales, después
de la materialización del tema. Tocante a este punto, lo que se podría -
hacer, sería el de pasar al alumno a un cubículo aparte, en donde pudiera
expresar libremente lo que siente, porque muchas veces, aunque nosotros -
tratabamos de aislarlo de sus compañeros, por saber que decía, lo seguían
y no se podía expresar.

Otro punto importante es el de la elección idónea de cada uno de los
temas a tratar ver si en realidad les interesa a los niños, porque inicial-
mente cuando se seleccionaron, si les interesó, pero después cuando empeza-
ron a trabajar los temas, ya no eran tan motivantes como al principio. No
se sabe si esto es por la falta de estimulación por parte de los instructo-
res o bien por parte de los materiales al no ser los adecuados o por falta

de interés de los alumnos, etc. Pero eso sí, una cuestión que pudimos - constatar era que algunos temas les interesaban más que otros, sobre todo los temas preparados.

Un factor que también influyó fué el horario de la práctica ya que era de las 14:00 horas a las 18:00 horas; su hora de entrada y salida - respectivamente. Mientras la intervención de 16:30 horas a las 17:30 hrs. pareciendo un horario demasiado pesado, siendo enseguida del recreo y casi a la hora de la salida.

algo más que observamos, fué el interés por estar en ese momento - (trabajando) con nosotros por parte de los alumnos, siendo este un aspecto harto significativo para su desenvolvimiento personal de estos.

Algo más que se debe tomar en cuenta para futuras investigaciones - es; que el ambiente si no es factor disposicional para la actividad de - los niños es vital para estos, y así trabajar con todos y cada uno de sus capacidades.

Ahora bien, en cuanto a las propuestas y alternativas, consideramos importante el punto relacionado a los criterios de evaluación, ya que a - nuestro parecer como que eran demasiado enconcordados, y no daban margen de amplitud, lo cual sería bueno que se hiciera o por lo menos que se volvieran a reestructurar y estudiarlos más detenidamente. Así como adaptar tales conceptos a los niños mexicanos dados que inicialmente los criterios de evaluación para la creatividad, fuerón utilizados con niños franceses, y por ende es bastante obvio las diferencias entre estos, por lo consecuente

te sería bueno, trabajar con criterios adaptados a los niños mexicanos. Otra cuestión es la de tratar de trabajar con poblaciones más homogéneas en cuanto al nivel socioeconómico y de edad, de aquí es necesario aclarar que se trabajó con niños cuya edad fluctuaba entre los 10 y 15 años y de acuerdo a la edad es bien cierto que los intereses varían.

En cuanto a lo económico, tal diversidad se ahonda aun más, dado lo que este factor varía a otro niño; otro factor la influencia y efecto a largo plazo de la alimentación en el desarrollo del niño dado que ésta es fundamental para el aprendizaje del niño. Por otro lado sería conveniente observar que tanto lenguaje manejan los niños, esto es; en cuanto a la variedad y cantidad de lenguaje verbal que posee cada niño, ya que esto propicia una interacción más objetiva y rica del niño, logrando adquirir otros conceptos a través de esta interacción y mayor desenvolvimiento y capacidad de socialización en su vida cotidiana. Por último con base a esta investigación, creemos que si se prepara y motiva a él profesor con una motivación real, él se va a sentir satisfecho por lo que hace y esto repercutirá directamente en el niño. Y claro tomando en cuenta su punto de vista de todas sus experiencias adquiridas dentro del salón de clases, y así crear programas reales y objetivos para los niños. Por otra parte, el alumnado habría que ver también su punto de vista, para saber que es lo que realmente los motiva y lo que no les gusta. Ya con estos aspectos profesor-alumno, crear un ambiente idóneo de trabajo. Pretendiendo con esto una mayor creatividad por ambas partes y no tan sólo en los niños.

Además de esto creemos importante señalar ciertos aspectos que se -

lograron con los niños y que a largo plazo o corto les sera de mucha utilidad; por ejemplo la comunicación entre alumno e instructor, pudiendose constatar durante el trabajo realizando preguntas acerca de los temas dados, sino de otros aspectos y muchas veces de ser escuchados y que se les entendiera y porque no más de las veces que se les orientara sobre lo que preguntaban. Otra situación que se logró fué la participación tanto individual, a través de preguntas y observaciones, como grupal, al querer todos al unísono participar. Tal vez esto logre hacer al alumnado más inquieto y participativo en su vida escolar como personal, esto porque al inicio casi todos estaban cohibidos y al final de la práctica todos participaban. También vislumbramos que esto origino una competencia sana entre los alumnos al tratar de mejorar los cuadros o figuras que se les pedía, o al tratar de escribir sobre determinado tema, ya que preguntaban que había dibujado o escrito su compañero. Y todo esto les servira para su preparación en la vida cotidiana, manifestando cierta creatividad en su vida personal.

C A P I T U L O VII

B I B L I O G R A F I A

1. ACUÑA, C.; CREATIVIDAD Y LIBERTAD SECRETA, EN JOURNAL DE CONDUCTA CREATIVA, V. 9, N. 1, 1985.
2. AUSTIN, J. L.; COMO HACER COSAS CON PALABRAS, ED. PAIDOS, BARCELONA, - 1962.
3. BLONSKY, P.P.; EL OBJETO DE LA PSICOPATOLOGIA DESDE UN PUNTO DE VISTA GENETICO. EN MECACDI, 1976.
4. / DIAZ, B.; L.S. VYGOTSKI COMO PSICOLOGO CONTEMPORANEO, FACULTAD - DE PSICOLOGIA, UNIVERSIDAD DE LA HABANA. 498
5. KORNILOV, K. N.; LA PSICOLOGIA CONTEMPORANEA Y EL MARXISMO TRADUCCION POR MARCELA NAREZO, MECANOGRAFIA ESTELA PEREZ VARGAS.
6. LEONTIEV, A.; EL DESARROLLO DEL PSIQUISMO, EDIT. AKAL, MADRID, 1983.
7. LEVIN, J.; FUNDAMENTOS DE ESTADISTICA EN LA INVESTIGACION SOCIAL, EDIT. HARLA, MEXICO, 1979
8. LIUBLINKAIA, A.A.; DESARROLLO PSIQUICO DEL NIÑO, EDIT. GRIJALBO, MEXI CO, 1973.

9. LURIA, A.R.; EL PAPEL DEL LENGUAJE EN EL DESARROLLO DE LA CONDUCTA, EDIT. CARTAGO, MEXICO, 1982.
10. LURIA, A.R.; INTRODUCCION EVOLUCIONISTA A LA PSICOLOGIA, EDIT. FONTANELLA, BARCELONA, 1980.
11. LURIA, A.R.; CONCIENCIA Y LENGUAJE, EDIT. VISOR, MADRID, 1984.
- ✓ 12. LURIA, A.R.; LENGUAJE Y PENSAMIENTO, EDIT. FONTANELLA, BARCELONA, - 1980.
13. LURIA, A.R.; MIRANDO HACIA ATRAS, EDIT. NORMA, ESPAÑA, 1979.
14. PETROVSKY, A.; PSICOLOGIA GENERAL, EDIT. PROGRESO, MOSCU, 1980.
- ✓ 15. RIVIERE, A.; LA PSICOLOGIA DE VYGOTSKI, EDIT. VISOR, MADRID, 1985.
16. ROZET, I.M.; PSICOLOGIA DE LA FANTASIA, EDIT. AKAL, MADRID, 1981.
17. SAPIR, E.; EL LENGUAJE, EDIT. FONDO DE CULTURA ECONOMICA, MEXICO, 1984.
18. SARGATAL, A.; LA CREATIVIDAD VERBAL EN LOS NIÑOS, EDIT. OIKOS, BARCELONA, 1978.

19. SCHAFF, A.; LENGUAJE Y CONOCIMIENTO, GRIJALBO, MEXICO, 1967.
20. SECHENOV, I.M.; LOS REFLEJOS CEREBRALES, EDIT. FONTANELLA, BARCELONA, 1978.
21. SMIRNOV, A, A.; PSICOLOGIA, EDIT. GRIJALVO, MEXICO, 1960.
22. VYGOTSKI, L.S.; EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS PSICOLOGICOS SUPERIORES, EDIT. CRITICA, BARCELONA, 1979.
23. VYGOTSKI, L.S.; LA CONCIENCIA COMO UN PROBLEMA DE LA CONDUCTA, EDIT. PSICOLOGIA SOVIETICA, VOL. VII. PAG. 3-52, 1979.
24. VYGOTSKI, L.S.; LA IMAGINACION Y EL ARTE EN LA INFANCIA, EDIT. AKAL, MADRID, 1982.
25. VYGOTSKI, L.S.; PENSAMIENTO Y LENGUAJE, EDIT. ALFA Y OMEGA, MEXICO, 1979.

A N E X O 1

NOMBRE	HISTORIA CULTURAL	PROCEDIMIENTO	
		TEMA LIBRE	TEMA PREPARADO
1) CELIA ANGELES TOLENTINO 12 AÑOS FEMENINO	Es una niña que cursa el quinto año de primaria, como todos los demás niños, la cual no ha reprobado ningún año, vive con sus padres. Su papá es obrero y trabaja en la vidriería, su mamá se dedica al hogar, Celia ocupa el tercer lugar de siete hermanos. Con base al cuestionario se puede observar que no tiene mucha comunicación con su familia, o mejor dicho, no la toman en cuenta cuando quiere hablar de un tema, le gusta mucho la escuela, porque ahí le enseñan cosas que ella quiere aprender así como ir a la iglesia y a fiestas. Por último, podemos decir que Celia; es una niña que le interesa aprender, y si se le proporcionan los elementos necesarios se puede esperar mucho de ella.	CI = 3	CI = 2
		CM = 7	CM = 8
2) JAVIER CARLIN ALBINO 11 AÑOS MASCULINO	Javier vive con sus padres y dos hermanos más siendo él el menor no ha reprobado ningún año. Su papá trabaja en la vidriera y su mamá en su casa, ve mucho la televisión casi no lee, no va al cine	CI = 7	CI = 3
		CM = 3	CM = 7

NOMBRE	HISTORIA CULTURAL	PROCEDIMIENTO	
		TEMA LIBRE	TEMA PREPARADO
	ni al teatro. Le agradan bastante las luchas parece ser que no hay comunicación en su casa. Le gusta dibujar, pintar y recortar. Pone mucho empeño en casi todas las actividades, además de ser muy activo.		
3) CARLOS CHAVEZ VELAZQUEZ 11 AÑOS MASCULINO	Carlos es el mayor de tres hermanos, vive con sus padres su papá es albañil y la mamá es afanadora, le llama la atención la televisión, algo de cine y no le interesa la comunicación con la familia. A Carlos le interesa jugar el estar en el patio, más que participar en las actividades con nosotros. Tampoco ha reprobado año.	CI = 8 CM = 2	CI = 3 CM = 7
4) PABLO MARTINEZ DOMINGUEZ 13 AÑOS MASCULINO	Pablo vive con sus padres y nueve hermanos, siendo él el intermedio su papá trabaja de velador y su mamá en el hogar. Le gusta ver la televisión y leer cuentos, además las luchas, Pablo ha repetido tres años.	CI = 1 CM = 9	CI = 1 CM = 9
5) PATRICIA NAVA BAUTISTA 12 AÑOS FEMENINO	Paty vive con su mamá y seis hermanos, su mamá trabaja lavando ropa (también ella), ve la televisión y sobre todo las novelas, no	CI = 1 CM = 9	CI = 2 CM = 8

NOMBRE	HISTORIA CULTURAL	PROCEDIMIENTO	
		TEMA LIBRE	TEMA PREPARADO
	va al cine. Habla de - sus problemas familia - res, es muy constante en sus actividades.		
6) SAUL PEÑA BARRIOS 12 AÑOS MASCULINO	Saúl vive con sus padres, su papá trabaja en la Conasupo y su madre esta - en el hogar. Tiene cua - tro hermanos él es el - tercero. a Saúl le gusta la televisión, en la - cual ve programas varia - dos, pero sobre todo las películas del Santo. Pa - rece ser que existe algo de comunicación en casa, además de agradarle la - convivencia familiar, no le agrada la lectura, ni el cine, ni el teatro. Se interesa por las acti - vidades y el conocimien - to de éstas, además de - llamarle la atención las actividades manuales. Ha reprobado un año.	CI = 2 CM = 8	CI = 4 CM = 6
7) JORGE RAMIREZ RUIZ 11 AÑOS MASCULINO	No ha reprobado ningún - año, vive con su mamá y dos hermanos más, el es el mayor, su mamá lava - ropa. Ve la televisión, - no lee, le llama la aten - ción las luchas. En su - casa no hay comunicación Jorge posee mucha inicia - tiva para todo, aunque - algunas veces lo haga mal y además le gusta ser el primero en todo.	CI = 2 CM = 8	CI = 4 CM = 6
8) KARINA RODRIGUEZ GARCIA	Ella vive con sus padres y ocho hermanos, su papá	CI = 1	CI = 2

NOMBRE	HISTORIA CULTURAL	PROCEDIMIENTO	
		TEMA LIBRE	TEMA PREPARADO
12 AÑOS FEMENINO	es vendedor ambulante - y su mamá esta en el hogar. Le sobre gustan - las telenovelas, idealizando por ende a algunas artistas, también le atrae en las luchas. Trata de saber como debe comportarse, ha reprobado dos años.	CM = 9	CM = 8
9) PEDRO MARTIN SANCHEZ TORRES 14 AÑOS	El vive con sus padres, - siendo el mayor de seis hermanos su papá es obrero en la vidriera y su mamá esta en el hogar y vende tacos en la mañana Reprobó dos años en primero y dos en tercero. - Le interesa ir a la escuela además de agrada el dibujo y las actividades manuales, es algo tímido a la vez que falta de concentración.	CI = 10 CM = 0	CI = 9 CM = 1
10) ANA LILIA ZUÑIGA ARMENTA 11 AÑOS FEMENINO	No ha reprobado ningún - año, Ana vive con sus padres y cuatro hermanos - más siendo ella la tercera. Su papá es soldador y su mamá en el hogar. Ve programas infantiles en la televisión, casi no lee. Hay poca comunicación en su hogar, le atrae el recortar, escribir, pegar y dibujar. Pero eso si no le atrae para nada el hablar. Es muy responsable, obediente y activa para las actividades.	CI = 6 CM = 4	CI = 5 CM = 5

A N E X O 2

C U E S T I O N A R I O

1.- Qué programas te gustan más de la T.V.?

R _____

2.- De los programas que mencionaste, qué es lo que te interesa más?

R _____

3.- Describenos a tus héroes favoritos.

R _____

4.- Cuáles son tus revistas preferidas?

R _____

5.- Qué te gusta más de esa revista?

R _____

6.- Háblanos de tu ídolo de esa revista

R _____

7.- Qué películas has visto últimamente?

R _____

8.- De estas películas que has visto, qué es lo que te gusta más y porqué?

R _____

9.- De estas películas, tienes algún personaje (s) favorito, si es así -
describelo.

R _____

10.- Si te propusieran hacer una película, sobre que la harías y que im -
plementos utilizarías así como de los personajes.

R _____

11.- Cuando estás en tu casa con tu familia sobre qué hablan?

R _____

12.- Te interesaría platicar sobre un tema específico con tu familia?

R _____

13.- Qué tipo de festejos celebras con toda tu familia?

R _____

14.- De éstos cuales te gustan más y porqué?

R _____

15.- Cuando estas con tus amigos sobre qué hablan?

R _____

16.- Te gustaría platicar sobre algunos temas en especial, cuales?

R _____

17.- En tu escuela de que hablas más con tus compañeros?

R _____

18.- Qué tipo de lecturas te interesan?

R _____

19.- Te han inculcado alguna religión en tu casa, cuál?

R _____

20.- Te gusta, si o no y porqué?

R _____

21.- Qué te han dicho de los fantasmas, brujas y demas, quién te lo ha dicho?

R _____

22.- Te gustaría platicar sobre uno de estos temas en especial, o sobre algo que te hubiese sucedido?

R _____

23.- Te gusta ir a la escuela, si o no y porqué?

R _____

24.- Qué materias te gustan más y porqué?

R _____

25.- Qué materias no te interesan y porqué?

R _____

26.- Si fueras maestro, que clase o tema te gustaría dar y porqué?

R _____

27.- Qué tipo de material usarías para el tema y porqué?

R _____

28.- Te interesaría que te hablaran de un tema aunque no supieras nada de él, cuál?

R _____

29.- Enumera al menos tres objetos, temas o historias de las que siempre has querido saber algo, y por uno u otra cosa no te ha podido ser posible.

R _____

A N E X O 3

DIA	TEMAS LIBRES	DURA CION	MATERIAL USADO	LUGAR DE TRABAJO	TECNICA EMPLEADA
10.	Mazinger	1 Hr.	Acuarelas, cartulinas, crayoles, hojas blancas suficientes para todos y cada uno de los niños, lápices, pinturas, plumas, plumones resistol y tijeras.	Salón de clases.	Elaboración de - cuentos.
20.	El Santo.	1 Hr.	Acuarelas, cartulinas, crayoles, hojas blancas suficientes para todos y cada uno de los niños, lápices, pinturas, plumas, plumones resistol y tijeras.	Salón de clases.	Elaboración de - cuentos.
30.	La televisión.	1 Hr.	Acuarelas, cartulinas, crayoles, hojas blancas suficientes para todos y cada uno de los niños, lápices, pinturas, plumas, plumones resistol y tijeras.	Salón de clases.	Elaboración de - cuentos.
40.	Las caricaturas.	1 Hr.	Acuarelas, cartulinas, crayoles, hojas blancas suficientes para todos y cada uno de los niños, lápices, pinturas, plumas, plumones resistol y tijeras.	Salón de clases.	Elaboración de - cuentos.

DIA	TEMAS LIBRES	DURA CION	MATERIAL USADO	LUGAR DE TRABAJO	TECNICA EMPLEADA
			Más número de cuentos infantiles y periódico.		
50.	Desarrollo Físico.	1 Hr.	Una película de educación sexual titulada "El Cuerpo Humano", especial para niños, con una duración de 45', dibujos del cuerpo humano y hojas blancas, lápices y plumas.	Sala de proyección del Centro de Recursos audiovisuales de la ENEP I.	Sonido e imágenes, descripción de un dibujo y la figura.
	TEMAS PREPARADOS				
60.	La Guerra.	1 Hr.	Carteles alusivos a la guerra, grabación del tema, un guión, cassette grabadora, hojas blancas, lápices y plumas.	Salón de clases.	Elaborar historias a partir de títulos, y sonido e imágenes.
70.	El Mar	1 Hr.	Arena de mar, conchas, carteles alusivos al mar, grabación de el mar, hojas blancas, lápices y plumas.	Salón de clases.	Elaborar historias a partir de títulos, sonido e imágenes.
80.	El Tren	1 Hr.	Grabación del ruido del tren una monografía del tren, hojas blancas, lápices y plumas.	Salón de clases.	Elaboración de cuentos, sonido e imágenes.

DIA	TEMAS PREPARA DOS	DURA CION	MATERIAL USADO	LUGAR DE TRABAJO	TECNICA EMPLEADA
9o.	El Tea tro.	1 Hr.	Libro de teatro- Infantil, fragmen tos de tal obra repartida entre- todos los alum - nos hojas blancas, lápices y plumas.	Salón de clases.	Cambio de nombre a los objetos.
10o.	El Sis tema - Solar.	1 Hr.	Se utilizó un sis tema planetario a escala, utilizan do pelotas de - unicel, colores, gis, pizarrón, y un cuestionario sobre el tema, ho jas blancas, lá- pices y plumas.	Salón de clases.	Sonido e image - nes.

TEMAS
LIBRES

11o.	Desarro llo fí sico de la mu- jer.	1 Hr.	Una película de - Educación sexual para niños, con - una duración de - 45', dibujos del cuerpo humano, - lápices, plumas y hojas blancas.	Sala de proyec - ción del Centro de Recursos audio visuales de la - ENEP I.	Sonido e image - nes y descripción de un dibujo y - la figura.
12o.	El Pe- riódico.	1 Hr.	Diferentes tipos de periódicos, - resistol, acuare las, hojas blan cas, cartulinas, tijeras, lápices, plumas, pinturas crayones, reglas, plumones.	Salón de clases.	Elaboración de - cuentos.

FALTA

PAGINA

154

DIA	TEMAS PREPARA DOS	DURA CION	MATERIAL USADO	LUGAR DE TRABAJO	TECNICA EMPLEADA
18o.	Conta- minación.	1 Hr.	Basura, humo, artificial, carteles alusivos a la contaminación, grabación de ruidos intensos, hojas blancas, lápices y plumas.	Salón de clases.	Pronósticos.
19o.	Medios de Comuni- cación.	1 Hr.	Monografías, hojas blancas, cartulinas, tijeras acuarelas, lápices y plumas.	Salón de clases.	Elaborar historias a partir de títulos.
20o.	Las Plantas,	1 Hr.	Pequeñas plantas de diversos, tipos y un guión referente al tema, hojas blancas, cartulinas, crayones, acuarelas, lápices y plumas.	Salón de clases.	Cuadros y objetos.

A N E X O 4

T E C N I C A S

1.- Elaboración de cuentos.

El alumno será capaz de elaborar, ya sea por escrito o en forma oral un cuento en donde este sea; original, imaginario, flexible e integrado.

2.- Cambio de nombres a los objetos.

El alumno escribirá un mensaje donde este sea original e imaginario.

3.- Asociaciones de palabras.

Por cada par de palabras que se le dé al alumno formará una oración y esta a su vez tenga una integración.

4.- Sonido e imagenes.

El alumno ante una grabación de sonidos e imagenes escribirá lo que escuche y vea; siendo imaginario, original, flexible e integrado.

5.- Serpientes de palabras.

El niño escribirá palabras a partir de la última sílaba de una palabra y que cada palabra que forme sea original e imaginaria.

6.- Pronósticos.

Dada una fecha futura, el niño escribirá los acontecimientos que sucederán. Y el texto que escriba debe ser tanto imaginario, original, flexible y que presente integración.

7.- Pregunte y adivine.

Ante una ilustración el alumno será capaz de formular preguntas y responder las que se le hagan, en donde estas sean originales y tengan integración.

8.- Dándole un objeto el niño escribirá los beneficios que este proporcione, y en el texto que desarrolle debe tener tanto originalidad, imaginación como flexibilidad e integración.

9.- Máquinas de fantasía.

Dada una lista de 10 máquinas formará otra nueva, tomando en cuenta tanto imaginación como originalidad.

10.- Títulos de argumentos.

Dado un argumento el alumno escribirá un título, en donde este contenga imaginación y originalidad.

11.- Elaborar historias a partir de títulos.

El estudiante escribirá una historia dado un título, y esta tendrá que contener tanto imaginación originalidad, flexibilidad e integración.

12.- Posibilidades remotas.

El alumno será capaz de expresarlas por escrito una situación fuera de lo común y tendrá que contener tanto imaginación, originalidad, flexibilidad e integración.

13.- Usos poco comunes:

Ante la presentación de ciertos objetos, el alumno escribirá los usos poco comunes de estos. Y en base a lo que escriba debe tener -

originalidad e imaginación.

14.- Descripción de un dibujo y/o figura.

En base a un dibujo el alumno será capaz de describir lo que piense de este, siendo a su vez imaginario, original, flexible e integrado.

15.- Cuadros y objetos.

El niño describirá de un grupo de cuadros cual le gusta y porque, - y lo que escriba deberá ser original e imaginario.

16.- Juego de finalidad múltiple.

En base a un cartel que contiene diversos tipos de materiales, el ni ño escribirá, el mayor número de finalidades. Lo que el escriba debe tener originalidad e imaginación.

17.- Juego de animales fabulosos.

El alumno será capaz de describir, formar y dibujar un animal nuevo, tomando en cuenta tanto imaginación como originalidad.

18.- Consecuencias remotas.

El niño escribirá ciertos eventos no esperadas, y lo que escriba debe tener originalidad, imaginación e integración.

19.- Presentación de una película.

El alumno terminará ya sea por escrito o en forma verbal, una proyec ción o narración inconclusa tomando en cuenta tanto originalidad, - imaginación, flexibilidad e integración de ésta.

DIA	TEMAS LIBRES	DURA CION	MATERIAL USADO	LUGAR DE TRABAJO	TECNICA EMPLEADA
13o.	La Luna	1 Hr.	Monografías, ho- jas blancas, car- tulinas, tijeras, acuarelas, hojas blancas, lápices y plumas.	Salón de clases.	Elaboración de - cuentos.
14o.	Los Ani- males.	1 Hr.	Monografías, ho- jas blancas, car- tulinas, tijeras, acuarelas, lápi- ces y plumas.	Salón de clases.	Elaboración de - cuentos.
15o.	Tema libre.	1 Hr. 30 min.	Hojas blancas, - acuarelas, cra- yones, lápices, revistas de todo tipo, plumas, co- lores, cartuli- nas etc.	Salón de clases.	Elaborar histo- rias a partir de títulos.
TEMAS PREPARA DOS					
16o.	El cine	1 Hr.	Revistas, periód- icos, lápices, plumas, gomas, - resistol, tijeras, cartulinas.	Salón de clases.	Elaborar histo- rias a partir de títulos.
17o.	Lectu- ra esco- lar.	1 Hr.	Con base a un frag- mento de Nicolás GUILLEN del poema del amanecer, li- bro de lecturas de Español de - quinto grado. - pág. 34, hojas - blancas, lápices y plumas.	Salón de clases.	Elaborar histo- rias a partir de títulos.

20.- Formación de una historia.

El niño formará una historia en base a un grupo de palabras, y en base a lo que escriba se tomarán en cuenta originalidad e imaginación, integración y flexibilidad.

21.- Asociaciones remotas.

Dada la presentación de dos palabras separadas por un espacio en blanco el alumno encontrará lo (s) faltante, se tomará en cuenta tanto imaginación como originalidad.

22.- Conceptos figuras.

El alumno será capaz de encontrar cualidades o rasgos de una lista de 2 dibujos, tomando en cuenta tanto imaginación como originalidad.

23.- Prueba de completamiento.

El niño completará un texto al que le hagan falta palabras y letras en donde tenga integración.

24.- Construcción de palabras.

El alumno será capaz de construir palabras en base a vocablos, y estas deberán ser imaginarias y originales.

N O T A:

Los criterios que se utilizaron para esto, fueron tomados de acuerdo a la integración de dos libros. De uno de ellos se tomaron los objetivos específicos de la tesis "Aplicación de un programa para incrementar la fluidez y flexibilidad de ideas expresadas en forma verbal". y el de la creatividad verbal en los niños.

A N E X O 5

FORMA DE EVALUACION

A) IMAGINARIO	B) ORIGINAL	C) FLEXIBLE	D) INTEGRACION
Aquello desprovisto de toda realidad.	Parece nuevo, inventado, sin recuerdo de lo precedente.	Adquiere un sentido figurado.	El texto adquiere armonía.
Creatividad inferior. El texto es real o narración, representación de algo concreto y lo abstracto.	creatividad inferior = El texto es trivial, no hay texto nuevo.	Creatividad inferior = El texto es rígido y común.	Creatividad inferior = Existe un orden estático, sin relación dinámica en el texto.
Creatividad media = El texto se orienta hacia lo imaginario e imágenes acompañan a lo real.	Creatividad media = El texto está orientado a lo original.	Creatividad media = El texto está orientado a lo flexible y frágil.	Creatividad media = El texto se orienta hacia la integración parcial.
Creatividad superior = El texto es imaginario.	Creatividad superior = El texto es original.	Creatividad superior = El texto es flexible, hay variedad de ideas y constante flexibilidad.	Creatividad superior = El texto es íntegro, los elementos están armonizados.