35
2ej

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

IZTACALA

"LA IMAGINACION INFANTIL".

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A N :

ESQUIVO MORALES CARLOS
MOTA SANCHEZ MARIA DE LA PAZ
RODRIGUEZ RUBIO JESUS

IZTACALA 1993

RESUMEN

LA ELABORACION DE ESTE TRABAJO RESPONDE A LA NECESIDAD DE RESCATAR UN TEMA TRATADO ESCASAMENTE EN LA FORMACION DE PSICOLOGOS DE LA ENEP-IZTACALA, ESTE TEMA ES EL DE LA CREATIVIDAD; LO CONSIDERAMOS DE SUMA IMPORTANCIA PUESTO QUE EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD HUMANA SE VE ANTECEDIDO POR UN PROCESO DE IMAGINACIO-CREACION, QUE NO IMPLICA NECESARIAMENTE LA CONCRECION DE LO PLANEADO, PERO SI POSIBILITA AL HOMBRE EL ESTABLECER METAS Y FORMAS DIVERSAS DE APROPIARSE LA REALIDAD.

YA QUE BAJO NUESTRO MARCO DE TRABAJO (HISTORICO-CULTURAL) SE DELIMITA LA INFLUENCIA DE LO CULTURAL Y/O SOCIAL EN EL PROCESO CREATIVO, UNO DE LOS APORTES DE LA PRESENTE TESIS ES LA PROPUESTA DE UNA FORMA DE POSIBILITAR EL DESARROLLO DE DICHO PROCESO, PESE A LAS DIFERENCIAS CULTURALES. TAMBIEN SE VIO QUE EL NIÑO A TRAVES DEL PROCESO IMAGINARIO SE RELACIONA Y APRENDE DEL MUNDO, MOTIVO POR EL CUAL LA POSIBILIDAD DE MANEJAR LA CREATIVIDAD COMO EJE DE LA ACTIVIDAD EN UNA "CLASE" DISTO MUCHO DE SER ALGO PARECIDO A UTILIZARLA COMO "FORMA DE APOYO" A LAS MATERIAS O COMO EL SIMPLE LLENADO DE UN TIEMPO PARA ENTRETENERLOS.

PARA NOSOTROS, TRABAJAR LA CREATIVIDAD, COMO UNA ACCION DENTRO DEL SALON DE CLASES NOS LLEVO A POSIBILITAR EN ELLOS UNA APROPIACION Y, POR QUE NO, UNA MODIFICACION DE LA REALIDAD QUE PERCIBIAN. COMO NO SE UTILIZO LA CREATIVIDAD COMO UN PASATIEMPO, TODOS LOS TRABAJOS Y ACCIONES QUE DESARROLLARON LOS NIÑOS DURANTE LAS CLASES, DIERON PAUTA PARA JUSTIFICAR EL QUE NUESTRO TRABAJO VINCULA LO ACADEMICO Y LO SOCIAL, NO SOLO EN EL TRABAJO DE LOS PEQUEÑOS, SINO TAMBIEN EN CUANTO A LA POSIBILIDAD DE HACER APORTES A LAS TECNICAS PSICOPEDAGOGICAS Y AL HECHO DE JUSTIFICAR LA NECESIDAD DE VER A LA IMAGINACION-CREATIVIDAD COMO UNA FUNCION PSIQUICA QUE REQUIERE DE UN ESPACIO PROPIO DENTRO DE LA CURRICULA DE NUESTRA CARRERA.

INDICE

INTRODUCCION

Como se puede ver a través del título de este trabajo, hemos escogido como tema de nuestra tesis a La Creatividad, La Imaginación Infantil, ¿por qué?, fueron varios los motivos que nos llevaron a escoger este tema tan vasto y tan complejo, y para poder explicarlos es necesario remontarnos a nuestros primeros años escolares profesionales.

En un principio, cada uno de los autores realizamos una reflexión acerca de las circunstancias en las que nos vimos envueltos como estudiantes y aún recientemente, esta misma circunstancia nos fue acompañando hasta el término de nuestra formación profesional academica en el área de la psicología. ¿Cúal es esa circunstancia tan especial, a la que hemos concedido tanta importancia y que tiene que ver con el presente trabajo? Bien, la respuesta es simple, aunque aveces se nos dificulta observarla a simple vista. Se trata de la forma en que nos impartieron los conocimientos escolares, nos referimos a la asimilación pasiva de los conocimientos, la que dificilmente propicia la iniciativa personal de los educandos de poder involucrar su propia experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En nuestro caso esta circunstancia alcanzó su máxima expresión en el momento en que, al finalizar nuestros estudios profesionales y nos enfrentamos a la práctica psicológica fuera del ámbito escolar, nos dimos cuenta de que, para poder realizar dicha práctica, se necesita mucho más que la simple aplicación de fórmulas, recetas o conceptos en la solución de los problemas de la gente.

Esta situación nos invitó a realizar nuevamente una reflexión acerca de la manera en que se logra el proceso de enseñanza-aprendizaje en los distintos niveles y escuelas del país, lo que nos llevó a considerar la posibilidad de poder variar dicho proceso, de tal manera que se propicie la iniciativa y

participación activa del alumno. Esto lo que finalmente significa es que como psicólogos nos interesamos y nos abocamos a abordar esta problemática desde el área de la psicología educativa, realizando una investigación acerca del proceso enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, para poder llevar a cabo esta investigación tuvimos que tomar en cuenta un doble reto. Si pretendiamos proponer una modificación al tradicional modelo de transmición de conocimientos, sería necesario tomar en cuenta una función psicológica muy importante, La Imaginación, La Creatividad.

Es un doble reto porque en primer lugar, recordando nuestra inquietud inicial, nosotros nos formamos dentro de ese proceso tradicional, lo que significó que debíamos romper dicha formación, ese equema en el cual nos desarrollamos, lo cual implicaba poner en práctica en nosotros mismos dicha función creativa, lo que en sí mismo no es una tarea fácil y si agregamos el hecho de que en nuestra formación profesional tampoco revisamos dicho tema, aun cuando se revisaron otras funciones desde lo más diversos enfoques teoricos, y el no trabajarlo a pesar de su importancia, consta para no tener una comprensión de en que consiste y como oder aplicarla.

Y en segundo lugar, el reto se nos presnto como el hecho de demostrar la capacidad creativa de nosotros, diseñando creativamente un método de enseñanza-aprendizaje, que precisamente tendiera a poner en uso y desarrollo a la función imaginativa o creativa. En este sentido dicha función se nos mostró como un vastp campo de investigación, tanto por cuestiones personales, como por cuestiones teoricas.

Finalmente, si nos ubicamos en el contexto profesional en el que nos desarrollamos, nos daremos cuenta de que este trabajo de formación académica, viene a constituir una contribución a nuestra escuela, lo cual consideramos un compromiso ¿Por qué? por la razón de que la diversidad de enfoques teoricos que se revisan en la

escuela, no es más que el reflejo de la crisis en la que se encuentra la carrera de psicología y que ninguno de dichos enfoques nos proporciona una formación práctica que nos permita tener una metodología lo suficientemente amplia, como para analizar todo o casi todo lo que ocurre en la vida cotidiana y siendo nosotros producto de dicha crisis es que sentimos que debemos proponer una alternativa téorico-metodológica que repercuta en el cause que puede tomar la formación del psicólogo en la ENEP-Iztacala, al menos en lo que al estudio de las funciones psíquicas se refiere.

Con lo expuesto hasta el momento hemos querido dar a conocer, tanto los motivos que nos incitaron a tomar a La Imaginación como tema de esta investigación, así como la importancia que concedemos a ésta, lo que a continuación expondremos se refiere a las concideraciones que tomamos en cuenta para poder dar estructura a esta investigación.

Para poder dar concreción a esta investigación, inicialmente nos encontramos en la encrucijada teorica que nos haría tomar la decisión de seleccionar el sustento formal y real de la imaginación o creatividad. Es decir, tuvimos que elegir la corriente teórica que nos permitiera dar una explicación de esta función psicológica del ser humano y desarrollar una metodología de su posible aplicación en el área educativa.

Acudiendo nuevamente a la reflexión, encontramos el principio que nos daría la dirección a seguir en esta selección, éste se refiere al hecho de que si deseamos profundizar e ir a la esencia de los hechos de esta problemática, debiamos de recorrer el camino que nos marca el devenir del desarrollo. Entonces, aquí la pregunta sería ¿qué corriente psicológica aborda el estudio del psíquismo humano desde el punto de vista dialéctico? Nosotros encontramos la respuesta en los planteamientos hechos por Vigotsky (1896-1934) y la escuela Histórico-Cultural, que se conbierten en el eje teórico de este trabajo.

Si bien es cierto que en nuestra formación incursionamos en el trayecto de los planteamientos de esta corriente psicológica, consideramos necesario adentrarnos en sus principios explicativos. Algo que nos hizo reafirmar esta decisión, fue que para poder entender el proceso creativo es necesario entender el desarrollo psíco-social del ser humano y la manera en como logra el aprendizaje. Esto es importante para poder darle una aplicación práctica a esta investigación, para lo cual fue necesario considerar el contexto de la población de la cual se tomaron los resultados para usarlos en la explicación del proceso imaginario y de la propuesta metodológica.

Con esto queremos ser congruentes con la aplicación de uno de los principios de la metodología dialléctica, que se refiere al hecho de partir de lo concreto, para formar una abstracción, para finalmente aplicarlo a la concreción de la cual partimos.

En nuestro caso debiamos de definir de qué realidad concreta hibamos a partir, es decir, definir en qué momento del desarrollo psíco-social vinculado al proceso de enseñanza-aprendizaje y mediante el uso de la imaginación debiamos de realizar la investigación. Bajo estas consideraciones fue que optamos por abordar la investigación en la etapa escolar primaria y más concretamente con los niños que estuvieran cursando la etapa crítica de los ocho-nueve años (citada por Vigotsky), donde se refleja un momento de transición entre las actividades que sirven como medio de aprendizaje y expresión creativa para el niño, al menos en el ámbito escolar, sin olvidar la influencia socio-cultural que hay sobre tales medios.

A partir de estas consideraciones comenzamos a estructurar nuestra investigación, tomando en cuenta el número de capítulos a incluir, así como el contenido de cada uno de ellos. Tenemos entonces que en el primer capítulo abordamos el estudio del desarrollo humano y el proceso de aprendizaje desde una prespectiva histórico-cultural, sin embargo, consideramos que se

hizo necesario revisar como otras posturas teóricas explican estos conceptos, para poder visualizarlos a la luz de la corriente Histórico-Cultural y así tener una perspectiva más amplia para poder comprender sus manifestaciones, y la justificación del huso de esta teoría.

El segundo capítulo abarca el tema específico de La Creatividad o Imaginación, sin embargo, al encontrarnos con una complejidad tan grande en su interpretación decidimos realizar una investigación histórica de la concepción de la creatividad, definiendo sus manifestaciones y sus posibles conexiones con el desarrollo del individuo y así visualizarlas desde el punto de vista de la corriente teórica que guía nuestro trabajo.

Para el tercer capítulo decidimos introducir una revisión del medio de expresión a través del cual se manifiesta La Creatividad o Imaginación, al menos en el ámbito escolar. Es aquí, donde retomamos el momento de transición y desarrollo de las actividades que sirven a los niños para expresarse y transformar el mundo que les rodea, como son el juego, el dibujo, el lenguaje, y la escritura; además de ver, como estas actividades van sediéndose paso una a otra en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para conformar lo que Vigotsky (1979) denomina Zona de Desarrollo Próximo.

Sin embargo, a pesar de contar con esta postura teórica que nos podría dar cuenta de la imaginación en el desarrollo psicológico individual, nosotros no contabamos con una manera concreta de propiciar dicho desarrollo, por esto, nos dimos a la tarea de investigar, analizar y estructurar la metodología que empleó R. Desrosiers (1981) y la descrita por Rozet (1971) en su trabajo sobre creatividad en la escritura infantil. Estas metodologías nos parecieron las más indicadas porque se desarrollaron con una de las actividades que se aborda como medio de expresión.

Pero para poder extendernos a las restantes actividades que

contemplamos para nuestro trabajo, diseñamos la metodología experimental que nos permitiera implementar cuatro objetivos y a la vez desarrollar los criterios que nos permitieron tener no sólo una evaluación cuantitativa, sino crear y dar como aporte más importante en este trabajo una evaluación de tipo cualitativo de las manifestaciones creativas en las distintas actividades, sin dejar de tomar en cuenta los distintos tipos de interacción entre los niños pero en un sentido de apoyo explicativo.

También se hizo necesario un estudio de las condiciones socio-culturales que dan contexto al desarrollo psicológico de los niños de nuestra población, elaborándose encuestas que retomaron los datos sociales, económicos y culturales de sus familias, así como también del profesor del grado y el propio punto de vista de cada niño.

En otra parte de esta investigación, incluimos lo que constituye la descripción y el análisis de los datos obtenidos, tanto en la evaluación cualitativa como cuantitativa de las manifestaciones creativas, así como de las encuestas aplicadas y formatos utilizados.

Como resultado de esta investigación, fue posible observar incrementos en los niveles de evaluación de los trabajos de cada niño, sin embargo, hubo sujetos que no lograron un desarrollo apreciable, para lo cual se contó con los resultados de lo que sería la influencia social y cultural a la que estan expuestos y que afectó para que sus resultados no fueran tan buenos como se esperaba.

Es así que pretendimos en este trabajo, dar a conocer algunas de las circunstancias o factores por los que se ve afectado el desarrollo psíquico, ya sea propiciado o limitado mediante sus funciones, y por consiguiente en la formación en que se influye sobre el desarrollo de la creatividad o imaginación dentro de la zona de desarrollo próximo.

Todo lo expuesto en este trabajo nos permite decir que, desde

la planeación, desarrollo y ejecución de nuestro modelo el énfasis a hacerse en la labor con niños y su desarrollo psíquico se debe centrar en las diferencias cualitativas por sobre las diferencias cuantitativas que se buscan, observan y trabajan en los distintos grados y niveles de enseñanza; la concepción de esta forma de labor, debe de ser dirigida por y al trabajo de los psicólogos y pedagogos en cualquiera de sus relaciones con la educación, pero sin dejar de tomar en cuenta lo mucho o poco que valga la comprensión de lo que aquí se expuso.

CAPITULO I

EL DESARROLLO PSICOLOGICO DEL NIÑO A TRAVES DE LA POSTURA HISTORICO-CULTURAL

A lo largo del tiempo han surgido interrogantes sobre cúales son los procesos o cambios por los que ha evolucionado o trascendido el desarrollo humano y especialmente dentro del desarrollo psíquico. Para dar respuesta a esta interrogante, varias teórias y escuelas psicológicas, tales como el Naturalismo, el Conductismo la teoría de Piaget, la Sociología, entre otras han dado su punto de vista, sin embargo, la psicología sovietica ha sido una de las que ha hecho énfasis en explicar el desarrollo psíquico a través de su metodología dialéctica, con la que se asume una escencia social en el desarrollo individual.

De esta manera, la presente investigación se inicia abordando en este capítulo, cada una de las posiciones que asumen las teorías anteriormente citadas así como las críticas que L. S. Vigotsky (1896-1934), uno de los líderes de la Psicología Soviética hizo de las mismas al tratar de explicar el desarrollo psíquico del hombre. También se expondrá cómo a partir de dichas críticas plantea su posición, tomando en cuenta los aspectos biológicos, social y cultural, partiendo de los hábitos, formas de conducta y métodos de razonamiento. Basándonos en la posición teórica de Vigotsky se especificarán las formas por las cuales el individuo va adquiriendo el aprendizaje, planteando mecanismos tales como la internalización, la atención, la adaptación, la actividad, el uso de signos, etc., con los cuales irá satisfaciendo sus necesidades humanas y por tanto sociales.

Dentro del proceso de desarrollo psíquico cobra gran importancia la relación que se establece entre aprendizaje y desarrollo, en este sentido los trabajos de Vigotsky tomaron gran importancia debido a que tras de realizar una crítica a las posiciones que daban una explicación a esta relación, él formula su propio punto de vista, con el cual permite abordar el estudio

de las formas de apropiación de la realidad por parte del individuo, desarrollando nuevos conceptos teóricos que clarifican cómo es que dá el desarrollo psíquico del hombre.

Tal es el caso de la denominada zona de desarrollo potencial o zona de desarrollo próximo (z p d), concepto que involucra la escencia social del desarrollo psicológico y que en la práctica reorienta el proceso de enseñanza-aprendizaje en el medio escolar. Por lo que es necesario tener en cuenta el apoyo de psicólogos y pedagogos para orientar el desarrollo psíquico del individuo y establecer una retroalimentación entre el niño y el maestro, logrando que este último tenga una visión más amplia del nivel de desarrollo del niño, a fin de habilitarlo en un desarrollo más adecuado a las demandas de la realidad.

Como planteamos anteriormente, comenzaremos por revisar diversas posiciones teóricas que han tratado de explicar el desarrollo psíquico del hombre. Una de ellas es la Naturalista y la revisaremos porque si bien su origen se ubica en el evolucionismo positivista (citado en Leontiev, 1959), actualmente diversas explicaciones psicológicas mantiene esta línea de pensamiento. Así tenemos que los naturalistas, al retomar el desarrollo humano como especie (filogenético), se caracterizan por definir al desarrollo psicológico (ontogenético), sólo bajo una diferenciación en sentido cualitativo del desarrollo animal. Es decir, consideran que las capacidades que ya poseen los animales, en el caso del hombre se depuran sólo bajo el mecanismo de ensayo y error, debido a la influencia que sobre él ejerce el medio ambiente social, el cual le permite poner en práctica las capacidades aprendidas, en este sentido Leontiev nos dice que:

> "Esta concepción considera las relaciones mutuas existentes entre el hombre y la sociedad de manera naturalista, es decir, por analogía con las mutuas relaciones existentes entre el hombre y el medio, es una de las concepciones que se hallan en la base del punto de vista pragmático en teoría del conocimiento" (1959, p. 117).

Si bien dentro de la concepción Naturalista del desarrollo

psíquico del hombre, los autores divergen en sus opiniones y resaltando uno u otro factor como principio explicativo, no llega a desprenderse de una interpretación evolucionista y mecánica del ser humano. Así cuando hablan de la palabra como un factor que hace diferente al animal del ser humano, el papel que le otorgan a este factor es como auxiliar en la adaptación al medio, cuando podemos ver que el papel del lenguaje va más allá de una aptitud para distinguir objetos o de gobernar movimientos.

En suma, podemos darnos cuenta que la posición Naturalista mantiene una concepción del ser humano como un perfeccionamiento de las aptitudes psíquicas de los animales y que por consecuencia su tendencia de comportamiento sería hacia una adaptación biológica a las circunstancias ambientales o sociales. Esta adaptación, además, implica una limitación al ser humano para poder transformar su medio ambiente y así mismo, por lo que entonces sería imposible explicar el desarrollo del hombre y su cultura. En este sentido los procesos psicológicos debemos entenderlos como algo más que un simple despliegue de instintos o aptitudes preformadas, sino que se trata de un proceso de construcción y por tanto una transformación cualitativa que requiere la participación activa del individuo en un nivel psicológico que sea más que comportamental.

Ahora bien, revisando otra explicación acerca del desarrollo psíquico, un representante de la escuela de Wüzburgo, Bühler, quien basa el estudio de la psicología infantil en un fundamento biológico y crea una teoría general del desarrollo sicológico poniendo en primer plano la comprensión global de los procesos psicológicos y la idea misma de desarrollo como su principio explicativo fundamental (Vigotsky, citado en Shuare, 1987).

Bühler se mostró partidario de la síntesis extensa de los principales aspectos de la investigación psicológica de su momento. En dicha síntesis se integran los componentes positivos de tres corrientes; la concepción introspectiva de la consciencia, la visión conductista del comportamiento y la teoría de la encarnación del psíquismo en los productos de la cultura.

Sin embargo, Vigotsky nos hace ver que la unión de elementos

de las tres corrientes se realiza bajo un marco ecléctico, integrando así teorías y puntos de vista muy diversos, sometiendo los aspectos individuales de estudio a una visión generalizada de los mismo. Con estas premisas la visión de Bühler acerca del psíquismo infantil se hace objetiva desde un sólo punto de vista, por lo que se transforma en erronea en virtud de ser analizado como un proceso único y biológico por su naturaleza.

La confusión y la falta de coherencia entre lo natural y lo biológico, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social en el desarrollo del psíquismo infantil nos conduce a una comprensión y a una interpretación, por escencia, incorrecta de los hechos.

En consecuencia se podría afirmar que Bühler desconoce en el desarrollo psicológico el paso escencial de lo biológico a lo histórico y en la ontogénesis no plantea una diferencia entre las líneas de desarrollo biológico y la formación socio-cultural de la personalidad del ser humano, por lo que para este autor ambos aspectos se consolidan en uno solo.

Ante lo dicho hasta el momento, es posible observar que tanto los méritos como los defectos, de esta posición teórica tienen un origen teórico-metodológico general. Si bien se contrapone totalmente a la concepción reflexológica del desarrollo humano y propone conocer su composición como un todo, este todo sólo abarca el fundamento psíquico del hombre y por tanto su funcionamiento interno, así se eliminan completa y absolutamente las funciones sociales de la psíque y el ritmo socialmente condicionado de su desarrollo.

También esta posición de fundamentar la psicológica en lo biológico se considera representó un avance teórico desde una concepción metafísica subjetiva e idealista del psíquismo a una concepción científico-natural y/o biológica y por tanto materialista. Sin embargo, esta misma salida nos conduce a caer en un marco puramente biológico (Vigotsky, citado en Shuare, 1987).

Por lo tanto y bajo nuestro criterio, es claro ver que en la concepción anterior la acción del hombre se limita a la satisfacción biológica de orden individual, cuando esta es una forma de acción que caracteriza a los animales, estos actuan pura

y llanamente bajo la utilidad biológica de sus acciones pero en el caso de los seres humanos su psíquismo se construye bajo propiedades cualitativamente diferentes porque los procesos biológicos de desarrollo se encuentran supeditados a las leyes socio-históricas de desarrollo, lo que a su vez delimita la formación del psíquismo, es decir, que con el medio físico y social se tranforma en un proceso de conformación de las facultades y funciones propiamente humanas, esto es que surge el individuo:

> El proceso de apropiación se efectúa en el curso de desarrollo de las relaciones reales del sujeto con el mundo. Relaciones que no dependen, ni del sujeto, ni de su conciencia, pero que se hallan determinadas por las condiciones históricas concretas, sociales, en las que vive, y por la manera en que forma su vida en estas condiciones" (Leontiev, 1983, p. 207).

Otra posición teórica que trata de explicar el desarrollo del psíquismo humano es la posición conductista, la cual lleva al extremo la interpretación objetiva de la conciencia. El conductismo de Watson niega toda importancia a la conciencia (de carácter introspectiva), para él la psicología es el estudio de las reacciones objetivamente observables que un organismo ejecuta en respuesta a los estímulos, a su vez objetivamente observables procedentes del medio.

Con lo anterior se puede ver que los conductistas niegan la importancia de los aspectos del funcionamiento psíquico, tales como los sueños, la fantasía, los recuerdos, los procesos de pensamiento, las sensaciones, etc., debido a que no son observables directamente y los ven como tipos escenciales de contratamiento.

De acuerdo a los conductistas lo que "hace" el sujeto es lo que en realidad importa a los demás y a la larga a él mismo. Las acciones dicen más que las palabras, pero esta explicación resulta limitada puesto que no atiende a los mecanismos de formación o acción del psíquismo humano, es decir, al concretarse a describir la conducta humana en relación con su medio ambiente como actos

reflejos simples, los mecanismos internos que caracterizan a los procesos psicológicos superiores, nunca son revelados y por tanto la comprensión de la conducta humano resulta insuficiente.

De igual manera, esta concepción del comportamiento humano presupone una continuidad entre el desarrollo animal y el desarrollo humano ubicando su diferencia tan solo en una depuración de las capacidades biológicas humanas. Lo anterior implica que no hay un desprendimiento de lo biológico para explicar a la psíque humana y mucho menos un reconocimiento del factor social, comprendido como un hecho específicamente humano, dentro de dicha explicación. El conductismo considera al factor social como un medio ambiente que proporciona los estímulos a los cuales el sujeto reacciona de manera refleja y condicionada.

En la búsqueda de otros elementos que nos ayuden a comprender el desarrollo humano, nos abocaremos a analizar la posición que asume la sociología. Esto porque no podemos negar que el aspecto social juega un papel importante dentro del proceso de desarrollo, lo cual se puede constatar al ver que de una u otra manera las diversas posiciones teóricas tratan de explicar la relación que hay entre individuo y sociedad.

Por su parte la sociología considera a los hombres como animales cuyos rasgos dan la base de la vida social de la especie, que se expresan según las tendencias biológicas de las respuestas emocionales e instintivas; todo esto nos define a la sociología como el estudio del comportamiento de la sociedad (Ferrates, 1980, p. 3081).

En este sentido, la sociología considera a los aspectos intelectuales del hombre como importantes en el deveir histórico-social. Lo anterior se deduce del hecho de considerar al hombre como un ser social, el cual se encuentra bajo el influjo de sus congéneres y las actividades que estos realizan y que por tanto van condicionando su desarrollo natural y humano. Así podemos ver que al hablar del hombre y de su entorno no nos referimos a dos realidades totalmente independientes una de la otra, el hombre forma parte de su entorno, y este no tiene más sentido que el que le da la mirada humana. No es sorprendente,

pués, que los objetos que nos rodean, los seres con quienes nos relacionamos y los fenómenos naturales que observamos esten relacionados con nuestros deseos, con nuestros temores, nuestras necesidades y nuestras creencias, es decir con la conformación de nuestro psíquismo.

Sin embargo, la explicación que de esta relación dan los representantes de la sociología; Durkheim y Halbwachs, entre otros (citados en Leontiev, 1983) la dan bajo la óptica de una comunicación verbal entre los hombres, esto se generó como el resultado de una aproximación de elementos sociales y de sus respectivas representaciones; desde esta perspectiva el desarrollo humano implica el elemento social, pero lo social dirige tácitamente las acciones del hombre y por tanto hablariamos de una adaptación en sentido biológico.

Si bien esta explicación se plantea como un polo más próximo a la comprensión del desarrollo humano, esta no hace más que explicar aspectos de índole individual que se observan en el contacto entre los hombres; tales como, las costumbres, los ritos, tradiciones, etc.

Otros investigadores que mantienen un contacto con lo social en sus explicaciones son Shapiro y Gerke (citados en Vigotsky, 1978) que, basados en experiementos con chimpances sobre pensamiento práctico, postularon que en el niño este pensamiento práctico es similar al del adulto, aunque sólo en ciertos aspectos, y subrayan el importante papel que desempeña la experiencia social en el desarrollo humano, aunque lo limitan en la función de servir de modelo al cual el niño se concretará a imitar. De este modo, las acciones repetidas se acumulan y van derivando en un principio de actividad definido, sin embargo, es claramente observable la concepción mecánica de esta explicación.

> "Para ellos la experiencia social sirve únicamente para proporcionar al niño esquemas motores; no toman en consideración los cambios que se producen en la estructura interna de las operaciones intelectuales del niño" (Vigotsky, 1978, p. 44).

Con lo anterior se afirma que el comportamiento motivo de un

animal, es independiente del lenguaje y de las actividades de utilizar signos, por lo que esta posición realiza sus estudios al margen de la utilización de signos. Es por esto que algunos psicólogos han preferido estudiar el empleo de signos como un ejemplo del intelecto y no como un producto de la historia evolutiva-genética - y por tanto social - del niño.

Algunos otros autores como Wallon y Meyerson (citados en Leontiev, 1983) han retomado el aspecto social en la psicología pero en un sentido distinto tanto de la sociología - antes revisada - como del de Shapiro y Gerke. Esta nueva posición mantiene una tendencia a no separar el análisis de lo social y lo natural (biológico), sino por el contrario, se analiza la transformación histórica del sujeto en la unidad de sus propiedades corporales y psicológicas. Ahí también resaltan el papel que desempeña el trabajo en la conformación del psíquismo humano, ya que el trabajo es capaz de transformar la naturaleza, el mundo externo, material pero a su vez transforma la naturaleza humana creando así su conciencia.

De este modo consideramos que la posición de estos dos últimos autores maneja elementos escenciales (lo histórico y lo social) en la explicación del proceso de desarrollo del psíquismo, pero haría falta una integración satisfactoria de dichos elementos que diera cuenta del proceso de desarrollo humano. Estos han sido logros que se retomarán posteriormente al plantear la posición de la escuela histórico-cultural desarrollada por Vigotsky. Antes haría falta reconocer los trabajos de Jean Piaget (1896-1986) a propósito del desarrollo humano.

Piaget analiza el conocimiento en forma general, no preguntándose qué es, sino analizando los tipos y formas en que se encuentran los conocimientos. Esto equivale a descubrir y/o estudiar las etapas por las que cruzan los conocimientos.

Este autor explica muchos aspectos del pensamiento y comportamiento de los niños considerando que pasan por estadíos definidos, y el paso de uno a otro representa un cambio cualitativo en pensamiento o comportamiento. Este desarrollo se encuentra regulado por dos mecanismos; asimilación y acomodación.

Con los cuales el individuo establece una interacción particular con el medio físico y social. Es decir, Piaget no concibe al sujeto y/o al objeto como autónomos sino como entes unidos que pueden ser considerados dentro del proceso de crecimiento de los conocimientos.

Por su parte, Leontiev (1983) sostiene como rescatables los planteamientos qu este autor hace del desarrollo infantil (organización, asimilación, acomodación, etc.) así como su planteamiento de que el desarrollo se ve mediado por el contacto con el entorno social lo cual genera cambios en los procesos cognitivos del niño. Sin embargo, también se plantea que desde su teoría, Piaget presenta el problema de limitar las transformaciones sociales del sujeto hasta que este haya alcanzado estadíos superiores: "Sin cooperación con los demás - escribe Piaget - el individuo no podría reagrupar sus operaciones en un todo coherente" (citado en Leontiev, 1983, p. 119).

En este sentido Leontiev (1983, p. 119) nos hace otro comentario:

> "La dualidad de la concepción de Piaget crea una serie de dificultades mayores, una de las cuales encuentra su expresión en el hecho de que la transformación social en cuestión no aparece verdaderamente a no ser en etapas relativamente tardías del desarrollo ontogenético, sólo concierne a los procesos superiores".

A nuestro juicio, la concepción que mantiene Piaget rescata algunos puntos importantes tales como el hecho de considerar al individuo como un ente activo, que con sus acciones construye su desarrollo. También muestra interés por conocer y explicar el proceso en sí del desarrollo más que su producto, es decir, en el cómo llega un individuo a creer en ciertas cosas o a actuar de cierta manera, más que a especificar el pensamiento o el comportamiento de la persona. Por último, concibe al desarrollo como una secuencia de cambios cualitativos y discontinuos.

Sin embargo, algunas críticas que pueden hacerse a su teoría son, la falta de atención en la explicación del desarrollo en otros aspectos diferentes al intelectual o de razonamiento lógico,

dejando de lado los procecos imaginativos o creativos ya que considera a la inteligencia como un mecanismo de adaptación y no de transformación. Así mismo considera a los mecanismos de desarrollo universales sin atender a las variaciones culturales y/o socialaes en las que se encuentra el individuo. Esto es importante, a su vez, debido a que debemos reconocer la influencia socio-cultural e histórica dada en cada sujeto desde su nacimiento.

Hasta este momento se han expuesto algunas de las posiciones teóricas que han dado una explicación al desarrollo humano, así mismo se han expuesto someramente las críticas que Vigotsky hizo de las mismas y precisamente atendiendo a los puntos rescatables de dichas teorías y desechando algunos de sus inconvenientes, éste autor formuló una posición teórica basado en la filosofía materialista-dialéctica.

Esto último se debió tanto a su formación personal, como a las condiciones socio-históricas en las que se encontraba su país en el momento de consolidar su teoría, lo que fue posterior a la revolución socialista en Rusia (Reviere, 1985).

Bajo este contexto Vigotsky, trató de descubrir a través de un método objetivista y por el principio de causalidad, la particularidad e la conducta humana, la cual la entendia como una interacción compleja y mediata del individuo con la realidad.

Con la línea de esta concepción se exige, a su vez, que la actividad psíquica, su determinación y su desarrollo, se relacionaran no sólo con la asociación de estímulos físicos y sociales, sino con un medio de características especiales dado que su estructura se haya determinada por leyes histórico-sociales.

Es por lo anterior que Vigotsky insistía en que al eliminar de la psícología el estudio de la conciencia, talvez, se consiga la objetividad buscada, pero se caería en los errores de algunas de las teorías antes revizadas (conductismo, teoría naturalista, la sociología, etc.), por lo que para superar dichos defectos se hace necesario convertir la conciencia: de un problema de la psicología subjetivista (introspectiva) a un problema de la psicología de la conducta.

Nuevamente al referirnos a las teorías psicológicas ya revisadas, notamos que su concepción de las condiciones naturales o sociales que determinan el desarrollo psíquico del hombre se reducen a un medio sin estructura, es solamente un conjunto de estímulos que van condicionando la conducta biológica del individuo y que "nada" tienen que ver en la confirmación de la conciencia.

Criticando dicha concepción, la psicología soviética se inicia reconociendo el plano histórico-social en la conformación de la conciencia, lo cual implica que se conciba al individuo y su medio físico, biológico y social, como una realidad total, objetiva y organizada, que como tal es el motor de la actividad individual y de su desarrollo a lo largo de toda la vida.

Es por esta razón que la posición que Vigotsky mantenía, podría demostrar que para definir las características reales del psíquismo humano, se debe tener en cuenta su naturaleza dialéctica y que se hace necesario periodizar al mismo pero desde una concepción histórico.cultural, debido a que mantiene una visión más amplia y por tanto social acerca de dicho proceso, considerando tanto a la historia como a la cultura en la que se encuentran los individuos, rescatando tanto los aspectos filo como ontogenéticos del proceso evolutivo del ser humano.

Esto implica asu vez, que los fenómenos psíquicos deban de ser estudiados como un proceso en constante movimiento y cambio en un sentido cuantitativo, pero más que nada en un sentido cualitativo.

Todo lo anterior, nos lleva a considerar que el estudio del psíquismo humano, debe contemplar el estudio de la conducta del individuo como un ser vivo, concreto, activo y objetivo, que se encuentra inmerso en un proceso evolutivo en constante movimiento y cambio de acuerdo al ritmo de las condiciones históricas, sociales y culturales en las que se encuentre.

Desde luego que el asumir esta posición teórica implica tener que asumir una metodología de investigación y estudio que se encuentre de acuerdo con dicha posición. A este respecto, el mismo Vigotsky plantea su método de análisis, al cual denominó histórico-genético, el cual asumimos como punto de apoyo para la

investigación. Dicho método se basa en que -como lo mencionamos anteriormente- los distintos aspectos de la actividad psíquica no pueden ser confundidos con hechos dados de una vez y para siempre, sino que se deben considerar como producto de una evolución filo y ontogenética que se entrelaza dialécticamente determinando así el desarrollo histórico-cultural del hombre.

Vigotsky (1978) vió en los principios del matérialismo dialéctico una solución a las paradojas científicas en las que se encontraban sus contemporáneos. La importancia de este método consiste en que todos los fenómenos los estudiaba como procesos en constante movimiento y cambio, debido a que cada fenómeno no sólo posee su propia historia, sino que su historia se caracteriza, tanto por cambios cuantitativos como cualitativos. Así Vigotsky, se spoyó en estas lineas de pensamiento para poder dar una explicación de la transformación de los procesos psicológicos elementales en procesos más complejos.

Este método evolutivo (historico-cultural) de acuerdo con Vigotsky, es la forma principal de trabajo de la ciencia de la psicología e implica la realización de estudios experimentales en dos áreas:

1) La génesis y desarrollo de las funciones superiores en el niño, es decir, se trata de poner de manifiesto los procesos de construcción "en vivo" de estas funciones, el papel de los signos en dicha construcción y la meditación cultural, representada por el experimentador.

2) La influencia de las varibales transculturales en la naturaleza de los procesos cognitivos, partiendo de la consideración de que si tiene un origen cultural, su naturaleza varía de acuerdo a la cultura en que se configuran.

Vigotsky (citado en Riviere, 1981, pp. 54-55) caracterizaba su método por tres razgos fundamentales: a) implicaba el análisis de procesos y no de productos terminados, ésto mediante la inducción artificial de un proceso de desarrollo; b) se dirigía a una explicación genotípica (profunda) de la conducta, en vez de limitarse a una descripción fenotípica (superficial) de la misma; c) se trata de estudiar el proceso mismo del cambio, formación de

conductas y no de estudiar "conductas fosilizadas".

Naturalmente este método implica una actividad activa de parte del experimentador y no "neutral" como se pretende en otros métodos de estudio, por lo tanto, podríamos decir que el experimentador funge como un representante de la cultura y los grupos sociales, que bajo estos se configuran a través de la relación con el individuo, las conductas superiores, y a que le dá tanto instrumentos y signos como elementos con que regularlos y construirlos.

Lo anterior es comprensible si vemos que Vigotsky (1939) explicaba que la vida material del ser humano se encuentra mediatizada por instrumentos, los cuales se conforman como un producto social, así mismo, la actividad psíquica se vé mediada por eslabones que son el resultado de la vida social, un ejemplo es el correspondiente al lenguaje (tema que se abordará en un capítulo posterior), si bien el niño fisiológicamente cuenta con las posibilidades para desarrollarlo, su utilización y su aprendizaje se encuentran a expensas de la disposición que del lenguaje se obtenga en su entorno social, lo mismo podemos observar con la formación de hábitos, los cuales estructuran en gran medida la personalidad y carácter del niño, pero de esto nos ocuparemos con mayor claridad más adelante.

En sus estudios Vigotsky analizó la superposición del desarrollo, tanto biológico como cultural, de una determinada función. El hecho de que exista una superposición, en apariencia mecánica, es criticada por algunos psicólogos, sin embargo, los colaboradores y discípulos de Vigotsky señalan que esta crítica es erronea porque Vigotsky enfatizó que para poder estudiar el desarrollo de los niños hay que empezar por comprender la unidad dialéctica de dos líneas escencialmente distintas, la biológica y la cultural, es así que para poder estudiar de modo adecuado este proceso, el experimentador debe contemplar ambos componentes y las leyes dialécticas que gobiernan su interrelación con cada área de estudio del desarrollo infantil.

Si observamos las dos líneas de análisis del desarrollo, la natural y la cultural, cada una está contenida en la otra, lo que

implica que si se provoca el retardo en el área biológica también se afectará el área cultural y viceversa, inhibiendo en mayor o menor medida el desarrollo del sujeto (Vigotsky, 1929).

Si bien ambas líneas de desarrollo nacen por separado ulteriormente se llegan a entremezclar abrazándose una a la otra haciéndose imposible abordar el estudio de una sin la necesidad de acudir a la otra. Este cambio en la estructura de desarrollo del individuo se encuentra relacionado con ciertas alteraciones básicas en las necesidades y motivaciones del propio individuo.

Aún cuando los denominados estímulos instintivos (Linder, citado en Vigotsky, 1978) que predominan en el animal, se encuentran presentes en el niño, estos se vuelven secundarios y entonces los nuevos impulsos intensos tienen raices sociales. A estos impulsos K. Lewin (citado en Vigotsky, 1978) los describió como "casi necesidades" y sostenía que su inclusión en el proceso de desarrollo conduce a la reorganización tanto de su desarrollo biológico como de su sistema afectivo y voluntario.

En este sentido la explicación que ofrece Lewin acerca de la actividad voluntaria, permite ver claramente que el desarrollo histórico-cultural influye en la conducta, presentándola como un rasgo único de la psicología humana. Con ésto vemos que para poder explicar el desarrollo psicológico humano es necesario tomar en cuenta el aspecto social pero bajo una concepción distinta a la de ser un ambiente que proporciona una estimulación externa y específica, hay que verlo como un hecho específicamente humano que permite al individuo la apropiación de la cultura en la que se encuentra inmerso, por lo que se convierte en una mediación en la construcción del psíquismo y que condiciona el desarrollo y función de las capacidades biológicas.

Vigotsky fue quien abordó de manera sistemática lo que se dió en llamar la teoría histórico-cultural, sistema de estudio que como vimos anteriormente, parte de lo social para explicar lo individual, lo anterior se explica diciendo:

> "... introdujo en la investigación psicológica concreta, la idea de historicidad de la naturaleza del psíquismo y la readaptación de los mecanismos naturales de los

procesos psíquicos en el transcurso de la evolucion socio-histórica y ontogenética" (citado en Leontiev, 1983, p. 121).

Entendemos que para Vigotsky los anteriores elementos implicaban el hecho de que el hombre se apropia de los productos de la cultura, los cuales se generan por un contacto son sus semejantes:

> "La cultura es el producto de la vida social y la actividad social del hombre y por eso plantea el problema sobre el desarrollo cultural del comportamiento, nos introduce directamente en el plano social del desarrollo" (Vigotsky, citado en Shuare, 1987, p. 5).

En la postura histórico-cultural existen dos concepciones básicas de cómo aproximarse al desarrollo infantil y por consiguiente al desarrollo humano; una que sustenta todo proceso de cambio y transformación en los carácteres de cada sujeto en aislado, y la otra en la que se trasciende estas acciones denominadas de automovimiento.

Para tratar de establecer las fuentes del mismo no se tendría que hablar de un proceso único y lineal sino de un proceso que sufre rupturas que darán cabida a otros estados nuevos y superiores en el desarrollo del sujeto, dicho en términos de esta postura sería la interpretación dialéctica del proceso del desarrollo del niño (Liublinskaia, 1965).

En la teoría de Vigotsky lo anterior se sostiene bajo dos hipótesis de trabajo: 1) las funciones psíquicas del hombre son de carácter mediatizado y 2) los procesos interiores intelectuales provienen inicialmente de una actividad exterior, "interpsicológica" (Vigotsky, 1978, p. 92).

La primera hace mención del cambio de estructura de una idea, la cual se genera bajo un nuevo proceso de acción y su objetivo, se unen con un determinado mediatizador, en lo que respecta a la segunda hipótesis se hace mención de que la acción - que es el elemento anterior- siempre está mediada por algo para ser llevada a cabo, tanto al que ejecuta la acción como al emisor de la señal de puesta en marcha, esto es a lo que se refiere Vigotsky al

hablar de interpsicológico donde el sujeto es el que dá su propia señal de acción:

> "... en el desarrollo psíquico del niño toda función aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en lo social y luego en el psicológico; primero entre las personas como una categoría interpsicológica y luego dentro del niño como una categoría intrapsicológica... el pasaje de afuera a adentro transforma el proceso mismo, cambia su estructura y sus funciones" (Vigotsky, citado en Shuare, 1987, pp. 6-7).

Por lo tanto al analizar la conducta infantil, nos encontramos con que ésta no es adquirida por encontrarse en el entorno inmediato, sino que le es inculcada a los niños a través de la relación existente entre determinadas estructuras de razonamiento cultural y determinadas estructuras de orden biológico.

> "Lo mismo ocurre en los casos en que los objetos en relación con el hombre son unos objetos materiales cosas creadas por la actividad humana, tales como las herramientas de trabajo. La herramienta no es para el hombre un simple objeto de forma determinada y que posee unas propiedades mecánicas definidas; se manifestan para él como objetos en los cuales van grabados los modos de acción y las operaciones de trabajo socialmente elaboradas. Por eso la relación adecuada del hombre es apropiada, en práctica y teoría (es decir solo su significación) de las operaciones fijadas en las herramientas, desarrollando sus aptitudes humanas" (K. Marx, citado en Vigotsky, 1978, pp. 198-199).

En una forma más simple y dejando clara la diferencia, diremos que al hablar de transformaciones y/o adaptaciones nos referimos a cambios ocurridos a lo individual de cada organismo o como especie, si nos referimos a la producción de aptitudes hablamos de la formación de funciones humanas formadas históricamente.

Así, en el desarrollo infantil contamos un contacto con los objetos a partir de la influencia de los adultos, ante lo cual se suscita una reacción determinada frente a determinados objetos, lo

anterior nos hace referencia a los procesos mediatizadores.

Vigotsky (1978) nos plantea que desde el inicio del desarrollo individual tanto en su sentido fijo como ontogenético, la realidad total y concreta se presenta en su vida por medio de la relación que él sostiene con su medio ambiente. Esto implica que al percibirla no sólo ve el sentido de sus propiedades físicias o incluso biológicas, sino como un gran conjunto de elementos y/o objetos que él va descubriendo paulatinamente en un sentido progresivo, visto desde una óptica que es social, a través de su propia actividad humana.

Esta percepción requiere de una parte activa, la cual es realizada por el propio sujeto quien va conociendo los medios culturales que el entorno le provee, sin embargo, la maduración biológica también juega un papel importante como una condición y no como el motivo del proceso del desarrollo cultural y de apropiación de la realidad, por lo que el proceso de conocimientos del medio y su cultura está definido básicamente por otras fuerzas y no sólo por lasbiológicas:

> "Este desarrollo está condicionado por fuerzas externas, estas pueden ser definidas más como un desarrollo externo que como un desarrollo interno. Esta es la función de la experiencia socio-cultural de niño. De esta forma no es una simple acumulación de experiencia como se había mencionado. Consiste en una serie de cambios internos los cuales corresponden completamente al proceso de desarrollo en el sentido estricto de la palabra" (Vigotsky, 1978, p. 424).

Tratando de ser claros, a riesgo de ser repetitivos, diremos que lo anterior muestra que las aptitudes concretamente humanas no se establecen únicamente bajo leyes biológicas, sino también con el requerimiento de los objetos que poseen un referente humano, dado por el desarrollo social que establece el hombre en el curso de su vida, es a partir de la siguiente cita que se explica y sostiene el comentario anterior:

> "Las facultades del hombre no están virtualente en su cerebro. Lo que el cerebro encierra virtualmente no son

tales o cuales aptitudes específicamente humanas, sino la capacidad para formar estas aptitudes" (Leontiev, 1983, p. 206).

En el análisis del desarrollo del niño se logran vislumbrar dos aspectos generales los cuales interactúan dialécticamente para propiciarlo. Estos aspectos son la continua especialización que va teniendo el sistema nervioso y el continuo contacto que el niño tiene con el mundo social en el que se encuentra inmerso.

La interacción dialéctica de estos aspectos implica que las particularidades del organismo humano que existen en el momento de nacer, se van desarrollando bajo las condiciones de vida del niño y en el proceso de acción mutua con el medio ambiente, esto mismo se refiere, en la misma medida al desarrollo biológico.

A su vez, esta interacción dialéctica que permite el desarrollo del niño se sirve de diversas actividades concretas que el niño va ejecutando en función de sus capacidades tanto biológicas como de influencia social. Las actividades le brindan la oportunidad al niño, tanto de poner en práctica sus capacidades, como de encontrar en ellas fuente de estimulación, de creación de necesidades que hagan posible acrecentar sus posibilidades de desarrollo.

Es bajo estos dos aspectos, el biológico y el social en su interacción que el hombre se va apropiando tanto de su entorno físico como de los fenómenos creados por sus congéneres para lo cual resultan de peso muy importante las condiciones de su historía, sus relaciones sociales y la forma en que se establece su vida bajo estas condiciones.

Consideramos pertinente aclarar que el peso que se dá a las variaciones biológicas no desaparece puesto que no tendría sustento científico alguno, lo que sí es claro es que las variaciones biológicas que sufre el ser humano estarán reducidas y sin un alcance escencial para las condiciones sociales de vida.

Lo que sustenta lo anterior y el planteamiento de Vigotsky (1927) desde el plano evolucionista es que; la fijación y transmisión de los carácteres y aptitudes desarrolladas por el hombre, se basan en la capacidad humana de ser creativo y/o

productivo, lo que hace referencia al trabajo humano.

Los resultados del trabajo son lo que se considera como productos del proceso creador, los cuales dado su surgimiento están acompañados del desarrollo cultural e intelectual del hombre, incluyendo en esto el conocimiento del entorno y de sí mismo que esté alcanzando, a más del que ya se ha alcanzado. Es así que cada generación se ve precedida por todo un vagaje de amplio aspecto dejado por la generación anterior, el cual será tomado como base para seguir subiendo la escalera del conocimiento y del desarrollo de aptitudes que afectará en forma positiva a cada una de las generaciones siguientes con el consiguiente desarrollo que las precedentes hayan establecido.

Claro está que aunado a esto están las "exigencias" sociales que se le presentan al hombre y que también varían a lo largo de su proceso de desarrollo, de tal suerte que lo van guiando hacia una mayor independencia con respecto a la satisfacción de sus necesidades escenciale y también a la no subordinación de un acervo cultural. Esto es que gracias a los adultos el niño asimila un amplio círculo de conocimientos adquiridos por las generaciones precedentes, aprende habilidades elaboradas socialmente y las formas de conducta que se han creado en la sociedad y a medida que se asimila la experiencia social, se forman en el niño distintas capacidades debido a que no se trata de un objeto de influencias que refleja en forma pasiva todo lo que tiene lugar a su alrededor, sino que él tiene una actitud hacia cualquier influencia que recibe desde fuera (Elkonin, citado en Smirnov, 1960).

Cabe decir una vez más que el proceso antes descrito requiere que el sujeto sea activo por lo que para apropiarse todo lo que se genera en el desarrollo histórico, el hombre deberá generar a su vez actividades encaminadas a reproducir los elementos escenciales de las funciones encarnadas y depositadas en los elementos que propician el desarrollo.

Hasta el momento hemos mencionado que el sujeto se apropió de la cultura, pero diremos qué entendemos bajo este concepto en palabras de Leontiev:

"Para apropiarse de un objeto o de un fenómeno, hay que efectuar la actividad correspondiente a la que está concretizada en el objeto o el fenómeno considerado. Por ejemplo, cuando decimos que un niño se ha apropiado de un instrumento, significa que ha aprendido a utilizarlo correctamente, y que las acciones y operaciones motrices y mentales necesarias para ello se han formado ya" (Leontiev, 1959, p. 260).

Lo anterior nos permite plantear algo expuesto anteriormente y es que el hombre, a diferencia de los animales, no se adapta genéticamente a su medio ambiente, sino que asimila buscando una reproducción que si bien es individual, se basa en las aptitudes y propiedades históricamente formadas en la especie humana, en este sentido J. Chateau (19 0, citado en Leontiev, 1959, p. 218) nos dice; "... si el animal se contenta con el desarrollo de su naturaleza, el hombre, en cambio, construye su naturaleza".

Ahora bien, debemos descartar la posibilidad de que el objeto o fenómeno por sí mismo genere en el hombre la posibilidad de su reproducción, por el contrario, en estos momentos sólo plantea al hombre al posibilidad, por lo tanto para que esa posibilidad fructifique el hombre requiere de la comunicación con otros hombres teniendo como base los elementos que el desarrollo histórico ya ha generado.

Al tomar como una totalidad el contacto social, Vigotsky establece un círculo completo de desarrollo cultural de una determinada función psicológica, él plantea una posible explicación que reside en la descripción de cuatro estadíos en el desarrollo cultural del niño que van de acuerdo a los cambios consecutivos en los procesos de apropiación realizados por el niño: 1) el primer estadío es el de conducta psicológica natural, en el cual los elementos y/u objetos a trabajar son utilizados y/o recordados según el grado de interés que tenga el niño por ese elemento; 2) el segundo estadío se denomina de "psicología ingenua", en la que el uso de herramientas simples presupone una cierta experiencia física ingenua de las propiedades de la herramienta en función de la familiaridad que de ella se tenga, 3)

en este tercer estadío el niño hace uso de la memoria a través de una actitud externa sumamente complicada, que reside en la asociación de un elemento con otro para su ulterior utilización, esta asociación conforme se vió, dará lugar a nuevas asociaciones por parte del sujeto; 4) la actividad externa del niño de recordar por medio de signos pasa a ocupar un lugar interno. El medio externo, por así decirlo, va penetrando o se hace interno, lo cual se logra a través de substituir un estímulo externo por un interno (Vigotsky, citado en Wertsh, 1979, pp. 177-188).

Continuando bajo estos estadíos diremos que es clara la relación social que el hombre debe establecer con sus semejantes para continuar con su desarrollo histórico, por lo que se hace necesario el establecimiento de secuencias que posibiliten a todos los hombres la capacidad de reproducir de manera práctica las relaciones del proceso histórico, lo cual necesariamente dará lugar al incremento de esas reslizaciones. El proceso antes descrito fue denominado por Vigotsky como ley genética general del desarrollo psíquico (cultural) del hombre, es por esto que su teoría histórico-cultural se fundamenta en alto valor que otorga al principio social en el desarrollo humano, por encima del principio natural-biológico.

En esta teoría resulta de vital importancia dedicar un espacio al desarrollo de la atención, mecanismo a través del cual el niño en un nivel interpsíquico entra en contacto con su medio. Así la atención en el desarrollo psíquico del hombre y a la luz de la teoría de Vigotsky (citado en Wertsh, 1981) se le plantea con características diferentes a las puramente biológicas bajo las cuales se suele estudiar.

Vigotsky hace mención de que el contacto del niño con los adultos es el que media el proceso de atención. Esta posición se genera desde dos sentidos: 1) dirigir la atención a través de la indicación, y 2) la abstracción de los aspectos del entorno contenidos en los conceptos.

Estos dos aspectos son - según Vigotsky- los que dan en la infancia temprana la posibilidad de que al contacto con el entorno se empiese a trascender el mero aspecto conductual o de

satisfacción de necesidades, para que conforme sus acciones cobran una significación social, se generen conceptos y/o agentes cognitivos que dan la pauta para el establecimiento de un proceso cognitivo independiente. Es innegable que al nacimiento el control de la conducta está regulado por el sistema nervioso central, pero conforme el niño crece y se depuran los sistemas funcionales de estos sentidos, el control que se ejerce sobre ellos a través del contacto social hace que estén en sentido estricto subordinados al control humano.

Para ser más claros pongamos el ejemplo de un niño pequeño, el cual en un inicio puede responder a un sin fin de ruidos que se le presentan en su derredor, pero a medida que interactua con los adultos, de cada uno de estos estímulos se va adquiriendo una mayor o menor significancia la cual se considera como el inicio de la atención voluntaria. En un principio la atención es selectiva y posteriormente voluntaria. En un principio la atención es selectiva y posteriormente voluntaria de acuerdo a la significancia que para el niño llegue a tener cada uno de los estímulos.

El sentido de estas situaciones - en este caso, nuestro ejemplo - consiste en dejar en claro que el hecho de que el niño se confronte a una determinada situación requiere necesariamente de un control en la atención o bien de la concentración en un proceso determinado, lo que en virtud de las características del entorno humano se conforman únicamente bajo la interacción del entorno social.

Como las funciones cognitivas son de tipo individual, Vigotsky dice que al contacto entre niño y adulto se va generando la autoregulación de la conducta del propio niño, es decir, el desarrollo de la atención voluntaria se da por el conocimiento de uno mismo, lo cual se logra a través del contacto con los demás.

Si bien no se descarta el aspecto biológico de la atención Vigotsky nos dice: "El mecanismo de la atención voluntaria sólo puede ser entendido genética y socialmente" (Vigotsky, citado en Wetsh, 1981, p. 190). Con lo anterior se argumenta que las formas que median el desarrollo de la atención son inherentemente

sociales, con lo cual se enfatiza la interrelación de los factores de la teoría de la actividad (teoría histórico-genética).

Visto lo anterior, decimos que el desarrollo y los cambios en el niño no tienen un final determinado pués aún en el adulto se siguen presentando, pero en este último no son observables en forma total. Nos dice Vigotsky que no es que cesen de ocurrir sino que toman una nueva dirección a manos del alto grado de control de la atención que se ha alcanzado, esto permite que la atención en dirección al desarrollo cultural, y conforme el niño crece va generando una conducta social individual lo que va guiando al sujeto a establecer operaciones tipo intrapsíquicas. Este proceso lo observamos en el niño cuando a través de su desarrollo se enfrenta a problemas y conforme se incrementa su desarrollo social, las respuestas y soluciones van siendo diferentes.

Lo anterior está basado en una doble estimulación, puesto que primero se situan los fenómenos que atraen la atención del niño y después los que la atraen por la mediación de la palabra. En uno u otro sentido la atención del niño se establece por el control del adulto y sólo con un conocimiento progresivo de los mediadores del niño comienza a manipular los procesos primarios de la atención, primero en relación con otros, para que posteriormente se controle a sí mismo.

Claro está que para este comienzo son necesarias las palabras, las cuales sirven al niño como una señal que establece la relación entre la adquisición y el desarrollo de la propia experiencia.

Vigotsky (citado en Wertsh, 1981) nos plantea que el desarrollo cultural del niño consiste en la acción de otras personas sobre los actos del niño, lo cual genera la atención e interacción con su entorno, él al asimilar los medios de contacto social reaccionará sobre la conducta de otros hasta lograr actuar sobre su propia persona. Para esto el adulto a través de las palabras encausa la atención del niño, son las palabras las que indican en forma subordinada hacia dónde el niño deberá de dirigir su atención, conforme el niño crece va participando más activamente ya sea utilizando las palabras o sonidos que él mismo produzca procurando que establezcan un contacto con las acciones

emitidas por el adulto y buscando ser él quien dirija la acción.

De lo dicho anteriormente, es claro que para el surgimiento y desarrollo de la atención se requiere de mediadores que a lo largo de la vida del niño van prestando serivicio a nuevos niveles de atención, así como al fortalecimiento de los procesos que van surgiendo, todolo cual se da en función de la motivación y de las actividades ya establecidas, todo esto en relación con los nuevos procesos de abstracción (Vigotsky, citado en Wertsh, 1981). En estos nuevos procesos se funden la función de indicación y la función de la memoria, con lo que el proceso de abstracción que se forma de lo anterior da paso firme al desarrollo de la atención.

Para exponer lo anerior en palabras de su autor citamos lo siguiente:

> "Las palabras aparecen inicialmente en el lugar de un indicador y separa una característica o rasgo distintivo de un objeto dirigiendo la atención hacia esta característica. Decimo que para nosotros las palabras son un medio de dirigir la atención" (Vigotsky, citado en Wetsh, 1981, p. 228).

De la cita anterior se desprende el hecho de decir que las palabras vistas como nombres y/o signos funjen como factor importante tanto en el desarrollo como en la indicación de la atención en virtud de que por su mediación en el niño se va presentando la posibilidad de desarrollar nuevas ideas, las cuales tienen como base estas señales que van conformando la experiencia social del niño, que para no desaparecer forza al niño a incrementar su atención estableciendo relaciones abstractas que son el origen de la formación de conceptos.

El cambio de una atención involuntaria a una atención voluntaria o como dice Vigotsky; de la atención pasiva a la atención activa, es un aspecto de vital importancia en los procesos de desarrollo natural y cultural. Este desarrollo que resulta activo - dado el contacto niño-adulto - involucra un intercambio de representaciones entre las cuales el niño irá estableciendo sus propias elecciones buscando continuar desarrollándose, logrando en relación con su propio aprendizaje

aprender a aplicar los sistemas de atención voluntaria.

Aunque la inteligencia práctica y el uso de signos pueden operar independientemente la una de la otra, la unidad dialéctica de estos sistemas en el ser humano es la escencia de la conducta humana compleja. Haciendo un análisis se le concede a la actividad simbólica - originada en el desarrollo de la atención - una específica función organizadora que se introduce en el proceso del uso de instrumentos y produce nuevas formas de comportamiento.

Sin embargo, es importante reconocer el problema que hay acerca de lo extrno y de lo interno en las funciones mentales y para poder explicar esto, es necesario reconocer que este desarrollo parte de un estado externo, es decir, de una función social que posteriormente se internaliza en la conducta del sujeto.

Como se planteó anteriormente, Vigotsky concibe al sujeto no como un reflejo pasivo del medio o como un espíritu preformado que sólo espera el momento de manifestarse, sino como el resultado de la relación con las demás personas, es decir, que el sujeto se muestra como un ente activo en la construcción de su desarrollo psicológico. Por esto mismo, Vigotsky propone que los procesos psicológicos superiores portan individualidades directamente reflexivas del proceso social, en estos procesos la participación individual descansa sobre la ontogénesis. Este proceso social es usado para controlar la interacción social y bajo este proceso revelador se forma la individualidad del niño, dando así su independencia cognitiva, se puede entonces afirmar que todas las funciones mentales superiores son la internalización de las relaciones sociales.

De esta manera, se concluye que el proceso interno es un medio social donde las funciones mentales superiores son dadas por las causas internas (esta relación social está dada a través de las personas que rodean el sujeto y en la medida en que se influye en él, será la medida de influencia hacia otras personas y esta medida de influencia es lo que conforma la individualidad). Así mismo, se dá la función interna (Vigotsky, citado en Wertsh, 1981, p. 162). Es importante aclarar que las formas básicas del adulto

hacia la interacción social con el niño son verbales, por lo que se conforma una de las bases de las funciones mentales de este desarrollo.

Dentro del aspecto genético, que está bajo el desarrollo cultural, se postula que la función mental del niño se desarrolla en dos planos; el primero aparece en la gente (interacción) como una categoría interpsicológica y el segundo sobre la conformación del niño como una categoría intrasicológica.

Esto se puede observar en la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo volitivo, por lo que se le puede considerar como una opción que está bajo las leyes sociales.

Las relaciones sociales o las relaciones entre la gente generalmente están bajo las funciones superiores y las leyes que las rigen, por lo tanto la sociogénesis de las formas superiores de conducta es el objetivo básico hacia el cual el desarrollo cultural se orienta, es así que la cultura es un producto social de la vida y la actividad humanas.

En este sentido la actividad humana no hace referencia a una respuesta refleja sino que implica un componente de transformación del medio con ayuda de instrumentos y/o herramientas, y el hecho de transformar el medio externo por el uso de esas herramientas posibilita el paso de la actividad refleja a su transformación cualitativa en conciencia.

Vigotsky (1978) afirma que la conciencia y las funciones superiores se enraizan en el espacio exterior en relación con los objetos y personas, en las condiciones objetivas de la vida social, debido precisamente a que las herramientas sondadas por el desarrollo socio-cultural. Sin embargo dichas herramientas son de una clase especial puesto que permiten el cambio hacia el exterior sobre los otros a través de los otros. A las herramientas y a su relación con los signos se le denomina función psicológica superior, la cual está dada con la actividad humana.

Si bien Vigotsky establece una analogía entre herramienta y signo, el signo, debido a su función mediadora marca una diferencia escencial entre ambos en base a la forma en que orienta

la actividad humana:

> "La función de la herramienta no es otra que la de servir de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad, se haya externamente orientada y debe acarrear cambios de los objetos (...) por otro lado, el signo no cambia absolutamente nada en el objeto de una operación psicológica. Así pués se trata de un medio de actividad interna que aspira... denominarse así mismo. El signo por consiguiente, está internamente orientado" (Vigotsky, citado en Riviere , 1985, p. 43).

En este momento se logra ver que la internalización de los signos juega un papel muy importante debido a que implica una reorganización de las actividades psicológicas que se basan en las operaciones con signos, la incorporación de la cultura al sujeto al mismo tiempo que su configuaración como individuo al restructurarse sus actividades reflejas.

El mecanismo por el cual los signos, partiendo de ser medios externos pasan a internalizarse en el individuo, para autoregular su conducta y además permitir el desarrollo de los procesos psicológicos superiores; esto se inicia a partir de la transformación gradual de las acciones exteriores en acciones interiores e intelectuales y se realiza en la ontogénesis humana.

La reacción del niño ante los fenómenos exteriores en un principio se basa en su aspecto material y no en sus cualidades específicas y significativas, por lo cual el niño deberá efectuar al respecto una actividad que esté de acuerdo a la actividad humana que está concretizada, objetivida en dicho fenómeno. Es decir, que la conducta elemental presupone una reacción directa del organizmo a la estimulación dada por el medio ambiente (acción refleja), pero la estructura de las operaciones con signos se establece con un vínculo entre dichos componentes de la conducta elemental y este vínculo es el mismo "signo" que se introduce en la operación.

En este nuevo proceso del impulso directo para reaccionar está inhibido y por tanto se incorpora un estímulo auxiliar que facilita la realización de la operación de modo indirecto y debido

a que este estímulo auxiliar posee la función específica de invertir la acción, es decir, de operar en el individuo mismo y no el el entorno, puede transferir la operación psicológica a formas superiores ecualitativamente nuevas y permitir a los seres humanos mediante la ayuda de estímulos intrínsecos, el control de su conducta desde afuera (Vigotsky, 1978).

Con base a lo anterior se ve que la conducta simbólico-instrumental se convierte en el fundamento de la actividad voluntaria y de los símbolos interiores de la conciencia y que se transforma en simbólica por medio de los otros individuos y que sirve para regular la propia conducta. Es decir, el medio social permite la interacción con el individuo a través de los signos, de manera que estos llegan a influir en la conducta de los demás, posteriormente estos signos pasan a representar para el individuo formas de comunicación y finalmente pasan a ser formas de autoregulación de la propia conducta, entonces podemos decir que el signo se ha internalizado.

Con lo anterior, se puede ver que en los niños el uso de los signos no se dá de manera espontanea ni que tampoco se transmite tal cual por los adultos, sino que surge de una operación sin signos para convertirse en una operación con signos tras una serie de transformaciones cualitativas. A este proceso Vigotsky le ha denominado historia natural del signo, en la cual se encuentran formas psicológicas trnscicionales que dependen de lo biológicamente dado y lo culturalmente adquirido, por ejemplo en ciertas etapas de la infancia se forman asociaciones elementales que sin embargo no se le puede dar una función instrumental, es decir no funcionan como elementos de autorregulación.

En lo que respecta a la formación de las acciones interiores intelectuales en este proceso toma un matiz diferente. Si bien el niño también requiere de la apropiación de estas acciones, éstas mismas no pueden crearse desde el exterior, es decir, al no tratarse de cuestiones de movimiento por ejemplo, no podemos guiar corporalmente estas acciones, pero aún así, si se requiere enseñar al niño una acción interior-intelectual (digamos, la adicción) habrá que presentarsela inicialmente como una acción exterior pero

desarrollada y con el tiempo bajo una transformación progresiva se interiorisará

> De ahí que la adquisición de acciones mentales, base de la apropiación por parte del individuo de la "herencia" de conocimientos y concepto elaborados por el hombre, suponga necesariamente que el sujeto pase de las acciones desarrolladas en el exterior a las acciones situadas en el plano verbal y luego a una interiorización progresiva de éstas últimas. El resultado es que dichas acciones adquieren el carácter de operaciones, de actos intelectuales " (Leontiev, 1959, p. 149).

Estas acciones mentales pueden determinarse como una habilidad de realizar mentalmente una transformación determinada del objeto, pero esta habildad deberá ser aprendida (adquirida) en el proceso de enseñanza.

Sin embargo, según Galperin (citado en Segarte, 1983, pp. 230-233) la formación de una acción nueva nunca ocurre momentaneamente, se trata de un proceso en el que se distingue cinco fases fundamentales: a) formación de la base orientadora de la operación nueva, b) separación de su forma intelectual, c) organización de su forma verbal articulada, d) formación de la acción en el plano del lenguaje externo, por sí mismo, e) formación de la acción en el plano del lenguaje interno.

En cada una de estas etapas la acción sufre cambios al menos en tres direcciones:

1) Plenitud de las operaciones; su composición así como su orden de sucesión puede variar ampliamente, pero para que su acción esté perfectamente realizada sus funciones deben sucederse en un orden determinado.

2) Grado de asimilación; toda asimilación de una tarea va acompañada de una asimilación de los medios de su manejo y esta asimilación puede tener acceso a la esfera de las facultades hechas y directamente al nivel de las operaciones mentales.

3) La generalización; aquí se separan las acciones de las condiciones objetivas reales que las condicionan, lo que implica su traslado al estatus de operaciones ya realizadas.

En este momento se hace necesario aclarar la formación de los procesos psicológicos superiores que implican tanto el proceso de aprendizaje como el proceso de desarrollo, pero la relación entre estos procesos ha sido confusa en diversas posiciones teóricas, lo que ha redundado en la falta de una explicación clara de la formación de los procesos psicológicos. Es así que, analizando algunas concepciones sobre la interrelación entre estos procesos (aprendizaje y desarrollo) Vigotsky llegó a formular su posición acerca de esta problemática.

Pero antes de abordarla consideramos pertinente aclarar que al inicio de este capítulo sólo se mencionaba la posición general de algunas teórias psicológicas sobre el desarrollo psíquico del individuo, sin embargo, a continuación hablaremos más específicamente de como las teorías (Objetivista, psicológica descriptiva, la teoría de Koffka de la escuela de Wüzburgo) trabajan y dan su propio concepto sobre el proceso de interacción entre desarrollo y aprendizaje, porque de alguna manera este proceso es un factor determinante para la constitución de las funciones psicológicas del desarrollo humano desde su origen socio-cultural.

Por principio diremos que la posición objetivista considera el desarrollo esencialmente como la formación de conexiones reflejas asociativas. Esta concepción se basa en el vínculo reactivo estímulo-respuesta (E-R) donde se conbe a la conducta en términos esencialmente de condicionamiento. En este sentido el desarrollo quedaría limitado a la acumulación de todas las respuestas posibles ante un evento determinado, es decir, se construirían hábitos o asociaciones. Por lo tanto se asume que esta posición teórica el desarrollo es prendizaje (Riviere, 1985).

Una segunda posición acerca de la relación entre ambos procesos la dá la psicología descriptiva, la cual plantea que el desarrollo pudiera consistir en la incorporación del medio o la complicación de los mecanismos reactivos del sujeto, es decir, sería un proceso interno, mientras que el aprendizaje es algo externo donde el desarrollo no es aprendizaje sino despliegue de posibilidades endógenas del sujeto; el desarrollo es condición del

aprendizaje, que constituye el proceso externo de incorporación del medio (Riviere, 1985). En este sentido, el aprendizaje "simplemente utiliza los logros del desarrollo en lugar de proporcionar un insentivo para modificar el curso del mismo" (Vigotsky, 1978, p. 124).

A partir del análisis de la relación entre aprendizaje y desarrollo desde las concepciones empirista y racionalista se da pie para marcar un punto importante; y es que a pesar de que existen evidentes diferencias entre ellos, también muestran en común que la concepción de desarrollo se limita a la elaboración y sustitución de respuestas (o de ideas) innatas:

Vigotsky (1978) señala que hay una diferencia entre estas dos concepciones, sobre la relación aprendizaje-desarrollo en base a su temporalidad.

Los teóricos que plantean la primer posición descrita anteriormente creen que desarrollo y aprendizaje son simultáneos y por tanto iguales. En palabras de Vigotsky esta posición postula "... que ambos procesos se dan simultáneamente; el aprendizaje y el desarrollo coinciden en todos los puntos, del mismo modo que dos figuras geométricas coinciden cuando se super ponen" (Vigotsky, 1978, p. 126).

Los teóricos de la segunda posición manifiestan (entienden) que lo ciclos evolutivos del desarrollo preceden a los del aprendizaje, la maduración prcede al aprendizaje y que la instrucción debe a remolque del crecimiento mental (Vigotsky, 1978). En estas dos posiciones también se logra ver que los procesos de desarrollo y aprendizaje implican sólo la acumulación de cambios cualitativos.

Una tercer posición teórica que relaciona a los procesos (el desarrollo y el aprendizaje) es la teória de Koffka, según la cual el desarrollo se basa en dos procesos distintos pero relacionados en sí, la maduración que depende del desarrollo del sistema nervioso y del aprendizaje. Esta posición deja ver que la posiciones concepciones antes descritas se pueden combinar, que desarrollo y aprendizaje son mutuamente independientes pero literativos. Esta tercera posición dá importancia al papel que

juega el aprendizaje en el desarrollo del niño, también permite comprender que el aprendizaje nunca influye de manera específica, no puede reducirse a la formación de aptitudes, adquisición de hábitos o destresas, por lo mismo no se puede decir que aprendizaje sea igual a desarrollo.

Rescatando los puntos de esta última posición Vigotsky concibe lo siguiente:

> "... el desarrollo del niño como un proceso dialéctico complejo que se caracteriza por la periodisidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, las metamorfosis o trasformaciones cualitativas de una forma a otra, la interrelación de factores externos o internos y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que cruza el pequeño" (citado en Riviere, 1985).

Lo anterior implica que si bien el aprendizaje y el desarrollo no son procesos idénticos, si nos deja ver que el aprendizaje puede convertirse en desarrollo. Vigotsky plantea que el aprendizaje es una condición necesaria para el desarrollo cualitativo que va desde las funciones reflejadas más elementales a los procesos superiores. "Nuestra hipótesis establece la unidad pero no la identidad de los procesos de aprendizaje y los procesos de desarrollo interno presuponiendo que el uno se convierte en el otro" (Vigotsky, citado en Wertsh, p. 14). Así, el hablar de aprendizaje no se puede reducir a la formación de aptitudes sino que encierra una disposición mental (intelectual) que posibilita la transferencia de los principios generales descubiertos al resolver una tarea a una serie de distintas tareas.

En el caso de las funciones superiores el aprendizaje sería una condición previa al proceso de desarrollo debido a que el desarrollo de las funciones superiores exige la apropiación e internalización de instrumentos y signos en un contexto de interrelación - esto es aprendizaje -.

Es por lo anterior que se puede afirmar que el aprendizaje organizado adecuadamente resulta en desarrollo mental y dá lugar a una variedad de procesos de desarrollo que serían imposibles si se

apartaran del aprendizaje. De este modo, el aprendizaje es un aspecto necesario y universal de los procesos de desarrollo cultural organizado, especificamente humano en sus funciones psicológicas.

Tomando en cuenta el aspecto dialéctico de ambos procesos planteados a la luz del método histórico-genético, se comprende como el proceso del desarrollo del niño se efectua en una espiral ascendente, en la cual la posibilidad de crecimiento está dada por el alto valor que el contacto social tiene en la vida de los seres humanos.

Si como hemos dicho, el contacto social posee gran importancia en el desarrollo humano, esto se debe a que es bajo su influencia que se instruyendo a cada sujeto. Al respecto Vigotsky (citado en Wertsh, 1984, p. 3) nos dice:

> "La instrucción es adecuada sólo cuando antecede al desarrollo. Entonces resucitan y nacen a la vida estas funciones las cuales estan en un estado de maduración, las cuales descansan en la zona del desarrollo próximo. Es en esta forma que la instrucción juega un papel extremadamente importante en el desarrollo".

En ese sentido el concepto de zona de desarrollo próximo cobra un lugar vital en el contacto social que media la relación entre el niño y el adulto en función de la interacción que sostienen a través de enseñanza-aprendizaje, lo anterior se hace patente al definir la zona de desarrollo próximo:

> "No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independiente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la solución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vigotsky, 1978, p. 133).

Esta definición, además de permitirnos comprender el papel tan importante del contacto social dentro del proceso de desarrollo psicológico individual nos permite reconocer cuál es el mecnaismo por el cual llega a ocurrir, es decir, como es que el desarrollo se logra a través de dicho contacto. Para dar cuenta de este

mecanismo habremos de comprender los conceptos de nivel real y potencial de desarrollo. Por lo tanto entendemos que el nivel de desarrollo real hace referencia a las actividades que los niños pueden ejecutar por sí mismos y sin ayuda, de ser realizada sirve como índice de sus capacidades mentales. En lo que respecta al nivel de desarrollo potencial se refiere a las funciones que si biedn no han madurado se hallan en proceso de maduración: "Estas funciones podrían denominarse "capullos" y "flores" del desarrollo en lugar de frutos del desarrollo" (Vigotsky, 1978, p. 134).

El nivel de desarrollo real nos dá cuenta de qué es lo que ha logrado desarrollar el niño en cierto momento, mientras que el desarrollo potencial nos dejaría ver qué cosas está en posibilidades de aprender si este aprendizaje se dá con ayuda de alguien más capaz.

Atendiendo a los anteriores conceptos podemos explicar como funciona el mecanismo de la zona de desarrollo próximo, el cual se base en la relación adulto niño a través de la instrucción, que implica un trabajo conjunto adulto-niño, el cual posibilita el paso de un nivel inicial a un nivel de actividad independiente que el niño puede lograr. Este proceso se inicia cuando el adulto propicia un mayor trabajo cognitivo, esta fase es seguida por otra en la cual el adulto y el niño comparten la ejecución y conclusión de la tarea. Finalmente el niño está en posibilidades de realizarla en forma independiente, lo que dá lugar a desarrollar y/o alcanzar un nuevo nivel en su desarrollo, pero para esto el adulto debe cuidar que la interacción se mantenga dentro de la zona de desarrollo que se constituirá como un nivel real de desarrollo (Campione, Brown, Ferrara, Bryant; citado en Wertsh, 1984).

Con estos planteamientos observamos el alto valor que ocupan ambos sujetos en la conformación de la zona de desarrollo próximo, por su parte el niño bajo la organización del adulto va dando nuevos pasos dentro de la zona de desarrollo próximo, mientras el adulto se encarga de ir dividiendo la tarea en metas más pequeñas para buscar el incremento de la compatibilidad entre el entender la tarea y el incremento progresivo de las ejecuciones experimentadas, lo anterior se clarifica con una cita de Wertsh y

Rogoff (1984, p. 5):

> "La interacción en la zona de desarrollo próximo es organizada dentro de un sistema funcional orientado a que el niño desarrolle sus habilidades y conocimientos. El sistema funcional de participación niño-adulto en la solución de problemas es organizado por la definición de la tarea, la estimulación de actividades y la mucha o poca tenología utilizable a través de la cultura".

El paso de la función externa a interna en la función del niño antes de la década de los sesentas no era muy estudiado, sin embargo, a partir de dicha década comenzaron a hacerse investigaciones que apoyan la idea de que el desarrollo del niño puede acrecentarse en su ambiente natural, proporcinando la misma "cantidad" de discrepancias entre sus logros previso y las demandas que se posibiliten en el nivel de desarrollo que se encuentre (Hunt, 1961; citado en Griffin y Coíe, 1984, p. 46).

Conforme a esta idea surge una propuesta que resulta ser muy parecida a la de la zona de desarrollo próximo y es concoida como teoría del "Armazón" (Scaffolding) fue introducida por Wood, Bruner y Ross (1976; citado en Egenstrom, 19 p. 24) en aplicación de diversas aplicaciones que se interesaron en como el medio ambiente ayuda a elevar el nivel de desarrollo en el lenguaje de los niños. La inclusión de la acción del adulto - entre otras - dentro de esta teoría es lo que hace semejante a la propuesta de la zona de desarrollo próximo, puesto que en la propuesta de la armazón el adulto puede tranformar la tarea cuando al niño se le dificulta seguir o realizar su objetivo.

Sin embargo, hacemos la concideración de no tomar esta propuesta en un sentido lineal comparativo debido a que se centra en el surgimiento de habilidades y actividades nuevas en el niño en cuanto a actividades muy específicas, lo que difiere de establecer actividades duraderas y transformables a manos del propio sujeto:

> "... Es una metáfora conciderada especial, en la cual el aspecto temporal de la construcción de la permanencia total de las actividades es visto o considerado como un residuo, lo que es un aspecto no analizado del proceso de

vida (Griffin y Cole, 1984; citado en Egenstrom, p. 25). Segundo la propuesta del armazón es restringida a la adquisición de lo donado" (Lo proporcionado por la instrucción del adulto) (Egenstrom, p. 25).

La funcionalidad de la zona de desarrollo próximo es sostenida por Vigotsky en las siguientes palabras:

> "Yo puedo intentar demostrar que el curso del desarrollo de un niño se caracteriza por una alteración radical en su propia extructura de la conducta; en cada edad, el niño cambia solamente sus respuestas para conducirlas hacia un nuevo camino, sino que toma nuevos elementos de la conducta y reemplaza una función psicológica por otra" (citado en Griffin y Cole, 1984, p. 49).

Apoyando la idea anterior Ankhin y Luria (1978; citado en Griffin y Cole, 1984), sostienen que la zona de desarrollo próximo es parte integrante de un sistema funcional, el cual es flexible y donde todo lo que material y temporalmente entra en contacto con el niño así como el desarrollo de sus funciones le permite llegar a niveles de desarrollo superior. A todo lo anterior Vigotsky le propone como una reorganización teórico-práctica de los planos internos y ontogénicos, lo que se sostiene desde un plano interpsicológico.

Leontiev (1959) es otro autor que aborda esta postura partiendo de considerar el desarrollo del niño como una serie de cambios a nivel ontogenético de una actividad dominante por otra, llevando una secuencia probable del juego al aprendizaje formal, del aprendizaje formal a la actividad de búsqueda y de esta búsqueda al trabajo.

Sin embargo, dados los cambios que plantea Leontiev, debemos tener presente la división que plantea lo anterior en cuanto a la existencia de un plano interpsicológico que implica un aspecto interno y/o individual, por lo tanto un tema central de los trabajos de Vigotsky y de sus seguidores es acerca de la autoregulación y la regulación externa; dentro de lo referente a la auto regulación, se dice que puede ser comprendida a partir del análisis de la conducta individual (lo que realiza el niño sin ayuda), la cual se considera existente debido a la relación

niño-adulto, en donde el segundo provee la regulación externa para que el niño logre realizar la tarea hasta alcanzar la meta por sí mismo (sin ayuda).

En las líneas anteriores se clarifica aún más tnto la zona de desarrollo próximo como la de las funcions psíquicas superiores, centrando su origen en la interacción social, y como la zona de desarrollo próximo dá pie para el desarrollo y surgimiento de las funciones psíquicas superiores haciendo evidente el proceso de "actuar" a un nivel interpsicológico y posteriormente intrapsicológico.

De los dos niveles de acción citados, Wertsh (1979) considera que el niño aprende - y por tanto se desarrolla - al participar de una interacción dirigida lo que genera nuevos tipos de actividad donde el niño puede ser capaz de comprender, ordenar, sugerir, indicar, etc., lo dado por un adulto en contacto de interacción dirigida. Esto permite suponer a Wertsh que no sólo es importante el cómo un niño desarrolla la habilidad de participar, sino que la interacción por sí misma se puede ver como una habilidad.

Para explicar más claramente lo anterior hablaremos de cuatro niveles dentro de lo que son la autoregulación y la regulación externa los cuales son planteados por Wertsh (1979, pp. 8-28):

El primer nivel se caracteriza por el factor de comprensión en la tarea a desarrollar, caracterizado por una flata de claridad en la comunicación, es decir, el adulto proporciona la estrategia para que el niño comprenda la tarea a realizar, sin embargo, el niño no logra entender lo dado por el adulto, interpretándolo en cualquier otro sentido, por lo que la solución de la tarea no es adecuada, en este nivel se aclara que en la edad temprana el niño es incapaz de participar con un apropiado uso de lenguaje, se espera que el adulto proporcione las estrategias necesarias a través de la tarea.

En el segundo nivel se observa, en un grado mínimo cómo el niño comienza a relacionar las articulaciones y/o habla del adulto con la tarea, pero la conexión entre el habla y la actividad no siempre son evidentes para el niño y como consecuencia de esto el niño no toma toda la instrucción dada por el adulto en el uso del lenguaje con lo que los resultados de la acción no siempre son los

esperados.

El tercer nivel es la transición de la regulación externa a la autoregulación, esto se observa cuando un niño es capaz de actuar en forma adecuada frente a las regulaciones externas. Aún cuando el adulto no es claro en sus indicaciones el niño es capaz de encontrar el camino a seguir, además se observa que este proceso se comienza a realizar fuera del plano interpsicológico por lo que esto sirve como el indcador de que estan comenzando ejecuciones en el plano de la autoregulación.

En elcuarto y último nivel los niños tienden a tomar la responsabilidad formal de resolver la tarea, aquí es total y absoluto el cambio de los procesos del nivel interpsicológico al intrapsicológico o lo que es lo mismo se rompe con el control ejercido por la regulación externa y se establece el control total de la autorregulación.

Wertsh (1979) nos hace - desde su visión - el planteamiento de que una gran variedad de regulaciones externas oueden envolvera al niño, lo que provoca o propicia que este sea capaz de pàrticipar en las interacciones entre niño y adulto en cualquiera de los distintos niveles.

Consideramos que si bien el niño puede interactuar con el adulto en formas más variadas, no se debe ser tajante, pues aun cuando un niño solucione tareas con la dirección del adulto, esto no nos asegura que posea una conformación total del nivel de desarrollo potencial, sino que dependiendo de la tarea y la edad del niño, la solución pudo sucitarse por la sola interacción y no por "conocer" el mecanismo que posibilite la solución.

Tratando de ser más claros, vemos que la relación que se establece entre el adulto y el niño debe ser consciente para ambos, aunque no debe perderse de vista que dadas las lógicas diferencias de desarrollo entre uno y otro participante, la noción que se tenga de la tarea o solución a encontrar va a colocarse bajo esta interacción y la ejecución de la tarea por parte del niño con la guía del adulto gradualmente llegara a alcanzar una ejecución idividual (autoregulada).

Debemos aclarar que si hablamos de intersubjetividad, ésta se da en el sentido de que "... existe entre dos interlocutores en

una situación de trabajo y cuando ellos forman parte de la misma situación " (Wertsh, 1984, p. 12).

Consideramos importante la inclusión del concepto de intersubjetividad debido a que este da la pauta para alcanzar la solución de la tarea, pero ésta se presenta en dos sentidos: 1) no existe un acuerdo en la localización y/o identificación de objetos concretos durante una comunicación (intersubjetividad dividida) y 2) la representación de objetos es llevada a cabo en un sentido idéntico (intersubjetividad ligada).

Estas dos situaciones están dadas por los niveles descritos por Wertsh, sin embargo, la intersubjetividad da lugar a alcanzar un nivel más alto de desarrollo teniendo presente que el nivel de desarrollo del niño puede -con anterioridad- ser semejante al del adulto en un nivel intrapsicológico, pero el nivel de desarrollo potencial puede ser alcanzado debido a la funsión interpsicológica, es bajo estas consideraciones que la concepción de autoregulación y regulación externa cobra una mayor importancia, lo mismo que la intersubjetividad como aspecto interno que propicia el vínculo adecuado entre el niño y el adulto.

Partiendo del contacto niño-adulto se puede ver que es innegable que el aprendizaje y el desarrollo encuentran su nexo en el autodesarrollo del niño. Pero por autodesarrollo no debemos entender un despliegue de formaciones psíquicas preexistentes, sino de las estructuras psíquicas que se van conformando a lo largo de la vida del niño en contacto con aquellas que se organizan en momentos determinados del propio desarrollo. Para aclarar lo anterior, Poddiakov (1977; citado en Shuare, 1987, p. 168) nos dice:

> "El niño no asimila simplemente los conocimientos que le dá el adulto; introduce de manera activa en este proceso un contenido de tal experiencia propia que, interactuando con los conocimientos asimilados, condiciona la generación de conocimientos nuevos, inesperados, que aparecen en forma de conjeturas, suposiciones, etc.".

Durante este proceso, el niño explora los objetos encontrando conexiones y relaciones nuevas de estos objetos para con él mismo

o con la realidad que le circunda, con lo que el niño, al asimilar dichas relaciones, valora y reconstruye su experiencia individual, Bajo esta condición la apropiación resulta ser el eje rector del contacto que se establece con situaciones posteriores bajo las cuales el sujeto replicará las acciones que haya desarrollado para la organización del proceso de aprendizaje y desarrollo y en muchos casos en la condición para la transformación y la práctica social.

> "Todas las formas y especificidades de la actividad intelectual, también tienen modelos objetivos socialmente dados y son asimilados por el hombre tanto en la enseñanza espontánea como en la dirigida " (Davidov, 1978; citado en Shuare, 1987, p. 180).

Esta última cita nos hace referencia a la teoría de Vigotsky por medio de la cual se permite dirigir la actividad del niño en sus sentidos físico e intelectual puesto que ambas plantean una dependencia dialéctica para que sigan avanzando sin que por esto el término desarrollo vea alterado su significado, sino que lo conserva como expresión de las leyes referidas a los avances cualitativos en el nivel y la forma de los tipos de actividad, sociales por naturaleza, de los que se apropia el individuo. Por tanto, dando una aclaración al término apropiación, se afirma que es el medio necesario del desarrollo intelectual, la forma de realización de este proceso, en consecuencia no podemos hablar de un proceso autónomo que ocurre junto al desarrollo o en su lugar, sino que mantienen una relación dialéctica, es decir:

> "El desarrollo humano es una unidad dialéctica entre lo individual y lo social, es un producto real de los nuevos sistemas de actividad social y la no adecuada adquisición de nuevas actividades individuales además dela posible creación de secuencias originales de conducta individual" (Vigotsky, 1988, p. 27).

Entendiendo a la zona de desarrollo próximo, en el sentido descrito en este trabajo, esta concepción nos permite verla como un instrumento de investigación del proceso de desarrollo humano, puede aumentar la efectividad y utilidad de la aplicación de diagnósticos del desarrollo mental en situaciones educativas, pero

veamos por qué afirmamos esto.

Partiendo del hecho de que el nivel de desarrollo del niño se manifiesta a través de las operaciones o habilidades que el propio niño puede desempeñar por sí mismo, con este nivel se puede ubicar el avance que un determinado niño ha adquirido, es decir, se reconocen los procesos de maduración que ya se han completado, pero además, al atender al concepto de zona de desarrollo potencial podemos tomar en cuenta aquellos procesos que están madurando, que han empezado a desarrollarse y por tanto también de lo que el niño será capaz de hacer por sí mismo sin ayuda de los demás:

> "Así pués, la zona de desarrollo próximo nos permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado educativo dinámico, señalando no sólo lo que ya ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en curso de maduración" (Vigotsky, 1988, p. 134).

Las investigaciones de Campione, Brown, Ferrara y Bryant (citado en Ragoff y Wertsh, 1984) nos proporcionan la evidencia de como es que la zona de desarrollo próximo tiene utilidad práctica en el campo educativo al explicar y guiar el desarrollo del niño. Estos autores se basaron en la concepción de Vigotsky acerca de la zona de desarrollo próximo como un prueba de logros o madures intelectual del niño en un dominio específico, así como también es su definición como un diseño que mide las diferencias individuales y que provee la información suplementaria acerca del estado del desarrollo del niño.

En sus investigaciones los autores antes mencionados justifican el hecho de que la evaluación tradicional del desarrollo subestimal del nivel funcional del niño al sólo considerar el nivel real de desarrollo puesto que ellos al evaluar dicho desarrollo sobre la zona potencial, situación enla que se les proporciona ayuda a los niños, estos son capaces de obtener grandes logros: "Los datos reportados aquí sugieren que las conclusiones pueden cambiar considerablemente si alguna forma de ayuda fuera dada a los sujetos" (Campione, Brown, Ferrara y Bryan; citado en Rogoff y Wertsh, 1984, p. 39).

Por otra parte, los procedimientos de esta investigación

fueron capaces de dar cuenta de las diferencias de grupo en una evaluación académica y de las diferencias individuales en el progreso de algunos dominios específicos. Este punto posibilita, dentro de las tendencias actuales en psicología "... reconsiderar la relación entre índices de habilidad y los índices de aprendizaje y la eficiencia de su transferencia..." (Campion, Brown, Ferrara y Bryan; citado en Rogoff y Wertsh, 1984, p. 89).

Sobre la consideración anterior, las investigaciones de Bryan, Brocon y Campion (1983), acerca de la relación que se establece entre la medición de habilidades y la ejecución del aprendizaje y la transferencia y si estos factores forman parte importante en el desarrollo de la inteligencia, llegan a confirmar que la medición tanto de la transferencia del aprendizaje como del entrenamiento mismo o instrucción ayudan a predecir si un niño (dominará) desarrollará el dominio de una tarea particular. También confirman que estos mismos procesos pueden servir como índices del desarrollo de la inteligencia.

Nos podemos ubicar ahora en un plano desde el cual, los niños bajo la dirección de los adultos aprenden a plantearse objetivos, proponerse y alcanzar actividades de creciente complejidad, lo que si bien se presenta a lo largo de todo un día vivido por un niño, cobran una importancia mayor estas situaciones al abordarlas desde la enseñanza formal y/o escolarizada.

Es innegable que cuando el niño entra a la escuela su vida dará un giro en 180 grados, cambiando toda la organización externa de su vida como los motivos internos que la regulan: "El niño comienza a cumplir el deber importantísimo y socialmente significativo del escolar. Esta situación caracteriza sus relaciones con los adultos (maestros-padres), con sus coetáneos, compañeros de grado, con todos los miembros de su familia" (Davidov, 1978; citado en Shuare, 1987, p. 176).

Una de las consideraciones, es que no es posible negar que el niño aprende de aquello con lo que entra en contacto, pero bajo los marcos de la escuela tradicional la enseñanza se da bajo principios tales como: el carácter sucesivo del aprendizaje, la accesibilidad, el carácter consciente y visual, aspectos que si bien entran en contacto con el niño no están bajo sus

posibilidades de modelado.

Cuando se habla de un carácter sucesivo se hace referencia al anclaje que existe entre las materias que imparten en la escuela y su relación con la vida cotidiana, así como una progresión poco clara de los distintos grados y niveles que conforman la educación. Al citar la accesibilidad se refiere a aquellos conocimientos que el alumno está en posibilidades de aprender y asimilar dependiendo de su edad. Por carácter consciente se habla del aprendizaje y comprensión de lo enseñado por el maestro en su sentido abstracto verbal. Y por último el carácter visual de la enseñanza, que parte de comparar, establecer rasgos comunes y diferentes, lo mismo que generar la abstracción (Davidov, 1978; citado en Shuare, 1987).

De lo anterior se desprenden consideraciones que nos hacen evidente lo poco adecuada que resulta la enseñanza tradicional en el sentido en que es utilizada; los pasos de un nivel a otro de enseñanza no son analizados en su sentido cualitativo, sino en sentido cuantitativo, lo que bajo la teoría de Vigotsky resutla un gran error, puesto que el desarrollo del niño no se da por la cantidad de contactos con el adulto sino por la calidad y/o grados de estos.

Además vinculado con lo anterior se observa que no se toma en cuenta que el niño posee capacidades para alcanzar logros mayores (nivel de desarrollo potencial), es decir, se circunscribe a trabajar con las posibilidades existentes y presentes en el niño, digamos también que el hecho de que sea el maestro quien dicte la información o quien la transmita en forma verbal le resta valor y trabajo a la actividad que el propio sujeto genere con los elementos que constituyen la información:

> ... el carácter real de los conocimientos no consiste en las abstracciones verbales, sino en los procedimientos de actividad del sujeto cognocente, para quien la transformación de los objetos, la fijación de los medios de tales transformaciones constituyen un componente tan indispensable de los "conocimientos" como su cobertura verbal" (Davidov, 1974; citado en Shuare, 1987, p. 148).

Todo esto nos conduce a decir que la enseñanza tradicional no

considera la labor y el peso del contacto socio-histórico de cada sujeto con lo que las capacidades de este no son manipuladas, generando sino un estancamiento del desarrollo, sí un avance mucho más lento, todo lo cual encuentra su contraposición en la teoría de Vigotsky y en la propuesta de la zona de desarrollo próximo, por lo que de considerarse y/o tomarse como elementos de trabajo las condiciones citadas por Vigotsky, la enseñanza presentaría cambios históricos y de grado, haciendo más patente y benéfica la distancia entre los distintos niveles de enseñanza sea ésta formal o informal (escuela y hogar).

En este sentido es claro que para que lo enseñado se haga conciente en el niño será necesrio que se él mismo quien con su actividad conozca los origenes del conocimiento. Davidov (1974; citado en Shuare, 1987) nos aclara que es bajo esta condición que se conocen y construyen en la psíquis del niño las abstracciones, generalizaciones y conceptos teóricos.

Este mismo autor nos plantea que como uno de los puntos importantes de una nueva educación habría que imponer nuevos marcos en contraposición a los de la escuela tradicional, por ejemplo, al carácter visual, contraponerle el carácter objetal de los elementos a aprender, él cual brinda la posibilidad de que el alumno descubra el concepto general para posteriormente conocer las manifestaciones particulares de ese elemento.

Si con lo anterior queda claro que es bajo la actividad que se da un más adecuado procedso de desarrollo, no se debe perder de vista que esta no debe ser dada totalmente por el maestaro, sino que se debe generar buscando que el niño y/o alumno la considere como propia, que se convierta en la fuente del autodesarrollo del niño desde la óptica que le permite situarse dentro de la práctica social: "Por medio de la actividad es posible pasar a dirigir el proceso de desarrollo psíquico del niño..." (Davidov, 1974; citado en Shuare, 1987, p. 316).

Creemos conveniente hacer notar que la actividad y la asimilación van relacionadas, pero se desarrollan en situaciones diferentes, la asimilación se nos presenta como el resultado de la actividad del individuo que busca poseer las creaciones socialmente elaboradas para posteriormente transformarlas. Ambos

aspectos se dirigen a ser medios de la propia actividad del individuo. Sin embargo, para el escolar la asimilación de esta experiencia requiere de una forma particular y/o específica porque si bien existe una concordancia entre la asimilación y la actividad de estudio, sus contenidos no coinciden, en este sentido Davidov (1974; citado en Shuare, 1987) nos hace ver que la asimilación de la experiencia social no se circunscribe a una sola actividad como el estudio, sino también en el juego, el trabajo, la comunicación, etc., pero es el estudio donde se encuentra el objetivo específico de asimilar, puesto que en las demás actividades la asimilación se presenta como un producto derivado.

Por lo tanto la enseñanza es el medio por el cual se le da una organización al proceso de asimilación donde se obseva el desarrollo en los avances de tipo cualitativo, la función de capacidades, los tipos diferentes de actividad, etc., de los que el individuo se apropia. Es así que una enseñanza eficiente es aquella que busca el mañana y no el trabajo reiterativo con el presente del niño.

De lo que hemos visto se desprende que tanto el psicólogo como el pedagogo deben relacionar buscando mejorar los modelos educativos rigiéndolos por la capacidad individual del niño, sus condiciones de vida y su actividad, buscando elevar al máximo su desarrollo, teniendo presente no sólo su nivel de desarrollo real sino buscar una elevación constante del nivel potencial.

Es así que gran parte del desarrollo psicológico teórico y práctico en el ámbito escolar dependerá del valor que se conceda a tomar en cuenta los niveles de desarrollo futuros del niño, lo cual debe corresponder a la elaboración de alternativas para los problemas surgidos en el vínculo educación-desarrollo, a la significancia que envuelve a la actividad y a los problemas del individuo y en su entorno (Lomov y Volkov, 1972; citado en Segarte, 1983).

Todo lo expuesto a lo largo de este capítulo nos permite decir que el énfasis a hacerse se debe centrar en las diferencias cualitativas por sobre las diferencias cuantitativas (en el amplio sentido que esto implica) que se buscan, observan y trabajan en los distintos grados y niveles de enseñanza, esta labor debe

dirigir el trabajo de los psicólogos y pedagogos en cualquiera de sus relaciones con la educación, diremos que bajo la comprensión de lo que aquí se expuso, todo se reduce a decir que "... la conexión de lo cualitativamente diferente es la verdadera dialéctica del desarrollo y también la dialéctica de su teoría" (Davidov, 1974; citado en Shuare, 1987, p. 150).

CAPITULO II
¿POR QUE ES IMPORTANTE LA IMAGINACION?

Podemos ver que gran parte del psíquismo humano se llega a explicar en parte por el poder del pensamiento, en el que puede verse la oposición de lo real e imaginario dentro de un plano psicológico y orgánico, en este capitulo analizaremos los criterios, los móviles y "los procesos" por los que se ha querido explicar la imaginación y/o creatividad, para lo cual será necesario dar un panorama general de este aspecto del psíquismo, ya que si consideramos que la marcha hacia lo nuevo, encuentra su punto de apoyo en lo antiguo (experiencias pasadas) es a partir de este hecho primario que aparece la conducta imaginativa como el camino ha recorrer para alcanzar lo nuevo.

Debido a esto no es sorprendente que la imaginación o creatividad haya sido desde épocas pasadas juzgada y analizada a un mismo tiempo, por lo mismo creemos necesario que para dar una definición de ésta es necesario mostrar como se le concibe cotidianamente y como diferentes posiciones teóricas la interpretan.

En primer lugar diremos que creatividad es un término por demás ambiguo,pero los psicólogos, sociólogos, pedagogos y otros científicos dedicados al tema, reconocen el valor que tiene para el desarrollo individual y social, sin embargo, en este momento es uno de los temas menos definibles y más descuidados en la investigación.

Dentro de lo poco definible Elizabeth Hurlock (1982) nos hace mención de las concepciones cotidianas más comunes de lo que es la creatividad; tenemos en principio que para unos radica en la posibilidad de crear cosas nuevas o diferentes, las cuales se pueden juzgar a partir del producto o creación de una determinada persona, es por esto que se hace mayor hincapié en el producto de la acción, más que en la acción misma. Otra forma de concebir este fenómeno radica en la creación al azar, con lo que se hace referencia a la inclusión de un elemento fortuito en la creatividad dirigida del hombre, por ejemplo; "...cuando un artista mezcla colores y produce por suerte una tonalidad de rojo

o verde que es diferente de las que se usan comunmente, se le atribuye al artista la cualidad de ser original" (Hurlock, 1982). Una tercera acepción de la creatividad radica en la creación de algo nuevo y diferente de la ya existente ésto implica que en el proceso creativo se incluyan la combinación de ideas nuevas y productos antiguos, por lo que esto último es la base de lo novedoso, por tal motivo la creación de algo novedoso por un sujeto determinado puede ser considerado creativo siempre y cuando en su propia historia nunca halla realizado tal producto, sin importar que alguna otra persona halla creado algo igual o casi idéntico, pero con el cual no ha tenido contacto.

También se ha llegado a considerar la creatividad como sinónimo de un alto grado de inteligencia, sin embargo pese a todas las investigaciones encaminadas a descubrir este vínculo, existen muy pocas evidencias de que tal situación sea un elemento constante tanto en personas con gran inteligencia como a la inversa, en personas con alto grado de creatividad. Muy semejante a esta concepción existe otra que deposita lo creativo como algo inherente a una persona determinada, lo cual es independiente del aprendizaje o ambiente en que ésta halla vivido, es decir, se supondría que los individuos no tienen más acción en su conducta creativa que el solo hecho de servir de vehículo a tal conducta, es una caracterísica inherente en la que tiene poca o ninguna relación su experiencia o capacidad de decisión.

Existen investigadores quienes sin dar definición de lo que es la creatividad dan por hecho que todos los individuos la poseen, pero diferenciándose en que unos son conformistas y otros son creadores, la mayor diferencia estriba en que los primeros son personas adaptadas a un grupo social, que se sujetan a las reglas establecidas por éste, sin tener la necesidad de crear ideas originales, distintos puntos de vista o nuevas formas de enfrentar o resolver un problema, mientras que el sujeto creativo se encuentra en la posición contraria.

La última acepción cotidiana de lo que es la creatividad la considera como sinónimo de la imaginación y la fantasía, por lo que estos tres elementos son concebidos en un juego mental cuya actividad se limita únicamente a reproducir estructuras de acción

asimiladas por cada sujeto, sin embargo Goldner (citado en Hurlock, 1982, p. 345) nos dice que la creatividad "Es una actividad organizada, comprensiva e imaginativa del cerebro, en pro de un resultado original".

Con lo anterior podemos ver la multiplicidad de concepciones acerca de la creatividad, sin embargo, se pueden destacar teóricamente dos posiciones extremás en cuanto a su naturaleza psicológica; por un lado su separación en calidad de una escencia genesíaca, es decir independiente del sujeto y por otro lado la negación de la creatividad o su reducción plena a otros procesos psíquicos.

La primera posición es sustentada por autores como Bergson, Stern, Bühler, Simont, Koghiw, Read, Godman y otros (citados en Rozet, 1981), quienes parten de considerar la existencia de una fuerza universal que dirige los procesos biológicos, psíquicos e históricos, llegando a afirmar que la propia vida es una fuerza autoconservadora y creadora.

Con respecto a la reducción de la creatividad a otros procesos psíquicos, generalmente se hace referencia a la memoria, la percepción o a procesos intelectuales (Man de Biran, Kersei, Tissot, Guilford; citados en Rozet, 1981), pero más con la intención de reconocer cierta "objetividad" en su estudio que por reconocerla como un proceso de naturaleza distinta, motivo por el que se ha llegado a negar su existencia.

Si bien podemos encontrar estas posiciones teóricamente extremas, existen otras explicaciones intermedias sobre que es la creatividad y cada una retoma elementos importantes de los otros extremos para llegar a una comprensión del fenómeno, ante este "nuevo" panorama se hace necesario revisar algunas de estas concepciones para posteriormente reconsiderar sus aportaciones y tomando como base la posición Histórico-Cultural dar una explicación de lo que es la creatividad o imaginación.

Anteriormente vimos como entre las diversas concepciones de creatividad hay una que transfiere el proceso creativo o el resultado del mismo a factores puramente azarosos, bajo esta posición se eplica la fantasía como surgida de manera casual, hecho que en inglés se le denomina con el término "serendipity".

De acuerdo con la hipótesis de serendipity, el surgimiento de ideas nuevas es motivado por una coincidencia casual de imágenes de percepción, o por un encuentro casual del hombre con algúnas circunstancias externas (Rozet, 1981). Pese a que varios autores depositan en la casualidad el principio explicativo de todo lo anterior, se observa con mucha claridad que la hipótesis del serendipity disminuye la parte activa del sujeto en el proceso creativo relegándo su acción a la simple espera de un momento favorable, ante esta situación los autores que sostienen esta postura plantean que se hace necesario buscar que esta casualidad aparesca y por tanto se generen las alternativas para sacar el máximo provecho de esta ocasión, a este respecto Rozet cita a Hadamard quien acertadamente critíca esta posición: "El explicar la creación por medio de una simple casualidad es lo mismo que negar cualquier explicación y reconocer que existe acción sin causa" (citado en Rozet, 1981, p. 31).

Otro principio explicativo de la imaginación a sido la hipótesis de recombinación de fenómenos que ocurren dentro de la psíquis. Uno de sus exponentes principales es el inglés Locke quien afirmaba que "Toda actividad fundamental de la mente humana consiste en la unión (combinación), comparación y abstracción de ideas" (citado en Rozet, 1981, p. 31), encontramos que Hume, seguidor de Locke y apasionado lector de Voltaire afirma que; "Imaginación es el poder que todo ser sensible percibe en sí para representarse en el cerebro las cosas sensibles..." (citado en Chateau, 1976, p.228), además expone que hay dos tipos de imaginación: 1) imaginación pasiva, que consiste en retener una impresión simple de los objetos y 2) la imaginación activa, que arregla esas imágenes recibidas y las combina de muchas formas diferentes.

Ribot (citado en Rozet, 1981, p. 32). expuso claramente esta idea de la recombinación al afirmar que:

> "...los mecanismos de la fantasía actuan en varias etapas; al principio ocurre una disociación de estados de la consciencia gracias a lo cual algunas imágenes se liberan de los nexos perceptivos y con éstos obtienen la posibilidad de entrar en nuevas combinaciones; luego

ocurre la reagrupación de estos estados que terminan con la asociación, con una nueva combinación".

Para dar una explicación de como es que se da la recombinación, los asociacionistas - y Hume en particular - hacen suponer que cierta fuerza actúa entre las imágenes, como la atracción universal entre los astros, en que la totalidad de la vida mental es explicada partiendo de ideas donde la percepción sería una sociación de imagenes mentales que no son más que asociaciones debilitadas, en esta explicación según Chateau (1976) se dá un mal panorama de la imaginación, ya que se queda en el nivel de los sueños y la ensoñación. Rozet demuestra la insuficiencia del principio de recombinación al mencionar que sólo explica lo creativo cuando hay elementos suficientes para predecir un efecto, lo cual hace suponer hipótesis adicionales.

Al tratar de establecer el pensamiento científico, normalmente se relega la imágen a un segundo plano, se remplaza por signos sociales bien definidos llegando al pensamiento sin imágenes que han querido encontrar Binet y todos los pertenecientes a la escuela de Wüsburgo, estos investigadores hablan del pensamiento y no de la imaginación y se dudaría según Chateau (1976) del empleo del término imaginación en el caso del pensamiento sin imágenes. Sin embargo los colaboradores de la escuela de Wüsburgo al criticar al asociacionismo acuñan nuevos conceptos teóricos que tratan de explicar el pensamiento sin imágenes, tal es el caso de la "actitud", la cual se entiende como una disposición interna que guía el proceso de selección, otros conceptos son los de "problemas" y "tendencia determinante", con los cuales estableciéron nexos entre el estado de conciencia actual en relación con los anteriores y los futuros, lo anterior significó de acuerdo con Rozet (1981) un avance teórico que relacionan la actividad mental con las particularidades de la personalidad y considera importantes las aportaciones de esta escuela al realizar estudios experimentales de la actividad mental del hombre dejando de lado las especulaciones intuitivas.

Sobre esta linea de trabajo Selz (citado en Rozet, 1981) metodológicamente se acercó a la comprensión de que un mismo factor psicológico puede ser la causa de efectos positivos y

negativos en la actividad creadora, así mismo ideó un estudio psicológico de la abstracción y consideró que juega un papel importante en la resolución de alguna (s) tarea (s).

Así como la escuela de Wüsburgo dió diversas explicaciones acerca de los procesos creadores, Wertheimer (citado en Rozet, 1981) es uno de los exponentes principales de la concepción Gestaltista - derivada de la escuela citada - y destaca que en el curso del pensamiento el hombre se da cuenta de las particularidades de la estructura y requisitos de la situación problema, de acuerdo a estos cambia la situación. También formula algunos requisitos para conciderar a la persona como creadora y subraya que ésta no puede descubrir adecuadamente el proceso del pensamiento creador, ni en términos de la lógica tradicional, ni en los de la concepción de prueba y error, Wertheimer señala la necesidad de la reorganización del material y la construcción de un sistema de conocimientos para lograr el resultado necesario.

Dentro de la concepción Gestaltista de la imaginación a nivel experimental se descubrió que la imaginación juega un papel importante en el proceso de aprendizaje ya que gracias a las imágenes visuales dadas en el momento de la interacción entre el término de un estímulo y el de una respuesta, el proceso de aprendizaje cobra mayor significado para el sujeto que pone en práctica el proceso imaginativo. Coler (citado en Reese y Lipsit, 1980) hace mención de que gracias a las imágenes es posible dar coherencia a los estímulos del medio, lo que genera que todo cobre un significado o "gestal" teniendo por resultado una mayor facilidad para utilizar materiales organizados a diferencia de otros sin organizar.

En este sentido los psicólogos de la gestal explican la actividad creadora como un caso particular de las leyes del campo perceptivo que tienden, en la situación de tensión estructural, hacia la armonia de esta estructura, sin embargo esta explicación presenta contradicciones; no permite explicar los fenómenos negativos del pensamiento como conclusiones contradictorias y la falta de soluciones si el sistema por sí mismo tiende a una estructura armónica (Rozet, 1981).

Dunker (citado en Rozet, 1981).trató de explicar esta

incongruencia introduciendo el concepto de "fijación funcional" el cual hace referencia a que las cualidades de los objetos se resaltan por causas objetivas o subjetivas que son reforzadas en una función específica y por tanto se destacan por dichas funciones estrictamente determinadas y para poder darle otra función tendrá que haber una ruptura de la fijación funcional que se le asigna. Van de Geer (citado en Rozet, 1981) mantiene una posición congruente a esta postura cuando afirma que para descubrir el nuevo aspecto en la situación problemática hay que asumir otro punto de vista respecto a ella, por lo cual el sujeto es quien debe de descubrir el nuevo aspecto, en este sentido se resalta el factor activo de la personalidad en la búsqueda de lo nuevo.

La posición que sustenta Arnheim (citado en Rozet, 1981) supone que el proceso creador contiene las leyes del pensamiento y percepción, y a la visualización dá un papel importante "...existen muchas pruebas de que el pensamiento productivo genuino en cualquier rama del conocimiento tiene lugar en la esfera de las imágenes" (p.40). Otros autores como Shaw y Simon (citados en Rozet, 1981, p. 42) también resaltan el papel de la visualización en el proceso creador:

> "...las personalidades creadoras primero descubren casualmente en sí mismos y luego desarrollan hasta un altogrado de perfección la capacidad de visualización, que facilita considerablemente la manipulación en el curso del proceso del pensamiento".

Rozet critica esta posición teórica cuando se aduce a la visualización como concepto explicativo ya que se tendría que hacer suposiciones teóricas de más, como la recombinación, pero si se considerá a la imaginación como un procedimiento práctico concreto de la actividad mental, entonces constituye en sí una posibilidad que favorece la creación, en ésto radica su importancia.

En las investigaciones sobre creatividad vistas hasta este momento se ha observado el gran peso que posee la imágen en su desarrollo, sin embargo en este fenómeno de estudio es necesario reconocer que al igual que el desarrollo humano integral, la

imaginación o creación posee una estructura que va desde su gestación hasta los productos - palpables o no - que de ella se obtienen.

Para dar cuenta de esta estructura, en las investigaciones del proceso creativo encontramos que algunos autores como Dewy y Wallas (citados en Rozet, 1981) proponen la idea del carácter fásico, es decir, que reconocen diferentes etapas o fases en dicho proceso. Dewy reconoce las siguientes etapas; identificación, análisis, planteamiento de hipótesis, discusión y evaluación de la solución. Posteriormente Wallas identifica cuatro fases, de las cuales la segunda se denomina como incubación, tiene importancia en el hámbito psicológico porque la resolución del problema implica un cierto alejamiento del mismo (Rozet, 1981).

Aunque diversos autores como Helmotz, Wood Worth, Youth, Patrick y Holgard (citados en Rozet, 1981) han tratado de explicar el mecanismo de incubación ya sea como un momento en que se formen nuevas actitudes al problema o la toma de desiciones apresuradas son insuficientes ya que no aportan datos experimentales que denoten la duración de la actitud o de la fijación funcional.

Eindhoven y Vinacke (citados en Rozet, 1981) critícan las concepciones fásicas de la creación porque según su opinión, más que fases del proceso creativo se deben considerar aspectos del proceso, esto se debe porque no a todos los actos les antecede un orden específico ya que pueden aparecer en momentos anteriores o posteriores unos de otros.

Rozet (1981) resalta el aporte teórico logrado con la hipótesis del carácter fásico de la creación al poner en claro el papel de la actividad especulativa en el proceso de creación, en este caso la fase de incubación. Pese a que esta teoría es bastante criticada hoy día, se reconoce como gran aporte al problema de la imaginación especialmente en lo que se refiere a la fase antes citada, ya que apesar de no ser claramente explicada ni analizada, constituye un hayazgo experimental; además esta teoría es una de las pocas que le da secuencia al proceso imaginario, y explica que surge por intereses individuales y no por el simple hecho de "copiar" una realidad.

En lo que corresponde a la preparación, ésta se refiere al

hecho de análizar cuanto tiempo se ha dedicado el sujeto a trabajar en una determinada actividad, disciplina o arte, para adquirir los elementos que le permitan manipular sus conocimientos. Es necesario decir que Ausbell (citado en Esson, 1972), no toma en cuenta eso, puesto que en lugar del tiempo, dice que la inexperiencia es un campo de desarrollo y un cambio en el mismo nos dirá quien es creativo, desechando a aquel que ya tiene experiencia en su campo. Esson nos dice algo más válido y que se contrapone a lo dicho por Ausbell:

> "...el pensamiento creador depende del dominio de algún aspecto de la cultura y el pensamiento humano, y lo que es más importante aún, de las actividades mediante las cuales emerge el pensamiento creador. De hecho se puede afirmar que sin estos dos elementos no puede existir la creatividad".

La descripción de los puntos correspondientes a la incubación y a la iluminación es como sigue; la incubación es una aparente etapa en la que el sujeto no está haciendo algo con repecto al problema que le aqueja; la iluminación es el procedimiento del problema, su reestructuración y el surgimiento de una solución modelo, el último paso es la verificación, donde ya obtenida la hipótesis debe someterse a la verificación, la solución debe someterse a pruebas y perfeccionamiento.

Otro de los problemas de Ausbell y colaboradores (citado en Esson, 1972) es que no toma en cuenta los factores culturales, lo cual es un error puesto que el desarrollo de las ciencias, artes y otros campos del desarrollo humano siempre tendrán como base lo hecho hasta antes del cambio creativo que se este presentando. Además algo que se contrapone aún más al pensamiento de Ausbell, es que en algunas áreas del desarrollo humano no nos es posible hablar de aspectos o cambios novedosos pués por periodos suele presentarse el hecho de que lo creativo se dá como el perfeccionamiento del principios ya establecidos y sólo cuando estos han alcanzado un alto grado de perfeccionamiento podemos hablar de una reorganización y por tanto del surgimiento de las ideas novedosas.

Las posiciones teóricas antes revisadas consideran que la

actividad creadora parte del material objetivo de la realidad externa del sujeto, sin embargo algunos autores llamaron la atención a cerca de la realidad psíquica interna como fuente de material para la creación. Tal es el caso de Sigmund Freud (citado en Rozet, 1981), quien en su concepción del aparato psíquico hace ver que si bien existe una parte real observable, también existe otra que está pero no se observa directamente y lo denomina inconsciente. Al análizar tanto los sueños como al considerar los mecanismos de desplazamiento, condensación y la formación de símbolos, Freud encontró que en los sueños, los elementos reales vividos por el sujeto se manifiestan en cualquier forma de fantasía, así el contenido de lo inconsciente se proyecta a lo exterior y se percibe como dato del mundo externo y no como contenido del incosciente.

Este es uno de los aportes de la teoría de Freud a la teoría de la fantasía y si bien se mantiene la discusión a cerca de lo inconsciente y su escencia, de su correlación con la consciencia, sí se puede atestiguar su realidad pero hay que tener precaución porque facilmente se le puede dar una interpretación idealista, llegando a formular teorías "místicas especulativas" como en el caso de Jung (citado en Rozet, 1981, p. 54) quien manifiesta la existencia de un inconsciente colectivo, el cual determina la actividad creadora del sujeto y aún de poblaciones enteras ya que en la psíquis del hombre se encuentran desde su nacimiento "formas típicas de comprensión o factores que determinan la uniformidad y regularidad de nuestra comprensión", a estas formas se les denomina arquetipos, los cuales son modelos abstractos a priori que condicionan desde siempre la psíquis humana.

Si en la definición de creatividad tomamos en cuenta esta concepción de los arquetipos, tendríamos que suponer que en realidad lo nuevo en la creación no existe, ya que los arquetipos se heredan y por tanto estarían predeterminados los productos de la fantasía.

Hasta el momento hemos abordado diversas posturas teóricas con respecto a la imaginación (creatividad), sin embargo a nuestro parecer también debemos considerar a los distintos tipos de pruebas psicológicas que abordan nuestro objeto de estudio, pues

si bien sus fundamentos teóricos son diferentes, tratan de encontrar las características inconscientes o conscientes que determinan el proceso creativo.

Los métodos de estudio son tantos que Lindworsky (citado en Rozet, 1981) reúne los métodos en dos grupos fundamentales: 1) métodos de estudio de las premisas de la actividad de la fantasía, y 2) métodos de estudio propiamente de la fantasía.

En el primero de los grupos se sugiere que el sujeto se imagine un objeto o una secuencia de acciones después de haber presentado un excitador, hecho ésto debe describir lo que imagina, ésto generalmente se hacía bajo las investigaciones asociacionistas, las que se remontan a Galton.

Por lo que respecta al segundo tipo de métodos, lo más usado es la adivinación de manchas de tinta, la cual consiste en encontrar semejanzas de las manchas con cosas u objetos de la vida cotidiana, otro método usado es el ideado por Ebbinghaus (citado en Rozet, 1981) el cual consiste en contemplar dichos materiales a los cuales les faltan elementos.

Estos métodos tienen la finalidad de determinar las diferencias individuales en la actividad creadora de los examinados, Lindworsky (citado en Rozet, 1981) está de acuerdo en que el análisis de los datos puede ser de tipo cualitativo (contenido) y/o cuantitativo (estadístico), además hay otra serie de datos que deben de ser evaluados de acuerdo a la edad, sexo, influencia del medio, etc.

El test que lleva el nombre del psiquíatra zuiso Herman Rorschach (citado en Rozet, 1981) es una variante del método descrito anteriormente de las manchas de tinta. La originalidad del test de Rorschach consiste en que en el experimento se emplean una serie de manchas de tinta simétricas, al examinado se le dan sucesivamente todas las manchas de la serie y él nombra los objetos que imagina. Diremos que a distintas personas una misma mancha de tinta puede hacerles recordar las cosas más diversas (árbol, oso, mariposa, fuente, nube, etc.), el psicólogo que aplica el test anota no sólo las respuestas del examinado sino también los comentarios y reacciones emocionales (sensaciones de asombro, satisfacción, hastio, etc.).

Otra prueba que parece estudiar los procesos de la imaginación es el TAT (test de apercepción temática), en la cual al sujeto se le da una serie de láminas con representaciones de la vida cotidiana, después de lo cual, él puede ejecutar una de las siguientes tareas: 1) interpretar las ilustraciones, 2) componer narraciones, 3) componer la continuación o el final de las situaciones representadas en las láminas.

Podemos decir que el test de Rorschach y el TAT nos dan características de la personalidad de cada individuo, pero fuera de esto no podrían por sí mismos darnos una definición y explicación de la imaginación, ésto por la gran divergencia de interpretaciones de una prueba en relación con distintos sujetos.

C. Taylor (1963; citado en Rozet, 1981, p. 69) nos enuemera seis test que nos pueden delinear otro aspecto o explicación de la actividad creadora, los cuales son; utilización insólita de objetos, previsión de consecuencias, título para las narraciones, anagrama, composición y narración de historias y la adivinación de las manchas de tinta acromática.

En estas pruebas se contempla la creatividad como algo opuesto al pensamiento lógico, este antagonismo plantea que el proceso creativo se ve obstaculizado por el razonamientológico. Puesto que el razonamiento lógico se le ha adjudicado a los sujetos como una capacidad individual, y por tanto influye en las evaluaciones que se realizan con los test citados, en estos se estudia a los componentes de la actividad creadora en relación con el sujeto, es decir, que se destaca el estudio de las personalidades creadoras, a pesar de que es más importante estudiar los actos creadores que a dichas personalidades (Luckins; citado en Esson, 1972).

En un pasado el estudio de la creatividad se daba bajo los aspectos de la personalidad, razón por la cual los test se remitían a músicos, pintores, escultores, inventores, etc., dejando muy de lado la escencia psicológica de la actividad creadora.

Actualmente se ha marcado claramente la tendencia a considerar el proceso creador bajo leyes comunes a todas las personas. Esta nueva orientación está condicionada por el hecho de que en las investigaciones modernas se hace hincapié, no en los resultados de

la creación, los que naturalmente, de ningún modo pueden ser iguales, sino en los mecanismos psicológicos intrínsecos que tienen carácter universal.

Bajo estos mecanismos de carácter universal, la creatividad a sido vista como sinónimo de inteligencia o cuando menos como característica adyacente de ésta, sin embargo las diferencias encontradas en el sentido creativo entre personas con coeficiente intelectual (C.I.) diferente hacen suponer que pese a concebir ambos elementos como semejantes o vinculados, las pruebas de C:I: no miden en forma directa la creatividad (Mackinnon; citado en Good y Brophy, 1983).

Vinculados con las pruebas psicológicas de inteligencia Torrance (citado en Good y Brophy, 1983) ideó diversas pruebas tendientes a evaluar el pensamiento divergente a partir de la concepción de Guilford. Tales pruebas consisten en la proposición de un proceso convergente y divergente, que en el caso de la actividad creadora supone rasgos de fluidez, flexibilidad y originalidad; al hablar de fluidez nos referimos a la capacidad de generar ideas diferentes relacionadas con un problema determinado; con respecto a la flexibilidad es posible vislumbrar el problema - no la solución - desde diferentes enfoques y por último hablamos de la originalidad en la cual, causa efecto son vistos desde parámetros diferentes.

Por lo tanto, para la concepción anterior, es obvio que el proceso creador no es único en su desarrollo sino que involucra diferentes procesos los cuales varían cualitativamente de un sujeto a otro, diferencia que se origina en las divergencias del desarrollo histórico-cultural - más que en lo biológico - de cada sujeto.

Hemos mencionado que Torrance (citado en Good y Brophy, 1983) ideó algunas formas para evaluar la concepción referente a la creatividad planteada por Guilford, pruebas que en su mayoría implicaban el análisis de una tarea, el cual debería ser realizado en forma práctica, la relación entre una y otra propuesta es que a partir de estas pruebas se encontró que a menor C.I. las respuestas a las pruebas de divergencia eran contestadas con niveles bajos y a mayor C.I. los niveles de respuesta son mayores.

Sin embargo, pese al gran número de casos que corroboraron este planteamiento, siguen encontrandose otros que con mucha frecuencia - y sin necesidad de aplicar pruebas - nos hacen ver que existen sujetos que salen de esta situación, es decir, hay personas que pese a su alto C.I. no alcanzan altas puntuaciones en las pruebas de pensamiento divergente.

Dentro de esta concepción de que el C.I. es el aspecto indispensable para que se dé la creatividad se encuentra la teoría de Piaget (citado en Chateau, 1976) quien alude que antes de que se dé la formación del símbolo, todos los procesos psíquicos pueden explicarse sin recurrir a la imágen, ya que ésta no sería más que una "imitación interiorizada" por lo que estaría por encima del perceptivo, "Piaget, alude a la imaginación, como una especie de representación en acción" (citado en Chateau, 1976, p. 271).

Ya que al estudiar la actividad creadora el concepto clave es "actividad perceptiva" que Piaget (citado en Reese y Lipsit, 1980) utilizó con la finalidad de estudiar todos aquellos actos de tipo perceptual que no corresponden a los mecanismos sensoriales periféricos ni a procesos corticales primarios, lo que se pretendía con tal concepto era darle sentido al incremento de actividad del niño, que se orienta a captar la mayor cantidad de estímulos posibles en el medio, ya que a través de responder a los aspectos atingentes de los mismos o bien haciendo comparaciones entre los diferentes estímulos y así establecer su interrelación.

Por otro lado el termino "proceso representativo" - también empleado por Piaget - surge del concepto de inteligencia sensorio-motora, pero el vínculo resulta ser tan estrecho que no deja fisura suficiente para que entre el psíquismo animal y el psíquismo humano, eso explica según Chateau (1976), que Piaget se vea obligado a establecer una continuidad excesiva, a ubicar el dominio y/o la importancia de la imaginación en esta fisura, que pese a su mecanismo no la situó en el dominio de las representaciones; también implicó una elevación de la imagen en exceso a acentuar más las bases propuestas por Piaget a inclinar el psíquismo del lado de la lógica en perjuicio del sentimiento y de las actitudes.

Para Chateau (1976) el error esencial en los trabajos de Piaget es que al negarse a hacer surgir las "representaciones" en el campo de la percepción, la hace nacer de la actividad sensorio-motora; y desde este momento parecía que el desenvolvimiento psíquico proseguiría en una sola línea, donde el pensamiento representativo no se eleva en relación al pensamiento anterior (experiencias pasadas) y no hace sino continuarlo.

Esta relación parte de lo que el individuo va aprendiendo y por lo tanto logra un equilibrio, en base al cual se forma una estructura de cognición siendo esta donde se vierte todo lo que el sujeto aprende.

Chateau (1976) opina que la teoría de Piaget traería como consecuencia - en el estudio de la imaginación - dos cosas: 1) no se va a tratar de averiguar si la inteligencia sensorio-motora continua desarrollándose paralelamente a la inteligencia representativa, como si fuera ésta la única que continuará desarrollándose como si la actividad sensorio-motora cediera el paso a la actividad representativa y no existiera más que integrada a ésta; 2) al pensamiento "representativo" se hace necesario atribuirle la imágen en sí pues por una parte no se le puede considerar como una actividad paralela a la representación. La imágen sería una modalidad de la vida representativa.

Es así que para Piaget la imaginación se definirá conservando siempre un "carácter operativo", incluso si se le atribuye un "carácter figurativo" correspondería a un "carácter sensible" por lo que se tendría que eliminar y por lo tanto se tendría que buscar una distinción entre lo operativo y lo figurativo a fin de evitar confusiones entre imágenes y conceptos. De este modo Chateau considerá difícil la existencia de imágenes anteriores a la vida representativa, lo que llevará a reemplazar los procesos psíquicos que parecen recurrir a imágenes por procesos puramente mecánicos (Chateau, 1976, p. 311).

Sin embargo, cabe una consideración y es que Rachel Desrosiers (1978) plantea que lo propuesto por Piaget puede ser rescatable, lo hace diciendo que la relación entre imágen y concepto establecidas por los niños es demasiado fácil como para tener una útilidad en una forma determinada. Claro está que conforme el niño

avanza en su desarrollo dicha relación se verá sujeta a una selección y a una reducción mutua que hará que se depuren y sean un adecuado instrumento de creación.

Rachel Desrosiers (1978) también nos hace ver que Piaget hace incapié en que cuando un niño aprende a pronunciar palabras, éstas poseen un "poder mágico". Las palabras forman una unidad con su referente, con lo que tienen derecho al color, a la forma o a otras características que el referente posea, ésto provoca que cuando el niño útiliza su imaginación, las cosas que nombra se constituyan como reales.

Así en la teoría de Piaget, la imaginación con todas sus aferencias sociales pasaría al segundo plano, en tales circunstancias el niño no parecerá deleitarse con cuentos o juegos, sino que aparecerá como una simple máquina en sus primeros años de vida.

Es notable que casí toda la teoría de Piaget se apoye sobre experiencias que conciernen a objetos, como si el niño viviera en un mundo de objetos y no en un medio sobre todo humano, por lo cual reprochamos a Piaget el marcar un desarrollo tan lineal, donde le hace falta un proceso dialéctico ya que vivimos en el mundo de lo imaginario, donde para un adulto las percepciones originales están retocadas y teñidas de representaciones y de imagenes a tal grado que ya no ven las cosas más allá de su esencia, sino las ve tal y como se las han expuesto.

En este sentido creemos que la imaginación debería de representarse esencialmente como una conducta de rodeo y no lineal como lo hace Piaget, dejándo así de lado la creación de ideologías y de hábitos o costumbres fuera de la vida cotidiana, además de que dentro de esta linealidad no se pueden diferenciar o marcar los cambios que se van dando en el transcurso del proceso psíquico.

Dentro del uso de la realidad que Piaget establece se asume otro concepto teórico que ha sido tomado para dar otra explicación de la creatividad, nos referimos a la analogía de la que ha sido muy clara su aplicación en algúnas metáforas y comparaciones que son muy caracteríticas en la creación artística; varios autores como son Mc. Kellar, Sperman entre otros (citados en Rozet, 1981,

p. 46) afirman que las cosas incomprensibles pueden ser explicadas por algunas comparaciones, es decir; "trasladar cualquier relación de un sujeto a otro", de tal suerte que Sperman enlista una serie de descubrimientos, tanto científicos como tecnológicos, que explican a través de la comparación y la semejanza.

Sin embargo Rozet (1981) hace ver que no siempre lo nuevo surge de la analogía y que por el contrario, limita la creación porque desvía al investigador de su propósito y el argumento que propone como fundamental en contra de la analogía como una explicación de la fantasía, es que supondría la correlación de no menos de dos fenómenos, supone además una lógica en la que no es posible saber hasta donde puede extenderse. Barnet (citado en Rozet, 1981, p. 48) afírma que:

> "...constantemente igualamos los datos de nuestra experiencia sin notar las diferencias, ignoramos las innumerables variaciones de los objetos pertenecientes a una misma clase (...), o prestamos atención a los cambios cualitativos y cuantitativos que a cada minuto y ahora sufren estos objetos"
>
> esto nos hace ver que lo que se está dejando de lado en la explicación de la creación, es que este proceso supone momentos de apreciación que permiten una evaluación del problema a resolver y sin embargo se propone que la analogía sea un principio explicativo que no abarca totalmente el problema de la creación, de lo nuevo.

Viendo esta problemática en la analogía, autores como Eyring y Henle (citados en Rozet, 1981) complementan este principio explicativo con el conocimiento de las ideas creadoras, lo cual implica "reconocer en los objetos, fenómenos existentes y sus interelaciones, aquello que podrá ser útil para la solución" (p. 48). El concepto de reconocimiento se toma de la explicación del fenómeno de la memoría, en el sentido de que debe haber un conocimiento primario, en este caso imágenes primarias, sin embargo lo que llama la atención acerca de la idea del reconocimiento es que puede ser sólo el resultado final de la creación lo que delimita lo ya existente, no hay porque crear lo ya creado.

Las concepciones que ya se han revisado, como las de recombinación, la asociación, etc., ponen de manifiesto implícitamente las ideas de análisis y síntesis, las cuales algunos autores las consideran ser los mecanismos específicos del conocimiento intelectual (Séchenov, Pavlov; citados en Rozet, 1981). Sin embargo Rubistein (citado en Rozet, 1981) considera que las leyes del análisis, la síntesis y la generalización, se deben considerar como condiciones internas del pensamiento, porque existen otras leyes que las explican. Según Rubistein el análisis no se considera como ley objetiva, ni siquiera se presenta como actividad, sino más bien como objetivo, el cual sin embargo no siempre se alcanza.

En este sentido podemos darnos cuenta que análisis y síntesis son conceptos que no alcanzan a explicar el proceso creativo, sino que describen actos que se deben de ejecutar de acuerdo al género de la teoría a la que se enfrenta la explicación del quehacer de los sujetos; son una descripción de los actos mentales y lo que se pretende es determinar las vías y medios para alcanzar los resultados necesarios: Antes de efectuar el análisis o síntesis, es necesario determinar cual de los dos hay que realizar por lo que no se pueden considerar como leyes psicológicas intrínsecas, porque estos conceptos sólo reflejan determinados resultados del proceso mental.

Como se puede observar en la revisión teórica hecha hasta el momento, el desarrollo psíquico humano - en general - y el de la imaginación o creación - en particular - es carecterizado primordialmente en términos de lo biológico y se desdeñan las adquisiciones sociales, sin embargo, Chateau (1976) enfatiza que el hombre es cada vez más social que biológico, teniendo presente que el aspecto biológico dá solamente las posibilidades de actuar, en cambio lo social es la creación y la realización del propio individuo, esto se puede confirmar cuando menciona que el animal sólo se contenta con acomodar lo real, sin añadirle nada, en cambio el hombre añade y esos añadidos tienden en definitiva a acomodor la realidad social.

Es por ésto que en la forma de explicar los móviles del psíquismo humano se debería de empezar a hablar de la distinción

que hay entre percepto (lo percibido por el sujeto de las formas exteriores de su mundo circundante) y concepto (la idea general que se tiene de las formas exteriores de acuerdo a las leyes marcadas por la sociedad), aunque en realidad no es tan facíl explicar.

Chateau (1976) postula que hay que evitar el caer en dos errores: 1) el tratar de explicar todo a partir de un proceso biológico elemental ya que traería como consecuencia el omitir o subestimar el tránsito que corresponde al principio de la humanización (ver capítulo de desarrollo) y a su vez se desdeña la creación de los dobles (mundo real-imaginario); 2) el hecho de negar las realidades imaginarias, partiendo solamente de las operaciones intelectuales más elevadas (lógico formales). Así Chateau afirma:

> "Esta vez el dominio de la interacción dialéctica no se niega en su forma que le da valor, sino en su material, en las imágenes, su artificiosidad es asimilada a las operaciones racionales por una diestra maniobra de escamoteo, es cuando más de acepta la energética de los movimientos operatorios, lo cual equivale a negarle toda realidad propia que conduce a considerar lo imaginario y lo afectivo como pensamientos mutilados y confusos " (Chateau, 1976, p. 211).

Uno de los autores que expresa su opinión igual que Chateau es Jean Jackes (ciatdo en Chateau, 1976), quien nos dice que del mismo modo que la sexualidad produce esa "moral del amor" igualmente la sociedad animal se intelectualiza, se refuerza con ritos sociales y con realidades imaginarias hasta el punto de que el primitivo no aparece sino bajo los múltiples aportes sociales. Es por esto que a continuación se hablará más detalladamente de los aportes hechos por Chateau (1976) sobre el papel que juega el aspecto dialéctico dentro del genétismo y la lógica.

En primer lugar el desarrollo de la psicología genética ha significado un inmenso progreso por la importancia dada a través del tiempo en la comprensión del psíquismo humano, pero la inspiración biológica que le dió orígen a la genética ha contribuido excesivamente a establecer lineamientos orientados

hacia una evolución animal, por lo que la psicología de Piaget es el prototipo claro de la psicología genética. Sin embargo esta corriente teórica mantiene serias dificultades; desconocen lo que no encuadra dentro de la evolución lineal que propone como particularidad las actitudes profundas o creativas que no siempre están dentro de las operaciones formales, además de que este genétismo desdeña el ver una adaptación en ese movimiento lineal que sólo puede pasar por etapas perfectamente definidas de antemano, ignorando así esas ideas, esos retornos y esas dudas que son propias del pensamiento creativo.

Es así como se puede suponer que si se reemplaza ese movimiento lineal por otro más complejo y más versátil - el dialéctico -, es posible nutrir y reforzar el proceso creativo, ya que no sólo se trataría de una génesis orgánica, sino de una transformación que da lugar a nuevos procesos de disciplina, de domesticación, de apropiación y de regresión, dando como resultado el paso al plano social y de restarle la importancia dada hasta el momento, al plano psicobiológico.

Desde el punto de vista de la dialéctica y la lógica, se plantea que desde un inicio existe un aspecto individual de lo humano, el mundo fenomenológico, que lejos de tener una realidad lógica (supone un modelo estructurado por esencias y constituido por esencias) tiene una realidad perceptiva, no existe solamente en sí, sino también y sobre todo para sí por lo cual el percepto está demasiado marcado de subjetividad y demasiado en función de la historia, tanto de la especie como del individuo. Chateau plantea que para él lo caracterítico de la dialéctica que preside el comienzo del psíquismo humano, no es ni la contradicción Hegeliana demasiado lógica, ni la mutación biológica, sino que él se permite llamarla conducta (s) intermedia (s), porque no la rechaza ni acepta, sino lo único que considerá es que sea suficientemente nueva para introducir lo social, pero no lo bastante para abolir lo orgánico ya que no hay movimiento asegurado de la dialéctica, ni de las implicaciones de los esquemas Piagetianos, sino de una actuación flotante pasajera y fugitiva que da como resultado de un producto creativo.

De esta forma Chateau trata de demostrar que toda imaginación

supone no solamente esquemas operacionales, sino también imágenes cargadas de material sensible, mostrando como las imágenes primitivas (experiencias pasadas) son retomadas, canalizadas y casi domésticadas por la vida representativa.

"En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, todo ellos es producto de la imaginación y de la creación humana" (Vigotsky, 1978, p. 10)

Es por esto que se considera que toda actividad humana que no se límite a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que elabore nuevas imágenes y acciones pertenecerá a la función creadora o combinadora, siendo capaz de reelaborar con elementos de experiencias pasadas nuevas formas y nuevos planteamientos.

Así Vigotsky (1982) plantea que precisamente esta actividad creadora del hombre es la que hace del ser humano, un ser proyectado al futuro, que contribuye a crear y modificar su presente. Entonces podemos afirmar que la imaginación depende de la realidad, que se basa en el principio materialista del conocimiento; el conocimiento humano ha sido extraido del mundo objetivo, esto se basa en el supuesto de que la imaginación es un fenómeno que ha sufrido una transformación (Lowea J. L.; citado en Rozet, 1981).

Si los productos de la imaginación son el resultado de la transformación de la realidad, debemos entonces considerar la inmersión del aspecto cultural dentro del desarrollo de la creatividad, esto nos permite hablar de la postura hostórico-cultural y por tanto del papel que juega la cultura en este proceso; tomaremos como sus representantes más importantes - entre otros - a Vigotsky, Ignatiev y Liublinskaia.

Dada esta postura teórica creemos conveniente aclarar que para nosotros la fantasía, la imaginación y la creatividad son un mismo elementos del desarrollo psíquico del hombre, sostenemos lo anterior a partir de tres definiciones: La primera de Rozet (1981, p. 8)

> "... calificamos de fantasía cualquier actividad mental productiva, independientemente de la esfera de su aplicación, de los fines que persiga el sujeto que realiza

esta actividad y por último, del material que utiliza (...), nosostros consideramos que el sujeto que fantasea puede emplear, material tanto imaginativo como lógico-verbal, y las esferas de aplicación de la fantasía igualmente pueden ser el arte, la ciencia, la técnica y las relaciones humanas".

Las otras dos definiciones son tomadas de Ignatiev (citado en antología, 1960, pp.308-313)

"La imaginación es la creación de imagenes con forma nueva, es la representación de ideas que después se transforman en cosas materiales o en actos prácticos del hombre"; "La creación o actividad creadora es la función en virtud de la cual se obtienen productos nuevos, originales, que se hacen por primera vez".

Estas definiciones nos hacen ver que fantasía, imaginación y creatividad son lo mismo en función de lo novedoso de sus funciones o resultados, así como el vínculo que tienen los términos con lo humano y materializable de dichas acciones en virtud del cambio que generan en el desarrollo humano ya que han aparecido y se han desarrollado bajo el proceso dialéctico de la actividad humana. Sólo diremos que a partir de este momento los términos creatividad, imaginación y fantasía, serán usados indistintamente para significar la transformación y/o novedad en la actividad psíquica humana.

Cuando el ser humano dá inicio a un proceso creador, éste arranca con una idea, la cual no necesariamente requiere de ser concretada, sino que basta con lo novedoso de la idea en sí misma para que sea considerada como creadora, es así que cuando la idea o representación mental proviene de algo con lo que el sujeto no ha tenido contacto en su historia y este busca hacerla realidad, hablamos de una función llamada imaginación.

Esta función sólo es posible de encontrar en el ser humano y surge gracias al proceso del trabajo, puesto que es gracias a éste que se transforma el mundo que le rodea y por tanto su realidad, todo esto bajo un plan determinado que va generando la búsqueda de nuevas formas para transformar el medio.

En este sentido vemos que la vinculación entre el mundo real y

el mundo imaginario no debe ser devaluada o anulada, ya que gracias a esta vinculación aflorara el producto de la imaginación; la imaginación es un medio por demás esencial en la conducta y el desarrollo del hombre ya que es el camino para ampliar su experiencia, y al ser capaz de imaginar lo que no ha visto u oido, de relatos y descripciones ajenas a su experiencia directa, podrá ir más allá de los límites de lo que hasta entonces ha asimilado, todo esto gracias a la intervención de la imaginación y de las experiencias pasadas. De esta forma Vigotsky (1982) afirma que:

> "Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias la actividad de su imaginación" (1982, p. 18).

Con estas premisas y de acuerdo con Rozet (1981) consideramos que el estudio de la actividad creadora favorece en gran medida el esclarecimiento de las características que son escencialmente humanas dentro del proceso de la fantasía, resaltando en especial el carácter activo del individuo, ya sea cuando se dá el planteamiento de los problemas, por su actitud apreciativa con la que tiene que optar por determinadas formas de ejecución o por una sucesión dada al variar las formas y el caracter de la información obtenida y de poder evaluar la actividad misma.

Ahora podemos ver que la imaginación está inseparablemente ligada a la actividad práctica y como consecuencia se condiciona el conocimiento que el hombre tiene de la realidad por lo que la posibilidad de crear algo nuevo es mayor cuanto más amplios son los conocimientos, cuanto más rica es la experiencia; es por esto mismo que Vigotsky (1982, pp.17-21) afirma que para lograr comprender el proceso creativo se debe análizar la naturaleza del vínculo entre la actividad creadora y la realidad, para lo cual sugiere cuatro formas de vinculación que explica como sigue:

Hace referencia a los elementos con los que trabaja la fantasía, los cuales son extraidos de la realidad y de la experiencia anterior del hombre, ambos son combinados, modificados y reelaborados por la imaginación, es así que Ribaud (citado en Vigotsky, 1982, p. 17) enuncia una ley que dice que "...la

actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y variedad de la experiencia acumulada del hombre, porque esta experiencia es material con el que erige sus edificios la fantasía". Vigotsky afirma que a continuación se da un periodo de maduración, de decantación o incubación, después del cual se manifiesta el producto creativo.

El segundo tipo de vinculación se realiza entre los productos de la fantasía y determinados fenómenos complejos de la realidad. Es decir que recombina los productos fantásticos para poder llegar a conocer la realidad que no se conoce, para comprenderla y esto se logra gracias a la experiencia ajena a social, por ejemplo, si nadie hubiera visto y por tanto descrito el desierto africano o la revolución francesa, sería imposible tener una idea clara de ellos:

> "En esta forma la imaginación puede ampliar la experiencia del hombre y no se encierra en la personal, se asimila así la experiencia histórico-social, se puede afirmar entonces que existe una doble dependencia y reciprocidad entre la realidad y la experiencia a través de la imaginación. Si en el primer caso la imaginación se apoya, en el segundo caso es la experiencia la que se apoya en la fantasía" (Vigotsky, 1982, p. 20).

Una tercera forma de vinculación se refiere al enlace emocional que se manifiesta de dos maneras, toda emoción o sentimiento se manifiesta en imágenes, a este fenómeno se le denomina; "ley de la doble expresión del sentimiento", ya que este se manifiesta tanto interior como exteriormente.

Por otra parte, la influencia del factor emocional en la fantasía se conoce como signo emocional común, por lo que Ribaud (citado en Vigotsky, 1982, p. 20) afirma que bajo esta ley "...las representaciones acompañadas de una misma reacción afectiva se asocia ulteriormente entre sí, la semejanza afectiva una entre sí representaciones divergentes", que si bien carecen de vínculos racionales entre sí, llegan a responder a un mismo signo emocional y en este sentido la fantasía toma un carácter interno, subjetivo.

La segunda manera de vincular la emoción se observa en la influencia de la imaginación en los sentimientos y se designa con

el nombre de "ley de la representación emocional de la realidad" cuya escencia enuncia Ribaud así; "todas las formas de representación creadora encierran en sí elementos afectivos", esto significa que lo que realiza la fantasía influye en nuestros sentimientos y aunque no sean productos que vayan de acuerdo a la realidad, lo que provocan es real, los sentimientos que experimenta el hombre, bajo esta ley podemos comprender porque causan en nosotros impresiones tan hondas las obras creadas por la fantasía de sus autores.

La última forma de relación entre la fantasía y la realidad se refiere a la creación de lo que se representa fantásticamente, toma forma material y entonces comienza a existir y a influir en los demás objetos, de este modo se cierra el círculo de la actividad creadora.

Ahora bien es importante resaltar que los factores intelectuales y emocionales resultan por igual necesarios para la creación porque según Ribaud (citado en Vigotsky, 1982, p. 21):

> "Toda idea dominante se apoya en alguna necesidadm 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. Todo sentimiento o emoción dominante debe concretarse en ideas o imágen que le preste sustancia, sistema sin el cual quedaría en estado nebuloso (...). Vemos así que ambos términos; pensamiento dominante y emoción dominante son casi equivalentes entre sí, encerrando el uno y el otro dos elementos inseparables e indica sólo el predominio del uno sobre el otro".

Para ver esto, cualquier actividad humana creativa puede servir de ejemplo, ya que la cristalización o materialización de imagenes se refleja a través de un aditamento técnico, cuaquier máquina o instrumento y sobre todo en cualquier obra de arte.

Partiendo de los cuatro vínculos entre realidad e imaginación propuestos por Vigotsky, podemos vislumbrar como es que se dá el proceso imaginativo, este proceso es caraectirizado por Ignatiev (citado en antología, 1960) por tres momentos, los cuales no implican un orden invariable de ejecución u ocurrencia, dichos

momentos son: 1) surgimiento de la idea, 2) proyecto o elaboración, 3) creación o concreción. En apariencia estas características parecieran llevar un orden lineal, relativamente parecido al planteado por la propuesta de caracter fásico -revisada anteriormente - sin embargo el planteamiento de estas tres características tiene una diferencia esencial, la hipótesis de carácter fásico considera como creativo al producto de toda la secuencia, pero aqui cada momento posee un carácter creativo, por lo que si la secuencia no es terminada o se ve alterada, cada momento sigue conservando sus particularidades creativas.

Ante lo anterior es claro ver que el proceso creador y los elementos que lo componen son algo novedoso en sí mismos y por tanto implican una gran actividad en su desarrollo. También podemos ver que la creación no es el resultado de un "insigth", sino que es un proceso de búsqueda para lo cual es necesario que la actividad sea libre y a través de la imaginación.

A este respecto Vigotsky (1978, p. 28) afirma:

> "La imaginación no se presenta de modo casual, por el contrario sigue su lógica interna, de las imágenes que desarrollan y esta lógica interna viene condicionada por el vínculo que establece la obra entre su propio mundo y el mundo exterior".

Al hablar de lógica interna y de las transformaciones que se presentan en la psíque humana a través del contacto entre esta lógica y la realidad de cada sujeto, vemos que es necesario explicar el cómo se desarrollan algunas de sus funciones. Vigotsky (1982) para dar cuenta de este mecanismo parte de considerar a la percepción tanto interna como externa, para después anotar que dichos materiales y/o elementos percibidos son elaborados a través de la disociación y la asociación.

La disociación la concibe como la segmentación del complicado conjunto perceptual separando sus partes por comparación con otras, de las cuales unas se conservan en la memoria y otras se olvidan. Posterior al proceso disociador sigue el proceso de los cambios que sufren los elementos disociados que se dan en base a la dinámica de las excitaciones nerviosas internas y a las imágenes concordantes con ellas de tal manera que son deformadas y

reelaboradas.

Así Vigotsky afirma que dichos cambios internos (intrinsecos) se deben - entre otros - al proceso de subestimación y sobreestimación de los elementos aislados de las impresiones. A este mismo proceso Rozet (1981) le denomina "Axiomatización", el cual implica dos componentes: la "Anaxiomatización" o devaluación y la "Hiperaxiomatización" o sobrevaloración, actuando estos dos componentes sobre información o algún modo de ejecución en el proceso creativo. Para este autor, ambos componentes se encuentran estrechamente entrelazados de modo que actúan dialécticamente durante el desarrollo de cualquier actividad mental productiva, en este sentido este mecanismo se manifiesta como una ley objetiva de la actividad psíquica: "Como testifican los hechos, ambos mecanismos supuestos de la fantasía se condicionan mutuamente y por lo visto, son la expresión de una ley única más profunda" (Rozet, 1981, p. 131).

El mecanismo de "Axiomatización" permite explicar tanto los aspectos positivos del proceso creativo (solución de problemas no estandares, abstracción, creación de imágenes esquemáticas y caricaturescas, orientación estable del pensamiento, reducción del campo de búsqueda, etc.), como también explica los aspectos negativos (solución ilusoria, errores lógicos, representaciones fantásticas alejadas de la realidad, dibujos distorcionados, reducción del repertorio de soluciones, etc.). Así mismo, hasta el momento este mecanismo explica fenómenos concretos dentro de esta postura de análisis e investigación debido a que incluye conceptos explicativos de diferentes teorías como son la analogía, simbolización, la abstracción, etc.

> "Desde el punto de vista de las leyes de la fatasía supuestas se puede por lo visto interpretar tanto el análisis, como la síntesis (...) como resultado del mecanismo de anaxiomatización la devaluación de los nexos arraigados trae como consecuencia la desunión y el aislamiento (analisis) y la devaluación de las diferencias existentes, crea las condiciones para el acercamiento y unión de unidades sueltas (síntesis y recombinació)" (Rozet, 1981, p. 131).

Podemos decir ahora que el mecanismo de creación explicado por Rozet (1981), asegura el surgimiento de lo nuevo, pero no sólo de los productos de la fantasía, sino también de los procedimientos de la actividad mental, de nuevos modos de pensar, lo cual revela el carácter inagotable de la creación.

Siguiendo con la explicación que Vigotsky (1978) dá al mecanismo de creación, tenemos que el momento siguiente en los procesos imaginativos es la sociación, o sea la agrupación de elementos disociados y modificados, esta asociación puede ser una agrupación puramente subjetiva de imágenes o hasta el ensamblaje objetivo-científico, y finalmente, momento posterior al trabajo y previo a la imaginación es la combinación de imágenes aisladas ajustándolas a un sistema, encajándolas en un cuadro complejo y el círculo creativo se cierra cuando la imaginación se encarna o se cristaliza en imágenes externas.

Sin embargo, tampoco debemos dejar de considerar desde la posición histórico-cultural, la influencia de diversos aspectos y factores sociales y/o culturales en la conformación y función del mecanismo de axiomatización. Esto queda claro si recordamos que el individuo refleja sus apreciaciones de la realidad según la edad, las condiciones socio-culturales en las que ocurre su desarrollo, es decir, que a lo largo de su vida el individuo, sus capacidades psicológicas, percepciones, memoria, pensamiento, imaginación etc., van cambiando disponiendo relaciones particulares en la realidad, lo cual implica una relación entre los diversos factores que influyen y delimitan el proceso dialéctico del desarrollo humano.

Con relación a esto último, encontramos que diversos autores han dado su punto de vista acerca de cuales son dichos factores y cómo es que influyen en la creatividad, dentro de esta revisión observamos que a pesar de que estos autores asumen diferentes posiciones teóricas, sus aportaciones son retomadas para explicar el proceso creativo desde la posición histórico-cultural. Como primer factor considerado se encuentra la motivación:

Rodríguez (1985):

Considera como motivo de la creación la opinión de diversas posiciones teóricas como son la neurofisiología, la genética, el

análisis transaccional, la posición de Maslow, Berson, Freud y la explicación de psicolingüistas (pp. 31-35).

Lowenfeld y Brittain (1972):

Plantean que el factor motivacional es importante dentro del proceso creativo, pero la naturaleza de las motivaciones va cambiando a través del desarrollo del individuo, ya que desde un inicio esta motivación se presenta en forma natural y espontánea y a medida que crece el niño, esta motivación se vé supeditada a las exigencias y necesidades que el medio le forma.

Vigotsky (1982):

Considera que es la necesidad que experiementa el hombre de adaptarse al medio ambiente que le rodea, es la condición primaria para la creación, dicha adaptación no como las simples reacciones naturales y heredadas que equilibran el organismo, sino como fuente de necesidades, anhelos y deseos, de esta forma cita a Ribaud: "Toda necesidad, todo anhelo, todo deseo por sí o junto con otros puede servir así de impulso a la creación" (citado en Vigotsky, 1982, p. 36). Sin embargo Vigotsky aclara que por si mismo dicha necesidad o deseo requiere del surgimiento espontáneo de imágenes, es decir, de lo que aparece repentinamente, que si bien tienen motivos reales estos se llegan a perder en la función inconsciente del cerebro.

Rozet (1981):

Consibe como motivo de la fantasía a factores aislados o a la relación entre ellos, las que incitan al hombre a realizar la actividad mental creadora, estos mantienen en él el deseo de terminarla y lo obligan a veces a regresar a ella. Así mismo considera dos tipos de motivos, los externos; que se refieren a la presión de las circunstancias, a la existencia de situaciones problemáticas, etc., aunque también reconoce a la competencia, las aspiraciones, etc., como motivos externos; a los motivos internos les concede mayor importancia porque son la aspiración a la auto-expresión o a la auto-actualización que implica las aspiración activa del sujeto a afirmar su personalidad y defender su "yo", también la insatisfacción es un motivo importante en la creatividad, otro motivo que considera es el de la desviación de la realidad o sea el intentar crear objetos, imágenes e ideas que

no se parecen a las existentes en la realidad.

Como segundo factor involucrado se encuentra la personalidad, elemento al cual Novaes (1973) hace una revisión de las investigaciones acerca de la personalidad creadora:

INVESTIGADOR	CONCEPTOS INVOLUCRADOS DE LA PERSONALIDAD EN LA FANTASIA
Keller	Inteligencia superior a la media, apertura de la percepción, fluidez mental, flexibilidad y originalidad de ideas capacidad de elaboración persistencia y dedicación, agilidad de la asociación, espontaneidad, inconformismo, autoconfianza.
Barron	Capacidad de improvisación e iniciativa, fluidez de ideas, fluidez de palabras, energía psíquica, facilidad de integración, interés por los problemas.
Taylor	Curiosidad intelectual, habilidad de reestructuración, independencia de pensamiento, aceptación de sí mismo, imaginación, humor, ingeniosidad.
Lowenfeld	Habilidad de percibir y tratar problemas, rapidez para producir ideas, flexibilidad de pensamiento, originalidad capacidad de análisis y síntesis, capacidad de reorganizar experiencias.
Guilford	Autorealización, fluidez y flexibilidad de ideas, sensibilidad ante los problemas, pensamiento divergente, capacidad de redefinición, capacidad de análisis y síntesis.

Además de la revisión hecha por Novaes, presentamos las consideraciones de otros dos autores:

Rodriguez (1985):

Este autor divide los rasgos de la personalidad en cuatro órdenes: semántico, cognoscitivos, afectivos y volitivos, y enumera que dichos rasgos son la inteligencia, versatilidad, intuición, imaginación, fineza de percepción, confianza en sí mismo, independencia, tenacidad, flexibilidad, valor, decisión, ambición, autocrítica y entrega. Es así que considera que la creatividad es una cuestión genética - en el sentido de

considerarla como una capacidad que si bien es humana, ésta puede heredarse biológicamente - pero además esta en función de estilos culturales y normas sociales.

Rozet (1981):

Al hacer una revisión teórica de las características de la personalidad creativa, encuentra que diversos autores (Yakolev, Malenousky, Kedrov, Fromm, Barron, etc.) enumeran un sin fin de rasgos que favorecen positivamente a la creatividad, tales como: concentración, asombro, valentía, responsabilidad, espontaneidad, jocosidad, etc. Sin embargo así mismo enumera a otros autores tales como Asch y Crutchfield, Rudñiansqui y Yorosheysky, que señalan características de personalidad que desfavorecen a la creatividad, como son: la conformidad, aspiración a la seguridad, fidelidad de grupo, aprensión, confianza en el pensamiento.

Como tercer factor involucrado está la edad:

Rodríguez (1985):

Considera que el periodo más creativo del ser humano se encuentra entre los 30 y 40 años de edad y sólo en tres casos bien definidos como son los poetas, los músicos y los matemáticos, es más precoz dicho periodo y lo explica diciendo que se trata de habilidades muy finas y simples que no requieren de una maduración general del sujeto.

Rozet (1981):

Aquí se afirma que no hay una independencia inmediata entre el auge y el decaimiento de la creatividad con las características de la edad, sino que más bien son los motivos, conocimientos y particularidades personales del individuo las que varian con la edad y las que condicionan el proceso creativo.

Vigotsky (1982):

Hace una aclaración acerca del error común de creer que el niño posee mayor imaginación que la del adulto, esto es debido a que el niño posee menor experiencia, pero eso sí, posee mayor espontaneidad y simplicidad más que riqueza, lo que no ocurre con el adulto.

Del primer factor y la posición de Rodríguez, podemos ver la confusión que existe en la delimitación de los motivos como una cuestión biológica y psicológica, por no llamarla ecléctica, claro

que como vemos este autor, de todas las teorías cree necesario sacar elementos de la motivación, sin embargo tuvimos oportunidad de aclarar que es un error reducir los procesos psíquicos a una interrelación de factores subjetivos y biológicos.

Sin embargo entre lo planteado por Lowenfeld y Vigotsky, vemos en forma más clara como el medio, conforme condiciona el desarrollo del sujeto, va prestándole elementos que dan origen a la búsqueda y avance del proceso creador, buscando el sujeto en base a éstos, transformar su medio, su vida y tener un desarrollo individual y social más acorde a sus necesidades, es decir de acuerdo a sus motivos externos e internos, los cuales permiten explicar la orientación de la capacidad creativa del individuo debido a que dichas motivaciones varían de individuo a individuo y de acuerdo a las características sociales que influyan sobre él para así determinar un sentido propio. Vemos como desde la visión de estos autores se puede comprender la actividad imaginativa y los factores motivacionales que la integran y hacen surgir.

Al hablar de la personalidad y la revisión hecha por Novaes, vemos que es preciso para el surgimiento y desarrollo de la fantasía no estar sujeto a ideas preconscebidas, no repetir servilmente lo enseñado o lo que es lo mismo no pensar y hacer las cosas mecánicamente, así como no tener una atención fragmentaria, observamos como en forma genérica todos los autores concuerdan en una capacidad de pensamiento no mecánico, la cual se conforma según la influencia del medio y no precisamente como un factor de origen biológico. Con respecto a Rodríguez, vemos que hace las mismas consideraciones que deducimos de Novaes, sin embargo, es necesario aclarar que si bien concebimos a la imaginación con un carácter social y cultural, no queda muy clara la explicación genética a la que se refiere.

Rozet al analizar la personalidad como un factor de influencia en la creatividad nos permite analizar y ver que cada uno de sus componentes no puede por sí mismo o llevando una relación lineal entre cada uno de ellos, favorecer el surgimiento de realizaciones creadoras debido a que son relaciones mucho más complejas, que pueden determinarse sólo como tendencias generales, pues como ya dijimos, el entorno social determinará la presencia o no de

productos de la fantasía.

Con respecto a la edad, de los tres autores revisados vemos que la diferencia estriba en los diferentes intereses que encontramos en un niño y un adulto, que tanto a nivel cuantitativo como cualitativo son muy diferentes, digamos que en el niño son más elementales, éste en su actitud hacia el medio ambiente "carece" de complejidad, presición y variedad, el carecer de estos elementos lo vemos como que en apariencia el medio provee pocas situaciones que varien la relación del niño para con él, ante lo cual su actitud se va ampliando a través de la imaginación, su forma de responder ante el medio es más compleja por la variedad de situaciones que crea el niño, más precisas por la combinación de elementos que debe de hacer y en su combinación darles una coherencia y variedad porque al cambiar o combinar los elementos aportados por el medio, los dos primeros factores también se alterarán a nivel cualitativo. En el proceso de crecimiento del niño se desarrolla también su imaginación que alcanza su madurez sólo en la edad adulta (Vigotsky, 1982).

Otro factor - el cuarto - en el cual coinciden los diversos autores al señalarlo como el más importante es el factor social. Así Rodríguez afirma que el hombre en buena parte (sino es que en todo) es un producto del medio, por lo que se hace necesario considerar al medio cultural como el diálogo entre la creación y la vida cotidiana. Sin embargo es muy importante considerar al medio ambiente no como un agente externo que proporciona o determina el material con el que debe trabajar la imaginación, sino que se le debe ver como un agente que en sí determina el desarrollo del proceso imaginario.

Esta afirmación parte de una ley psicológica que enuncia: "... el ansia de crear se encuentra siempre en proporción inversa a la sencillez del medio ambiente" (Vigotsky, 1982, p. 37). A este respecto Rozet afirma que las necesidades de conducta de la personalidad se forman y desarrollan bajo la influencia de las condiciones sociales, de tal manera que dichas condiciones pueden manifestarse "hostilmente" hacia la creación, por ejemplo; la tecnificación mecanizada, la urbanización excesiva, etc., son perjudiciales para el desarrollo creativo (Heyman, Osborn y

Luchins; citados en Rozet, 1981).

Rodríguez (1985) señala que las condiciones sociales que favorecen el proceso creatiavo son: clima de progreso y productividad, riqueza a más de facíl manejo de la información, abundancia de incentivos económicos y de prestigio, facilidad de contactos, viajes, congresos, libertad en el campo académico-político-religioso, elevado nivel de aspiración en la población, fuerte competitividad, ideologías dinámicas.

De igual modo, con esta idea del factor ambiental se comprende la desproporción de personas creadoras que hay en la sociedad:

> Las clases privilegiadas han dado un porcentaje considerablemente mayor de creadores, científicos, técnicos y artistas por tener precisamente en sus manos las condiciones necesarias para crear" (Vigotsky, 1982, p. 38).

Al hablar del medio social el concepto queda algo vago al tratar de determinar las influencias especificas, aún así la influencia más directa se refiere a la familia, al respecto de la cual se han hecho estudios como los de Weisberg y Spinger, Betzels y Jackson (citados en Rodríguez, 1985), en los cualaes se revelan correlaciones significativas entre las personalidades de los padres y la creatividad de los hijos. Al revisar a Rozet vimos que es vital la influencia familiar, los medios educativos y el aprendizaje en la escuela, estas características del entorno social y otras más, otorgan una nueva orientación a las leyes de la fantasía y naturalmente pueden ser en su favor o en su detrimento.

Ahora bien, cuando se habla del medio escolar, generalmente se le atribuye un efecto negativo en la imaginación, pero nosotros consideramos que la orientación y los resultados del proceso creativo en los estudiantes depende de las relaciones concretas entre ellos y los maestros y por tanto de las condiciones que éstos presenten a los primeros y de la orientación y posibilidades de expresión que se reciben en el curso del aprendizaje.

Lowenfeld nos hace ver que la influencia del medio social en el niño genera el desarrollo de la consciencia social, lo cual implica la descripción de aspectos especificos de nuestra sociedad

con los cuales el niño se identifica, en este punto nos pone como ejemplo que - en sus creaciones - los niños son cooperativos y trabajan con sentido de responsabilidad social, muestran evidente sentimiento de autoidentificación con sus creaciones, con sus experiencias y las ajenas, como contraste los niños con un "bajo grado de vida social" reprimen sus deseos de participación social y de creación.

Con todo lo expuesto acerca del factor social, podemos afirmar al igual que Vigotsky:

> "... todo inventor es producto de su época y de su ambiente ningún descubrimiento, ni invención científica aparece antes de que se creen las condiciones materiales y psicológicas necesarias para su surgimiento" (1982, p. 37).

Contestando a la pregunta que da título al capítulo, hemos visto al hacer una revisión teórica acerca de la creatividad, la imaginación y la fantasía, que existen puntos en los que coninciden las teorías revisadas, ya sea cuando la describen o cuando la explican pero que por enmascararse desde posiciones extremas - idealistas y objetivistas - restan el valor realmente humano de dicho proceso, es decir, que se olvidan reconocer el desarrollo histórico y su carácter social. Por ésto es que desde una posición dialéctica asumimos que la creatividad es toda realización humana de algo nuevo, nuevas imágenes, nuevas acciones y que se dá a través de un proceso de desarrollo social e histórico, es decir;

> "No aparece repentinamente, sino con lentitud y gradualmente, ascendiendo desde formas elementales y simples a otras complicadas, en cada escalón de su crecimiento adquiere su propia expresión" (Vigotsky, 1982, p. 15).

A su vez dicho proceso mantiene un vínculo estrecho con la realidad, punto escencial que nos permite comprender su función ya que el ser humano exterioriza sus cualidades psíquicas que incluyen nuevas combinaciones que parten de lo real para llegar a su transformación y por consiguiente a una recreación. Sin embargo para lograr la recreación será necesario retomar la experiencia

propia y ajena (social e histórica).

De igual modo hemos logrado distinguir como es que el proceso creativo se encuentra influenciado por una serie de factores como la motivación, las características de personalidad, la familia, la sociedad, etc., los cuales en última instancia orientan positiva o negativamente su curso, es decir, que los productos de dicho proceso pueden ser favorecidos o ser llevados a soluciones erroneas y conocer esta influencia permitirá en algún sentido elaborar prácticas tendientes a optimizar la actividad creadora.

Todo lo anterior nos lleva a reconocer la necesidad y la importancia de entender el proceso imaginario ya que se trata de una actividad esencialmente humana con la cual se permite al individuo transformarse y transformar el mundo que le rodea. La imaginación es entonces el motor tanto de su desarrollo psicológico y social, como de su desarrollo cultural, y es precisamente la actividad imaginativa del hombre la que hace de él un ser proyectado al futuro, un ser que contribuye a crear y modificar su presente.

CAPITULO III

EL ESCONDITE DE LA IMAGINACION

Hemos visto hasta el momento en que consiste la imaginación, pero no pripiamente como se presenta en la vida cotidiana del niño, en que tipo de actividades se presenta. Por lo tanto, aquí exponemos el desarrollo de la actividad infantil y su vinculo con el proceso imaginario, además de presentar las tres actividades de mayor trascendencia en desarrollo de todo infante, las cuales están sujetas a una secuencia lógica y predetrminada socio-culturalmente, motivo que nos hace exponer estos tópicos a un mismo tiempo, los que a mencionar son: el juego, el lenguaje oral, el dibujo y el lenguaje escrito.

Para comenzar, tomamos en cuenta que durante generaciones se ha tenido la concepción de que el juego es diversión y constituye una "perdida de tiempo" pues se tiene la creencia de que los niños son incapaces de hacer algo útil y lo unico que pueden hacer es jugar, sin embargo vemos que no es así. Hurlock (1982) nos dice que la actividad del juego constituye una valiosa experiencia de aprendizaje, sobre todo en el campo social y de la adaptación individual:

> "El juego es un término que se útiliza en forma tán suelta que se puede perder su significado real. Por lo que en sentido estricto significaría cualquier actividad a la que uno se dedica por el gozo que produce, sin tomar en consideración el resultado final; se realiza en forma voluntaria sin compulsiones ni presiones externas " (1982, p. 308).

Si como dice Hulock la importancia del juego radica en su realización en forma voluntaria, Chateau (1976) hace evidente que esta voluntad la encontramos tanto en los animales como en el hombre, pero que al poseer éste la infancia más larga de todas las creaturas, esto le permite llegar a lo que este autor denomina Juegos de Experimentación a los cuales los animales ya no ascienden.

En este tipo de juego, el niño comienza su participación en el

propio desarrollo socio-histórico devido a que busca a voluntad y/o conscientemente, obtener resultados de sus experimentos, los cuales son considerados como novedosos por ser la primera vez que tiene contacto con ellos bajo su propia intención.

> "Desde entonces el niño tratará de originar lo nuevo, variando más o menos sus movimientos; habrá llegado a una especie de experimentación de las posibilidades que le ofrece su propio cuerpo por una parte y las que ofrece el medio por otra" (Chateau, 1976, p. 9).

Lo anterior es el origen del juego propiamente humano, el niño ya no se intereza por lo novedoso, ni por el objeto, sino por la actividad lúdicra que se hace inherente a él. Se crea la necesidad de conocer las propias potencialidades, por tanto los niños al jugar buscarán encontrarse y consolidarse a sí mismo en función de la actividad, sin importar la novedad de ésta, sino más bien el conocimiento que se obtenga de la misma.

El juego netamente humano se reduce a algo más pequeño en escencia y más grande en alcances, se convierte en adiestramiento para la vida futura.

Los niños a cualquier edad se dedican al juego, pero éste se caracteriza por dos tipos, los activos y los pasivos (Hurlock, 1982, p. 308):

> "En los juegos activos la diversión procede de lo que hace el individuo, tanto si corre por gusto, como si construyera algo con arcilla o pintura. Los niños dedican menos a los juegos activos al acercarce a la adolescencia y cuando tienen más responsabilidades en el hogar y la escuela..."
>
> "La alegría se deriva de las actividades de otros. El jugador consume un mínimo de energía. Al niño le gusta ver como juegan otros pequeños, observar personas o animales en la televisión, leer las tiras cómicas o libros, estarán jugando con un mínimo de consumo de energía. Sin embargo sus gozos pueden ser igual al de un niño que consume grandes cantidades de energía en el terreno de juego".

Aunque típicamente los juegos activos predominan al inicio de la niñez, los juegos pasivos se observan más cuando los niños se

acercan a la pubertad. Sin embargo estos varían de acuerdo a factores de los cuales en su análisis del juego Hurlock (1982) ha tomado en cuenta:

- La salud; aquí los niños tanto más excedentes de energía tengan, gozarán más de sus juegos activos, en cambio los que carecen de energía, ya sea por enfermedad o cansancio preferirán los juegos pasivos.
- El desarrollo motor; los juegos de los niños a todas las edades incluyen una coordinación motora, por lo que al poseer un buen control motor, se permitirá el obtener un mayor gozo del juego activo.
- Sexo; se puede decir que los niños más pequeños en un principio no se diferencian en sus juegos, ya que para ellos lo importante es el gozar la actividad en sí, pero a medida que van creciendo, estos juegos se van diferenciando poco a poco, pero no tanto porque los niños lo deseen, sino por las exigencias sociales que les imponen.
-Posición socio-económica; es importante el medio ambiente en que crece el niño debido a que influye en el tipo de juego que preferirá, por ejemplo, los niños con nivel socio-económico alto preferirán juegos como el ir a patinar o los juegos electrónicos, en cambio los de pocos recursos, preferirán juegos donde impere el contacto físico, como lo son los juegos de pelota.
- Cantidad de tiempo libre; en este factor es importante aclarar que es de vital importancia el factor socio-económico porque si las tareas en el hogar o el trabajo absorven la mayor parte del tiempo, los niños estarán demasiado cansados para dedicarse a actividades que requieren más de su atención.

Es así como se podría plantear que al llevar a cabo una revisión teórica sobre la actividad lúdicra, nos encontramos con que esta actividad no es solamente casual y sin importancia, sino al contrario, ella contribuye en gran medida al desarrollo psíquico del niño.

La experiencia práctica demuestra que los juegos no son espontaneos, sino que requieren de un conocimiento previo de algún fenómeno de la vida. De la contemplación u observación de la actividad de las personas que rodean al niño se lo incita a

representarla de forma real en el juego. Esta actividad suele repetirse muchas veces y se mantiene viva por las diversas variantes que ofrece y sólo desaparece hasta que dichas variantes se agotan, lo que implica que el niño ha asimilado el contenido de lo que representan. Así el juego resulta ser un medio para la asimilación eficaz de conocimientos, previo acercamiento sensorial a los fenómenos de la vida (Liublinskaia, 1971).

Por medio del juego el niño aprende un sin fin de conocimientos que en lugares como la escuela o el hogar no podría adquirir. Los niños se van dando cuenta a través de esta actividad de las aptitudes y limitaciones que poseen y al mismo tiempo van comparándose con sus compañeros, permitiéndose así el ir redefiniendo conceptos.

Algunas de las contribuciones más importantes de dicha actividad en el desarrollo del niño son: desarrollo físico, fomento de la comunicación, salida de la energía emocional acumulada, salida de las necesidades y deseos, fuente de aprendizaje, normas morales, estímulo para la creatividad, aprendizaje y desarrollo de roles sexuales adecuados, desarrollo de rasgos particulares de personalidad (Hurlock, 1982).

El enfoque del juego como una actividad cognoscitiva permite comprender que la repetición del juego infantil implica la consolidación de las conecciones y conocimientos que se han ido formando, se vuelven más firmes y se reproducen más facilmente cuanto más intensamente se refuerzan emocionalmente.

De igual modo el carácter de actividad mental del juego se nota cuando se realiza colectivamente. Al llevar una interacción con otros compañeros, aprenderá a comprender y a darse a entender, por ejemplo; la interpretación de un papel puede estar supeditada a la intención colectiva, lo que requerirá la coordinación con la actividad de los demás y este hecho enriquece la totalidad del juego (Liublinskaia, 1971).

Ante el desarrollo del juego los niños van descubriendo y formando algo nuevo, cosa que para ellos será un elemento de gran satisfacción y que irán transfiriéndola a su vida creativa.

De lo anterior se desprende que el mundo lúdicro del niño no se conforma con la sola imitación sino que involucra la capacidad

de imaginar, lo que es claro en que los elementos que utiliza el niño son proporcionados por los adultos ya sea en forma directa o indirecta, es decir, por la sociedad en general.

"El goce propio del juego no es un goce sensorial, es propiamente un goce moral" (Chateau, 1973, p. 22). Esta cita nos permite comprender el valor social del juego y ¿No es la moral una creación social humana?

Ante este panorama creemos necesario aclarar que dentro del desarrollo del juego existe una gran influencia de las tradiciones socioculturales, ya que de generación en generación o de sociedad a sociedad, se siguen las mismas formas de juego.

Es así que cada vez que los pequeños comienzan a jugar con otros niños, en un inicio existe poca interacción y cooperación entre ellos y a medida que empieza a aumentar la cantidad de contactos sociales sus juegos se van haciendo más sociales, ya que desde pequeños los niños están dispuestos a jugar con cualquier niño que se encuentre en su medio ambiente pues goza de cada actividad que realiza con ellos. Sin embargo cuando se presentan juegos más interesantes con otros niños más grandes, abandona a los pequeños para acudir con los nuevos. Así sucesivamente irá seleccionando y desarrollándose dentro del juego y del grupo al que va perteneciendo (Hurlock, 1982).

Retomando todos los planteamientos expuestos hasta el momento acerca del juego, podemos entonces concebirlo como algo más que un simple elemento de desarrollo general o como un contacto con las reglas o normas de conducta social. Esto devido a que el juego involucra el desarrollo de procesos más específicos, tales como: la imaginación, el pensamiento, la memoria y otros. "En el proceso del juego no sólo se desarrollan funciones psíquicas aisladas, sino también tiene lugar la transformación de la psíquis del niño en conjunto" (Elkonin; citado en Shuare, 1987, p. 84).

Hemos visto como los niños en el juego tratan de reproducir la realidad comparando sus acciones con las de los adultos, pero a pesar de esto sus representaciones incurren en "infracciones" burdas de la realidad introduciendo ficciones irreales e inverosimiles, sin embargo el juego no deja de tener una coherencia con la realidad y pone de relieve las particularidades

del carácter subjetivo y activo del reflejo de la realidad.

De este modo las ficciones permiten conocer la naturaleza del juego y algunas de sus causas, de acuerdo con Liublinskaia (1971) son: a) Partir de las maravillas de la vida real, tales como; el teléfono, la radio, la televisión, etc. Las cuales son maravillosas porque no es capaz de entender dentro de sus razonamientos el funcionamiento de estos aparatos y entonces se hace difícil reconocer - en el juego - las maravillas reales y ficticias; b) Estas ficciones reflejan tanto lo existente como los deseos de los niños, de aquí su naturaleza emocional; c) Esta ficción es una muestra de que el juego es activo y transformador, ya que establece nuevas conecciones dentro de los conocimientos adquiridos por el niño.

Es la actividad creativa la combinación de imágenes que existen en el niño y que no siempre concuerdan con la realidad, lo que no quiere decir que el niño pierda la distinción que existe entre lo ficticio y lo real, sino que es precisamente el juego el que le permite borrar temporalmente esta distinción.

El valor del juego consiste en reflejar activamente la vida del niño, este la modifica y el cambio, la transformción, es la peculiaridad instintiva de la práctica humana en cuanto a instrumento de cognisión nos podemos referir (Liublinskaia, 1971).

Podemos ver claramente que el niño en sus juegos refleja la vida que le rodea a través de su contenido en los papeles que se interpretan, en el trato que dan a las cosas y las relaciones entre los niños, en la forma como caracterizan los personajes y sus actos, en sus conversaciones. Sin embargo en ningún momento el juego se trata de una copia pasiva de la realidad o una creación arbitraria, el contenido del juego es una transformación de la realidad que le rodea.

De este modo podemos ver, como lo afirma Vigotsky (1982) que el juego implica una situación imaginaria que a su ves involucra un alto grado de emotividad que se refleja en las acciones del niño y haciendo un análisis más profundo vemos que dicha emocionalidad condiciona el uso que se le da a los objetos de acuerdo a los significados que el niño les otorgue durante el juego.

De igual manera debemos de tomar en cuenta el resultado del juego, debido a que va cambiando cualitativamente conforme el juego evoluciona. Lo anterior se explica bajo un conflicto en la búsqueda de resultados, por ejemplo; cuando un niño juega a desempeñar un rol "x"se busca satisfacer "x" objetivo y bajo el desarrollo de sus reglas internas se puede ver una gran emoción a través de la acción, pero si no hay una correspondencia entre acción y resultado, el sujeto va dejando de prestar atención a la acción y por tanto se presenta una falta de emoción al jugar (Elkonin; citado en Shuare, 1987).

Por tanto, el juego como actividad creadora es fuente de acción que se orienta desde las necesidades del niño, ya que se trata del desarrollo de diversos procesos psicológicos y ene ste sentido el juego funge como una fuente de iniciación de la actividad seria. De este modo vemos que conforme se van dando pasos más concretos en la consecusión de necesidades, observamos con mayor claridad la finalidad del juego y la imaginación.

Algunos autores consciben a la imaginación sólo como un atributo del juego, hecho que Vigotsky (1978) no considera conveniente ya que implicaría ver el juego de modo simbólico y que solamente serviría como un sistema de signos tendientes a generalizar la realidad.

> "El niño se situa como algebrista incapaz todavía de escribir los símbolos, pero en condiciones de representarlos mediante la acción. Estoy convencido de que el juego no es exactamente una acción simbólica en el sentido estricto del término, de modo que es impresindible averiguar el papel de la motivación en el juego" (Vigotsky, 1978, p. 143).

Si partimos del hecho de considerar al juego como una actividad mental, implica entonces considerar una solución para el mismo. El problema que se resuelbe en el juego es su tema y su solución la realización del mismo mediante la acción práctica del lenguaje. Podemos ver que en los niños pequeños se destaca como elemento principal del juego, la acción y en los niños mayores, la intención, que se da antes de la acción y se expresa mediante el lenguaje. Por lo que es claro que no se puede consebir el juego

sin la comunicación verbal ya que cualquier niño acompaña sus actos con palabras.

Veamos cual es la relación que existe entre el juego y el lenguaje como elementos del desarrollo imaginativo, para lo cual será necesario considerar las propuestas de Vigotsky (1978) acerca del significado que se obtiene de las cosas y sus relaciones a partir del lenguaje, el cual sirve de medio de conocimiento, pero también de transposición de lo real.

En un primier momento se considera la relación entre objeto y significado, la cual Vigotsky (1978) expresa como quebrado aritmético, donde el objeto es el numerador y el significado el denominador, lo cual quiere decir que el objeto domina la relación (objeto/significado) dejando el significado en un lugar de menor importancia, pero cuando el significado de un "x" objeto cobra valor y se intenta establecer su concepción, el quebrado invierte su posición y pasa a ser; significado/objeto, en donde el significado es de mayor importancia.

Por ejemplo: el juguete que copia al juguete verdadero, sirve de estímulo para el juego, la balanza, el dinero y la caja permiten jugar a la tienda, sin embargo no dejan de incorporarse objetos que no son copias de lo real, se trata en este caso de una abstracción y utilización parcial de aquel único aspecto del objeto que puede ser usado funcionalmente para el juego. Ocurre una inhibición de las asociaciones de algunas partes del objeto y se resaltan las que posibilitan su uso funcional, esto mismo ocurre con las acciones, cuando quieren cumplir con un papel determinado de la vida que reproducen, los niños realizan ciertos movimientos en "sentido figurado" (Liublinskaia, 1971).

Esta dualidad de planos proporciona una de las fuentes de alegría que exaperimenta el niño a causa de las nuevas imágenes creadas, la alegría de la propia creación, un ejemplo de la manipulación de lo real a través del significado lo encontramos en la siguiente cita:

> "... una cerilla no puede ser un caballo porque, a lo sumo hay que utilizar un palo; devido a la falta de libre sustitución, la actividad del niño es juego, no simbolismo. Un simbolismo es un signo, pero el palo no

funciona como signo de caballo para el pequeño, quien retiene las propiedades de las cosas pero cambia su significado. Este, en el juego, se convierte en el punto central y los objetos se mueven desde una posición dominante a una subordinada" (Vigotsky, 1978, p. 150).

Lo anterior tiene fundamento al justificar el juego como un trampolín en la actividad del niño, éste genera una transacción desde las limitaciones situacionales, desde la primera infancia al pensamiento adulto que carece de las ataduras situacionales reales. "La transferencia de significados se facilita por el hecho de que el niño acepta una palabra como la propiedad de una cosa; lo que en realidad ve no es la palabra, sino lo que ésta designa" (Vigotsky, 1978, p. 150).

En este trampolín, la creación de una situación imaginaria cobra un valor inigualable puesto que bajo la guía de ésta, es como se rompe con las limitaciones situacionales. Cuando el niño empieza a tomar - o toma - consciencia de las reglas del juego, se genera un conflicto entre la regla y el impulso.

Cuando rige el impulso, el juego degenera en el placer del niño pero con la consiguiente violación de la regla, mientras que cuando rige la regla el impulso pierde valor pues la regla se ha convertido en deseo y con esto se busca alcanzar el mayor placer posible aún a costa del impulso, lo que se logra por el placer de no violar la norma, además esto implica la asimilación de la conducta social (Vigotsky, 1978).

Podemos afirmar en este momento en palabras de Vigotsky (1978, p. 154) que el juego es una función vital en el desarrollo, "... en el curso de éste - el juego - la acción se subordina al significado, pero como es lógico en la vida real la acción domina al significado ...", es por tanto claro que el juego y el proceso imaginario parten de la actividad lúdicra.

Hemos hablado de la realidad y de su relación con la actividad lúdicra y si bien en el desarrollo de la creatividad esto es de vital importancia, no podemos dejar de lado el papel de las representaciones, las cuales fungen como contenido principal de los conocimientos de cada individuo. Digamos de paso, que representación e imágen poseen las mismas características puesto

que gracias a ellas se logra el desarrollo del psíquismo (Liublinskaia, 1971).

Lo anterior tiene una base clara en lo expuesto hasta el momento, y es que bajo el contacto con los objetos es como las imágenes se depuran y transforman y a su vez al estar la actividad en juego vínculada con las imágenes va provocando cambios tanto en la consciencia como en la misma actividad.

> "El fomento de las nociones que tiene un pequeño de cuatro o cinco años sobre cualquier cosa (acerca del gato, de su calle, o estación ferroviaria, de las flores, o de su ciudad natal) consiste en descubrir ante él nuevos razgos en este mismo contenido, destacar y subrayar lo principal y característico del objeto, en mostrarle las partes, elementos, aspectos y nexos que existen tanto en las partes del todo (en el interior de los objetos) como entre unos y otros objetos y fenómenos que el niño conoce (entre los objetos)" (Liublinskaia, 1971, p. 227).

Todo esto tiene diversas finalidades que van más alla de la represntación de objetos, se busca crear en el individuo una serie cada vez más grande de conocimientos que establescan un soporte a su psíquismo, a su pensamiento, a su imaginación y a todas las acciones que impliquen una actividad mental. Sin embargo en este momento debemos retomar el papel de la acción pero ahora en el desarrollo de las representaciones.

En el transcurso del desarrollo del niño, la acción va cambiando la visión fragmentada de los objetos, estableciendo entonces un reconocimiento analítico de los mismo, lo que permite al sujeto reconocer las posibles conexiones existentes entre cada uno de los fragmentos que conocia. Esto se logra debido al uso del lenguaje porque como ya hemos visto funge como un elemento planificador y concretizador:

> "La designación de estas conexiones por medio de palabras es condición necesaria para su comprensión, para su reflejo concreto, lógico", "El trabajo exige del individuo que prevea los resultados de su actividad, le enseña a mirar al futuro, a soña y plantearse la consecución de fines lejanos" (Liublinskaia, 1971, p. 230 y 267).

Para este desarrollo de la imaginación, desde antes de la utilización correcta del lenguaje es necesario dar al niño los elementos reales para que los cambie a constructos imaginarios, sin perder de vista que entre más elementos relacionados se obtengan mayor sera el número de combinaciones que el niño pueda hacer.

En apariencia la imaginación de un niño es mucho más rica que la de un adulto, sin embargo esto se debe básicamente al debil encadenamiento que existe entre los fragmentos representados de los diferentes objetos, mientras que en el adulto la conexión entre uno y otro fragmento dependerá del grado de vínculo, ya que se encuentra determinado por la capacidad de auticrítica hacia lo elaborado. Además para que la imaginación se presente en forma amplia la actividad debe tener una finalidad, delimitada por el espacio y el tiempo aunado como ya hemos visto al elemento emocional.

En el caso de los niños pequeños - menores de siete años - su proceso imaginario es muy limitado en virtud de los pocos elementos con que cuenta su experiencia de modo que no podrá estructurara un amplio proceso creativo, por lo que en el caso de un niño menor de cuatro años sus acciones se ven restringidas a la representación de lo que observa en su vida cotidiana y conforme el contacto con el mundo le provee más elementos sus representaciones dan cabida a introducir conexiones, las cuales se reflejan principalmente en los juegos (Liublinskaia, 1971).

Conforme el niño crece - aproximadamente a los siete años - la asimilación se hace más variada y hay una mayor claridad en el establecimiento de conexiones entre los objetos, en consecuencia sus representaciones van en aumento, sus acciones se hacen más autónomas, lo que provoca que sus juegos, dibujos y hasta sus relatos se vallan ampliando tanto en tema como en las combinaciones que en ellos se hagan. Digamos que engran medida el incremento de la actividad y convinaciones se ve favorecido por el dominio del lenguaje, lo mismo que por la relación que se establece con los adultos, es decir, al enriquecimiento de la experiencia del niño.

"Gracias a los adultos el niño asimila un amplio circulo

de concimientos adquiridos por las generaciones presedentes, aprende habilidades eleboradas socialmente y las formas de conducta que se han creado en la sociedad y a medida que se asimila la experiencia social se forman en el niño distintas capacidades... debido a que no es un objeto de influencia que refleja de forma pasiva todo lo que tiene lugar a su alrededor, sino que él tiene una actitud activa hacia cualquier influencia que recibe desde fuera" (Elkonin; citado en antología, 1960, p. 498).

El aspecto emocional juega un papel importante en las representaciones y creaciones del niño aún cuando éste haga una busqueda en los objetos y realize conexiones que lo lleven a un análisis más racional de la realidad, esto no reduce el peso de las emociones del niño. Conforme éste crece lo que sucede es la aparición del racionamiento crítico con el cual se busca una separación de lo real y los fantástico, pero las emociones siguen rigiendo sus acciones.

Hemos dicho que la actividad imaginativa del niño está influida en gran medida por la emoción que le embargue en ese momento, por los sentimientos, hacia lo que desea imaginar, en otras palabras el objeto que sucita una actitud positiva o negativa suele dirigir la totalidad del curso del proceso imaginario sin embargo en la creación, debido a que hay un mayor uso y control del análisis y la sintesis, el niño utiliza en forma más variada los objetos debido a que puede encontrar vínculos entre sí que satisfagan sus necesidades de acción y creación.

Con todo lo anterior podemos ver que al igual que toda experiencia práctica, el juego, en primer lugar, es una forma temprana de la actividad cognoscitiva que precede al conocimiento indirecto de la realidad por el niño. En segundo lugar, el juego es un procedimiento, un medio de conocer lo circundante, su forma varía según las posibilidades. En tercer lugar el juego es una forma de comprobar fijar y precisar de modo efectivo los conocimentos adquiridos, además de que su desarrollo se logra por las contradicciones que surgen constantemente entre las nociones, ideas y sentimientos viejos, con los nuevos conocimientos y vivencias, lo que asegura el desarrollo de sus capacidades

intelectuales, de sus intereses, habitos y sentimientos.

De este modo para comprender la naturaleza del juego concideramos necesario verla como una actividad que ocurre en un sistema total de actividad infantil, por lo que se le debe estudiar en su desarrollo y cambio. Es obvio entonces que tanto el enriquecimiento de la experiencia del niño y la asimilación del lenguaje son condiciones necesarias para pasar a reflejar de manera general la realidad.

Con esta transcición, la necesidad de jugar va disminuyendo, al utilizar ampliamente las imagenes de los objetos percibidos, el niño las incluye en nuevas conexiones y combinaciones de tal menera que se transforma en creación plastica y literaria, cediendo el puesto al conocimiento indirecto de la realidad, lo que implica el surgimiento y desarrollo de nuevas actividades como son; el lenguaje, el dibujo, la lectura, el razonamiento, la observación, etc. Sin embargo esto no quiere decir que al haber cumplido su papel en la infancia temprana desaparesca el proceso activo (juego) para conocer lo circundante, al contrario se mantiene para llegar al conocimiento de lo nuevo y extraordinario a través de nuevas formas de acción cognitivas, esto debido a la nueva capacidad del sujeto para analizar sin tener que llevar a cabo alguna actividad.

De este modo podemos afirmar que es con ayuda de la acción que podemos comprender las leyes que rigen la formación de las representaciones en los niños. Como pudimos ver al analizar el desarrollo del juego, el lenguaje de los niños en edad preescolar es más rico sólo despues de la acción, por lo que esta última es la que en escencia permite que se perciban las conexiones primarias y fundamentales de la realidad, esto es, las del espacio, donde se identifican las relaciones espaciales del sujeto para con su entorno y entre los objetos que lo componene, lo que implica que la percepción de la figura se haga consciente, podemos decir entonces que es mediante la acción como se llega a la formaciónb de la imagen.

En el caso de los niños mayores - en edad escolar - es através del análisis previo a la acción, mediante el lenguaje que llegan a descubrir mentalmente o por lo menos a apuntar las conexiones

tanto internas como las externas de cada objeto. Con esto podemos ver que la designación de estas conexiones por medio de la palabra es condición necesaria para su comprensión.

El enriquecimiento de las representaciones que sehan logrado formar se suele lograr no tanto mediante los simples enfrentamientos repetidos del niño con un mismo objeto, sino con la ayuda de un análisis gradual y cada véz más profundo de dicho objeto y su confrontación con los demás objetos, esta confrontación parte de la función primaria del lenguaje que es la comunicación y el intercambio social. Claramente uno puede observar que para lograr la transformación racional e intencional de la experiencia y el pensamiento a los demás, se requiere de un sistema mediatizador.

El lenguaje humano se origina bajo la necesidad de intercomunicación en el trabajo. Existen muchas razones para hacer esta afirmación o designar a los objetos que figuran en la actividad laboral conjunta. A su vez Luria (citado en antología, 1960= resalta la importancia del lenguaje configurandolo como un factor escencial en la constitución de la consciencia humana y enumera tres formas de relación entre lenguaje y consciencia:

1) En un principio las palabras no sólo apuntan a determinadas cosas, sino que se abstraen sus atributos escenciales, lo que permite poderlas configurar en determinadas categorias. Esta caracteristica dá al lenguaje la posibilidad de convertirse no sólo en un medio de comunicación, sino también en un instrumento del pensamiento que asegura la relación del reflejo sensorial del mundo y el reflejo racional.

2) También el lenguaje sirve como medio para transmitir la información acumulada en la história social de la humanidad y crear la tercer fuente de desarrollo de los procesos psíquicos. En muchos siglos de práctica socio-hostórica el lenguaje le permite al hombre asimilar dicha experiencia posibilitando así la formación de un tipo enteramente nuevo de desarrollo psíquico del desarrollo de la consciencia.

3) En este punto destaca el hecho de que el lenguaje al designar los objetos y acontecimientos del mundo exterior mediante palabras sueltas o sus combinaciones, hace que se puedan destacar

dichos objetos y fijar la atención sobre ellos posibilitando su retención en la memoria y por ello el hombre es capaz de relacionarse con el mundo exterior hasta en su ausencia, es decir, al crear un mundo de imágenes internas en las que intervienen los proceso de percepción, atención y memoria. También el lenguaje posibilita el nacimiento de la imagen y la creatividad, porque permite la abstracción y la generalización, hecho que constituye una de las más trascendentales adquisiciones de la humanidad porque permite el salto dialéctico de lo sensorial a lo racional.

Los planteamientos anteriores se encuentran apoyados en la concepción de Vigotsky acerca del conocimiento histórico-social de las funciones psíquicas superiores (ver cap. I).

Viendo como la palabra constituye el eje rector del contacto y la comunicación humana vemos que sera necesario realizar un seguimiento en la adquisición y uso del lenguaje desde los primeros años del niño y despues abordar tópicos especificos como la palabra y su función de signo, el significado de las palabras y su uso como medio de expresión y comunicación hasta llegar finalmente al surgimiento del lenguaje como medio de comunicación.

Desde su nacimiento el niño se encuentra en una interacción constante con los adultos, situación que generalmente tiende a la satisfacción de sus necesidades básicas. En ésta situación, surge el interes por la palabra ya que se crea la necesidad de comunicación y en un momento posterior dicha interacción se logra a través del juego. Para Liublinskaia (1971) algo fundamental en esta actividad es el lenguaje, ya que cuando los niños juegan solos, siempre lo hacen a través del uso de la palabra, así el niño adquiere una forma de relacionarse con las cosas y con sus mismos compañeros e incluso una forma de caracterizar a las personas y sus mismo actos. El lenguaje entonces permite reproducir lo que esta observando y escuchando al rededor, es decir, que se permite su asimilación y transmición a través de la palabra.

> "Es así que el enriquecimiento de la experiencia del niño y la inclusión del lenguaje son condiciones para el paso a un reflejo más generalizado de la realidad (...) haciendo necesario y cada vez más accesible al pequeño el llegar a

conocer un nuevo contenido indirectamente a través del lenguaje, audición, lectura, relatos, razonamiento, observación y preguntas" (Liublinskaia, 1971, p. 139).

Por su parte Galperin (1959, citado en Shuare, 1987) concibe la formación del lenguaje como la formación de una acción mental que recorre una serie de etapas. Así, la primera se refiere a la asimilación de la acción mental, es decir, el contacto directo con las cosas. Cuando esta acción se consolida, comienza a manifestarse a través del lenguaje en voz alta, posteriormente pasa a ocupar su lugar en la manifestación del lenguaje para sí hasta que finalmente se transforma en una acción mental.

Debemos poner de manifiesto que el lenguaje, entodo caso, surge de la necesidad de comunicación aunque posteriormente se transforma en una acción mental.

Debemos poner de manifiesto que el lenguaje, en todo caso, surge de la necesidad de comunicación aunque posteriormente se transforme en un medio de desarrollo psíquico. En este sentido M. Lisina (1978; citada en Shuare, 1987, p. 25) dá la siguiente definición de comunicación:

> "Para nosotros la característica más importante es la actividad mutuamente orientada de dos o más participantes de la actividad, cada uno de los cuales actúa como sujeto, como individuo. En cuanto la atención de la persona se dirige a otro objeto la comunicación es sustituida por otra actividad y se reestablece sólo despues que el individuo se dirige nuevamente a su interclocutor".

Las características citadas en la anterior definición nos permite reconocer la existencia o no de un episodio de comunicación. Sin embargo, para el caso de los adultos ésto no es válido en su totalidad dada la complejidad que alcanza este proceso. Bajo un análisis de sentido común, observamos que aún cuando la atención es desviada de su interlocutor siguen existiendo un (os) canal (es) de comunicación no verbal (es) que hacen que no se pierda.

En el caso de los niños, la definición expuesta sí es válida, porque analizando nuevamente por sentido común, es claro ver que cuando un niño desvía su atención de un episodio de comunicación,

ésta se rompe y se reestablece hasta que la atención del niño se dirige nuevamente a su interlocutor.

De la explicación anterior se desprende que la representación de un episodio de comunicación y su finalidad dependen del grado en que el niño sea capaz de controlar su atención. Este proceso es intrínseco del desarrollo humano, es decir, que nadie lo puede hacer por otro persona, por lo cual los episodios de comunicación a los que se enfrenta los pequeños convergen en la representación de sí mismos y de las personas que les rodean. Si bien lo anterior no requiere necesariamente de la actividad comunicativa, es inegable que sí llega a constituirse como el medio más directo para acceder a las representaciones ya mencionadas.

Por otra parte, como todo planteamiento desprendido de la corriente Histórico-Cultural, existen criterios para lograr hacer un seguimiento de las principales categorías del desarrollo infantil, haciendo énfasis en el aspecto social. En el caso de la comunicación dichos criterios se utilizarán para hacer su seguimiento en el desarroll de los niños como una de las funciones principales del lenguaje.

Partimos entonces de la distinción que M. Lisina (1978; citada en Shuare, 1987, p. 278) hace de las características que va adquiriendo la actividad del niño para el desarrollo de la comunicación, estas a saber son cuatro: 1) La atención y el interés hacia el adulto, 2) El matiz emocional con el que se percibe la acción del adulto, 3) Los actos que el niño realiza por iniciativa propia y cuyo objeto es el adulto, 4) La sensibilidad de los niños hacia la actividad que el adulto pone de manifiesto en la relación con las acciones de aquellos.

Esta autora plantea que estas características surgen debido a las necesidades del niño, las cuales llegan a ser satisfechas por medio de las propiedades y procedimientos de la conducta del adulto y que se establce por tres motivos procedentes del niño: Cognitivos, "De trabajo" y Personales.

En lo que respecta a los motivos cognitivos, se caracterizan en la persona adulta al ser fuente de conocimiento y organizador de nuevas impresiones. Con los motivos de "trabajo" el adulto adquiere la capacidad de ser coparticipe de las actividades del

niño siendo modelo y ayudante. Por último, en los motivos personales el adulto ante el niño se transforma en un difusor de las exigencias o ideales sociales.

Cuando hablamos del surgimiento de la necesidad de comunicación, estamos hablando del desarrollo de la misma pues, por el planteamiento teórico que sustentamos no podemos decir que esta necesidad existe "per se" en el niño, sino que más bien surge por el contacto con los adultos.

> "... en los primerso momentos después del nacimiento la necesidad de comunicación con las personas circundantes está ausente en el bebé. Posteriormente ella no surge por sí misma, sino sólo bajo la influencia de determinadas condiciones. En apoyo a este punto de vista testimonian en particular, los hechos descritos por M. Y. Kistiakoskaia (1970): incluso los niños de 2-3 años que han crecido sin contacto con los adultos, no mostraron interes hacia éstos, no supieron reaccionar adecuadamente a las influencias educativas" (Lisina, 1978; citada en Shuare, 1987, p. 280).

Si bien, cuando el bebé busca satisfacer sus necesidades de alimentación, confort, sueño, etc., no se está buscando la comunicación con el adulto, sino que su atención se dirige a satisfacer sus necesidades, pero esta satisfacción está orientada a cualquier adulto que esté a su alrededor. Cuando ha obtenido su satisfactor "olvida" sus acciones de demanda.

Sin embargo, esta expresión de necesidades aunada a la conducta del interlocutor al momento de entrar en contacto con el pequeño, constituyen dos elementos que sumados forman la base de la necesidad de comunicación. Es decir, cuando el adulto entra en contacto con el bebé, lo trata como si fuera un ser capaz de comprender todos los significados de las palabras y acciones que se le prodigan. Esto último no requiere justificación teórica ya que lo podemos ver todos los días en el trato de las madres con sus hijos, les hablan, les acarician, etc., pero en este momento la madre busca encontrar en la conducta del bebé una señal de que ha sido atwndida o entendida. Ante tal situación el adulto empieza a estereotipar tanto su conducta como la del bebé (movimientos

corporales, movimientos oculares, incluso balbuceos y hasta las primeras palabras), es decir, el bebé va tomando parte activa en la actividad bidireccional.

Tenemos entonces que es el adulto quien dirige la actividad del pequeño hacia la comunicación que, si bien inicialmente no existia, vemos como se genera en forma progresiva. Además en el propio desarrollo del niño esta actividad comunicativa se va diferenciando de las demás conductas que presenta en las primeras relaciones con los adultos.

Lo anterior en apariencia lleva un sentido progresivo lineal pero en realidad no lo es tanto si recordamos nuestra concepción acerca de las Zonas de Desarrollo Proximo (ver cap. I).

Cuando un bebé comienza a emitir sus primerso balbuceos e incluso sus primeras palabras los adultos circundantes no repiten sólo lo que el niño ya es capaz de decir o lo que está emitiendo por primera vez, sino que procura relacionarse con el niño en el nivel proximo de comunicación en el cual el bebé ya es capaz de "comprender" pero que no maneja. No basta, además con que el adulto se dirija al niño, ya que entonces se establecería una relación limitante.

Lisina (1978; citada en Shuare, 1987) nos dice que cuando un bebé de meses se relaciona con un adulto únicamente en el plano verbal, las respuestas de atención por parte del niño no se establecen en forma sólida dado el desarrollo físico del mismo - éste sólo escucha y todavía no habla - sólo responde al aspecto expresivo del lenguaje adulto, de aquí la importancia de involucrar otros aspectos conductuales para establecer la comunicación.

Desde este punto de vista podemos comprender el porqué de la conducta uraña de los bebés cuando establecen contacto con adultos extraños.

Conforme el niño va creciendo la necesidad del lenguaje expresivo vá dando lugar al lenguaje verbal de modo que al año de edad hay cierto equilibrio entre ambos. Al ir creciendo el niño se revierte el proceso y por tanto el uso de las palabras, es decir que el lenguaje oral va cobrando una mayor importancia en el desarrollo de la comunicación y por ende del desarrollo de los

procesos psíquicos superiores.

Con todo lo que se ha dicho hasta el momento acerca del desarrollo de la comunicación y la génesis de las primeras palabras, L plantea que el niño primero "almacena" todas las formas de comunicación y posteriormente cobran un contenido al ser analizadas al contacto con los adultos y, sobre contenido y acción se manifiesta de modo direccional, es decir, entablándose un verdadero acto comunicativo. Cuando éste se ha consolidado el constante actuar estructura el episodio de comunicación en un plano externo, en su aspecto de necesidad y en el plano interno en su aspecto motivacional.

Lo antes expuesto puede categorizarse en cuatro etapas, cada una de las cuales posee una necesidad peculiar de formación integral tanto por sus motivos rectores como por los medios principales por los que sus motivos rectores como por los medios principales por los que se realizan. Estas cuatro etapas abarcan desde aproximadamente los dos meses hasta los siete años y son:

I) Comunicación situacional-personal (bebé)
II) Comunicación situacional-"de trabajo" (primera infancia)
III) Comunicación no-situacional-cognitiva (edad preescolar)
IV) Comunicación no-situacional-personal (edad escolar temprana)
(Lísina, citada en Shuare, 1987, p. 286).

La autora de esta clasificación también expone en forma clara como retoma dos elementos fundamentales para llegar a constituirla y que son: 1) la situación dada, 2) el motivo de la comunicación.

Al hablar de la situación, se habla del aquí y del ahora, de la relación de comunicación adulto-niño que en el caso de las dos primeras formas clasificadas permiten observar las propiedades tanto intrínsecas como de la otra persona, propiedades que se manifiestan en las acciones desarrolladas en el aquí y el ahora por ambos participantes.

En las otras dos formas de comunicación el material en el que se basan el niño para interrelacionarse con el adulto es no-situacional, es decir, que la comunicación tiene su soporte en aspectos que no tienen injerencia perceptible en los episodios de comunicación debido a que se refieren a las propiedades no objetivas de los objetos, y fenómenos psíquicos, cualidades

morales, intelectuales, etc. Estas se combinan en la imágen que se forma el interlocutor de dichas cualidades y aún de sí mismo.

> "Por eso la imágen del adulto en el bebé del primer año de vida es individualizada y difusa, se perciben y diferencian sólo sus acciones aisladas. En el proceso de mayor edad, por el contrario, la idea sobre el adulto se distingue por la riqueza y diversidad de matices, la combinación de conocimientos y valoraciones estables y sus variantes dinámicas". (M. Lísina, 1978, citado en Shuare, 1987, p. 285).

De lo anterior podemos ver que el episodio de comunicación situacional-personal se establece con relaciones de tipo emocional implícitas en las que se observan con mucha claridad la evaluación que hace un sujeto del otro por el contacto expresivo-mímico. Al pasar al episodio situacional de "trabajo" el niño pierde interés por la expresión enfocándola con la coparticipación objetal, donde el episodio de comunicación afectiva se dá como resultado de la habilidad y destreza mostrada. Por tanto, la suma de la comunicación afectiva, el ejemplo activo y el apoyo práctico del adulto generan un mayor peso en los motivos sociales de comunicación.

Las otras dos formas de comunicación no-situacional, se desarrollan plenamente en el plano verbal; "... en la comunicación cognoscitiva se discuten los objetos y fenómenos del mundo de las cosas; en la comunicación personal, los fenómenos y procesos del mundo social". (M. Lísina, 1978; citada en Shuare, 1987, p. 292). Cuando se establece la comunicación en el nivel cognitivo, el niño solamente es capaz de comunicarse sobre una base de adjetivos ("esto es una pelota roja" "yo tengo una igual solo que azul") pero en el plano personal la manifestación se dá en el ambiente de la cualificación ("Vittia dibuja bien", "mi papá es el más fuerte").

Ante todo el panorama mostrado y desde la concepción teórica manejada es claro que el desarrollo de la comunicación de los niños y el surgimiento de sus primeras palabras no se presenta por la sola acumulación de cambios cuantitativos, sino que se presentan como un constante relevo de acciones integrales y

cualitativamente diferentes, éstas se caracterizan por el móvil y la necesidad que siente el niño por entrar en contacto con el adulto, claro que conforme las formas de comunicación se consolidan unas empiezan a cobrar mayor importancia que otras.

Este cambio se presenta en dependencia de la actividad rectora y del lugar e importancia que se le otorgue al niño en el medio social que le rodea.

Además, como se observa en el último nivel de comunicación las estructuras psíquicas involucradas son mucho más complejas y completas que las anteriores, de lo que se desprende que el proceso de desarrollo de la necesidad de comunicación y del lenguaje son necesarios como parte integral del desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

Las formas y tipos de interrelación (comunicación) que desarrolla el niño en su medio ambiente, sobre todo el aspecto socio-cultural, son la causa principal de su desarrollo psíquico. Esto se vé claramente cuando el niño manipula los objetos que va conociendo, reconociendo sus propiedades al mismo tiempo que descubre las conexiones o relaciones que existen entre ellos. Además de que todo tipo de análisis y síntesis mental en cuanto a formas principales de la actividad cognoscitiva, se van desarrollando en el niño a través de su conocimiento práctico y creativo.

De esta manera consideramos que el (los) tipo(s) de comunicación que se establecen con el niño dependen de su medio sociocultural, de su tipología individual y de los educadores con los que aprende y que se manifiestan a través del temperamento o estado de ánimo de todos los que llegan a intervenir para que el niño desarrolle su comunicación y lenguaje.

Es así que en el transcurso del desarrollo, y en particular en lo referente a aprender y comprender el lenguaje hablado, será un paso esencial para el niño porque le permitirá particpar en la vida cotidiana de su familia con emotividad y creatividad. Sobre esto, Liublinskaia, (1971) nos dice que cuando el niño llega a dominar el lenguaje obtiene la máxima posibilidad de responder no sólo a la influencia de una serie de estímulos directos sino también a sus propias señales verbales pués con la palabra llega a

formar nuevas conexiones a lo largo del camino donde se va desarrollando este proceso verbal.

Cuando el lenguaje del niño es incorrecto e inarticulado se convierte, en una limitación en la comunicación, problemática que se inicia cuando el niño escucha una inadecuada verbalización en su ambiente socio-cultural, de este modo, Rodríguez, (1985), considera que parte del éxito o del fracaso escolar se debe a las barreras socio-lingüísticas que se van interponiendo al niño a través de los medios culturales de cada generación.

Es por esto mismo que consideramos acertados los argumentos dados por Liublinskaia (1971) referentes a la necesidad de la planeación y organización del contenido de las actividades escolares de los niños, así como sus juguetes, los libros que empiece a leer, las láminas que se le presenten, las conversaciones, los cuentos, las películas, las representaciones teatrales, etc., ya que todo ello forma parte importantísima de su vida inmediata y futura.

Todo lo anteriormente dicho confirma que el lenguaje, como parte de una cultura que está en constante transformación, también se vé afectado por las condiciones ambientales, la organización social y los modos vigentes del pensamiento social de una comunidad. De esta forma el lenguaje será a su vez un factor que condiciona al pensamiento y al mismo tiempo el desarrollo próximo y futuro del individuo.

> "...el lenguaje es un proceso humano altamente personal y al mismo tiempo profundamente social, pués la relación que hay entre individuo y la sociedad es un proceso dialéctico al igual que el río y sus afluentes". (Vigotsky, 1979, p. 190).

Como hemos podido ver, la función primaria de las palabras, tanto en los niños como en los adultos, es la de comunicación y del establecimiento del contacto social, que permiten en última instancia la adquisición y manejo del lenguaje verbal externo. Sin embargo, también debemos de dar cuenta de cuál o cuáles son los mecanismos por los cuales se llega a la adquisición y manejo de este lenguaje, sino fuera de esta forma, se podría caer en la interpretación errónea de considerarlo como producto de una

evolución natural cuando de hecho nosotros siempre resaltamos el papel de la evolución socio-cultural de la que es producto el ser humano y no será la excepción la función del lenguaje.

Partimos del hecho de considerar el lenguaje primario del niño como de carácter social debido más que nada, a que se maneja (como vimos en su oportunidad) a partir del contacto con los adultos, llegando a ser global y multifuncional. En un momento posterior en el desarrollo infantil las funciones de este primer lenguaje comienzan a diferenciarse para llegar finalmente a la formación del lenguaje interiorizado. En este sentido, Vigotsky (Pensamiento y Lenguaje, s/a) afirma que la función del lenguaje externo es para los otros y el lenguaje interno está dirigido para uno mismo. En el primer caso, del lenguaje externo, se trata de la conversión de pensamientos en palabras, es decir su materialización y objetivación, en cambio, en el lenguaje interno es el habla la que se transforma en pensamientos internos.

En general, el lenguaje social emerge cuando el niño transfiere las formas del comportamiento participante y social hacia la esfera personal e interior de las funciones psíquicas, con ésto se logra llegar a la aparición del habla interiorizada. Pero antes de lograr este momento en el desarrollo del lenguaje, aparece una forma intermedia del mismo y a la cual Vigotsky (Pensamiento y Lenguaje, s/a) concede una gran importancia, se trata del lenguaje egocéntrico. Esta forma del lenguaje se manifiesta cuando el niño comienza a conversar consigo mismo como lo hace con los otros, esto debido a que las circunstancias lo obligan a detener su acción para comenzar a pensar.

Si analizamos el lenguaje egocéntrico desde una posición genética vemos, junto con Vigotsky (Pensamiento y Lenguaje, s/a) que se trata de una etapa del desarrollo del lenguaje en general y que precede al lenguaje interno y es que ambos cumplen funciones intelectuales, es decir que sirve como ayuda a la orientación mental y a la comprensión conciente, sus estructuras son semejantes, pero, el habla egocéntrica tiende a desaparecer hacia la edad escolar, cuando comienza a desarrollarse el habla interiorizada. Si bien el lenguaje egocéntrico es aún vocalizado y audible, es decir, externo en su modo de expresión, al mismo

tiempo presenta características del lenguaje interno, en cuanto a su función y estructura, posteriormente, en el aislamiento progresivo del lenguaje para uno mismo su vocalización se torna innecesaria y carente de significado, e incluso imposible a causa de sus crecientes peculiaridades. Con lo anterior podemos ver que el lenguaje se llega a interiorizar antes psicológica que físicamente.

Ahora bien, la internalización del lenguaje se comprende mucho mejor si lo ubicamos dentro del contexto de nuestra concepción del desarrollo general del niño (capítulo I). Este desarrollo se concibe como una individualización gradual desde la actividad social y colectiva hacia una actividad más individualizada, por lo que se puede encontrar un patrón común en el desarrollo de todas las funciones psíquicas superiores.

En el caso particular del lenguaje el llamado lenguaje egocéntrico, tanto objetiva como subjetivamente, constituye una etapa de transición entre el lenguaje para los otros (social) y el lenguaje para uno mismo (individualizado) solo que posee la función del lenguaje interiorizado pero mantiene su expresión similar a la del lenguaje social.

> "El lenguaje egocéntrico como forma lingüística aparte, es un eslabón genético sumamente importante en la transición desde la forma verbal a la interiorizada, una etapa intermedia entre la diferenciación de las funciones del lenguaje verbal y la transformación final de una parte de éste en el lenguaje interiorizado". (Vigotsky, Pensamiento y Lenguaje, s/a, p 43).

Por otra parte es el lenguaje interno el que con su continua evolución llega a constituir las estructuras básicas del pensamiento, esta evolución se vé claramente si recordamos que con la decreciente vocalización del lenguaje egocéntrico se llega al desarrollo de la abstracción del sonido, premisa fundamental para desarrollar el lenguaje interno cuya función es la de "pensar en palabras".

Con esta última concepción acerca del desarrollo del lenguaje interno se logra ver que entonces el pensamiento, en última instancia se dá también desde lo social a lo individual ya que

evoluciona desde el lenguaje externo pasando por el lenguaje egocéntrico para llegar al lenguaje interno. Esta evolución pone en evidencia que el desarrollo del pensamiento se basa en las herramientas lingüísticas del pensamiento y en la experiencia socio-cultural del niño, es decir, que el niño debe ser capaz de apropiarse de los medios culturales del pensamiento.

En este momento se hace preciso aclarar que si bien el lenguajer es la premisa para el desarrollo del pensamiento, no todo pensamiento se relaciona con el lenguaje ni tampoco el lenguaje sólo funciona como medio de transmisión del pensamiento. Lo que en realidad sucede es que se mantiene una interrelación constante entre las operaciones externas e internas de tal suerte que una forma cambia en la otra y así el lenguaje interiorizado puede estar muy cerca del lenguaje externo o sea exactamente igual cuando sirve como preparación para manifestar el lenguaje externo. Esto nos hace ver que no existe división tajante entre el comportamiento interiorizado y el externo sino que se influyen mutuamente:

> "Nos vemos pués forzados a concluir que la funsión del pensamiento y el lenguaje, tanto en los adultos como en los niños, es un fenómeno limitado a un área circunscrita. El pensamiento no verbal y el lenguaje no intelectual no participan de esta funsión y son afectados sólo indirectamente por los procesos del pensamiento verbal" (Vigotsky, Pensamiento y Lenguaje, p. 77).

A este respecto Liublinskaia (1971) postula que si bien el pensamiento no está en conexión directa con el lenguaje si se expresa a través de él y fuera del cual no existiría debido a que cualquier cosa que pienses el hombre e independientemente de cual sea su problema y su solución, su pensamiento se hará presente a través del lenguaje.

Independientemente de la limitación de la fusión entre pensamiento y lenguaje no podemos negar la importancia que este último representa para el niño ya que conctituye la erramienta que posibilita la comprensión de los fenómenos de su entorno. Por consiguiente podemos afirmar que el pensamiento hace referencia al reflejo de los fenómenos y objetos en sus distintas conexiones y

que son conocidos a través de la experiencia práctica y la utilización como medio de comprención e interacción:

> "El pensamiento es el esalabón superior de la congnición de la realidad, con la ayuda del pensamiento llega el hombre a conocer las distintas conexiones y relaciones que existen objetivamente entre los objetos y los fenómenos" (Liublinskaia, 1971, p. 275).

A partir de este momento podemos ver que es de vital importancia el proceso de asimilación, porque en el caso del lenguaje será indispensable para llegar a desarrollar el pensamiento. Dicha asimilación debe explicarse desde un enfoque dialéctico de manera que permita revelar la conexión que hay entre pensamiento y palabra. En este caso la palabra se concidera parte del lenguaje debido a que cada una de ellas designa algo (objeto, acción, relación, etc.) lo cual se refleja de modo distinto para cada individuo de acuerdo a su experiencia, interés y nivel general de desarrollo y cultura.

Para explicar esta relación, entre pensamiento y palabra, partimos de considerar la relación que existe entre acción y palabra de tal modo que podemos afirmar que el pensamiento surge cuando el niño realiza una actividad práctica enfrentando dificultades, obstáculos y problemas. De este modo los niños pequeños hacen uso de la acción-palabra para resolver un problema, lo cual ya hemos podido ver al hablar del juego como actividad. Pero a medida que los niños van creciendo el lenguaje llega a sustituir la mayor parte de la acción en cuanto a procedimientos para resolver problemas, esto debido a que la acción se transforma en un acto mental, es decir que se interioriza.

La mayor parte de este proceso se apoya en las imágenes las cuales en un principio se toman como únicas y sin disociar, es decir que el niño no busca relaciones causales entre los fenómenos y objetos sino que se conforma con establecer cualquier tipo de conexión entre ellos y hablamos entonces de un prelogismo en el establecimiento de dichas conexiones. Posteriormente, el niño comienza a establecer relaciones causales disociando la imágen íntegra que percibe y esto sólo es posible por el dominio del lenguaje. Es así que la asimilación de la palabra se convierte en

una señal que permite una abstracción y una generalización y entonces el lenguaje se concidera como un sistema de objetos ideales, de signos que sustituyen relaciones reales. Este proceso de sustitución permite que las cualidades y relaciones de los fenómenos y objetos reales se actualicen transformándose en una nueva escencia.

Reconociendo este proceso es que Vigotsky(Pensamiento y Lenguaje, s/a, p. 75-76) afirma que en general el desarrollo del lenguaje sigue el mismo curso y obedece a las mismas leyes que todas las demás operaciones mentales que involucran el uso de signos, estos es, que parten de la actividad práctica para llegar a su dominio mental abstracto y que generalmente cubre cuatro etapas:

1).- La forma primitiva o natural, la cual corresponde en el caso del lenguaje al lenguaje preintelectual y al pensamiento preverbal.

2).- "Psicología simple" la cual si se compara con el uso de herramientas correspondería a la exploración de las propiedades físicas de los objetos y del propio cuerpo del individuo. En el caso del lenguaje se refiere al uso correcto de las formas y estructuras gramaticales, las cuales son dominadas antes de que se comprendan las operaciones lógicas en las que se apoyan.

3).- La etapa de "signos externos" que se caracteriza por el uso de operaciones externas para la solución de problemas internos. En el lenguaje se refiere a la etapa del lenguaje egocéntrico.

4).- La etapa de "crecimiento interno" en la que las operaciones externas se convierten totalmente en internas y se comienzan a manejar relaciones inherentes y signos interiorizados. En esta última etapa se refiere al lenguaje interiorizado.

Como hemos podido ver al realizar el esbozo de desarrollo lingüístico es este último (el lenguaje) el medio que sirve como herramienta de manifestación del pensamiento, sin que sea necesaria la vocalización. En esta forma el lenguaje manifiesta una generalización de la realidad a la que hace referencia.

Retomando esta posición teórica diversos autores como A.G. Ivanov, Smolensky, N.T. Krenogorsky, A.R. Luria, M.M. Koltsova, entre otros (citados en Liublinskaia, 1971, p. 302) consideran que

la palabra presenta las siguientes funciones:

1).- Es una señal que generaliza un gran número de excitadores mediante la abstracción de sus rasgos esenciales. Esto permite elevar los conocimientos o categorías y posteriormente a la asimilación de conceptos.

2).- Al poseer un carácter generalizador permite que las conexiones se cierren "sobre la marcha", es decir, que después no hará falta el excitador o la acción, así la palabra permite no sólo la adaptación al medio, sino también proveer los cambios o provocarlos a voluntad influyendo activamente en la naturaleza o las personas.

3).- Dado su carácter generalizador, permite que cada excitador que señala y activa directamente sobre los sentidos, se perciba cualitativamente singular.

4).- También permite que las conexiones que forme sean sólidas y no necesita consolidación sistemática.

5).- Son lábiles y fácilmente pueden anularse o sustituirse (las conexiones).

6).- Permite la nueva formación de conexiones sobre la base de semejanza de los excitadores.

Es en este sentido que el signo-palabra, componente básico del lenguaje, emerge como parte constitutiva de las formas significativas convencionales y el significado de la expresión externa, además de la consolidación del fenómeno ideal. De acuerdo con Marx (citado en Leontiev, 1975) en el signo:

> "... la existencia funcional, absorbe por así decir, su existencia material, así por ejemplo, un objeto por sí mismo no significa nada pero con sólo representar a otro con el que tiene relación directa común, entonces se convierte en su signo".

Ante este panorama dado para la palabra, Liublinskaia (1971) resalta la importancia del significado para que tenga lugar el desarrollo del lenguaje del niño, esto es debido a que las palabras que él comienza a conocer llegan a ser realmente comprendidas cuando se llega a entender su significado y llegan a ser usadas sin equivocación. Sin embargo será necesario que la experiencia personal sea lo suficientemente rica y en esta labor

juega un importante papel el adulto.

Podemos ahora resaltar el papel que juegan las palabras en las conversaciones y enla reproducción de las imágenes conocidas debido a que no se reducen a la mera denominación del objeto sino que el lenguaje viene siendo el procedimiento de descripción de las características del objeto de modo que se reconocerá en función de qué parte y en qué momento se destacan por medio de la palabra.

Lo anterior hace evidente el hecho de que la formación de imágenes se forma no sólo por la percepción del objeto sino también por la forma en que son resaltados sus rasgos por los vocablos que designan su escencia, por lo que cuanto mejor se halla elegido la palabra para designar la escencia de algún objeto entonces será más rica y completa la imágen que se representa el niño, es así que la palabra "centra" el contenido escencial de la imágen del objeto permitiendoo el paso de la imágen singular a la generalizada y que finalmente lleva al desarrollo del concepto. Esto resulta importante porque el desarrollo del niño consiste en el conocimiento más profundo de la realidad y por consiguiente en el descubrimiento, cada vez más complejo, del significado del concepto.

Es en este mismo momento que se hace necesario comprender la relación que existe entre palabra y concepto. Podemos afirmar que la formación de los conceptos tiene su base en las mismas percepciones (imágenes sensoriales) de los objetos que le circundan y este enfrentamiento a los fenómenos y objetos llevan al niño a reconocerlos dentro de grupos particulares (generalización) pero que posteriormente tendrá que diferenciarlos individualmente a través del reconocimiento de ciertas particularidades al interior del mismo grupo.

Liublinskaia (1971) nos menciona que en un momento posterior cuando se llega a acumular y ampliar la experiencia, entonces el niño será capaz de hacer generalizaciones y abstracciones dentro de estos mismos grupos hallando de este modo la expresión y concepto de una nueva palabra o nuevo nombre.

Las investigaciones de Vigotsky (Pensamiento y lenguaje, s/a, cap. V) sobre el concepto llegan a reconocer tres fases en el

desarrollo del mismo y son:
Primer Fase: El significado de la palabra denota para el niño una conglomeración sincrética vaga de los objetos.
Segunda Fase: En el camino hacia la formación del concepto surgen muchas variaciones de este pensamiento que se puede denominar pensamiento en complejos, en el cual los objetos individuales se unen en la mente infantil por impresiones subjetivas y por los vínculos que existen realmente entre los objetos.
Tercer Fase: Los conceptos potenciales que son formados en la esfera perceptual y en el pensamiento práctico se relacionan con las acciones sobre la base de impresiones similares y de significados funcionales. Aquí la abstracción combinada con el pensamiento complejo avanzado permite al niño la formación de conceptos genuinos. Así poco apoco se irá disminuyendo este concepto potencial y se comenzarán a formar los verdaderos conceptos aproximadamente hacia la adolescencia. Sin embargo el papel decisivo en este proceso lo juega la palabra o signo.

Tomando en cuenta el proceso de formación de los conceptos, Liublinskaia (1971) afirma que cuanro mayor sea el dominio de la palabra (vocabulario), mayor será la exactitud en el uso de las palabras para designar un contenido en las imágenes y por tanto se propiciara la formacaión de conceptos sea más exacta y por consiguiente se llegara a su comprensión.

Por otra parte, como hemos podido aclara anteriormente, dado que el pensamiento no implca necesariamente al lenguaje como medio de expresión, es entonces que reconocemos que el mecanismo por el cual pensamiento y lenguaje se llegan a conjuntar es mucho muy complicado y por tanto para llegar a comoprender su curso era basica la comprensión del proceso de formación de los conceptos.

La complejidad de la relación entre pensamiento y palabra, tambien nos revela a través de lo que Vigotsky (Pensamiento y Lenguaje, s/a, p. 193) ha denominado como "subtexto" y que se refiere al hecho de que cuando alguien se expresa verbalmente, detras de las palabras podemos encontrar el pensamiento oculto que las estructuró, así por ejemplo a través de una frase se pueden encontrar diferentes pensamientos; con la frase "el reloj se cayo", como respuesta a la pregunta "¿por qué se paro el reloj?"

puede significar: "no es culpa mia que el reloj no ande, se ha caído". El mismo pensamiento de justificación podria expresarse así: "yo no acostumbro a tocar las cosas de los demás, simplemente estaba limpiando".

Los anteriores ejemplos no hacen más que resaltar que aun cuando se manejan los conceptos para establcer comunicación con los demás, las propias palabras tiene un uso "más alla de lo que dicen" y entonces estaremos hablando del significado de las palabras.

Es en este momento que podemos rescatar la caracterización que Leontiev (1975, p. 250-252) llega a hacer de la palabra o signo y que explica mediante tres niveles, tanto en su contenido objetivo, como subjetivo, los cuales son: 1) El contenido objetivo del signo se refiere al sistema de conexiones y relaciones de los objetos y fenómenos de la realidad, 2) El "lado ideal" del signo representa la forma transformada del contenido objetivo, 3) El contenido subjetivo del signo (signo-imágen) involucra la expoeriencia social del sujeto sobre el signo.

De igual modo, este autor distinge dos aspectos en el contenido ideal del signo y que demuestran la doble función que el lenguaje desempeña en el desarrollo del niño. En el primer aspecto se refiere a la correlación del contenido ideal y la actividad cognitiva; el segundo aspecto correlaciona el contenido ideal y la actividad pero de tipo social, es decir que el uso de los signos permite la interacción con los demás y precisamente por este hecho podemos ver que el contenido del signo deriva de la actividad social.

Leontiev afirma que el primer tipo de correlación se refiere al desarrollo de los conceptos y el segundo tipo de correlación se refiere al significado de las palabras.

Hemos explicado en palabras de Vigotsky el desarrollo de los conceptos y lo que es necesario ahora es explicar el desarrollo de los signos y su relación con el pensamiento.

Como vimos anteriormente, en un comienzo la estructura del lenguaje egocéntrico es igual a la del lenguaje social, pero que en el proceso de diferenciación y de transformación al lenguaje interiorizado, su estructura se torna gradualmente menos completa

y coherente debido a que queda gobernada por una sintaxis predicativa. Esto es, que como el niño llega a hablar sólo de las cosas que vé, oye o hace, entonces tiende a dejar de lado el manejo del sujeto en su lenguaje y aún de todas las palabras que se relacionan con él, esto dá como resultado que el lenguaje que se dirige hacia sí mismo se condense quedando sólo los predicados.

En este mismo proceso de predicación del lenguaje interno, la vocalización también decrece continuamente hasta que el significado llega a quedar en el primer plano. Podemos hablar entonces de un lenguaje que es en gran parte un pensamiento en significados puros y que por tanto es dinámico e inestable porque fluctúa entre las palabras y el pensamiento.

A su vez este proceso de adquisición de los significados se reconoce como individualizado porque es subjetivizado por el propio individuo de acuerdo a su experiencia por tanto su contenido no es fijo ni directo permitiendo relacionarse con otros sistemas de expresión. Esto no quiere decir que su naturaleza socio-histórica, su objetividad se malogre sino que más bien se enriquece.

Leontiev (1975) afirma que el significado de las palabras al tener cuatro componentes permiten que el lenguaje tenga un amplio rango de asimilación, de comprensión y de manejo. Dichos componentes son: 1) El contenido subjetivo, el cual se proyecta a las imágenes sensoriales con las cuales se encuentra asociado por lo que su límite va más allá de las posibilidades psicológicas; 2) La explicación potencial. Se refiere a los diversos niveles de realización consciente y de la explicación semántica de su contenido objetivo y subjetivo; 3) El signo imágen que parte de la forma sensorial de su contenido; 4) Es la sustitución de la sensación personal por el contenido objetivo y es su forma emocional.

Estos aspectos del significado que se han mencionado, constituyen los factores de cambio en el desarrollo histórico en el sistema de significación lingüística y de las propias operaciones que llevan a formar el contenido subjetivo de la imágen del signo.

Por toda esta serie de cualidades que presenta el signo a

través del significado es que funciona como un medio de conocimiento y de desarrollo psicológico, por lo que es de vital importancia para el desarrollo del lenguaje. A este respecto las palabras de Leontiev son las que expresan esta consideración:

> "El significado es el efecto de la interacción del hablante con el escucha acerca del material que dá un sonido complejo (palabra)... y sólo la interacción social involucrada en el lenguaje dá a la palabra el color de su significado" (1975, p. 34).

Sin embargo, a pesar de la importancia del significado en el desarrollo del lenguaje, Vigotsky vá más allá de esta posición y apoyado en Paulhan (citado en Vigotsky, Pensamiento y Lenguaje, s/a) hace referencia al sentido de las palabras y el contexto de la oración en las que se encuentran. De este modo nos permite comprender cuan ampmlias son las posibilidades del manejo semántico que tiene el lenguaje.

Las peculiaridades que expone Vigotsky (Pensamiento y Lenguaje, s/a) son:

1).- Existe una preponderancia del sentido de una palabra sobre el significado. Para Palhan (citado en Vigotsky, Pensamiento y Lenguaje, s/a) el sentido es la suma de todos los sucesos psicológicos que la palabra provoca en nuestra conciencia. Este constituye un complejo dinámico y fluido que provoca varias zonas de estabilidad diferentes. En el caso del significado, se trata de sólo una de las zonas de estabilidad del sentido, la más estable y precisa pero no la única (p. 188).

Como consecuencia de lo anterior podemos ver que una sola palabra puede adquirir diferentes sentidos de acuerdo al contexto en el que se utilice. Si bien es cierto que a lo que se refiere concretamente una palabra es constante, ésta puede enriquecerse con el sentido que toma del contexto.

> "Un vocablo en un contexto significa más y menos que la misma palabra aislada; más porque adquiere un nuevo contenido; menos porque su significado se vé limitado y disminuido por el contexto" (Vigotsky, Pensamiento y Lenguaje, p. 189).

2).- Analizando la relación entre palabra y sentido Paulhan

demostró que se encuentran mucho más independientes que palabra y significado. Esto se aclara si recordamos que dentro de una misma idea u oración, algunas veces las palabras se pueden remplazar unas por otras sin alterar sus sentidos. Hecho que demuestra cuan importante puede resultar el sentido general del lenguaje en general y, como consecuencia, para poder comprender que el lenguaje interiorizado se rige más por el sentido que por el significado de la oración. Esto es gracias al mecanismo de la aglutinación, el cual combina varios vocablos en uno mismo de tal forma que este nuevo vocablo además de expresar una idea compleja, también designa los elementos separados de la misma idea. Ahora bien, debido a que el énfasis expresivo se encuentra en la raíz principal de la idea, el lenguaje se hace fácilmente comprensible, es decir, que cuando se dirige a uno mismo se comprende a pesar de la brevedad en el uso de las palabras, de aquí su importancia del sentido.

3).- Esta peculiaridad se refiere a la forma en que los sentidos de las palabras se combinan y únen obedeciendo diferentes leyes dando una serie de combinaciones de significado. Una de estas leyes Vigotsky (Pensamiento y Lenguaje) le denomina "influjo del sentido" y que funciona de modo que los diferentes sentidos de las palabras las hace pasar de unas a otras de tal manera que tras de influirse entre sí, las primeras llegan a contener a las últimas hasta el punto de modificarlas.

Un ejemplo que nos lleve a comprender esta ley nos lo proporciona el mismo Vigotsky al decir que cuando una palabra aparece continuamente en un libro o poema, aveces absorbe todas las variaciones del sentido contenidas en ellas y se torna en cierto modo equivalente a la obra total. En el caso del lenguaje interno este mecanismo se hace evidente porque una sola palabra está tan saturada de sentido que se requiere de muchas otras para poder expresarla en el lenguaje externo.

> "Se trata más bien de un proceso dinámico que envuelve la transformación de la estrctura predicativa e idiomática del lenguaje interiorizado en un lenguaje sintácticamente articulado e inteligible para los demás" (Vigotsky, Pensamiento y Lenguaje, s/n, p. 92).

Una vez que hemos analizado las relaciones que se dan entre el pensamiento y la palabra, nos hemos encontrado con un proceso evolutivo que se llega a manifestar a través del desarrollo del significado de la palabra en sí mismo y, posteriormente en sentido. Estos sufren una serie de transformaciones para poder cumplir con su función de comunicación. Si bien, psicológicamente el significado de cada palabra es una generalización o un concepto dicho significado será un fenómeno del pensamiento siempre que esté encarnado en el lenguaje y será un fenómeno del habla cuando se relacione con el pensamiento. Lo anterior nos lleva a decir de acuerdo con Vigotsky (Pensamiento y Lenguaje, s/a) que este proceso:

> "Es un fenómeno del pensamiento verbal o del lenguaje significativo, una unión de palabras y pensamiento" (p. 160-161) y que "La relación entre pensamiento y palabra no es un hecho; sino un proceso en continuo ir y venir del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento y en él la relación entre pensamiento y palabra sufre cambios que pueden ser considerados como desarrollo en el sentido funcional" (Vigotsky, Pensamiento y Lenguaje, s/a, p. 166).

Siguiendo esta consideración de la mutabilidad del proceso de desarrollo del significado y sentido de las palabras podemos comprender entonces que no solo cambia el contenido de la palabra sino también la manera en que se generaliza y se refleja la realidad a través de la palabra o signo. Lo que implica ésto es que se rompe con la identidad entre concepto y significado de tal manera que permite que los mismos conceptos se desarrollen, se amplía su campo de posibilidad de significación y por tanto se hace más libre su apropiación y manejo por parte del individuo.

Otro punto que nos permite ver este proceso es que puede ser mucho más flexible el uso del lenguaje tanto por parte de quien lo expresa como por parte de quien lo capta y que se pueden reconocer diversas significaciones de acuerdo al propio pensamiento, independientemente de la gramática con la que se esté manejando. Este hecho resulta muy importante en cuanto que puede situarse

como punto de partida para explicar la diversidad de formas de expresar un pensamiento en palabras o viceversa, diversos pensamientos pueden encontrarse en una sola forma gramatical.

Aquí nos encontramos ante la escencia misma de la creatividad verbal, de como la imaginación puede trabajar y ampliar las formas de comunicación verbal borrando entonces la suposición de que pueda haber una sola.

Así por ejemplo, Vigotsky (Pensamiento y Lenguaje, s/a) al analizar la relación entre semántica y gramática resalta el hecho de que en el lenguaje del adulto tanto en los sujetos como en los predicados gramaticales y psicológicos, estos llegan a coincidir, así cualquier frase puede variar su sentido si cambia el predicado psicológico, es decir si el énfasis temático llega a variar dentro de la oración. Por otra parte, significados completamente distintos pueden ocultarse detrás de una estructura gramatical, de ahí que sea posible que una exclamación espontánea puede ser errónea desde el punto de vista gramatical pero puede tener encanto y valor estético.

Con lo anterior se resalta la importancia del manejo del significado para llegar al manejo del lenguaje creativo.

Un caso experimental que nos permite corroborar lo antes expuesto es la investigación de Gavrílova (citada en Liublinskaia, 1971) acerca del papel de la palabra en la formación de las imágenes mentales en los niños. Dichas imágenes les permiten (como veremos posteriormente) una mejor comprensión de la realidad.

En la investigación se pretendía esclarecer la relación entre la imágen y el carácter de su descripción por parte del adulto. Los niños de dos grupos debían reproducir a través del relato las imágenes que lograban crear después de las descripciones hechas por los adultos. En un primer momento el adulto se dedicó a enumerar los elementos que estaban contenidos en las láminas, posteriormente de una lámina distinta se refirió de manera descriptiva acerca de los hábitos, características y relaciones entre los elementos de la misma. Lo que se obtuvo de esta situación fue que con el segundo procedimiento los niños lograban reflejar una imágen íntegra y consciente de los rasgos esenciales que se enlazaban con el conjunto general de los rasgos que se

creaban la imágen total. Son claras las palabras de Liublinskaia para describir la importancia del segundo procedimiento en el que los niños hacían un relato de las láminas que veían:

> "Aún puede verse la diferencia que existe entre los relatos de un mismo niño (con ambos procedimientos). En un caso, es la reproducción indiferente de una imágen inerte y fragmentaria, que lenta y trabajosamente se va reconstruyendo en la mente del pequeño... En el segundo relato la imágen no sólo se manifiesta con toda claridad sino que descubre la actitud brillante y emocional con que el niño se define" (Liublinskaia, 1971, p. 310).

En una segunda investigación acerca de la actualización de cierto tipo de palabras en la descripción o narración de cuentos (dichas palabras fueron los vocablo-epiteto (adjetivo) y el vocablo-nombre) se llegaron a los siguientes resultados: 1) La imágen designada con un vocablo-epiteto posee mayor estabilidad en comparación con la imágen designada con un vocablo-nombre; 2) Los vocablos-epitetos se sustituyen fácilmente por otras palabras con sentido parecido (valiente se sustituye por audaz, combativo, etc.); 3) Al reproducir los relatos designados con vocablos-epitetos los pequeños no les atribuyen comunmente nombres incorrectos.

Con lo anterior resulta evidente que para conservar la imágen consciente es muy importante no sólo la imágen que se ha formado sino también cómo se han combinado los rasgos percibidos sensorialmente conel vocablo elegido especialmente para designar la escencia del objeto. Por ejemplo, cuando se le designa con un vocablo-epiteto éste núcleo semántico modifica la imágen que se tenía por la percepción sensorial que provoca.

"Parece como si la palabra "centrase" o acentuase el contenido más esencial de la imágen supeditando a ésta todos los rasgos y signos externos del objeto" (Liublinskaia, 1971).

Como una conclusión de los resultados anteriores se puede afirmar que si el niño ahonda más en el significado de la palabra tanto mayor será la importancia de este vocablo-epiteto (adjetivo) para que asimile el contenido ideológico de la nueva imágen, tanto más fácil podrá operar con ellos en su actividad y por tanto

tendrá una importancia instructiva y educadora, esto es, que si los vocablos-epitetos son bien escogidos por el educador, y se refuerzan con el aspecto externo y la característica externa del objeto o de su imágen o de la descripción de los procederes y acciones de las personas, entonces resultan significativos los detalles aislados del aspecto externo del personaje, y crean en los niños nociones estables y claras, matizadas por uno u otro sentimiento.

Sin embargo, es necesario reconocer que existe una profunda contradicción y complejidad en el proceso de la formación de imágenes. Esto es debido a las influencias distintas en intensidad, como lo es la experiencia procedente del niño, incluidos sus sentimientos y conocimientos así como el influjo de los detalles y de la distinta claridad en el aspecto del objeto, y otros muchos factores.

Es por esto mismo que mientras más justamente se revele con la palabra el principal contenido ideológico de la imágen compleja, es decir su esencia, mayor es su importancia para la formación de dicha imágen. De aquí la importancia del lenguaje en el desarrollo psíquico del niño y el papel que juega el adulto en la transmisión de dicho lenguaje, lo que implica en sí la generación de zonas de desarrollo próximo (ver cap. I).

Conforme el niño se desarrolla en edad y procesos psíquicos, la comunicación como fuente de contacto con el mundo va perdiendo valor, pero sigue estando presente en las acciones del adulto que sirven de mediatizador y van ampliando los potenciales de desarrollo del niño. Este ampliar lar capacidades del niño, es - dice Liublinskaia (1971) - la capacidad de dominar el lenguaje, mediante el cual el niño obtiene la capacidad de responder. Cuando el lenguaje "pierde valor", el niño busca un substituto de tal carencia y lo encuentra en el dibujo, aspecto que le provee de elementos que aún no alcanza con su uso del lenguaje.

Se ha creido que el dibujo en los niños a sido siempre libre y espontaneo desde antes de ir a la escuela, por lo que al "balbuceo gráfico" actualmente se le ha dado una mayor importancia.

Ahora bien, si concideramos al dibujo como un proceso que el niño utiliza para transmitir un significado y reconstruir su

ambiente, entonces coincidimos con Lowenfeld (1972) al decir que el proceso del dibujo es algo mucho más complejo que el simple intento de una representación visual. Es decir, el niño puede estar actuando y manipulando al mismo tiempo el medio que le rodea, entonces el medio o parde de él, será representado por cualquier circunstancia que llegue a reunir ciertas características satisfactorias para poder expresar, por ejemplo, a través del dibujo la imágen o el objeto deseado por el niño.

Considerando esta idea Lowenfeld (1972, p. 46) nos habla de que "... el niño llega a ser expectador y actor al mismo tiempo".

Por lo que podemos ver, esta actividad creadora desempeña un papel importante en el campo de desarrollo psíquico del niño, por esta razón Lowenfeld (1972) nos dice que el dibujo es entendido como un acto de crear formas y figuras que son representadas mediante signos, volviéndose así un hecho importante y fundamental del que hacer del hombre y llegando a ser un medio de análisis de las capacidades y del desarrollo del niño. De lo anterior se desprende que el niño se descubre así mismo inocentemente y sin temor, ya que para él el arte es más que un simple pasatiempo, es una continua comunicación significativa consigo mismo, es decir, son las selecciones de todo aquel objeto o circunstancia que se presenta en su medio ambiente, con lo que llega a identificarse y a organizarlas con un nuevo sentido.

Una opinión extra y semejante a la anterior es la de Freinet, quien nos dice que "La libre exprsión es la más segura pedagogía para crear, a partir de los intereses profundos del niño, la base de una adquisición personal y de una adquisición de experiencia" (1979, p. 8) se trata del niño visto por sí mismo.

Es así que el arte es importante para el niño, lo es como diría Lowenfeld (1972), para su desarrollo emocional, mental, perceptivo, físico, social, estético y creador. Tenemos además que los productos del arte como lo es el dibujo, "... pueden considerarse como expresiones de nuestra búsqueda de orden en un mundo complejo, como ejemplos de comunicación, como índices del tipo de sociedad en la cual vivimos, como signos de desarrollo intelectual ..." (Goodnow, 1981, p. 12).

Dentro del estudio del dibujo Cooke (citado en Mura, 1963) fue

uno de los primeros autores que intentó definir las fases por las que pasa el dibujo infantil, planteamiento que fue influenciado por los escritos de Rosseau y Froebel. En su definición se opone a que el dibujo sea enseñado como una técnica capaz de brindar al niño el sentido de la presición y del orden, creyendo al contrario que es más benéfico el dibujo espontáneo e imaginativo, ante este hecho Cooke nos dice que:

> "El imaginar precede al dibujar, que la naturaleza esuna, que la imaginación y la ciencia se complementan. Considerando que podemos dibujar es la medida que podemos ver y descubrir la naturaleza, la cual ante nuestra mirada se revela con sus propias armonías" (citada en Mura, 1963, p. 22).

Para tal caso Mura (1963) nos menciona que los niños no representan las cosas artísticamente, sino que las describen tratando de reproducirlas tal y como las ven o las recuerdan sin preocuparse por su afecto óptico. De esta forma el niño pequeño se comporta de diferente manera de la que se comportan los animales (monos), estos no reconocen su propia imágen reflejada en el espejo y la confunden con la realidad, en cambio, el niño reconoce su imágen, a otras personas y las cosas, maravillándose alegremente de este hecho. Es así como observamos una intervención del estado intelectual y emocional del niño, ante situación se ve obligado a ejercitar el significado de las más extrañas imágenes penetrando al mismo tiempo al mundo de las representaciones y al mundo de la realidad.

Sin embargo para poder dar una explicación más amplia sobre cúal es el origen y desarrollo del dibujo se ha abordado a través de fases. Mura (1963) nos menciona que James, Sully y Cooke (citados en Mura, 1963) fueron los primeros que plantearon las teorías de las tres fases del dibujo que son: 1) El garabateo como juego, 2) El dibujo primitivo y 3) La adquisición de cierta técnica en la representación de la figura humana y de los animales.

Sully (citado en Mura, 1963) inciste en sus escritos que el niño dibuja enumera las nociones que posee y no representan las cosas que ve, sino que llega a representarlas como una lógica

particular, explicando esta actividad del dibujo como una prolongación de la actividad lúdicra.

Luquens (citado en Mura, 1963) fue otro de los primeros en elaborar una teoría de las fases del desarrollo del dibujo que son cuatro; la primera hace mención del interés del niño por el resultado de su ademá, en la segunda el niño se interesa por el resultado de su dibujo, para la tercera se observa el nacimiento del sentido crítico y se produce en el niño el descubrimiento de la propia insuficiencia figurativa, por último en la cuarta el niño consigue valores expresivos autónomos.

A partir de estos autores se han hecho descripciones de una gran diversidad de etapas o fases llegándose a mencionar siete o más. Así por ejemplo, Mura (1963, p. 59) considera además de las tres fases ya planteadas otras tres centradas como el estradío prelingüístico del dibujo infantil:

Fase I De la naturaleza del signo. Las líneas aparecen aisladas, enmarañadas, superpuestas; pero figurativamente no constituyen nada.

Fase II De enlace de líneas. Caracterizadas por la conquista de las formas geométricas elementales y por la representación esquemática de la realidad.

Fase III Fin del esquematismo geométrico. Aparecen los primeros intentos de figuración realista, se emplea el color en forma decorativa y se una ampliación del contenido y una ausencia de formas.

Si bien todo lo analizado hasta el momento, en mayor o menor grado ha resultado de interés, Mura nos da oportunidad de hacer algunas consideraciones:

> "El día en que un niño dibuja la primera figura, no importa cómo, pero de tal modo que se pueda distinguir de las figuras dibujadas por otro, entonces, realmente aquel niño comienza a dibujar" (1963, p. 61).

La cita clarifica la posición de su autor, pero también nos permite cuestionarlo, pués en su opinión el desarrollo del dibujo y el paso por cada una de sus fases depende de la edad del niño, esta consideración en su postura es fácilmente desechada pués cuando un niño realiza su primer dibujo, no sólo está supeditado

al desarrollo cronológico que halla alcanzado, sino que al comparar su dibujo con el de otros y en sus actos ya hablemos del dibujo, es obvio que el factor sociocultural cobra mayor influencia que la simple apreciación de la edad como criterio para el surgimiento y evolución del dibujo.

Otra cita es:

> "Jamas ocurre que el niño pintor, de improviso, empiece a pintar de una manera personal y original. Comienza, en cambio, pintando como han pintado los pintores cercanos a él, a quienes ha visto pintar, y cuyas obras lo han conmovido especialmente" (Mura, 1963, p. 63).

Analizando esta cita, como se hizo con la anterior, se observa con mucha mayor claridad la gran influencia que sobre el desarrollo del dibujo ejerce el ambiente social, la copia de un dibujo y el efecto emocional que sobre el niño ejerce son fenómenos que si bien están influenciados por la edad, en su escencia social pueden transformar su momento de aparición, los lineamientos que le dan cause, el agrado o desagrado por la acción, entre otras cosas.

Ante este hecho es claro ver que cuando el niño traza líneas sobre el papel, no se trata de una invención de él, sino de generaciones precedentes, ya que nace y crece dentro de nuestra época, "... antes de poder dejar un signo cualquiera, con el dedo sobre la arena o con el lápiz sobre la hoja blanca, ya se ha podido expresar con la mímica y a organizado los sonidos de su garganta en función expresiva" (Mura, 1963, p. 44).

Por todo lo anterior pasaremos a analizar el desarrollo del dibujo retomando a autores como Kersensteiner (citado en Vigotsky, 1982), al propio Vigotsky (1982), a Lowenfeld (1972) y a Liublinskaia (1971), quienes lo enfocan desde una posición social e histórico-cultural.

Estos autores nos hablan de que el proceso de desarrollo del dibujo pasa por cuatro etapas.

Lowenfeld (1972) toma en cuenta que el dibujo del niño se inicia como período llamado "etapa del garabateo", cosa que Kersensteiner (citado en Vigotsky, 1982) no toma en cuenta, porque afirma que en esta etapa no hay una representación u objetivo

claro sobre lo que el niño quiere hacer u sólo se comprende lo que el niño quiere decir al tratar de presentarlo. Así mismo Lowenfeld (1972) caracteriza una etapa más en el desarrollo del dibujo, que se puede afirmar, está comprendida en la etapa esquemática que señala Kersensteiner (citado en Vigotsky, 1982).

La etapa del garabateo se caracteriza porque el niño empieza a dibujar haciendo trazos desordenados en el papel, estos trazos hechos al azar se van organizando y controlando con el tiempo y sólo a los cuatro años logra dibujar objetos reconocibles. De este modo dichos garabatos sufren cambios desde los trazos desordenados al azar hasta los garabatos organizados en función del desarrollo psícomotor, lo cual repercute en su desarrollo emocional.

En la segunda etapa del dibujo, ambos autores coinciden en su descripción, la cual presenta como característica principal que cuando el niño hace sus primeros intentos de representación, los objetos a dibujar quedan lejos de su verdadero aspecto, aquí los niños dibujan de memoria lo que saben del objeto o lo que les parece más importante, es decir que no representan lo que estan viendo de las cosas, sino lo que imaginan. Así mismo en esta etapa del dibujo se encuentran los llamados "dibujos radiográficos" los cuales se realizan como si los objetos o las personas fueran transparentes dejando ver el contenido de los mismos. "Cuando los niños dibujan hombres vestidos suelen pintarles las piernas bajo la ropa, no vistas por ellos" (Vigotsky, 1982, p. 95). También en esta etapa se presenta el dibujo típico de un hombre que sólo tiene cabeza y pies y comienza a dibujar el niño una cantidad de ciertos objetos de su ambiente con los que ha tenido cotacto, estos objetos aparecen ubicados casí siempre sin orden y pueden variar de tamaño considerablemente.

En la tercer etapa se encuentran razgos de representaciones que acercan más a la realidad, se ven más detalles y unamejor colocasión de las diversas partes de los objetos dibujados, esto implica que los niños desarrollan un concepto definido de la forma, donde sus dibujos representan parte de su medio ambiente en forma descriptiva. Por regla general se observa que los dibujos presentan la repetición del mismo esquema que se utiliza para representar al hombre o a los objetos, lo que a su vez dibuja

sobre una línea recta al pie del papel según el ancho.

En la cuarta etapa, el dibujo se ve más apegado a la realidad, es decir, se muestra más clara la silueta o contorno del dibujo, la imágen que recoge refleja en su totalidad la forma del objeto lo que implica que el niño tiene más consciencia de sí mismo y lo refleja en el dibujo marcando más detalles que antes no incluía, así mismo les da una adecuada proporción y profundidad.

Podemos ver que las etapas antes mencionadas presentan como razgo general a la acción, que si bien varía cualitativamente de una etapa a otra, aún en la cuarta observamos como se presenta un mayor interés por la sola acción de dibujar que por los resultados que de ella se obtengan. Esto que acabamos de mencionar lo observamos también en su oportunidad al analizar el juego, lo cual nos hace más evidente el vínculo entre la acción y la imaginación en el desarrollo del proceso imaginativo del niño y por tanto en el proceso del desarrollo general.

En una última etapa el niño se va interesando más por el proceso que tiene lugar en el mundo exterior y para esto su percepción desempeña un papel importante porque empieza a crecer de una situación supeditada a una posición dominante en la que va convirtiéndose en un expectador que contempla el mundo desde su propio punto de vista, enfocándolo como un fenómeno complejo y entendiendo esta complejidad no sólo por su variedad cuantitativa sino también cualitativa, se trata entonces de una etapa analítico-razonadora que durará hasta los últimos años de la infancia.

A pesar de esta caracterización dela evolución del dibujo propuesta por Lowenfeld (1972) y Kersemsteiner (citado en Vigotsky, 1982). Liublinskaia (1971, p. 224) hace una crítica basada en el sustentar la periodización de estas etapas a apartir de la edad del niño y ella afirma que esto es tener una comprención antihistórica de la consciencia humana que excluye la práctica social, llegándose a considerar las actividades y comportamiento del niño como instinto.

Esta autora reconoce las peculiaridades en las que se revela la complejidad de las relaciones que existen entre la percepción y la representación del objeto desde un punto de vista dialéctico.

Dichas peculiaridades son:

1) La falta de correspondencia entre la noción del objeto y su representación. Que reconoce que no es exclusiva del niño, sino también del adulto que pretende dibujar y no ha hecho un estudio especial del objeto a dibujar.

2) Esta incorrecta representación se explica tanto por la falta de experiencia práctica en el niño para formar asociaciones de lo percibido, como por la falta de conexión entre la vista y el movimiento de lasmanos. De igual manera el niño destaca las partes o elementos activos del objeto percibido, es decir, los que se destacan constantemente sobre el fondo de las partes móviles.

3) Derivado de la falta de percepción total de los objetos, los niños representan los detalles de naturaleza particular, es decir, los que se encuentran ligados a lo que el niño observa como mayor atención.

Estas tres características revelan una evolución de las nociones que el niño tiene de lo que percibe, se trata de "... un proceso consecutivo de análisis profundo del objeto o fenómeno representado y su reflejo sintético cada vez más consciente".

Con esta aproximación se considera que el dibujo es una representación parcial e incompleta de las nociones que tiene el niño acerca de lo que representa, lo cual puede variar de acuerdo a la herencia socio-familiar y a la educación que tenga el niño. Esto último nos lleva a pensar que de la forma en que se enseña al niño a observar y/o percibir los objetos, sus dibujos rápidamente perderán todos los razgos que se enuncian en la llamada etapa del esquema y se aproximarán a la representación auténticamente realista por lo que se comprende perfectamente que la comprensión de la imágen que se conserva dependerá directamente de la asimilación de un método de percepción analítico de la realidad. Lo anterior se justifica al decir que:

> "... en función del grado en que el niño conoce el objeto, del grado de movilidad de los conocimientos adquiridos, de su aptitud para observar y representar un mismo objeto, en función de la tarea concreta a que se enfrenta, el pequeño la reproduce en forma distinta" (Liublinskaia, 1971, p. 226).

Así también con respecto al desarrollo del dibujo infantil Moreno (1979) nos dice que está en función del desarrollo intelectual:

> "El niño no reproduce objetivamente la realidad que tiene ante su vista, sino que la observa y la refiere al marco conceptual que ya posee y, en consecuencia, la incluye dentro del concepto ya formado de la misma. Ese producto es el que exterioriza en sus dibujos" (Moreno, 1979, p. 28).

Este fenómeno es lo que Lucket (citado en Moreno, 1979) denomina realismo intelectual que se contrapone al realismo visual, en este último el niño se esfuerza por hacer de su dibujo la representación de objetos tal y como los percibe.

Moreno (1979) al igual que Reyes (1980) y Fabregat (1979) mencionan seis características que a su juicio se encuentran dentro del realismo intelectual, estas son: la transparencia, abatimiento, separación de planos, yuxtaposición de formas, antropomorfismo, estereotipia. Para estos autores dichas características se encuentran presentes en las diferentes etapas del desarrollo del dibujo y son usadas como indicadores del proceso evolutivo mismo.

Dentro de la evolución del lenguaje gráfico y/o dibujo, Reyes (1980) nod dice que esta evolución está íntimamente relacionada con el desarrollo mental del niño y las formas que va adoptando para expresas sus ideas, para tal estudio es necesario según este autor dividirla en dos partes: 1) sobre los elementos psíquicos y 2) las formas que emplea el niño como medios gráficos.

En primer lugar los elementos a los que se refiere este apartado han sido interpretados por diversos autores dándoles diversas clasificaciones sólo varía por el término empleado, en este sentido vemos que uno de los autores que los define más claramente es Lucket (citado en Reyes, 1980), los elementos que este autor señala son:

1) La Intención. Cuando los movimientos de la mano y de la vista quedan asociados, empieza el niño a dar una intención a su actividad gráfica y a partir de esta empieza a participar su desarrollo mental, es así que cuando el niño tiene gran facultad

de expresión, entonces se manifiesta la intención por mejorar las formas que dibuja y darles un parecido más realista.

2) La Interpretación. Toda representación gráfica recibe por su autor una interpretación, es decir, el niño da una explicación de lo que representa de acuerdo con la intención que tuvo al trazar el dibujo.

3) El Tipo. Esla representación que hace el niño de una misma cosa o idea, es decir, es la forma gráfica que usa para representar cada objeto al plasmar sus ideas. En este elemento es el desarrollo psíquico, el factor que influye en la elaboración del Tipo ya que a medida que el niño va conociendo más de las cosas, va encontrando mejores formas para representar ese conocimiento, así los tipos antiguos van sediendo lugar a los nuevos.

4) Modelo Interno. Cualquiera que sea la intención del niño al dibujar y las cosas que dibuje, que sean sugeridas por ideas propias o de la realidad, las representa conforme a esa realidad psíquica, así el niño dibuja la idea que ocupa su mente en ese instante.

Un elemento más pero que posee un mayor valor que los otros es el color. Este es algo enriquecedor para los niños en sus dibujos, a este respecto Mura (1963) plantea que al principio el niño siente atracción y alegría por el color en sí y posteriormente colorea sus dibujos y empieza a concebir el color como un elemento decorativo que se agrega a la línea, en la que ésta lleva un orden preciso en relación con las cosas reales y el color que poseen.

Ante este panorama del color, Reyes (1980) nos dice que a temprana edad los niños persiven más los colores que las formas, aunque en las representaciones que el niño realiza no persiguen un fin estético, se sirve del color en la búsqueda de "hacerlo bonito" puesto que para el niño es una reacción de sus sentidos.

Así cualquier preferencía que se tenga por algún color, siempre se tendra en función de la forma personal de usarlo, éste se puede apreciar en la presentación del dibujo, observandose al mismo tiempo que las combinaciones que hace el niño en sus dibujos no presentan tal vez una "armonía" en sus colores debido a que en ese momento al niño le interesan más las combinaciones brillantes y los contrastes, siendo esto último una caracteristica y una guía

para seguir en el camino al uso del color.

Para Rother (cirado en Reyes, 1980, p. 63) nos dice que en la interpretación se manifiestan tres formas principales: 1) pintor de cosas; aquí los niños le dan a las cosas el color que les es propio, por ejemplo, el cielo azul, la hierba verde, el sol amarillo, etc.; 2) el impresionista; este pinta las cosas como él las ha visto en alguna ocasión, con el color del momento; 3) el imaginativo; pinta con los colores que más le agradan o que "armonizan" en su imaginación, sin preocuparse si corresponden o no a la realidad.

Reyes (1980) nos dice que aunque esta clasificación que hace Rother, es muy clara, no quiere decir que un niño se encuentre en alguno de estos tres tipos, sino que se puede presentar en la combinación de las tres.

Mencionaremos además al elemento imaginario, ya que consideramos al igual que Reyes (1980) y Vigotsky (1982) que la imaginación es contemplada como una facultad que se manifiesta a traves de toda la vidade los seres, aparece en la infacia a traves de los juegos psíquicos en los que vemos que es un elemento del dibujo, por esto la imaginación según Claparede (citado en Reyes, 1980, p. 143):

> "... es la que eleva al hombre por encima de la naturaleza, permitiendo le agrupar los elementos en nuevas combinaciones..." "Tambien es una facultad relativamente nueva y es preciso que sea desempeñada intensamente para que el niño se haga maestro de ella"

Ante este hecho, este autor dice que la imaginación en el dibujo se establece en los temas que prefiere el niño, a traves de estos se refleja el temperamento. A unos niños les agradan los temas apacibles y a otros los de fuerza y poder, aunque en los últimos estudios, se denota que existe una cierta influencia por el dibujo de relatos de acción.

Es así que ante este mundo imaginario en el que el niño empieza a moverse, es posible contemplar sus formas y sus figuras, con las cuales moldea y sugiere los tipos y los modelos internos que le serviran de expresión en el dibujo; siendo esta parte genuina de la expresión personal del niño, es por esto que toda

aquella imitación que llege a realizar, no es satisfactoria, ya que esas formas o figuras no contemplan la expresión de su mundo imaginario, en este sentido Vigotsky nos habla de que:

> "El dibujo tiene un enorme valor socio-cultural, donde el color y la forma, empiezan a hablar del niño o el adolescente, el que adquiere en este proceso una nueva forma de ampliar su horizonte, permitiendo de esta forma expresar sus sentimientos a traves de imágenes" (1982, p. 103).

De esta manera vemos que el desarrollo del dibujo, va dquiriendo mayor importancia, ya que éste está vinculado con los cambios que se van presentando en el avance del desarrollo infantil.

Sin embargo, a traves de este proceso existe un momento en que el niño empieza a apartarse y a desilucionarse de este arte creativo (el dibujo), lo cual observamos cuando empieza a criticar sus propios dibujos, dejandole de satisfacer, por parecerle una expresión muy subjetiva de todo cuanto le rodea. Como esto ocurre ya en la etapa escolar, el niño comienza a darle mayor importancia a otras actividades, en este caso al "arte" de la escritura.

La relación que se ha establecido entre la Psicología y en fenómeno de la escritura tiene un doble sentido; el del aspecto de la comunicación y el del desarrollo histórico-cultural.

Acerca del primero hemos visto cómo es que se desarrolla en el ser humano al referirnos al desarrollo del lenguaje oral. También hemos visto como es que dicho aspecto comunicativo se encuentra influido por el segundo aspecto, es decir, el contexto socio-cultural del hombre. En este caso la interacción dialéctica entre ambos aspectos llegan a constituir a la escritura como un sistema organizado que es escencial para el desarrollo histórico-cultural del ser humano en general.

En este sentido podemos ver que en la actualidad, al llegar a comprender la importancia de la escritura su estudio se ha centrado en la infancia ¿por qué? Porque es en esta etapa de la vida humana en la que generalmente se logra su adquisición y su manejo como medio de comunicación y de desarrollo psicológico.

Sin embargo, el proceso por el que la escritura se aprende dá

pie para que se lleven a cabo los más diversos tipos de análisis, pero nuestro propósito no es abordar todos estos estudios porque teóricamente se aleja de nuestro objetivo así que sólo nos abocaremos al proceso psicológico por el que el infante asimila el lenguaje escrito como parte del bagaje cultural de la sociedad en la que vive y centrando el análisis en la forma en que éste es asimilado como medio de comunicación y expresión con su entorno, pero también de desarrollo psicológico individual.

Se ha podido observar que los niños sienten un "placer espontáneo" al tratar de ilustrar un cuento y/o contarlo mediante el dibujo. Este hecho ha sido motivo para que se considere el momento adecuado para iniciar el proceso de aprendizaje de la escritura y lo que implica en última instancia es que también se considera el momento de origen de la escritura.

Sin embargo, Vigotsky afirma que la escritura no tiene un origen bien definido, porque sus raices se unden en las diversas actividades que los niños pequeños comienzan a desarrollar y es así como él esboza las diversas líneas que contribuyen al desarrollo de la escritura en el niño escolar. Dichas líneas se dibujan a través de las actividades de gesticulación, de garabateo (inicio del dibujo) y el juego, además del lenguaje oral que se encuentra siempre presente en estas actividades.

De este modo, diremos que Vigotsky (Pensamiento y Lenguaje, s/a) considera la aparición de los gestos como signos visuales y gráficos, en los que los niños acostumbran a desviarce hacia la dramatización, pintando mediante gestos todo aquello que debería de figurar en el dibujo, pero estos trazos no son más que suplementos de esta representación gesticular, pero que también posee un significado simbólico que emerge a partir del juego espontáneo. Podemos considerar entonces, que los gestos son escritura en el aire, mientras que los signos escritos suelen ser gestos que han quedado fijados en el papel.

Worth (citado en Vigotsky, 1979) indica que los gestos figurativos, a menudo denotan la reproducción de un signo gráfico y por otro lado suele ser la fijación de los gestos. De este modo podemos decir que las designaciones simbólicas en la escritura pictórica se derivan del lenguaje gestual y que posteriormente se

hace independiente.

Con respecto a los garabatos, Vigotsky (1979) señala que algunas investigaciones han dado resultados que posibilitan afirmar que los niños pintan mediante gestos lo que debería estar en el dibujo, de modo que cuando a un niño se le pide que dibuje el acto de correr, comienza describiendo el acto con sus dedos y las marcas y puntos que logra trazar en el papel los considera como una representación del acto de correr. De esta misma forma cuando se trata de dibujar objetos complejos el niño se basa más en las cualidades generales del mismo. Y lo mismo ocurre con los conceptos complejos o abstractos, porque los niños indican y el papel es el encargado de fijar el gesto.

Otro campo de vinculación de la escritura se refiere a los juegos infantiles. Aquí el juguete es lo importante porque permite al niño ejecutar con él un gesto represetativo, por ejemplo, un monton de ropa envuelta se convierte en un bebé durante el juego y es que los gestos que el niño reproduce al sostenerlo son exactamente los mismos al mecer o dar de comer a un bebé, de tal manera que es el propio movimiento del niño lo que le da significado al juguete, pasando a ser éste el signo del objeto real (bebé).

Desde esta concepción, el juego simbólico de los niños puede comprenderse como un complejo sistema de "lenguaje gestual" que comunica e indica el significado de los juguetes y esto es posible gracias a que el niño es capaz de aislar uno de los rasgos del objeto que permiten modificar su estructura habitual y darle un nuevo significado.

Ante este hecho, podemos decir que la representación simbólica en el juego es de cierta manera una forma de lenguaje escrito y hablado, y que lo más importante en cada una de estas actividades, es la relación entre acción y signo que el niño comienza a manejar.

Lo anterior es más claro si observamos que cuando los niños trazan líneas y garabatos indiferenciados y sin ningún significado aparente, a la hora de explicar o dar a conocer lo que han hecho se expresan como si estuvieran leyendo al mismo tiempo que van señalando su descripción.

Ferreiro y Teberovsky (1979) en sus investigaciones nos muestran la evolución del grafismo y el dibujo y que en el transcurso de este proceso se desarrolla la escritura, claro está, bajo la influencia social.

Estos autores demuestran que la intención subjetiva del "escritor" (el niño) cuenta más que las características objetivas en el resultado de la adquisición de la escritura. Bajo esta condición se pueden observar dos fenómenos; o bien el niño reproduce los rasgos típicos de la escritura -que es identificada como la forma básica del lenguaje escrito- o aparecen intentos de correspondencia figurativa entre las reproducciones de la escritura y el objeto referido. Este es el caso de trabajos de niños que al mismo tiempo que realizan sus primeras representaciones gráficas, dibujan el objeto al que le corresponde la palabra escrita.

En un momento posterior, el niño trata de reflejar en la escritura las características predominantes del objeto, aquí el niño tiene la visión de que cuando escribe, lo que hace es representar los nombres de las cosas, pero que además estos tienen otras propiedades que la escritura puede reflejar, lo interpreta así porque no le es claro que la escritura es una representación de una determinada forma sonora.

"La correspondencia que establece entre aspectos cuantificables de la escritura y no entre el aspecto figural del objeto y el aspecto figural de lo escrito" (Ferreiro y Teberovsky, 1979, p. 244).

A la vez que se presenta esta correspondencia entre más letras y/o letras más grandes o mayor longitud en las mismas, se encontrará una dependencia de si el objeto es más grande, más largo, tiene más edad o si hay más objetos. Es decir, se presenta una indiferenciación entre dibujar y escribir, pero el niño no presenta dificultad para identificar los actos de los adultos en esta oposición.

Otra característica que Luria (citado en Shuare, 1987) nos menciona, es que en este proceso de desarrollo de la escritura el niño comienza a consolidarla cuando sus grafías se adecuan a la expresión oral de lo que se debe escribir, por lo tanto, cuando al

mismo tiempo se presenta el contenido de la misma, se espera que el signo adquiera significado.

> "El niño dibuja bien, pero no relaciona el dibujo como procedimiento auxiliar; esto separa al dibujo de la escritura y pone límite al completo desarrollo de la escritura..." (Luria, citado en Shuare, 1987, p. 54).

Este momento que Luria refiere en el desarrollo de la escritura, no es otra cosa más que lo que Vigotsky (Pensamiento y Lenguaje, s/a) ha denominado como simbolismo de segundo orden y para el cual el niño tiene que realizar un descubrimiento básico, a saber, que uno no sólo puede dibujar objetos sino también palabras, de este modo los símbolos escritos funcionan como designaciones de los símbolos verbales.

Sólo en un momento posterior de este desarrollo, este vínculo intermedio, el lenguaje verbal, entre el lenguaje escrito y los objetos y sus relaciones reales, va desapareciendo y entonces el lenguaje escrito se transforma en la simbolización directa de las entidades y sus relaciones, dando paso así al surgimiento de las formas superiores del lenguaje escrito. Claro está que esto será el producto de un largo proceso que contempla un avance y aparición de nuevas formas donde se denotan procesos de reducción, desaparición y desarrollo inverso de viejas formas en cada paso.

Algunas investigaciones (Borrows, 1970) han podido confirmar este proceso, el cual se ve favorecido por el uso de imágenes y dibujos: "Aparentemente la expresión de ideas en un medio visual ayuda a muchos niños a transponer el umbral de la comunicación oral a los símbolos gráficos y de estos a los símbolos escritos" (Borrows,1970, vol. 18, p. 22).

Sin embargo, sólo se llega a dominar totalmente como un medio de expresión hasta la etapa de la madurez sexual del adolescente, esto es porque es precisamente en esta etapa donde se propicia un caudal suficiente de vivencias personales en las que se comienza a analizar las relaciones humanas en formas diversas, para luego ser expresadas en palabras escritas con un toque personal.

Pero mientras el niño que comienza a ir a la escuela no es capaz de lograr lo anterior, su creación tomará un carácter convencional e ingenuo. En este período se hace preciso que se le

oriente en el manejo de esta nueva forma de expresión.

En este momento surge una interrogante acerca de la diferencia que hay entre el desarrollo del lenguaje hablado y el lenguaje escrito, esta diferencia Graupp la hace evidente al decir que: "... la expresión escrita de las ideas y los sentimientos por los escolares va muy por detras de su capacidad de expresarlos oralmente" (citado en Vigotsky, Pensamiento y Lenguaje, s/a, p. 54).

A pesar de que podemos observar que los niños en edad escolar poseen un vocabulario y formas gramaticales en su habla y que éstas son las mismas que se usan en la escritura, entonces ¿por qué ellos no son capaces de aprender a escribir tan fácilmente?

Algunos investigadores lo han querido explicar argumentando que se trata de recomenzar una función desde sus primeras etapas y significa una tarea difícil para los niños, por lo que se esfurzan en superarla como si fuesen más pequeños, de aquí el hecjo de que la escritura de un niño de ocho años se paresca al lenguaje de uno de dos.

Sin embargo, Vigotsky (Pensamiento y Lenguaje, s/a) afirma que las dificultades que enfrenta un niño al tratar de aprender a escribir se justifican por causas más profundas, como el hecho de que el lenguaje hablado es siempre comprensible para él en virtud de que surge de la comunicación viva con las personas de su entorno socio-cultural, lo que no ocurre con la escritura, además de el lenguaje escrito presenta sus propias leyes de desarrollo y que son diferentes a las del lenguaje hablado.

Lo anterior implica que el desarrollo de la escritura no se trata de de una copia de la história evolutiva del habla, porque como vimos anteriormente, sus raíces se logran ver desde la más temprana infancia a través de diversas actividades como el juego, el dibujo y aún el habla misma y porque además presenta una escritura y funcionamiento mucho más complicado que requiere un alto nivel de abstracción.

Este nivel de abstracción se representa en dos planos; en la función de comunicación y en la función de desarrollo psicológico. En el primer caso la abstracción se refleja en el momento en que se trata de un lenguaje sin interlocutor, es decir, que se dirige

a una persona ausente o imaginaria, a nadie en particular y, esta situación es nueva para el niño que llega a confundirlo en cuanto a que le es díficil comprender cual es la utilidad de esta nueva actividad. En sí siente la necesidad de aprender este "... arte, la belleza de representar la vida en la palabra escrita..." (Tolstoy, citado en Vigotsky, Pensamiento y Lenguaje, s/a).

Referente al plano de desarrollo psicológico, la abstracción ocurre a nivel sensorio porque el niño debe empezar a utilizar al lenguaje de manera imaginaria que requiere de la simbolización sonora de los signos escritos. Esto a su vez, implica un proceso de concientización porque debe de conocer los sonidos que pronuncia, que debe comprender el sonido de cada palabra, debe analizar y reproducrir signos alfabéticos que debe memorizar de antemano.

Al tener en cuenta la complejidad del desarrollo de la escritura bajo estos dos planos, nos damos cuenta de la diferencia en el desarrollo de estas dos formas de lenguaje (hablado y escrito) debido a que las motivaciones para el aprendizaje de la segunda son más abstractos, más intelectualizados, esto es, que se encuentran más distantes de las necesidades inmediatas de lo que sería en el desarrollo del habla y como esta habilidad de abstracción apenas comienza a desarrollarse en el niño que comienza a escribir, es entonces que el aprendizaje de la escritura se complica.

> "Las funciones psicológicas en las cuales se basa el lenguaje escrito aún no han comenzado a desarrollarse en su exacto sentido cuando se comienza la enseñanza de la escritura y éstas deben de erigirse sobre procesos rudimentarios que recien comienzan a surgir" (Vigotsky, Pensamiento y Lenguaje, s/a, p. 139).

Siguiendo las líneas de evolución de estas dos funciones del lenguaje escrito podemos llegar a conocer su proceso de adquisición lo cual no quiere decir que ambos se den de forma independiente sino que se interrelacionan dialécticamente para llegar al aprendizaje y manejo de la escritura.

Retomando el proceso de desarrollo psicológico vemos que la abstracción se dá cuando el lenguaje se convierte en imaginario y

para que esto se logre será necesario que el niño tome conciencia de que ahora no sólo se dibujan las cosas sino que también las palabras y que los signos escritos son su representación. Esta situación nos habla de un segundo nivel de simbolización del que ya hemos hablado. En un momento posterior del desarrollo se dá la inversión del lenguaje escrito pasando de un simbolismo de segundo orden a un simbolismo directo y esto se logra porque el lenguaje hablado llega a desaparecer como meditación y la simbolización de las cosas o fenómenos se dá por la palabra escrita.

El trayecto de este proceso no es más que la continuación del proceso de interiorización del lenguaje para llegar nuevamente a su exteriorización mediante la escritura. Así continuando con dicho análisis vemos que el lenguaje escrito se desarrolla posteriormente al lenguaje interiorizado lo que implica es ir de la estructura predicativa de esta última forma del lenguaje hacia la estructura amplia de la escritura y que es de carácter explicativo, esto con el fin de que llegue a ser inteligible.

Así para pasar de la primera a la segunda forma del lenguaje se requiere de lo que se ha denominado como una semántica deliberada, una estructura intencional de la trama del significado. Vigotsky (Pensamiento y Lenguaje, s/a) afirma que el aprendizaje de la gramática es de capital importancia en la formación de dicha estructura.

Esto es porque si bien es cierto que el niño al hablar utiliza correctamente tiempos y declinaciones de la conjugación lo hace de manera inconsciente pero en la escritura el niño llegará a tomar consciencia de lo que está haciendo y aprenderá a utilizar sus destrezas conscientemente.

> "Justo cuando el niño se dá cuenta por primera vez cuando se le enseña a escribir, que la palabra Moscú, consta de los sonidos M - O - S - C - U y aprende a pronunciar cada uno por separado aprende también a construir oraciones, a realizar conscientemente lo que ha hecho al hablar en forma no consciente " (Vigotsky, Pensamiento y Lenguaje, s/a, p. 139).

En este momento será necesario recordar que el proceso de desarrollo del niño ocurre en un contexto socio-cultural del cual

depende que se llegue a completar la función psicológica y para desarrollar su función comunicativa y social.

En momentos anteriores mencionamos que debido a la abstracción en la función comunicativa del lenguaje el niño comprendía el porqué de la necesidad de escribir y esto se logra ver claramente al hacer una breve retrospectiva en la enseñanza de la escritura tanto por parte de los padres de los niños como de sus profesores.

En la década de los años 60's al niño no se le dá la suficiente motivación para que aprenda este nuevo modo de expresión. Era muy generalizado que los maestros iniciaran la escritura mediante letras aisladas, en principio para su ejercitación y continuar después con un orden de aprendizaje como sigue: letras, palabras, frases y finalmente oraciones.

Para la década de los 70's se comenzó a tener en cuenta el hecho de que los niños pueden comenzar a escribir con propósitos de comunicación inmediata si se comienza a hacerles prácticas de escritura copiando breves notas compuestas de pocas palabras, a utilizar composiciones como recordatorios para padres y amigos o para sí mismos.

La experiencia y observación indican que el niño puede escribir una palabra o frase que reconoce y percibe como útil para él con la misma facilidad con que puede prácticar la escritura de una palabra aislada una y otra vez (Borrows, 1970, vol. 18). Con esta observación podemos afirmar que el proceso de adquisición de la escritura puede favorecerse si el niño es capaz de encontrar una motivación para ello y que no sólo se le haga desarrollar como una habilidad motora.

Por lo anterior, al igual que Vigotsky (1979) consideramos que la escritura requiere para el niño de poseer algún significado, con lo cual se daría la posibilidad de generar en ellos una inquietud de tipo personal susceptible de ser incorporada a las cosas que realizan diariamente, y haciéndoles ver así la importancia que tendrá para ellos en un futuro.

Para esto las letras deberían ser elementos corrientes de la vida de los niños, al igual que lo es el lenguaje. De este modo el aspecto interno, psicológico, del lenguaje interno y su asimilación funcional deben ser organizados en las actividades de

juego y dibujo como estadios preparatorios al desarrollo del lenguaje escrito, sólo así el niño logrará comprender que no sólo se pueden dibujar objetos, sino también puede plasmarse el lenguaje.

Esto nos permite hablar de la importancia del contexto socio-cultural, el cual involucra, de principio, la participación creativa de todos aquellos adultos que forman parte del entorno del niño. Esto es muy importante porque de acuerdo con Vigotsky (Pensamiento y Lenguaje, s/a) en el desarrollo infantil, la imitación y la instrucción juegan un papel importante en el aprendizaje, de tal modo que en un principio lo que puede llegar a hacer en cooperación con el adulto posteriormente lo podrá hacer solo.

> "Los conceptos de los niños han sido formados con el proceso de la instrucción en colaboración con el adulto. En la tarea de completar oraciones ha utilizado los frutos de esa colaboración pero esta vez independientemente" (Vigotsky, Pensamiento y Lenguaje, s/a, p. 146).

Tenemos entonces que en el área escolar, será necesario que los maestros planeen y organicen las actividades escolares con el fin de inculcar en el niño la afición y el interés por estemedio de expresión, dentro y fuera de la escuela.

En el área familiar los padres y hermanos pueden contribuir en este proceso por medio de la motivación y el juego de tal modo que llegue a propiciar una intervención emocional y sentimental de las vivencias personales del propio niño.

Estos planteamientos no hablan de otra cosa más que del desarrollo de la escritura, pero con un sentido creataivo, es decir que dicho aprendizaje implica algo más que la repetición de una nueva habilidad. En todo caso de lo que se trata es de que esta nueva habilidad posibilite el desarrollo integral del niño.

Algunos autores dividen el desarrollo creativo infantil en tres etapas principales; la primera de la expresión oral, que dura de los tres a los siete años aproximadamente. La segunda, que es la de la expresión escrita que va de los siete años a la adolescencia, y por último el período literario que va desde entonces hasta la juventud.

En este proceso creativo vemos que en la transición hacia el lenguaje escrito, se nota una lentitud en cuanto a su aprendizaje y uso, debido a la calidad de las modificaciones que tienen que ocurrir, tanto a nivel psicológico como motriz. Pero gracias a esta lentitud se logra un nuevo estilo y un nuevo carácter en el manejo creativo de la escritura. Por otra parte la descripción o referencia a las actividades, que es una característica del lenguaje hablado, pasa a un segundo plano y ahora el niño se enfoca a los detalles de los objetos que describe, enumerando sus cualidades y propiedades (Vigotsky, 1982).

Sin embargo, como mencionamos anteriormente, un hecho que nos lleva a dar una explicación más acertada acerca del desarrollo de la creación literaria es el despertar sexual del adolescente.

Esto es porque el instinto sexual destruye el equilibrio de los primeros años de la infancia y dá paso al surgimiento de emociones y sentimientos. De este modo, si el desequilibrio tiende a nuestro robustecimiento y superioridad, experimentamos emociones positivas, como alegría, orgullo, etc., pero si el rompimiento es adverso, nos hace sentir temor, rabia, pesar, etc.

Todo lo anterior no refleja más que la complicación de las relaciones con la gente y con el medio y ahora las impresiones son sometidas a un análisis más profundo con el que se logra asumir una actitud más honda y compleja hacia la vida, hacia sí mismo y hacia lo que le rodea.

En este sentido se puede aprovechar este momento del desarrollo para hacer del lenguaje escrito un medio especial de expresión.

Para lograr el desarrollo creativo en esta nueva actividad, será necesario que los temas de la escritura sean comprensibles para los niños, que afecten tanto su imaginación como sus sentimientos, permitiendo así la espontaneidad y la belleza natural, tengamos presente que bajo estas condiciones resulta de menor dificultad, el desarrollo del gusto por lo literario, por lo que se obtendran mejores resultados al propiciar que el niño escriba sobre las cosas que entiende, que le gustan y basicamente sobre las emociones de su mundo interior, es decir, en lo que ha pensado mucho y con profundidad, en lo que conoce bien y se

orienta fácilmente (Vigotsky, 1982).

De este modo la tarea del educador no consiste en habituar apresuradamente al niño a expresarse en el lenguaje del adulto, sino en ayudarlo a elaborar y madurar su propio lenguaje literario, ya< que la creación infantil presenta rasgos propios y exclusivos de esa edad. Esto último nos permite recordar la función del adulto en el desarrollo del niño. De acuerdo con los trabajos de Tolstoy (citado en Vigotsky, 1982), una de las formas de poder motivar a los niños a escribir era realizando el trabajo en conjunto, colectivamente: "... todos ellos tomaban parte en el cuento sintiéndose interesados y atraidos por el propio proceso de composiciíon, era así el primer impulso hacia el trabajo creador inspirado" (p. 59).

Con lo espuesto hasta el momento, es fácil advertir en qué medida la inventiva infantil se alimenta de impresiones originadas de la realidad que perciben :

> "Encontramos una fantasía combinada ... porque atribuyen al material de que se forman sus creaciones y a sus creaciones mismas sentimientos y emociones humanas, esto permite a los niños comprender e imaginar la historia, además de identificarse con ella ... traducirla al lenguaje del sentimiento y sentir el anhelo de encarnar esta imágen emocional y figurada en forma exterior, "hablada" como realizándola" (Vigotsky, 1982, p. 78).

Es por esto que la importancia de la creación oral y escrita recide en gran manera, en el desarrollo de la imaginación, que imprime a la fantasía del niño una dirección nueva hacia el desarrollo de la razón y de la objetividad tanto en su proceso evolutivo presente y futuro.

"La escritura ha de ser importante para la vida al igual que necesitamos una aritmética importante" (Vigotsky, 1979, p. 177).

Es así que podemos ver que las distintas formas del lenguaje como patrón cultural, constituyen un factor determinante que condicionan el pensamiento y el desarrollo psíquico del niño y de aquí también la importancia de que la escritura se asimile como una herramienta creativa, tanto como modo de comunicación como de desarrollo psicológico.

Repensando el título del capítulo, podemos ver como en las actividades analisadas que forman parte del desarrollo infantil, se encuentra inmerso el aspecto imaginario. El cual no sólo se presenta por ser una capacidad intrinsecamente humana, sino por que este mismo hecho y su contenido social hacen necesaria su aparición en el constante proceso de asimilación del devenir social del hombre.

Es cierto que no aparece junto con el nacimiento de cada sujeto, pero conforme este se va apropiando de diversas conductas que facilitan y/o propician su desarrollo, tales como el juego, el lenguaje oral, el dibujo y el lenguaje escrito, el proceso dialéctico de desarrollo humano se presenta facilitado por el contenido imaginario que subyace al apendizaje y puesta en marcha de las capacidades que permiten la apropiación del devenir cultural de la humanidad.

A partir de la forma en que, a nuestro juicio, se presentan las conductas antes mencionadas, vemos como sin importar la cultura o las diferencias de clase, todo niño pasa por un proceso semejante, sin el cual su desarrollo psíquico no sería posible de alcanzar.

Si bien en el capítulo anterior ya se habló al respecto de la imaginación, vemos en este que su conexión con fenómenos reales y observables es totalmente clara y evidente, subyase a acciones que ocurre en forma real y que combinadas a nivel psíquico unas con otras, nos dan por resultado la creación y recreación de experiencias que en un determinado momento fungen como el eslabón dialéctico para ascender a los procesos psicológicos inmediato superiores, que orientan los nuevos aportes individuales y culturales de cada sujeto.

Se observó que la influencia social en el desarrollo de cada conducta y su relación con la imaginación, es permanente y no necesariamente tiene que darse en forma directa e intensionada. La imaginación y las actividades o conductas ya vistas, se funden de tal forma que a los ojos del hombre común no pasan de ser acontecimientos normales o chuscos, pero que a los nuestros quedan evidenciadas como indisolubles y perenes en la vida de todo ser humano.

Según el tipo de medio en el que cada niño se desenvuelve, el peso de cada actividad será diferente y orientará su desarrollo por determinado camino, pero insistimos en que prácticamente todos los niños cruzan por estas situaciones, en las cuales se aprende una forma especial de comportarse en su medio.

Es necesario ver como en todas las conductas estudiadas se encuentra inmerso el aspecto creativo, por lo que su análisis y trabajo como aspectos indisolubles del desarrollo humano redituará en un mejor aprovechamiento del tiempo y la calidad que cada niño tiene para obtener los mejores resultados de su vida como adulto.

METODO

La presente investigación tuvo como escenario una de las aulas de la escuela primaria particular "Cruz Azul" de la comunidad de Lagunas en el estado de Oaxaca, ésta contó con espacio suficiente para albergar entre 35 y 40 niños. El aula se encontraba en el primer piso del segundo edificio de dicha escuela, poseía una adecuada iluminación una buena ventilación y pocos elementos distractores.

En el desarrollo de la investigación se utilizaron los siguientes materiales:1) para los niños y 2) para los investigadores:

1) Crayones, lápices de colores, plumones plumas y lápices. Estos materiales se prestaron entre los compañeros. Hojas rayadas y blancas, además de las láminas diseñadas por los investigadores.

2) Una cámara de video, una videocassettera, 14 horas de video cassettes, micrófono, texto de trabajo (LA HISTORIA INTERMINABLE. M. ENDE 1986), cuestionarios para padres y niños, profesor, además de hojas de registro (veanse anexos: 1, 2 y 3).

El trabajo se realizó con 32 niños, de los cuales 17 eran mujeres y 12 hombres, con un promedio de edad de ocho años.

PROCEDIMIENTO:

Cada sesión de trabajo constó de aproximadamente 60 minutos de duración, excepto las sesiones del objetivo tres , las cuales duraron -aproximadamente- 120 minutos. El número de sesiones trabajadas fueron 20 correspendiendo cinco por cada objetivo.

En una sesión previa a la inicial, a cada niño se le proporcionó un cuestionario con el fin de obtener un perfil socio cultural del mismo y por ende de su familia. Durante la aplicación del mismo se dieron instrucciones para contestar cada pregunta, evitando en lo posible la participación de los investigadores en el momento en que los sujetos respondieron. Salvo cuando existieron dudas, por lo que estas fueron aclaradas por el investigador más próximo al niño.

El mismo cuestionario fue aplicado a los padres de los niños en función de lo cual se realizaron visitas domiciliarias por parte de los realizadores del trabajo, esto sobre todo con la

intención de tener las observaciones y apreciaciones de las condiciones ambientales de cada familia y de su actitud durante la encuesta.

El cuestionario incluye en el área de aspectos culturales, las preferencias en los canales de televisión, que en el caso de la localidad varían respecto de los de la Ciudad de Mexico y en este caso son como siguen:

Si se sintonizaba el dos se veía vía satélite el Disney Chanel.
" cinco " dos Nacional.
" siete " Cinemax.
(peliculas en ingles sin traducción).

Si se sintonizaba el 10 se veía vía satélite el Univisión (señal diferida con diferentes programas pero similares al los del dos nacional).

Si se sintonizaba el 12 se veía en red nacional el 13.

A continuación se describe el procedimiento general seguido en los objetivos uno, dos y cuatro, para posteriormente dar los detalles necesarios de cada uno de ellos, así como el procedimiento del tercer objetivo.

Cuando los niños llegaban al aula de trabajo, las mesas ya se encontraban distribuidas en un cuadro de cuatro por cuatro metros, se acomodaron en esta forma con la finalidad de facilitar las filmaciones, así como de dar una mayor libertad de contacto entre los niños.

Una ves estando los niños dentro del salón se les dió la instrucción de que podían escoger el lugar que desearan con la condición de que ese lugar sería ocupado por ellos durante cinco sesiones de trabajo. Otra de las instrucciones que se les proporcionó se refirio a que poseían la plena libertad de pararse de su lugar y realizar todo tipo de actividad inherente a la realización del trabajo, tales como platicar con algun compañero, solicitar material.

El procedimiento seguido en forma específica para el objetivo I fue el siguiente:

Una vez que los niños se encontraban en sus lugares, uno de los investigadores después de pedirles su atención les leyó el capítulo correspondiente del texto de trabajo (de la sesión uno a

la diez la lectura de los capítulos se realizó de manera consecutiva).Habiendo concluido la lectura se les explicó en que consistiría su actividad. Se hizo del conocimiento de los niños que se les facilitaría una hoja impresa con una escena correspondiente a la lectura recien realizada y que ellos deberían de iluminarla y dibujar los elementos que a cada uno de ellos les resultaran más significativos o importantes. Para la actividad contaron con 40 minutos transcurridos a partir del momento en que todos tenían su material.

Esta forma de trabajo se mantuvo durante las cinco sesiones que correspondieron al cumplimiento del primer objetivo, pero la cantidad de elementos contenidos en las láminas de trabajo disminuían conforme avanzaron las sesiones de modo que a la quinta se proporcionó una hoja en blanco. De la lámina uno a la cuatro se mantuvo un referente con la lectura realizada en el inicio de cada sesión.

En el caso del objetivo dos el procedimiento fue el siguiente:

Con respecto a los niños, su entrada al salón fue igual a la descrita en el objetivo anterior. La variación que se encuentra en este objetivo radica en el material utilizado. Una vez que terminaba la narración del capítulo correspondiente se les proporcionó a los niños una hoja rayada en la cual ellos tuvieron que elaborar durante la primer sesión el final de la historia inconclusa -en el objetivo anterior el capítulo se leía completo- que acababan de escuchar, en la segunda sesión debieron de dar un desarrollo de la historia que en forma incompleta les fue narrada, en la tercera, cuarta y quinta sesión se les dejó hacer, bien lo que realizaron en las sesiones anteriores o bien elaborar una nueva historia basada en el cuento narrado.

El procedimiento seguido para el cumplimiento del objetivo tres fue:

La actividad de los niños consistió en la narración de un cuento por parte de cada uno de ellos de manera independiente. Dado que esta actividad se hubiese complicado de haberse realizado en grupo se optó por realizarla de manera individual. Al niño en turno se le sentó frente a una mesa de trabajo en la cual se encontraban tres láminas, las cuales deberían de acomodar en el

orden que juzgara conveniente y entonces realizar una narración. Frente al niño y detrás de las láminas se colocó el sistema de registro. El niño entró solo al aula de trabajo y el investigador daba la instrucción; frente a tí tienes "x" número de láminas (aumentaron con el transcurso de las sesiones), lo que está dibujado es la continuación de la historia que se les ha estado contando, ahora te toca a tí contarme una historia viendo los dibujos. Esta instrucción fue la misma para todos los niños y a lo largo de todas las sesiones del objetivo. El número de láminas aumentó de tres a siete en el transcurso del objetivo.

En el último objetivo (cuatro) se vuelve a hacer constante el proceso de inicio de sesión como ocurrió para los objetivos uno y dos, la actividad de los niños consistía en la elaboración de un cuento basado en una lista de palabras, que bien podía ser utilizada en su totalidad o sólo retomar algunas. Una vez que los niños tenían el material en sus manos la instrucción fue la siguiente; cada uno de ustedes va a ir diciendo una palabra rara que inventarán para formar una lista. De este modo cada día se formó una lista diferente de la cual se escogieron un número de palabras igual al que les proporcionaban los investigadores para la sesión correspondiente, la primer sesión iniciaba con tres y hasta la última fueron siete. Posteriormente se les indicó que las palabras seleccionadas se anotarían en el pizarrón y que tendrían el significado que cada quien quisiera darle, ya sea cosas, animales o personas y que con ellas tendrían que escribir una historia.

FORMAS DE EVALUACION.

Para los padres y niños se elaboró un mismo modelo de cuestionario, el cual cubrio las siguientes áreas: 1) Datos Familiares, 2) Ecología, 3) Alimentación, 4) Dinámica Familiar, 5) Aspectos Culturales, 6) Estructura Familiar, 7) Detección de problemas. Para poder hacer su aplicación antes se realizó una prueba piloto con nueve familias que cubrían las características requeridas para la población de trabajo. Esto se hizo con la finalidad de comprobar que las preguntas estuvieran planteadas lo más claramente posible. El último cuestionario se dirigió al profesor y constó de las siguientes áreas: 1) Formación Académica,

2) Aspectos Culturales y 3) Aspectos Escolares.

ELABORACION DE CRITERIOS DE EVALUACION.

Cada uno de los objetivos fue evaluado en base a cinco criterios, los lineamientos básicos de aplicación de los criterios fueron tomados de la metodología desarrollada por Desrosiers (1971). Para el presente trabajo la adaptación de los criterios y sus respectivos niveles se sujetó al marco teórico trabajado.

Si bien el marco teórico desarrollado por Desrosiers es diferente al presente, existen algunas semejanzas tanto en la concepción del desarrollo del proceso creativo, como en el desarrollo metodológico de la investigación, es entonces que nos basamos en ello para retomar los criterios de evaluación, pero realizando las transformaciones necesarias a partir de las diferencias existentes.

Así de acuerdo a cada objetivo particular (dibujo, escritura, narración y escritura), cada criterio posee elementos de análisis afines a la actividad objetivo, de modo que algunos de los criterios poseen tres o sólo dos niveles de análisis. Entonces los criterios para evaluar el objetivo I (dibujar) son los siguientes.

IMAGINARIO - REAL (A)

Este criterio se refiere al grado de transposición de lo real, es decir. hay un paso de un nivel de existencia física o mental a un nivel de existencia simbólica. Es la capacidad de desprender al hombre de lo real actual. Sus niveles quedan descritos como sigue:

Nivel Inferior.- Es la representación gráfica de todo aquello que se narró y de todo aquello que se dió impreso.

Nivel Superior.- Es la representación gráfica adicionada de seres o cosas de la realidad que son tomadas y transformadas, al menos en algún aspecto.

OPACO - TRANSPARENTE (B)

Se refiere al análisis de la textura de la expresión creadora según la desviasión en el manejo del color, sus niveles son los siguientes:

Nivel Inferior.- La representación muestra elementos en los que se concerva la relación con el color.

Nivel Superior.- La representación contempla una transformación

del uso del color real de los elementos.

ORIGINAL - TRIVIAL (C)

Este criterio se refiere a la capacidad de creación de algo nuevo, único o sorpresivo para el autor, los criterios son;

Nivel Inferior.- En la representación gráfica los elementos conservan sus funciones reales ya sea intra o entre grupos de elementos (actitudes, acciones o actividades).

Nivel Superior.- En la representación los elementos son transformados en sus funciones reales (actitudes, acciones o actividades) ya sea entre o intra grupos de elementos.

FLEXIBLE - RIGIDO (D)

Implica una soltura, una divergencia, la flexibilidad para reestructurar las situaciones. Es la capacidad de encontrar ideas de orden diverso, los niveles son los siguientes:

Nivel Inferior.- La representación gráfica está constituida por un acontecimiento único seleccionado de la narración y el cual no sufre ninguna transformación.

Nivel Superior.- La representación implica una transformación total o parcial de los acontecimientos dados en el material de trabajo y/o el material narrado.

INTEGRACION DINAMICA - INTEGRACION ESTATICA (E)

Se refiere a las relaciones que permiten orientar la comprensión de los elementos discontinuos, contiguos y/o heterogeneos, los niveles son:

Nivel Inferior.- En la representación de los elementos se observa una falta de relación, quedando cada uno de ellos en forma aislada.

Nivel Superior.- La representación de los elementos cobra significado por encontrarse relacionados entre sí, ya sea entre grupos de elementos o intragrupos, además de que puede aparecer una relación por el uso de la perspectiva.

Es necesario aclarar que para este objetivo la palabra realidad o real se refiere tanto al material narrado, como al material impreso que proporcionaron los investigadores.

A continuación se describen los criterios de evaluación de los objetivos II y IV, en estos criterios realidad se refiere tanto al material narrado e impreso como a todo aquello que forma parte de

la vida cotidiana. Así mismo los criterios hacen referencia a aspectos similares a los descritos en el objetivo anterior por lo que sólo se describirán los que son más específicos para este objetivo.

IMAGINARIO - REAL (A)

Nivel Inferior.- Existe una réplica parcial o total de la realidad hacia el trabajo realizado.

Nivel Medio.- El texto contiene una parte real y otra imaginaria, es decir, existen elementos reales acompañados por una visión personal, la obra descubre una realidad oculta, es una recreación y no una imitación.

Nivel Superior.- Es cuando se transforman los elementos encontrados en la realidad y se revisten de una visión personal, tomando como base lo que existe en la imaginación y fuera de lo cotidiano.

OPACO - TRANSPARENTE (B)

Hace referencia al análisis de la textura de la expresión creadora según la desviación del lenguaje figurado, es una opacidad de los sentidos por lo que el texto requiere de una descripción, sus niveles son:

Nivel Inferior.- El texto sólo transmite elementos reales, no requiere descripción puesto que en su desarrollo se observa claramente el sentido o finalidad del mismo.

Nivel Medio.- Se tienen elementos reales y opacos que dan un sentido creativo al texto, pero que no hacen perder del todo el vínculo con lo real.

Nivel Superior.- Es cuando el texto requiere de ser descrito pués sus elementos no parten de la realidad, pueden o no ocupar la totalidad del texto.

ORIGINAL - TRIVIAL (C)

Nivel Inferior.- El texto puede parecer personal o no pero en su mayoría representa una réplica de las funciones de los elementos reales (actitudes, acciones y/o actividades).

Nivel Medio.- Sin existir transformaciones profundas no se queda repitiendo la realidad, es decir, se llegan a repetir las funciones pero son alteradas en su orden por lo que la separación

con lo real no es total.
Nivel Superior.- Es original para su autor, asombroso por poco habitual, parece nuevo con o sin vínculo con lo real, existe una transformación de los elementos o personajes de la narración.

FLEXIBLE - RIGIDO (D)

Nivel Inferior.- La(s) idea(s) es (son) fija(s), con asociación directa con la realidad.
Nivel Medio.- Se transmite una idea real pero con ideas nuevas, poco comunes o ilógicas, por lo que se plantea un cambio en la idea principal, conservando su relación con la realidad.
Nivel Superior.- Existen ideas no encontradas en la realidad y que articulan el texto hacia fronteras no marcadas en lo real.

INTEGRACION DINAMICA - INTEGRACION ESTATICA (E)

Nivel Inferior.- La(s) idea(s) no es (son) clara(s) en su unión por lo que carece totalmente de un sentido u orden.
Nivel Medio.- La unión de ideas puede darse de manera sencilla y careciendo parcialmente de una coherencia.
Nivel Superior.- La unión de ideas no es lógica, se puede o no romper la secuencia establecida en la realidad sin que por ello el texto caresca de sentido y orden.

Por lo que respecta al objetivo tres, y a la descripción de sus criterios, en estos el término realidad se refiere al material que se narró en sesiones anteriores, así como al material impreso que se les presentó a los niños y todo aquello que forma parte de la vida cotidiana. En este mismo objetivo, los criterios hacen referencia a lo que se describió en los anteriores por lo que se presentan los niveles de cada uno de ellos:

IMAGINARIO - REAL (A)

Nivel Inferior.- Existe una réplica total de lo real hacia el trabajo realizado (narración del niño).
Nivel Medio.- La narración contiene una parte real y otra imaginaria, es decir, maneja elementos reales que se acompañan de una visión personal, es una recreación, no una imitación.
Nivel Superior.- La realidad es transformada y revestida de una visión personal retomando lo que existe en la imaginación y fuera de lo cotidiano.

OPACO - TRANSPARENTE (B)

Nivel Inferior.- La narración transmite elementos reales y no se requiere su descripción pués en su desarrollo se observa en forma clara su sentido o finalidad.

Nivel Medio.- Se tienen elementos reales u opacos que dan un sentido creativo a la narración, pero no hacen perder su vínculo con la realidad.

Nivel Superior.- Cuando la narración requiere de una descripción pués sus elementos no parten de la realidad.

ORIGINAL - TRIVIAL (C)

Nivel Inferior.- La narración puede parecer personal o no pero en su totalidad representa una réplica de las funciones de los elementos reales (actitudes, acciones y/o actividades).

Nivel Medio.- Sin existir transformaciones profundas, la narración no se queda repitiendo la realidad, es decir, que se llegan a alterar las funciones reales.

Nivel Superior.- Es original para su autor, poco habitual, parece nuevo, existe una transformación de la función de los elementos o personajes reales.

FLEXIBLE - RIGIDO (D)

Nivel Inferior.- La narración sólo se limita a una descripción aislada de la(s) idea(s) del material impreso o narrado.

Nivel Medio.- En la narración se encuentran una o varias ideas que hacen referencia parcial al material impreso.

Nivel Superior.- La narración implica una o varias ideas que pueden abarcar o no la totalidad del material impreso (lámina) que articulan en ella una transformación fuera de la realidad.

INTEGRACION DINAMICA - INTEGRACION ESTATICA (E)

Nivel Inferior.- La narración carece en su totalidad de una coherencia, sentido y orden.

Nivel Medio.- Existe una coherencia y sentido, pero es parcial en las ideas de la narración.

Nivel Superior.- La coherencia, sentido y orden en la narración se mantiene a través de la integración -dada por el autor- acerca del material impreso.

El otro material que se elaboró fueron los formatos registro conductual. El formato se elaboró para registrar las diferentes

conductas que presentaron los sujetos, fue utilizado en todas las sesiones, desde el primero hasta el último objetivo.

Este formato en su encabezado nos permitió tener referencia del objetivo de trabajo en que se utilizó, quien fue el observador que realizó el registro, la fecha de realización de la sesión, el número de la misma, su hora de inicio y término.

Cada formato permite registrar los datos de 16 niños a la vez, dado que la sesión tuvo una duración de 60 minutos, se dispuso un espacio de registro de la frecuencia por minuto, así también al final de cada renglón de registro, correspondiente a cada individuo, se contó con un espacio para anotar la frecuencia total de cada una de las categorías de conducta que se registraron.

Con respecto a la selección y definición de las categorías se procedió de la siguiente manera: En función del tipo de actividad para cada objetivo, se formó una lista de todas las conductas con posibilidad de ocurrir. Posteriormente se corroboró dicha ocurrencia en la primera sesión de trabajo de cada objetivo, también se tomó en cuenta que se presentaran otras conductas no contempladas inicialmente, fialmente se reelaboró el listado resultante para realizar el registro completo en las sesiones posteriores. Por último se asignó a cada categoría una abreviatura para facilitar su registro.

Para casi terminar la sección de método, a continuación damos el listado de las categorías que se registraron, con sus respectivas definiciones y son como siguen:

Dibujar.- Mantener relación entre la vista y el lápiz o los colores de modo que se tiene un delineado sobre el papel de trabajo.

Platicar N (entre niños).- Establecer una interacción verbal con uno o más niños del grupo, sin que estén realizando la actividad objetivo.

Estar de pie (pararse).- Estar fuera de su lugar de trabajo y permanecer estático.

Hacer preguntas.- Levantar la mano y dirigirse a cualquiera de los coordinadores para pedir una aclaración de alguna duda sobre la actividad de trabajo.

Hablar solo.- Efectuar verbalizaciones en vos baja y para sí

mismo, sin llegar a interactuar con algún compañero.
Hablar con el coordinador.- Conducirse y entablar una interacción verbal con el coordinador(es).
Pensar.- Mantenerse en una posición estática sin establecer ninguna relación con el medio.
Jugar.- Puede mantener el niño una interacción o no pero realiza una serie de ademanes verbales y motores que provocan risa.
Sentarse.- Volver a ocupar su asiento después de haber permanecido fuera de él.
Correr.- Tomando la posición de caminar rápido ir de un lugar dentro del área de trabajo.
Molestar.- Cuando se establece una interrelación donde se causa una distracción súbita, ya sea en forma física o verbal, entre uno o más compañeros.
Gesticular.- Realizar movimientos gestuales y ademanes de manera exagerada.
Platicar trabajando.- Sin dejar de realizar la actividad objetivo existe una interacción verbal entre dos o más compañeros.
Escribir.- Representar por escrito algún pensamiento de acuerdo a la actividad objetivo.
Narrar.- Verbalizar un suceso o una historia dirigiéndose al coordinador, donde puede o no tomar en cuenta el material proporcionado.
Manipular el material.- Utilizar el material proporcionado por el coordinador.
Leer.- Interpretar verbalmente la escritura del material trabajado por el propio sujeto.
Pedir material.- Establecer interacción entre uno o más compañeros del grupo para solicitar algún material para trabajar.
Trabajar de pie.- Mantenerse levantando en su mismo lugar sin interrumpir la actividad objetivo.
Conductas agresivas.- Provocar daño físico o emocional a algún compañero.
Otras conductas.- Todas aquellas conductas que no se encuentran definidas.

La forma en que se utilizaron las categorías anteriores y por ende los formatos de registro es como sigue: Durante cada sesión

estuvieron presentes los tres investigadores, dos se encargaron de tomar los registros conductuales y el tercero se encargó del manejo de la videograbadora, así como de dar las instrucciones de trabajo a los niños.

Para agilizar el registro de las conductas los dos primeros investigadores se colocaron en el recuadro interior del área de trabajo. El tercero de ellos se ubicó fuera de dicha área para poder realizar las filmaciones. Una vez comenzada la sesión se procuró no establecer contacto entre investigadores y niños a fin de no interrumpir sus respectivas actividades. En los casos donde no fue posible evitar dicho contacto se contó siempre con el apoyo del registro visual para cubrir el instante de registro muerto durante la sesión.

Cotidianamente al término de las sesiones se hizo una revisión del registro visual con la finalidad de cotejarlo con el registro de actividad hecho por los investigadores. Esta condición de registro fue válida para las sesiones de los objetivos uno, dos y cuatro. Para el caso del objetivo tres uno de los investigadores accionaba la cámara de video y los otros dos encargados directamente de registrar de la videocassettera.

RESULTADOS

Dada la complejidad de los datos obtenidos por los diversos instrumentos de evaluación utilizados en el trabajo y poniendo en práctica la posición teórica en la que nos basamos, hemos decidido presentarlos bajo tres formas de análisis a fin de diversificar nuestra visión y tener un amplio espectro de interpretación para cubrir nuestro objetivo, dichas formas de análisis corresponden por orden de presentación a I) Cuestionarios, II) Resultados Cuantitativos y III) Resultados Cualitativos.

Cuestionarios; a partir de la aplicación de los cuestionarios, se pudo obtener el aspecto sociocultural, el académico y el familiar de la población con la que se trabajó.

Resultados Cuantitativos; a través de la realización de gráficas y tablas cuantitativas, se arrojan datos generales y particulares por sesión(es) y objetivo(s) de cada uno de los niños, obteniendo así su comportamiento durante el desarrollo de su actividad.

Resultados Cualitativos; para poder trabajar la imaginación-creatividad se elaboraron criterios de evaluación tomados del modelo de Desrosiers (1971), con los cuales se obtuvieron datos generales y particulares del trabajo realizado por sesión(es) y objetivo(s) de cada uno de los niños, esto tendiente a reconocer su desarrollo creativo.

I) CUESTIONARIOS.

Los cuestionarios nos permitieron establecer un perfil sociocultural de cada uno de los niños abarcando tres contextos de su desarrollo; académico, familiar e individual. Ya que se dirigieron al profesor, los padres y hacia ellos mismos.

I.1) Cuestionario del Profesor.

Al dirigir el cuestionario al profesor se pretendía hacer el perfil académico-social de cada niño. Sin embargo, los resultados de este cuestionario fueron invalidados debido a que las respuestas proporcionadas por el profesor:

-no correspondían a la pregunta planteada.

-no eran contestadas.

El cuestionario, que tuvo la finalidad de obtener los datos personales del profesor, constó de tres áreas: a)formación académica, b)aspectos culturales y c) aspectos escolares.

Sin embargo, del análisis de los datos obtenidos se descartó parte del área escolar debido a que las respuestas proporcionadas no dejan ver su influencia en el aspecto formativo de los niños.

Los datos obtenidos de este cuestionario son los siguientes:

I.1.a) Formación Académica.

El profesor del grupo contaba con 31 años de edad, con un nivel escolar de Normal Superior. Ha laborado aproximadamente en esta escuela primaria durante siete años. Su procedencia escolar es la Escuela Normal Superior de Cd. Madero Tamaulipas, con la especialidad en pedagogía de la educación física, además ha tomado cursos en Lagunas, Oaxaca y Cd. Madero sobre didáctica y evaluación, trabajos manuales, arbitraje y condición física.

I.1.b) Area Cultural.

En esta área observamos que los canales de televisión que ve con más frecuencia son el dos y el 13, le agradan los programas informativos como son: Nuestro Mundo, 24 Horas; porque esta enterado de lo que sucede en el país y en el mundo entero. También son de su agrado los programas deportivos como son los de: futbol, basquetbol y acción; porque tiene un equipo favorito. En el caso del tipo de películas, le agradan las de terror, cómicas, policiacas y de suspenso. Argumentó que la televisión la ve solamente tres veces a la semana con una duración de 30 minutos, excepto en los programas de futbol (dos horas). Sobre el tipo de música la que escucha con más frecuencia es la tropical y la instrumental, y su tipo de lectura favorita son los libros (psicología infantil y de educación física), y los periódicos (Esto y Excelsior). Otras de las actividades que realiza son asistir al cine y hacer visitas familiares cada fin de semana.

I.1.c) Aspectos Escolares.

En esta área el profesor argumentó que la relación que se daba entre maestro-grupo y grupo-maestro, es buena porque al profesor no le gusta regañarlos y les habla de buena manera; además de que por parte de los niños lo buscan para jugar y platicar, argumenta también que una de las actividades de tipo recreativo que propone

y son parte del programa son las de dibujar y pintar.

También se argumenta por parte del profesor, que los niños discuten las reglas de trabajo, marcan otras áreas y proponen diferentes formas de crear conceptos o formas de trabajo, porque al estar en la misma rutina se aburren.

I.2) Cuestionario de Niños y Padres.

Es importante aclarar que en los cuestionarios dirigidos a padres y niños, en las áreas I, II y III, se tomó solamente un resultado general de ambos cuestionarios (padres-niños), quedando una respuesta debido a la misma naturaleza de las preguntas. Por lo que respecta a las áreas restantes (IV, V, VI y VII) se presentan los resultados de cada pregunta de los dos tipos de cuestionarios.

I.2.I) Composición Familiar.

El perfil familiar e individual del niño se obtuvo a través de la concepción de la familia acerca de éste y de la concepción que el niño tiene de sí mismo y de su familia.

Dentro de este apartado encontramos que 12 de las familias están integradas por cinco personas y 10 por seis o más, el resto de las familias por tres o cuatro personas. La edad predominante en la población adulta se ubica al rededor de los 30 años, en los niños la edad predominante fluctua entre los cinco y los nueve años. Tanto en los adultos como en los niños el grado escolar predominante es la primaria y las ocupaciones predominantes de la población se encuentran distribuidas de la siguiente manera:

- Los padres son obreros
- Las madres (30) se dedican a actividades del hogar.
- Los hijos (57) son estudiantes.

Dentro del parentesco familiar, la población se compone en su mayoría por familias nucleares (29), ya que sólo tres familias salen de esta condición.

I.2.II) Area Ecológica.

La mayoría de las familias (22) cuentan con casa propia, y con servicios de luz y agua (32), alumbrado y drenaje (29). En sus hogares 30 familias disponen de sala y comedor, 31 de recamara y baño y 29 de cocina. Poseen también aparatos domésticos como son: televisión a color (23 familias), televisión blanco y negro (20),

refrigerador (27), estufa y licuadora (31), y lavadora (26). Con respecto al ingreso mensual se encontró que en 25 familias es el papá quien aporta el gasto familiar y únicamente en siete casos de esta población es la mamá quien lo hace. Estas familias cuentan con las siguientes prestaciones:

- 20 cuentan con aguinaldo.
- 23 con caja de ahorros.
- 26 con servicios médicos.

I.2.III) Hábitos Alimenticios.

En este nucleo se consumen más de tres veces a la semana los siguientes alimentos: tortillas, pan, leche, legumbres, verduras, carne, huevo y frutas de temporada. Los alimentos que se consumen por lo menos una vez a la semana son: pescado, refrescos, botanas, cervezas y pastelitos. 30 de las mamás son quienes se encargan de las compras y 31 familias las realizan en la tienda de autoservicio.

Por otro lado tenemos que la mayoría de las familias destinan parte del gasto familiar al consumo de alimentos, con una periodicidad de cada ocho días y a la compra de ropa y calzado cada seis meses o más.

I.2.IV) Dinámica Familiar.

25 de los padres de esta población afirman que quienes dan las órdenes y toman las decisiones son ambos padres, en cambio 15 de los niños argumentan que es el papá quien da las órdenes y 20 afirman que se cumplen siempre, y 12 de los niños coincidieron con la opinión de los padres afirmando además que dichas órdenes se cumplen sólo a veces. Los papás dividen su opinión en decir que sus órdenes se cumplen siempre (15) o sólo algunas veces (16).

Los padres afirman que a quienes se les pone más atención es a los hijos, en 19 casos, en cambio algunos hijos (13) opinan que es al papá a quien se le pone mayor atención y ocho de ellos dicen que es a la mamá.

Aproximadamente la mitad de los padres argumentan que sus hijos nunca intervienen en la solución de problemas familiares. Prácticamente la mitad de los hijos opinan que intervienen sólo algunas veces.

Dentro de estas familias, 13 de los padres contemplan una

mejor relación entre los hijos y el papá y 10 opinan que entre todos se llevan bien, para 13 de los niños es toda la familia la que mejor se lleva. Por otro lado tanto los padres como los hijos (24 y 18 repectivamente), concuerdan en opinar que son los niños quienes se pelean más dentro de la familia. 27 de los padres afirman que el sábado lo dedican a labores domésticas y los niños (20) dedican su tiempo a distracciones dentro de casa.

I.2.V) Estructura Familiar.

Del total de las familias encuestadas los aspectos de crianza y educación son los que se consideran importantes. Las respuestas de los padres se encuentran diversificadas y no existe predominancia, por el contrario la mayoría de los niños consideran los aspectos de educación y reglas morales en 11 casos, y de educación en 12 casos, como los más importantes.

Por otra parte, tenemos que entre los padres y los hijos, existe una coincidencia sobre la forma de como se disciplina a los hijos, la cual es el regaño. Así como también llega a haber una cierta concordancia al opinar que cuando surge un pleito familiar se da en forma verbal (27 padres y 20 niños).

Dentro de las diferentes actividades que realiza la familia en relación a la expresión de sentimientos, vemos que para la expresión de alegría y felicidad 14 de los padres señalan a la actividad de platicar, los niños diversifican sus respuestas sobre diferentes actividades no existiendo predominancia. Para el sentimiento de triztesa los padres diversifican sus respuestas, en cambio los niños señalan a la actividad de encerrarse como la que se realiza con mayor frecuencia (14 casos). Para expresar el sentimiento de enojo, 13 de los padres afirman que la familia deja de hablarse y en el caso de los niños la actividad predominante es la de pelear (13 casos).

Por otro lado tenemos que la mayoría de los padres consideran que las obligaciones de los hijos son el cumplimiento de las normas morales (25) y el ser buen estudiante (20). Para el caso de los niños se invierte la opinión y 23 afirman que su obligación es ser buen estudiante y para 21 las reglas morales.

I.2.VI) Aspecto Cultural.

Respecto a la influencia cultural que recibe cada una de las

familias encuestadas, se observa que en el caso de los niños, 26 ven el canal 13 de televisión, 16 el dos y otros 16 el canal siete. En la opinión de los papás las respuestas se encuentran diversificadas entre todos los canales menos el cinco, por último, en las mamás exceptuamos el canal siete y el trece. (Los datos reportados rebasan el número de la población total porque se consideraron todas las preferencias de cada uno de los miembros de la familia, y aclaramos que la frecuencia de los canales de televisión que recibe esta localidad no es la de la Ciudad de México (vease el método).

Las preferencias por programa se encuentran repartidas de la siguiente manera: 30 de los niños prefieren ver caricaturas y otros dos películas, 15 padres prefieren ver películas y 24 mamás las telenovelas. Si bien las preferencias por las películas se encuentran diversificadas, el mayor número de datos nos dejan ver que nueve niños prefieren las películas de terror y ocho las policiacas, mientras que los padres reportan en nueve casos predilección por películas policiacas y en 11 no existe ninguna predilección. Por último, notamos que en casi la mitad de las familias (15) su televisor permanece encendido entre cuatro y seis horas diarias.

Con respecto a la predilección musical de las familias, a 11 niños les agrada la música de Rock y a otros 11 la música variada. Para el caso de los padres 11 no tienen ninguna preferencia, les gusta todo tipo de música; pero en forma específica en ocho casos prefieren la música tropical y la balada .

Las lecturas más usuales dentro de las familias son la siguientes: para los niños son los cuentos (34) y los libros (30); respecto a los papás hay una clara preferencia por los libros relacionados con su profesión (32); las mamás presentan una diversificación en sus respuestas, encontrándose que unas 15 leen revistas femeninas, 18 las novelas y 14 los libros.

Respecto a las actividades que se realizan fuera del hogar, las más frecuentes son: las visitas familiares, donde 16 familias las realizan cada 15 días; 15 asisten a festividades locales una vez al año; de las 32 familias, 13 reportan que ambos padres deciden participar en las anteriores actividades y 12 que es la

mamá quien toma la desición.

La preferencia en los juguetes de los hijos es vista por 18 de los padres como de mayor atracción por los tradicionales (carros, pelotas, canicas, muñecas, etc.) y 11 por los de novedad (transformers, electrónicos y todos los anunciados por t.v.),sin embargo, la población infantil (16 y 16) prefieren los de novedad y los tradicionales. 14 padres opinan que sus hijos prefieren los juegos dinámicos (el encantado, la bicicleta, correr, etc.) y nueve padres los juegos didácticos (juegos de mesa). Pero los niños afirman que les gustan los juegos deportivos (14) y los dinámicos (12). La actividad de juego realizada por los niños a los ojos de los padres (13) suele realizarse entre hermanos y amigos; con una pequeña diferencia (10) los niños mantienen la misma opinión. Los restantes casos se distribuyen en las diferentes opciones.

I.2.VII) Detección de Problemas.

El agrado por la familia en el caso de los padres (30) se reporta como mucho, con respecto al por qué, 16 lo explican por convivencia y 15 por los lazos familiares. Con respecto a los niños, 27 afirman que les gusta mucho su familia, dando el mismo por qué los padres.

La descripción de la familia de parte de los padres (14) es de cariñosa, los niños dan la misma opinión pero en mayor número (17). Poco más de la mitad de los padres (18), opinan que la comunicación en su familia es buena y la mayor parte de los niños (22) coinciden en ello. Respecto al por qué, 11 padres responden que es por el intercambio de opiniones y nueve por cariño a la familia. Si bien la respuesta de los niños es más diversa, los datos principales coinciden con la opinión de los padres, pero variando en cantidad (ocho y siete respectivamente).

La independencia dentro de la familia de parte de 11 padres está vista como en manos del papá, un número mínimo por parte de los hijos y en 10 casos se dice que nadie es independiente. La opinión de nueve niños a este respecto recae sobre sí mismos y en siete casos se opina que la persona más independiente es el papá. Los padres dan como el por qué, el ejercicio de la autoridad (10) y los niños (14) lo asumen con respecto al rol familiar.

La situación de dependencia familiar esta vista por 24 padres de parte de los hijos y los niños opinan lo mismo en 22 casos, ambos partes coinciden en afirmar que es por la edad (18 y 16).

Las cosas que suele decir el niño a opinión de los algunos padres (16) es que son muy ciertas, los otros (16) opinan que son poco ciertas. Pero 19 niños opinan que que sus comentarios son muy ciertos y 11 poco ciertos. Esta actividad, a juicio de la mayoría de los padres (19) se presenta todo el tiempo, aunque otros (12) consideran que ocurre algunas veces. La distribución de las respuestas de los niños es similar a la de los padres, variando ligeramente en cantidad (18 y 13 casos respectivamente).

I.3) Resultados Globales de Cuestionarios.

Finalmente dentro de la generalidad en la descripción de los cuestionarios, tenemos que la Dinámica Familiar de la población se caracteriza por que la toma de decisiones y órdenes, corre a cargo del padre, tanto en las respuestas de los hijos como de los padres es este quien aparece en su mayoría, al igual que estas órdenes se cumplen sólo algunas veces, así como también la mayor parte de los padres afirman que a quien se le pone más atención en la familia es a los hijos y estos argumentan que es a los padres.

En esta descripción de resultados también se observa que en la solución de problemas los niños intervienen únicamente algunas veces, esto sucede en la mitad de la población de los niños. Aunque se manifiesta que todos los integrantes de la familia se llevan bien, se observa que a opinión de los padres las peleas que se sucitan en casa ocurren solamente entre los hijos.

Dentro de la estructura familiar se tiene como base de la educación de los hijos, el que los padres provean a estos de una educación escolarizada y el inculcarles reglas morales, para que este aspecto se cumpla, los padres y los hijos coinciden en que la disciplina más empleada es el regaño, asi como también se argumenta que cuando se sucita un pleito es en forma verbal.

Para la mayoría de las familias, cuando expresan su alegría suelen platicar, cuando estan tristes lo más común es el aislarse y para el caso del enojo existen dos tendencias: por parte de los padres es el de mantenerse callados y por parte de los hijos son las peleas. Sobre el aspecto de las obligaciones de los niños con

los padres, recae en ambas opiniones, tanto en el cumplimiento de las normas morales como el de ser buen estudiante.

A nivel cultural lo primero que se observa es que los niños y los padres tienen afinidad por los canales de televisión (13, siete, cuatro y dos). Mientras que existen diferencias claras entre los gustos de los niños, papás y mamás sobre los programas de televisión, no así en las películas de preferencia, donde mamá y papá prefieren un tipo (policiacas) y los niños otro (terror). El tiempo que permanece el televisor encendido a juicio de todas las familias es de cuatro a seis horas diarias.

Respecto a la música, hay deferencias entre las preferencias de los padres y los hijos, los primeros escuchan música diversa y los segundos Rock. Sobre la lectura, las diferencias también son evidentes entre los integrantes de las familias.

Las actividades que se realizan fuera de casa en forma predominante son dos: las visitas familiares y asistir a las festividades locales. Algo común en estas familias es que la mamá es quien decide asistir a dichas actividades.

Como último aspecto del área cultural se observa que los niños prefieren los juegos dinámicos y por opinión de los padres estos niños suelen jugar con amigos y sus hermanos.

En la detección de problemas se tiene como característica principal que en todo los casos encuestados se habla de que les gusta su familia manifestando dos razones: 1) por la convivencia y 2) por los lazos familiares. En forma general se describe a la familia como cariñosa, así como el establecimiento de una buena comunicación familiar, el por qué de esta última consideración se atribuye a que son familias donde hay posibilidad de diálogo o bien por la relación familiar (familias cariñosas).

En esta población los padres y los hijos consideran que la persona más independiente de la familia es el papá, debido a que es la figura con más autoridad. Por el contrario, la situación de dependencia corresponde a los hijos, esto en función de su corta edad.

Lo más común de estas familias es que los hijos si platiquen con sus padres, principalmente acerca de las responsabilidades. Las cosas que suele platicar a juicio de algunos los padres son

ciertas, para otros no lo son, a este respecto la mayoría de los niños coinciden con el primer grupo de padres. Por último, la frecuencia con que esto ocurre -tanto para los padres como para los niños- es siempre.

I.4) Observaciones Particulares.

Durante las entrevistas se tomaron en cuenta las siguientes tres condiciones:

- Condiciones de la casa y su distribución.
- Disposición a la encuesta y quien la contesto.
- Quienes estaban presentes durante la entrevista.

Para la primera condición encontramos que en 19 casos se contaba con una buena condición higiénica y una buena distribución, mientras que en ocho de los casos se encontró una mala distribución con buena condición higiénica.

Respecto a la segunda condición, en 31 casos hubo disposición para la encuesta, en 19 de los mismos fue la mamá quien dirigió la entrevista y en nueve ambos padres.

Para la última condición vemos que principalmente se encontraban en casa; la madre y los hijos (12 casos), o bien toda la familia (11 casos).

II) RESULTADOS CUANTITATIVOS.

Para caracterizar en forma grupal el contexto en el que se desarrolló el trabajo que realizaron los sujetos, primeramente se obtuvo el porcentaje promedio de actividad o actividades ocurridas durante cada sesión o sesiones, así como por objetivo(s); estas conductas hacen referencia a todas las actividades realizadas por los integrantes del grupo y presentadas durante el desarrollo del trabajo.

Como aclaración está el hecho de que todas la gráficas y figuras mencionadas, están al final de la sección de resultados.

II.1) Resultados Globales.

Para obtener la figura y tabla 1 se sumó la frecuencia de cada actividad de todos los niños en todas las sesiones de trabajo de cada objetivo, la cual constituyó el 100% y a través de una regla de tres se obtuvo el porcentaje de actividad por sesión.

En la figura 1 el porcentaje de las conductas objetivo (dibujar, escribir y narrar) no es muy alto, debido a que se

observa una diferencia entre estas conductas y otras presentadas durante la sesión, por ejemplo conductas de tipo social, las cuales presentan un alto porcentaje, tenemos el caso de la conducta de dibujar, desde la primera sesión hasta la última fue incrementando su porcentaje de 11.73% hasta 30.21% teniendo una diferencia de 2.26% más que las otras conductas (platicar, pedir material y sentarse).

Con respecto a la conducta meta (escribir) del segundo objetivo, su porcentaje mantuvo casi una constancia, desde la primera hasta la quinta sesión de 22.24% a 18.67% en cambio la conducta de pedir material tuvo mayor porcentaje en la quinta sesión 35.17%, superior a todas las demás que fueron de 18.67% a 27.73%.

La actividad principal del tercer objetivo fue la conducta de narrar, su porcentaje de ocurrencia de sesión a sesión fue variando con una diferencia mínima de una a otra, pero se observa en la quinta sesión que su porcentaje (20.46%) fue igualado por el porcentaje de la conducta de escribir, por su parte las conductas de hablar solo y manipular el material se mantuvieron con un porcentaje de 14.45% a 16.37%.

En el último objetivo, la conducta de escribir muestra porcentajes que van de mayor a menor y viceversa, sus porcentajes inicial y final son respectivamente 16.73% y 25.43%, pero en la última sesión, esta conducta así como la de estar de pie y platicar presentan diferencias entre sus porcentajes de un 1.00%.

En la tabla 1 se observan claramente los porcentajes de las conductas objetivo o meta (dibujar, escribir, narrar y escribir) y de las conductas más frecuentes que obtuvieron un alto porcentaje, como son: platicar, pedir material, sentarse, estar de pie, hablar solo y pensar, entre otras. Al mismo tiempo se puede comparar esta tabla con la figura 1 para observar sus porcentajes reales de acuerdo a las actividades grupales realizadas por los sujetos.

II.2) Conductas Predominantes por Objetivo (por semana).

Las figuras de la 2 a la 5 se obtuvieron sumando la frecuencia de todas las actividades por objetivo, lo que constituyó el 100% y el porcentaje de cada actividad por objetivo se calculó por regla de tres.

Las gráficas 2,3,4 y 5 que presentan el porcentaje de actividad realizada por el grupo en cada semana de trabajo revelan una gran variabilidad en cuanto a la ocurrencia de unas u otras actividades de acuerdo al objetivo, así mismo se muestra que en cada semana se presentan con altos porcentajes dos conductas, la primera variable entre las distintas actividades registradas y la otra la otra la actividad objetivo de la semana, a diferencia de la actividad meta de la tercera semana (narrar), es decir, que en cada semana varía tanto el tipo como la cantidad de conductas adyacentes.

En particular tenemos que para la primera semana (fig. 2) la actividad objetivo fue dibujar, siendo ésta la que presentó el mayor porcentaje (43.12%) y la segunda actividad de mayor porcentaje fue la de platicar con los compañeros (28.51%). Se puede observar un segundo bloque de actividades que presentaron bajos porcentajes, estas son; estar de pie, pedir material y sentarse con 6.32%, 6.96% y 6.39% respectivamente. Las demás actividades tuvieron porcentajes dentro de un rango de 0 - 1.86%.

La actividad específica de la segunda semana (fig. 3) fue escribir y presentó un porcentaje de 37.41% y la actividad secundaria de alto porcentaje fue la de platicar con los compañeros con 32.92%, otras actividades que sobresalen -pero en menor grado- son; estar de pie, pedir material y sentarse, éstas en un rango de 6.3% a 3.32%.

En la tercer semana la actividad específica (fig. 4) fue narrar, la que presenta un porcentaje de 36.29% y la actividad secundaria fue la de pensar que presentà un mayor porcentaje 42.7%. Las actividades que presentan porcentajes relevantes son la de hablar con el coordinador, hablar solo y manipular el material con 6.11%, 6.52% y 6.48% respectivamente. Es de notarse que la cantidad de actividades disminuye (sólo son ocho) y que algunas son diferentes a las presentadas en los otros objetivos, las restantes actividades presentan porcentajes de 0.09% a 1.05%.

Para la cuarta semana de trabajo (fig. 5) la actividad meta fue la de escribir, que presentó el más alto porcentaje (40.46%) y la actividad secundaria de más alto porcentaje fue la de platicar (27.35%). Otras actividades como son pensar, pararse y sentarse,

tienen porcentajes de 6.77%, 6.1% y 5.96%, algunas otras se encuentran dentro de un rango de 2.01% a 3.28% y las demás son inferiores a 1.24%.

II.3) Conductas Totales de Sesión por Objetivo.

Para obtener los porcentajes de frecuencia de cada actividad por sesión (figuras 6 - 9) se sumaron los totales de frecuencia de todas las conductas por sesión, lo que constituyó el 100% y por regla de tres se calculó el porcentaje de cada una de las actividades de acuerdo a su frecuencia en la sesión.

Analizando la fig. 6, elaborada por sesión y correspondiente a la primer semana, se observa que de las sesiones 1 a la 5 la actividad específica de dibujar presenta un incremento constante con porcentajes de 5.06% y 13.02% y conforme pasan las sesiones, la actividad secundaria de mayor porcentaje también presenta el mismo patrón de ocurrencia de la anterior con valores de 3.95% a 8.10%

Con las restantes actividades se observan porcentajes variados al anterior, ya que en algunos casos sus porcentajes aumentan o decrementan al pasar de una sesión a otra, mientras que otras incrementan de la primera a la tercera sesiones, siendo en las dos últimas sesiones donde varia su patrón. También se observó que las conductas 13, 14, 15 y 16 son las de menor ocurrencia durante todas las sesiones con porcentajes menores a 1.0%.

En la segunda semana (fig. 7) la actividad específica de escribir, si bien no es constante sus porcentajes no presentan gran variabilidad a excepción de la quinta sesión en que el porcentaje disminuye a 31.45%, esto ocurre con la actividad secundaria de platicar que disminuye a 31.83%. Las demás presentaron variabilidad en su porcentaje entre las diferentes sesiones (ver tabla 7) y las que tienen un porcentaje más sobresaliente son el estar de pie, pedir material y sentarse, estas dentro de un rango de 9.36% y 2.07%.

En la figura 8, correspondiente a la tercer semana de trabajo, tanto la actividad meta (narrar) como la secundaria con más alto porcentaje (pensar), presentan variabilidad a través de las sesiones, teniendo altos porcentajes en las sesiones 1, 3 y 5 con decrementos en la 2 y 4, siendo en esta última donde hay menor

porcentaje de ambas actividades, 6.45% y 7.46%, donde se observa para la quinta sesión con porcentajes de un 7.42% y 8.64% para cada actividad.

Para otras conductas como son: hablar con el coordinador, hablar solo y manipular el material, se dan porcentajes de más de 0.63%, sin llegar al 2.00%, las demás actividades presentan porcentajes menores a 0.58%, llegando al mínimo valor con 0.01% (vease tabla 8).

La actividad objetivo para la cuarta semana (fig. 9) es la de escribir que junto con la actividad de platicar presentan -a través de las sesiones- variabilidad en sus porcentajes alternandose altos y bajos a exepción de la quinta sesión en que la actividad de platicar disminuye en ves de aumentar. Los porcentajes correspondientes por sesión y actividad son los siguientes: 10.88%, 9.14%, 7.16%, 8.22% y 7.37%, en el segundo caso son: 6.91%, 7.23%, 1.13%, 5.63% y 4.46%. Otras conductas que sobresalen pero en menor proporción son las de pensar, estar de pie y sentarse, que varían en un rango de 2.80% a 0.81%, siendo en la sesión tres es donde las tres conductas presentan su menor porcentaje en forma simultanea.

Para los demás porcentajes (ver tabla 9) estos varían a través de las sesiones, pero son menores de 1.31%, llegando a 0.03%, exeptuando la actividad de juego que en la segunda sesión se incrementa a 1.31%.

II.4) Promedio de Actividad Objetivo por Sesión.

Para obtener la gráfica 10 se obtuvo la frecuencia total de la actividad objetivo por sesión, esto contituyó el 100%, también aquí el porcentaje de actividad por niño se calculó con una regla de tres en base a la frecuencia de actividad objetivo. Una vez obtenido el porcentaje de ocurrencia de la actividad principal por sesión, se promedió sumando cada uno de los porcentajes y se dividió entre el número de sesiones y así obtuvimos el porcentaje promedio de ocurrencia -por niño- de cada actividad (ver tabla 10).

A lo largo del proceso cuantitativo se observó una marcada diferencia en la ocurrencia de las conductas de interés (dibujar, escribir, narrar y escribir) de cada objetivo por semana y sesión.

Es por ello que en la figura 10 se presenta la actividad de once sujetos, fueron escogidos del total de la población porque serán los mismo que sirvan de sujetos ejemplares en el análisis cualitativo. Con esto se pretende mostrar que las diferencias no sólo se dan entre los objetivos, sino también a lo interno de cada uno de ellos.

Para el objetivo uno (dibujar) tenemos que el primer sujeto, el cual obtuvo un nivel inferior de creatividad, presenta en la ocurrencia de su actividad un decremento de la primera a la cuarta sesión, que va de 4.6% a 1.3% y en la última sesión incrementa a 2.2%, en esencia su decremento tiene una diferencia de 3.3%, en el segundo caso (sujeto con alto nivel de creatividad) la diferencia es de 2.9%, presentando también un decremento en la actividad de la primera a la tercera sesión (3.9% a 1.0%), sin embargo en la cuarta sesión alcanza nuevamente su porcentaje inicial de actividad (3.9%) y posteriormente decrementa sin llegar al nivel más bajo (2.0%).

En el segundo objetivo cuya actividad meta fue escribir, muestra en el primer sujeto (nivel inferior de creatividad) un patrón irregular que inicia con un aumento, después decrementa, vuelve a subir y por último reduce el porcentaje de la actividad, pero sin llegar a descender a menos de las sesiones anteriores (3.9%, 4.5%, 2.6%, 5.0% y 2.5%). Los otros dos sujetos (nivel medio y superior) con diferencia en los porcentajes, presentan un mismo patrón de conducta de la primera a la cuarta sesión; el sujeto con nivel medio inició con 2.9%, en la tercer sesión alcanza 3.1% y desciende después a 2.2%. La diferencia en ambos radica en en la quinta sesión, el nivel medio incrementó a 2.9%, mientras que el nivel superior decrementó aún más, llegando a 2.1%.

Lo concerniente al tercer objetivo (narrar) presenta en los tres sujetos porcentajes de actividad totalmente diferentes: el sujeto con nivel inferior inicia sin actividad (0.0%), después subió 2.4%, descendiendo en la tercer sesión a 1.0% y en las dos últimas desaparece nuevamente (0.0%); los porcentajes del sujeto con nivel medio, dan de inicio a la tercer sesión (3.9% - 2.0%), pero a partir de aquí presentó un aumento constante hasta la

quinta sesión, los cuales son de 2.6% en la cuarta y 2.9% en la última; los porcentajes del sujeto superior alcanzan los porcentajes más altos de todos los objetivos, aunque se observa un decremento paulatino, inició con 7.2% y llegó a 6.0% en la tercer sesión, en la siguiente sube a 7.5% y en la última desciende hasta 3.7%, quedando esta dato aún por encima de la mayoria respecto a todos los objetivos.

El último objetivo, que cubrió la actividad de escribir, deja ver que el patrón presentado por el sujeto con nivel inferior es semejante al del mismo nivel en el objetivo dos, sólo variando ahora en los porcentajes 3.9%, 5.0%, 1.9%, 3.4% y 3.3% respectivos de la primera a la quinta sesión; en el nivel medio ocurre lo mismo que en el caso anterior, salvo el decremento de la tercer sesión, aquí inició con un aumento de 2.6% a 3.8%, después bajó 3.4% y de este a 2.5%, para que en la última sesión de trabajo incrementara hasta 5.2%; el último sujeto (nivel superior) presentó porcentajes de los más bajos dentro de este nivel, con un patrón propio, durante las dos primeras sesiones sus porcentajes se mantuvieron constantes (1.9%), después se incrementaron (2.4%), en la cuarta sesión bajo a 1.2% y ya en la quinta sube a 1.4%.

Tenemos entonces que por objetivo y por nivel, los porcentajes más altos son; en el objetivo uno el nivel inferior con 4.6% en la primer sesión y el superior 3.9% en la misma sesión; durante el objetivo dos, el nivel inferior 4.5% en la segunda sesión, el medio 3.1% en la tercera y el superior 3.8% en la misma sesión; el tercer objetivo presenta el nivel inferior con su porcentajes más alto en 2.4% durante la segunda sesión, un 3.9% en la primer sesión para el nivel medio y 7.5% en la cuarta del nivel superior, para el último objetivo, el nivel inferior en la segunda sesión obtuvó 5.0%, en la misma sesión 3.8% para el sujeto de nivel medio y el nivel superior tuvo 2.4% en la tercer sesión.

Por último, el porcentaje más bajo durante el primer objetivo lo tuvo el nivel inferior en la cuarta sesión con 1.6% y el nivel superior 1.0% en la tercer sesión; el objetivo dos, el nivel inferior y superior tuvieron sus porcentajes mínimos en la sesión inicial, ambos con 1.8%, el nivel medio lo presentó en la cuarta con un 2.2%, para el tercer objetivo el nivel inferior presentó un

0.0% en la primera, cuarta y quinta sesión, al nivel medio le correspondió un 2.0% en la tercer sesión y al nivel superior 3.7% en el último día de trabajo, durante el cuarto objetivo el nivel inferior en la sesión tres obtuvo 1.9%, el medio 2.5% en la cuarta y en la misma 1.2% para el nivel superior.

En la tabla 10 se observan los porcentajes por día y promedio de todos los sujetos a lo largo de las 20 sesiones que corresponden a los cuatro objetivos de trabajo, en lo que se refiere a los niveles de evaluación, vease la sección de resultados cualitativos.

III).- RESULTADOS CUALITATIVOS.

En esta sección de resultados se reportan los niveles de evaluación que obtuvieron los niños en sus trabajos de los cuatro objetivos. Estos niveles estan basados en los criterios de evaluación descritos en el método, propuestos por Desrosiers.

En esta parte de resultados se tomó en cuenta el desarrollo creativo de los niños a través de las sesiones de cada objetivo sin hacer referencia a los criterios de evaluación, es decir, se tomaron los niveles obtenidos por todos los niños a lo largo de cada una de las sesiones de trabajo. (Ver tablas concentradas de evaluación cualitativa al final de esta sección).

III.1.- Niveles más y menos trabajados por objetivo.

OBJETIVO 1.

Durante la primera sesión se presentó una alta ocurrencia de niveles inferiores, mientras que el nivel superior prácticamente no se presentó; en la segunda sesión aun cuando se presenta el patrón anterior se ve como aumenta el nivel superior; para la tercera sesión en la presentación de ambos niveles (I - S) hay un predominio del nivel inferior; en la cuarta y quinta sesión el nivel inferior disminuyó su presentación y al nivel superior se ve aumentado, observándose que la diferencia llegó a hacer mínima habiéndose una igualdad en la ocurrencia de ambos niveles (ver tabla concentrada de evaluación 11).

OBJETIVO 2

En la primera sesión se presenta un predominio del nivel inferior, existiendo una mínima representación de niveles medios; durante la segunda sesión se presenta un incremento de los niveles

medios, también se observa algunos casos con niveles superiores; en la tercera sesión se conserva el patrón anterior en que predominan los niveles inferiores, manteniendose los niveles medios; para la cuarta sesión se observa un cambio substancial decrementando los niveles inferiores y medios, presentando un claro aumento en los niveles superiores; en la quinta sesión el patron es similar, cabe aclarar que faltan los resultados de dos sujetos que no se presentaron en esa sesión. (Ver tabla concentrada de evaluación 12).

OBJETIVO 3.

En la primera sesión hay un predominio de niveles inferiores pero también una presentación equitativa entre los niveles medios y superiores; la segunda sesión presenta un incremento de los niveles inferiores, una disminución de nivel medio y un decremento del nivel superior, en esta sesión los sujetos ausentes fueron tres; para la tercera sesión se observa un cambio en los niveles de evaluación, los inferiores decrementan, los medios permanecen constantes y en los superiores existe un incremento, en esta sesión faltó un sujeto; en la cuarta sesión el panorama se presentó como la sesión anterior pero con todos los sujetos presentes; en la quinta sesión el nivel inferior aumentó su presentación y el nivel medio decrementó mientras el nivel superior bajó en forma notoria. (Ver tabla concentrada de evaluación 13).

OBJETIVO 4.

En el último objetivo no hay una sola sesión en donde todos los sujetos estuvieran presentes.

En la primera sesión faltaron cinco sujetos, en esta sesión el nivel inferior predomina su presentación después los niveles medios y los niveles superiores en una mínima presentación; en la segunda sesión se presenta un decremento claro de los niveles inferiores y superiores, aumenta el nivel medio, en esta sesión fueron dos los sujetos ausentes; para la tercera sesión el nivel inferior incrementa su presentación, el medio baja y el superior aumenta en esta sesión son dos los sujetos ausentes; para la cuarta sesión faltó un sujeto en la ocurrencia de trabajo presentó un panorama similar a la de la anterior sesión; en la quinta

sesión hay un predominio en la presentación de niveles inferiores, bajando la presentación de niveles medios y los superiores permanecen igual que en la sesión tercera y cuarta. (Ver tabla concentrada de evaluación 14).

III.2.- Resultados de criterios más y menos trabajados grupalmente.

Como parte de los resultados cualitativos, se analizaron también los diferentes objetivos para determinar cuales son los criterios más y menos desarrollados por el grupo. (A.-Imaginario-Real; B.-Opaco-Transparente; C.-Original-Trivial; D.-Flexible-Rigido; E.-Integración Dinámica - Integración Estática). Esto se presenta al observar los niveles de evaluación (Inferior-Medio-Superior) de cada criterio por sesión y por sujeto en cada objetivo, es decir para el criterio más trabajado se tomó en cuenta su nivel máximo de desarrollo manifiesto en el nivel más alto de evaluación que alcanza el niño independientemente de que este sea superior o medio.

Para el criterio menos trabajado se tomó el nivel de mínimo desarrollo manifiesto en el nivel más bajo de evaluación que alcanza el niño independientemente de que sea inferior o medio.

Esto permite obtener una norma general del trabajo a lo largo de las sesiones que componen cada objetivo.

Bajo el análisis anterior, en el primer objetivo el criterio más trabajado es el "B", el cual durante la primera sesión presentó un predominio en nivel inferior, en la siguiente sesión el predominio pasó a ser de nivel superior, en la tercera sesión se reinvierten los criterios, durante la cuarta predomina el nivel superior, y en la última sesión regresa a presentarse el nivel inferior. El criterio menos trabajado es el "C", este a lo largo de todas las sesiones presenta una predominancia por el nivel inferior de evaluación. (Ver tabla concentrada de evaluación 11).

Para el segundo objetivo, el criterio más trabajado es el "E", el cual inicia la sesión con una mayor presentación de nivel inferior, en la siguiente sesión el trabajo se desarrolla con niveles medios, en la tercera sesión el desarrollo de nivel inferior es el que más se presenta en los sujetos, la cuarta sesión presentó los tres niveles de evaluación, pero predominó el

nivel medio, esta situación se mantiene constante para la quinta sesión. El criterio menos trabajado es el "B" que a lo largo de todas las sesiones se presenta con niveles inferiores, lo mismo ocurre en el criterio "A", pero a diferencia del anterior es más clara la presentación de algunos casos de niveles medios, lo que en el criterio ya antes descrito son prácticamente nulos. (Ver tabla concentrada de evaluación 12).

En lo correspondiente al tercer objetivo, el criterio más desarrollado es el "E", es notoria la casi total ausensia del nivel inferior, existe una clara ocurrencia del nivel medio y un predominio del nivel superior. En este criterio, la ocurrencia del nivel superior abarca de la primera a la quinta sesión. El criterio menos trabajado es el "B", el cual en todas las sesiones presenta niveles inferiores, pero ocurre el mismo fenómeno en el criterio "A" del objetivo anterior. (Ver tabla concentrada de evaluación 13).

El último objetivo (4) presenta como más trabajado el criterio "E", con las mismas consideraciones hechas en el objetivo anterior. Como el criterio menos trabajado "A", aunque hay una clara presentación de niveles medios, el predominio recae en el nivel inferior, por lo que a lo largo de todas las sesiones se trabaja con dicho nivel. (Ver tabla concentrada de evaluación 14).

III.3.- Ejemplares de la evaluación cualitativa.

Para completar el análisis de los resultados se procede a realizar una descripción de la evaluación del trabajo creativo, desarrollado en cada objetivo por cada uno de los sujetos que se designaron como ejemplares mediante una "matriz" (Vease tabla concretada de evaluación 15).

En esta parte de resultados se obtuvo un ejemplar por objetivo de cada uno de los niveles (Inferior-Medio-Superior) del total de criterios. Dicha "matriz" se obtuvo haciendo una cuantificación del dato total de los niveles obtenidos por cada niño en cada objetivo y se seleccionó la frecuencia más alta para cada nivel inferior, medio y superior, de forma tal que la "matriz" quedó constituida por tres sujetos uno por cada nivel de cada objetivo, excepto en el objetivo uno que se tomó solamente dos niveles (Inferior y Superior). (Tabla concentrada 15).

OBJETIVO 1

Vemos que en el nivel inferior Denise presenta exclusivamente niveles inferiores de creatividad en cuatro de los cinco criterios, se presentó una variación en el criterio "D" de las cinco sesiones la última obtuvo el nivel superior de creatividad.

Para el nivel superior Lineth presenta un marcado alcance de niveles superiores por ejemplo en el criterio "A", "C","D" y "E" comenzó con niveles inferiores ascendiendo en las dos últimas sesiones a nivel superior de creatividad. En cambio en el criterio "B" cuatro de las cinco sesiones obtuvo niveles superiores de creatividad.

OBJETIVO 2

Dentro del nivel inferior de creatividad se encuentra Lud, pués a lo largo de sus sesiones y criterior se mantuvo siempre en niveles inferiores.

En cambio en el nivel medio se encuentra Ernesto pués a diferencia de Lud, Ernesto presentó en el criterio "B" en sus cinco sesiones un nivel inferior en cambio en los demás criterios se mantiene en un nivel medio pasando de nivel medio a medio o de medio a superior, excepto la última sesión de los criterios "D" y "E" que se llegó al nivel inferior. Sin embargo en el criterio "A" se dió el nivel inferior en la segunda y quinta sesión, en las demás se mantuvo en el nivel medio.

Pero a diferencia de Lud y Ernesto, Janeth se encuentra en un nivel superior, porque a lo largo de su desarrollo se incrementó su creatividad en el criterio "A" comenzó con niveles inferiores llegando a la cuarta y quinta sesión con niveles medios y en los criterios "C" y "D" inició con niveles inferiores pero a partir de la segunda sesión se dió un nivel superior o nivel medio, terminando con superiores, en cambio en el criterio "E" se inició con un nivel medio y en las cuatro sesiones restantes se llegó hasta el nivel superior. Y solamente en el criterio "B" se presentó en sus cinco sesiones niveles inferiores de creatividad.

OBJETIVO 3.

En este objetivo el nivel inferior se encuentra Karina, ya que presenta en la mayoría de sus trabajos por sesiones y criterios, niveles inferiores, solamente en dos sesiones de dos criterios el

"C" y "E", obtuvo el nivell medio.

Sin embargo para el nivel medio tenemos a Guadalupe pués a diferencia del nivel inferior, Guadalupe presenta mayor alcance de niveles medios por ejemplo en el criterio "A", obtuvo en la primera, tercera y cuarta sesión niveles medios y las dos restantes inferiores; en cambio en el criterio "C" mantuvo cuatro niveles medios y un inferior, en el caso de los criterios "D" y "E" empezó con niveles superiores y de la cuarta en adelande con niveles medios, y solamente en el criterio "B" inició con niveles medios y las cuatro restantes terminó con niveles inferiores.

En el nivel superior existen diferencias entre Karina-Guadalupe con respecto a Silvia con niveles superiores, ya que su creatividad se mantuvo en medios y superiores, por ejemplo en los criterios "C", "D" y "E" mantuvo niveles superiores excepto la primera del criterio "E" y la segunda del criterio "C" dándose el nivel medio. En cambio en el criterio "A" en la segunda y quinta sesión con nivel medio y las restantes con niveles superiores, solamente en el criterio "B" se dió en la primera, segunda y quinta sesión con niveles inferiores, en la tercera con niveles medios y la cuarta con nivel superior.

OBJETIVO 4.

Dentro del nivel inferior se encuentra Esther pués solamente en la primera sesión del criterio "D" y en la cuarta y quinta sesión del criterio "E" se dieron niveles medios y superiores, en todos los demás criterios y sesiones se presentaron niveles inferiores.

En cambio en el nivel medio se encuentra Juan Fco., a diferencia de Esther, Juan Fco. presenta mayores niveles medios, por ejemplo en el criterio "A" inicia con niveles medios y termina con niveles inferiores, en el criterio "B" presenta niveles medios y solamente en la tercera y quinta sesión con niveles inferiores, en el criterio "C" sus cinco sesiones son de niveles medios y en el criterio "D" y "E" inicia y termina con niveles superiores excepto la segunda sesión del criterio "E" que se presenta en un nivel medio.

En el nivel superior se encuentra Vannesa, existiendo una gran diferencia entre los niveles de Esther y Juan Fco., el desarrollo

creativo de Vannesa se concentra en las cinco sesiones de los criterios "C", "D" y "E", con niveles superiores excepto la última sesión del criterio "C" con niveles medios, sin embargo en el criterio "B" Vannesa inicia con niveles inferiores y de la tercera en adelante se dieron niveles medios, en el criterio "A" llegó a presentar en la segunda, cuarta y quinta sesión niveles medios y las dos sesiones restantes con niveles inferiores.

III.4.- Resultados de los Cuestionarios de los Sujetos Ejemplares.

En este apartado hacemos la descripción por área de los cuestionarios, de todos los sujetos que cayeron en el nivel inferior de creatividad, desde el primer objetivo hasta el cuarto, es decir, señalaremos tanto las semejanzas como las diferencias, pero sin ubicarlas en cada uno de los sujetos, sino mencionando los aspectos (familiares) en que coincidan o no.

Nivel inferior de creatividad.

Composición familiar:

De las cuatro descripciones que ocupan este nivel, en tres encontramos que la familia del sujeto consta de al menos siete personas excepto un caso donde la familia consta de cuatro personas, incluido el sujeto de trabajo. Ademá en el caso de los estudios, los papás estudiaron hasta la secundaria salvo uno que sólo hizo dos años de primaria; las mamás tienen estudios de primaria salvo un caso que no estudio; el cual no coincide con el de los papás.

Todas las madres de los niños de este nivel se dedican al hogar, los papás se dedican a: dos son obreros, un técnico automotriz, otro es trailero. La edad de los padres (papás) es: 32, 40, 44, 30; la de sus parejas en forma respectiva son como sigue: 30, 36, 41, 29; los hijos o las otras personas que viven en casa tienen entre nueve y 18 años por encima de nuestros sujetos y entre uno y cinco por debajo de los mismos.

Area ecológica:

En tres de los casos la casa es propia y en otro rentada, sin embargo solo en uno de los casos las habitaciones son suficientes (en el de cuatro personas), para las otras familias sólo se consta de una o de dos habitaciones, una de las cuales funciona como

sala, comedor, y cocina. Respecto de los aparatos con que cuentan estas familias, en su mayoría sólo tiene -en cada casa- una televisión blanco y negro, una radiograbadora, refrigerador, estufa y licuadora; las prestaciones comunes a estas familias son el servicio médico, los vales de despensa, la caja de ahorros y el aguinaldo. En esta área, en tres familias el ingreso depende del papá y, en uno de la mamá y el hijo, en este caso el papá coopera con los vales de despensa.

Hábitos Alimenticios:

En todos los casos aparece la mamá como la encargada de las compras pero en uno también se menciona como responsabilidad de todos los de la casa, como regla estas compras se realizan en la tienda de autoservicio y en el mercado. Es claro que el presupuesto familiar se destina a los alimentos, pero en lo que respecta al resto de las opciones, el dinero sólo se emplea cuando se necesita.

El consumo de alimentos una vez por semana esta destinado exclusivamente al pescado y los refrescos, estos últimos también -dependiendo de la familia- se consumen dos o más veces por semana; otros alimentos con consumo de dos a tres veces son las botanas, los dulces, los pastelitos y la leche. Y mas de tres veces por semana son la carne, el huevo, las frutas, las verduras, legumbres, pan, tortillas y las cervezas este último producto cabe mencionar que únicamente una familia lo enlisto.

Dinámica Familiar:

Respecto a quien da las órdenes en la casa se observó que en tres de los cuatro casos figura el papá, uno de los cuales corresponde exclusivamente a él, en los otros dos casos figuran ambos padres, de estos en uno también se menciona que el hijo mayor da las órdenes, en el último caso la respuesta menciona solamente al hijo mayor. En todos los casos se dice que las órdenes se cumplen algunas veces.

La atención entre las familias se encuentra muy diversificada; en dos casos se menciona que es para todos, en otro se dice que es para un tio (familiar que no vive en la casa) y por último menciona el niño que la atención es para los papás y los papás que es para los hijos. Para la participación de los hijos en las

decisiones el patrón a seguir es el mismo que el anterior; en un solo caso se dice que si participan, en otro que no, en uno más se dice que algunas veces y en el último los hijos dicen que no y los papás que a veces.

A la pregunta de quiénes se llevan mejor dentro de la casa, tres familias contestaron que todos se llevan bien, la otra familia contestó que nadie y en los cuatro casos se coincide en que quienes más se pelean son los hijos.

Estructura Familiar:

Las respuestas coinciden en que para educar a los hijos se debe de darles educación escolar, pero hay diferencias entre cada familia respecto de otros aspectos, unos marcan que se les debe de dar la oportunidad de jugar, otros darles educación religiosa y dos coinciden en enseñarles normas morales. Tratándose de la disciplina empleada con los hijos todos dicen que se les regaña y se les pega, solamente en dos casos se habla de acusarlos con uno de los padres.

Cuando se presentan pleitos en la casa, estos suelen ser -en la mayoría de los casos- según los hijos físicos-verbales, según los papás son sólo verbales, sólo hubo un caso en que hijo y padres coinciden en que los pleitos son verbales.

Para demostrar alegría y felicidad, tres familias lo manifiestan haciendo actividades de convivencia en el hogar y dos de estas familias realizan paseos. Al tratarse de la tristeza, las respuestas estan más diversificadas aunque mezcladas entre si, en un caso se habla de no salir de casa, en otro además de no salir se da el aislamiento, en la tercera familia se da el aislamiento y se sucitan regaños, por último los papás dicen que sólo queda la resignación, pero la hija dice que se da el aislamiento. Respecto a demostrar el enojo, una familia reporta que se dejan de hablar, otra que se pelen, una más que evitan el contacto con el resto de la familia y por último la hija dice que se pelean y los papás que se aislan.

Las obligaciones de los hijos para con los papás recaen básicamente en obtener buenas calificaciones, así como cumplir con las normas morales u obediencia en casa, en tres de los cuatro casos también se habla de ayudar en las labores del hogar.

Aspectos Culturales:

Los canales de televisión que más ven los niños son el cinco, el siete y el tres, las mamás el canal cinco y los papás el siete y el trece; respecto al tipo de programas que suelen ver los integrantes de la familia se observa lo siguiente: los dos programas que prevalecen en el gusto de los papás son las películas y los deportes, excepto por un caso en que prefiere las caricaturas, las mamás optan por las novelas, con una excepción, la cual prefiere los deportes y los programas de concurso, los niños -todos- prefieren las caricaturas, pero el último sujeto también ve las telenovelas.

En todas las familias prevalece el gusto por las películas policiacas, también hallan gusto por las películas de ficción, cómicas y de terror (tres casos por cada opción). El tiempo que permanece encendido el televisor es de aproximadamente seis horas en cada caso. La música que más se oye se divide básicamente en dos grupos, pero se presentan todas las respuestas; la primer familia escucha baladas, la segunda baladas y música tropical, la tercera música tropical y rock, la última reporta escuchar con preferencia el radio (FM local).

Las lecturas preferidas en casa por parte de los hijos son cuentos, además de que el primer niño también lee novelas y revistas femeninas, el segundo lee libros y novelas, y el tercero libros; los papás leen mayoritariamente el diario (tres de cuatro papás), dos de los papás también leen libros, los otros dos cuentos; las mamás leen novelas, además de que una lee revistas femeninas u otra el diario, excepto una que sale de esta línea y porque sólo lee el periódico.

La asistencia a otras actividades predominantes son el cine, las fiestas locales, y las visitas familiares; estas se distribuyen -cada una- en tres familias, por lo que una de ellas sólo realiza una actividad, visitas familiares; la frecuencia de asistencia es de cada ocho días en el caso del cine, las festividades locales se realizan dos o tres veces al año, lo que respecta a las visitas familiares estas no tienen una frecuecia común. Para asistir a estas actividades la decision en dos casos corre a cargo de la mamá, uno de papá y en el último de ambos

padres.

Las muñecas son losjuguetes preferidos de estos niños, pero también se mencionan los trastecitos y las bicicletas, aunque éstas sólo en dos casos; los juegos que más se practican son los siguientes: ollitas, muñecas y encantados; correr, andar en bicicleta y la pelota; y los deportes. De los cuatro niños tres mencionan jugar con sus hermanos de estos uno también con los amigos y otros dos solos, el último dice que sólo juega con sus amigos.

Detección de problemas:

En los cuatro casos el gusto por la propia familia si se manifiesta, aunque el porque tiene tres respuestas diferentes; dos familias dicen que les gusta porque reciben cosas a cambio, dos más por los lazos filiales y el último por las atenciones que se reciben. Respecto si hay cariño o no, dos familias dicen que sí lo hay y otras dos que sí hay pero no lo demuestran.

En estas familias la comunicación es de dos tipos, buena y regular (dos familias en cada opción). Porque, en los dos casos en que se considera bueno es porque hay comprensión, en los otros dos, uno dice que por los regaños constantes y el otro porque las decisiones son unilaterales. en estas familias, la independencia esta vinculada (dos familias) con alguno de los otros hijos y con (dos familias) nadie, sin embargo cuando se pregunta quién es el más dependiente, tres familias señalan a alguno de los hijos (no el sujeto de trabajo) o todos, exceptuando al papá.

De si los niños platican o no con los padres en dos casos se menciona que sí aunque lo hacen solamente con mamá y en los otros dos con ambos padres. De que platican, generalmente acerca de la escuela y los amigos, aunque en un caso se contempla exlcusivamente a la familia. En dos casos se dice que siempre que el niño habla inventa cosas, en los otros dos que sólo aveces; de estos, en tres familias se dice que lo hacen algunas veces y en una que se hace siempre.

Nivel medio de creatividad.

Composición familiar:

Las familias están integradas por un número diferente de personas, si bien en ellas se encuentran ambos padres el número de

hijos varía. A pesar de esto los niños objeto de este estudio cuentan por lo menos con un hermano que no se separa de el por más de un año de edad aunque hay otros de más o menos edad. Con respecto a los padres en dos familias sus edades son similares en un rango de 29 a 31 años de edad, la tercera familia tiene padres de 36 y 39 a~os. En algo que si coinciden dichas familias es que las madres son amas de casa y los padres obreros. En dos familias las madres estudiaron hasta primaria y los padres hasta la secundaria, en la tercera familia la mamá estudió la secundaria el padre hasta la preparatoria.

Area Ecológica:

Las tres familias tienen casa propia y la distribuyen en sala, recamara, baño, cocina, comedor y patio. Existen divergencias en los servicios públicos con que cuentan, ya que dos familias cuentan con todos los servicios menos pavimentación. Los aparatos domésticos con los que cuentan las familias varían pero los más comunes son la televisión, refrigerador, estufa, lavadora, licuadora, y varían en videocassetteras, estereo y batidora.

En todas las familias el padre es quien contribuye al gasto familiar y las prestaciones en las que coinciden son: vales, caja de ahorro y servicio médico, las demás prestaciones las tienen una u otra familia y son gratificación anual, despensa y cuenta de ahorro.

Hábitos alimenticios:

Tenemos que en el consumo de alimentos existe cierta periodicidad, por ejemplo, sólo coinciden en el consumo de pescado una vez por semana; la leche y sus derivados, pan y tortillas más de tres veces por semana, respecto a la persona encargada de las compras siempre la mamá y las realiza en la tienda de autoservicio.

A los artículos que las familias coinciden en dirigir su presupuesto es a los alimentos, aunque en dos familias especifican los paseos y las diversiones. En relación a la perioricidad en el consumo de algunos artículos domésticos existen diferencias, la despensa dos familias la compran cada semana y la restante cada 15 días; la ropa, calzado, aparatos domésticos cada familia señala tiempo distinto; y los libros cada año.

Dinámica Familiar:

Se tomaron en cuenta las preguntas de algunos de los padres y del hijo y se encontró lo siguiente: en dos familias se señalan a ambos padres para dar las órdenes y en una sola al papá, los hijos indican al papá y uno de ellos señala a ambos padres, dichas órdenes se cumplen aveces según la opinión de los padres, y los hijos aseguran que siempre. Las decisiones que toman las familias son por parte de ambos padres. Los padres afirman que a quienes se les da más atención en la familia es a los hijos y estos a su vez que a alguno de los padres.

Si los hijos intervienen en la solución de problemas, los padres afirman que no pero los propios niños dicen lo contrario, y lo hacen algunas veces. Tanto los padres como los hijos coinciden en señalar que todos se llevan bien en la familia, a excepción de una en la que se dice que son los hermanos. Cuando se pregunta quiénes se pelean más tanto los padres e hijos mencionan a los hermanos no así en una familia en la que se menciona al padre y a uno de los hijos.

Los aspectos que los padres consideran como importantes para la educación y crianza de los hijos se distigue de una familia a otra de modo que algunos resaltan las cuestiones escolares otros la obediencia y todo lo positivo, y la tercera familia resalta el amor y normas morales. En cambio los hijos resaltan el hecho de que los manden a la escuela y obedescan a los padres. También hay una discrepancia en la forma en que las familias actúan ante la falta de disciplina que si bien coinciden en que regañan a los hijos cada una marca además otra forma de corrección como son: pegar, castigar y acusar con un superior, y los niños a este respecto señalan varias de las opciones como son castigar, pegar, regañar, encerrar y comparar con algún hermano. En todas las familias tanto padres como hijos contestan que los pleitos entre la familia son de manera verbal.

En la expresión de sentimientos de alegría los padres señalan varias actividades que tienen en común, al estar juntos en familia éstas son: convivir, platicar, hacer pastel, salir juntos y oir música. Los niños marcan actividades más individuales como son bailar, cantar, correr o brincar, o cuando le regalan algo bonito.

Respecto a los sentimientos de tristeza las familias diversifican sus respuestas diciendo que no se hablan, que es sólo por un rato o que se lo guardan, en este punto los niños si coinciden en sus respuestas y contestan que se encierran. Cuando hay enojo en la familia nuevamente los padres diversifican sus respuestas diciendo que no se hablan, que es por un rato o que se lo guardan; en este punto los niños no coinciden en sus respuestas y contestan que rompen cosas, se duermen o quieren pegar.

Las obligaciones que se considera que deben cumplir los hijos, en dos familias coinciden en señalar aspectos escolares y la tercera resalta la participación en los quehaceres de la casa. Los hijos también consideran las cuestiones escolares como sacar buenas calificaciones además de la obediencia.

Aspecto Cultural:

Tenemos en principio los canales de televisión que son preferidos por la familia y en opinión de los niños en dos familias los padres prefieren el canal 5 y en la tercera el 13, con las madres no hay ninguna coincidencia y se marcan varios canales como son el 2, 7 y 5, los niños también señalan varios canales o se indica que todos les gustan. En opinión de los padres en dos familias se coincide en señalar que al papá le gusta el canal 13 y para los restantes miembros de la familia tampoco hay coincidencia y se señalan diversos canales. De los programas de televisión preferidos por cada miembro de la familia tanto en la opinión de los padres como en la de los hijos se afirma que el padre prefiere las noticias o los programas deportivos y culturales, y para las mamás las novelas y las películas, y para los hijos las caricaturas. De la preferencia por el tipo de películas existe una gran diversificacion de respuestas tanto en la opinión de los padres como en la de los hijos y se señalan diversos generos.

En canto al número de horas que permanece encendido el televisor en dos familias se señalaron que son de una a tres horas y en la tercera familia se señalo de cuatro a seis horas. En la preferencia de las familias por la música los niños marcan que en dos familias es variada y en la tercera es la tropical, en la opinión de los padres no hay coincidencias y se dice que es

variada, que les gustan las baladas o la música tropical.

El tipo de lecturas que prefieren los papás de las familias, tanto en la opinión de los padres como en la de los hijos son el periódico o los libros; para las mamás ellas prefieren las novelas y los niños los cuentos o los libros escolares.

Las actividades que realizan las familias preferentemente se señalan las visitas familiares cada ocho o quince días y la asistencia a las festividades locales cada vez que hay. Generalmente quienes deciden acudir a las actividades antes mencionadas son ambos padres.

En cuanto al gusto de los niños por los juguetes coinciden en señalar a los muñecos (transformers) ademas se señalan otros juguetes como son carros, pistolas, trenes, pelotas y rompecabezas. Los juegos preferidos por los niños según su propia opinión son los de tipo deportivo como el beisbol o lo gimnasia, pero los padres señalan que son los juegos de correr los carros y la escuelita.

En dos de las familias los niños acostumbran jugar con sus hermanos y amigos y en la tercera juega el niño solo o con sus hermanos.

Detección de Problemas:

Todas las familias opinan que sí les gusta su familia y argumentan que es porque es buena, que ya se acostumbraron a ella o porque lo quieren. Además la caracterizan como cariñosa o expresiva y sólo una niña señala que se quieren pero no lo demuestran. Respecto a la comunicación de las familias se describe como buena o regural y el porque se refiere a que le hacen caso al (niño) o que le dan consejos.

Por lo general el papá es quien se refiere como el más independiente y sólo en un caso es el hermano mayor. Como el más dependiente se señala a los hijos más pequeños y sólo en un caso se señala la propia mamá.

Si bien en las tres familias se dice que sí se establece platica entre los padres e hijos, en una de ellas se indica que es sólo algunas veces y en la otra hablan de cuestiones escolares. También en todas las familias se coincide al decir que las cosas de que hablan los niños son ciertas pero en algunas familias se dice

que lo hace todo el tiempo y en la última sólo algunas veces.

Nivel Superior de Creatividad.

Composición familiar.

Dos de los papás terminaron la primaria y un tercero la secundaria; en cambio tres mamás terminaron la primaria y una la secundaria, todos los papás de estas familias son obreros y mamás se dedican al hogar: las edades de los papás van de 31 a 43 años y las mamás de 29 a 35 años, estas son familias nucleares y el número de hijos va de dos a cuatro.

Area ecológica:

Tres de las familias la vivienda es propia y una rentada: tres familias cuentan con alumbrado público, pavimento, drenaje y una con fosa séptica. Con respecto a los aparatos domésticos éstas cuatro familias cuentan con televisión, estufa, lavadora, licuadora, y tres de estas también cuentan con estereo y refrigerador, de éstas dos con radio y lavadora y sólo una de éstas con plancha eléctrica. En todas estas familias sólo una persona es la que contribuye al ingreso mensual. Sobre las prestaciones que gozan estas familias son servicio médico cuatro de ellas y de estas tres caja de ahorro y dos aguinaldo, despensa y vales, solamente una la prima vacacional y otra la beca escolar. Con respecto al número de habitaciones tenemos que las cuatro familias cuentan con recamaras, patio, sala, baño y cocina y de éstas, tres cuentan con comedor.

Hábitos alimenticios:

En éstas cuatro familias consumen una vez a la semana el pescado, refrescos y dulces; en dos familias las botanas y cervezas y en una los pastelitos; sobre el consumo de más de dos veces a la semana son en dos familias el huevo, las botanas y cervezas, en una familia es la carne, verduras, legumbres; en otra de las familias es la fruta. Sobre el consumo de más de tres veces a la semana encontramos que cuatro de las familias consume leche, tortillas y pan, de éstas, tres consumen carne, fruta, legumbres y verduras, y de éstas, dos consumen agua natural, y en una familia dulces y pastelitos, y en otra el refresco; quien realiza las compras en éstas cuatro familias es la mamá, las cuatro la realizan en la tienda de autoservicio, a parte de que dos las

realizan en el mercado y una en el tianguis.

Según el presupuesto de la familia, está destinado en cuatro de las familias para alimentos y diversiones, de éstas, tres en ropa y calzado, y sólo dos familias en paseos. Por lo regular la ropa y el calzado en dos familias se compran en fechas variadas, en otra cada dos meses y en otra cada seis; los aparatos domésticos en tres familias se compran en forma variada y en una cada año; los libros en dos familias cada año, en una cada mes y en otra es variado; los juguetes, en dos familias cada año, y una dos veces al año, en otra es variado; las revistas femeninas en dos familias es variado, una cada seis meses y en la otra nunca se compran.

Dinámica Familiar:

Tres de los niños opinan que quien dá las órdenes en casa es el papá y uno que la mamá, sin embargo los padres opinan en tres casos que son los padres y en uno la mamá, y esto -según los hijos- se cumple en dos casos algunas veces y en los otros dos es siempre; para la solución de algún problema se consulta según los padres, en dos casos a ambos padres, en otro al papá y en otro los hijos y la mamá. Sim embargo los hijos opinan, que es el papá en tres casos y sólo la mamá en uno; aquién se le pone más atención, según los padres en las cuatro familias es a los hijos, y según estos en dos familias es a los padres, en otra son los hijos y en otra a la mamá; sobre sí los hijos participan en la solución de problemas, en dos familias es algunas veces, en una es siempre y en otra es nunca; encambio los niños opinan, en dos familias que es algunas veces y en las otras dos nunca; respecto a quien se lleva mejor en la familia, los padres opinan que en dos familias son la mamá-hijos, en una familia son ambos padres y en otra son los hijos; en cambio los hijos opinan que en tres familias son la mamá-hijos, en otra los hijos-papá; sobre quien se lleva mal, por opinión de los padres, en dos familias son los hijos-mamá y en las otras dos son los hijos; los niños opinan que en tres familias son los hijos y en una la mamá-hijos.

Estructura Familiar:

Los aspectos que se consideran importantes para educar y criar a los hijos, según los padres de estas cuatro familias, es la

comunicación, el preocuparse por la escuela, estudiar, dar atención y las reglas morales; en cambio los hijos de estas cuatro familias dicen que es el portarse bien, asistir a la escuela, estudiar, las reglas morales y de conducta. Sobre la actividad que se realiza sobre la falta de disciplina, para las cuatro familias es el regaño, tres de éstas la de pegar y en dos la de acusarlos con sus superiores; en cambio los niños opinan que en cuatro de estas familias es el regaño y de estas dos familias es la de pegar y en una se castiga; cuando se presenta un problema en la familia los padres opinan que en cuatro de estas familias se da en forma verbal, según los hijos, en tres es en forma verbal y en una es verbal y física; con respecto a la expresión de sentimientos en la alegría pasean, hacen visitas familiares, platican y se dan obsequios, según los niños, platican bailan y cantan; sobre el sentimiento de tristeza, no se hablan, se sienten mal y se aislan, según los padres; según los niños, son el no hablar y el aislamiento; para el sentimiento de enojo es salirse de casa, no hablar y el de sentirse muy sensible; en los niños son el no hablar y el de salirse de la casa.Con respecto a las obligaciones de los hijos hacia los padres, son por opinión de los padres de estas cuatro familias son el portarse bien, obedecer, ir a la escuela, estudiar y sacar buenas calificaciones, en cambio los niños opinan que es el la de responder a los estudios, obedecer, tener buenas amistades y el portarse bien.

Aspecto Cultural:

Los canales preferidos para los papás de estas familias son; 2, 4, 5, 7 y 13; para la mamá es el 2, 4 y 13; y para los hijos son el 2, 7, 5 y 13; sobre los programas preferidos son: a los papás las películas y los deportes, a las mamás las novelas, películas y noticias, a los hijos son las caricaturas; sobre el tipo de películas son; en dos familias las cómicas en una las policiacas y en otra son todos los generos; sobre el número de horas en que está encendida la televisión en dos familias es de tres a seis horas, en una familia de siete a diez horas y en la otra de una a tres horas; sobre el tipo de música, en las cuatro familias es la tropical, de éstas, en tres familias la balada, según los padres; los niños dicen que en tres familias es el rock

y en una la música infantil; con respecto al tipo de lectura, tenemos que los papás leen libros, novelas, revistas femeninas y el periódico, las mamás leen libros, revistas femeninas, novelas y periódico, los niños leen libros y cuentos.

De acuerdo a estas familias, en dos las visitas familiares se realizan cada quince días, en otra cada dos meses y otra cada mes; la actividad de ir al cine en una familia es cada ocho días y en las otras tres no asisten, en las festividades locales, en una familia es cada dos meses en otra cada año y en las otras dos no se asiste; sobre la asistencia al teatro, sólo una familia de las cuatro asiste una vez al año; quien decide ir a dichas actividades, son; en tres familias la mamá y en la otra son ambos, según los hijos, y según los padres en una familia es el papá, en otra ambos, en otra los hijos, y en la última todos; por opinión de los padres, los juguetes utilizados por los niños son; en tres familias los muñecos, de éstas, dos familias dicen que son la bicicleta y las pelotas, y de éstas en una familia son, "al gato"; en cambio, los hijos argumentan que son en las cuatro familias los muñecos; con respecto al tipo de juego, por opinión de los padres, en todas las familias son diferentes, como lo son; la gallina ciega, encantados, trastesitos, comiditas y correr, y en otra familia son todos; en cambio los niños argumentan que son, en dos familias son los encantados, en una el futbol; por lo regular los hijos suelen jugar, según estas familias, en dos formas solo-hermanos y solo-amigos.

Detección de Problemas:

En tres de estas familias los padres opinan que les gusta mucho su familia, porque son educados, hay unión familiar, se quieren todos, platican y hay confianza, sólo en una familia es en forma regular, porque los niños en ocasiones intervienen en la vida de la mamá; en cambio los hijos opinan en las cuatro familias, que les gusta mucho su familia porque se quieren, hay afecto y simpatía; en dos familias la comunicación es buena porque no hay peleas y hay diálogo, en las otras dos es regular porque los papás trabajan y casi no estan en casa, esto según los padres, los niños dicen, en dos familias que la comunicación es buena porque hay diálogo, siempre se hablan, en otra es regular porque

no hay mucha comprensión, en la última casi no se da la comunicación; en estas familias, las cuatro opinan que el más dependiente son los hijos, y el más independiente, en una familia es el papá, en las otras tres nadie; al parecer, en estas familias los hijos suelen platicar con los papás; de estas familias, dos opinan que son muy ciertas las cosas que dice su hijo, y las otras dos que no, según los padres e hijos; esto sucede todo el tiempo en una y en las otras tres familias algunas veces.

TABLA 1

Porcentaje de ocurrencia de las conductas objetivo (Dibujar, Escribir, Narrar, Escribir) y de las conductas de mayor ocurrencia

OBJETIVO I

Dibujar	Platicar entre niños	Pedir material	Sentarse
1943 = 100%	1265 = 100%	314 = 100%	288 = 100%
228 = 12	178 = 14	14 = 4	20 = 7
299 = 15	212 = 16	33 = 11	46 = 16
373 = 19	253 = 20	78 = 25	75 = 26
456 = 23	277 = 22	117 = 37	65 = 23
587 = 30	365 = 28	72 = 23	82 = 28

OBJETIVO II

Escribir	Platicar entre niños	Pedir material	Estar de pie
1987 = 100%	1761 = 100%	351 = 100%	375 = 100%
442 = 22	400 = 23	35 = 9	86 = 23
304 = 20	341 = 20	56 = 15	62 = 17
417 = 21	376 = 21	111 = 29	80 = 21
363 = 18	291 = 17	44 = 12	43 = 11
371 = 19	353 = 20	134 = 35	104 = 28

OBJETIVO III

Narrar	Pensar	Hablar solo	Manipular material
1935 = 100%	2277 = 100%	346 = 100%	346 = 100%
427 = 22	518 = 23	80 = 23	61 = 18
374 = 19	414 = 18	87 = 25	57 = 16
394 = 20	486 = 20	84 = 24	64 = 18
344 = 18	398 = 17	34 = 10	72 = 21
396 = 20	481 = 20	57 = 16	50 = 14

OBJETIVO IV

Escribir	Platicar entre niños	Pensar	Estar de Pie
1207 = 100%	816 = 100%	202 = 100%	152 = 100%
307 = 25	195 = 24	71 = 35	36 = 20
256 = 21	204 = 25	41 = 20	57 = 31
202 = 17	136 = 16	25 = 12	26 = 14
232 = 19	159 = 19	38 = 19	30 = 16
206 = 17	126 = 15	27 = 13	33 = 18

FIG.1 - PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE LAS CONDUCTAS OBJETIVO Y LAS 3 ACTIVIDADES DE MAYOR OCURRENCIA POR CADA UNO

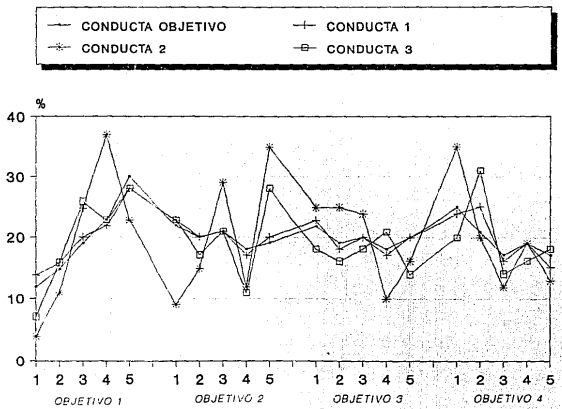


TABLA 2

Frecuencia y porcentaje total de la conducta objetivo y de cada una de las actividades ocurridas durante el objetivo 1.

CLAVE	ACTIVIDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Dibujar	1943	43
2	Platicar entre niños	1285	29
3	Estar de pie	285	6
4	Hacer preguntas	8	0
5	Pedir material	314	7
6	Trabajar de pie	82	2
7	Hablar solo	48	1
8	Hablar con coordinador	46	1
9	Pensar	68	2
10	Jugar	84	2
11	Sentarse	288	6
12	Correr	13	0
13	Molestar	10	0
14	Platicar trabajando	3	0
15	Gesticular	18	0
16	Otras	11	0
Totales		4506	100%

FIG.2 - PORCENTAJE TOTAL DE CADA UNA DE LAS ACTIVIDADES DEL OBJETIVO 1 (DIBUJAR)

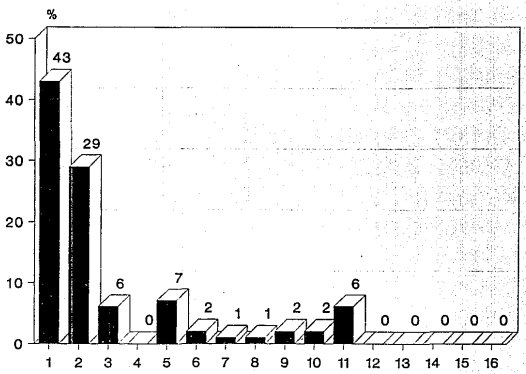


TABLA 3

Frecuencia y porcentaje total de la conducta objetivo y de cada una de las conductas ocurridas durante el objetivo 2.

CLAVE	ACTIVIDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Escribir	1987	37
2	Pensar	178	3
3	Platicar entre niños	1761	33
4	Estar de pie	375	7
5	Jugar	115	2
6	Pedir material	381	7
7	Platicar con coordinador	89	2
8	Trabajar de pie	42	1
9	Sentarse	337	6
10	Hacer preguntas	2	0
11	Correr	4	0
12	Hablar solo	24	0
13	Molestar	21	0
14	Conductas agresivas	33	1
Totales		5349	100%

FIG.3 - PORCENTAJE TOTAL DE CADA UNA DE LAS ACTIVIDADES PRESENTADAS EN EL OBJETIVO 2 (ESCRIBIR)

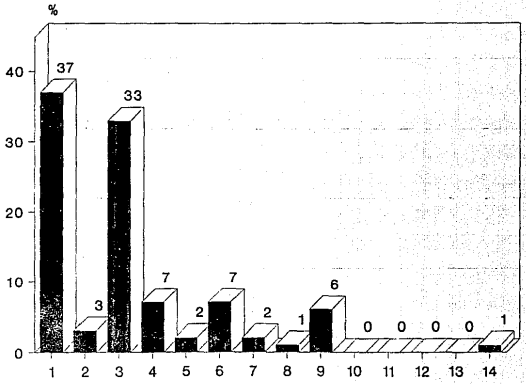


TABLA 4

Frecuencia y porcentaje de la conducta objetivo y de cada una de las conductas durante el objetivo 3.

CLAVE	ACTIVIDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Pensar	2277	43
2	Jugar	39	1
3	Narrar	1935	36
4	Platicar con coordinador	326	6
5	Gesticular	56	1
6	Hablar solo	348	7
7	Manipular material	346	6
8	Otras	5	0
Totales		5332	100%

FIG.4 - PORCENTAJE TOTAL DE CADA UNA DE LAS ACTIVIDADES DEL OBJETIVO 3 (NARRAR)

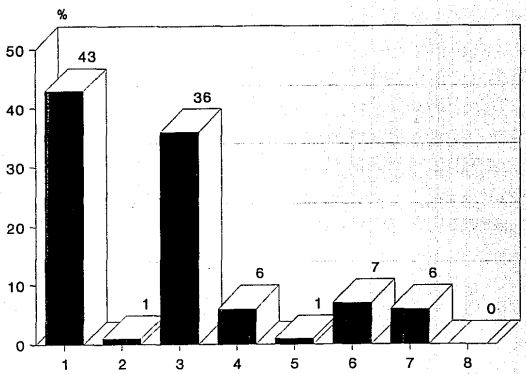


TABLA 5

Frecuencia y porcentaje de la conducta objetivo y de cada una de las conductas durante el objetivo 4.

CLAVE	ACTIVIDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Pensar	188	7
2	Platicar	816	27
3	Estar de pie	182	6
4	Molestar	37	1
5	Jugar	98	3
6	Conductas agresivas	4	0
7	Escribir	1207	40
8	Platicar con coordinador	80	3
9	Pedir material	83	3
10	Sentarse	178	6
11	Trabajar de pie	21	1
12	Gesticular	5	0
13	Hablar solo	60	2
14	Leer	9	0
15	Otras	1	0
Totales		2969	100%

FIG.5 - PORCENTAJE TOTAL DE CADA ACTIVIDAD DEL OBJETIVO 4 (ESCRIBIR)

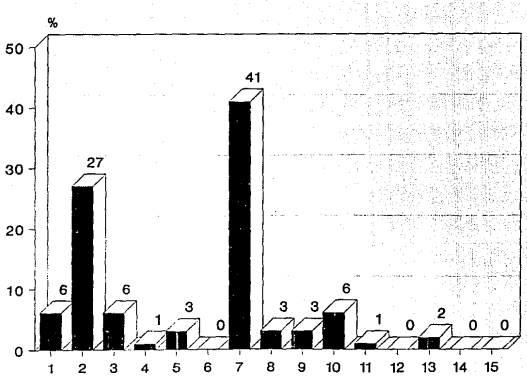


TABLA 6

Porcentaje y frecuencia de cada una de las actividades ocurridas en cada una de las sesiones del objetivo 1.

CLAVE	ACTIVIDAD	SESION 1 FRECUENCIA	PORCENTAJE	SESION 2 FRECUENCIA	PORCENTAJE	SESION 3 FRECUENCIA	PORCENTAJE	SESION 4 FRECUENCIA	PORCENTAJE	SESION 5 FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Dibujar	228	5.06	299	6.63	373	8.27	458	10.11	587	13.02
2	Platicar entre niños	178	3.95	212	4.70	253	5.61	277	6.14	365	8.10
3	Estar de pie	21	0.46	51	1.13	73	1.62	65	1.44	75	1.66
4	Hacer preguntas	2	0.04	2	0.04	4	0.08	0		0	
5	Pedir material	14	0.31	33	0.73	78	1.73	117	2.59	72	1.59
6	Trabajar de pie	7	0.15	10	0.22	19	0.42	23	0.51	23	0.51
7	Hablar solo	4	0.08	16	0.35	6	0.13	18	0.39	4	0.08
8	Platicar con coordinador	5	0.11	5	0.11	13	0.28	9	0.19	14	0.31
9	Pensar	1	0.02	9	0.19	12	0.26	12	0.26	34	0.75
10	Jugar	9	0.19	3	0.06	26	0.57	19	0.42	27	0.59
11	Sentarse	20	0.44	46	1.02	75	1.66	65	1.44	82	1.81
12	Correr	0		3	0.06	0		7	0.15	3	0.06
13	Molestar	0		0		7	0.15	0		3	0.06
14	Platicar trabajando	0		3	0.06	6	0.13	0		2	0.04
15	Gesticular	0		0		0		3	0.06	0	
16	Otras	0		5	0.11	7	0.15	6	0.13	0	
Totales		489	100%	697	100%	952	100%	1077	100%	1291	100%

FIG.6 - PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA ACTIVIDAD EN CADA SESION DEL OBJETIVO 1

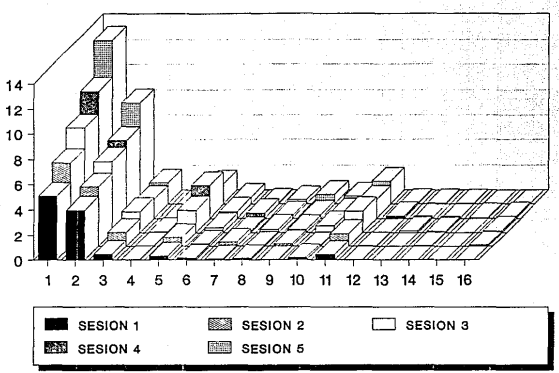


TABLA 7

Porcentaje y frecuencia de cada una de las actividades ocurridas en cada una de las sesiones del objetivo 2.

CLAVE	ACTIVIDAD	SESION 1 FRECUENCIA	PORCENTAJE	SESION 2 FRECUENCIA	PORCENTAJE	SESION 3 FRECUENCIA	PORCENTAJE	SESION 4 FRECUENCIA	PORCENTAJE	SESION 5 FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Escribir	442	8.26	394	7.36	417	7.79	363	6.78	371	6.93
2	Pensar	41	0.76	40	0.74	32	0.59	42	0.78	23	0.42
3	Platicar	400	7.47	341	6.37	376	7.02	291	5.44	353	6.59
4	Estar de pie	86	1.60	62	1.15	80	1.49	43	0.80	104	1.94
5	Jugar	23	0.42	27	0.50	40	0.74	14	0.26	11	0.20
6	Pedir material	36	0.63	56	1.04	111	2.07	44	0.82	134	2.50
7	Platicar con coordinador	21	0.39	18	0.33	21	0.39	12	0.22	17	0.31
8	Trabajar de pie	6	0.11	6	0.11	13	0.24	13	0.24	4	0.07
9	Sentarse	87	1.62	58	1.08	67	1.25	39	0.72	86	1.60
10	Hacer preguntas	0		2	0.03	0		0		0	
11	Correr	1	0.01	1	0.01	1	0.01	0		1	0.01
12	Hablar solo	2	0.03	2	0.03	6	0.11	10	0.18	4	0.07
13	Molestar	11	0.20	4	0.07	3	0.05	2	0.03	1	0.01
14	Conductas agresivas	12	0.22	3	0.05	18	0.33	0		0	
Totales		1188	100%	1014	100%	1188	100%	873	100%	1109	100%

FIG.7 - PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA ACTIVIDAD EN CADA SESION DEL OBJETIVO 2

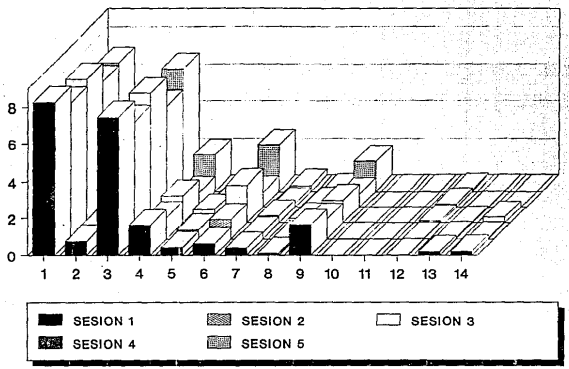


TABLA 8

Porcentaje y frecuencia de cada una de las actividades ocurridas en cada una de las sesiones del objetivo 3.

CLAVE	ACTIVIDAD	SESION 1 FRECUENCIA	PORCENTAJE	SESION 2 FRECUENCIA	PORCENTAJE	SESION 3 FRECUENCIA	PORCENTAJE	SESION 4 FRECUENCIA	PORCENTAJE	SESION 5 FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Pensar	518	9.71	414	7.75	456	9.11	398	7.46	451	8.54
2	Jugar	5	0.09	9	0.16	10	0.18	11	0.20	4	0.07
3	Narrar	427	8.00	374	7.01	394	7.38	344	6.45	396	7.42
4	Platicar con coordinador	89	1.66	51	0.95	64	1.20	72	1.35	50	0.93
5	Gesticular	31	0.58	6	0.11	10	0.18	2	0.03	7	0.13
6	Hablar solo	86	1.61	87	1.63	84	1.57	34	0.63	57	1.06
7	Manipular material	61	1.14	57	1.06	73	1.36	72	1.35	83	1.55
8	Otras	0		3	0.05	1	0.01	1	0.01		
Totales		1217	100%	1001	100%	1122	100%	934	100%	1058	100%

FIG.8 - PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA ACTIVIDAD EN CADA SESION DEL OBJETIVO 3

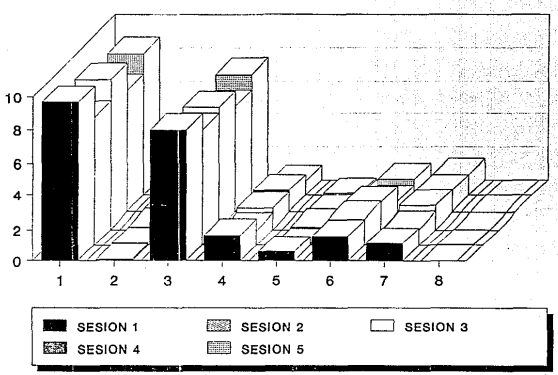


TABLA 9

Porcentaje y frecuencia de cada una de las actividades ocurridas en cada una de las sesiones del objetivo 4.

CLAVE	ACTIVIDAD	SESION 1 FRECUENCIA	PORCENTAJE	SESION 2 FRECUENCIA	PORCENTAJE	SESION 3 FRECUENCIA	PORCENTAJE	SESION 4 FRECUENCIA	PORCENTAJE	SESION 5 FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Pensar	57	2.02	41	1.45	25	0.88	39	1.34	27	0.95
2	Platicar entre niños	195	6.91	204	7.23	32	1.13	159	5.53	129	4.46
3	Estar de pie	36	1.27	57	2.02	26	0.92	30	1.06	33	1.17
4	Molestar	2	0.07	4	0.14	10	0.35	10	0.35	5	0.17
5	Jugar	20	0.70	37	1.31	3	0.10	16	0.54	12	0.42
6	Conductas agresivas	0		0		4	0.14	0		0	
7	Escribir	307	10.88	258	9.14	202	7.16	232	8.22	208	7.37
8	Platicar con coordinador	21	0.74	27	0.95	12	0.42	11	0.39	9	0.31
9	Pedir material	26	0.92	14	0.49	9	0.31	18	0.63	16	0.54
10	Sentarse	38	1.34	55	1.95	23	0.81	29	2.80	33	1.17
11	Trabajar de pie	5	0.17	3	0.10	4	0.14	2	0.07	7	0.24
12	Gesticular	4	0.14	0		1	0.03	0		0	
13	Hablar solo	25	0.88	7	0.24	9	0.31	8	0.28	11	0.39
14	Leer	1	0.03	1	0.03	5	0.17	2	0.07	0	
15	Otras	0				0		1	0.03	0	
Totales		713	100%	708	100%	365	100%	547	100%	457	100%

FIG.9 - PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE CADA ACTIVIDAD EN CADA SESION DEL OBJETIVO 4

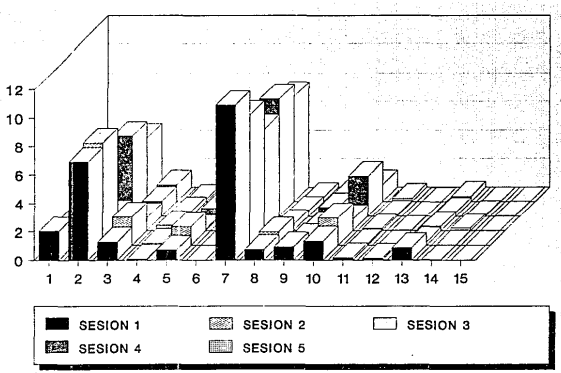


TABLA 10

Porcentaje y promedio de ocurrencia de las conductas objetivo de cada uno de los sujetos, donde a continuación se mencionan: los sujetos que sirvieron de muestra para crear la figura 10: objetivo 1 nivel inferior Daniela, nivel superior Uriel; objetivo 2 de nivel menor a mayor Lud, Ernesto y Janeth; objetivo 3 de nivel inferior a superior Karina, Guadalupe y Silvia; objetivo 4 de nivel menor a mayor Esther, Juan Fco. y Vanessa.

Objetivo	I						II						III						IV					
Sujeto/Sesión	1	2	3	4	5	$\bar{X}$	1	2	3	4	5	$\bar{X}$	1	2	3	4	5	$\bar{X}$	1	2	3	4	5	$\bar{X}$
Janeth	6.2	2.5	1.3	1.7	2.2	2.7	1.8	3.2	3.8	2.2	2.1	2.6	1.1	2.4	0.7	2.9		1.4	2.6	3.0	3.4	3.4	4.8	3.4
Daniela	4.6	3.5	1.0	1.3	2.2	2.6	3.1	3.0	1.8	1.9	1.8	2.3	0.9		0.0	1.7	1.6	1.2	5.5		3.9	3.6	1.4	2.9
Juan Francisco	3.1	2.5	2.6	2.8	2.2	2.6	2.4	3.0	3.3	3.6	4.0	3.3	1.4		1.5	2.0	4.0	1.3	2.6	3.6	3.4	2.6	5.2	3.5
Armando	7.8	4.5	5.0	5.4	2.6	5.1	3.8	3.0	1.9	3.3	3.7	3.1	4.6	3.2	3.2	3.7	3.7	4.4	3.5	3.9	3.9	4.3	2.6	3.6
Amulfo	4.6	4.5	2.1	3.9	2.3	3.4	3.3	3.5	3.1	3.3	2.4	3.1	3.2	3.2	3.5	3.1	2.4	3.4	3.5		4.4	2.1	3.8	2.7
Leonel	7.8	8.5	5.8	3.5	3.4	5.8	3.3	2.2	3.5	5.7	2.6	3.4	3.2	2.1	4.5	4.3	2.6	3.5	2.8	1.9	3.4	3.8	3.8	3.1
Israel	10.1	9.0	5.6	3.2	2.3	6.0	3.3	4.3	4.0	4.9	2.9	3.8	0.7	2.9	1.0	2.9	2.9	3.3	3.2	4.2	1.9	5.1	3.8	3.8
Edden		6.0	4.8	3.7	2.2	3.3	3.6	3.8	3.3	4.1		2.9	1.1		1.5	1.4	1.7	1.1	5.5	5.8	2.9	3.0	3.3	4.1
Pedro Damian	4.6	2.5	3.2	1.8	1.3	2.7	1.8	3.5	1.8	3.5	4.0	2.8	4.9	3.2	3.2	4.0	4.0	3.0	4.2	3.8	2.9	3.0	3.8	3.5
Herón	6.2	3.5	3.7	3.7	3.0	4.0		3.6	2.1	2.2	4.3	2.4	1.6	5.6	5.8	2.0	4.3	4.0	5.5	4.6	5.4	3.0	3.8	4.4
Ernesto	7.8	2.0	2.6	3.9	3.5	3.7	2.8	3.0	3.1	2.2	2.9	2.8	5.3	5.8	5.0	2.8	2.9	4.4	4.8	5.0	2.9	2.5	2.4	3.5
Uzziel	8.5	6.0	4.5	2.8	2.3	4.7	3.6	3.2	2.6	1.9	4.5	3.2	3.3	3.2	2.5	3.7	4.3	3.1	1.6	2.3	2.9	2.8	1.4	2.1
Catalina	4.6	7.0	4.2	2.1	2.7	4.1	2.9	3.2	2.8	4.4	2.8	3.1	3.0	4.5	2.2	2.3	2.6	3.3	4.5	4.2	4.4	1.7	5.2	3.2
Lud Aurora	3.9	4.5	2.6	5.0	2.5	3.7	1.8	4.5	2.6	3.5	3.2	3.1	3.9	1.3	4.0	2.6		2.3			1.4		2.4	0.7
Guadalupe	6.2	3.5	3.2	2.6	2.2	3.5	3.5	3.5	3.5	3.8	2.9	3.5	3.9	2.4	2.0	2.6	2.9	2.9			2.4	3.6	2.4	1.7
Georgina	4.6	3.5	3.4	3.0	2.3	3.4	3.2	3.0	3.2	1.9	2.9	2.8	2.5	4.8	2.2	1.4	2.9	2.9	2.2	2.3	2.4	2.5	3.8	2.8
Pepe	9.3	7.5	3.4	3.0	3.7	5.3	2.7	2.5	4.7	1.9	1.8	2.7	4.2	4.0	1.5	3.1	1.8	2.9	4.8	6.0	4.4	3.4	3.3	4.5
Armando Infanson	8.5	4.5	2.6	3.9	3.4	4.5	3.1	3.8	3.3	1.9	1.6	2.7	3.9	4.5	4.5	6.8	1.8	4.6	6.1	6.1	4.9	4.7	2.8	5.3
Dulce Concepción	6.2	7.5	4.8	2.1	2.0	4.5	3.1	3.5	2.6	4.1	3.7	3.4	3.7	4.2	1.5	2.0		2.2		2.9	2.5	2.5	3.3	1.7
Dulce Piedad	8.2	7.0	4.0	3.9	1.3	4.5	3.3	1.5	3.1	1.5	3.2	2.5	1.4	0.05	0.005	0.0	0.0	0.3	3.2	1.9	2.9	4.3	1.9	2.8
Ricardo	4.6	5.0	1.8	4.1	1.7	3.4	3.3	4.0	3.3	1.6	1.8	2.8	6.7	2.8	2.3	3.7	1.8	3.9	7.1	6.9	5.9	3.8	5.7	5.8
Karina	4.6	3.0	3.2	2.1	2.3	3.0	3.6	2.2	3.8	2.4	2.4	2.4	0.0	2.4	1.0	0.0	0.0	0.8	3.5	2.7	2.9	0.0	2.8	3.3
Lluvia	7.8	5.0	4.0	3.2	3.9	4.7	3.6	3.8	4.0	3.8	5.6	4.1	0.0	4.0	4.0	1.7	5.6	2.8		4.2				0.8
Nelly	3.1	6.0	3.4	3.9	3.0	3.8	2.9	2.5	1.8	4.9	4.8	3.3	6.0	4.8	6.0	5.1	4.8	5.0			3.9	4.3	3.8	2.4
Sara	5.4	3.5	2.6	2.1	2.2	3.1	1.5	3.8	3.3	2.2	2.4	2.7	5.3	4.0	5.3	4.3	2.4	4.8	3.9	1.9		3.4	4.3	2.7
Victor	4.6	3.5	1.0	0.0	2.8	2.3	3.6	2.0	0.1	1.3	1.3	2.2	0.0	0.05	1.2	3.4	1.3	1.4	2.2	3.1	1.4	1.7	1.4	1.9
Angel	5.4	7.5	2.9	3.5	2.3	4.3	5.2	2.5	3.8	2.7	3.7	3.5	1.4	3.2	3.5	2.6	3.7	2.5	2.9	2.3	2.4	3.0	2.4	2.5
Silvia	2.1	2.5	1.0	1.7	1.8	2.1	2.9	3.0	2.6	3.5	3.7	3.1	7.2	6.4	8.0	7.5	3.7	5.2	2.9	2.3	3.4	3.4	1.9	2.7
Janeth	3.6	3.0	1.0	3.9	2.0	2.7	3.8	1.5	1.9	4.9	4.5	3.3	1.6	2.1	2.0	2.3	4.5	1.8	1.8	3.1	2.9	2.5	3.3	2.8
Isabel	4.6	5.5	2.4	4.8	1.8	3.7	3.1	3.6	2.6	3.3	2.4	3.0	2.3	3.4	3.5	2.6	2.4	2.9	3.2	4.2	3.9	3.6	2.8	3.5
Esther	4.6	3.0	1.6	1.9	1.8	2.5	2.7	2.2	2.1	3.6	3.7	2.9	3.9	2.6		2.9	3.7	2.2	3.9	5.0	1.9	3.4	3.3	3.5
Vanessa	3.9	2.5	1.8	3.2	1.3	2.4	3.3	2.5	3.8	3.2	3.7	3.1	5.1	5.8	5.5	6.9	3.7	6.0	1.9	1.9	2.4	1.2	1.4	1.7

FIG.10 - PORCENTAJE DE LA ACTIVIDAD OBJETIVO DE LOS SUJETOS MUESTRA EN SUS DIFERENTES NIVELES DE EVALUACION

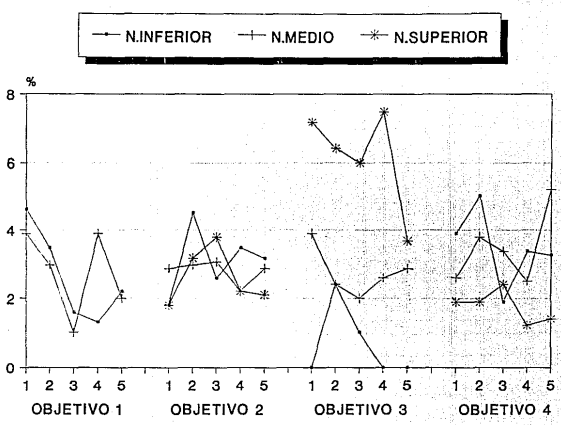


Tabla concentrada de evaluación # 11

Aquí se presentan los niveles de evaluación obtenidos por los sujetos en los diferentes criterios, a lo largo de las cinco sesiones que comprenden el primer objetivo.

Criterios/Sesiones

	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	Janeth					Denisse					Juan Fco.					Armando Z.					Arnulfo				
A	I	I	I	S	S	I	I	I	I	I	I	I	I	S	I	I	I	I	S	I	I	I	I	I	I
B	I	I	I	S	I	I	I	I	I	I	S	S	S	S	I	S	I	I	I	I	S	I	S	I	I
C	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	S	I	I	I	I	I	I	I	I	I
D	I	I	I	S	S	I	I	I	I	S	I	I	I	S	S	I	I	I	S	S	I	I	I	I	S
E	I	I	I	S	S	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	S	I
	Leonel					Israel					Edden					Pedro					Heron				
A	I	I	I	I	I	I	I	I	I	S	-	I	I	I	I	I	I	I	S	S	I	I	S	S	S
B	S	S	S	S	I	S	S	S	S	I	-	S	I	S	I	I	I	I	I	I	S	S	I	S	I
C	I	I	I	I	I	I	I	I	I	S	-	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
D	I	I	I	S	I	I	I	I	I	S	-	I	I	I	S	I	I	I	I	S	I	S	S	I	S
E	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	-	I	I	I	S	I	I	I	I	I	I	I	I	S	S
	Ernesto					Uzziel					Catalina					Lud					Guadalupe				
A	I	I	I	I	S	I	I	S	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	S	I	I	I	I	I	I
B	I	S	I	I	I	I	I	S	I	S	I	S	S	S	I	I	I	S	S	S	I	S	I	S	I
C	I	I	I	I	I	I	I	I	I	S	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
D	I	I	I	I	S	I	S	I	I	S	I	I	I	I	S	I	I	I	S	S	I	I	I	I	S
E	I	I	I	S	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	S	I	I	I	I	S	I
	Georgina					Pepe					Armando I.					Dulce C.					Dulce P.				
A	I	I	I	S	S	I	I	I	I	I	I	I	S	S	S	I	I	I	S	I	I	I	I	S	I
B	I	I	I	S	S	I	S	I	S	I	I	S	S	S	I	S	S	S	S	S	I	I	I	I	I
C	I	I	I	S	S	I	I	I	I	I	I	I	I	I	S	I	I	I	S	I	I	I	I	I	I
D	I	I	I	S	S	I	S	I	I	S	I	S	S	S	C	I	I	I	S	S	I	I	I	I	S
E	I	I	I	S	S	I	I	I	S	I	I	I	I	I	S	I	I	I	S	I	I	I	I	I	I
	Ricardo					Karina					LLuvia					Nidia					Sara				
A	I	S	I	I	S	I	I	I	S	S	I	I	I	S	I	I	I	I	I	S	I	I	I	I	S
B	S	I	I	S	I	S	S	S	S	I	I	S	I	I	I	S	I	I	I	S	I	I	S	I	I
C	I	S	I	I	S	I	I	I	S	S	I	I	I	S	I	I	I	I	I	S	I	I	I	S	S
D	I	S	S	I	S	I	I	I	S	S	I	I	I	S	S	I	I	I	I	S	I	I	I	S	S
E	I	S	I	I	S	I	I	I	S	S	I	I	I	S	I	I	I	I	I	S	I	I	I	S	S
	Victor					Angel					Silvia					Lineth					Isabel				
A	I	I	I	-	S	I	I	I	I	S	I	I	I	S	S	I	I	I	S	S	I	I	I	S	I
B	S	I	I	-	I	I	S	I	S	I	I	I	S	I	I	S	S	S	S	I	S	S	I	S	I
C	I	I	I	-	S	I	I	I	S	I	I	I	I	S	S	I	I	I	S	S	I	I	I	I	I
D	I	I	I	-	S	I	I	I	I	S	I	I	I	S	S	I	I	I	S	S	I	I	I	I	S
E	I	I	I	-	S	I	I	I	I	I	I	I	I	S	S	I	I	I	S	S	I	I	I	S	I
	Esther					Vanessa																			
A	I	I	I	S	I	I	I	I	S	S															
B	S	S	I	S	I	S	S	I	S	I															
C	I	I	I	S	S	I	I	I	S	I															
D	I	I	I	S	S	I	I	I	S	S															
E	I	I	I	S	I	I	I	I	I	S															

Tabla concentrada de evaluación # 12

Se presentan los niveles de evaluación obtenidos por los sujetos en los diferentes criterios a lo largo de las cinco sesiones que comprenden el segundo objetivo.

Criterios/Sesiones

	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	Janeth					Denisse					Juan Fco.					Armando Z.					Arnulfo				
A	I	I	I	M	M	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
B	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	M	I	I	I	I	I	I	I
C	I	S	S	S	S	M	I	I	I	M	M	M	S	M	M	I	I	M	I	I	I	I	M	M	M
D	I	M	S	S	S	M	I	I	I	M	M	M	M	I	M	M	M	S	S	S	I	I	M	M	M
E	M	S	S	S	S	I	I	I	M	I	M	I	I	M	M	I	M	S	S	M	I	I	M	M	S
	Leonel					Israel					Edden					Pedro					Heron				
A	I	I	I	M	I	I	I	I	I	I	I	I	I	M	-	I	I	I	I	I	-	I	I	I	I
B	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	-	I	I	I	I	I	-	I	I	I	I
C	I	I	S	S	I	M	I	M	M	I	I	I	I	M	-	I	M	I	I	M	-	I	M	I	I
D	M	I	S	S	I	M	I	M	M	I	I	I	I	M	-	M	M	I	M	I	-	I	I	I	I
E	I	I	M	M	I	M	I	I	I	I	I	M	M	S	-	I	S	M	M	M	-	M	M	S	M
	Ernesto					Uzziel					Catalina					Lud					Guadalupe				
A	M	I	M	M	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	M	I	M	M	M
B	I	I	I	I	I	I	I	M	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	M	I	I	I	I
C	M	M	M	M	M	M	S	S	S	M	I	I	I	M	M	I	I	I	I	I	S	M	M	M	M
D	M	M	S	S	I	M	S	S	S	M	I	M	I	I	M	I	I	I	I	I	S	I	M	I	M
E	M	M	S	M	I	M	M	M	M	I	I	I	I	I	M	I	I	I	I	I	M	M	I	I	I
	Georgina					Pepe					Armando I.					Dulce C.					Dulce P.				
A	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
B	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	M	I	I	I	M	I	I	I	I	I	I	I	I
C	I	M	S	S	M	M	M	M	I	I	M	M	M	I	M	I	I	I	I	S	I	M	M	I	M
D	I	I	M	S	S	M	M	M	I	I	M	S	I	I	I	M	M	I	I	M	I	M	I	M	M
E	I	M	M	M	I	S	I	I	I	I	M	M	I	M	I	M	I	I	S	S	I	M	M	M	S
	Ricardo					Karina					LLuvia					Nidia					Sara				
A	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	M	M	I	M	M
B	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	M	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
C	M	I	M	I	I	M	M	M	S	S	I	I	I	M	I	I	M	I	I	I	M	S	M	S	S
D	S	M	M	I	M	M	M	M	S	S	I	I	I	I	I	M	S	I	I	I	I	S	M	S	S
E	M	M	M	I	M	I	M	M	M	S	I	I	I	M	M	M	S	M	S	S	S	S	I	S	S
	Victor					Angel					Silvia					Lineth					Isabel				
A	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	M	I	I	I	I
B	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
C	I	I	M	I	I	I	I	I	M	M	I	M	M	S	M	I	M	I	I	M	I	I	I	M	I
D	I	M	M	I	I	M	M	I	M	M	I	M	I	M	S	M	M	I	I	M	M	M	M	M	I
E	I	M	M	M	S	I	I	I	M	M	M	M	M	M	S	M	M	I	S	S	M	I	I	I	M
	Esther					Vanessa																			
A	I	I	I	I	-	I	I	I	I	I															
B	I	I	I	I	-	I	I	I	I	I															
C	I	I	I	I	-	I	M	I	I	I															
D	I	I	I	I	-	I	M	I	I	I															
E	I	I	I	I	-	I	M	I	I	M															

Tabla concentrada de evaluación # 13

Están representados los distintos niveles de evaluación obtenidos por todos los sujetos en los diferentes criterios y las cinco sesiones que comprenden el tercer objetivo.

Criterios/Sesiones

	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	Janeth					Denisse					Juan Fco.					Armando Z.					Arnulfo				
A	I	I	I	I	-	I	-	I	I	I	I	-	I	I	I	M	I	M	S	M	M	M	I	I	I
B	I	I	I	I	-	I	-	I	I	I	I	-	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
C	M	I	I	I	-	M	-	I	M	I	M	-	M	I	I	M	M	S	S	M	M	I	I	I	I
D	I	I	I	I	-	M	-	I	M	I	I	-	I	I	I	M	M	S	S	S	M	I	M	S	I
E	M	I	M	I	-	M	-	I	S	I	S	-	M	I	I	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	Leonel					Israel					Edden					Pedro					Heron				
A	M	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	-	I	I	I	S	M	M	M	I	I	I	S	I	I
B	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	-	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	S	I	I
C	S	I	I	I	I	I	I	M	M	I	M	-	I	I	I	S	M	S	S	M	M	M	S	M	M
D	S	I	M	I	I	I	I	I	M	M	M	-	I	M	I	S	M	S	S	S	M	M	S	M	M
E	S	S	S	S	S	I	S	M	S	S	M	-	S	S	I	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	Ernesto					Uzziel					Catalina					Lud					Guadalupe				
A	M	S	M	I	I	S	I	I	S	I	S	I	I	M	I	I	I	M	I	-	M	I	M	M	I
B	I	M	I	I	I	I	I	I	S	I	I	I	I	I	I	I	I	M	I	-	M	I	I	I	I
C	S	S	S	I	M	S	M	S	S	S	M	I	M	I	I	I	I	S	I	-	M	M	M	M	I
D	S	S	S	M	M	S	M	S	S	S	M	M	M	M	M	M	I	S	S	-	S	M	S	M	M
E	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	M	S	S	S	S	S	S	-	S	S	S	M	M
	Georgina					Pepe					Armando I.					Dulce C.					Dulce P.				
A	I	I	I	M	I	S	M	I	S	I	S	I	M	M	S	I	I	I	M	-	M	I	I	I	I
B	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	-	I	I	I	I	I
C	I	I	M	I	M	S	M	M	S	M	S	S	S	S	M	M	M	M	M	-	M	I	I	I	I
D	I	I	I	I	M	S	M	M	S	S	S	S	S	S	S	M	I	M	I	-	M	I	I	I	I
E	I	S	I	I	I	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	M	S	S	M	-	M	I	I	I	I
	Ricardo					Karina					LLuvia					Nidia					Sara				
A	M	I	S	S	M	I	I	I	I	I	I	M	I	I	I	M	M	S	M	I	I	I	I	I	I
B	I	I	S	M	M	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
C	S	M	S	S	S	I	M	I	I	I	I	M	M	M	M	S	I	S	M	S	M	I	I	I	M
D	S	M	S	S	S	I	I	I	I	I	I	M	I	M	M	M	M	S	S	S	S	M	I	S	M
E	S	S	S	S	S	I	M	I	I	I	I	S	M	S	S	M	M	S	S	M	S	S	S	S	S
	Victor					Angel					Silvia					Lineth					Isabel				
A	I	I	I	I	I	M	M	I	M	I	S	M	S	S	M	I	I	I	M	I	I	I	M	I	I
B	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	M	S	I	I	I	I	I	I	I	I	M	I	I
C	I	I	I	I	I	I	M	I	M	I	S	M	S	S	S	M	I	I	M	M	I	I	S	M	I
D	I	I	I	M	I	I	I	I	M	I	S	S	S	S	S	M	I	I	M	M	I	I	S	I	I
E	M	I	S	S	M	M	S	S	S	M	M	S	S	S	S	M	S	M	S	I	M	M	S	S	I
	Esther					Vanessa																			
A	I	I	-	I	I	M	M	I	I	M															
B	I	I	-	I	I	I	I	I	I	I															
C	I	I	-	M	I	M	M	M	M	S															
D	I	I	-	M	I	S	S	M	M	S															
E	M	I	-	S	I	M	S	S	S	S															

Tabla concentrada de evaluación # 14

Niveles de evaluación obtenidos por los sujetos en los diferentes criterios a lo largo de las cinco sesiones que comprenden el objetivo cuatro.

Criterios/Sesiones

	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	Janeth					Denisse					Juan Fco.					Armando Z.					Arnulfo				
A	I	I	I	I	I	I	-	I	I	I	M	M	I	I	I	I	I	I	I	I	I	-	I	I	I
B	I	I	I	I	I	I	-	M	I	I	M	M	I	M	I	M	M	S	M	I	I	-	I	I	I
C	I	I	I	I	I	I	-	S	M	S	M	M	M	M	M	M	M	S	M	I	I	-	I	I	I
D	I	M	I	I	M	I	-	M	M	M	S	M	M	S	S	M	S	S	M	M	S	-	I	M	M
E	S	M	S	S	S	S	-	I	M	I	S	S	S	M	S	S	S	S	S	S	S	-	S	S	S
	Leonel					Israel					Edden					Pedro					Heron				
A	I	I	I	I	I	M	I	M	I	I	I	M	I	I	M	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
B	M	M	I	I	I	I	I	I	I	I	I	M	I	M	I	I	I	I	I	I	I	M	I	I	I
C	I	M	I	I	I	I	M	I	M	I	I	S	I	M	S	M	I	M	I	I	S	S	S	S	I
D	I	S	I	I	I	M	I	M	I	I	I	S	I	M	S	S	M	S	I	I	M	M	I	S	M
E	I	S	S	S	S	S	S	S	S	S	M	S	M	M	S	S	S	S	S	S	M	M	M	M	S
	Ernesto					Uzziel					Catalina					Lud					Guadalupe				
A	I	I	I	I	I	I	I	I	I	M	I	I	I	I	I	-	-	I	M	I	-	-	I	I	I
B	I	I	I	M	M	I	S	M	M	S	I	M	M	I	I	-	-	I	I	I	-	-	I	I	I
C	I	I	I	I	M	S	S	S	S	S	I	M	M	M	I	-	-	I	M	I	-	-	I	M	I
D	M	M	M	M	M	S	S	S	M	S	M	M	M	M	I	-	-	M	S	M	-	-	M	M	I
E	M	M	M	S	S	S	I	M	M	S	M	I	I	S	S	-	-	S	S	S	-	-	S	S	S
	Georgina					Pepe					Armando I.					Dulce C.					Dulce P.				
A	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	S	I	I	I	I	-	-	I	I	I	I	I	I	I	I
B	I	M	I	I	I	I	I	I	I	I	S	M	I	I	I	-	-	I	I	I	I	M	I	I	I
C	M	M	M	S	I	I	I	M	I	I	S	M	M	I	M	-	-	I	M	M	I	S	M	M	I
D	S	S	S	S	I	I	I	M	M	S	S	M	M	M	M	-	-	M	M	M	M	S	S	M	M
E	M	S	S	S	S	M	I	M	S	M	S	M	M	M	M	-	-	S	M	M	S	S	S	S	S
	Ricardo					Karina					LLuvia					Nidia					Sara				
A	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	-	I	-	-	-	-	-	I	I	I	I	I	-	I	I
B	I	I	I	I	I	I	M	M	I	I	-	M	-	-	-	-	-	I	I	I	M	M	-	I	I
C	I	I	I	I	I	I	M	M	M	I	-	M	-	-	-	-	-	I	I	I	I	I	-	I	I
D	M	I	I	I	M	I	M	I	I	M	-	M	-	-	-	-	-	M	M	M	I	I	-	I	M
E	S	S	M	S	S	I	I	I	I	M	-	I	-	-	-	-	-	S	S	S	I	M	-	S	S
	Victor					Angel					Silvia					Lineth					Isabel				
A	I	I	I	M	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	M	I	I	I	I
B	I	M	I	M	I	I	I	S	I	M	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	S	M	M	I	I
C	S	S	M	S	M	I	M	M	I	S	I	I	M	M	M	I	I	S	S	S	S	S	S	S	I
D	S	M	S	S	M	M	M	M	M	I	S	M	M	M	M	M	I	I	S	S	S	M	M	S	M
E	M	M	M	S	M	S	M	M	M	S	S	S	S	M	S	S	M	S	S	S	I	I	I	M	S
	Esther					Vanessa																			
A	M	I	I	I	I	I	M	I	M	M															
B	I	I	I	I	I	I	I	M	M	M															
C	I	I	I	I	I	I	I	M	M	M															
D	S	M	I	I	I	S	S	S	S	S															
E	I	I	I	S	M	S	S	S	S	S															

Tabla concentrada de evaluación # 15

Se observan los niveles generales de evaluación cualitativa, alcanzados por los sujetos muestra de cada uno de los objetivos trabajados.

Objetivo	I					II					III					IV				
Criterios/Sesiones	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
(Nivel Inferior)	Denisse					Lud					Karina					Esther				
A	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	M	I	I	I	I
B	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
C	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	M	I	I	I	I	I	I	I	I
D	I	I	I	I	S	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	S	M	I	I	I
E	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	M	I	I	I	I	I	I	S	M
(Nivel Medio)						Ernesto					Guadalupe					Juan Fco.				
A						M	I	M	M	I	M	I	M	M	I	M	M	I	I	I
B						I	I	I	I	I	M	I	I	I	I	M	M	I	M	I
C						M	M	M	M	M	M	M	M	M	I	M	M	M	M	M
D						M	M	S	S	I	S	M	S	M	M	S	M	M	S	S
E						M	M	S	M	I	S	S	S	M	M	S	S	S	M	S
(Nivel Superior)	Lineth					Janeth					Silvia					Vanessa				
A	I	I	I	S	S	I	I	I	M	M	S	M	S	S	M	I	M	I	M	M
B	S	S	S	S	I	I	I	I	I	I	I	I	M	S	I	I	I	M	M	M
C	I	I	I	S	S	I	M	S	S	S	S	M	S	S	S	S	S	S	S	M
D	I	I	I	S	S	M	S	S	S	S	M	S	S	S	S	S	S	S	S	S
E	I	I	I	S	S	M	S	S	S	S	M	S	S	S	S	S	S	S	S	S

DISCUSION

Ya que los trabajos de Vigotsky (1896 a 1934) establecen claramente la influencia del factor socio-histórico del psiquismo, en nuestro trabajo se ve un ejemplo de como es que la acción, en nuestro caso particular la imaginación, no aparece porque sí, sino que está sujeta a las normas de comunicación del sujeto para con su entorno. En su propuesta de trabajo lo anterior nos refiere al proceso interpsicológico, donde el desarrollo de una acción está sustentado en la conducta de la persona que está actuando, así como de aquella que propició o provocó la acción, con lo que una vez hecho esto se concretiza la posibilidad de acción a manos del mismo sujeto, es decir. se genera el proceso intrapsicológico.

Mencionamos lo anterior porque bajo la consideración de ambos aspectos (inter e intra psicológicos) es posible comprender el porque de nuestro planteamiento metodológico y por ende el tipo de resultados obtenidos, en otras palabras con este trabajo se observa como el proceso psíquico esta sustentado en la apropiación de la acción generada bajo un determinado tipo deinfluencia social, y mediante un eslabon (intrucción metodológica) pasa a formar parte del psíquismo del sujeto.

Desde esta idea, obligadamente nos lleva a identificar el peso de la acción en nuestra propuesta metodológica como veículo de trabajo en la zona de desarrollo próximo, así como en el trabajo de cada uno de los niños; si vemos que cada uno esta influenciado por factores sociales, unos comunes (escuela, maestro, televisión, etc.) y otros no tanto (familia, número de miembros, papá, mamá, etc.), aclaremos que en el desarrollo del psiquismo por lo tanto de la imaginación, la "construcción" de una acción interior es obvio que resulta más difícil que la de una acción exterior, que generalmente es motora o tiene en ésta su inicio y si tomamos en cuenta que una acción interior no puede ser vista, mostrada o intervenir directamente en su realización, es obligado que el paso inicial en la concresión de esta requiera de posibilitarla desde una acción exterior, que mediante el establecimiento de eslabones entre ella y la experiencia adquirida por los niños en su experiencia, paulatinamente lo conducira a concretar la acción interior sobre su propia historia, para nosotros es decir, llega a

darnos muestras de su imaginación o del desarrollo que ésta a sufrido.

Ambos aspectos mencionados (tipo de procesos y la acción como medio de apropiación) se vínculan en el desarrollo del psiquismo humano y en particular el infantil, en este proceso de desarrollo el vínculo se da en que los mencionados estadios de desarrollo (planteados por Vigotsky 1949) no están delimitados por el factor cronológico que les subyace, sino por el tipo de factores (motivación, características de la personalidad, edad, lo social, etc.) a los que se ve expuesto un sujeto durante cada periodo en su vida y que de alguna forma, basandonos en las condiciones históricas son semejantes a cada sector o tipo de la población, por eso es que cuando hacemos referencia a la etapa de desarrollo por la que estaban cruzando los niños, no nos referimos exclusivamente a la edad que tenían sino que también consideramos el factor socio-familiar en el que viven. Leontiev (1983, pag. 238) se refiere a lo anterior cuando dice:

> "De ahí que no sea la edad del niño la que determine el contenido del estadio de desarrollo sino al contrario, es la edad en que pasa de un estadio a otro la que depende de su contenido y la que cambia con las condiciones socio-históricas".

Por otro lado, el hecho de que se vincule acción e influencia social es lo que provoca que se desarrollo el psiquismo, cómo, através del cambio de actividad dominante según el estadio por el que cruza el sujeto, y esto se ve cuando el niño trata de cambiar el lugar que ocupa dentro de sus relaciones sociales de lo cual toma consciencia en el momento que se dá cuenta en que el medio le exige y él está en posibilidades de desempeñar acciones más complejas. El estilo de vida que desarrolla cada sujeto, se ve sobre pasado por las habilidades que ahora desempeña efectuándose así el paso a un nuevo estadio de desarrollo en su vida psíquica.

En nuestro trabajo analizamos con mucha frecuencia los resultados a la luz del estadio de desarrollo de los niños y es que considerando las condiciones socio-históricas que les rodeaban se encontraban, a nuestro juicio, en el punto de enlace entre una actividad y otra (ZDP) lo que daría lugar a que su actividad

estuviera dirigida hacia el próximo estadio.

A partir de los resultados del presente trabajo encontramos que si bien cada sujeto posee su propia historia y considerando que ésta no es igual a la de otros sujetos, es con los instrumentos de evaluación utilizados que al retomar la que es nuestra posición teórica se hace posible hablar y definir con mayor claridad tales diferencias, así como las posibles semejanzas.

Para lograr el anclaje teórico del trabajo se presenta esta sección en tres partes, esto con el fin de diversificar la visión que se tiene del trabajo así como tener una mayor posibilidad de interpretar, cubrir y evaluar nuestro objetivo.

Las partes que componen esta sección son las siguientes:1) cuestionarios, 2) resultados cuantitativos y 3) resultados cualitativos; con el análisis de estos aspectos se delimita cuales son las condiciones de desarrollo que determinan al menos en esta población el desarrollo o no de la imaginación, así como la posibilidad de facilitar el uso y desarrollo de las zonas de desarrollo próximo (ZDP).

Este comentario nos permite entender con mayor claridad, el por qué de la aplicación, del tipo y forma de los cuestionarios, además de que entre los resultados obtenidos se logró ver cuales elementos sociofamiliares que poseen los padres, han sido trasladados y/o apropiados por los niños.

En estos resultados observamos que si bien las familias comparten la misma opinión respecto de ciertos puntos y ésto nos señala que existe una apropiación de los mismos, también vemos que son los niños los que rompen con el molde tradiscional y se presentan como más activos y/o participativos dentro de su entorno. Entonces bien, este aspecto que acabamos de presentar nos deja vislumbrar al individuo, en este caso el niño, como partícipe y director de sus planes de desarrollo en los cuales se asimila parte de las normas familiares, pero intenta modificar otras, y obviamente ésto es una de las partes vitales del desarrollo infantil que está contemplada en el modelo Histórico-Cultural.

En el área cultural del cuestionario, se encontró que tanto los niños como sus papás gustan de ver los mismos canales de

televisión, aunque no los mismos programas, y esto mismo pasa con la música (ambos la escuchan) y la lectura (ambos la practican), pero cada uno en modalidades diferentes. Se vió también que las visitas familiares son como una actividad social, así como el asistir a las fetividades locales y por último se ve que los niños prefieren jugar más con sus hermanos y amigos que solos, prefiriendo hacerlo con juegos dinámicos.

Las respuestas obtenidas en esta área, también permiten ver -y quizas con más claridad- que durante la formación del psiquismo (etapa infantil) hay una superposición del aspecto biológico y cultural de los cuales ya se dijo que actuan en forma interrelacionada generando en forma dialéctica el desarrollo infantil. Dicho en otras palabras, podemos ver que los niños no actuan -exclusivamente- por encontrarse inmersos en el medio, sino tanto lo hacen por ser inculcado socialmente, como que a nivel biológico -por ejemplo, el caso de los juegos dinámicos- su desarrollo se lo demanda.

A la mayoría de las familias encuestadas les gusta su familia por la convivencia que hay entre sus miembros y/o por los lazos familiares, aun que no deja de ser notorio que en ambos casos se describen como familias cariñosas con un establecimiento de una buena comunicación y por lo común esta tiende a llevar que los padres (ambos) hablen con sus hijos de la(s) responsabilidad(es), aunque con las mamás se platica también de la vida social (amigos, escuela, etc.), esto le implica al niño un gusto por su familia y por lo mismo se apropie de la visión cultural y familiar del entorno.

Recordemos que en el desarrollo del niño tienen un gran peso las influencias medioambientales (culturales y/o sociales), es por esto que la forma en que se describe que las familias no tienen problemas, también delimita su función como la de una fuerza externa motivadora del desarrollo que entra en la experiencia sociocultural del niño, por lo que al encontrarse dentro de esta fuerza, retoma los medios culturales que el entorno le provee, además de que vislumbra los muchos elementos de crecimiento social e individual en un sentido progresivo y desde su propia actividad.

Vemos que los resultados arrojados por los cuestionarios

dirigidos a padres e hijos, y los comentarios derivados de ellos proporcionan datos sobre el ambiente social, familiar, escolar (furzas externas) y la forma en que los sujetos participan activamente sobre su entorno.

En el aspecto escolar la relación entre maestro y grupo es buena, siendo esto argumentado por el profesor en el sentido de que no le gusta regañarlos y les habla de buena menera, procura realizar actividades de tipo recreativo, propuestas por el mismo y otras (dibujar y pintar) como parte del programa. Por último, argumentó que las reglas del trabajo escolar son discutidas por el niño y el, lo cual favorece que el niño participe más activamente en su desarrollo.

Dando por terminada esta parte podemos ver que los instrumentos utilizados (cuestionarios) para obtener la información sociofamiliar del medio en que se desarrollan los sujetos permiten vislumbrar en que y que tanta es la participación de los adultos que conforman el medio ambiente de cada niño. Esto tiene gran valor en el trabajo porque es claro conocer que dichos adultos fungen como instructores o modelos a imitar por los niños, papeles -ambos- que son vitales en el desarrollo infantil.

La segunda parte a analizar es la que corresponde a los resultados cuantitativos en estos se ven las conductas que tuvieron una mayor ocurrencia en cada uno de los objetivos trabajados, así como cual es la razón o razones que a nivel del desarrollo infantil favorecen su presentación.

Durante el desarrollo del primer objetivo la conducta de dibujar (conducta objetivo) presentó un incremento, a la par de este dominio de la actividad, ésta no se presentó en forma aislada, se vio acompañada de otras conductas que delimitaban su forma de presentación; éstas fueron 1) platicar entre niños y pedir material, 2) sentarse y estar de pie.

Para las primeras dos conductas tenemos que su avance fue en ascenso conforme incrementaba la conducta objetivo, dado que se trataba de conductas de contacto social podemos ver claramente la influencia de la relación del niño con otros sujetos y como éstas son elementos necesarios para crear y transmitir a otros cierta información o el de designar algunas situaciones que figuran en la

tarea desarrollada por el niño. Esta necesidad de comunicación Lewin (citado en Vigotsky, 1978) las a denominado impulsos, que son sustentados bajo raices sociales y esto, visto dentro del proceso de desarrollo implica una reorganización de su desarrollo biológico, afectivo y voluntario, y es bajo el marco Histórico-Cultural que Leontiev (1959) dice que son esta necesidad y otras -igualmente- de tipo social las que permiten al niño el poner en práctica sus capacidades de creación y así acrecentar sus posibilidades de desarrollo.

En el segundo caso (sentarse y estar de pie) también las conductas fueron en ascenso, ésto se debió a que los niños requieren tanto de realizar conductas motoras, así como de las sociales, para poder mantener el desarrollo de la actividad objetivo, esto queda claro si recordamos que Vigotsky (p y 1) nos habla de que toda actividad es acompañada por una acción y que es reflejada en forma distinta para cada individuo de acuerdo a su experiencia, interés general de desarrollo y cultura, de este modo decimos que todo niño hace uso de la acción para resolver un problema o realizar una actividad.

Una actividad que sólo se presentó en este objetivo I fue la de platicar trabajando, cosa que apoya lo dicho acerca de que el niño requiere de la interacción social para realizar la conducta objetivo, al mismo tiempo que se presenta como una consecuencia de ésta última, convirtiendose en una unidad dialéctica de desarrollo; además de que la metodología empleada (la secuencia establecida) brindó la oportunidad de su aparición posibilitando el trabajo creativo del niño.

Al respecto de la segunda actividad objetivo (escribir), no se presentaron en general niveles tan altos como los de la conducta de dibujar, cabe hacer dos escepciones: 1) la conducta de platicar con el compañero que llegó a ser la segunda conducta en importancia a nivel de porcentajes y 2) que la conducta de pedir material en la quinta sesión incrementó por encima de todas las demás, incluida la objetivo.

Si recordamos que através del desarrollo del niño, algo predilecto para él es el dibujo, y lo es porque por medio de éste llega a expresar sus emociones e ideas, resultan bastante

razonables los niveles de actividad alcanzados en el objetivo I, pero si tampoco olvidamos que conforme pasa el tiempo, esta actividad le parecer insuficiente -a parte de las exigencias del medio porque las deje- se le crea la necesidad de desarrollar otra más satisfactoria; por eso el hecho de que la conducta de escribir sea la que en este segundo objetivo alcance el más alto porcentaje, no es de extrañarnos, más bien resulta lógico dada la etapa de desarrollo por la que esta cruzando el niño así como por las condiciones de vida que le rodean. Condiciones que en la mayoría de los casos son tan fuertes sobre el desarrollo del niño que la única alternativa ante las demandas del medio, es dejar de lado la actividad que ya domina, para poder adquirir otra que le traerá más satisfacciones por el mismo hecho de saber utilizarla.

Como actividad novedosa para el niño, se empieza éste a enfrentar a las dificultades gramaticales de lo que quiere expresar por escrito, es por eso que se nota una lentitud en cuanto a su aprendizaje y uso de la misma, pero es gracias a esa lentitud que se logra un nuevo estilo y un nuevo carácter en el manejo creativo de la escritura, cabe aclarar que para nosotros, la lentitud es asumida como el hecho de compartir y/o dedicar parte del tiempo a emplear "exclusivamente" en la actividad objetivo en la realización de otras actividades, para éste caso platicar con los compañeros, pero como se acaba de decir, en lugar de perjudicar, fortalece el desarrollo y apropiación de la escritura en un sentido de beneficio personal.

En cuanto a la conducta de narrar, (objetivo tres) de la primera a la última sesión presentó un alto porcentaje, siendo acompañada con una alta ocurrencia de la conducta de pensar, a la cual le siguieron hablar con el coordinador, hablar solo y manipular el material. Ahora, si bien este fue el resultado de la metodología empleada, bajo el proceso de desarrollo infantil planteado por Vigotsky (Pensamiento y Lenguaje, s/a), vemos que el lenguaje social emerge cuando el niño transfiere las normas de comportamiento participante y social, hacia la esfera personal e interior de las funciones psíquicas, con esto se logra llegar a la aparición del habla interiorizada. Esta forma de lenguaje se manifiesta cuando el niño comienza a conversar consigo mismo como

lo hace con los otros, debiéndose a que las circunstancias lo obligan a detener su acción para comenzar a pensar.

En los objetivos anteriores -uno y dos- vimos que las conductas adyacentes en uno y en otro son las mismas, esto nos habla claramente del valor y peso tan importante que tiene el medio ambiente sobre la conducta del niño, y este objetivo no es la escepción, pero a diferencia de los anteriores las conductas que aquí se presentan sólo lo hacen bajo las particulares condiciones de trabajo y es que sus patrones conductuales son semejantes, esto por lo tanto nos lleva a tener presente que la metodología incide la etapa del desarrollo de los sujetos, en la cual la estructuración del pensamiento se guía por el hablar solo y manipular el material como aspectos de la realidad que se están trabajando, mientras que hablar con el coordinador sirve como guía en el aspecto social y reforzante de una adecuada estructuración de su labor, en otras palabras, estas tres actividades pueden ser consideradas -parcialmente- como los elementos que evidencian el desarrollo histórico-cultural en su forma de trabajo, bajo las condiciones metodológicas, por el manejo y desarrollo del lenguaje creativo, y por ende del pensamiento.

En el último objetivo donde la conducta primordial era escribir, tenemos que su ocurrencia fue alta a diferencia de las conductas adyacentes: platicar, pensar, pararse y sentarce, resaltando entre éstas la primera. No creemos necesario dar aquí nuctras consideraciones sobre cada una de las conductas, puesto que todas se han presentado como conductas de mayor importancia en uno u otro objetivo. Sin embargo, en éste confluyen sobre el trabajo individual los dos elementos primordiales que actuan sobre el desarrollo infantil: 1)Platicar, como conducta social y 2)Pensar, como lenguaje interiorizado.

Desde la metodología trabajado los anteriores elementos le dan al sujeto la posibilidad de incidir en forma real sobre su propio desarrollo, si bien a nivel de presentación de la conducta de pensar es mínimo comparado con la otra, no deja de ser notoria su presencia, lo que nos habla de la busqueda y/o deseos de algunos sujetos por empezar a ascender su espiral dialéctica de desarrollo.

Lo que a continuación se analiza es el área cualitativa en la que la tendencia a revizar recae no en el número o tipo de conductas presentadas por los niños, sino en los niveles de creatividad desarrollados por los sujetos a lo largo de los cuatro objetivos.

A lo largo de los cuatro objetivos fue notorio en los niños el placer de colorear, escribir, o contar sus cuentos, esto aunado a todas las condiciones anteriores, nos permite delimitar en un análisis mucho más profundo de cuales niños se hallaban en pleno proceso de aprendizaje en el sentido más amplio y creativo del dibujo y/o la escritura y/o el uso del lenguaje oral, aunque tomando en cuenta la etapa del desarrollo de los niños, es posible decir que se trabajó sobre el momento de plena apropiación de la escritura. Y es en éste donde desde el plano psicológico, en cada uno de los sujetos a lo largo de los cuatro objetivos fue posible delimitar de que se está apropiando y desde que esfera de su vida lo está haciendo, ambas preguntas tienen para la mayoría de estos sujetos la respuesta en el aspecto social, de los cuales ya se han mencionado algunos elementos y en menor número el aspecto individual a partir del desarrollo y/o trabajo bajo un esquema de habla egocéntrica.

Como ya se vió en los resultados cualitativos y considerando que de alguna forma en todos los objetivos se tiende a incrementar el nivel de evaluación, es posible ver lo que Vigotsky (1982) dice acerca de que bajo el influjo de la actividad creadora los sujetos -por lo general- tienden a modificar su presente y crear su futuro. En nuestro caso particular, el aspecto imaginario que trabajaron los niños les dio oportunidad de que a partir de la transformación de los elementos con los que laboraron, transformarán sus acciones y pensamiento para producir nuevos productos de orden imaginario, basándose en su experiencia con este tipo de trabajo, así como su historia personal.

Considerando que en todos los objetivos, se dió inicio al trabajo con ideas que eran novedosas para los sujetos, es posible ver como la paulatina apropiación de éstas, les dió oportunidad de gestar otras que en su propia experiencia se van modificando para dar salida a la imaginación. Esto queda claro al retomar nuestros

comentarios de la página 79:

> "Esta función sólo es posible de encontrarla en el ser humano y surge gracias al proceso del trabajo, puesto que es gracias a éste que se transforma en un mundo que le rodea y por lo tanto su realidad, todo esto bajo un plan determinado que va generando la busqueda de nuevas formas para transformar el medio".

Si bien en el objetivo uno, los niveles de evaluación no sufren cambios, no es así en los objetivos siguientes y dentro de estos conforme transcurren las sesiones, los cambios se deben a que como plantea Vigotsky (1982, pag. 18):

> "Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será a igualdad de las restantes circunstancias de la actividad de su imaginación".

aquí nos habla de la realidad y la actividad.

Viendo que esto se refleja claramente en nuestros sujetos, podemos analizar en estos los cuatro vínculos que propone Vigotsky (1982) entre la actividad creadora y la realidad, lo cual según él permite comprender más ampliamente el proceso creativo. Ahora bien, el comprender con mayores ejemplos esta condición se dá en el análisis de los criterios más y menos trabajados, el cual se hará más adelante, pero bajo la perspectiva de los niveles de evaluación, el enlace creación-realidad se presenta como sigue:

El primero de los vínculos hace referencia a que la actividad creadora está contenida por los elementos dados por su propia historia y por la dada en la experiencia social, aspectos que van siendo retomados a lo largo del desarrollo psicológico del sujeto, llegando a alcanzar la apropiación de un aprendizaje que posteriormente será utilizado para transformar la realidad. Estos se reflejan en nuestro trabajo en; 1)el primer contacto que tienen los niños con el material a trabajar y 2)con el paulatino incremento en sus niveles de evaluación.

La forma posterior en que se vinculan realidad y creatividad, es el producto de la fantasía dado por el sujeto, es simplemente un elemento importante para crear y transformar la realidad que se

le está proporcionando a partir de una experiencia. Para nosotros recae en lo siguiente; es cuando ya tienen un manejo del material y por sí solos van normando su actividad, con lo cual sus niveles de evaluación se incrementan gracias a la experiencia adquirida en la recombinación de elementos fantásticos y reales.

En lo que corresponde a la tercera forma de vínculo, toda imagen expresada va relacionada con un estado emocional que ha sido, para el sujeto, un elemento significativo que va de lo interior a lo exterior y se observa en la transformación parcial o total de la realidad, procurando no caer en la réplica o copia. Al tomar en cuenta este aspecto afectivo, vemos que los sujetos logran tocar este tipo de relación entre lo real y lo creativo cuando se hizo uso del material proporcionado para cada objetivo en donde los niños eligieron aquellos elementos que por sí mismos expresaban una relación de sentimientos entre el sujeto y su actividad. De ahí por ejemplo, los cambios y/o combinaciones de color presentados en el objetivo uno; las historias transformadas en los objetivos dos y cuatro; y algunas historias elaboradas en el objetivo tres.

Como última forma de establecer el vínculo se da la concreción del aspecto creativo, el cual cuando va cobrando forma afecta al resto de su entorno y por tanto a su creador. Todos los niños concretaron la actividad imaginaria, aunque esta se dió bajo las diferentes formas de vínculo y por tanto del grado de apropiación de éste en su historia personal y social.

Estos aspectos que nos hablan del vínculo entre la realidad y la imaginación, no sólo son observables en su sentido concreto, aun dentro de éste se pueden encontrar distintas formas de materializar la imagen y que no necesariamente tienen que estar reflejadas explícitamente en los trabajos, es por esto que bajo un análisis más profundo de orden psicológico, los criterios evaluados en cada trabajo dan oportunidad de descubrir transformaciones de los elementos, que no se observan con la simple revisión de la actividad de los niños. Y por el contrario en un nivel más interno se ve como los criterios están sujetos a las experiencias psícosociales de cada sujeto que además aportan transformaciones al producto.

De toda la información que se ha venido explicando acerca de los resultados obtenidos, se hace necesario formar un vínculo entre ellos y otros que aún no han sido discutidos por eso la siguiente parte de esta sección se aboca a analizar los distintos tipos de resultados bajo tres niveles: entre objetivos, intraobjetivos y de los criterios más y menos desarrollados por la población.

En el primer objetivo se observó una clara e importante presentación de niveles inferiores a diferencia de los tres objetivos siguientes.

Un hecho que sirve de explicación a lo anterior, es la complejidad metodológica a la que se enfrentaron los sujetos, debido a que si bien a su edad tienen un uso del dibujo bien definido, su aplicación creativa se vió limitada porque en las primeras sesiones se les dió una representación gráfica muy estructurada, pero que al ir decrementando en las sesiones posteriores, le brindó a los sujetos la alternativa de crear con o en ella.

Esto que acabamos de ver a nivel cualitativo, se ve reflejado también en el nivel cuantitativo (tiempo en porcentaje dedicado a una x actividad) porque la conducta de dibujar conservó un incremento del inicio al final del objetivo, así se demuestra que la mayor parte de los sujetos se dedicaron a la realización de la tarea encomendada; con lo que ya se "dominaba" la tarea generalmente de la primera a la tercera sesión el tiempo dedicado a ésta disminuía, pero presentaba a nivel cualitativo un incremento en el nivel de evaluación.

El gran peso que reviste el factor social en el trabajo de los sujetos, se ve propiciado desde su composición familiar, podemos ver que básicamente rebasa los cinco miembros y la edad de los hijos fluctua entre los cinco y nueve años, esta composición posibilita que los niños tengan una mayor interrelación social que redunde en la facilidad de comunicación y de actividad en conjunto.

En el aspecto de la dinámica familiar la relación entre hermanos, la atención que se le brinda a los hijos y los juguetes con que juegan (tradicionales), entre otras cosas, dan gran apoyo

a que los niños presenten altos porcentajes de conductas sociales, que como ya se dijo: sin ellas la realización de la tarea se vería entorpecida.

Todas estas consideraciones se han hecho hasta el momento en lo que concierne al objetivo uno, a continuación se desarrollan las correspondientes al objetivo dos, el cual desde el inicio deja ver niveles inferiores y medios que conforme transcurren las sesiones, no presentan una tendencia definida pués en un mismo sujeto se pueden encotrar intercalados niveles inferiores, medios y superiores en el transcurso de las sesiones.

Sin embargo, el parámetro anterior no es observable en todos los criterios, sino que en algunos de ellos presentan una tendencia a mantenerse estables y/o a incrementar, lo cual dista mucho de mezclar los tres niveles de evaluación. Esta condición nos deja ver que en este grupo encontramos niños que desde un inicio presentan dificultades para un manejo creativo de la escritura, pero también hay otros que de inicio ya la manejan creativamente. Esta diferencia tiene origen en el grado de apropiación que se ha logrado del uso del la escritura a nivel escolar y se observa en que su trabajo lo inician con un nivel por encima del inferior.

En este objetivo (dos) la complejidad metodológica brindó a los niños la posibilidad de poner en práctica el grado apropiación que han hecho de la escritura como un medio creativo de expresión, sin embargo, se ve limitada en su uso por la complejidad en la asimilación de las reglas que debio cumplir para la estructuración del cuento, lo cual delimita y/o determina el patrón que presentan a nivel cualitativo.

A nivel cuantitativo otras conductas aunadas a la de escribir fueron las de; platicar entre niños, pedir material. La presencia de ambas nos habla de la necesidad presente que tiene el sujeto de estas conductas de tipo social como un apoyo más para lograr realizar la tarea.

En este objetivo y dentro de la dinámica familiar resalta la forma en que demuestran su estado de ánimo, que son los siguientes; cuando están alegres platican, cuando estan triztes se encierran y cuando se enojan ya no se hablan o se pelean, también

se considera que los hijos deben cumplir con las normas morales de la casa y ser buenos estudiantes. Cabe aclarar que éstas no son inferencias, ya que a partir de los aspectos evaluados en el cuestionario para padres e hijos, se encuestan estas condiciones que en forma más o menos clara se pueden percibir en los trabajos de los niños, pero sobre todo en la forma en que establecian la relación con sus compañeros.

Todos estos aspectos son pautas de conducta y educación muy rigurosas por lo que el niño tiene poca libertad para expresar sus emociones o sus ideas mediante estos elementos de la educación tradicional y la concepción que se tiene de la misma (con ella no se juega, con ella no se convive), pero que si permiten a través de lo que se consideran actividades propias y permitidas a los niños (jugar, dibujar, etc.); de aqui que ellos requirieron apoyarse en el contacto social con sus compañeros y en la práctica del lenguaje escrito encontrar la forma de apropiarse y expresarse mediante la escritura para constituirle así en el medio de comunicación principal después del habla.

En el tercer objetivo existe una similitud con respecto a la actividad principal a la del objetivo uno, refiriendonos a las condiciones previas de las actividades de narrar y dibujar, puesto que en su desarrollo individual, los sujetos se apropian personalmente de ambos actos, lo que no ocurre con la escritura. Esto se ve reflejado en las sesiones iniciales de este objetivo, donde se encontró que los niños presentan los tres niveles de evaluación, sin embargo, en las sesiones posteriores se observa que los niveles tienden a incrementarse al nivel inmediato superior y a estabilizarse, aunque existen variaciones en los niveles respecto al desarrollo de algunos de los criterios.

En este caso, podemos afirmar que la complejidad metodológica influye en la conformación de este patrón de grupo, esto es, el aumentar el número de láminas en el transcurso de las sesiones, a los niños les fue más complicado narrar sobre el total de las mismas en la sesión, utilizando sólo un número parcial de ellas.

Aún bajo estas condiciones existe una alta presentación de niveles inferiores y cabría suponer que se debe a la dificultad que implica en manejo estructural del lenguaje; sin embargo,

podemos darnos cuenta que algunos niños llegan a incrementar sus niveles a medios superiores en el transcurso de las sesiones, lo cual refleja en última instancia, que hay una apropiación de dicho manejo estructural.

En el caso del análisis cuantitativo, al tratarse de una actividad que metodológicamente se realizó en forma aislada, se observó que variaron las actividades adyacentes, presentándose la conducta de pensar, hablar solo, manipular material y hablar con el coordinador. Y al igual que en los objetivos anteriores, éstas tienden a lograr la realización de la tarea.

La conducta de pensar se dió como una ocurrencia mayor que la de narrar, esto nos habla de la necesidad que tiene el niño de estructurar su pensamiento para después narrar, además de que esto obedece al proceso de aprendizaje y desarrollo por el cual esta pasando, así como de la propia metodología propuesta en este objetivo.

Por la forma en que los niños realizaron la actividad, se observó que la influencia cultural es sumamente fuerte, esto se ve reflejado en la forma, elementos y personajes que influyen al narrar su historia. Esto es, el reflejo de los medios masivos de comunicación y en especial por la lectura de cuentos y libros infantiles.

Estas actividades se ven reforzadas dentro de la casa, gracias a que todos los miembros de la familia se dan tiempo para ver la televisión, leer o realizar actividades culturales en común; así como los niños juegan con sus hermanos y sobre todo juegos tradicionales.

La situación observada durante la realización del objetivo cuatro es similar a la del objetivo dos, la explicación a lo anterior subyase a la complejidad metodológica de la tarea, de modo que la mayoría de los niños no llegan a apropiarse de la escritura como un medio creativo de expresión; pero vale decir que en el caso de los niños que sí dan indicios de interiorizar tal complejidad, lo cual se presenta a pesar de que utilizan un número menor de palabras al dado por ésta, el tipo de manejo metodológico sobrepasa sus posibilidades y se quedan en una muy simple interiorización sin llegar a apropiarse totalmente de la

actividad, esto se observa en el decremento de los niveles de evaluación obtenidos durante la última sesión.

También se observó en este objetivo, la presentación de dos conductas importantes; pensar y leer, debido a que aparecen como reflejo de la necesidad que tienen los niños de estructurar y consolidar lo que van escribiendo.

Una consideración que se desprende directamente de cada una de las sesiones de trabajo, se refiere a la variación que hay en los niveles de evaluación con respecto a los criterios aplicados, es decir, el hecho de que no todos los criterios tienen la misma facilidad de ser trabajador por todos los niños.

A partir de esta variación de niveles presentados por cada sujeto, podemos decir que el proceso creativo se encuentra influenciado por una serie de factores que involucran la creación final del sujeto. Estos factores son: la motivación, las características de personalidad, la familia, la sociedad, etc., los cuales en última instancia orientan positiva o negativamente su curso, es decir que los productos de dicho proceso pueden ser favorecidos o llevados a soluciones erroneas y conocer ésta influencia permitirá en algún sentido elaborar tareas a desarrollar la actividad imaginaria.

Al revisar los datos obtenidos de las sesiones de trabajo, se determinó que también es importante discutir la variación que hay en los niveles de evaluación con respecto a los criterios aplicados, es decir, el hecho de que no todos los criterios tienen la misma facilidad de ser trabajados por todos los niños se debe a una serie de factores y/o elementos que a continuación se revisan.

En el objetivo I el criterio más desarrollado fue el de Opaco-Transparente, en este criterio el elemento a trabajar fue el uso del color, en los sujetos el uso de éste ya superó el servir de atracción o alegría hacia el objeto y/o situación que se representa porque las preferencias de color que tienen los niños caen en el aspecto estético dado por su particular forma de usarlo, o en otras palabras se convierten en el pintor imaginario descrito por Rother (citado en Reyes 1980, pag. 63).

En los objetivos II, III, IV, el criterio más desarrollado es el de Integración Dinámica-Integración Estática considerando que

en los tres objetivos el elemento a trabajar fue la palabra -si bien en sus dos diferentes formas, oral y escrita- ésta conlleva a la búsqueda y necesidad de establecer un orden para transmitir las ideas en un sentido coherente y máxime en el tratamiento que se hace de éstas cuando se realiza en torno al eje de la imaginación. Es por esto que la mayoría de los niños presentó una mayor facilidad al estructurar sus ideas, en otras palabras, se logró despertar la posibilidad de expresión con base en la utilización de un medio de comunicación por ellos conocido y del cual, cada sujeto cuenta con la posibilidad personal de utilizarlo.

En las etapas iniciales de la infancia los niños tienden a reproducir la realidad, pero aún cuando en su vida ya han logrado establecer suficiente control, la ruptura del orden todavía persiste, pero dándose en otro nivel, el del orden lógico del lenguaje, y si bien los sujetos trabajaron más con el criterio de Integración, es debido a la necesidad de reconocer que son capaces de encontrar y usar las reglas que delimitan la coherencia en el uso de la palabra (oral y escrita).

También se tomaron en consideración los criterios menos desarrollados para cada objetivo, que en el caso del primero corresponde al de Original-Trivial; es muy probable que este criterio no se haya desarrollado debido a la imposibilidad que tienen los niños, dada sus estructuras de desarrollo que apenas comienzan a conocer y por lo tanto a trabajar con ellas, para romper con los moldes de imágenes preformadas, las cuales -en este caso- están presentes por la misma metodología, así como por la historia particular de cada niño.

Para los objetivos II y III el criterio menos desarrollado es el denominado Opaco-Transparente, esto se debio a que -en ambos casos- esta cualidad del lenguaje (opacidad) es más elaborada y puesto que el desarrollo individual del niño se encuentra en pleno proceso de apropiación y por lo tanto recobrando exclusivamente elementos reales, no se ve con la plena posibilidad de crear nuevas figuras lingüísticas.

En el bojetivo IV, como menos desarrollado esta el criterio de Imaginario-Real, en este caso la posibilidad de crear se quedo en la replica de lo ya conocido, porque si bien los ni-os inventaron

palabras o retomaron las dadas por el coordinador, el significado que le daban a ellas de alguna forma retomo elementos cotidianos y solo reelaboraron la historia de sus personajes.

La escritura no sólo se limita a replicar lo ya existente, sino que se trata de una nueva habilidad que posibilita el desarrollo integral del niño o como ya mencionamos en páginas anteriores (pag. 156): "...vemos que en la transición hacia el lenguaje escrito se nota una lentitud en cuanto a su aprendizaje y uso, pero gracias a esta lentitud se logra un nuevo estilo y un nuevo carácter en el manejo creativo de la escritura...".

Por otro lado, vemos que en la mayoría de los niños se nota una alta aparición de conductas adyacentes (platicar entre niños, pedir material, pararse, sentarse, hablar solo, pensar, y hablar con el coordinador, etc.), como algo de vital necesidad para lograr el objetivo que se está trabajando en ese momento, esto nos permite hablar y recordar que los niños de nuestra población se encuentran en una etapa específica de desarrollo donde aparece el factor de la socialización de su pensamiento, es decir que el niño requiere de la interacción de sus compañeros, amigos y familiares (de estos últimos al menos en su punto de vista), para llegar a la concreción de sus ideas.

Esto es más claro si recordamos que dentro de la etapa de desarrollo por la que los niños pasan, requieren del habla egocéntrica y exteriorizada para realizar una actividad, la presentación entre una y otra dependerá del grado de consolidación de la etapa de desarrollo en que se encuentren, en esto radica la diferencia del porque unos realizan más conductas -tanto objetivo como adyacentes- en cada uno de los objetivos.

Es importante aclarar que si bien existe una interacción conjunta entre las conductas objetivo y las adyacentes, existen diferencias de creación (niveles de evaluación), de las cuales, en su desarrollo tiene gran peso el factor cultural, social e histórico del propio sujeto, lo cual nos permite hablar de que este proceso de creación no es producto de un solo factor; sino que es, indispensable contemplar la apropiación de los diversos factores como posibilitadores de trabajar en o con la zona de desarrollo próximo.

Se puede afirmar entonces, que las funciones de la zona de desarrollo próximo actuan en un proceso interno, a través de un medio social, donde la relación social está dada en la relación con las personas que rodean al sujeto, y en la medida en que se influye en él será la medida de influencia hacia otras personas. Por lo tanto esta influencia es lo que conformará la individualización del sujeto.

Todo lo anterior nos deja ver que en muchos de los casos, las conductas objetivo al inicio y/o al final de las sesiones de trabajo, incrementan su actividad, de esto tenemos por lo menos tres explicaciones:

La primera que los niños obedecieron a procesos generales de aprendizaje y desarrollo; la segunda que los niños lograron apropiarse de la actividad propuesta adquiriendo un nuevo conocimiento y por lo tanto un nuevo nivel de desarrollo; y la tercera, es que al poder desempeñar estas actividades (las objetivo) los niños están en posibilidades de generar nuevos niveles de desarrollo.

Después de todo lo anterior, es importante considerar el análisis de los sujetos ejemplares, puesto que es en ellos donde se ve el reflejo de todas las consideraciones vertidas y sobre todo, del alto peso que cobran en el trabajo propio y de los niños el aspecto cualitativo y social frente al cuantitativo.

Tenemos entonces que en el primer nivel (inferior) cuatro de los sujetos presentan de inicio al final de las sesiones esta evaluación, sólo en un caso se presentó al inicio del trabajo (primera y segunda sesiones) niveles superiores, aunque en criterios diferentes y en las últimas sesiones (cuatro y cinco) respecto del último criterio aparecen un nivel inferior y superior respectivamente (vease tabla quince).

Ahora bien, en el sentido cuantitativo en tres de los casos existe una alta ocurrencia de la actividad objetivo (vease tabla y gráfica 10), dando una variabilidad constante de una a otra sesión, manteniédose arriba de los niveles de ocurrencia promedio. En la sesión dos de los objetivos II, III y IV, el porcentaje de actividad de la conducta objetivo tiende a incrementarse en cambio en la quinta sesión de estos mismos objetivos decrementa el

porcentaje de actividad. Por otro lado, se observa que en el objetivo II y IV el patrón de ejecución de la primera a la quinta sesión es parecido, aunque variando en los porcentajes.

Esta aparente similitud de ejecución nos deja ver que los niños se encuentran en una etapa de desarrollo en la cual la escritura es un factor que empieza a aparecer como una actividad a estructurarse dentro de su esquema de apropiación.

El hecho de que el patrón del objetivo I sea totalmente el de la etapa de desarrollo del sujeto, también explica la semejanza de patrones entre los objetivos II, III y IV donde ambas conductas (escribir y hablar) se encuentran demarcadas por el desarrollo de la etapa a la que se ven sujetas. También se debe considerar de estos tres objetivos el hecho de que las semejanzas están dadas en las mismas sesiones, que se explica como una consecuencia de la metodología aplicada, a través de la cual se generó -en el caso particular de estos sujetos- el interés por trabajar en esta actividad, y por los patrones obtenidos nos habla de la necesidad de trabajar en pro de la apropiación de la conducta.

Basándonos en lo arriba dicho sobre la etapa de desarrollo y recordando que ésta se establece por la adquisición de conductas y normas a nivel social-familiar, los cuestionarios nos permitieron encontrar las condiciones sociales y culturales en que viven los niños y las cuales delimitaron -principalmente- en estos casos, el nivel de desarrollo alcanzado y por lo tanto generalizar a todos los casos similares.

Al retomar que en los cuatro objetivos a nivel cuantitativo se presenta una ocurrencia variable (alta y baja) así como una semejanza en el patrón de ejecución de dos objetivos, decimos que esto se debe a que los procesos generales de aprendizaje a través de los cuales, los sujetos se están apropiando y desarrollando -según sus posibilidades-, los diferentes niveles de la actividad, se ven delimitados en mayor o menor grado por la dificultad en la apropiación de la complejidad metodológica, la cual se halla en el eje de la etapa de desarrollo por la que están cruzando.

Lo anterior a nivel cualitativo no ocurre, ya que dentro del nivel inferior de desarrollo de nuestro ejemplares, se ve que a través del avance de las actividades de los cuatro objetivos en

las primeras cinco sesiones; se encuentran con niveles de evaluación inferiores. Lo anterior se debe a que, no los contemplamos dentro de la etapa de desarrollo por la cual están pasando, pero vemos que no es así, pués una de las características determinantes que delimitan la etapa de desarrollo, es la forma en cómo los factores de nivel social, familiar y cultural, influyen para que se de ésta y por tanto la actividad, es decir, los sujetos ubicados en este nivel inferior son el producto de un alto índice de integrantes familiares, bajos recursos económicos, falta de atención y comunicación familiar, así como una baja transmisión cultural de padres a hijos (ver resultados de cuestionarios de los sujetos ejemplares)

En lo que respecta al nivel medio de creatividad observamos que los sujetos mantienen una variabilidad entre los niveles medios e inferiores a lo largo de las cinco sesiones de los criterios Imaginario-Real y Opaco-Transparente, en todos los objetivos. En cambio, se presentan niveles medios y superiores en estos mismos sujetos en sus sesiones de los criterios Original-Trivial, Flexibilidad-Rigidez e Integración Dinámica- Integración Estática.

En estos dos últimos criterios observamos que no existe un patrón constante a lo largo de las sesiones ya que llega a iniciar en niveles medios y superiores, avanzando y terminando de la misma forma, en cambio tenemos que el criterio Original-Trivial, es el único que se mantiene durante todas sus sesiones con la presentación de niveles medios en todos los sujetos, los comentarios sobre los dos primeros criterios son los mismos que los hechos para los dos últimos.

El hecho de que se presente el patrón cualitativo anterior, se debe al proceso de desarrollo por el cual, los niños empiezan a apropiarse del lenguaje escrito como medio de comunicación sujeto a reglas, más que un posibilitador de la expresión. Con esto queremos decir que los niños, si bien tienen la necesidad de escribir, les es mucho más atractivo y sencillo darle coherencia a sus ideas (comunicar) que preocuparse por hacerlo en un sentido imaginario a partir de nuevas imágenes y situaciones.

Esta posibilidad, dada a partir de la complejidad

metodológica, es la que permite que los sujetos sean originales y flexibles en sus escritos, pero debido a que apenas comienzan a apropiarse de las reglas que subyacen al lenguaje escrito, la complejidad metodológica se presentó como un aliciente o un freno según el nivel de desarrollo alcanzado por el sujeto en este objetivo

La conducta de narrar a nivel cuantitativo presenta un patrón variable a comparación de los objetivos dos y cuatro, es decir, desde su inicio hacia la tercera sesión la actividad de narrar decrementó, de la cuarta a la quinta sesión aumentó su ocurrencia aunque con un porcentaje mínimo de diferencia, en cambio tenemos que en el objetivo dos y cuatro decrementaron en forma simultanea y en igual forma volvieron a incrementar en la sesión cinco. Solamente en la sesión tres se observó la diferencia en el patrón de ejecución de estos dos objetivos (ver tabla 10).

A semejanza de lo comentado en el aspecto cualitativo de los sujetos con el nivel inferior de creatividad, también encontramos una similitud de ocurrencia entre los objetivos dos y cuatro. Si bien a nivel cuantitativo existen diferencias de su porcentaje de actividad, su patrón de ejecución es bajo con respecto a los niveles de evaluación alcanzados en el marco cualitativo, donde inicia con niveles medios y superiores, lo cual se debió a que en los tres objetivos los niños responden en su desarrollo al proceso de apropiación que se está dando en su etapa de aprendizaje y que se ve reflejado en los niveles de evaluación con que iniciaron su trabajo.

Esto no sucedio en las dos últimas sesiones, ya que a nivel cuantitativo se presentó un incremento de la cuarta a la quinta sesión y a nivel cualitativo se dió un cambio de niveles, entre superiores y medios, y medios e inferiores. En ambos casos, los cambios son consecuencia de la complejidad de la metodología; puesto que los niños están apropiándose del lenguaje y esto hace que sea fácil suponer que al aumentar dicha complejidad se limite el uso creativo de la escritura pués el desarrollo de los sujetos, no está lo suficientemente estrucurado como para permitir su continuación.

Todo lo dicho hasta el momento, tiene como característica

común el hecho de que cada sujeto presenta en forma general su particular patrón de ejecución y de niveles de evaluación, y es que si retomamos el hecho de que la delimitación del desarrollo y sus etapas tiene como parte de su sustento el contacto social, esta particularidad de los ejemplares que componen el nivel medio de evaluación, se ve reflejada en la comparación de sus cuestionarios.

Es claro ver que en las actividades dos, tres y cuatro, el desarrollo cuantitativo de los tres sujetos presenta un patrón de desarrollo que de inicio a final de las sesiones es variable. solamente en la quinta sesión es cuando incrementa su actividad.

En ambos niveles de evaluación (cuantitativo y cualitativo) encontramos un modelo en los tres ejemplos de análisis; poco trabajo cuantitativo y un considerable nivel cualitativo, damos por sentado que el hecho de que los niños escriban poco (los tres) pero que lo hagan con un nivel aceptable de ejecución, no se debe a que la actividad en sí misma sea gratificante, sino porque el sujeto reconoce que a través de estas vías pueden construir y transmitir una serie de emociones y pensamientos aun cuando deban estar sujetos a las reglas que sostienen el uso de estas dos formas de comunicación.

Estas diferencias entre ambos tipos de análisis, son contempladas al tomar en cuenta algunas características determinantes del medio ambiente en el que está inmerso el niño, por ejemplo; en estos sujetos existen pocos integrantes en sus familias, los padres tienen estudios medios básicos, se contempla una organización rígida y una muy delimitada convivencia familiar, además de que se dá una diversidad de gustos por los programas de televisión, de la música y de la lectura, se presenta también una participación y atención por parte de los padres sobre la educación y el cuidado de los hijos; sin embargo al tener una gran influencia socio-cultural, una rígida organización y convivencia familiar, el niño no llega a estructurar y a asimilar totalmente estas influencias y por lo tanto en su actividad se observan límites en el uso creativo de los elementos que componen su entorno.

Por último establecemos el análisis de los ejemplares con

niveles de evaluación superior, que como ya se ha visto, será en los tres niveles -cualitativo, cuantitativo y social (cuestionarios)-, además en este nivel de evaluación y a semejanza del nivel inferior, aquí sí se cuenta con cuatro sujetos de análisis uno por objetivo.

Observamos que en este nivel, los cuatro sujetos en los cuatro objetivos, presentan alcances variables en sus niveles de evaluación, esto en lo que respecta a sus sesiones iniciales de trabajo y al desarrollo evaluativo de sus criterios.

Entonces bien, todos los sujetos iniciaron con niveles inferiores y superiores llegando al término de las sesiones a alcanzar niveles superiores en casi todos los criterios, encontramos que tres de los cuatro sujetos, se mantienen niveles superiores en los tres últimos criterios en cambio, en el primer sujeto (objetivo I), presentó niveles inferiores en estos mismos criterios hasta la tercera sesión, después de la cual se mantuvo en un nivel superior.

En lo que respecta al segundo criterio, éste mismo sujeto se mantuvo con dos niveles superiores excepto en la última sesión donde bajo su nivel hasta el inferior, mientras que en los demás sujetos el nivel de evaluación es bajo en las primeras sesiones y posteriormente aumenta en dos casos mientras que en otro se mantiene.

Lo que consideramos la explicación a los datos arrojados por este análisis, es que en parte la metodología de cada uno de los objetivos y sesiones tuvo relevancia para el desempeño de la tarea a seguir, por ejemplo: el criterio Opaco-Transparente fue el único que en los cuatro ejemplares presentó un desarrollo de la evaluación que fue de un bajo a un alto nivel, en casi todos los sujetos salvo el que corresponde al segundo objetivo.

Esta diferencia es atribuible a que dadas las características del criterio y la metodología, al hecho de como es que se debía realizar la actividad meta; se delimitó y facilitó al mismo tiempo el cumplimiento de la tarea, y los niveles obtenidos surgen debido a las condiciones de la etapa de desarrollo por la que están cruzando los niños. Además se desprenden dos posibles razones por las que la labor se cumplió: porque el sujeto ya está preparado

para cumplir con una tarea específica o que solamente pueda cumplir con ésta en la medida en que dá la posibilidad de crear sin seguir normas concretas.

Valgase decir que es la segunda forma de trabajo la que prevaleció en los cuatro sujetos en el segundo criterio y la primera para todos los demás.

A nivel cuantitativo, tenemos que las actividades uno y tres (dibujar y narrar), presentan un patrón de ejecución de inicio al fin del objetivo diferenciado solamente en su porcentaje, en comparación con las actividades de los objetivos II y IV (escribir), que presentan diferencias entre sí en la primera, segunda y quinta sesión, mientras que en la sesión tres y cuatro su patrón es semejante, el cual es de una ocurrencia alta a un decremento de la misma.

Una característica que engloba a tres de los cuatro objetivos evaluados, es que -en este apecto cuantitativo- los porcentajes de actividad correspondientes a los niveles superiores se encuentran en forma general por debajo de los niveles inferiores y medios, excepto en el objetivo III en que se encuentra con un porcentaje que sobrepasa en gran medida al nivel inferior o medio, en cambio a nivel cualitativo los sujetos con ocurrencia baja fueron los que presentaron un nivel superior de imaginación.

Esto último nos habla de dos cosas: 1) La forma en que los sujetos se estan apropiando de la actividad objetivo, bajo la propuesta metodológica y 2) La manera en como los sujetos contemplados empiezan a crear y desarrollar la actividad bajo los parámetros de su propia etapa de desarrollo, dando lugar a la aparición de un nuevo nivel de desarrollo.

Sin embargo, en estos resultados no debe olvidarse que están sujetos a las condiciones particulares de vida de cada niño (factores sociales, culturales y familiares), que pueden ser facilitadores o limitantes de su desarrollo imaginario.

Las familias de estos sujetos son nucleares, con una alimentación variada; compartiendo entre los padres la atención y el cuidado de los hijos, dejándose ver la existencia de una comunicación familiar donde se da la unión y la confianza entre los integrantes; así como el de congeniar sobre las preferencias

de los programas de televisión la música y la lectura.

Es por esto que los factores de apropiación metodológica y el desarrollo, no son suficientes para que se genere un nuevo nivel de desarrollo, sino que deben ser aunados los factores sociales y culturales donde se desenvuelve el sujeto, ya que si recordamos; los sujetos contemplados en los niveles inferiores con familias numerosas, con bajo nivel escolar y cultural, con una nula comunicación y cuidado de los hijos, resaltando el factor autoridad; y medios, procedentes de familias nucleares con un nivel de educación medio básico, con una influencia cultural amplia, marcando una convivencia familiar como parte de una rutina, entablando además cuidados y atenciones a los hijos, existiendo límites en determinadas situaciones o actividades, dándose a márgenes de restringir la iniciativa.

Entonces podemos afirmar que los niños que caen dentro de cualquiera de estos dos niveles carecen de estos factores o es tanta la información que se les dá, que no llegan por su mismo desarrollo -o etapa-, a apropiarse en su totalidad de este nuevo aprendizaje, motivo por el cual se presentan conductas adyacentes que favorecen o estimulan la conducta de interés (objetivo) y a la vez su desarrollo creativo, cosa que no se observó en los sujetos contemplados en el nivel superior, ya que ellos sí poseían los elementos socioculturales y familiares que los ubicaban en la posibilidad de trabajar desde su zona de desarrollo próximo sin la necesidad total de requerir una ayuda constante o permanente para la realización de sus trabajos.

CONCLUSIONES FINALES

Todo lo discutido anteriormente nos da pie para confirmar que el proceso de creación es una función que explica el avance del desarrollo psíquico del hombre, donde tiene gran peso el vínculo con los factores sociales, incluyendo en estos el conocimiento del entorno cultural y de sí mismo. Aunque si bien, este proceso depende del mismo individuo, los elementos biológicos que posee y lo que culturalmente a adquirido, le posibilitan ascender en la espiral dialéctica del desarrollo, y es bajo esta influencia que se conforman las funciones psíquicas superiores, y así el sujeto -en nuestro caso el niño- establece lo que se ha denominado acciones interiores intelectuales (vease pag. 32 y 33).

A la luz de nuestro trabajo, se comprende más claramente que éstas puedan ser entendidas como; la destreza adquirida para realizar una transformación determinada de un objeto, sin embargo, esta destreza deberá ser un elemento del cual llege a apropiarse el sujeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo que se ha denominado acciones interiores intelectuales y que son una característica humana, están contenidas dentro del proceso imaginario, el cual rescata en sí mismo y por los elementos con los que trabaja, el carácter activo del individuo, esto va desde el planteamiento de un problema, hasta la evaluación del mismo, pasando por las distintas formas de ejecución que se puedan presentar.

Este proceso de actividad se llega a presentar en las diversas transformaciones que hace el niño de su medio ambiente y por tanto de su realidad, quedando supeditado a la búsqueda para transformar todo aquello que su medio le presenta. En este hecho vemos que la relación que se da entre el mundo real y el mundo fantástico no debe de ser ni minimizada, ni ignorada, ya que el resultado de esta unión es producto del psiquismo; donde la conducta y el desarrollo del niño-hombre va a ser un camino para ampliar su experiencia, llegando a ser capaz de imaginar lo que no ha visto u oido, de relatos y descripciones ajenas a su propia experiencia.

Sin embargo esta experiencia no aparece repentinamente, va con lentitud y gradualmente ascendiendo -como ya se mencionó- desde

formas elementales y simples a otras más complejas, de este modo podemos plantear que dicho aprendizaje se inicia por medio de la imaginación en los juegos, los cuales no son puramente espontaneos como se cree, sino que requieren de un conocimiento previo de la vida (realidad), es decir, necesitan de la contemplación de todo aquello que rodea al niño, incitándole a hacer una representación de lo real en sus juegos.

Además cuando un niño se dedica a jugar, entran en acción procesos de análisis (z. d. p.) que al observar lo novedoso en los resultados de la conducta, fortalecen su realización por ser intensionada por el mismo sujeto, y bajo esta intencionalidad se permite la redefinición de conceptos, lo cual resulta vital para el posterior desarrollo psicológico.

El desarrollo del proceso psicológico del juego, se ve en su transformación cualitativa (Elkonin; citado en Shuare, 1987), que en nuestro caso se observó al final de los objetivos, en la cuarta y/o quinta sesión, donde ya casi no hay variaciones en las evaluaciones obtenidas por los sujetos, lo que quiere decir que los niños se han apropiado de la conducta en cuestión, por consiguiente se dá por consolidada la zona de desarrollo próximo, bajo la cual las acciones desarrolladas por el sujeto pueden estar o no apropiadas por el mismo y en consecuencia se dá como apropiada una determinada forma de trabajo.

Al mismo tiempo es necesario mencionar que como lo dijo Vigotsky (1978), y lo evidenciamos en nuestra aplicación metodológica; mientras la actividad fue rica para los sujetos y su práctica resultaba en la puesta en marcha y realización de un juego, el trabajo imaginario estaba permanentemente presente.

Sin olvidar la forma en que está estructurada la metodología, y apoyándonos en la misma, es posible ver en el trabajo de los niños los dos aspectos que destacan el juego como actividad mental; 1) el uso de la acción práctica y 2) el uso del lenguaje. Si bien estos dos aspectos forman parte intrínseca del desarrollo de los procesos psíquicos superiores, bajo lo planteado por Vigotsky, su reflejo se dá en la actividad lúdicra, y ésta fue por demás clara en la conducta presentada por los sujetos a lo largo de todo el trabajo, con las variantes individuales que se crean

pertinentes, pero aun así todos los sujetos en algún momento presentaron ambos recursos en la búsqueda de su desarrollo psíquico.

Ahora bien, dada la etapa cronológica por la que estaban cruzando estos sujetos, el aspecto verbal es el que jugó un papel primordial, tanto porque fue la forma básica de contacto con los niños, como porque en ellos estaba dándose el paso de la interiorización de la acción, que como ya se ha dicho se dá bajo la planeación de la misma y esto bajo el uso de la denominada habla egocéntrica y posteriormente su paso a habla interiorizada.

Puesto que estamos considerando la conducta de los sujetos y cómo ésta fue cambiando bajo nuestra dirección y por lo tanto también su desarrollo psíquico, retomamos una cita del marco teórico (pag. 104) que determina lo ocurrido en esta situación:

> "Cuando rige el impulso, el juego degenera en el placer del niño, pero con la consiguiente violación de la regla, mientras que cuando rigue la regla el impulso pierde valor pués la regla se ha convertido en deseo y con esto se busca alcanzar el mayor placer posible aún a costa del impulso, lo que se logra por el placer de no violar la norma, además esto implica la asimilación de la conducta social" (Vigotsky, 1978).

La importancia que para nosotros revistió desarrollar la metodología bajo un marco que a los niños representara una actitud más de juego que de índole académica es porque; cuando el niño juega, actua y es bajo sus acciones que establece la consecución de sus planes y posteriormente recurre al lenguaje para alcanzarlos sin tantas acciones, entonces en nuestro trabajo se dan ambos casos bajo el uso de la acción -en este caso el juego- y el uso de la palabra -habla egocéntrica- asi los niños establecieron un análisis gradual de las acciones solicitadas hasta llegar a su comprensión, con lo cual aprendieron desde sus propias experiencias a reconocer y delimitar lo que son las normas.

Cuando se va avanzando en el camino correcto de la comprensión de la acción y principalmente de las imágenes que la sucitan, las representaciones de la labor de los sujetos tienden a hacerse más

variadas pués se dan más conexiones entre los objetos y las imágenes, en consecuencia sus representaciones cambian cualitativamente, lo que provocó que sus dibujos, cuentos y relatos se fueran enriqueciendo, tanto en tema como en las combinaciones. Esto en lo que respecta al peso de la acción y su vínculo con el lenguaje en cuanto a ser considerado vital incluirlo para la consecusión de los objetivos del presente trabajo.

Pero en lo que respecta al lenguaje como una de las condiciones metodológicas, su representación más clara se encuentra en el objetivo III, donde la carencia de comunicación entre los sujetos, los obligó a establecer episodios de conducta que se manifiestan en el habla egocéntrica, a diferencia de los otros objetivos en donde los episodios de comunicación se suceden casi ininterrumpidamente.

Dentro del aspecto del lenguaje y a partir de la distinción que M. Lisina (1978; citado en Shuare, 1987 pag. 278) plantea respecto de la comunicación en los niños, en nuestros sujetos retomamos el último nivel que éste plantea: IV) La sensibilidad de los niños hacia la actividad que el adulto pone de manifiesto en la relación con las acciones de aquellos.

En nuestro caso fue notorio que la mayoría de los niños fueron adentrándose más en la actividad no sólo por la sensibilidad que mostraron, sino también porque considerando la etapa de desarrollo por la que estaban cruzando, su labor se orientó a lo cognitivo, al propio trabajo y lo personal (porque no decirlo lo sensible).

Además, debido al tipo de metodología empleada, fue posible evidenciar en cada sujeto -según su desarrollo- lo planteado por Vigotsky (Pensamiento y Lenguaje, s/a) respecto de que el habla egocéntrica deja de presentarse en la edad escolar, al mismo tiempo ue se fortalece y consolida el habla interiorizada, ésta situación se evidencía al notarse que ayuda a la orientación psicológica, orientación de las acciones y la comprensión consciente del trabajo activo, esto logra su meta última respecto de las zonas de desarrollo próximo cuando al avanzar las sesiones las vocalizaciones audibles desaparecen, señal inequívoca de que el lenguaje egocéntrico se está tornando obsoleto.

Ante esta situación podemos comprender, gracias a lo observado en este trabajo, como la actividad social se va individualizando en forma gradual, para aclarar esto podemos acotar la siguiente cita:

> "El lenguaje egocéntrico como forma lingüística a parte, es un eslabón genético sumamente importante en la transición desde la forma verbal a la interiorizada, una etapa intermedia entre la diferenciación de las funciones del lenguaje interiorizado" (Vigotsky, Pensamiento y Lenguaje, s/a, pag.).

Podemos resumir el aspecto del lenguaje al considerar que éste es la principal herramienta para formar el pensamiento, el cual se basa en la experiencia sociocultural del niño, es decir, éste en la etapa escolar le permite apropiarse de los medios culturales de estructuración del pensamiento.

Al retomar el aspecto imaginario del trabajo en el uso del lenguaje, es importante ver que en esta etapa de la investigación (objetivo III) la "descripcion" de las láminas está en manos de los niños ya que los adultos sólo las hicieron, lo que obtuvimos nosotros va más alla de lo obtenido por Gavrilova (vease pag. 134) ya que no requerimos de hacer evidentes los hábitos, características y relaciones entre los elementos de la lámina, este trabajo que se hace -relativamente- previo, dado el estilo de trabajo, provocó que los niños hicieran su (s) relato (s) de las láminas en una forma de recreación total de la (s) imagen (es). Cuando el trabajo de los niños es del orden creativo se denota en los pequeños y en su acción -una actitud emocional- que muestra la involucración de éste en su propio proceso imaginario y de pensamiento, donde el uso del lenguaje y la imaginación se funden para incrementar el avance en el aprendizaje con la potencialización de la zona de desarrollo próximo.

Por esto a partir de los resultados obtenidos en el objetivo III, vemos que a más oportunidades de utilizar su habla interna y de identificar el proceso social que subyase al desarrollo de las acciones del y por el propio sujeto, las posibilidades de formar imágenes, planear acciones, además de llevarlas a cabo, se incrementan gradualmente lo que se reflejó en que después de la

tercera sesión no fue factible que usaran todas las láminas, sólo dos o tres, según el desarrollo del niño, pero en forma precisa. Por esto es importante que los adultos den las herramientas que permitan la transmisión del lenguaje y por tanto fortalecer el uso de las zonas de desarrollo próximo (cap. I).

Hemos visto que el lenguaje y la acción van entrelazados en el desarrollo infantil y cómo es que ambos tienen una fuerte carga imaginaria y por tanto lúdicra, es por esto que en el análisis del tercer objetivo nos abocamos al uso del habla interiorizada, pero veamos ahora el objetivo I, en el cual podemos ver el peso de la acción en los niños, en este caso particular la actividad de nuestros niños muestra el último resquicio del uso del dibujo como un mediatizador entre su conducta y la de los adultos, y tal como acabamos de hacer en el caso del lenguaje, también desde este proceso (dibujo) y la forma en que fue abordado metodológicamente, rescatamos su inclusión desde el aspecto lúdicro que le subyase.

Si bien recordamos que en la actividad de juego los niños llegan a representar la realidad a través de los roles (personajes) que interpretan, en el trato que le dan a las cosas, o en las conversaciones entre ellos, no quiere decir que esta representación se realize en forma pasiva, por el contrario se hace en forma activa, es decir, que llegan a crear este juego haciendo transformaciones de todo aquello que les rodea y como dijo Vigotsky (1982), este tipo de juego involucra una situación imaginaria que es otorgada por un alto grado de emotividad-acción, donde su origen está en las necesidades que el propio niño demanda, considerándola así como una actividad seria, siendo que esta actividad permite al ni~o el llegar a elevar sus capacidades.

Sin embargo esta satisfaccion de sus necesidades al no ser completa le obliga a buscar otros medios de comunicacion, con lo que comienza a intervenir la actividad de dibujar, que en sus inicios de apropiación es tomada como algo más que una simple representación visual, y es porque en esta representación actua, manipula y crea su medio ambiente, claro que la representación será dada siempre y cuando reuna las características que al niño le sean satisfactorias para poder expresarlas a través de su dibujo, donde él se vale de toda aquella influencia sociocultural

para realizarlo.

Lo anterior lo pudimos observar en nuestra población; esta variedad de representaciones y formas de mostrarnos todo aquello que encierra en su pensamiento, este arte más que un simple pasatiempo para el niño -por tanto también para los nuestros-, es una forma de decubrirse a sí mismos, es decir hace una representación de aquellos elementos o circunstancias que para el han sido significativas, clara muestra de esto es la elaboración de las formas más diversas de un mismo suceso que a todos afectó dentro del desarrollo metodológico.

Aunque no se obtuvieron niveles altos de creatividad en todos los trabajos por la metodología empleada (exceso de elementos dados en el material impreso en las dos primeras sesiones), solamente se amplió el proceso creativo a partir de la tercera sesión donde el material presentó una más clara variación, además de que para los niños de nuestra población, esta etapa del dibujo está dejando de ser importante pués en forma general se limitaron a realizar esta actividad bajo una continua interacción social como forma de realizar un trabajo creativo (especialmente en el uso del color); todo lo anterior se justifica en lo dicho por Vigotsky (1982) acerca de que para los niños, el aspecto social es un elemento de vital necesidad para el término de su tarea. Aquí también se encuentra inmerso el aspecto afectivo originado por la misma historia trabajada, en éste los niños encuentran un elemento motivacional donde se cristalizan sus emociones y prolongan sus estados de ánimo que están ligados a su vez con su forma de actuar y sentir, y todo esto nos habla de que forma y como cada uno de nuestros sujetos se ha apropiado de su entorno sociocultural.

Retomando el aspecto creativo y el valor del uso del color, vemos que este aspecto es una forma muy personal de darle uso, donde interviene el aspecto imaginario para dar a conocer todo aquello que al niño le gusta o simplemente para hacerlo armonioso sin importarle si corresponde o no a la realidad. Por lo anterior nuestros resultados se avalan con lo dicho por Vigotsky (vease pag. 146) a cerca de que el dibujo tiene un enorme valor sociocultural, donde el color y la forma hablan del niño, permitiéndole de esta forma el llegar a expresar sus sentimientos

a través de una imagen (dibujo), pero esto no quiere decir que el siempre haga uso del color en forma imaginaria, tengamos presente que conforme pasa ese gusto va tomando el camino hacia el uso del color real.

Dentro del proceso creativo del dibujo, existe un momento en que al niño llega a parecerle poco satisfactorio para expresar lo que quiere, es así que empieza a criticar sus propios trabajos al ver que la satisfacción de sus demandas va más alla de este "sencillo" arte, por tanto inicia a ponerle mayor atención a otro tipo de expresión, en este caso es la escritura, elemento del desarrollo que hace su aparición con el ingreso a la etapa escolar.

Y recordando lo que nos dice Mura (1963) a cerca de que cuando el niño traza una línea con el dedo sobre la arena o con un lápiz sobre un papel, es que ya se ha podido expresar con la mímica y ahora lo intenta realizar de una manera más formal. Entonces es cuando en los inicios del uso de la escritura, el niño cree que todo lo que escribe tiene un significado coherente, pero cuando lo lee se da cuenta de la necesidad que hay de relacionar lo que escribe con lo que lee y por tanto con lo que piensa, para que le sea coherente a él asi como para quienes le rodean.

En nuestra población se pudo percivir que en sus escritos existía una marcada importancia en la forma en que daban a conocer su trabajo, es decir, cada uno de nuestros sujetos presentaba un orden, una organización y una clara interpretación de su escrito. Y como dice Vigotsky (Pensamiento y Lenguaje, s/a); es que para expresar una idea, el niño se da cuenta de lo importante que es el dar a conocer una representación gráfica con las normas adecuadas de la gramática. Ante este hecho cabe aclarar que nuestros niños estaban tan preocupados por aprender el uso de estas reglas y a hacer un buen uso de su escritura, que perdió valor el aspecto imaginario en su trabajo.

De entre nuestros sujetos figuran dos casos, uno en que se lograron elaborar cuentos a partir de palabras aisladas y otro en que se hicieron lo que hemos dado en llamar diccionarios, ambos dentro del objetivo IV. En general no se obtuvieron resultados favorables de creación en nuestra población, porque de alguna

manera el aspecto social fue pobre para aquellos que caen dentro del segundo caso, sin embargo algunos de los otros sujetos denotan un buen nivel de apropiación con respecto al uso creativo del lenguaje.

Cuando el lenguaje escrito se consolida en la simbolización de los objetos y sus relaciones, hacen su aparición las formas superiores de éste (uso de la gramática, sintaxis,ortografía, etc.), pero no debemos olvidar que la aparición y uso de la escritura "superior" sólo puede ser consecuencia de un proceso de avance, reducción, desaparición y desarrollo de "viejos" constructos psicológicos, proceso por el que se fomenta la comunicación. Todo esto se observó en los resultados obtenidos por la gran mayoría de los niños, primordialmente en el objetivo cuatro, donde dada la metodología ellos mismos debian hacer uso de los objetos y las relaciones.

Si bien en el segundo objetivo los resultados alcanzan el manejo anterior, se debió en mayor parte a que como lo deja sumamente claro Borrows (vease pag. 151):

"Aparentemente la expresión de ideas en un medio visual, ayuda a muchos niños a trasponer el umbral de la comunicación oral a símbolos gráficos y de estos a los símbolos escritos".

Es claro en esta cita que desde los planteamientos de Vigotsky, nuestra concepción de un avance inversamente proporcional entre lenguaje egocéntrico y uso del lenguaje escrito es común al desarrollo infantil normal, ya que en nuestros resultados es posible ubicar esta regla al notar que conforme se desarrolla el habla interiorizada, la cual implica una estructura predicativa, se sientan las mismas bases para una estructura explicativa encontrada en el lenguaje oral y escrito.

Al reconocer el peso del lenguaje interiorizado para sentar las bases y apoyar el desarrollo del lenguaje escrito, vemos que en éste el niño llega a darse cuenta de lo que está escribiendo, aprendiendo paulatinamente a hacer uso de las reglas gramaticales y aplicando las mismas, que a su vez están presentes en el uso y aprendizaje del lenguaje oral, aunque en su desarrollo no sea en forma consciente. Lo que es consciente en la apropiación de la escritura, y tiene un alto valor para su aprendizaje, es que los

sujetos de nuestro trabajo, solamente retomaron -por ejemplo en el objetivo II- frases y - en el objetivo IV- palabras, las cuales fueron para estos dos objetivos elementos significativos que de alguna manera motivaron su trabajo hacia una actividad más creativa y una mejor adquisición y desarrollo de este proceso, sin olvidar que esta selección del niño de palabras y frases se hizo útil porque se realizó desde su propia iniciativa.

Los anteriores resultados se fundamentan, desde la estructura metodológica bajo la que se les hizo trabajar, y es que las actividades de juego y dibujo han sido dadas como preparatorias al desarrollo del lenguaje escrito y por esto -en función de la etapa de desarrollo trabajada- es que éstas se entrelazaron tanto entre objetivos como a lo interno de los mismos.

Tomando en cuenta que la motivación es para el niño un factor importante, este está inmerso en impresiones originadas en la fantasía como una forma de combinar y crear sus historias, figurando en éstas sus estados de ánimo y sentimientos que son llevados hacia una realidad en todo aquel aprendizaje de comunicación presente y futuro.

Si consideramos que el niño aprende y se desarrolla al mismo tiempo, es gracias a la participación dada por un adulto, donde éste tratará de intervenir en todo aquello que el niño aprende, para poder expresar, transformar y ordenar cualquier actividad, la cual se conforma en su estructura psíquica a partir de las ya existentes y las que posteriormente se van formando a lo largo de la vida del niño. Debemos considerar que entre más grandes sean las posibilidades de apropiación del conocimiento, será más fácil de desarrollar el proceso de aprendizaje, por tanto de desarrollo y por ende la transformación y la práctica social.

Ante lo que han venido siendo las formas típicas de estudio para evaluar esto que es el proceso de aprendizaje, desarrollo he influencia social en el niño, se ha tendido a enfatizar y/o separar -aspecto que consideramos es imposible- uno de los otros, pero nosotros consideramos que entre ellos hay una relación en que la medición de las habilidades, ejecución del aprendizaje y la transferencia del mismo, se determinan como factores importantes

que llegan a establecer las bases para un adecuado uso y de la denominada zona de desarrollo próximo.

Ante esta circunstancia es de tomarse en cuenta que desde lo planteado por Vigotsky (1896 a 1934) la influencia del adulto es determinante, y nosotros considerando que las evaluaciones de lo antes referido, suelen abordar como más importante el aspecto cuantitativo y descartan el cualitativo, además de la influencia del adulto, vemos que tomando en cuenta ambos elementos, el entrenamiento y/o instrucción ayudan a predecir si un niño desarrollará el dominio de una tarea en particular, todo lo cual se halla inmerso en la forma de estructurar las sesiones (como actuar sobre la zona de desarrollo próximo), formas de estructurar los objetivos (características de la etapa de desarrollo de los niños), tipo de instrucción y contacto con los adultos (instructores), etc.

Esto último nos ubica nuevamente en el aspecto metodológico del trabajo, del cual creemos oportuno y necesario hacer ver que a lo largo del tiempo que se han hecho estudios sobre la imaginación,las metodologías empleadas se han destacado por enfatizar su trabajo en la descripción del resultado de la tarea encomendada al niño bajo una apreciación puramente cuantitativa (estadística), es decir, establecer correlaciones entre lo que se le proporciona y lo que produce, pero muy pocas veces rescatando el producto en sí mismo.

Es así que nosotros elavoramos nuestro planteamiento con miras a evaluar no sólo el producto y su vínculo con el proceso imaginario, sino también hacia los factores que intervienen en el desarrollo de este proceso, tanto a nivel del desarrollo psíquico individual, como también de los factores que lo determinan.

Los métodos de investigación de la fantasía se han desarrollado en dos grupos fundamentales: 1) métodos de estudio de las premisas de la actividad de la fantasía; 2) métodos de estudio de la fantasía propiamente. Mientras que en los primeros la actividad era sucitada por un objeto o situación inexistente, en los segundos se daba una guía clara sobre la que se debían buscar semejanzas o integrar los elementos faltantes (Lindworsky, citado en Rozet 1981, pag. 66).

Desde el segundo modelo, vinculado a lo que tradiscionalmente se ha llamado fantasía creadora, se establece el análisis de los resultados que presentan las ventajas de poder ser evaluados cualitativamente (contenido) y/o cuantitativamente (estadística), donde en base a nuestra anterior referencia a Lindworsky, ya se plantea analizar aspectos de orden sociofamiliar (edad, sexo, tipo de enseñanza, etc.).

No podemos obviar que la fantasía como contraparte del pensamiento lógico, a sido retomada en la elaboración de test que buscan determinar su origen. En estos la formación principal recae en que el sujeto no recibe toda la información para dar una solución ya fundamentada. Pero, casi todas las pruebas de este tipo se usan para medir cualidades muy espicíficas que caracterizan la capacidad imaginaria: Originalidad, Flexibilidad, Productividad, etc. Y es bajo este planteamiento metodológico que tradiscionalmente se estudia a las personalidades creadoras a pesar de que es más importante estudiar los actos creadores.

Permitásenos decir que no ahondamos en como funciona y sostenemos nuestra propuesta metodológica, porque el apoyo metodológico de lo expuesto en los parrafos anteriores, esta contenido a lo largo de todo este apartado de conclusiones, lo que si debemos recalcar es que bajo el modelo desarrollado por nosotros y basándonos en algunos de los aspectos arriba mencionados, rescatamos lo que podría catalogarse como resultados negativos, pero que bajo un análisis cualitativo -principalmente- revisten igual importancia para indicar que aspectos del desarrollo socio-histórico del sujeto le favorecen un tipo de creación y no otro.

Es decir, que lo que puede considerarse un error en la labor del sujeto, son tan importantes o quizá más para comprender la escencia de la imaginación.

Si bien muchos experimentadores contemporaneos que estudian la actividad mental se interesan exclusivamente por los datos positivos caen en el error de interpretar "los errores" con causas ajenas a las que riguen el desarrollo psíquico.

Para terminar con el soporte a nuestro modelo, hemos visto que actualmente se ha marchado más hacia la tendencia de considerar el

proceso creativo bajo las leyes comunes a todas las personas. Esta nueva orientación está condicionada principalmente por el hecho de que en las investigaciones se hace incapie, no en los resultados finales, sino en aquellos que llevan al producto final y que éste tampoco puede considerarse como último, ya que el sujeto está expuesto a la influencia del medio y por tanto su visión y forma de actuar cambiará progresivamente, y es que bajo éste tipo de análisis los mecanismos intrínsecos a la imaginación tienen carácter universal. Por eso para descubrir las características cualitativas de estos, no hay necesidad de seleccionar un círculo especial de personas que se destaquen por su capacidad creadora, por que todos la tienen, sólo que expresada en una esfera de desarrollo que sólo espera la oportunidad para salir a flote (veanse las condiciones de nuestros sujetos).

Desde luego que estas oportunidades están dadas por la relación del niño y el adulto, que el desarrollo metodológico implementado para lo cual el apoyo que como adultos (mediante la instrucción) se le dió a los niños, hizo factible reconocer que bajo la técnica empleada fue evidente visualizar la relación entre habilidad, aprendizaje y transferencia (vease pag. 48). Pero no sólo se vió esto, también la forma de evaluación que empleamos, lease nivel cuantitativo-cualitativo-social, nos permitió conjeturar las posibles actividades del desarrollo imaginario de un niño, obvio que en lo que a las normas de comunicación establecidas a su edad se refiere.

La mayor ventaja de este parámetro es que bajo su tipo de estructuración de la actividad, se hace evidente el vínculo enseñanza escolarizada y vida social, y esto porque se ve claramente como ambos elementos pueden ser analizados simultáneamente sin darle prioridad a uno sobre el otro, y es que recordando la teoría de Vigotsky, resulta claro que ninguno la tiene.

Podemos ver, por ejemplo, que es evidente que los pasos de un nivel de enseñanza a otro no deben ser contemplados como un proceso de "repetición" de información, por lo que los adultos que circundan al niño juegan un papel muy importante y por tanto su influencia se refleja más en los grados de relación que en el

número de contactos entre ambos (repetición de información), es por esto que tanto el contacto entre los niños con el instructor, como el tipo de instrucción que se daba fuera variado diariamente, logrando con esto delimitar -en este grupo- cual era su nivel mínimo de manejo en un "x" medio de expresión, así como en base a su desarrollo ver cual era su alcanze

Queda claro que bajo este proceso de aprendizaje, los sujetos tienen un mayor contacto con lo mostrado y por lo tanto su involucración fue mayor, sin embargo se hizo evidente que de forma general en algunos objetivos no se rebasava los niveles máximos de evaluación, aunando esto a cambios en los contactos sociales entre sujetos a partir de una tercera o cuarta sesión, lo que nos hablaría del tope en la zona de desarrollo próximo de esa modalidad de trabajo, bajo la cual habría que dar mayores posibilidades de manejo, como cuales; haciendo que la forma de trabajo utilizada en esa "x" sesión se hiciera más constante, lo cual nos hablaría de abrir la posibilidad de adquirir un mayor control de la actividad y por lo tanto -como lo muestran algunos resultados- un mejor y mayor desarrollo en el aprendizaje.

Lo que hemos comentado hasta aquí respecto de la metodología se resume en la confirmación que obtuvimos ahora de lo expuesto por Davidov (1974; citado en Shuare, 1987 pag. 316): "Por medio de la actividad es posible pasar a dirigir el proceso de desarrollo psíquico del niño...".

Por lo tanto, al considerar el aspecto de la actividad a manos del propio sujeto, vemos que para que un niño asimile conocimientos, no basta con darselos, es necesario que los ponga en práctica desde sus propios niveles de desarrollo, es decir, mediante las formas en que el aprende; basicamente a través del juego y los diversos niveles de comunicación (habla, dibujo y escritura). Y si bien nosotros no estabamos considerando la enseñanza de un aspecto académico de la educación, si lo haciamos con elementos más importantes, la asimilación y el aprendizaje como procesos psíquicos, por lo que dentro de las sesiones de trabajo no sólo se incluyeron los niveles de comunicación a trabajar por ser motivantes por sí mismos, sino porque forman parte de su estructura psíquica, la cual a traves del juego y el

placer lúdicro que representan, favorecen la puesta en marcha -insistimos, mediante la acción- de la zona de desarrollo próximo.

Ahora bien, puesto que el elemento trabajado objetivamente fue la imaginación, debemos ver que en nuestros niños, el papel emocional y su vinculo con ésta fue muy importante, ya que se observó claramente que a través de la disposición de trabajo por sesión, el involucrar al niño emocionalmente mediante la fantasía desde distintos puntos de vista (según el objetivo y la sesión) favorecio -según sus posibilidades- que vincularan su emotividad a un análisis más racional para transmitir esa emoción, entonces es aquí donde retoman, gracias a la apertura de trabajo, su historia personal -la cual se refleja en muchos y muy diversos trabajos- empleando un mayor número de los objetos y/o situaciones planteadas en la guía del adulto pudiendo encontrar así relaciones que satisfacieron sus necesidades de acción y creación.

Bajo los resultados obtenidos, vemos también que gran valor del planteamiento metodológico recide en que los niños, si bien encuentran las relaciones que les gustan, también las imagenes fortalecen este proceso, que si vamos siguiendolo por la etapa de desarrollo por la que atravesaron los sujetos, primero requieren de imagenes visuales (dibujos), despues verbales (narración) y por último personales (asignación de significados), donde cada una de éstas se ajusta a cada uno de los objetivos aplicados, y al ser una secuencia que la psíque del niño tiene presente favorece los procesos de aprendizaje.

Para dejar clara y fundamentada esta propuesta metodológica y los resultados obtenidos por su empleo retomamos una cita de Vigotsky (1982, pag. 78) que aclara esta forma de trabajo:

> "Encontramos una fantasia combinada... porque atribuyen al material de que forman sus creaciones y a sus creaciones mismas, sentimientos y emociones humanas, esto permite a los ninos comprender e imaginar la historia, ademas de identificarse con ella... traducirla al lenguaje del sentimiento y sentir el anelo de encarnar esta imagen emocional y figurada en forma externa...".

Todo lo descrito anteriormente nos obliga a hablar de como

este proceso de creación puede considerarse como una forma de explicar el avance del desarrollo psíquico, a través de las diferentes formas por las cuales el sujeto a adquirido un aprendizaje, en este sentido hablamos de la relación que se establece entre un adulto y un niño, la cual se debe de dar en forma consciente para ambas partes, aunque no debemos de perder de vista que dadas las diferencias de desarrollo que existen en el adulto y en el niño, la idea que se tenga de la solución o ejecución de una tarea va a estar bajo esta forma de interacción, y conforme se va asimilando el aprendizaje, el niño llegará a realizar una ejecución de la tarea muy personal.

Lo anterior nos habla de que el desarrollo y el aprendizaje no son procesos identicos, pero sí que el aprendizaje puede convertirse en una condición necesaría para el desarrollo. De este modo diremos que si la instrucción (comunicación) entre el adulto y el niño es adecuada, entonces se ha empezado a proporcionarle vida a las funciones psíquicas superiores, las cuales están en estado de maduración y esto a su vez esta bajo el alcance de la zona de desarrollo próximo, que en palabras de Vigotsky (1978) no es otra cosa que la distancia que existe entre el nivel real de desarrollo del niño al resolver independientemente una tarea y el nivel potencial de desarrollo donde se requiere la participación o guía de un adulto, o la colaboración de un compañero más capaz.

Atendiendo a este planteamiento de Vigotsky (1978), podemos hablar de como el mecanismo de la zona de desarrollo próximo, implicó en nuestra población de trabajo una actividad conjunta entre los niños y los adultos. Viendose como a través de de las diferentes actividades, a lo largo de los cuatro objetivos y con la metodología propuesta, se dio inicio con un nivel real de desarrollo, llegando hasta la apropiación de un nivel potencial,es decir, este proceso se inició cuando el adulto propició un mayor trabajo cognitivo para el niño en cada actividad, posteriormente y a lo largo de la actividad, el adulto y el niño comparten la ejecución de la tarea, y ante esta última forma de interacción, el niño se apropia de nuevas habilidades de aprendizaje le fueron proporcionadas como formas de fortalecer su desarrollo posterior.

Es así que en cada uno de los objetivos, los niños iniciaron

con bajos niveles de creatividad y conforme fueron avanzando las sesiones (cuarta y quinta) y fue variando la disposición de trabajo, se observó: el gusto por la actividad propuesta, la manifestación creativa al final de las sesiones, la posibilidad existente de alcance de su desarrollo potencial y la importancia y el peso que genera el medio sociocultural como aspecto que limita o promueve la zona de desarrollo próximo.

Ante este proceso el niño "se dio cuenta" de que no sólo puede cambiar o modificar sus respuestas (forma de pensar), sino que también puede crear y remplazar unas por otras sin ayuda, porque ya aprendio a hacer uso de su propia capacidad de creación.

Pero para que se logre esto último en un niño, nuevamente se deben de reconsiderar las formas de interacción existentes entre el niño y su medio sociocultural (niño-adulto y niño-niño), las referencias a la enseñanza formal (escuela) y la enseñanza informal (hogar), ya que ambas forman una fuente de desarrollo psicológico teórico y práctico.

Por esto mismo y como dice Vigotsky (1978, pag. 47): "La zona de desarrollo próximo nos permite trazar el futuro inmediato del niño, tanto en su evolución educativa como en el curso de la maduración de aquello que se va a aprender". Camino por el cual la imaginación y/o la creatividad interviene como una forma de apropiación y de dar a conocer sus conocimientos.

Es así que las actividades propuestas en este trabajo fueron encaminadas a proporcionar -de alguna manera- el poner en práctica sus capacidades, así como el de encontrar en ellas fuentes de estimulación y en consecuencia la busqueda y satisfacción de necesidades que hagan posible acrecentar su desarrollo.

Estos aspecto se fueron dando en la mayoría de nuestros sujetos, excepto en el primer objetivo ya que pensamos que la actividad habia dejado de ser importante para el niño. En cambio para los demas objetivos, la actividad inicio con pocos elementos imaginarios, pero conforme avanzaban fueron retomando elementos dados por el adulto y los retomados por ellos mismos de su vida cotidiana, al hacer esta mezcla de elementos el producto final de la actividad fue tomado mayor importancia para el niño, al mismo tiempo que se daba lugar al uso de la fantasía como un medio de

creación, desarrollo y concresión de una acción.

A partir de las aportaciones hechas por las diferentes teorías psicológicas (ya revisadas) sobre si el factor social es un elemento más que interviene en el desarrollo psicológico del niño y de su actividad creadora, vemos que la aportación dada por Vigotsky (1896 a 1934) y que nostros retomamos, establece que para explicar lo anterior es importante verlo desde el punto de vista Histórico-Cultural, ya que retoma y envuelve al sujeto dentro de un ambiente psícosocial, estará claro que no se debe de olvidar que el sujeto no es un ser pasivo, sino es un ser activo que se encuentra inmerso en un proceso evolutivo en constante movimiento y cambio, de acuerdo a las condiciones sociales, históricas y culturales.

De lo anterior, vemos que Vigotsky (1982) así como Rodríguez (1985) afirman que el ser humano en parte, sino es que todo, es un ser que es producto de su medio. Por ejemplo, en nuestra población de trabajo encontramos la relación que existe entre familia-escuela con respecto al desarrollo creativo de los niños, en la cual, cuando en una familia se dá un clima de comunicación y confianza entre padres e hijos, se presenta como resultado un uso más constante y rico de la creatividad. De igual modo se puede observar una influencia significativa entre la personalidad tanto de los padres, como de los hermanos, para que se de una amplia e ilimitada forma de creación en los trabajos de los niños, así como también la influencia que se tiene por parte del maestro y los programas educativos que provocan la reestricción de nuevas formas de imaginación.

El uso de la imaginación resulta ser el vínculo entre las distintas actividades del niño y los lugares en donde se desarrollan, en el caso de la familia-escuela, la actividad que les víncula es el juego, y si bien recordamos, puede ser visto pasivo o activo, en cualquiera de los dos casos, la novedad de la acción, el conocimiento de sus potencialidades y la consolidación de otras, estan mediadas por el contacto que el sujeto debe establecer con los demás.

Al considerar a los demás como personas que conforman el entorno del sujeto, estamos contemplando la acción supeditada a la

intención colectiva, con lo cual tanto sus reacciones sociales como su proceso imaginario sufrirán transformaciones que orientarán el uso de ambos aspectos a un crecimiento cualitativo y cuantitativo de las relaciones establecidas por el niño.

Sin dejar de ver que la colectividad de un niño implica a la sociedad en general, si podemos ver que es en el contacto que se da con otros niños durante el juego que el elemento llamado placer lúdicro, se presenta con mayor frecuencia, lo que sólo nos habla de la asimilación de la conducta social (Vigotsky, 1978).

Conforme el niño se va desarrollando, sólo a través del lenguaje consigue modificar su entorno, tanto social como materialmente, para seguir obteniendo el placer que le reportan sus actos, lo que visto en otra forma, es cuando el sujeto reconoce y emplea los vínculos que hay entre su acción particular y la que depende o se manifiesta a través de los cambios que provoca en su nucleo social. Si vemos esto desde el parámetro del lenguaje, Liublinskaia (vease pag. 105) nos aporta lo siguiente:

> "La designación de estas conexiones por medio de palabras es condición necesaria para su comprensión, para su reflejo concreto, lógico"..."El trabajo exige del individuo que prevea los resultados de su actividad, le enseña a mirar el futuro, a soñar y plantearse la consecución de fines lejanos".

Una opinión que reafirma el alto valor que se debe conferir a la esfera social en lo que respecta al desarrollo psíquico de los niños, es de Elkonin (1960) quien bajo su experiencia nos confirma lo acontecido con nuestros sujetos, en el sentido de que fue muy claro observar, a través de la conducta y evaluaciones de los niños, que los adultos que rodeaban a cada uno eran quienes les proveían de conocimientos o habilidades, ya fuera directa o indirectamente, con lo que los sujetos, al asimilar la experiencia social formaban y/o desarrollaban distintas capacidades (el reflejo de esto se dió en su forma de trabajo a lo largo de cada una de las sesiones). No es posible hablar de adultos que en forma directa obstaculizen el desarrollo de habilidades en sus hijos, pero sí de adultos que al no favorecer la asimilación de la experiencia social limitan el desarrollo de capacidades (de esto

también hay muestra en nuestros resultados).

Todo esto acontece en los niños -en general- porque como lo dejan ver -entre otros- Vigotsky (1896 a 1934), Elkonin (1960), Desrosiers (1971) y Liublinskaia (1971); el hecho de que ellos creen, recreen o transformen sus acciones, ocurre porque no se trata de un simple objeto influenciado estáticamente por los acontecimientos de su rededor, por el contrario ante cada acción de su medio el responde activamente transformandolo y por lo tanto poniendo en uso su esfera psíquica.

Desde nuestro marco de trabajo la corriente Histórico-Cultural es la que nos permite rescatar la influencia externa que actua sobre el niño, considerándola un elemento suceptible de ser utilizado indirectamente -ya que provee de la asimilación de la conducta social- en el desarrollo psíquico del niño y esto mediante el uso de la comunicación.

Además de lo que acabamos de describir, pudimos observar la necesidad que tienen los niños por entrar en contacto con el adulto, donde el primero irá variando, conforme la influencia que el segundo propicie o provoque, cambios y consolidaciones en las diferentes formas de relacionarse. Conforme hay una mayor consolidación en las formas de comunicación -en lo que al niño se refiere-, la actividad irá siendo cada vez más individual y por tanto autónoma, lo cual como se planteó en el capítulo uno y nuestra metodología nos permitió evidenciarlo, bajo la consolidación de las distintas formas de comunicación mediante el uso de la zona de desarrollo próximo, encontramos un patrón común en el desarrollo de estas funciones psíquicas.

Este patrón al que hacemos referencia es el de una progresión paulatina en la esfera de la comunicación, el cual se encuentra en la zona limítrofe a la zona de desarrollo próximo, que dá su paso superior en un sentido cualitativo, esto tiene su origen en que cuando el niño muestra un mayor interés en lo que ocurre en su entorno y se dá cuenta que su acción no necesariamente está sometida a las acciones de los adultos, percibe su entorno como una serie de fenómenos complejos que sin que él lo sepa, le demandarán poner en práctica una estructura de pensamiento analítico-razonadora que le permitirá: hacer uso y dominio de los

medios de comunicación sociales y asimilar las normas de desarrollo del entorno social en su propio beneficio.

De este modo, es claro ver que la influencia del medio social del cual se apropia el niño, es una manera de llegar a identificarse en todo aquello que les es significativo (importante), por ejemplo, en los trabajos de los niños de nuestra población, se observaron elementos que hacian referencia a su entorno familiar y escolar (amigos), cosa que sin duda, para el niño son elementos vitales para manifestar sus estados de ánimo o preferencias, así como el hacer un trabajo más creativo (fantástico). Por otro lado, también se llegó a apresiar que cuando realizaban su trabajo, los niños se mostraron más cooperativos y trabajaban con un mayor sentido de responsabilidad, aspecto que es evidente en las últimas sesiones de cada objetivo, donde se obtuvieron niveles altos de creación, esto dá pie para hablar de que Vigotsky (1982, pag. 37), tenía razón al plantear que:

"... Todo inventor es producto de su época y de su ambiente, ningún descubrimiento, ni invención científica aparece antes de que se creen las condiciones materiales y psicológicas necesarias para su surgimiento".

Sin embargo es importante recordar que este proceso de desarrollo creativo se presenta paulatinamente de acuerdo a las condiciones socioculturales en las que el niño se va desarrollando y de las que se va apropiando, ya que este proceso puede ser favorecido y ser llevado a consolidar y a adquirir un nuevo aprendizaje (conocimiento), siempre y cuando se reconosca que el proceso imaginativo como actividad humana todo niño lo tiene (es cierto que la imaginación no aparece junto con el nacimiento de cada sujeto, pero si se conforma ésta, se va apropiando de diversas conductas que faciliten y/o propicien su desarrollo). Sólo es necesario hacerla patente en la enseñanza y el aprendizaje, promoviendo así el nivel de sus capacidades hacia lo que es la zona de desarrollo próximo, y por esto mismo consideramos que la imaginación es como el motor del desarrollo psicológico, social y cultural del niño, niño que va a crear, modificar y transformar su presente.

Hemos dejado para el final lo que se refiere al análisis de los aspectos teórico-metodológicos de esta invetigación, porque considerando en nuestro punto de vista que toda realización de una investigación se lleva a cabo con una planeación y un objetivo claros, nos dimos cuenta, por ejemplo, en nuestra planeación repecto de los instrumentos de registro, que en nuestro caso fue la elaboración de formatos que pudieran cubrir las necesidades que cada uno. de nuestros objetivos mostrara, de este modo fue sencillo registrar en el primer formato cada sesión de trabajo por objetivo, el nombre de cada niño, tiempo y número de sesión, duración y frecuencia de cada una de las conductas objetivo y las adyacentes que presentaba cada uno de los niños; el segundo formato (tabla de evaluación cualitativa) elaborado nos ayudó a exponer el nombre de nuestro sujeto, los diferentes criterios de evaluación, los niveles de creatividad (presentados por cada uno) y el número de sesiones para cada objetivo; un tercer instrumento (cuestionarios) fue elaborado para padres e hijos, donde se racabo información -como apoyo al trabajo- sobre la forma de vida de cada niño y su entorno y como este formato fue aplicado en caso de los niños, nos sirvió para evaluar la información dada por la familia con respecto a la proporcionada por el hijo.

A continuación hablaremos de aquellos elementos que obstaculizaron o limitaron un adecuado desarrollo del presente trabajo, así como también se habla de las posibles alternativas o sugerencias hacia estos elementos déviles.

FORMATOS DE REGISTRO:

Si bien cada uno de los formatos nos sirvió para registrar la actividad propuesta y respaldar con esto el bjetivo del presente trabajo, es conveniente para futuras investigaciones de un corte similar, modificar el primer formato, de forma que se trabaje con bloques de sujetos, con aproximación de diez, ya que más de esta cantidad presentaría problemas en registrarlos y la confiabilidad de los datos serían invalidados.

En nuestro trabajo algo que nos ayudó en la confiabilidad fue la implementación de la filmación de las sesiones (esto con la finalidad de tener un elemento más para checar y verificar el registro de datos de cada niño por sesión), así como el de ser dos

los observadores (registradores) en cada sesión de trabajo. Para el segundo y tercer formato creemos que cubrieron lo que se pretendia de ellos al elaborarlos, pero como sugerencia planteamos el hacer las modificaciones que se jusgue necesarias del tercer formato, esto para que sea de autoaplicación, haciendo más coloquiales las preguntas, además de ver si quedan claras o no, pensando en aquellos casos donde no sea posible confrontar en forma inmediata los datos de los niños con los de sus padres (esto como un indice de mayor confiabilidad de los datos), ya que en nuestro caso algunas preguntas no fueron lo suficientemente claras.

ESPACIO EXPERIMENTAL:

De acuerdo al marco teórico de Vigotsky (1896 a 1934), Rozet (1981) y Liublinskaia (1971), entre otros, que argumentan que al llevar a cabo un trabajo de investigación, es necesario que se contemple el ambiente (lugar) en que se realizará el mismo, ya que se propone que si se tiene un ambiente (espacio) con todos los elementos necesarios para que se realize con agrado la actividad se tendrán mejores resultados.

En nuestra condición el lugar elegido fue acondicionado de acuerdo a la exigencia y disposición del mismo, éste era un salón apartado, amplio, con suficientes sillas y mesas para el trabajo de los niños.

Sin embargo a pesar de que se tenía un espacio cómodo en el que se aprovechó lo amplio y su iluminación, y de que se colocó de tal modo el mobiliario para que los niños realizaran su actividad sin ningún problema, algo que no se logró evitar fueron los distractores de ruido producidos por otros grupos, motivo por el cual los niños llegaban a distraerse en algunas ocasiones.

Por esto mismo consideramos que cuando se realice algún trabajo parecido, si es posible, acondicionar la situación para evitar en lo posible los distractores externos, de ser posible reducir el número de sujetos con los que se trabaje para poder tener un mayor control sobre ellos en función de los efectos que puedan ocasionar los distractores externos.

CONDICIONES DE TRABAJO (TIEMPO):

Considerando a Vigotsky (1982), Desrosiers (1978) y

Liublinskaia (1971), respecto del aspecto social, nos encontramos que éste es vital, considerando primordialmente que dichos autores concuerdan a pesar de sus diferencias en que todo ser humano y en especial en los niños, la comunicación o la interrelación que se establesca con otros, va a ser una forma vital y necesaria para llevar a cabo con éxito la actividad que se proponga en ese momento.

Es por esto que las condiciones (tipo de actividad, material proporcionado y espacio experimental) que se establecieron para realizar cada objetivo, fueron también elaboradas con la finalidad de ver que tanta era la necesidad de interacción social, de la cual nos habla Vigotsky (1982) para que se realice una tarea y al mismo tiempo, el de fomentar el interés por desarrollar (por sí mismo) sus capacidades.

De este modo fue claro observar las diferencias que se dieron entre los objetivos I, II y IV con respecto al III, en este último por lo general, cada niño al encontrarse solo terminaba su actividad antes del tiempo establecido y sus porcentajes de acción no eran muy altos, en cambio en los demás objetivos se presentó más actividad y sus niveles de creación fueron más altos. Excepto en las tres primeras sesiones del objetivo I, esto es debido a que el uso del dibujo le era insuficiente para expresar lo que deseaba. Aunado a lo ya expuesto respecto de la metodología, pero con todos estos resultados entre los diferentes objetivos, consideramos que las condiciones de vida de cada niño y las formas de comunicación de que se veía rodeado, fueron apropiadas por él.

Aunque la forma en que se trabajó favoreció al objetivo, creemos necesario recomendar que el tiempo dedicado para cada sesión, aunque puede ser el mismo, en un momento dado convendría cortarlo antes del tiempo señalado, esto para tener un mejor control del grupo, ya que en ocasiones se presentan sesiones donde los niños terminan antes su actividad y sí se toma en cuenta lo anterior, se podrá tener un control tanto de la actividad como de los niños.

METODOLOGIA (USO DEL MATERIAL):

Es claro ver que el tema elegido de esta investigación y de acuerdo al marco teórico propuesto, requiere de diversos elementos

y/o materiales, así como una variabilidad en la presentación o combinación que se haga de estos, ya que el éxito o fracaso de un trabajo, no sólo es dependiente de un marco teórico sólido, sino también de una metodología atractiva y precisa, donde tiene un alto valor el uso y tipo de material.

En nuestro trabajo el material que se le dió a cada niño tuvo la intención de incitarlos a usar su creatividad, para esto en cada objetivo se propuso un material diferente, y a lo interno de cada sesión lo que cambio fue el número de los elementos dados por el coordinador, esta variabilidad permitió que se diera el cambio exterior. Es decir, en la forma que se trabajó se pretendía que los niños no llegaran a habituarse a una misma forma de trabajo, sino que de acuerdo a las variaciones que se daban al uso del material propuesto, los niños llegarán a orientar su actividad de una acción simple a una acción más compleja, con esto queremos decir que el uso del material que empleamos tiene un gran valor para propiciar el trabajo con la zona de desarrollo próximo.

Sin embargo algo que en investigaciones posteriores es conveniente reevaluar, es el número de elementos proporcionandos, a partir de reducir el número de objetivos y por tanto de sesiones de trabajo , con lo que la posibilidad de hacer más constante el uso de los materiales tiene mayor probabilidad de realizarse sin provocar cambios en la actividad de los niños.

En la disminución de elementos o materiales, algo que se observó, es que cuando se incrementan los elementos o materiales llegaba un momento en que el niño no lograba asimilar este incremento, por lo que solamente escoge aquellos elementos que le son significativos en ese momento para realizar su actividad. Así mismo, no sólo hubo variaciones al incrementar elementos, también al decrementarlos, cuando esto ocurrió los sujetos se remitieron a elementos reales y con poca opacidad, de aquí desprendemos que sólo con el apoyo vinculado al elemento imaginario es posible que los niños sigan actuando y respondiendo a esta actividad a través de la zona de desarrollo próximo.

La alternativa en una investigación que siguiera nuestra metodología sería delimitar a cuantos elementos se reduce el apoyo, sin olvidar que no es conveniente llegar al cero y por el

contrario, de incrementarse, no sobrepasar secuencias de cuatro elementos. Sin embargo, debe quedar claro que si bien esto es aplicable a poblaciones con las características de la nuestra, para otras se buscaría delimitar las adaptaciones orientadas tanto por el número de elementos, como el tipo de los mismos (esto último considerando la forma en que se elaboraron los de esta investigación), y también por el grado de formación del vínculo entre los mismos.

CONDUCTAS OBJETIVO:

El hecho de haber seleccionado las que fueron nuestras actividades objetivo (dibujar, escribir y narrar) recide en que al ser las que vinculan al niño con la realidad, también son susceptibles de manifestarse mediante el uso de la imaginación.

En nuestro trabajo fue posible considerar cuales son los aspectos principales con los que se desarrollan estas actividades y es que para cada una de ellas se crearon condiciones de trabajo determinadas, las cuales estaban orientadas -y lo lograron- a provocar en el niño el uso de la zona de desarrollo próximo y el incremento y/o uso de la imaginación.

Consideramos que el empleo de ambos elementos cognitivos fue aplicable, porque desde la fundamentación teórica hemos logrado su anclaje, así como se deja claro que en el desarrollo del psíquismo humano su vínculo es indisoluble.

No obstante lo anterior, debemos reconocer que el haber trabajado con estas conductas en forma sucesiva y simultanea, nos generó conflictos al momento de evaluar lo que a través de ellas hacian los niños, por lo que de realizarse una investigación posterior con o bajo nuestro modelo de trabajo, lo más conveniente sería que se llevara a cabo con la finalidad de evaluar un solo tipo de actividad delimitándole, ya sea el momento preciso de trabajo en la zona de desarrollo próximo, el incremento del uso de la fantasía en los trabajos infantiles, o ambos aspectos y considerando todo aquello que sugerimos respecto de la metodología.

A nuestro parecer hemos dejado claro que en todos los sujetos se presentaron resultados positivos y negativos, los cuales sin distinción fueron evaluados, permitiendo reconocer en que medio de

apropiación cultural se halla el desarrollo del niño, ya que es en éste en donde se obtienen los mejores resultados de cada sujeto y que se logra en determinadas condiciones. En estas no se puede negar que tiene mucho valor el realizar ejercicios tendientes a desarrollar la habilidad de encontrar respuestas originales, proveer a los niños de los medios para manifestar su potencial, sin embargo, ya que la formación del producto imaginario depende del desarrollo psíquico y este es inseparable de la educación, no existen medidas especiales para desarrollar la imaginación, por ejemplo: cursos especiales de creatividad, pintura y dibujo, etc., sino que además con nuestros resultados hacemos evidente que cuando menos la influencia pedagógica necesaria debe ejercerce a muy temprana edad.

Aquí hay que citar de forma implícita, todos los procedimientos que despiertan y/o dan la posibilidad de que el niño manifieste sus capacidades y la influencia que recibe del medio en que vive, en resumen toda acción que provoque en el niño: 1) curiosidad y 2) dar a conocer a los niños, objetos y fenómenos que provoquen en ellos sentimientos y asombro.

Por último no podemos negar que el implementar sistemas psicopedagógicos sistematizados puede ser negativo para el desarrollo general del niño, pero si hacemos sistemas que aborden el aspecto creativo del desarrollo psíquico desde el peso que tiene el factor socio-histórico, tal como aconteció en nuestros resultados y como es que éste afecta el producto de la actividad del sujeto, tendiendo a rescatar el ambiente en que el niño se mueve porque ¿no es cierto acaso que toda habilidad exige ser cultivada para funcionar plenamente?

Y de la pregunta anterior se deriva el último párrafo de nuestro trabajo, en el cual parafraseamos a Hernando Pacheco (citado en Valades 1978, pag. 60) tratando de rescatar lo psíquico y lo socio-histórico:

"Un hombre, al pasar ante una escuela, vió a tres niños escribiendo. Preguntó al primero:

¿Que haces?

Copio lo que me dió el maestro.

El segundo le dijo:

Aprendo a escribir.
El tercero se limitó a decir:
Escribo un cuento".

BIBLIOGRAFIA Y REFERENCIAS

Blagonadezhina. L. V., et al. Psicologia. México, Grijalbo, 1960.

Campione, J. C., et al. Differences between Retarded and Nonretarded Children in Transfer following Equivalent Learning Performance. United States of America, University of Illinois, 1985.

Chateau, J. Las fuentes de lo imaginario. México, Fondo de Cultura Economica, 1976.

Desrosiers, R. La creatividad verbal en los niños. España, Oikos-Tau, 1978.

Engestrom, V. The Zone of Proximal Development As The Basic Category of Educational Psychology. Canada, University of Helsinki, 19 .

Esson,

Ferreiro, E. y Teberosky, A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Sigli XXI, 1979, Cap. I, IV y VIII.

Good, T. L. y Brophy, J. E. Psicologia Educacional. México, Interamericana, 1983, Cap. 23.

Hurlock, E. B. Desarrollo del niño. México, McGraw-Hill, 1982, Cap. 11 y 12.

Leontiev, A. El Desarrollo del Psiquismo. España, Akal, 1983.

Liublinskaia, A. A. Desarrollo Psiquico del Niño. México, Grijalbo, 1965.

Lowenfeld, V. El niño y su arte. Buenos Aires, Argentina, Kapeluz, 1976.

Lowenfeld, V. Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires, Argentina, Kapeluz, 1984.

Luria, A. R. El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta. Buenos Aires, Argentina, Cartago, 1979.

Luria, A. R. Lenguaje y Pensamiento.

Luria, A. R. Atencion y Memoria.

Melik-Pashaeu, A. Manantiales de creacion. URSS, Progreso, 1987.

Novaes, M. H. Psicologia de la aptitud creadora. Buenos Aires, Argentina, Kapeluz, 1973.

Petrovsky, A. Psicologia General: Manual didactico para los instutos pedagogicos. URSS, Progreso, 1980.

Reese, H. W. y Lipsitt, L. P. Psicologia Experimental Infantil. México, Trillas, 1980, Cap. 11.

Reyes, U. M. Pedagogia del dibujo. México, Porrua, 1980.

Riviere, A. La Psicologia de Vigotsky. España, Visor, 1984.

Rodriguez, E. M. Psicologia de la Creatividad. México, Pax, 1985.

Rogoff, B. y Wertsch, J. V. Children's Learning in The Zone of Proximal Development: New Directions For Child Development. San Francisco Cal., United States of America, Jossey-Bass, March (No. 23), 1984, Cap. I, IV, VI y VII.

Rozet, I. M. Psicologia de la Fantasia. España, Akal, 1981.

Shorojova, V. E. El cerebro y la psique. México, Comite Estudiantil de Publicaciones (Fac. de Psicologia), 1980.

Shuare, M. Antologia: La Psicologia Evolutiva y Pedagogica en la URSS. URSS, Progreso, 1987.

Valdez, M. R. El desarrollo psicografico del niño. La Habana, Cuba, Cientifico Tecnica, 1979.

Vigotsky, L. S. La Imaginacion y el Arte en la Infancia. España, Akal, 1982.

Vigotsky, L. S. Los procesos psicologicos superiores. México, Grijalbo, 1988.

Vigotsky, L. S. Pensamiento y Lenguaje. México, Quinto Sol, Edicion Pirata.

Wertsch, J. V. The Concept of Activity In Soviet Psychology. United States of America, M. E. Sharpe, Inc., 1979, pp. 144-256 y 279-299.

Wertsch, J. V. From Social Interaction To Higher Psychological Processes. United States of America,

A N E X O S

Universidad Nacional Autonoma de México

Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala

I. Composición Familiar

Nombre del niño_____

Edad_____ Grado Escolar_____

Datos familiares

Nombre	Edad	Grado Escolar	Ocupación	Parentesco

II. Area Ecológica

1.- La vivienda es: a) rentada b)propia c)prestada

2.- Con qué servicios cuenta:
a)luz b)agua c)drenaje d)pavimento e)alumbrado publico
f)teléfono g)otros (especifique)_____

3.- De cuántas habitaciones se dispone en la casa:
a)sala b)recámara c)baño d)comedor e)cocina f)patio

4.- Con qué tipo de aparatos cuenta la familia:
a)T.V. color b)T.V. blanco y negro c)radio d)estereo
e)videocassettera f)refrigerador g)estufa h)licuadora
i)tostador j)mini-horno k)batidora l)lavadora

5.- Cuántas personas contribuyen al ingreso familiar:
_____

6.- Cuáles son las prestaciones de las que goza la familia:
a)gratificación anual b)aguinaldo c)despensa d)vales
e)cuenta de ahorros f)tandas g)caja de ahorro h)vivienda
i)beca escolar j)servicio médico k)otros _____

III. Hábitos alimenticios

7.- De la siguiente lista de alimentos, indique cuales consume y la frecuencia con que lo hace:

	una vez por semana	dos o tres	tres o más
leche y derivados			
carne			
huevos			
pescado			
frutas			
verduras			
legumbres			
pan			
tortillas			
refrescos			
botanas			
dulces			
cervezas			
pastelitos			

8.- En este día qué desayuno:_____

_____

Qué comio:_____

_____

Qué va a cenar:_____

_____

9.- Quien se encarga de las compras:_____

10.- En donde las realizan:

a)tianguis b)tienda de autoservicio c)mercado d)miscelanea

11.- Se cuenta con un presupuesto familiar para:

a)ropa y calzado b)alimentos c)diversiones d)paseos

12.- Cada cuándo se compra:

a)despensa_____ b)ropa y calzado_____ c)aparatos domesticos_____ d)libros_____ e)juguetes_____ f)revistas_____

IV Dinámica Familiar

13.- Por lo común quién dá las ordenes en la casa:

a)papá b)mamá c)alguien más_____

14.- Estas reglas u órdenes se cumplen:

a)siempre b)nunca c)algunas veces

15.- Para tomar alguna desición se consulta a:

a)papá b)mamá c)alguien más_____

16.- En la familia se le pone más atención a:

a)papá b)mamá c)hijos d)alguien más_____

17.- ¿Intervienen los niños en la solución de los problemas de la familia?

a)siempre b)nunca c)de vez en cuando

18.- ¿Quiénes se llevan mejor dentro de la familia?

_____

_____

19.- ¿Quiénes se pelean más dentro de la familia?

_____

_____

20.- Describa todo lo que hace en un día, por ejemplo el sabado:

_____

_____

_____

_____

V. Estructura Familiar

21.- ¿Qué aspectos se consideran importantes para educar y criar a los hijos?

_____

_____

22.- ¿Qué conducta se realiza en relación a la falta de disciplina u obediencia de parte de los hijos?

a)castiga b)les pega c)les regaña d)los premia

e)los encierra f)los compara con sus hermanos g)los insulta

h)los acusa con un superior (padre-madre)

23.- Cuando en la familia se presenta un pleito, es de forma:

a)física b)verbal c)física-verbal

24.- Describa las diferentes actividades que se realizan en relación a la expresión de sentimientos de:

alegria _____

felicidad _____

tristeza _____

enojo _____

25.- Cuáles son las obligaciones de los hijos hacia sus padres:

_____

_____

VI. Aspectos Culturales

26.- Cuál de los siguientes canales de televisión ve con más frecuencia:

2	hijos	papá	mamá	otros miembros de la familia
4	"	"	"	"
5	"	"	"	"
7	"	"	"	"
13	"	"	"	"

27.- De cada miembro de la familia, mencione que tipo de programa le gusta más:

Papá _____

Mamá _____

Hijos _____

Otros _____

28.- Qué tipo de películas son de su preferencia:

a)terror b)cómicas c)policiacas d)románticas e)ficción

f)suspenso g)otras_____

29.- Cuántas horas permanece encendido su televisor:

a)1 a 3 hrs. b)4 a 6 hrs. c)7 a 10 hrs. d)11 a 13 hrs.

e)14 o más

30.- Qué tipo de música escucha con más frecuencia:

a)tropical b)instrumental c)rock d)baladas e)otras _____

_____

31.- Cuáles de las siguientes lecturas son más usuales para cada miembro de la familia:

revistas femeninas	hijos	papá	mamá	otros familiares
cuentos	"	"	"	"
novelas	"	"	"	"
libros	"	"	"	"
periódicos:				

Ovaciones	"	"	"	"
Excelcior	"	"	"	"
La Prensa	"	"	"	"
Esto	"	"	"	"

Otros _____

32.- Cada vez que hay oportunidad usted asiste a:

a) al cine cada cuando _____

b) teatro cada cuando _____

c) exposiciones cada cuando _____

d) festividades locales cada cuando _____

e) visitas familiares cada cuando _____

33.- Quién decide ir a dichas actividades:

_____

34.- Qué tipo de juguetes le gustan más a sus hijos:

_____

35.- Qué tipo de juegos realiza más su hijo:

_____

36.- Cuándo juega su hijo con quién lo hace:

a) solo b) hermanos c) amigos d) solo-hermanos

e) hermanos-amigos f) solo-amigos

VII. Detección de problemas

37.- Le gusta su familia:

a) mucho b) regular c) poco d) nada por qué _____

_____

38.- Cómo describe a su familia:

a) cariñosa b) expresiva c) regular d) se quieren mucho pero no lo demuestran e) otros _____

39.- Diga cómo definiría la comunicación con su familia y porque:

a) buena b) regular c) mala d) nula

_____

_____

40.- Quién es el más independiente de su familia y por qué:

_____

_____

41.- Quién es el más dependiente de la familia y por qué:

_____

_____

42.- Su hijo suele platicar con usted, por qué:
a) si b) no c) algunas veces porque _____

_____

43.- Qué tan ciertas son las cosas que el niño dice:
a) muy ciertas b) poco ciertas c) nada ciertas

44.- Qué tan frecuentemente lo hace:
a) todo el tiempo b) algunas veces c) nunca

Observaciones

1.- Condiciones de la casa:

_____
_____
_____
_____
_____

2.- Distribución de las habitaciones:

_____
_____
_____
_____
_____

Dinámica familiar

3.- Quién dirigió las respuestas:

_____
_____

4.- Quiénes estaban presentes durante la encuesta:

_____
_____

5.- Quién era relegado:

_____
_____

6.- Hubo o no disposición para la encuesta:
a) si b) no
de quién (es) _____

_____

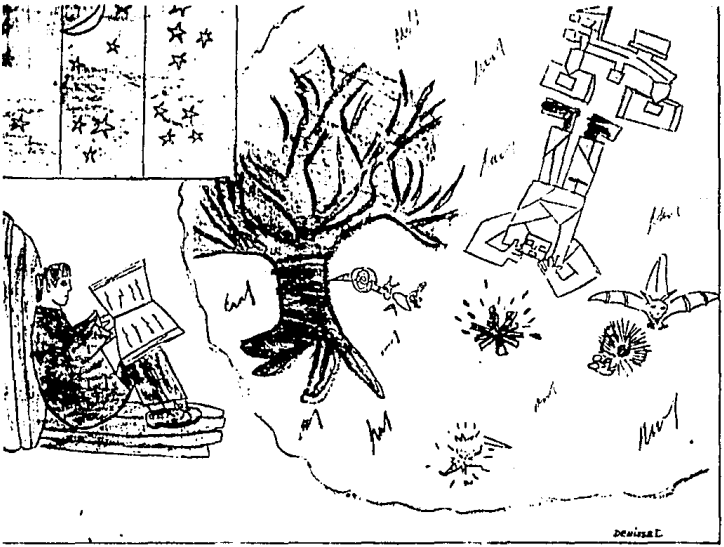
HOJA DE REGISTRO

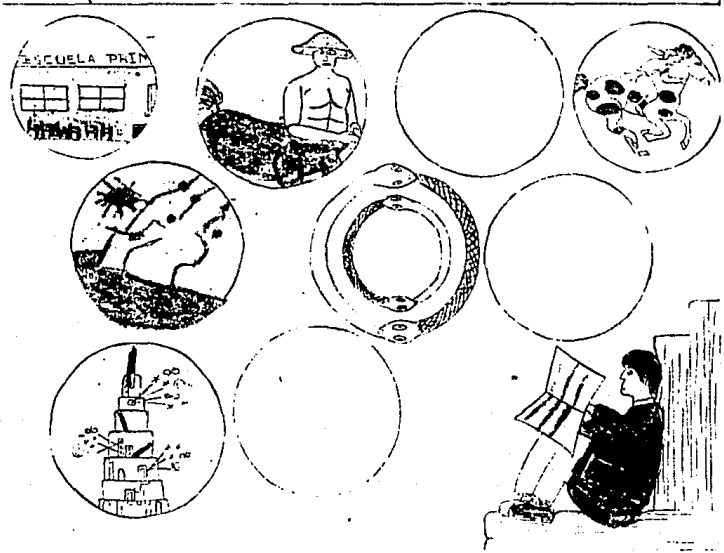
OBJETIVO _____ OBSERVADOR _____ FECHA _____

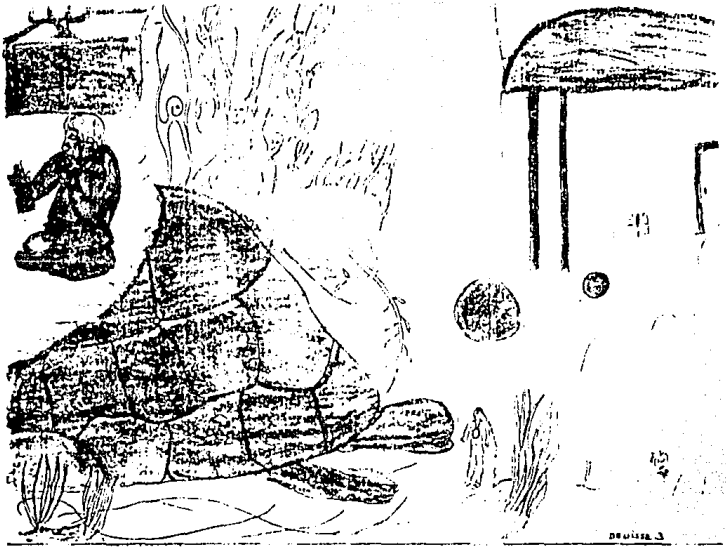
SESION _____ H I _____ H F _____

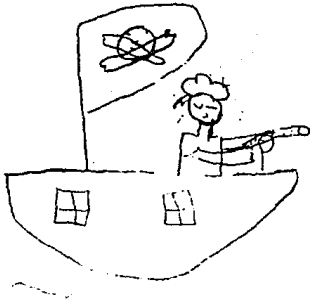
No. S	ACTIVIDAD	A B C D E F G H I J K L
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		

A.–CONDUCTA OBJETIVO
B.–PENSAR
C.–PLATICAR ENTRE NIÑOS
D.– ESTAR DE PIE
E.–HACER PREGUNTAS
F.–MOLESTAR
G.–JUGAR
H.–CONDUCTAS AGRESIVAS
I.– CORRER
J.– ESCRIBIR
K.–NARRAR
L.– PLATICAR CON EL COORDINADOR

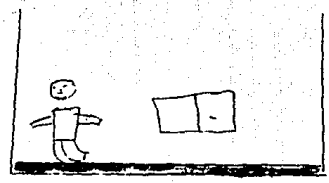

DENISSE E.

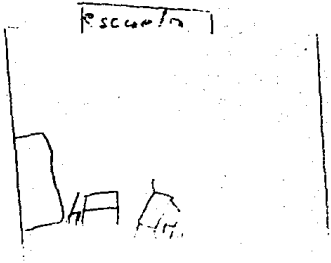

ESCUELA PRIM

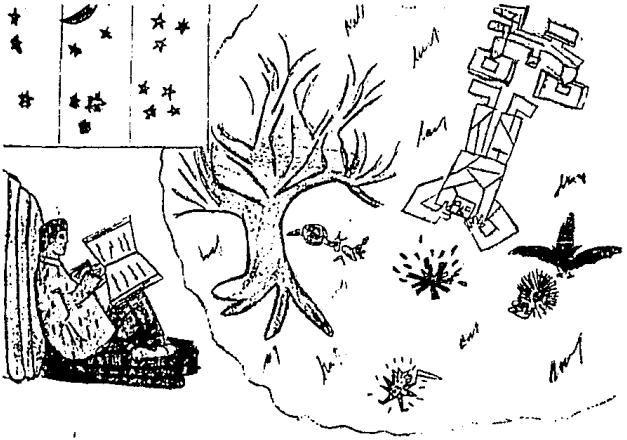


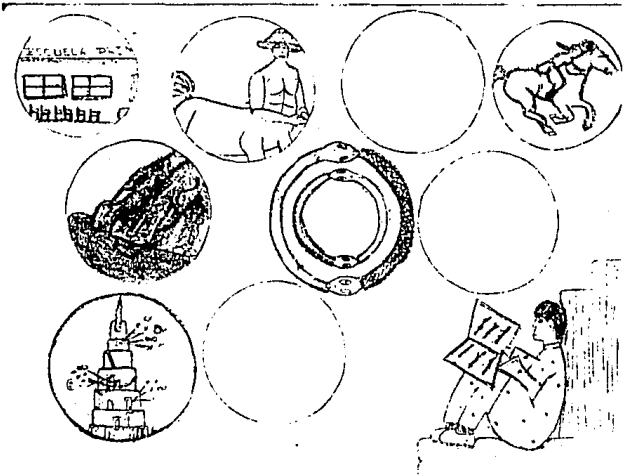


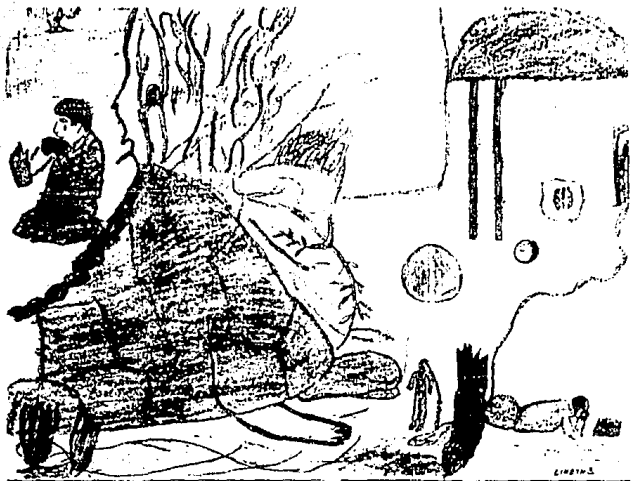
Dor e



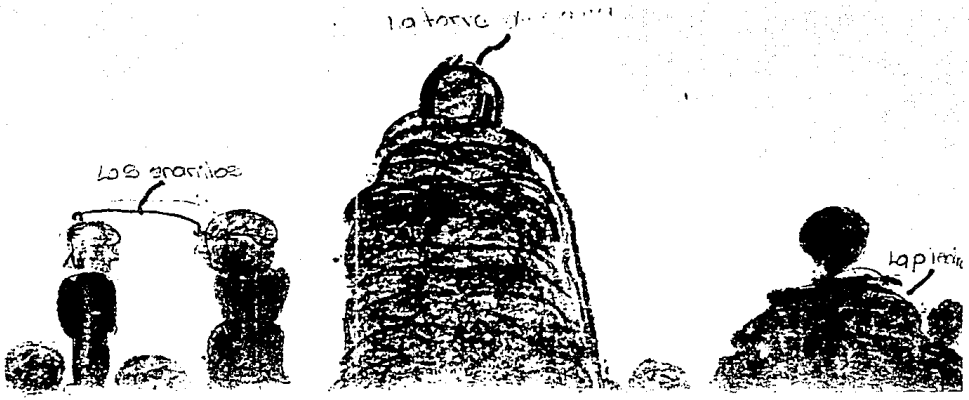





ESCUELA



Lurth #5



2.1

LAS LUO TRES PUERTAS

2.2

ATREYO YEGA CON UYULALA

LUO
Aurora
Romero
López.

LA NADA SE EXTIENDE EN FANTASIA

EN EL PAIS DE LA JENTUZA

LUD. AURORA ROMERO LÓPEZ

[illegible]

[illegible]

ATRELLO Y RESRESA

VE A LA INPERATIZ a la torre

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

Ernesto Cabrera 31

[illegible]

Ernesto [illegible] 32

[illegible]

Ernesto 22 Abril 1955 33

[illegible]

24

Ernesto cabrera Rios 26 abril 88

ATRE Y el lobo

[illegible] al lobo [illegible] el lobo
[illegible] el lobo
[illegible] pregunta el lobo
[illegible] soy Valiente
[illegible] estrofa [illegible]
[illegible]
[illegible]
[

2.1

Janeth P. L.

20-abril-1999

Las dos Puertas

[illegible]

Janeth

2.2

Janeth P. L.

21 [illegible] 1999

El niño y el dragón

un dia el niño se encontro al dragon con la suerte el se iba a [illegible] y se asustó y corrió el dragon si le [illegible] y le pregunto el niño no le [illegible] el niño se fue escondiendo a su cueva y se metió en lo mas fondo de su cueva el dragón como era la noche salio y de [illegible] el niño el dragón se [illegible] pero como el dragón [illegible] su cueva del niño el fue caminando [illegible] la cueva del niño [illegible] el dragón pero la cueva del niño era fondo el dragón [illegible] se metio en fondo pero no se encontro al niño [illegible] niño se [illegible] de su cueva pero el niño se fue mas fondo de donde no se veia el dragon donde [illegible] el niño [illegible] pero el dragón de la suerte fue donde estaba el niño.

Janeth 23

Janeth P. L

EL PAIS de la Tentusa

[illegible]

Janeth P. L 24

EL NIÑO y el lobo

[illegible]

Janeth P. L.

Bastian se encuentra con Fofi

[illegible]

[illegible]

Janeth.

Objetivo 3.

Nivel inferior, sujeto: Karina

Sesión uno:

Durante esta primer sesión el sujeto no efectuó ninguna narración.

Sesión dos:

Había una vez un niño sentado en su casa leyendo un libro y ahí en el libro había unos dibujos y él lo estaba pintando, y al terminar de pintar el libro, se puso a hacer otras cosas, empezaba a jugar.

Sesión tres:

Una vez un hombre se fue a buscar algunas cosas para...

Sesión cuatro:

Había una vez...

Sesión cinco:

En esta sesión el sujeto tampoco efectuó narración alguna.

Nivel medio, sujeto: Guadalupe.

Sesión uno:

Que había una vez, este era un castillo, que llegó Bastian, y éste le abrío una persona la puerta, y esa era la reyna, la reyna del lobo ese, era la reyna y éste le dijo que pasara para que pudiera hablar con ella y el se sorprendió mucho porque ese era un castillo bien elegante, algo así, y de ahí le dijo la reyna que se sentara, y este, se sentaron los dos y empesaron a platicar y es, y de ahí, hablaron que, que ella era la reyna y éste, ella se encontró, el se encontró con este el hombre lobo y que ya empezaron a platicar, y de ahí este, el niño estaba terminando de leer, le estaba llegando la noche y este, y después vió ese cuento y ese era una historia y él este ya le faltaban unas pocas hojas para terminar ese cuento, esa historia y le llegó casi la noche leyendo, casi como dos días se tardó de leer esa historia.

Sesión dos:

Un día llegó, hiba al castillo donde estaba la reyna, este si, y era muy lejos, ese castillo, y ya que estuvo más cerca del castillo lo vio muy hermoso pués el se sorprendió porque era muy

grande, bueno bien bonito, y donde a él se le reflejo, este, donde estaba Bastian con la reyna leyendo un, una historia, eso es lo que se le reflejo a éste, al niño que estaba leyendo ese cuento, la historia; y aquí donde el niño ya no sabía que pensar, y este, y después, se sentó, muy lentamente pensando lo que, lo que hiba a pasar, esto lo vió, siguió viendo las demás hojas que le faltaban, lo estuvo leyendo, y ahí ya supo en que terminaba esa historia.

Sesión tres:

Donde él hiba caminando hacia unas flores bien bellas y de pronto que se encuentra con una muchacha, que era la reyna, creo, la reyna, empezaron a platicar que hiban a, que a que venía, que venía la reyna; y ahí, al, había bastantes uvas, empezaron a cortar las uvas para que las pudieran comer y así se sentaron a comer unos platanos, que tenían en la mano, unos platanos, empezaron a comer unos platanos y ahí este empezaron a platicar, se tomaron de la mano y de ahí que se tomaron de la mano él se le subió a una, a un árbol grande y observó ese árbol que él tanto quería, este, subirse a ese árbol, observarlo, este le fascinaba ese árbol y de ahí, ya que llegó a la orilla del árbol, se sentó a pensar cosas este maravillosas.

Sesión cuatro:

A donde la reyna estaba viendo en su ventana y que a lado tenía su corona y estaba viendo unas flores hermosisimas que tenía en su ventana, de ahí vió, ella en su ventana que un muchacho se estaba subiendo arriba de un árbol grande, así como gigante; y de ahí donde la reyna quizo que metieran a Bastian, y Bastian se acosto muy lentamente estaba observando esa casa que era muy elegante y de ahí venía el principe con su caballo y este, fueron, estaban llegando al castillo para salvar a Bastian y ahí se bajo el principe a esconderse porque había salido una persona ahí y no quería que vieran al rey, solamente al caballo y ahí el caballo le decía, no vengas, no vengas porque puede que suceda algo más peligroso; ahí donde los dos se estaban metiendo al castillo y este, donde los dos se estaban metiendo al castillo y el vió, observó una gigante espada, este...

Sesión cinco:

Donde Bastian estaa ahí con su este, en el castillo con su

caballo y él traía, estaba armado pues pero, como que, le dijo a la reyna que ahí va a haber una guerra ahí en ese castillo, la reyna pensando lo que iría a pasar enfrente de su ventana que había bastante flores bellas y de ahí Bastian salió, oyó unas voces bien extrañas, el caballo se quedó ahí este, esperándolo; de ahí donde se habrió la puerta sola y el caballo se espantó y quiso salir a ver y, pero no pudo habrir toda esa puerta; y de ahí cuando el se extraño que una persona estaba este al lado de él sentada y no era algo de él; y de ahí donde Bastian agarró su caballo, se fueron a correr, se alejaron de ese castillo; y de ahí donde, donde regresaron porque Bastian quería la espada más poderosa del mundo.

Nivel superior, sujeto: Silvia.

Sesión uno:

Sebastian estaba leyendo este libro y este, vió a Atreyo que, estaba colgado, el lobo, pero ahí dejó este, dejó ahí sus libros y se fue así, en la noche siempre prendía las velas y este, prendía las velas y habría las ventanas, se acostaba en un colchon leyendo el libro de pura fantasia ahí habían tablas rotas, palas, palas, cajas, carnes, pelotas y colchones, así; y luego ahí estaba leyendo, pero ahí era muy sueño para que era una cosa, una casa vieja que la abandonaron, él se escapó de sus padres cuando salió de la escuela, no fue a la escuela pués, sino que salió de su casa y se fue y se fue a esa casa porque un niño le dijo que fuera ahí, porque el niño también era así, pero el niño no lo acompaño porque, porque hiba a otra casa abandonada, y en la noche no le tenía miedo porque, porque ahí tenía perros y todo, ahí este, y luego, y luego este ahí se acostumbró y ahí se quedó, se quedó durmiendo al otro día, al otro día amaneció y, habrió las cortinas y todo y apagó las velas y luego ahí como había una escoba barrió y ahí vivió; y aquí había árboles, había árboles, cafeces de todos colores, y había este había una casa donde estaba la reyna y esa casa tenía de todos los colores y tenía unas camas, una cama de piedra y ahí afuera había pasto, pasto azul y había una casita donde estaba durmiendo un señor que cuidaba la casa, habían florecitas negras y cafeces, ahí tenían, ahí tenía un cuarto para

rentar pero nadía hiba a ir porque estaban rotas las casas, no había nada, entonces la este la rompió más y ya no, estuvo más y luego cuando llegó la primavera los pinos, este daban, daban frutas así de todas y los árboles daban manzanas y todo y luego el señor cuando se despierta riega las plantas y crecen más.

Sesión dos:

Que aquí Bastian esta, esta leyendo el libro y vio que Atreyo encontro el, la la niña, la humana, la humana y luego él se puso a llorar, se puso a llorar, pero este, pero cambió de hoja y leyó el cuento, leyó el cuento y este y ya cuando leyó el cuento, todo el cuento, se dió, él quería ir ahí donde estaba la reyna porque le gustaba mucho, él estaba soñando cuando se despertó, cuando se despertó lo leyó otra vez, pero él lloraba porque quería ir con ellos, los quería conocer y conocer a la reyna y se quería llevar a la reyna aquí donde estaba, donde estaba leyendo el cuento para que la reyna lo leyera y le hiba a decir si era cierto, él no, el creía todo esto pero, no sabía que era fantasia, que no existía y ahí fue a la escuela y se los contó a sus amigos y le dijo que si le creían a esto y nadie le dijo que sí, todos le dijeron que no porque eso no existía; aquí la reyna tenía, hiba a la torre de marfil y este Bastian estaba leyendo que la torre de marfil, este lo mandaba a la reyna, pero él quería ir porque la quería conocer y tocarla las piedras que brillaban y conocer la casita que ahí habían, y ahí habían rios, rios, había mucho, había mucho aire, había montañas y la reyna no se cansaba porque ya estaba acostumbrada a este, a caminar todas esas montañas y esos rios, él, ella, la reyna ya sabía nadar pero Bastian no creía, por hiba, quería ir para que la ayudara a cruzar este, a cruzar el rio; aquí Bastian estaba leyendo y se le apareció la reyna, la reyna, él, pero luego él estaba soñando, pero luego, luego se imaginó la reyna y la quería tocar y luego se fue otra vez a, al libro y Atreyo le decía que la quería mucho y él se puso, él se pusía a llorar porque Atreyo le decía la quería mucho y él también, por eso quería ir para matar a Atreyo y matar a Atreyo y este, y tener a la reyna en sus manos.

Sesión tres:

Aquí Atreyo, Atreyo estaba cuando se cayó del dragón de la

suerte cayo ahí y le dió miedo porque esas plantas se le enredaban, eran grandes y luego, aquí, tenía miedo porque tenía su, el medallon y esas plantas se lo podía quitar y poner y dárselo al lobo y tenía miedo pero él se fue corriendo, pero en todas partes había esas plantas, no se podía quedarse en un lugar porque le quitaban el medallon, también tenía miedo por su, por su ropa porque era nuevo, nueva, y ahí en fantasia no vendían ropa; aquí estaba la niña y el principe le estaba dando la mano para que, para que este, la llevara a ver y ahí donde estaba, donde hiban a ver estaba Atreyo y Atreyo no quería que lo vieran, la princesa le dijo que bueno y se fueron y luego Atreyo corría, ellos ya se estaban levantando cuando oyeron un ruido, oyeron un ruido y este, y se levantaron de pronto y se fueron corriendo a jugar porque la niña, la muchacha pues, le gustaba jugar mucho con el principe, porque el principe le enseñaba muchos juegos, para niños así, y ella le gustaba jugar las esas de los niños, los juegos; aquí montañas Atreyo estaba subiendo en una rosa bien grande y esa rosa, era también de la princesa y del princi, de la ni, de la muchacha y del principe y también ahí tenían flores grandes y chicas, rios y montañas que brillaban y Atreyo tenía miedo porque hiban, ya hiban a llegar a esa rosa, siempre la princesa hiba a esa rosa a jugar por allí, a veces se dormían ahí, pero Atreyo se estaba escondiendo allí la princesa se dormían; aquí luego vió que ya no venían y se sentó a ver las flores y las flores que ellos querían, como no le hechaban agua no crecían y, y luego, luego no lo agarraron y se salvó y como en la rosa ahí se metía en un hoyo se fue luego a ese hoyo y encontro camas y camas y este y comida y comía y luego se sentó otra vez a ver las flores.

Sesión cuatro:

Aquí la princesa estaba esperando al rey porque no venía, porque lo estabas espantando las flores que estaban creciendo y como prendió una vela se estaba incendiando todo y la princesa estaba, ya estaba llorando y está enferma le dió calentura por las flores, ella nunca había olido ese olor que tenía esas flores y luego, luego la princesa se fue a acostar pero, pero no pudo al otro rato el principe fue corriendo con su león, con su león que

tenía y oía los gritos de la princesa, el se apuraba pero el león no podía correr mucho porque tenía un dolor también, porque le llegaba el dolor, el olor de, de las flores; aquí Bastian vio que, que la princesa estaba, tenía un dolor y se le apareció una cama de ella con un paisaje y este si se tiraba ahí hiba donde estaba la princesa pero el no quizo, se quitó los zapatos y se durmió para que mañana no se acordara del mapa y del y de la cama; aquí luego el principe, vió, vió donde estaba la princesa y no la encontraba porque estaba en su recamara y el león también lo estaba buscando arriba de la mesa grande que donde comía él y toda la lumbre se estaban encendidas más más por y estaban quemando las cortinas que tenían; aquí, luego Fum se salió y se fue con la donde había unas señales donde se aparecían la be (B) tres veces la ba, ya que ahí tenían, que ahí estaba viendo la televisión en su recamara ya no podía dormir; aquí luego el principe se fue a la rosa, si estaba ahí, porque no le creyó a las tres bes que estaban ahí, fue a su rosa donde siempre dormía, pero no la encontró porque no la encontró, no puedo ir, porque por la por este, por el olor de las flores no podía, como había muchos olores no podía llegar.

Sesión cinco:

Aquí este, la princesa estaba viendo las flores que, que nacieron en el verano, ella no, en el verano porque ahí en el verano nacían flores y en la primavera no había nada, puros cerros y lluvia y ahí la princesa estaba llorando porque en el verano quería frio y este y nacieron flores muy bonitas pero ella como era una princesa mala le gustaban las este, las flores muy feas; aquí el león de Atreyo se acostó, como abrió la puerta muy fuerte se acostó en la mesota que estaba, que estaba en el cuarto de, de la princesa mala y la princesa mala no sabía que estaba Atreyo en su, Atreyo y su león estaba llorando porque, porque no sabía donde estaba el león y el león estaba contento porque sabía que la princesa estaba contenta, pero él no sabía que la princesa estaba llorando por él; aquí luego se cerro la puerta y luego el león empezó a maullar, pero eso las luces se apagaron, todos, y todos oscuros y luego le dió miedo y este habrió la puerta pero no puedo y se apagaron las luces y se durmió; y luego aquí, ya se apagó las

luces y luego se volvieron a encender y Atreyo no se daba cuenta y ahí estaba durmiendo y el león se quería mover pero hiba a golpear porque ese era de piedra, pero que dolía mucho, luego, luego se aparecieron muchas salidas pero no se veían las plantas, nada que ahí había y luego Atreyo se despertó porque oyó una, los ma, lo que gritaba el león y unos zapateados que venían; luego el león este, el león este tiró a Bast, a Atreyo y luego vió al principe bueno que era esposo de la princesa mala y el león abajo de, así, abajo del león había una espada de oro y que eso estaba buscando Atreyo pero como él no sabía, se lo ganó el principe; aquí luego, como querían salir, luego ya se fueron y se fueron alegres y se fueron a una casa que tenían cerca de ahí, pero que la princesa mala no sabía nomás el principe que era amigo de Atreyo, pero como el león no sabía lo mató; luego aquí el león se fue llorando porque le contó todo a Atreyo que era su amigo; aquí luego fueron otra vez a visitar a la princesa y el león le, como hablaba, el león le dijo que, que no fuera malo, mala con Atreyo porque si no lo hiba a comer y luego ya se hizo amigos y se fueron a, a un día de campo con las flores pero el león se quedó cuidando.

Esther Núñez Santos

Amargaz: Cuando le penga a alguien y ya no puede vivir

Oalgnigir: Es una coca que duele dice es amargo porque como muchas dulces puede botiar y los de niños que estan enfermos y a supria madre les puede enfermaces.

Vidolan: Es demonio que matiise a toda para que tengan una cosa mala

Orgam: Es un animal que come a los niño y niñas y capas las mata a los niños para que coman eus animales.

Esther Núñez Santos

Limbre: Es una cosión que duerme a los niños chaqueta para que no moleste a su mamá.

Zoqurisión: unos colores sirve pintar una casa de cartón y tanbien para pintar a los muñecos de cartón.

Crocerían: Es una coca que comes con toda la familia en la tradición que es conplesiK y es echa leche y platano

Quin: es una palabra que usamo mucho como los maestro lo leen y tambien la es mi casa que ayuda a sus hijos

Kris-ta: Es como un cristal pero lo samo conio para ventanas las puertas.

Muguc: Son una enfermedad que sallen a los animales y puede morise si no se opera.

4.4

Esther Nuñez Santos 24-Mayo-88

3°B

Kippial

Yicha era un muchacho que es bueno con todos sus amigos y su amigo Camilo es mas bueno que todos sus amigos. y le dijo su que si ya no quiere estudiar que se paga a trabajar.

Brutcut es un niño que es muy inteligente todos examenes se saca diez nunca se saca 5 y su papa le dijo que si se saca 10 en los examenes finales van a Mexico

Esther Nuñez 4.3

Croscope:

Chartata:

Lundrina: Es como un

Keytoma.

Smerg.

Hynreck:

AL. Teahir

Schlabuppas:

Esther Nuñez S. 3°B° 25-Mayo 89
4.5

Era niño que se llama Esmur y cando sus
amigos salian a la calle el megor se va
a su casa a estudiar porque tenian examen
mañana y cuando llegaron a la escuela
los niños no saban nada de le examen
y solamente Esmur y Yinni sus mejor
amigos estaba yorado el maestro
TacKre les dijo les boy adar ta
oltima apulida aser el examen y si
no estudian ya astan repriavado
en tresero año y le contesto Horok
si pacamo todos nos va dar premio
dijo si pero se saca todos ocho nueve
o diez les voy premio pero si estudien
mucho para que se saque buenas
calipicasiones.

4.1 Elt

Juan Francisco

Juan Francisco

Juan Fransisco diaz Barrosa López 4.2

Abia una bes un niño que se yamaba Paulo
y sus padres nolo querian pero una bes
se fue muy muy muy lejisima
s de ese pais Lios amostavan yegar
a la punta del cerro donde abia
una casa [illegible] a casa que abia unas
cosas de [illegible] pelota y una [illegible] activa
y la casa [illegible] abia un crople dundeabu
[illegible] que se yamaba limpieza
[illegible] y la [illegible] colgue el
niño y se la [illegible] y apa [illegible] en do
nde [illegible] la macrada comiula
[illegible] metlacomidaja
que se [illegible] la comida y se pa
[illegible] queto dondonfamitna
[illegible] pistolas y que agarato
das [illegible] lugar
[illegible] bolos [illegible] lojade
[illegible] y a [illegible] todo
[illegible] las [illegible]
[illegible] comida [illegible] que agua
[illegible] y [illegible]
[illegible] todos sus padre
[illegible] todo [illegible]
[illegible] fue la bes osta
[illegible] la [illegible]
[illegible] paso la
[illegible] ahora la co
[illegible] bezaquil [illegible]
muy [illegible] donde [illegible] ayas
[illegible] las armas abiau
[illegible] que se yamaba [illegible]
[illegible] que toco y se [illegible]

Abia una cosa que se yamaba [illegible]
ta y se fue a la guerra y encontro
una palo bio yo mada mugue

Juan Francisco dias Barroso. 4.3

Habia una bes un niño que se yamaba 6g
[illegible] que iva a la punta
de la montaña y encontro
una cosa que se yama 6a
que [illegible] era una [illegible]
[illegible] algo [illegible]
don de abia muchisisimo
[illegible] comer [illegible]
la comida y quisela abia
[illegible] por eso
en dundeabia la mar [illegible]
[illegible] y [illegible] al otro
dia [illegible]
[illegible] bo [illegible] año y a pares [illegible]
nde abia mucha [illegible] se
visitio y se puso [illegible]
[illegible] nada [illegible]
[illegible] que
[illegible] que
[illegible] todos
los de esta dos [illegible]
[illegible] para
[illegible]

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Juan Francisco diaz Barroso Lopez

Erabase una vez un niño que se yama
ba Brutis tyyvivia en la punta de la
montana solo sin nadien y el niño se
dormio en el suelo y su casa era
de palos pero un dia se encontro
con un robot que se yamaba Kiffial
que se dio cuenta que se comporto
con mi y de ahi decidos y se fue a vivir
a otro cerro y en el otro cerro se
encontro con un Tesoro y en ese teso
ro tenia una cadenita — que se
llamaba — y que se apareció
y le nacia Falta la mitad y entonces
en la otra mitad se apare
cio una hermosa mujer y ya
no se acaboTe da la comida ya
que siendo habian comasyse
[illegible] al manne
Serra Se apareció donde habia y
donde podia dormir y lue-
go se fue a encontrar la
[illegible] la lucha ya que estaban
escarvando — la Tierra se encon-
tro con un robot llamado comuno
[illegible] robot le dijo donde esta
ba la otra mitad del collar

Juan Francisco diaz barroso Lopez

tiene una unidad llamado Tracte era el
campeon y el mas menso era esmur
yeste trovo lo que iba a matar el
otro robot pero el robot mas menso
tenia un circulo de 50 mts y una mata
leta 120 mts y una basuca de 150 mts pero
el robot mas listo media 250 mts
tenia un palitalo de 200 mts y demas
armas bombas de 150 mts y ya parte
una metralleta de 300 mts y demas
el robot mas listo se metio otro
robot llamado Egal
comiento a ese robot le ayudo
y ganaron la batalla entre
el robot mas menso

3° B VANESSA 4.1

[illegible] muy felices por lo que lo

Título

Oglamar y Nidblon

Había una vez dos amigos llamados Oglamar y Nidblon, esos dos amigos se llevaban bien y un día su amigo Oglamar lo invitó a su casa a [illegible] jugar como eran como hermanos se cuidaban bien y una vez cuando iban al cine se fueron de los carros y se os camiones y se quedaron mucho y un niño llamado Herwin los llamo para que les ayudara un [illegible]. Al día siguiente los amigos se fueron de viaje a Acapulco a y duraron 5 días y después se fueron a Salaya a y su abuelo a vivir con ellos [illegible] y ahí los amigos fueron muy felices.

Orgaim y Amorganz 4.2

Orgaim y su hermano Amorganz los dos hermanos se querían mucho como si fueran dos ángeles del cielo ellos se van muy hermosos cuando se quieren [illegible] se a [illegible] pero un día [illegible] Orgaim y su hermano Amorganz lo querían y un [illegible] es [illegible] [illegible] y [illegible] [illegible] y [illegible] a [illegible] [illegible] y [illegible] [illegible] su mamá con [illegible] y su papá [illegible] su mamá se [illegible] sus padres [illegible] en [illegible] [illegible]

FIN DEL CUENTO 4.2

Pero un día sus padres y sus hermanos se dieron a los dos ángeles amigos que se llevaban como hermanos Dáneos le dieron más quiero que se por ten bien con cualquier familiar que tengan y que lo saluden como si fuera su madre los dos amigos vivieron muy felices.

VANESSA

Vanessa Morales 4.2

Título

Mugua y Quin

Había una vez dos viejos amigos llamados Mugua y Quin. Los dos amigos [illegible] días que se [illegible] con a la escuela y [illegible] sus mejores amigos. [illegible] estos blancos [illegible] y [illegible] iban a su casa [illegible] que los dos amigos, Mugua y Quin vivían [illegible] de [illegible] y la [illegible] Mugua y Quin [illegible] y cuando iban por otras [illegible] escuela escribió adios hijos, niños. Al día siguiente [illegible] escolar [illegible] a [illegible] les pregunto [illegible] hacia [illegible] y [illegible] prometió que algún día [illegible] unos felices y [illegible] y las amigos [illegible] felices. El día 18 Mayo [illegible] muy felices por lo que [illegible] prometió la [illegible] Mugua y Quin [illegible] muy felices y [illegible].

Vanessa Morales
Urlano

Título

Lundrino chortato
Smerg Al-Tashir

Lundrino y sus hermanos eran muy buenos y honrables con su familia. Ellos se llamaban Chortato Smerg y Al-Tashir el mas mayor de todos. Uno de ellos estaba Smerg el estaba contento de tener al día siguiente. Smerg tenía tres hermanos y al día siguiente al Tashir salió a comprar el se dirigió hacia el rancho a aquel viejo rancho. Se iban salido y el nada mas les dijo a sus hermanos que iba a ir al ranchito pero pero el que iba ir al rancho viejo quería agarro su canasta y se dirigió hacia allá este rancho es muy antiguo. Llevaba 2 pesos y allí le robaron 7 pesos. Le dijeron los 10 pesos que tenía le golpearon dos veces los 7 pesos se fueron porque iba a llegar el murciélago. El se levanto y se dio cuenta que le robaron su dinero y de repente vive el murciélago [illegible] de allí

24 - Mayo - 88 Vanessa

Yenni y Hydorin

Había una vez un hermano llamado Hydorin y su hermano era muy buena y muy amables y hablaba con la gente con todos, más en días. Al día siguiente Hydorin el hermano se dirigía hacia el mercado a su camino camino sus camino se regresó hacia casa cuando llegó a su casa se [illegible] el [illegible] y [illegible] años que él se había perdido en ese viaje después regresó y [illegible] un [illegible], a su hermano llegó [illegible] hasta que encontró una pequeña casita donde vivían los personas ancianas en ese lugar el descanso un rato y al día siguiente el siguió caminando mientras que un día se encontró un viejo señor llamado Yiera el señor [illegible] ranchito Hydorin se dio cuenta que el pobre viejito que su vida Hydorin y Yiera vivieron felices.

25 - Mayo - 88 Vanessa Morales
Indiana

YENNI Y TROLL