

46
Zej.



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ACATLAN**

" SUSTENTACION TEORICA A LOS EJERCICIOS DE
PSICOMOTRICIDAD DE 3 A 4 AÑOS DE EDAD DE LA GUIA DE
INTERVENCION TEMPRANA DE LOS CENTROS DE
INTERVENCION TEMPRANA (C.I T.) DE LA DIRECCION
GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL (D.G.E.E.) DE LA
SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA (S.E.P.) EN EL
DISTRITO FEDERAL (D. F.) "

**RESULTADO DEL
SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR
" ESTIMULACION TEMPRANA "**



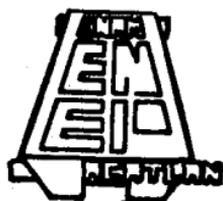
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A I
LUZ MARIA VELAZQUEZ HERNANDEZ

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

ACATLAN , MEXICO,

28 DE ENERO DE 1994





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

*Gracias Jude por recordarme
con tu sonrisa y tu carita
de duda un mundo mejor.*

*Con AMOR para mi esposo por su
honestidad, amor, compañerismo
y comprensión.*

*Para tí VERÓNICA por compartir
conmigo tu conocimiento de la
educación y de la vida.
Gracias por enseñarme la humildad
que se alcanza con en estudio.*

I N D I C E

	Pág.
INTRODUCCION	1
PARTE 1	
CONTENIDOS TEMATICOS DEL SEMINARIO-TALLER	
"ESTIMULACION TEMPRANA"	4
NOTAS DE PIE DE PAGINA	8
PARTE 2	
PRESENTACION A LA PROPUESTA PEDAGOGICA	9
1. LA ESTIMULACION TEMPRANA.....	10
1.1. IMPORTANCIA INSTITUCIONAL	10
1.2. ANTECEDENTES GENERALES	11
1.3. ANTECEDENTES EN MEXICO	13
NOTAS DE PIE DE PAGINA	17
2. EDUCACION ESPECIAL	18
NOTAS DE PIE DE PAGINA	24
3. LA GUIA PARA LA INTERVENCION TEMPRANA	26
NOTAS DE PIE DE PAGINA	32
4. MARCO TEORICO A LA PROPUESTA PEDAGOGICA	33
4.2. PERIODO SENSORIOMOTRIZ	36
4.3. PERIODO PREOPERATORIO	38
4.4. PERIODO DE OPERACIONES CONCRETAS	43
4.5. PERIODO DE LAS OPERACIONES FORMALES	44
5. PROPUESTA PEDAGOGICA	46
NOTAS DE PIE DE PAGINA	51
CONSIDERACIONES FINALES Y CONCLUSIONES	52
BIBLIOGRAFIA BASICA DEL SEMINARIO TALLER DE ESTIMULACION TEMPRANA	54
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA	60

	Pág.
APENDICES	65
ANEXO 1	
PROPUESTA PEDAGOGICA	71
ANEXO 2	
GLOSARIO Y DICCIONARIO DE PSICOGENETICA	79
ANEXO 3	
GUIA DE INTERVENCION TEMPRANA	174

INTRODUCCION.

La estimulación Temprana es un campo abierto para el Pedagogo puesto que su formación profesional indica que puede actuar en cualquier campo de la educación en los aspectos de investigación, planificación, programación, análisis, implementación, evaluación y administración del proceso educativo.

La educación Especial es uno de esos campos de acción y un lugar donde debemos incidir para modificar es estado actual de la misma.

Se manejan cifras altas de población que requiere de sus servicios por ello es necesario un buen soporte institucional que responda a los requerimientos de esa población demandante.

En México se estima en cerca de un 20% del total de la población a las personas disminuídas, deficientes o atípicas y si bien el uso constante de los términos hace que se olvide su significado social de menosprecio y desvalorización de la persona; las personas comprometidas en esta área adoptan y prefieren el término 'discapacitados'.

"... el término hoy aceptado "personas con discapacidad" es importante ..., por dos razones: porque denota una "persona" que no deja de serlo por tener alguna deficiencia, y porque la "discapacidad" indica una desviación, no una negación, de sus potencialidades humanas. En el lenguaje internacional esta denominación cubre todas las deficiencias físicas y mentales, independientemente de su origen y gravedad." (*)

Es importante trabajar en varios aspectos para cubrir las carencias en Educación Especial, a mi parecer, en Intervención Temprana, es esencial que los maestros cuenten con un marco teórico que les permita interpretar la Guía de Intervención Temprana y por el otro contextualizar su trabajo.

No es posible que el maestro siga siendo menospreciado en su capacidad intelectual, pedagógica y humana.

No se puede seguir utilizando su tiempo en cursos de 'actualización' que no le reditan gran cosa a su experiencia y trabajo diario.

Este trabajo es una breve aportación teórica en donde no la hay, a la Guía de Intervención Temprana.

Esto no es ni siquiera el inicio de lo que se necesita pero es la muestra de que hay mucho por hacer. y de que existe compromiso por aportar trabajo a la Intervención Temprana.

La presente Propuesta es el resultado del Seminario-Taller extra curricular de Estimulación Temprana por ello inició con una breve reseña de contenidos de dicho seminario.

Para la segunda parte abordó los siguientes apartados:

Inició con un breve recuento de donde surge la Estimulación Temprana en el mundo y en México; señalando que por la edad que comprende dicha especialidad se incluyen niveles de preescolar y de guarderías que es donde se brindan experiencias mas o menos siste-

* LATAPI, P. "Los "discapacitados" somos nosotros." en Proceso No. 832. p. 36.

matizadas para los niños.

Señalo en este mismo apartado a la forma en que se trabaja en Escuelas de Educación Especial que es a donde estan inscritos los Centros de Intervención Temprana, (C.I.T.). Datos relevantes que apoyen el objetivo de mi propuesta o bien que indiquen la importancia de la misma.

En otro momento de este trabajo me refiero a la Guía de Intervención Temprana, cu conformación, marco referencial, forma de trabajo, los especialistas que apoyan, etc. Finalizó esta parte con una crítica a la conformación curricular de dicha Guía.

La Guía menciona en varios de sus apartados estar basada en la Teoría Psicogenética por ello es que considere importante incluir un apartado que señala las ideas principales de dicha Teoría, referentes unicamente a lo conserniente a mi Propuesta.

Enfatizo, por ello, en la edad de 3 a 4 años que es la edad que elegi para mi Propuesta.

La Propuesta Pedagógica la incluyó al finalizar esta segunda parte. En ella presento algunos de los ejercicios de Psicomotricidad - que sugiere la Guía de Intervención Temprana correlacionandolos con la sustentación anteriormente explicada.

Por último presento sugerencias y consideraciones finales para futuros trabajos a esta misma Guía de Intervención Temprana.

PARTE 1.

CONTENIDOS TEMATICOS DEL SEMINARIO-TALLER "ESTIMULACION TEMPRANA".

En el desarrollo de este Seminario-Taller se trataron los contenidos temáticos mínimos que comprende a la Estimulación Temprana.

Para ello se integraron cinco módulos:

Módulo I: Aspectos Psicopedagógicos y Sociopedagógicos del Desarrollo.

Módulo II: La estimulación Temprana, la Familia y el Juego.

Módulo III: Programas de Estimulación Temprana.

Módulo IV: Perspectivas de la Pedagogía.

Módulo V: Elaboración de una Propuesta Pedagógica. (Apéndice 1)

Ahora bien, para fines de una contextualización de mi Propuesta Pedagógica, hago un rescate de algunos contenidos tratados a lo largo del Seminario-Taller.

En el Módulo I se analizaron ampliamente las Teorías Conductista y Psicogenética por considerarse a estas como las principales exponentes dentro de la Estimulación Temprana, aparte claro de ser -- teorías encontradas entre si dadas sus diferentes concepciones teóricas.

De las dos corrientes se tomaron como ejes conductores la motricidad, el lenguaje, la inteligencia y la afectividad. (Apéndice 2)

Debido a carencias teóricas del grupo se vio la necesidad de estudiar y analizar la Teoría Funcionalista de la Educación y la posición Crítica a ella para así conceptualizar Sociedad, Hombre, Educación, Aprendizaje, Enseñanza, Motivación, Maestro y Alumno. (1) (2)

Puntualizó al respecto ya que para mi Propuesta Pedagógica es -- esencial la identificación y aplicación teórica de los conceptos -- componentes de cada corriente.

Este módulo es esencial para mi Propuesta porque en el se estudiaron no solo los elementos psicológicos de la Estimulación Temprana sino también el identificarlos con las Teorías Sociopedagógicas.

En el Módulo II se trabajo con base en resúmenes de lecturas dadas por la ponente. Las lecturas trataban de conceptos como Estimulación Temprana, Intervención Temprana, etc. (3)

Se comentaron también algunos aspectos respecto a Desarrollo Neurológico, Población que atiende la Estimulación Temprana, Niveles de Prevención y Aspectos de la Psicomotricidad.

Se revizó un artículo sobre la importancia del Juego en el niño y uno sobre el efecto que causa en la familia el que uno de sus miembros sea discapacitado.

Los contenidos de este módulo los retomó en mi Propuesta para apoyar la hipótesis inicial de que la Guía de Intervención Temprana de la S.E.P. no corresponde teóricamente a la Teoría Psicogenética.

(4)

Para mi propuesta es esencial la parte referente a Juego pero no desde el enfoque manejado en este módulo y por ello utilizó bibliografía referente al tema pero desde un enfoque Psicogenético.

(5)

Respecto al módulo III se analizaron programas de Educación Preescolar de la S.E.P., Preescolar para población indígena, Programas de Maternal, Programas de la UNICEF, y algunos de Instituciones Privadas que apoyan la Estimulación Temprana ya sea en programas escolarizados o en programas de apoyo por medio de terapias o de actividades recreativas y culturales. (Anexo 4)

Retomó de este módulo como ejes de análisis para los programas de Estimulación Temprana los aspectos Filosóficos, Históricos, Educativos y Psicológicos manejados en el grupo.

A sugerencia de los integrantes del Seminario-Taller se incluyó en el contenido de este módulo el estudio de algunos autores de Teoría Curricular como complemento para el análisis de los Programas de Estimulación Temprana. (6)

Mencionó en mi Propuesta Pedagógica algunos de los elementos del

análisis curricular de A. Díaz Barriga (7), como apoyo de la necesidad de un sustento teórico que avale a la Guía de Intervención Temprana.

En el Módulo IV se fijó como objetivo central ubicar el papel -- profesional del Pedagogo desde la Investigación, Planificación, Programación y Administración de la Estimulación Temprana. (Apéndice 4).

Si bien los contenidos de este módulo son importantes: para Estimulación Temprana en especial y para todos los dedicados a la Educación en forma general; para mi Propuesta pedagógica solo es importante colateralmente ya que su valor se da en tanto ayuden u obstaculicen la búsqueda, conocimiento e implementación de la sustentación teórica a la Guía de Intervención Temprana de la S.E.P.

El producto terminal del Módulo V fue la Propuesta Pedagógica y lo logrado es la esquematización de la misma por lo que no la re- reño por encontrarse incluida en este mismo trabajo. (Anexo 1)

NOTAS DE PIE DE PAGINA.

- 1.- V. VELÁZQUEZ, L.N.; Trabajo terminado Módulo I.
- 2.- Ibidem.
- 3.- V. VELÁZQUEZ, L.N.; Trabajo terminado Módulo II.
- 4.- C. Guña de Intervención Temprana; México, 1982.
- 5.- Ibidem.
- 6.- Ibidem.
- 7.- DÍAZ, A.B., op. cit.

PARTE 2.**PRESENTACION A LA PROPUESTA PEDAGOGICA.**

En esta segunda parte de la Propuesta Pedagógica presenté la sustentación teórica de los ejercicios de Psicometricidad de 3 a 4 años presentes en la Guía de Intervención Temprana de la S.E.P.

Para ello inicié con una breve introducción de los orígenes de la Educación Preescolar y de la Educación Especial en particular — que es donde se utiliza la Guía de Intervención Temprana.

Continué con la presentación de los ejercicios de interés especial para mi Propuesta, su aval teórico y finalmente consideraciones varias.

Finalizó con sugerencias de investigación e implementación para la misma Guía de Intervención Temprana.

1. LA ESTIMULACION TEMPRANA.

1.1 IMPORTANCIA INSTITUCIONAL.

La tarea de ampliar y mejorar los servicios educativos en México requiere de esfuerzos crecientes y renovadores de todos los interesados e involucrados en la Educación; ello implica no sólo -- cambios didácticos y administrativos sino de un continuo esclarecimiento sobre el sentido mismo de la Educación.

Independientemente de que las políticas educativas del Estado -- sean verticales e impositivas o bien basadas en las necesidades reales de la población, los cambios mundiales tanto económicos, políticos y sociales implican para México una aceleración en su economía nacional, su estabilidad política y su organización social.

Dentro de sus prestaciones sociales, el Estado mexicano incluye servicios de salud y de educación, aparte de otros como, vivienda, apoyo a la Ciencia y la Tecnología, promoción del deporte, protección del medio ambiente, planificación familiar, etc.

Los renglones prioritarios en el presente trabajo son en primer lugar el educativo y colateral a él el de salud.

Las mismas características de desarrollo del país exigen cada -- vez mas de "... una educación de alta calidad con carácter nacional y con capacidad institucional que asegure niveles educativos suficientes para toda la población." (8); pero también de la contemplación de áreas antes ignoradas como sería el caso de la Estimulación Temprana.

1.2 ANTECEDENTES GENERALES.

La educación infantil temprana ha sido contemplada como importante desde el Siglo XV por educadores europeos como Comenius, Rousseau o Pestalozzi. Sin embargo es con Federico Froebel que la educación de los niños pequeños cobra una importancia por la sistematización de un método basado en la observación y en la capacitación de personal que se haga cargo de ellos.

Es precisamente con Froebel que se da el origen teórico de las guarderías y el jardín de niños basados en "... sus principios educativos de la observación de niños, al formular una filosofía construida sobre la naturaleza espontánea e independiente de los niños. (9)

Fue en E.U.A., con Susan Blow una de las primeras experiencias de formalizar el jardín de niños como parte de la escuela pública. Este momento se ubica poco después de la Guerra Civil.

Blow se basó en la propuesta curricular de Froebel, esto es, - "El juego y el cultivo de las sensibilidades espirituales de los niños ... los bloques geométricos (utilizados para enseñar los conceptos de forma y número), las actividades musicales y la competencia sistematizada mediante el juego, ...". (10)

A partir de estos experimentos en 1874 la Asociación Nacional para la Educación, N.E.A., por sus siglas en inglés, incluyó el jardín de niños en escuelas públicas.

Por otro lado las guarderías, de mas reciente aparición que los jardines de niños, se inician en E.U.A., en los años 20's. La pri-

mera de la que se tiene registro es la guardería de cooperativa de padres de Massachusets (1923).

Sin embargo al expandirse el movimiento de educación infantil, se volvieron populares y hubo importantes experimentos en los centros de estudio del niño como en la Guardería Gesell para la Orientación Infantil de la Universidad de Yale, el Colegio para Maestros de la Universidad de Columbia, etc.; todos ellos antecedentes para los proyectos de intervención temprana de los años 60's.

La población que atienden va en aumento pero no es generalizado que los niños tengan experiencias en ellas. Existe gran variedad en cuanto a los servicios que ofrecen, el personal que atienden, la edad de los niños que recibe, los programas implementados, etc., siguen algunos lineamientos de la escuela pública pero no se encuentran bajo su régimen.

1.3 ANTECEDENTES EN MEXICO.

En México, los primeros planteles de preescolar aparecen en Veracruz (1883) con el maestro Enrique Laubsher y el de la Ciudad de México (1884) con Manuel Cervantes Imaz.

Estas escuelas eran mas bien salas de párvulos anexos a las escuelas elementales.

Como consecuente de estas primeras escuelas y de las inquietudes pedagógicas de la época originadas por los primeros ensayos sobre las teorías de la educación se forma en la Escuela Normal para Maestros la cátedra de Educación Preescolar y se establece un anexo para los párvulos. (11)

Pero no es sino hasta 1904 que se da punto de partida a este sistema; siendo Justo Sierra quien funda el primer jardín de niños en la Ciudad de México y días después el segundo también en la capital del país. (12)

Cinco años después de iniciados estos jardines, se establece en la Escuela Normal los primeros cursos para enseñar pedagogía especializada en niños pequeños.

Estas primeras escuelas dependían de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, aunque años mas tarde (1917) debido a un reajuste pasaron a depender directamente de los Ayuntamientos.

Es debido a esta reestructuración de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes que los "Kindergárdenes", como se les llamaba, se les suprime el presupuesto y así a finales de 1917 son clausurados. Solo uno de ellos sigue funcionando como escuela particu--

lar y sujeto a la inspección oficial de la Dirección General de Instrucción Pública.

En 1920, con los estudios previos para la creación de la Secretaría de Educación Pública, se crea la Inspección General de Jardines de Niños para resolver la falta de unidad en fundamentos, servicios que ofrece y coherencia de contenidos; quedando así una reforma cuyo objetivo central es "... exaltar la personalidad del niño, los sentimientos de nacionalidad y el orgullo en el ejercicio docente de las educadoras." (13)

Un año después con la creación de la S.E.P. los jardines de niños de nuevo pasan a depender del presupuesto del Estado, se empiezan a construir los equipos y materiales en el país para reducir el alto presupuesto de estas escuelas y se da una reorganización técnica, adaptando la doctrina froebeliana a las necesidades y capacidades de los niños mexicanos.

Sin embargo para que se llegará a ver a los jardines de niños como una institución nacional tuvieron que pasar varios años, es en 1942 cuando por medio de la revisión de programas de los jardines de niños se establecen los objetivos que imperaban en estas escuelas:

" ... institución destinada a educar al niño de acuerdo con nuestra realidad social ... ya que el trabajo está fincado en las experiencias que el párvulo tiene a través de las relaciones con el hogar, la comunidad y la naturaleza, ...". (14)

A partir de este momento son mínimos los cambios que sufre la

Educación Preescolar.

En 1973, el artículo 16 de la Ley Fedefal de Educación establece que no es obligatorio para ingresar a Primarias, dejando en claro que este momento no es prioridad del Estado este nivel educativo.

No se da relevancia a las recomendaciones de la UNESCO en su Asamblea General de 1959 que mencionaba ya la importancia que tiene la educación en los primeros años de vida de una persona, reconociendo la ayuda de esta en el desarrollo normal de la inteligencia, habilidades sensoriomotrices y actitudes de socialización.

En esta misma Asamblea se recomendaba a los Gobiernos participantes incluir en sus objetivos de Educación Inicial, elementos de socialización y relativos al desarrollo del niño, aparte de los propiamente educativos, así como hacer uso de métodos y condiciones pedagógicas acordes a las necesidades de los niños. (15)

La S.E.P., amplía sus objetivos durante el sexenio 76-82 señalando que se va a "Promover el desarrollo físico, intelectual, afectivo, moral, artístico, social y familiar del niño." (16)

Hasta 1982 se ve un impulso real, por lo menos de decreto, a este nivel educativo con el programa "Ampliar la educación Preescolar" que intenta aminorar los privilegios de las zonas urbanas en este servicio. (17)

Punto buscado anteriormente pero sin resultados reales, como se ve en el sexenio anterior a este, el de L. Echeverría, que sugirió democratización e igualdad de oportunidades para los niños del campo y de la ciudad y también carácter de obligatorio el grado de

preprimaria en las zonas rurales que contaran con primaria completa; aunque en estadísticas se atendió sólo al 14% de quienes demandaban este nivel educativo y de este total el ochenta y tres por ciento fue en zonas urbanas y únicamente el 17% en zonas rurales.

(18)

Es a partir de este ciclo que se implementa un nuevo programa estructurado en tres libros: planificación general del programa, - unidades y ejes de desarrollo y la implementación de alternativas - educacionales como programas para comunidades rurales e indígenas, programas llevados a cabo por las mismas madres, programas de educación preescolar para zonas rurales de menos de 1,500 habitantes, programas de capacitación a maestros de primaria para que funcionen como educadores de preescolar. (19)

Se intento cubrir las carencias del campo pero por otro lado se dieron fallas en la preparación de los maestros.

La preparación pedagógica consiste en un entrenamiento técnico con una visión tecnicista de su quehacer con una negación de conocimientos teóricos.

De esta forma se convierte en un ejecutor de una propuesta educativa aunque esta le sea ajena, su relación con los alumnos se limita a cumplir con el modelo de instrucción que se le impone en donde no es necesario que conozca de su materia o grado académico impartido sino ser un buen ejecutante de la Tecnología Educativa.

(20)

NOTAS DE PIE DE PAGINA.

8. S.E.P., Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica; Ed. SEP, México, 1992; pp.2-3.
9. EVANS, E.; Educación Infantil; Temprana. Tendencias Actuales.; México, Ed. Trillas, 1987; p.62.
10. EVANS, E. Ibidem.
11. v. GALLO, M.V.; La Educación Preescolar y Primaria.; México, SEP, 1963; p.96.
12. GALLO, M.V.; Ibidem.
13. GALLO, M.V.; La Educación ...; op.cit. p.62.
14. GALLO, M.V.; Ibidem.
15. MIALAREST, G.; La Educación Preescolar en el mundo.; Francia, UNESCO, 1976; p.7.
- 16 S.E.P.; Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional.; México, SEP, 1982; p.23.
17. Cfr. GUZMAN, T.; Alternativas para la educación en México.; México, Gernika, 1979.
18. Cfr. GUZMAN, J.T.; op.cit. // LATAPI, P.; Análisis de un sexenio de Educación en México; México, Nueva Imagen, 1982. // PESCADOR, O.A.A.; Perspectivas de la Educación Superior en México.; México, UAP, 1984.
19. Ibidem.
20. DIAZ, B.A.; "Didáctica vs. Tecnología Educativa".; Material mimeografiado; p. 9.

2. EDUCACION ESPECIAL.

El mismo contexto de la educación preescolar vale también para la educación preescolar especial y a la Intervención Temprana de la SEP.

Los antecedentes mas remotos sobre Educación Especial en nuestro país se remontan a 1867 cuando se funda la Escuela Nacional de Sordomudos y la de invidentes aunque "Hubo que esperar más de -- cien años para que ... fructificara después de ... esfuerzos caracterizados por lo disperso, improvisado y poco técnico, orientado por erróneas actitudes caritativas." (21)

En 1960 se crea la Oficina de Coordinación de Educación Especial dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica. (22)

En el sexenio 70-76, con Luis Echeverría se crea la Dirección -- General de Educación Especial dependiente de la SEP y con la participación de la Secretaría de Salubridad y Asistencia y del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia; con el objetivo de ser un " ... órgano responsable de sistematizar y coordinar -- las acciones hasta entonces dispersas y fragmentadas, ..." intentando ser " ... mas que un acto administrativo, ... un hecho histórico ...". (23)

El objetivo de la Educación Especial es " ... atender a las personas que, por sus características físicas o psíquicas, pueden presentar dificultades de diferente naturaleza y grado para progresar

con los programas de la escuela regular; sin embargo, no difiere, en su esencia, de la educación regular ya que comparte sus principios y fines generales, ...". (24)

Estos fines son compatibles ya que en Educación Especial están orientadas sus acciones por la filosofía Humanista " ... ya que en todo individuo hay un ser humano, cualquiera que sean sus limitaciones. Se debe actuar sobre los mismos, sin fijar de antemano barreras infranqueables ... todo educador asume la responsabilidad de formar una persona, más que la de rehabilitar a un inválido." (25)

Así el criterio será el "Basarse en las posibilidades del alumno, más que en sus limitaciones.". (26)

Entre sus objetivos específicos (27) se encuentra el elaborar guías curriculares que ayuden al desarrollo de los niños en su "... independencia personal, la comunicación, la socialización, el trabajo y el tiempo libre.". (28)

Ahora bien, la Educación Especial tiene como educandos a personas con necesidades especiales independientemente de su problemática, los fines educativos son los mismos de la educación regular según los documentos oficiales de la D.G.E.E., (29) y solo " ... en algunos casos, requiere el concurso de profesionistas de otras disciplinas.

Según la naturaleza y el grado de los problemas de sus alumnos, comprende objetivos específicos, programas adicionales o complementarios individualizados, ...". (30)

Se atiende así a alumnos con Deficiencia Mental, Dificultades de Aprendizaje, Trastornos de Audición y Lenguaje, Deficiencias Visuales, Impedimentos Motores y Problemas de Conducta. (31)

Generalmente la mayoría presenta asociado con su problema dominante alguna otra dificultad de otro agrupamiento o bien alumnos con otros tipos de problemas. (32)

Para trabajar en grupos con todos estos niños, la D.G.E.E., sugiere que se individualice la educación mediante un modelo psicopedagógico que requiere dinamismo de parte del maestro ya que se da " ... un continuo evaluación-educación-evaluación que se registra en el perfil psicopedagógico." (33)

Esto significa que debe jerarquizar los objetivos y planificar las acciones en secuencias detalladas en extremo para que " ... después del logro de un objetivo, se proponga otro apenas más difícil ...". (34)

Esto no significa que enseñe uno a uno sino mas bien formar subgrupos de 4 ó 5 niños " ... cuya estructura puede ir cambiando según sea el ritmo de cada alumno para alcanzarlo." (35) De esta forma se puede trabajar con tres o cuatro grupos en una aula; buscando siempre la individualización y la socialización para un mejor aprendizaje.

Estos puntos señalados por la D.G.E.E. dan los elementos de como se debe de trabajar y cual es la política interna de Educación Especial.

Retomando que los objetivos de la Educación en México buscan:

(36)

- Asegurar la integración social por medio de la transmisión del patrimonio cultural acorde a los valores imperantes en la sociedad.
- Asegurar la integración social de los individuos a los valores morales y nacionales. (37)

Se aprecia que corresponde a una visión funcionalista se sociedad, por todas y cada una de las características que presenta. (38)

Para la teoría Funcionalista la sociedad esta estructurada en una armonía social básica, existe un orden moral que unifica los intereses de grupo por medio de un consenso espontaneo en tanto todos tienen los mismos valores.

Estos valores son la base de las normas que un grupo social elabora para establecer las relaciones sociales y así lograr un equilibrio funcional.

Todos los movimientos sociales que se den dentro de estos grupos iran encaminados al mantenimiento de este equilibrio funcional.

La sociedad así planteada es una sociedad conservadora del orden prestablecido de forma armónica e integral.

Asimismo se ve que la forma de concebir a la educación corresponde teóricamente a el mismo enfoque ya que se ve como una organización funcional que no incluye ni la relación de poder educativo, ni las relaciones políticas educativas y su análisis de problemas se reduce a la relación maestro-alumno dentro del aula.

Es importante mencionar que la misma D.G.E.E. señala que su población es mayoritariamente de escasos recursos económicos y culturales (39) y se ignora esta característica en el trabajo diario.

Su apoyo científico y lógico lo encuentra en la Psicología Conductista que subraya la importancia de la objetividad al basarse en la conducta observable.

Así todo el proceso educativo se centra en lo que se puede controlar.

El maestro solo controla estímulos, respuestas y reforzamientos, la efectividad esta situada fuera de la tarea del maestro; el alumno aprende por medio de técnicas y en un momento se dan conocimientos abstractos y se niega el gusto por el pensamiento y la reflexión. El niño aprende sin cuestionar nada y se le evalúa lo memorizado en relación a que tanto reproduce el mensaje dado por el maestro, a conductas observables, medibles y cuantificables.

Aunque " ... La mayor desventaja es la dificultad que los profesores tienen para utilizarla adecuadamente, ya que se requiere mucha crítica y conciencia de los reforzadores y estímulos aversivos ...".

(40)

De esta forma se da una anulación del debate didáctico ya que el modelo educativo es científico e incuestionable y cuando no funciona es por fallas de los ejecutores que no creen en la ciencia.

(41)

Otro punto importante de mencionar es el planteamiento de objetivos; para el Sistema Educativo es importante definir en primer lugar

gar los objetivos para así esclarecer los propósitos de la educación concordando con el modelo de teoría curricular propuesto por H. Taba sin concordancia real entre el planteamiento curricular y los contenidos del mismo. (42)

Se observa, así, una correspondencia de la educación a la sociedad dentro del modelo funcionalista.

NOTAS DE PIE DE PAGINA.

21. DGEE; II Congreso Hispanoamericano de Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura y Escritura.; México, SEP, 1975; p.127.
22. DGEE; Bases para una política de la Educación Especial.; México, SEP, 1985; p.5.
23. SEP; Manual de operación del sistema de educación especial en los Estados.; México, SEP, 1982; p.7.
24. Ibidem.
25. DGEE; Bases ...; op.cit. p.15.
26. DGEE; Bases ...; op.cit. p.16.
27. DGEE; Bases ...; op.cit. p.17.
28. DGEE; Bases ...; op.cit. p.16.
29. DGEE; Bases ...; op.cit. p.14.
30. Ibidem.
31. DGEE; Bases ...; op.cit. p.11
32. DGEE; Bases ...; op.cit. p.11
33. DGEE; Bases ...; op.cit. p.18-19.
34. DGEE; Bases ...; op.cit. p.19.
35. Ibidem.
36. VELAZQUEZ, L.M.; Trabajo terminal Módulo III.
37. v. VELAZQUEZ, L.M.; Trabajo terminal Módulo I. // PACHECO, M.T.: "La interpretación social de la problemática educativa. (Un análisis crítico).", en Perfiles educativos No. 14; México, UNAM, 1981; pp. 3-18.

38. v. VELAZQUEZ, L.M.; op.cit. pp.2-8. // PACHECO, M.T.; op.cit. pp. 3-18.
39. DGEE; Bases ...; op.cit. p.5.
40. GRIMALDI, P.V.; "... entre docentes..." No. 3. Teorías del aprendizaje.; México, SEP, 1993. p.13.
41. DIAZ, B.A.; "Didáctica vs ..."; op.cit. p.9.
42. TABA, H.; "Elaboración del currículo" Argentina, Troquel, 1976; citado en: DIAZ, B.A.; Didáctica y curriculum; México, Nuevaomar, 1984; p.17.

3. LA GUIA PARA LA INTERVENCION TEMPRANA.

La Guía para la Intervención Temprana es una carta descriptiva (43) para los maestros que trabajan en los Centros de Intervención Temprana de la S.E.P., con una doble finalidad por un lado la Institucional que busca " ... unificación de criterios normativos para su funcionamiento y organización, ..." (44) y por el otro, como guía técnico-pedagógica para el maestro, como apoyo técnico que debe ampliar según su experiencia y los alumnos. (Anexo 3. p.8, § 3). (45)

Al respecto M. Pansza señala que los maestros que se han formado en la disociación de teoría-práctica, disociación entre marco metodológico y marco contextual, han sido formados en el verbalismo, separan contenidos de su misma disciplina con otros contenidos ya que no han aprendido a teorizar y englobar conocimientos. (46)

Su especialidad los permite, a los maestros, conocer relativamente los temas por medio de un listado que les entrega la Institución.

Listados de temas (objetivos?) por cubrir en los cursos.

Por otro lado, en cuanto a la población atendida en los Centros de Intervención Temprana (C.I.T.); esta comprende desde el nacimiento a los cuatro años de edad; ya que al pasar esta edad cronológicamente se realiza una evaluación por parte de los maestros para enviar a los niños a Educación Preescolar ya sea Especial o Regular,

o bien a Preescolar Regular con Apoyo Pedagógico de algun centro especial.

La Guía señala la separación de los niños por etapas de edades:

- 1 mes
- 2 a 4 meses
- 5 a 8 meses
- 9 a 11 meses
- 12 a 23 meses
- 2 años
- 3 a 4 años.

En cada etapa se incluyen: Comportamientos característicos, fundamentación y sugerencias de intervención y actividades propuestas.

En cada una de las etapas se cubren cuatro áreas:

Cognoscitiva, De la vida diaria, Social y Psicomotora.

La evaluación en los C.I.T., es importante porque "... permite conocer las condiciones generales del sujeto de atención y determina la necesidad o no de aplicar un programa de intervención temprana (pronóstico y tratamiento)." "Las fechas para este registro serán al ingreso del niño al servicio, y dos evaluaciones más con 4 meses de intervalo entre cada evaluación." (47) (48)

Como primer índice para detectar el alto riesgo o riesgo establecido (49) se utiliza el APGAR (50) y el utilizado en los C.I.T. es el P.A.C. Primary tomado como evaluación permanente en base a la

observación de la evolución del niño; "El P.A.C. es una escala de evaluación socio-adaptativa, que consta de un diagrama de registro de conductas organizado en cuatro áreas: independencia personal, comunicación, socialización y ocupación, ... ". (51)

Cada una de las área del P.A.C. corresponde al cada una de las áreas contempladas en la Guía:

Cognoscitivas a comunicación.

Social a socialización.

De la vida diaria a Independencia personal.

Psicomotora a ocupación.

La Guía menciona que para llevar a cabo la Intervención lo idela es el trabajo coordinado e integrado (no menciona si interdisciplinariamente o multidisciplinariamente) de especialistas en salud y nutrición para optimizar recursos financieros y humanos.

La Guía no menciona la intervención de otros especialistas como se menciona en otros documentos de la D.G.E.E. (53) como apoyo al maestro dada la problemática de los alumnos. Los profesionistas señalados como de apoyo son psicólogos, trabajadores sociales, especialistas en audición y lenguaje, fisioterapeutas, médicos de diversas especialidades que trabajarab teóricamente de forma interdisciplinaria (53) para realizar una función transdisciplinaria. El -- maestro debe conservar una autonomía relativa para distinguir su función que no es de curar sino de educar al niño.

Uno de los grandes inconvenientes de esta Guía es de contenidos y de metodología ya que "... el problema de los contenidos y la metodología nos remite nuevamente al tema de la ideología, puesto que los procesos educativos que la sociedad promueve tienen razón de ser en tanto que interese a los grupos en el poder la transmisión de una cultura dominante; la educación formal y la información es necesaria para lograrlo." (54)

Aparte de esto, existen otras premisas que conforman el currículum y que es importante tomar en cuenta:

* La escuela tiene que cambiar al ritmo que exige la industrialización "... donde la "teoría curricular". constituye la expresión pedagógica de esta exigencia de modificar las formas y contenidos que son transmitidos en la escuela para ser reemplazados por aquellos "saberes útiles", que son reclamados para la incorporación del sujeto al aparato productivo." . (55)

* Hay un estancamiento de los planteamientos didácticos haciéndolos redundantes.

El eje currículum-didáctica es importante ya que "De lo curricular se destaca la búsqueda de un contenido a enseñar, lo didáctico apunta a redefinir una situación global donde es enseñado." (56)

La formación pedagógica de los docentes debe contemplar con elementos teórico-técnicos que les permitan interpretar didácticamente un programa, conceptualizar su teoría, contextualizar la educación que se persigue, conocer la Institución que representa.

Es necesaria una Pedagogía mas acorde a las necesidades reales

del país, que los modelos de Teoría Curricular no sean Programas Maestros de otros países, superar el caduco modelo de Popham y Baker (57) de enseñanza basada en objetivos: especificación de objetivos, evaluación previa, enseñanza, evaluación de resultados.

Continuar con dicho modelo es continuar con ahistoricidad de la práctica docente y volver rígidos los elementos didácticos.

Subyace en estos modelos la ordenación formal de una acción a partir de dudosos niveles de conocimiento. "Una programación tan rígida no es sino la tecnificación del acto de instrucción. Por ello, consideramos inadecuado el modelo de Cartas Descriptivas para los programas escolares, dado que omiten toda una serie de análisis en relación al plan de estudios, al problema del contenido y a las condiciones psicosociales que afectan el aprendizaje, ...". (58)

Se da en las Cartas Descriptivas una relación mecánica en los componentes didácticos, se reduce el aprendizaje a una búsqueda de conductas observables, fragmentadas, aisladas de otras, a la imposición de actividades, de técnicas, de formas de evaluación.

El aprendizaje otorgado así no es más un proceso.

Los errores encontrados para las Cartas Descriptivas encajan con los de la Guía de Intervención Temprana y con los de otros programas de Estimulación Temprana de nuestro país.

"Las cartas descriptivas subyacen tre errores fundamentales:

a) Una confusión entre lo que es un programa escolar y la instrumentación didáctica del mismo, en detrimento de un análisis del plan de estudios, del contenido y de las situaciones psicosociales

que intervienen en el proceso de aprender;

b) un mecanicismo en la concepción y manejo de los elementos didácticos, los cuales representan un valor "per se" y no se encuentran insertos en la dinámica del proceso del aprendizaje; y

c) Una instrumentación didáctica universal, que no atiende a las particulares de cada grupo escolar, lo cual es consecuente con la abstracción que hace de la realidad, con la manera en que niega el contexto en su análisis, y con los planteamientos tecnicistas de la propuesta." (59)

La posibilidad de trabajo en esta área es amplia, muy amplia.

Es necesario teorizar para poder implementar. Es un campo de análisis, investigación, diseño en cuanto a planeación, planificación y evaluación que debe ser atendido.

Es un trabajo abierto para los Pedagogos.

NOTAS DE PIE DE PAGINA.

43. v. GRIMALDI, P.V.; "... entre docentes ..." ... op.cit. p.11.
44. SEP-DGEE; Guía para la Intervención Temprana; México, DGEE, 1985; p.7
45. Párrafo representado comúnmente con el signo § . Pequeño Larousse Ilustrado; México, Larousse, 1985; pp. 7 y 770.
46. PANSZA, M.; Fundamentación ...; op.cit. p.117.
47. SEP, Guía ...; op.cit. p.143.
48. Intervención Temprana. v. Glosario p. // Guía..; op.cit. p.10
49. Riesgo establecido, alto riesgo, v. Glosario p. // Guía ...; op.cit. p.146.
50. APGAR, v. VELAZQUEZ, L.M.; Trabajo terminal Módulo I y II // Guía ...; op.cit. pp.144-145.
51. SEP, Guía ...; op.cit. p.143.
52. DGEE; Bases ...; op.cit. pp.13-15.
53. En el original mencionado Interdisciplinario y Transdisciplinario sin señalamientos específicos de concordancia o disención.
54. PANSZA, M. Fundamentación ...; op.cit. p.117.
55. DIAZ, B.A.; Didáctica ...; op.cit. p.9.
56. DIAZ, B.A.; Didáctica ...; op.cit. p.10.
57. v. VELAZQUEZ, Trabajo terminal Módulo III; pp. 19-22.
58. DIAZ, B.A. ; Didáctica ...; op.cit. p.24.
59. DIAZ, B.A. ; Didáctica ...; op.cit. pp. 26-27.

4. MARCO TEORICO A LA PROPUESTA PEDAGOGICA.

La Guía de Intervención Temprana menciona en el desarrollo de sus contenidos seguir los lineamientos teóricos de J. Piaget y los - plasma en su Fundamentación y Sugerencias de Intervención.

Es por ello que en esta parte de la Propuesta incluyo una breve bosquejo de la Teoría Psicogenética.

- 4.1 Para Piaget su formación como Biólogo, así como sus investigaciones lo fueron acercando paulatinamente a un método propio. Uno de los primeros acercamientos fue el conocimiento del método histórico -- crítico que utilizo para estudiar a los móluscos y le sirvió, mas tarde, de base para el desarrollo epistemológico.

Al dedicarse de lleno a la experimentación, demostró que la lógica de los individuos no era innata, se desarrolla paulatinamente y las estructuras mentales buscan el equilibrio para formar sus ideas teóricas acerca del equilibrio y la totalidad. Esta idea es la base y la diferencia con otras teorías como el Psicoanálisis y el -- Materialismo Histórico.

Por medio de este Método Clínico, Piaget demostró que se podía entrar a la organización intelectual de la investigación, tiene lugar en las situaciones de aprendizaje de los niños porque suscita la actividad constructiva.

La indagación clínica representa una gran aportación metodológica ya que tomo en cuenta el punto de vista infantil negado hasta ----

entonces por el conductismo que considero el método como 'subjetivo' y no científico.

En un principio el Método Clínico era una conversación con los niños sobre preguntas no preestablecidas que se iban dando tomando en cuenta las respuestas y la hipótesis planteada al inicio.

Esta característica ha sido fundamental para el método y se ha mantenido ya que se continua con la conversación, con la orientación del investigador que dirige las respuestas del sujeto. Se pretende con ello la centración de las respuestas de los niños.

Con el avance del método, Piaget descubre que en niños que aún no manejan el lenguaje no es suficiente la conversación, se necesita tomar en cuenta la manipulación de objetos y su experimentación y descubrir las estructuras acordes a cada período.

Utiliza para ello el método mixto partiendo de la acción.

La innovación metodológica fue el utilizar un Método Clínico con uno deductivo que le permitió llegar a la formalización de los resultados.

Posteriormente utilizará, también, el Método Clínico Experimental. Este método tiene su origen al investigar Piaget las transformaciones en los argumentos de conservación dados por los niños.

Se incluyeron cambios en el método, primeramente objetos que al manipularlos ofrecieran transformaciones y también se incluyó el procedimiento mixto donde la secuencia de preguntas respuestas y argumentos mantiene una relación estrecha con la acción del niño con el material.

Se realizan preguntas de exploración para ver que es lo que se busca, cual es su alcance intelectual; ver si la justificación argumenta suficientemente sus puntos de vista, los lógicamente, contraargumenta para ver si sus respuestas son estables. Es hasta este momento y con esta argumentación que se llega al Método Clínico Crítico. Se desarrolla paralelo a este método la evolución de su teoría de la inteligencia, en ella se ven las etapas evolutivas del niño.

En el desarrollo intelectual o del conocimiento, Piaget, sostiene que es un proceso que se inicia al nacer y consiste en una continua búsqueda de la equilibración determinado en todo momento por el desarrollo del cuerpo, desarrollo del sistema nervioso y el desarrollo de las funciones mentales.

En este desarrollo es de vital importancia la acción del niño sobre su realidad ya que esta interacción supondrá siempre una perturbación que desencadena el proceso de conocer, Esta inquietud puede ser una necesidad fisiológica, intelectual o de tipo afectivo.

Las perturbaciones y la forma como se solucionen dependen del grado de desarrollo intelectual o cognoscitivo; apareciendo así estructuras progresivas, sucesivos estados de equilibrio que en determinado momento indican las diferencias de un período a otro.

Piaget señala que en el desarrollo intelectual se atraviesa por cuatro etapas evolutivas o períodos: Sensoriomotor, Preoperatorio, -- Operatorio Concreto y Operatorio Formal.

Estos períodos tienen características generales como son:

- Las adquisiciones alcanzadas en cada período son constantes, suce-

sivas y no tienen una edad cronológica porque su aparición depende de la experiencia, de la maduración, del medio social y de la forma como el niño llegue a la equilibración. Estos elementos son en sí los que pueden acelerar o retrasar las adquisiciones características de cada período.

- Las estructuras construidas en cada período son acumulativas a las aparecidas en los posteriores y son a la vez partes integrantes de las estructuras del período siguiente.

- Para cada período se da una de equilibrio en que se desarrollan nuevas estructuras mentales que le permiten al niño ascender a un nivel mas alto de equilibración.

- Los períodos se distinguen por su estructura de conjunto en el que las leyes de totalidad adquiridas determinan las acciones que realiza el niño.

A continuación reseño brevemente los períodos de desarrollo intelectual enfatizando en el preoperatorio que es donde se ubica a los niños de 3-4 años de mi Propuesta Pedagógica.

4.2 PERIODO SENSORIOMOTRIZ.

Ubicada generalmente desde el nacimiento hasta aproximadamente los 2 años que es cuando aparece la función simbólica que incluye el lenguaje y el pensamiento.

El niño nace con una cantidad limitada de respuestas reflejas que

se irán paulatinamente diferenciando de los esquemas que serán la base de su organismo psicológico. (58)

En este período el niño muestra un desarrollo que le permite desarrollarse a través de las percepciones y los movimientos, desde que todo lo refiere a sí mismo, a su propio cuerpo.

El niño contruye paulatinamente la realidad como algo externo a él, este proceso es conocido como Adquisición del esquema de la permanencia del objeto.

Este esquema permite al niño avanzar al siguiente período de desarrollo intelectual ya que le permite pensar en un objeto fuera de él mismo y con ello desarrolla su capacidad simbólica. La capacidad simbólica le permite al niño sustituir una acción por un signo, una imagen mental o un símbolo. Esta es una característica esencial a este período.

En este período el niño desarrolla una inteligencia esencialmente práctica hasta que adquiere el esquema de objeto permanente, pero es una característica que no desaparece en los otros períodos.

El niño se encuentra en un egocentrismo general porque depende de su propia acción, no tiene conciencia de las relaciones mantenidas con las demás personas, este es su panorama afectivo que cambia solo en la medida que las otras personas sean concebidas como independientes de él y con ello desarrolle el principio de simpatías y antipatías.

4.3 PERIODO PREOPERATORIO.

Abarca normalmente de los 2 a los 7 años y esta caracterizado por la adquisición de la función simbólica, que es una habilidad que le permite al niño representarse las acciones y objetos por medio de imágenes, símbolos o signos.

En este momento el niño ya no necesita actuar de forma directa con los objetos en todo momento sino que puede realizar representaciones de ellos por medio de la interiorización de sus acciones.

En este período algo sumamente importante es la aparición del juego simbólico en donde el objeto se convierte en un símbolo de algo ya conocido y almacenado en su mente y modificará la realidad en relación a esa representación mental.

Por medio del juego simbólico el niño supera todas sus frustraciones, revive sus gustos, se ayuda a asimilar lo real a su yo interno.

En el juego el pensamiento se separa de los objetos sobre los que actúa y la acción surge de las ideas mismas.

Dentro del juego simbólico se incluye la generalización de patrones primarios para la representación mental de nuevos objetos, el uso del cuerpo para representar personas o cosas; incorporar partes de juegos anteriores a secuencias más largas de juego incluyendo -- las compañías imaginarias; juegos compensatorios que representan acciones generalmente prohibidas para el niño.

El juego simbólico no tiene limitaciones convirtiéndose en experiencia creativa.

En los juegos por reglas, el niño de este período, juega imitando a los mayores pero sin respetar sus reglas negándose al mismo tiempo a respetar una regla creada por ellos mismos ya que las únicas respetables son las creadas por los mayores. No tienen tiempos para la terminación de estos juegos y cuando esto ocurre todos han ganado ya que todos se han divertido por igual.

Durante este período el niño construye la imitación diferida a través de la cual imita una acción o suceso sin tenerlos presentes, por medio de la representación que tiene de ello en el pensamiento. Su pensamiento es intuitivo ya que no establece una coordinación racional entre las representaciones que realiza de sus acciones y percepciones, la relación se da siempre vinculada a su propia acción. Otra característica del pensamiento en este período es la centralización dado que las representaciones que realiza son configuraciones estáticas resultantes de la asimilación de su propia acción, en oposición a la agrupación de todas las relaciones; esto determina que sus apreciaciones sean influenciadas por las apariencias y que cuando dos dimensiones se alteran al mismo tiempo, se concentre en una sola su atención ignorando a la otra, para él le resulta imposible abarcar dos dimensiones al mismo tiempo.

Es por ello que no hay una correspondencia visual uno a uno cuando se les pide que imiten una hilera de objetos.

Su pensamiento es transductivo, se realiza por analogías por ello va de particular a particular.

Es irreversible ya que enfoca su atención en los productos finales

ignorando el proceso de transformación y no puede volver los objetos a su estado inicial. Su pensamiento no puede considerar que se puede volver la acción a su estado inicial. Su pensamiento no es reversible por lo que no puede desprenderse de las percepciones y construir un sistema lógico.

Otro elemento esencial para la organización de la realidad y de su conocimiento es la adquisición de la clasificación. Si bien el niño clasifica desde los primeros meses de vida en base a sus esquemas de acción, su clasificación no se basan solo en ello sino que es necesario un proceso evolutivo en el que se pueden establecer tres etapas importantes:

- clasificación figural, el niño agrupa uno a uno para obtener una configuración sin haber pensado previamente esa configuración y una vez acabada puede darle o no una significación.

No hay un criterio lógico durante el proceso, puede iniciar agrupaciones por la forma pero pierde la relación y entonces es por color la agrupación.

- clasificación no figural en ella el niño ya puede agrupar según características de tamaño, color, forma, etc., incluso puede distinguir subgrupos. El niño ya domina las relaciones de inclusión entre una clase y sus subclases.

- clasificación jerárquica en la cual se incluyen los dos elementos de la clasificación lógica: la pertenencia o relación entre un elemento y la clase de la que forma parte y la inclusión o relación entre una subclase y la clase a la que se integra.

Esta etapa de clasificación la alcanza, el niño, en el período lógico concreto.

La seriación consiste en ordenar de manera ascendente y descendente lo objetos de acuerdo a sus características cualitativas y cuantitativas.

El niño del preoperatorio realiza seriaciones de tipo global, corresponden a la primera etapa del proceso de seriación que se alcanza en el sensoriomotriz, realiza también seriaciones de tipo inductivo.

Las seriaciones de tipo inductivo se caracterizan porque el niño establece relaciones de grande a pequeño o viceversa por medio de ensayo y error.

Si bien ha logrado realizar seriaciones, no ha llegado a la etapa en donde pueda intercalar elementos extraños a la serie ya que ve su seriación como un conjunto cerrado y le resulta difícil intercalar un elemento nuevo en relación con su conjunto.

La correspondencia es otro elemento del desarrollo intelectual y consiste en relacionar entre sí elementos de dos conjuntos o colecciones. El niño establece esta correspondencia término a término de forma perceptiva, dejando de creer en la conservación de cantidades cuando uno de los conjuntos se agranda o disminuye ya que es capaz de relacionar estos dos momentos al mismo tiempo. Esta discriminación logra alcanzarla en el período lógico concreto.

En el preoperatorio adquiere de manera intuitiva y por correspondencia a figuras perceptibles aunque aún no logra manejar los números

de manera operatoria.

Otro elemento, relacionado con los anteriores, es el manejo de la velocidad en el niño preoperatorio. Para él la velocidad se basa en la percepción del adelantamiento efectivo que observa de un móvil con respecto a otro, no considera el punto de salida de ambos ni tampoco las distancias que ha realizado. No alcanza la relación de los espacios y los tiempos recorridos ya que no puede generalizarlos y combinarlos entre sí.

Existen otras dos características del preoperatorio: es realista ya que imputa a la realidad exterior características subjetivas y su punto de vista lo considera absoluto, debido a su egocentrismo; es animista, es decir, dota de vida e intenciones a las cosas, primero a las cosas útiles a la vida y posteriormente a las cosas que se mueven por la acción del hombre, por último a las cosas que se mueven debido a la acción de la naturaleza.

Esta última característica es lo que lo hace sentirse atraído por los cuentos en donde los personajes se mueven y tienen vida siendo cosas de su vida diaria.

La lógica del niño preoperatorio se basa en la intuición que es la interiorización de las percepciones y movimientos en forma de imágenes representativas y de experiencias mentales sin coordinación -- entre ellas debido a que no son consideradas móviles, sujetas a transformación ni reversibles.

Posee un pensamiento artificialista ya que cree que de acuerdo a sus propias experiencias o a la intuición, que las cosas las hizo

hizo el hombre o una actividad divina o mágica.

Las leyes naturales las confunde con las leyes morales y el determinismo con la obligación debido a que no hace una diferenciación entre lo físico y lo psíquico.

Afectivamente, muestra simpatía hacia las personas que corresponden a sus intereses y que valoran sus logros y acciones y antipatía a los contrarios.

Posee una moral que depende de otras personas, personas a las que el niño respeta. Sus sentimientos morales no son autónomos.

Por ello es que considera a la mentira como falta mas grave si esta va dirigida a los adultos siendo que ellos son los que la prohíben.

Aparece también el respeto que para este niño preoperatorio es una mezcla de afecto y temor siendo al mismo tiempo el temor lo que marque las relaciones afectivas que establece con los adultos que no estan basadas en el respeto mutuo, este sentimiento aparece hasta el siguiente período.

4.4 PERIODO DE OPERACIONES CONCRETAS.

Es en esta etapa donde generalmente se inicia la escolaridad. Su lenguaje es mas variado y fluído, su pensamiento se concreta a cosas en lugar de ideas, las reacciones mentales en esta edad se dan solo en presencia física del objeto.

Acepta mas fácilmente las opiniones ajenas, las discusiones son --

intercambios de ideas. Disminuye su inclinación a otorgar características vivientes a objetos inanimados, lo que lo hace aceptar más fácilmente la muerte.

El aprendizaje en este período es una reconstrucción o reinención por lo tanto la escuela debe dar elementos para que el sujeto reconstruya.

4.5 PERIODO DE LAS OPERACIONES FORMALES.

Debido a las edades de este período (11-12 años hasta el resto de la vida) es un período que no está considerado dentro de la Estimulación Temprana ni dentro de mi Propuesta Pedagógica por lo que se sugiere consultar bibliografía específica al tema.

Otro punto importante de la Teoría Psicogenética es el ver como concibe al aprendizaje.

Para la Psicogenética el aprendizaje es un proceso dialéctico de construcción del conocimiento como resultante de la interacción establecida entre el individuo cognoscente y el objeto de conocimiento o realidad.

En el cognoscitivismo se determina que el individuo aprende de acuerdo con su desarrollo cognoscitivo, su experiencia y las interacciones entre los objetos.

Se ve al sujeto cognoscente como al sujeto principal del aprendizaje ya que el actúa sobre los objetos o la realidad, interiorizan-

dolos, haciendolos suyos en la medida que los comprende y los transforma para accionar sobre ellos, es decir, es el mismo sujeto quien construye su aprendizaje.

Esto es por lo que se contraponen la Psicogenética con el conductismo que ve el aprendizaje como algo mecanico de estímulo-respuesta, donde el niño aprende en base a la repetición de conocimientos que no entiende, no le interesan y no les ve la utilidad.

Este desarrollo cognoscitivo le permite al niño adaptarse al medio ambiente por medio de las estructuras cognoscitivas que va formando. Estructuras formadas en el proceso de asimilación-acomodación y equilibrio.

Por medio del proceso de asimilación, el niño incorpora estructuras cognoscitivas a las acciones o experiencias. Es la acción ejercida sobre la realidad con la finalidad de construir un modelo de esa misma realidad.

Por medio de la acomodación se modifican las estructuras internas o bien se elaboran nuevas estructuras para poder comprender mejor la realidad y aceptar experiencias nuevas.

Estos procesos de asimilación y acomodación se estabilizan o regulan a lo largo del desarrollo intelectual, esto es conocido como equilibración.

La equilibración no es permanente ya que en la medida que el sujeto cognoscente va interactuando con la realidad o con los objetos de conocimiento surgen nuevos desequilibrios que posibilitan la adquisición de nuevos conocimientos.

5. PROPUESTA PEDAGOGICA.

La guía de Intervención Temprana de la D.G.E.E. presenta en su apartado referente a Fundamentación y Sugerencias de Intervención para 3 y 4 años de edad, una brevísima reseña de lo que es la representación de la realidad para el niño de esta edad; el juego simbólico ya que ahora esta en posibilidad de representar en el pensamiento lo que anteriormente sólo realizaba en acciones. (anexo 3. p.123, § 1, 3 y 5)

Indica en Comportamientos característicos psicomotores actividades que el niño debe cubrir (Anexo 3. pp. 117 y 121) pero de acuerdo con la Teoría Psicogenética y al marco referencial anteriormente expuesto se pueden encontrar las siguientes disociaciones. Aclarando que no se trata de todas sino de las mas relevantes.

1. La Guía no presenta un marco teórico en donde los maestros puedan basarse para ver la correlación entre las actividades propuestas y el momento del desarrollo en el cual estan los niños.

Es importante mencionar que al referirse su población a niños con problemas no se encontrara la misma caracterización dada por Piaget en su teoría; ya que si en niños 'normales' se pueden encontrar en esquemas diferentes, en los niños disminuidos es mas común esto. Por ello es importante la consulta y análisis de otros autores que hallan trabajado al respecto.

Si bien se menciona que una forma de trabajo al formar subgrupos de acuerdo a objetivos a cubrir, no se están considerando atipicidades, grados de desarrollo cognoscitivo e intereses de los niños.

2. No hay una diferencia entre habilidades y capacidades en relación al aprendizaje, "Surge el problema de saber cuál es el campo de aplicación de una estructura operatoria y cuáles son sus límites, es decir, cuáles son sus posibilidades DE GENERALIZACIÓN. Es un problema con el que debe enfrentarse todo aprendizaje que pretenda rebasar el contexto inmediato en el que se realiza, como es el caso del aprendizaje cuya finalidad primordial no es el contenido concreto sobre el que versa sino el desarrollo de la capacidad intelectual del individuo y, con mayor razón, el del aprendizaje escolar cuya finalidad no debería ser, en modo alguno, la de capacitar al niño para resolver los problemas planteados por la escuela, sino la de preparar al individuo para situaciones extraescolares." (60)

3. La Guía no menciona o sugiere de acuerdo a las atipicidades que puede el maestro realizar para cubrir los comportamientos característicos.

4. Es importante identificar algunos elementos teóricos implícitos en la Guía.

Si bien no se cuenta con una sustentación teórica de conductismo o de psicogenética; la presentación curricular menciona conductas

observables, medibles y cuantificables.

5. Como se menciona anteriormente, de acuerdo al período preoperatorio no se pueden separar por edades en 3 y 4 años. Para la Teoría Psicogenética ambos estas en el mismo período.

Aparte de que una vez mas se ve que no se tomaron en cuenta los períodos de desarrollo cognitivo de acuerdo a atipicidades.

6. La separación por áreas no corresponde tampoco a la Teoría Psicogenética, es mas bien una propuesta curricular acorde al conductismo.

7. La separación de sus cuatro apartados no corresponden tajantemente a uno sólo; la psicogenética los interrelacionaria para dar aprendizajes significativos para el niño.

8. Es importante que el equipo de trabajo interdisciplinario mencione no solo áreas de especialización sino corrientes teóricas a la que corresponden. No se abordará de la misma forma un programa por un psicólogo conductista que por uno psicoanalista, por ejemplo.

9. Algunas de las actividades psicomotrices propuestas en la Guía son las siguientes:

9.1 El niño enrosca la tapa de un frasco. (Anexo 3 p.117).

El niño necesitará tener antes el referente de frasco, utilidad, movimientos giratorios de sus dedos y manos y sobre todo cual es el servicio que esto le represente.

9.2 Recibe la pelota con los brazos extendidos. (Anexo 3. p. 117)

De acuerdo a la Psicogenética, el niño preoperacional no calcula velocidad de los móviles.

Aparte de que no existen especificaciones sobre su comportamiento corporal, como la recibe, como están sus brazos en referencia a sus manos, etc.

Todas ellas con especificaciones que no por obviedad se deben pasar por alto.

9.3 Imita un puente con cubos. (Anexo 3 p.117).

" .. en la construcción de torres muestra un mayor control. ...Tres las hace de nueve a diez." (cubos) (61)

9.4 No se maneja el concepto de equilibrio, espacio. No se encuentra la sustentación teórica para que el niño baje y suba escaleras, salte del último peldaño, etc. Todo ello presuponiendo la obviedad de que la Guía está hablando de una escalera.

9.5 Se impulsa con los pies. (Anexo 3 p. 117).

La Guía no menciona la dirección de estos movimientos y de ello depende que el niño pueda o no realizarlos.

Una vez mas no da alternativas de 'acciones' con diferentes atipicidades que se trabajan en Intervención Temprana.

Los señalamientos son largos pero lo mas importante es ver que es necesaria una previa contextualización teórica para organizar un programa y poderlo implementar.

No se puede trabajar sobre el supuesto de que los maestros conozcan la teoría Psicogenética y mucho menos la forma de aplicarla en niños discapacitados.

Es clara la alusión al trabajo de A. Gesell en la Guía de Intervención Temprana.

Sin satanizar ninguna corriente psicopedagógica, solo mencionare la riqueza que se lograria si en vez de una descripción de acciones se contará con un programa de estudio que contemplará la reseña teórica a que pertenece el programa, programas de trabajo y de implementación de acuerdo a situaciones, atipicidades, y lugares concretos sin ser necesariamente programas regionales.

Es necesaria y urgente la realización de una sustentación teórica para los C.I.T. sea esta cualquiera pero sustentada y conocida por los maestros para que se lleve una buena implementación.

NOTAS DE PIE DE PAGINA.

60. MORENO, M y SASTRE, G.; Aprendizajes y desarrollo Intelectual;
México, Gedisa, 1987. pp. 26-27.
61. GESELL, A.; El niño de 1 a 4 años; México, Paidós, 1984; p.115.

CONSIDERACIONES FINALES Y CONCLUSIONES.

El marco teórico presentado y la Guía de Intervención Temprana muestran una disociación teoría-práctica; los datos curriculares presentados indican posibles causas del porque de esa disociación. Es trabajo de futuras investigaciones el cambiar o estructurar de una mejor manera la Guía.

Es importante señalar que la falta de una sustentación teórica la falta de una estructura coherente curricularmente, la falta de apoyo en evaluación y planeación no es problema de nivel institucional es mas bien una carencia de la misma Guía. Una falta de coherencia teórica de sus realizadores.

Es por ello que a los maestros no les sirve ni siquiera de "apoyo técnico" como se menciona en la misma Guía.

Es importante señalar en este momento que se busca que encaje en una teoría en especial sino tan solo que exista una coherencia entre lo que se dice que es y lo que en realidad es.

No se trata de condenar una teoría y vanagloriar a otra, no, se busca un trabajo serio, comprometido con la educación, con la propia formación como educadores.

Es necesario la formación de profesionistas conscientes con su tarea, con el papel histórico que deben cubrir, con un compromiso ético como educadores.

El trabajo no esta terminado es solo una aproximación a lo que hace falta investigar, aportar.

Queda abierta la posibilidad de trabajos de investigación para toda la gente que trabaja en educación especial pero mas que

nada para los Pedagogos.

Es necesario demostrar en la práctica la formación comprometida con nuestro momento, es necesario manifestar la formación de servicio que nos dió la U.N.A.M.

BIBLIOGRAFIA BASICA DEL SEMINARIO TALLER DE ESTIMULACION TEMPRANA.

BIBLIOGRAFIA.

BASICA DEL SEMINARIO TALLER.

ARY, Donald. et.ala.

"Introducción a la investigación científica". en: Introducción a la Investigación Pedagógica.

2a. ed.

México, Ed. Mc Graw Hill, 1992.

410 pp. (2-35 pp.)

BRICKER, Diane D.

Educación Temprana de niños en riesgo y disminuidos de la primera infancia a preescolar.

México, Ed. Trillas, s/f.

s/pp.

CABRERA, M.C. y Sánchez Palacios G.

La estimulación precoz. Un enfoque práctico.

España, Madrid, Ed. Pablo del Río editor, s/f.

s/pp.

COLL, César. -Compilador_.

Psicología genética y aprendizajes escolares.

México, Ed. Trillas, s/f.

224 pp.

DELVAL, Juan.

La psicología en la escuela.

("Col. Aprendizaje-Visor").

España, Ed. Visor, 1986.

62 pp.

DURIVAGE, Johanne.

Educación y psicomotricidad. Manual para el nivel preescolar.

2a. reimpresión.

("Col. Pedagogía para la primera infancia").

México, Ed. Trillas, 1992.

84 pp.

Et.al.

ENCICLOPEDIA TEMATICA DE EDUCACION ESPECIAL.

España, s/Ed. 1986.

s/pp.

EVANS, D. Ellis.

Educación Infantil Temprana. Tendencias Actuales.

México, Ed. Trillas, 1987.

488 pp.

(tr. Guillermo Soalno Flores).

GAIRIN, Sallán J. et.al.

Tendencias actuales en educación. Panorámica y perspectivas.

España, Barcelona, Ed. Promociones y publicaciones universitarias, S.A., 1987.

557 pp. (103-122 pp)

GARCIA, Javier.

Programa de Estimulación Temprana en una estancia infantil.

México, Tesis Profesional. Psicología, UNAM-ENEP Iztacala, 1988.

s/pp.

HOLLAN y Skinner.

Análisis de la conducta.

México, Ed. Trillas, 1970.

(s/tr.)

Instituto Panameño de Habilitación Especial.

Curriculum de Estimulación Precoz.

Guatemala, Ed. UNICEF/Piedra Santa, 1981.

154 pp.

JURADO, Garcia Eduardo.

"Prevención de los defectos al nacimiento." en: Las experiencias tempranas. Conceptos y Niveles de prevención.

México, Ed. EUTES/Centro de Estudios del Nacimiento A.C., 1981.

s/pp.

KAMMI, Constance.

Programa regional de estimulación temprana.

s/l, Ed. UNICEF, s/f.

s/pp.

(tr. s/tr.)

LABINOWICZ, Ed.

Introducción a Piaget. Pensamiento, Aprendizaje, Enseñanza.

México, Ed. SITESA, s/f.

310 pp.

LIUBLINSKAIA.

Desarrollo psíquico del niño.

México, Ed. Grijalbo, s/f.

s/pp.

MAIGRE, A. A. y Destrooper J.

Los medios de la acción.

Argentina, Bs.As., E. Morata, s/f.

s/dn.

NEWMAN, Bárbara M. y Phillippe Newman.

"Desarrollo del niño". en: Manual de Psicología Infantil.

México, Ed. Limusa, 1986.

Tomo I.

575 pp. (1-266 pp.)

NIETO, Ríos Guadalupe.

Una guía para estimular los primeros años de desarrollo del niño.

México, Ed. Secretaría de Educación Pública/ Dirección General de Educación Especial, s/f.

171 pp.

PANSZA, González Margarita.

Las aportaciones de Jean Piaget al análisis de las disciplinas en el currículo.

("Col. Serie: Sobre la Universidad").

2a. ed.

México, Ed. UNAM/CISE, 1989.

130 pp.

PANSZA, González Margarita.

Pedagogía y currículo.

México, Ed. Gernika, 1990.

3a. ed.

107 pp. (2-31 pp).

PANSZA, González Margarita. et.al.

Fundamentación de la didáctica.

4a. ed.

México, Ed. Gernika, 1990.

T.I. 228 pp.

PIAGET, Jean.

La formación del símbolo en el niño.

2a. ed.

México, Ed. FCE, 1982.

s/pp..

PIAGET, Jean. et.al. -Compilador_.

El Método Clínico. Un apoyo en la interacción maestro-alumno.

México, Ed. Secretaría de Educación Pública/Dirección General de Educación Especial/DPA, 1988.

80 pp.

PEINADO, Altable José.

Psicología.

México, Ed. Porrúa, 1982.

s/pp.

RAMIREZ, Rafael.

La enseñanza del lenguaje y la aritmética.

("Col. Biblioteca pedagógica de perfeccionamiento profesional").

México, Ed. SEP/IFCM, 1964.

247 pp.

RIBES, Iñesta Emilio.

Técnicas de la modificación de la conducta. Su aplicación al retraso en el desarrollo.

("Col. Biblioteca técnica de psicología").

2a. reimpression de la 2a. ed.

México, Ed. Trillas, 1976.

267 pp.

Secretaría de Educación Pública.

Programa pedagógico para el niño de 4 a 6 años que asisten a los Centros de Desarrollo Infantil.

2a. reimpression.

México, Ed. SEP, 1982.

134 pp.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Especial.

Eventos perinatales como causa de daño neurológico.

México, Ed. SEP/DGEE/Depto de Programación/Área médica, 1989.

s/pp.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Inicial.

Programa pedagógico experimental para niños en etapa maternal. (de 19 a 48 meses de edad.).

Responsable: RODRIGUEZ, Andión Lourdes.

México, Ed. SEP/DGEI, s/f.

99 pp.

Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Elemental.

Programa de desarrollo del niño de 0 a 5 años en zona rural.

Responsable: RODRIGUEZ, Andión Lourdes.

México, Ed. SEP/SEE, s/f.

38 pp.

STEVENS, Joseph y King Edith.

Administración de Programas de Educación Temprana y Preescolar.

México, Ed. Trillas, 1987.

312 pp.

BIBLIOGRAFIA.**COMPLEMENTARIA.**

DIAS, Barriga Angel.

"Didáctica versus tecnología educativa. Problemas de una aproximación."

México, Ed. Investigaciones educativas. Coordinación de humanidades

UNAM, 1983.

Material mimeografiado.

21pp.

DIAZ, Barriga Angel.

Didáctica y curriculum. Convergencias en los programas de estudio.

("Problemas educativos No. 1")

México, Ed. NuevoMar, 1984.

143pp.

Dirección General de Educación Especial.

Bases para una política de la Educación Especial.

México, Ed. s.e.p./D.G.E.E., 1985.

33pp.

Dirección General de Educación Especial.

Memoria II Congreso Hispanoamericano de Dificultades en el Aprendizaje de la lectura y escritura.

México, S.E.P./D.G.E.E., 1975.

1045pp.

GALLO, Martínez Víctor.

La educación preescolar y primaria.

("Técnica y Ciencia.")

México, Ed. Enigma, S.A./ S.E.P./ Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, 1963.

96pp.

GESELL, Arnold.

Compilador: Bernstein, Jaime.

(2a. reimpresión)

El niño de 1 a 4 años.

("Paidor educador").

México, Ed. Paidós, 1984.

143pp.

(tr. Eduardo Loedel y Luis Fabricant).

GUAJARDO, Ramos Eliseo. (Compilador)

Antología: Paquete del autor Jean Piaget.

Licenciatura en Educación Básica. Sexto Curso. Optativa.

México, Ed. U.P.N./Sistema de Educación a Distancia, 1985.

479pp.

GUZMAN, José Teófilo.

Alternativas para la educación en México.

("Educación y Sociología No. 4.")

México, Ed. Gernika, 1979.

306pp.

LATAPI, Pablo.

Análisis de un sexenio de educación en México.

México, Ed. Nueva Imagen, 1982.

306 pp.

LATAPI, Pablo.

"Los discapacitados somos nosotros." en

Proceso.

México, Ed. Proceso, No. 832, 1993.

pp34-36.

MIALAREST, Gastón.

La educación preescolar en el mundo.

Francia, Ed. UNESCO, 1976.

210pp.

NIETO, Guadalupe, et.al.

Guía de Intervención Temprana.

México, Ed. s.e.p./D.G.E.E., 1984.

151pp.

PACHECO, Méndez Teresa.

"La interpretación social de la problemática educativa en México."

en

Perfiles educativos.

México, Ed. CISE/UNAM, 1981.

No. 14, octubre-diciembre 1981.

3-18pp.

PESCADOR, Osuna José Angel.

"El balance de la educación superior en el sexenio 1976-1982." en

Perspectivas de la educación superior en México.

Puebla, México, Ed. UAPA, 1981.

41-87pp.

Secretaría de Educación Pública.

Acuerdo Nacional para la modernización de la educación básica.

México, Ed. SEP, 1992.

32pp.

Secretaría de Educación Pública.

Estadística básica del sistema educativo nacional. Serie histórica de fin de cursos. 1976-1977/1981-1982.

México, Ed. SEP, 1982.

450pp.

Secretaría de Educación Pública.

"Manual de operación y organización del sistema de educación especial en los estados." en:

Manual de organizaciones y financiamiento de educación especial.

México, Ed. SEP, 1982.

72pp.

Secretaría de Educación Pública.

"... Entre docentes..." No. 3. Teorías del Aprendizaje.

México, Ed. SEP/SEIT; 1993

Contenido: GRIMALDI, P. VERONICA.

APENDICES



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ACATLAN"
SECRETARIA GENERAL
UNIDAD DE EDUCACION CONTINUA

PEDAGOGIA

SIMINARIO-TALLER: "ESTIMULACION TEMPRANA"

MODULOS

I.- ASPECTOS PSICOLOGICOS Y SOCIO-PEDAGOGICOS DEL DESARROLLO

PONENTE: LIC. VERONICA GRIMALDI PAPADOPULOS

PERIODO: DEL 13 DE JUNIO AL 14 DE JULIO DE 1992

II.- LA ESTIMULACION TEMPRANA, LA FAMILIA EL JUEGO

PONENTE: LIC. JUDITH E. COLLI PEON

PERIODO: DEL 12 DE AGOSTO AL 12 DE SEPTIEMBRE DE 1992

III.- PROGRAMA DE ESTIMULACION TEMPRANA

PONENTE: LIC. ESTELA URIBE FRANCO

PERIODO: DEL 19 DE SEPTIEMBRE AL 28 DE OCTUBRE DE 1992

IV.- PERSPECTIVAS DE LA PEDAGOGIA

PONENTE: LIC. SANDRA PADRO

PERIODO: DEL 31 DE OCTUBRE AL 25 DE NOVIEMBRE DE 1992

V.- ELABORACION DE UNA PROPUESTA PEDAGOGICA

PONENTE: LIC. SANDRA ENGORON HIPKEL

ENTREGA DEL MATERIAL DIDACTICO: 18 DE NOVIEMBRE

PERIODO: DEL 28 DE NOVIEMBRE DE 1992 AL 24 DE ENERO DE 1993

I.. ASPECTOS PSICOPEDAGOGICOS

11. TEORIA PSICOGENETICA Y CONDUCTISTA

AREAS DE ATENCION EN LA ESTIMULACION TEMPRANA:

- Motricidad
- Lenguaje
- Inteligencia
- Afectividad

II. OBJETIVO GENERAL: - El alumno utilizará los sustentos teóricos de la psicogenética y conductismo, en diversos campos que constituyen el objetivo de la estimulación temprana.

- III.. OBJETIVOS PARTICULARES: - El alumno discutirá la concepción de aprendizaje que subyace a cada teoría
- El alumno conocerá diversos métodos que se derivan de las teorías.
 - El alumno explicará las diferencias teóricas básicas de la psicogenética y conductismo.
 - El alumno descubrirá las categorías fundamentales que constituyen las teorías conductista y psicogenética
 - El alumno aplicará teóricamente los fundamentos teórico conductista y psicogenética en motricidad, lenguaje etc.
 - El alumno utilizará diversos métodos de las teorías en motricidad, lenguaje etc.

TEMARIO MODULO II.

- Concepto de Estimulación Temprana.

Bases Teóricas de la Estimulación Temprana.

Desarrollo neurológico.

(Plasticidad Neurológica).

Descripción de la Población atendida en Estimulación Temprana.

Niveles de Prevención.

Escalas Madurativas.

La importancia de la Psicomotricidad.

Los aspectos socioafectivos.

El juego: estrategia natural.

La familia como participante activo.

OBJETIVO:

El alumno analizará el concepto de Estimulación Temprana y las bases teóricas que lo sustentan -

- Neurología.
- Teorías del desarrollo.
- Teoría de la conducta.

PROGRAMAS DE ESTIMULACION TEMPRANA

OBJETIVO GENERAL:

El participante analizará los diversos enfoques teórico-metodológicos que sustentan algunos programas de estimulación temprana.

OBJETIVOS PARTICULARES:

El participante:

- Describirá el proceso a través del cual la estimulación temprana se fue consolidando en el ámbito de la educación infantil.
- Distinguirá los criterios básicos para el análisis de los programas de estimulación temprana.
- Seleccionará los criterios y el alcance del análisis de los programas de estimulación temprana propuestos, de acuerdo con la característica del Seminario-taller.
- Revisará algunos programas de estimulación temprana nacionales y extranjeros.
- Señalará la fundamentación teórica de cada programa de estimulación temprana.
- Analizará la metodología y los alcances de los programas de estimulación temprana.
- Elaborará una síntesis de la investigación de campo realizada en instituciones públicas y privadas.

como subproducto del gpo.

*Proceso de evaluación
Diferencia de criterios*

CONTENIDO GENERAL

- I Situación actual de la estimulación temprana en el ámbito de la educación.
- II Criterios para el análisis de experiencias y programas de estimulación temprana.
- III Programas de estimulación temprana.
- IV La estimulación temprana en instituciones públicas y privadas en México.

visitas secundarias a la estimulación, análisis, etc.

A P E N D I C E 5.

MODULO IV. PERSPECTIVAS DE LA PEDAGOGIA EN LA ESTIMULACION TEMPRANA

DURACION: 32 Horas

OBJETIVO GENERAL: Establecer los diferentes aspectos del ejercicio profesional del pedagogo en el área de la estimulación temprana.

valorar la base de cómo se desarrolla el niño

CONTENIDO GENERAL DEL PROGRAMA

- I. La investigación en el área de estimulación temprana.
 - 1.1. Análisis conceptual de los programas de estimulación temprana.
 - 1.1.1. Prácticas contemporáneas en estimulación temprana.
 - 1.2. Investigación en análisis conductual.
 - 1.3. Investigación en orientación proyectiva.
 - 1.4. Investigación en Método Montessori.
 - 1.5. Investigación en educación abierta.
- II. La planificación y programación de acciones de estimulación temprana.
 - 2.1. Consideraciones para la planificación curricular en estimulación temprana.
 - 2.2. Estrategias y medios de educación y participación de los padres de familia en estimulación temprana.
- III. El pedagogo como capacitador de cuadros técnicos para la estimulación temprana.
 - 3.1. Funciones del pedagogo en la administración de programas de estimulación temprana.
 - 3.2. Colaboración multidisciplinaria para la realización de los programas de estimulación temprana.
 - 3.3. Consideraciones generales sobre los aspectos administrativo y humano para la elaboración de una propuesta curricular en estimulación temprana.

*Análisis de los recursos pedagógicos
programa funcional de aula
y aula.*

ANEXO 1

PROPUESTA PEDAGOGICA.

SUSTENTACION TEORICA A LOS EJERCICIOS DE PSICOMOTRICIDAD DE 3 A 4 AÑOS DE EDAD DE LA GUIA DE INTERVENCION TEMPRANA DE LOS CENTROS DE INTERVENCION TEMPRANA (C.I.T.) DE LA DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL (D.G.E.E.) DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA (S.E.P.) EN EL DISTRITO FEDERAL (D.F.).

OBJETIVO.

Elaborar la sustentación teórica sobre los ejercicios de Psicomotricidad de 3 a 4 años de la Guía de Intervención Temprana.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

En los C.I.T. se pueden identificar varias irregularidades de planificación y programación curricular.

La primera y principal es la falta de un programa de trabajo, el único material de trabajo tangible es la Guía de Intervención Temprana elaborada por Guadalupe Nieto y Haydeé Rosas al inicio de los años ochentas. Así mismo no se cuenta con un Programa o Plan de estudios o alguna Carta Descriptiva para el trabajo de los maestros,

La guía presenta sugerencias de trabajo pero carece de un aval teórico que oriente al maestro de grupo sobre el porque de los ejercicios para el trabajo con los niños.

Aunado a esto se tiene una gran diversidad de población en los grupos, diversidad en cuanto a problemáticas neurofisiológicas, biológicas y psicológicas.

Es diferente el grado de trabajo de cada área dependiendo de la problemática en especial pero una de las que necesariamente se requiere trabajar es psicomotricidad máxime que la edad que he elegido es cuando se necesita mayor atención porque los niños son valorados para su canalización a educación especial o bien a sistema regular de preescolar.

La Guía menciona en un inicio y hace referencia en sus sugerencias de intervención a la Teoría Psicogenética por ello es que he elegido a ésta para mi sustentación teórica, considerando que en dicha teoría no existe separación teoría y método.

En este momento cabe mencionar que hay diferencia cognitiva entre el maestro y el alumno. El maestro usa, entiende y se apropia del conocimiento que la ciencia ya investigó, su tarea es presentar esos hechos, conceptos y leyes científicas de manera tal que el alumno las use, le sean útiles, las asimile. (1)

Es por ello que se hace necesario el conocimiento teórico, no únicamente la implementación de los ejercicios si no conoce la utilidad para los niños y en que se basan teóricamente.

Los maestros de Intervención Temprana en el D.F. son en una mayoría normalistas de Educación Especial en donde no existe una especialización en Estimulación Temprana, el resto son Pedagogos y Psicólogos. Se tiene así una gama de profesionistas con conocimientos superficiales de Intervención y específicamente de la Teoría Psicogenética de J. Piaget.

Los maestros trabajan aplicando la Guía de Intervención Temprana teniendo estas carencias teóricas y siendo poco probable que busque por sí mismo esta información, ocasionada, quizá, por las difíciles condiciones de vida de los maestros. Lamentablemente aún hoy se perciben las palabras de Olac Fuentes al respecto "... 40 años de acción pública ... han conducido al deterioro de las condiciones de vida y trabajo del maestro, al empobrecimiento de su formación científica, y a la desmovilización política y al control gremial, y a la burocratización paralizante que penetra todo instante de la práctica cotidiana." (2)

Como parte integrante de la S.E.P., Educación Especial imparte

-
1. v. REMEDI, E. "Construcción de la estructura metodológica." en Aportaciones a la didáctica de la Educación Superior, México, Ed. UNAM-ENEP Iztacala, 1979, pp. 36-60.
 2. FUENTES, Molinar Olac. Educación y política en México, México, Ed. Nueva Imagen, 1984. p.47.

cursos de capacitación a maestros en donde los contenidos tratados son principalmente sobre el desarrollo anormal de los niños atendidos en los C.I.T., de las orientaciones a realizarse con los padres de familia, de cuestiones administrativo-escolares en cuanto a evaluaciones y canalizaciones de los niños.

En este momento mi interés recae en los temas y contenidos tratados sobre el desarrollo normal-anormal de los niños. En dichos cursos si bien se hace referencia a la Teoría Psicogenética, a Piaget; no se establece una transmisión teórica de sus principales ejes conductores. Es aquí en donde veo la importancia de mi Propuesta Oedagógica a la Guía de Intervención Temprana.

Con mi Propuesta Pedagógica aportó una base teórica al apartado sobre psicomotricidad de 3 a 4 años. Además aportó algunos elementos teórico-metodológicos sobre la necesidad de contar con programas coherentes en los C.I.T.

La propuesta para trabajar en toda la Guía incluyendo por supuesto el resto de los ejercicios de Psicomotricidad, es una posibilidad de trabajo y de investigación que queda abierto para todos los profesionistas de Educación Especial en especial para los de Intervención Temprana.

JUSTIFICACION..

En los Centros de Intervención Temprana (C.I.T.) dependientes de la Dirección General de Educación Especial (D.G.E.E.) se trabaja con base en la "Guía de Intervención Temprana".

La Guía busca proporcionar a los maestros elementos técnico-pedagógicos que les ayuden en su trabajo analítico, por ello se encuentra tradicionalmente dividida en cuatro áreas con una interrelación constante en todo el proceso. Las áreas son: Cognoscitiva, social, de la vida diaria y psicomotriz. (3)

En los C.I.T. se atiende a niños de 0 a 4 años y la Guía presenta para cada etapa comportamientos característicos, fundamentación

y sugerencias de intervención así como actividades propuestas. La población de los C.I.T. son niños con:

- a) Riesgo establecido en Deficiencia Mental, Síndrome Down, Galactonismo, Problemas motores y Parálisis Cerebral.
- b) Niños en alto riesgo ambiental.

Una característica en común de los niños es alta incidencia de problemas motores y que debido a diferentes causas económicas, sociales y culturales desfavorecen su oportuna atención.

El desarrollo psicomotor favorece el crecimiento e integración social del niño, favorece el aprendizaje y ayuda a su mejor desenvolvimiento de la vida cotidiana y de su futuro desempeño laboral.

En los C.I.T., es entre los 3 y 4 años de edad en que se realiza una valoración para su posterior canalización a educación regular o educación especial y los niños requieren haber trabajado lo mas ampliamente posible su psicomotricidad, además claro, de las otras áreas de la Guía.

Resumiendo, considero indispensable que el maestro de grupo conozca la Teoría Psicogenética que subyace en la Guía de Intervención Temprana específicamente en los ejercicios de psicomotricidad para que conozca su sustentación teórica y su utilidad. Recordemos que no solo se está buscando el desarrollo corporal sino un desarrollo psicomotriz que comprende un nivel cognoscitivo.

METODOLOGIA.

El objetivo central de la presente propuesta es presentar el enfoque teórico a los ejercicios de psicomotricidad para 3 y 4 años desde la Teoría Psicogenética.

Para cumplirlo lo mejor posible presento mi trabajo de la siguiente forma.

-Contextualización.

1. Revisión de fuentes primarias como la Guía de Intervención Temprana y documentos internos de Educación Especial y de los

Centros de Intervención Temprana.

2. Descripción a nivel general de la Guía de Intervención Temprana específica cuando en el área de Psicomotricidad y en los ejercicios propuestos para 3-4 años.

-Conceptualización.

Presentación general de algunos elementos teóricos para 3-4 años de la Psicogenética de J. Piaget.

Énfasis en la imitación y el juego importantes para este período Preoperatorio de la Teoría Psicogenética.

-Propuesta.

1. Análisis de los ejercicios de psicomotricidad para 3-4 años de edad de la Guía de Intervención Temprana.

2. Interrelación teórico-metodológica de los ejercicios propuestos con la Teoría Psicogenética.

-Conclusiones.

-Sugerencias.

Sugerencias generales, de implementación, sobre el maestro de grupo y algunas propuestas de investigación para la Guía.

-Material bibliográfico.

1. Revisión de fuentes primarias como la propia Guía..., documentos sobre legislación en Educación Especial, antecedentes históricos y teóricos de la Guía.

2. Investigación bibliográfica para conformar el marco teórico y marco referencial, utilizando principalmente la bibliografía manejada en el Seminario de Estimulación Temprana.

3. Bibliotecas: de la Dirección General de Educación Especial, de la Normal de Especialización, Confederación a favor de personas discapacitadas y documentos del Movimiento de Personas Primero.

BIBLIOGRAFIA:

NIETO, GUADALUPE. et.al.

GUIA DE INTERVENCIÓN TEMPRANA.

S.EP. México, 1984.

FURTH, H. G. y Wachs, H.

LA TEORÍA DE PIAGET EN LA PRÁCTICA.

Ed. Kapelusz, Argentina, 1978.

KAMII, Constance.

LA AUTONOMÍA COMO FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN. Programa Regional de Estimulación Temprana.

UNICEF. México.

PIAGET, J. et. al.

APLICACIÓN EN EL ÁREA DE RETARDO MENTAL DE LAS TEORÍAS Y TÉCNICAS DE DIAGNÓSTICO DE PIAGET E INHELDER.

Instituto Interamericano del Niño.

(artículo).

PIAGET, J.

A DONDE VA LA EDUCACIÓN.

Ed. Teide, Barcelona, 1978.

COSTA, J.C.

LAS 50 PALABRAS CLAVES DE LA PSICOMOTRICIDAD.

México, 1979.

CARRILLO, MARTIN.

GUIA DE ESTIMULACION MOTORA TEMPRANA.

UNICEF, México.

ZAPATA, Oscar.

PSICOLOGIA DE LA EDUCACION MOTRIL EN LA VEGETA DEL APRENDIZAJE ESCOLAR.

Trillas, México, 1979.

TRABAJO DE PSICOMOTRICIDAD. Tratamiento psicomotor temprano de niños con retardo de maduración.

II Congreso Panamericano del Retardo Mental.

ECO, Humberto.

COMO SE HACE UNA TESIS. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura.

("Col. Libertad y cambio. Serie práctica".)

3a. ed.; México; Ed. Gerdisa, S.A.; 1982.

LABINOWICZ, ED.

Introducción a Piaget. Pensamiento, Aprendizaje y Enseñanza.

México, Ed. SITESA, s/f.

ANEXO 2

GLOSARIO Y DICCIONARIO DE PSICOGENETICA.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

DICCIONARIO DE EPISTEMOLOGIA GENETICA.**ANTONIO M. BATTRO.****BATTRO, ANTONIO M.****DICCIONARIO DE EPISTEMOLOGIA GENETICA.****Bs.As. ARGENTINA, ED. PROTEO, 1971.**

Versión resumida preparada para la Antología de la Licenciatura en Educación Básica. Sexto Curso. Optativa. México, U.P.N., 1985.

Abstracción

"... la abstracción consiste en agregar relaciones al dato perceptivo, y no sólo en extraerlas de él. Reconocer la existencia de cualidades comunes, tales como cuadrado o redondo, grande o pequeño, «chato» o de tres dimensiones, etc., es construir esquemas relativos a las acciones del sujeto, tanto como a las propiedades del objeto... De una manera más general aún, las cualidades comunes en que se basa una clasificación son «comunes» en la medida en que la acción del sujeto las pone en común, lo mismo que en la medida en que los objetos se prestan a ese poner en común". G.S.L. 247.

Abstracción simple op.

Abstracción constructiva

(A.s) "... una cosa es tomar los objetos percibidos como poseedores del carácter x para reunirlos sin más trámites en una clase que sólo posea ese carácter x, lo cual constituye entonces un proceso que denominaremos de abstracción y de generalización «simples» (el que invoca el empirismo clásico), y otra cosa [A.c.] es reconocer en un objeto un carácter x para utilizarlo como elemento de una estructura diferente de la de las percepciones consideradas, que entonces designaremos con el nombre de abstracciones y generalizaciones «constructivas»". M.P. 395.

Abstracción empírica (o simple)

"La abstracción a partir de los objetos percibidos, que llamaremos «abstracción empírica» (en la hipótesis de que los objetos no perceptibles son productos de operaciones) ... que consiste simplemente en extraer de una clase de objetos sus caracteres comunes (por combinación de la abstracción y de la generalización solamente) ..." E.E.G. XIV 203.

Abstracción simplificante

"Ninguna figura geométrica... se realiza en estado puro en el mundo físico, [la abstracción] es entonces una construcción que sustituye la figura percibida como imperfecta por una figura que se concibe como perfecta". E.E.G. XIV-161. "A menudo se razona [en forma errónea] como si las formas geométricas estuviesen unidas a los objetos del mismo modo que su peso o que sus colores". R.E. 39.

Abstracción reflexiva (o constructiva)

"... la abstracción a partir de las acciones y operaciones, que llamaremos «abstracción reflexiva»... es necesariamente constructiva". E.E.G. XIV 203. "... consiste en extraer de un sistema de acciones o de operaciones de nivel inferior ciertos caracteres cuya reflexión (en el sentido casi físico del término) asegura sobre acciones u operaciones de nivel superior, pues sólo es p_o

sible adquirir conciencia de los procesos de una construcción anterior por medio de una reconstrucción en un nuevo plano".

"... la abstracción reflexiva procede por reconstrucciones que superan, integrándolas, las construcciones anteriores". E.E.G. XIV 203. Cf. E.E.G. XIV - 217. E.E.G. XIV 223.

"En la abstracción de las formas [geométricas]... hay una abstracción con respecto a la acción, o a la coordinación de las acciones del sujeto..." R.E.40.

Abstracción reflexiva de la experiencia lógico-matemática

"... (a) la experiencia lógico-matemática consiste en comprobar en objetos -- cualesquiera los resultados de las acciones ejercidas sobre ellos; (b) los resultados son determinados por los esquemas de las acciones así ejercidas sobre los objetos; (c) pero para comprobar (o leer) esos resultados, el sujeto tiene que efectuar otras acciones (de lectura) utilizando los mismos esquemas que aquellos cuyo producto se trata de examinar. Sin embargo, (d) el conocimiento adquirido es nuevo para el sujeto, es decir, que (aunque en verdad una simple deducción habría podido remplazar la experiencia) la experiencia le enseña aquello de lo cual no tenía conciencia de antemano. Por lo tanto, hay que llegar a la conclusión (e) de que la abstracción por medio de la cual el sujeto extrae el conocimiento nuevo (para su conciencia) de los resultados de sus acciones implica una parte de construcción, que tiene por efecto traducir el esquema y sus consecuencias a términos de preoperaciones o de operaciones conscientes, cuyo manejo posterior permitirá remplazar por deducciones -- las experiencias o procedimientos empíricos que así se han vuelto inútiles".- E.E.G. XIV 253.

"... transforma la conducta misma, diferenciándola, y por consiguiente... --- agrega algo a la cualidad así aislada por la abstracción". E.G. I 72.

Abstracción y conciencia

"Hacer abstracción del punto de vista propio, es decir, adquirir conciencia de él". R.E. 278.

Abstracción a partir de las coordinaciones internas (hereditarias)

"Ello no significa necesariamente que las operaciones estén preformadas en una forma innata, sino que puede interpretarse en el sentido de una abstracción progresiva de elementos tomados al comienzo de un funcionamiento hereditario y reagrupados gracias a composiciones constructivas nuevas". E.G. I 25.

Abstracción -operación inversa de la multiplicación lógica

"Siendo la abstracción la operación inversa de la multiplicación lógica". - D.Q. 308.

"Abstracción hecha de K_2 , el producto K_1K_2 se reduce a K_1 ." T.L. 119-120.

Abstracción y simbolismo

"Al doble mecanismo de «condensación» y «desplazamiento» en el símbolo [según Freud] puede corresponder, respectivamente, la «generalización» y la «abstracción» en el pensamiento. La abstracción es una especie de desplazamiento". L.P. 152. (Véase GENERALIZACIÓN Y SIMBOLISMO).

Abstracción de las cualidades (génesis del número)

Hay "abstracción de las cualidades... en los comienzos de la numeración, en que cada elemento es considerado como una unidad, con independencia de sus propiedades cualitativas..." E.E.G. XIV 193-194.

Abstracción propia de las formas sucesivas (históricas y psicogénéticas) de la causalidad

"... cada transformación de la causalidad conduce, no sólo a una nueva jerarquía de las escalas de aproximación, lo cual lleva a disminuir el grado de validez de las formas causales anteriores, sino, además, a relegar, bien al dominio de las apariencias fenoménicas, bien al de las relaciones egocéntricas, ciertos aspectos de los caracteres sacrificados". E.G. II 290.

Acción

"Al aplicarse a los objetos, toda acción se acomoda a ellos, es decir, sufre en negativo la impresión de las cosas sobre las cuales se moldea. Por supuesto, lo esencial de la acción no consiste en esa impresión: consiste en la modificación impuesta al objeto, es decir, en la asimilación de éste a los esquemas del sujeto". R.E. 540.

"Df. 1. Acción es toda conducta (observable exteriormente, inclusive por interrogación clínica) que apunta a un objeto desde el punto de vista del sujeto-considerado". E.E.G. IV 43.

Es preciso "definir la acción como una reequilibración de la conducta en los casos de modificación del medio". E.E.G. IV 44.

Comienzo de la acción

"Df. 2. Una acción comienza en un momento t cuando, antes de ese momento t , una modificación del medio que hace improbable el hecho de llegar a un estado e no es seguida, en la conducta, por una medida compensatoria, en tanto que después de ese momento t se produce, sí, esa medida". E.E.G. IV 44.

Terminación de la acción

"Df. 3. Una acción termina en el momento t , si después de t las modificaciones del medio que disminuyen la posibilidad de llegar a un estado e , o bien no son seguidas por sus efectos, o bien son seguidas por regresos a e , logrados en t ". E.E.G. IV 44.

Resultado de la acción

"Df. 18. Diremos que el resultado de una acción es relativo a un esquema, --- cuando tal resultado consiste en la introducción de una propiedad de tipo I en el objeto al cual se ha referido dicha acción". "Df. 19. Se dice que el resultado de una acción es relativo al objeto, cuando tal resultado consiste en la introducción de una propiedad de tipo II en el objeto al cual se ha referido dicha acción". E.E.G. IV 56. (Véase PROPIEDAD DE TIPO I y II).

Acción mínima

"Df. 4. Una acción es mínima cuando, en la situación en que se efectúa, no es acción ninguna subconducta de dicha conducta". E.E.G. IV 44.

Subacción

"Df. 5. Una subacción es cualquier acción que forme parte de una acción compuesta (también emplearemos los términos de acción coordinada y de coordinación de acciones, en lugar de subacciones y acciones compuestas)". E.E.G. IV 44.

Acción lógico-matemática

"Df. 20. Llamaremos lógico-matemática toda acción susceptible de introducir propiedades de tipo I en los objetos". E.E.G. IV 57.

Acción física

"Df. 21. Llamaremos física toda acción cuyo resultado sea relativo al objeto". E.E.G. IV 59.

Acción y operación

"... sin la actividad del sujeto, que se traduce en la progresiva reversibilidad de las acciones e intuiciones, hasta la total reversibilidad de los mecanismos operatorios, las acciones no se transformarían en operaciones, y por lo tanto éstas no llegarían a «agruparse» en sistemas móviles y coherentes".- M.V. 262.

Acción y abstracción

"Hay que decir, y ello en todos los niveles, que la acción -punto de partida-común de las intuiciones imaginadas y de las operaciones- agrega algo a lo -- real, en lugar de extraerle simplemente (o, como se dice, de «abstraerle») -- los elementos de su propia construcción". M.V. 31.

Acción virtual y objeto

"Una realidad que se mantiene simplemente «a disposición» de la acción, sin estar situada en «grupos» objetivos de desplazamiento, no es, entonces, un -- objeto: es sólo un acto virtual". C.R. 42.

Acción interiorizada

"Llamaremos interiorizada una acción ejecutada en pensamiento sobre objetos - simbólicos... bien por representación de su posible desarrollo y aplicación - a objetos reales evocados por imágenes mentales (y entonces la imagen es la - que representa el papel de símbolo), bien por aplicación directa a sistemas - simbólicos (signos verbales, etc.)". E.E.G. II 44-45. (Véase NOCIÓN CONCRETA).

Acomodación y experiencia

Es preciso "distinguir en la actividad intelectual... un momento que responde a lo que es la experiencia (acomodación como tal)". N.I. 241.

"Hay acomodación cuando el «medio actúa sobre el organismo»". P.I. 13.

Acomodación op. Asimilación

Para "la acomodación de los esquemas... existe... un tertium entre aplicar y no aplicar un esquema de asimilación: consiste en modificar a éste..." E.E.G. VII 44.

"En primer lugar, designa una actividad: aunque la modificación del esquema - de asimilación sea impuesta por las resistencias del objeto, no es dictada de golpe por el objeto, sino más bien por la reacción del sujeto que tiende a -- componer esa resistencia (de tal modo, puede proceder por reacción inmediata, o por ensayos y errores, etc.). Pero en segundo lugar, si la acomodación es entonces, todavía, una actividad que consiste en diferenciar un esquema de -- asimilación, con respecto a la asimilación es derivada o secundaria". E.E.G. VII 44.

"La presión de las cosas termina siempre, no en un sometimiento pasivo, sino en una simple modificación de la acción ejercida sobre ellas". P.I. 14. Cf. - N.I. 245.

Acomodación adquirida (Ejemplo)

"Por ejemplo, cuando el niño se succiona sistemáticamente el pulgar, no ya - por casualidad de encuentros, sino por coordinación entre la mano y la boca, - se puede hablar de acomodación adquirida". N.I. 49.

Actividades perceptivas

Se utiliza el "término colectivo de actividades perceptivas (pues existen muchas distintas y que no son necesariamente del mismo nivel)". M.P. 172. --- (Véase INTELIGENCIA PERCEPTIVA).

Es "uno de los aspectos de la inteligencia sensorio-motriz.. aspecto limitado al caso en que el objeto entra en relaciones directas y reales con el sujeto". P.I. 135.

"Se señala ante todo por la intervención de la descentración". P.I. 98.

Es la "fuente de descentraciones, de transportes (espaciales y temporales), de comparaciones, de trasposiciones, de anticipaciones y, en forma general, de un análisis cada vez más móvil y tendiente a la reversibilidad". P.I. 103.

Actividad perceptiva y esquemas perceptivos

"Consiste en esencia en asegurar el paso de unas a otras percepciones o, dicho de otro modo, en establecer las semejanzas y diferencias entre las relaciones percibidas de modo sucesivo. Culmina, pues, en algo distinto de la simple percepción: en la constitución de «esquemas perceptivos», que ya son esquemas de transformación, y no sólo lecturas de relaciones estáticas". E.G. I 182.

La percepción es un índice con respecto al esquema perceptivo, "no es más que un punto de referencia respecto de la acción real de vincular entre sí las formas percibidas, es decir, en relación con la actividad perceptiva... por lo demás los esquemas perceptivos son casos particulares de los esquemas de asimilación sensorio-motriz". E.G. 183.

Actividad sensorio-motriz asimiladora

"la actividad sensorio-motriz es asimiladora, o sea, que, en el caos de las impresiones que lo atacan, el recién nacido trata ante todo de conservar y -- encontrar las que acompañan el funcionamiento de sus órganos". F.S. 87.

Actividad operatoria

Se forma el "problema del conocimiento en términos biológicos de relaciones entre el organismo y el medio, o en términos psicológicos de relaciones entre la actividad operatoria del sujeto y la experiencia". E.G. I 25.

Adaptación orgánica

"Interpenetración entre tal parte del cuerpo vivo y tal sector del medio exterior". P.I. 14.

Hay adaptación "cuando el organismo se transforma en función del medio, y -- cuando tal variación tiene por efecto un acrecentamiento de los intercambios entre el medio y él, favorables a su conservación". N.I. II. Cf. P.I. 13.

Adaptación mental o intelectual

"Intercambios mediatos entre el sujeto y los objetos, que se efectúan a distancias espacio-temporales cada vez mayores, y según trayectos cada vez más complejos". P.I. 14.

"Como cualquier otra, es un equilibramiento progresivo entre un mecanismo --

asimilador y una acomodación complementaria". N.I. 13. Cf. N.I. 12, 357; P.I. 14; (10) 203.

"Las cosas que exigen de nuestra parte una adaptación, y que, por lo tanto, - excitán nuestra conciencia, son siempre, en primer lugar, los cambios que se producen en el mundo exterior, por oposición a las peripecias del trabajo del pensamiento". J.R. 119.

"La concordancia del pensamiento con las cosas y la del pensamiento consigo mismo expresan la doble invariante funcional de la adaptación y la organización. Pero estos dos aspectos del pensamiento son indisolubles; el pensamiento se organiza al adaptarse a las cosas, y estructura las cosas al organizarse". N.I. 14.

"Desde el punto de vista del conocimiento, ello significa que la actividad - del sujeto es relativa a la constitución del objeto, así como ésta implica a aquélla: es la afirmación de una interdependencia irreductible entre la experiencia y la razón". N.I. 21.

Adaptación (estado)

"Se confunde con el conjunto de las relaciones entre el organismo y el medio cuando hay supervivencia del primero, es decir, que se reduce a la vida misma". E.G. III 81.

Adaptación (proceso)

Es el "paso de un equilibrio menos estable a uno más estable entre el organismo y el medio". E.G. III 81.

"La idea de adaptación constituye una extensión de la de funcionamiento, y - engloba los intercambios entre el organismo y el medio: se dice que un organismo está adaptado cuando los intercambios favorecen su funcionamiento normal, y está inadaptado si lo obstaculizan". E.E.G. I 70.

Adaptación como equilibrio móvil externo (entre el medio y el organismo) y - **funcionamiento** como equilibrio móvil interno. E.E.G. I 71.

Adición lógica

"La inclusión o adición lógica (reunión o exclusión de objetos como elementos de clases)". D.Q. 332.

"La adición lógica... no es otra cosa que la reunión de los elementos en una clase, o de dos clases en una clase total". D.Q. 266.

Adición partitiva o infralógica

"La partición o adición partitiva (seccionamiento o reunión de partes)... es infralógica, es decir, que el «todo» que constituye su límite superior es el objeto individual... y encara las partes y el todo como elementos espaciales o temporales". D.Q. 332.

Adquisición (Mecanismos)

- "(1) maduración interna del sistema nervioso [p. ej.: marcha];
- (2) aprendizaje en función de la experiencia;
- (2a) física [p. ej.: noción de peso];
- (2b) lógico-matemática [p. ej.: conmutatividad de la suma];
- (3) por el lenguaje y las transmisiones educativas o sociales [p. ej.: numeración hablada];
- (4) por equilibración progresiva [p. ej.: conservación de la materia], - en lugar de limitarse a emitir juicios sobre las configuraciones -- únicamente, [el niño] se dedica a razonar sobre las transformaciones, y ello de manera cada vez más reversible (en el sentido de la intervención de las transformaciones inversas)". E.E.G. XIV 210.

Afectividad

"Con este término entendemos: los sentimientos propiamente dichos, y en particular las emociones; las diversas tendencias, incluidas las tendencias superiores, y en particular la voluntad". A.I. 2.

Afectos intraindividuales

"... los elementos energéticos son los intereses, los esfuerzos, los afectos de todo tipo que intervienen en la conducta intraindividual: es lo que hemos llamado afectos intraindividuales, que constituyen la regulación de la conducta en general". A.I. 157.

Afectos interindividuales

"... las conductas relativas a las personas, su aspecto afectivo o energético, están constituidas por el conjunto de los afectos interindividuales, desde -- las simpatías interindividuales más primitivas hasta los sentimientos morales y esa regulación de tendencias que hemos llamado voluntad". A.I. 157.

Agrupación [groupement] desde el punto de vista psicológico

Desde el punto de vista genético, las operaciones lógicas e infralógicas preceden a las operaciones numéricas y métricas. Estas operaciones primitivas implican una estructura de agrupación. Las operaciones psicológicas concretas presentan una estructura de "agrupación", en tanto que las operaciones formales presentan una estructura de "Grupo INRC" (combinatoria proposicional). La "agrupación final resulta... del hecho de que la asimilación, al dejar de ser deformante, llega a su punto de equilibrio con la acomodación". M.V. 172. "Es la asimilación liberada de toda necesidad experimental". (9) 44.

"... el criterio psicológico de la constitución de una «agrupación» es el descubrimiento de la conservación de las totalidades, con independencia del ordenamiento de las partes". E.G. I 85.

"Donde hay «agrupación» hay conservación de un todo, y esa conservación misma no será simplemente supuesta por el sujeto como una inducción probable, sino-

afirmada por él como una certidumbre de su pensamiento". P.I. 167.

Agrupación y cuantificación intensiva

"Importa, pues, ver de qué modo la actividad del sujeto permite proceder de las operaciones intensivas, simples agrupaciones infralógicas... a las operaciones métricas". E.G. II 39.

"La condición común a todas las agrupaciones [es la de] definir las transformaciones en función de invariantes, y recíprocamente". D.Q. 74.

"... un sistema de operaciones cualitativas (agrupación)". M.V. 279.

Agrupación y reversibilidad

"Un mecanismo operatorio reversible, es decir... agrupaciones lógicas o... grupos aritméticos y geométricos". D.Q. 322.

"La reversibilidad de la agrupación operatoria es a la vez deducción o asimilación indefinidas y perpetuamente acomodables a las situaciones nuevas". M.V. 172.

"Es equilibrio móvil que constituye en la vida mental la agrupación de las operaciones directas e inversas". D.Q. 330

"La agrupación de las operaciones, es decir, su composición reversible". D.Q. 51.

Agrupación y egocentrismo

"La descentración o coordinación de las relaciones sucesivamente centradas constituye por consiguiente una agrupación operatoria". M.V. 171.

"De una manera general, la agrupación lógica de un sistema de nociones tales como las de materia, peso o sustancia es, pues, una conquista sobre una forma correspondiente de egocentrismo". D.Q. 276.

"La agrupación es lo contrario del egocentrismo". D.Q. 275.

Agrupación práctica

"Coordinación de los medios y de los fines que constituyen de manera general las valorizaciones cualitativas (totalizaciones de los valores y relaciones de medios con objetivos) ... [Esta agrupación] conoce los ocho modos de agrupaciones [elementales] (clases y relaciones aditivas y múltiples)". (10) 201.

Agrupación y cooperación

"Cada agrupación interior a los individuos es un sistema de operaciones, y la cooperación constituye el sistema de las operaciones efectuadas en común, es decir, en el sentido propio de co-operaciones". P.I. 197.

Agrupación desde el punto de vista matemático (J.B. Grize)

"Las clases y las relaciones sobre las cuales el niño se apoya en su desarrollo no son las nociones abstractas del lógico. Se mantienen cualitativas en lo fundamental, aunque estructuradas, y esa estructura es la que Piaget llamó agrupación, y que desempeña un papel de primer plano en la explicación psicológica". E.E.G. XI 70-74.

Anticipación

"La retroacción se convierte... en anticipación como es regla en los aprendizajes sensorio-motores, y ... procede sencillamente de la repetición de las retroacciones..." E.E.G. I 71.

Anticipación intuitiva

Es una "regulación parcial debida a la descentración de la intuición inicial..." M.V. 158.

"Es esa especie de experiencia mental que constituye la intuición articulada, más móvil que la intuición estática de las simples reconstituciones perceptivas iniciales". M.V. 22.

Anticipación representativa

Es "una verdadera descentración de la intuición... sólo se trata de un progreso representativo (de una intuición «articulada» por su descentración)". N.T. 97.

Apercepción simple (sinónimo de percepción simple)

"... la noción de ángulo no es en modo alguno el producto de una apercepción simple". R.E. 412.

Aprendizaje (Reacción circular)

"... el aprendizaje no es más... que una reacción circular que procede por asimilación reproductiva, reconocitiva y generalizadora". N.I. 259.

"... es decir, el elemento acumulativo del tanteo..." N.I. 258.

Aprendizaje

"... (a) todo aprendizaje supone la utilización de coordinaciones no aprendidas (o no aprendidas del todo), que constituyen una lógica o una prelógica -- del sujeto; (b) el aprendizaje de las estructuras lógicas supone la utilización de otras estructuras lógicas o prelógicas previas, no aprendidas (o no aprendidas del todo)". E.E.G. X 184.

Aprendizaje en el sentido estricto

"En el sentido estricto, sólo hablaremos de aprendizaje en la medida en que un resultado (conocimiento o ejecución) se adquiere en función de la experiencia, pudiendo ser esta experiencia, por lo demás, de tipo físico o de tipo lógico-matemático, o de los dos..." E.E.G. VII 36.

"Por oposición a la percepción y a la comprensión inmediata, pues, hay que reservar el término de aprendizaje a una adquisición en función de la experiencia, pero que se desarrolla en el tiempo, es decir, mediata, y no inmediata como la percepción o la comprensión instantánea". E.E.G. VII 37.

Aprendizaje en el sentido amplio o Desarrollo

"... llamaremos «aprendizaje en el sentido amplio (s. lato)» a la unión de los aprendizajes s. estr. y [de los] procesos de equilibración". E.E.G. VII 38, ("o desarrollo") E.E.G. VII 41.

A priori (para la epistemología)

"Para la epistemología, tales conceptos sólo podrían ser a priori si se entiende por a priori, no, naturalmente, una idea innata, sino una norma hacia la cual la razón no puede dejar de tender a medida que se va depurando". J.M. 253.

A priori (para la psicología)

"... Desde el punto de vista psicológico, que es el del hecho, y no ya el del derecho, una norma a priori sólo tiene existencia como forma de equilibrio: constituye el equilibrio ideal hacia el cual tienden los fenómenos, y sigue en pie el problema de saber, dados los hechos, por qué su forma de equilibrio es tal y no otra". J.M. 253.

Aritmetización progresiva de la serie de los números

"(a) De 1 a 7 u 8 [elementos], la serie está casi estructurada, con coordinación de la sucesión y de la iteración, lo cual permite resolver los problemas precedentes en lo referente a los pequeños números..." "(b) De 8 a 14 ó 15 se puede hablar de una serie ordenada de términos equidistantes, o sea, que si la correspondencia ordinal-cardinal todavía se reconoce en general, la sucesión y la iteración están por lo común disociadas, y la iteración ya no se emplea para las previsiones pedidas. (c) De 15 a 30 ó 40 ya se trata sólo de una serie ordenada. Ya no se reconoce la iteración, y el orden sólo se encuentra por lo común al recitar la serie entera, encontrándose con más facilidad los sucesores de un número que sus predecesores". "(d) Por encima de 30 ó 40 ya no queda asegurado el orden". E.E.G. XI 23-24.

Asimilación

"El acto de asimilación es el hecho primero, que engloba en un todo la necesidad funcional, la repetición, y la coordinación entre el sujeto y el objeto, que anuncia la implicación y el juicio". N.I. 46.

"... modificación objetiva de movimientos y posiciones externas por los movimientos propios, así como la modificación subjetiva resultante del hecho de que la percepción o la comprensión de dichos movimientos y posiciones externas es necesariamente relativa al «punto de vista» propio". "... asimilación de los datos actuales a los datos anteriores por el hecho de que la misma acción, o, dicho de otro modo, el mismo esquema, les es aplicado sucesivamente". F.S. 288. "Si toda acción es asimiladora, y si asimilar significa integrar los objetos (o las ligazones exteriores) a esquemas de acciones, toda acción que incide sobre un objeto transformará a éste en sus propiedades o en sus relaciones". E.E.G. V 57.

Asimilar

"Asimilar, tanto psicológica como biológicamente, es reproducirse uno mismo - por medio del mundo exterior, y por lo tanto es transformar las percepciones-hasta hacerlas idénticas al pensamiento propio, es decir, a los esquemas anteriores. Por ende, asimilar es conservar, y en cierto sentido identificar". J.R. 142. "Por consiguiente, la asimilación parece crear un elemento fijo, - una manera uniforme de reaccionar frente al devenir de las cosas..." "... es la fusión de un objeto nuevo con un esquema ya existente". J.R. 143. Cf. C.P. 321-327.

"... la asimilación constituye un proceso común a la vida orgánica y a la actividad mental, y por lo tanto una noción común a la fisiología y a la psicología". N.I.43.

"... la asimilación explica el hecho primitivo, admitido en general como el más elemental de la vida psíquica: la repetición". N.I. 44.

"... la noción de asimilación engloba desde el comienzo, en el mecanismo de la repetición, el elemento esencial por el cual la actividad se distingue de la costumbre pasiva: la coordinación entre lo nuevo y lo antiguo, que anuncia el proceso del juicio". N.I. 44.

Asimilación biológica

"... es una incorporación de las sustancias y de las energías en la organización del cuerpo propio..." E.G. III 123.

"La asimilación es... el funcionamiento mismo del sistema del cual la organización es el aspecto estructural". N.I. 359.

"La asimilación fisiológica está centrada por completo en el organismo: es -- una incorporación del medio al cuerpo vivo, y el carácter centripeto de ese proceso es tan profundo, que los elementos incorporados pierden su naturaleza específica para convertirse en sustancias idénticas a las del cuerpo propio". N.I. 360.

Asimilación mental

"... la asimilación mental elemental, o incorporación de los objetos a los esquemas de la actividad propia..." E.G. III 123.

"... incorporación de los objetos a los esquemas de la conducta, no siendo estos objetos otra cosa que el cañamazo de las acciones susceptibles de ser repetidas en forma activa". P.I. 13.

"... los criterios de la asimilación mental son... [1] la existencia de esquemas, [2] el hecho de que un aporte del sujeto se agrega a los datos proporcionados por el objeto y [3] el hecho de que un elemento de inferencia se agrega a la comprobación". E.E.G. V 68.

Asimilación racional

"... la asimilación racional o incorporación de los objetos a los sistemas de operaciones". E.G. III 123.

"La asimilación racional, tal como se revela en el juicio, no destruye en modo alguno el aspecto incorporado al sujeto, pues al manifestar la actividad de éste la somete a la realidad de aquél". N.I. 360-361.

"... la asimilación es el acto del juicio en la medida en que une los contenidos experimentales a la forma lógica". N.I. 359.

Asimilación deformante op.

Asimilación equilibrada

"... asimilación del objeto a la actividad propia y construcción de relaciones en función de dicha asimilación, primero deformante y luego, poco a poco, equilibrada con una acomodación complementaria de los esquemas de asimilación a lo real". E.G. II 14.

"En los estadios primitivos... la asimilación, que quiere ser demasiado completa, destruye a la vez el objeto por asimilar y el esquema que asimila... Por lo tanto el proceso no es reversible". J.R. 144.

"En el pensamiento no dirigido, ante todo, la asimilación es siempre deformante." J.R. 143.

"En la inteligencia dirigida del niño... varios fenómenos son análogos a esa asimilación deformante... por ejemplo, el «sincretismo»... la «condensación»". J.R. 143.

"... tiende a asegurar una acomodación permanente a todas las combinaciones nuevas de la experiencia. El equilibrio por fin logrado entre la asimilación y la acomodación explica entonces la reversibilidad de la agrupación operativa que es a la vez deducción o asimilación indefinidas y perpetuamente acomodables a las situaciones nuevas". M.V. 172.

Asimilación deductiva

"... la acomodación a la experiencia y la asimilación deductivas alternan... en un movimiento cuyo ritmo puede variar, pero cuyo carácter cíclico atestigua una correlación cada vez más estrecha entre los dos ciclos. En efecto, -

bajo la presión de la necesidad (y por lo tanto del esquema de asimilación - principal) y de los esquemas ensayados como medios iniciales, la acomodación - tanteante se dedica a la búsqueda de nuevos medios, y llega a la constitución de nuevos esquemas susceptibles de coordinarse con los antiguos". N.I. 283.

Asimilación (juicio y concepto)

"... el juicio asimilador es el elemento activo del proceso cuyo concepto organizador es el resultado..." N.I. 359.

Asimilación e implicación

"... la asimilación es el rasgo de unión entre la organización motriz y la implicación..." N.I. 355.

"Momento particular en la actividad intelectual, que responde a lo que es la deducción en el pensamiento reflexivo". N.I. 241.

Asimilación a los esquemas de acción

"... la significación del resultado de la serie de acciones, en efecto, no depende más que del sentido de esas acciones mismas (ordenar y reunir), o de sus coordinaciones, y no de las propiedades de los objetos". E.E.G. I 33.

"... Asimilar un objeto a un esquema equivale, pues, a otorgar a dicho objeto una o varias significaciones, y ese otorgamiento de significaciones es el que implica entonces, inclusive cuando se produce por comprobación, un sistema -- más o menos complejo de inferencias. En una palabra, se podría decir, pues, - que una asimilación es una asociación acompañada de inferencia". E.E.G. V 59.

Asimilación funcional

"... es la relación total de la necesidad con la satisfacción. Desde el punto de vista del comportamiento, esa relación no es otra que la operación por medio de la cual un mecanismo ya organizado se asienta funcionando y funciona utilizando un dato exterior a él: es, por consiguiente, la asimilación funcional". N.I. 151.

Asimilación reproductora

"... la reproducción propia del acto de asimilación implica siempre la incorporación de un dato actual a un esquema dado, estando constituido dicho esquema por la repetición misma". N.I. 44. Cf. P.I. 121.

"... asimilación reproductora que es la reacción circular o imitación de sí mismo..." F.S. 53.

Asimilación (reproducción reversible)

"... todo acto de asimilación, es decir, toda relación entre la organización-

del sujeto y el medio externo, supone un sistema de operaciones ordenadas en «grupos»: en efecto, la asimilación es siempre reproducción, es decir, que implica una reversibilidad, o un posible regreso al punto de partida, los cuales definen precisamente el «grupo». C.R. 182.

Asimilación reconocitiva

"... este reconocimiento elemental consiste, en el sentido más estricto de la palabra, en una «asimilación» del conjunto de los datos presentes en una organización definida, que ya haya funcionado y que no dé lugar a una discriminación actual, como no sea gracias a su funcionamiento pasado". N.I. 38. Cf. P. I. 121.

"... la asimilación reconocitiva y reproductora a la vez, que es el comienzo de la imitación de los demás por incorporación del modelo al esquema circular..." F.S. 53.

Asimilación generalizadora

Implica una "incorporación de objetos cada vez más variados al esquema del reflejo". N.I. 35. Cf. P.I. 121.

Asimilación mediata

"... asimilación mediata, por indicios inteligentemente coordinados, que es la imitación de los movimientos conocidos pero invisibles para el sujeto". -- F.S. 53.

Asociatividad

Quando "el mismo resultado se logra por dos caminos diferentes [y] ... sin embargo se lo reconoce como [el mismo]". D.Q. 330.

Azar

"... el azar constituye lo que en la realidad se mantiene irreductible a las operaciones reversibles, y que sólo estas operaciones son capaces de hacer -- captar lo que se les resiste". I.H. 11.

"... como el azar se opone al orden, los sujetos que aún no se encuentran en posesión de las operaciones susceptibles de descubrir un orden causal verdadero tampoco son capaces de reconocer la existencia de lo fortuito: todo les parece indiferentemente a mitad de camino de un orden, sospechado pero no establecido, y de lo arbitrario, no aleatorio, sino simplemente caprichoso". I.H. 86.

"... la idea de azar implica, así, la de operaciones combinatorias, de las -- cuales el hecho fortuito constituye una fracción de realización". I.H. 174.

"... el azar, se trata precisamente, una vez distinguido lo posible de lo -- real y de lo necesario, de inventariar las posibilidades como tales, de manera que, por una parte, la distribución del conjunto total se vuelva previsible,

y que por otra parte cada caso aislado adquiera una probabilidad en forma de fracción de ese todo mismo". I.H. 242.

Azar físico op.

Azar lógico-matemático

"... indeterminación con respecto a las operaciones espacio-temporales (azar-físico) o en relación con las operaciones lógico-aritméticas (echar a suertes en medio de un conjunto, o azar lógico-matemático)". I.H. 236.

Cantidad

"... la cantidad está dada al mismo tiempo que la cualidad: está constituida por las relaciones asimétricas que vinculan necesariamente entre sí a las culidades, sean cuales fueren". G.N. 15.

Cantidades intensivas

Son "las cantidades formadas sólo por relaciones intensivas..." T.L. 72. Ejemplo: "concebida como un sobrepasar la velocidad se convierte en una magnitud-cualitativa (o cuantitativa intensiva)". E.E.G. I 56.

Cantidades cualesquiera

Con "las cantidades formadas por relaciones indiferentemente intensivas o extensivas". T.L. 72.

Cantidad métrica

"La cantidad métrica es una síntesis de la partición y de la ubicación (o des plazamiento) por igualación de las partes-unidades y generalización de la --- idea de orden (todas las hileras que se pueden construir colocando las mismas unidades extremo contra extremo, cuando tienen el mismo valor)". E.Q. 337. "Una cantidad continua (como la de peso) constituye un sistema de unidades -- aplicadas a las variaciones de una cualidad dada". D.Q. 251.

Cantidades brutas

"Son... las relaciones que se expresan en «más», en «igual» o en «menos», inmediatamente percibidas entre las cualidades dadas, pero todavía no compuestas entre sí". G.N. 91.

Carácter del individuo

"El esquema se conserva como modo de reacción, y el conjunto de dichos esquemas es lo que se llamaría carácter del individuo". A.I. 94.

Causalidad infantil (génesis)

Precausalidad

A.

- (1) Psicológica (de motivación).
- (2) Por finalidad pura.
- (3) Fenomenista.
- (4) De participación.
- (5) Causalidad mágica (por eficacia)

B.

- (6) Causalidad moral.
- (7) Causalidad artificialista.
- (8) Causalidad animista.
- (9) Causalidad dinámica... Una vez eliminado el animismo propiamente dicho, - existen todavía en las cosas fuerzas susceptibles de explicar su actividad y sus movimientos.

Causalidad estricta

- (10) Por reacción ambiente o "antiperistasis".
- (11) Causalidad mecánica propiamente dicha, o sea, la explicación por contacto y transmisión: el viento empuja las nubes, los pedales mueven la bicicleta, etcétera.
- (12) Causalidad por generación: En cuanto el niño renuncia a considerar los - astros y las nubes como fabricados por el hombre, trata de concebirlos - naciendo unos de los otros. Llamamos generación a este tipo de relación.
- (13) Por identificación sustancial: Admitamos que la identificación comienza cuando los cuerpos que nacen unos de otros dejan de ser considerados como dotados del poder de crecimiento, como los seres vivos.
- (14) Por condensación y rarefacción: De ese modo la materia es más o menos -- condensada o rarificada.
- (15) Por composición atomista: los cuerpos se considerarán compuestos de partículas más o menos apretadas o separadas.
- (16) Por explicación espacial: la explicación de por qué el agua sube cuando se introducen cuerpos sólidos en su interior se refiere (hacia los nueve o diez años) al volumen del cuerpo sumergido. C.P. Sec. IV 2.

Causalidad de lo posible

"Desde el punto de vista físico, sólo lo real tiene carácter causal, pues lo virtual o posible sólo representa un papel positivo en el espíritu del físico: en otros términos, lo posible es un instrumento de deducción o de cálculo, en

tanto que la causalidad es exclusivamente real. Pero la situación es muy distinta en un equilibrio operatorio, pues en ese dominio lo real y lo posible son, ambos, de orden psicológico, es decir, que ambos se encuentran situados en el espíritu del sujeto y se obstaculizan causalmente entre sí en el seno de los mecanismos constitutivos de la vida mental de ese sujeto". "... en un estado de equilibrio psicológico lo posible (tanto estructural como materialmente) desempeña un papel causal en igual medida que las operaciones reales. - Inclusive es posible afirmar que toda la vida mental es dominada por ese tipo de causalidad de lo posible". L.E.A. 231.

Causalidad de lo posible operatorio

"La causalidad de lo posible se manifiesta en forma de una especie de acción de los esquemas implícitos sobre las operaciones explícitas, siendo determinadas éstas, no sólo por los actos de pensamiento realmente ejecutados en los momentos precedentes a la nueva operación, sino por la totalidad del campo operatorio constituido por las operaciones posibles". L.E.A. 234 Cf. L.E.A.-294.

Centración

Es la "fijación de los órganos de los sentidos". M.V. 206. (Véase DESCENTRACION). "Por lo tanto el espacio perceptivo no es homogéneo, sino que a cada instante se encuentra centrado, y la zona de concentración corresponde a una dilatación espacial, en tanto que la periferia de esa zona central resulta tanto más contraída cuanto más se aleja del centro". P.I. 88. La concentración (Ct) no es una entidad, pues es "reductible a complejos de relaciones. La concentración corresponde a un espacio cuyas diferentes regiones pueden dilatarse o contraerse según un mecanismo probabilista que es preciso establecer...". M.P. 9. (Véase EFECTOS TEMPORALES).

Centración de la acción (Véase EGOCENTRISMO Y CENTRACION).

"... en el caso de los comienzos de la inteligencia sensorio-motriz, es falso do por una concentración que ya no es sólo perceptiva, sino que está constituida por el punto de aplicación de la acción momentánea encarada en su conjunto -- (percepciones, movimientos y afectividad)". N.T. 124.

Clase

"... es una reunión de términos (individuos o subclases) considerados como -- equivalentes con independencia de sus diferencias..." G.N. 121. "Una clase es el conjunto de términos que se pueden reemplazar unos por los otros como argumentos que otorgan un valor de verdad a una función proposicional". T.L. 53. (df. 8).

Clase lógica

"... una clase lógica y... su división en subclases o en elementos componentes... es un sistema de reuniones (aditivas o multiplicativas) y de separaciones (sustracciones o divisiones lógicas)". D.Q. 272-273. "... es una reunión de individuos que presentan en común la misma cualidad". G.N. 217.

Clases intensivas

"Están constituidas... por las clases débilmente estructuradas y las clases semiestructuradas". T.L. 72.

"Cuando en un sistema de clases no se pueden componer las propiedades que caracterizan a la clase total (B) por medio de operaciones definidas, a partir de las propiedades características de una de las subclases (A), la cuantificación del sistema se mantiene intensiva". T.L. 75.

Clasificación

"... en todos los planos del desarrollo existen conductas de clasificación, bien en estado diferenciado, o bien que las clasificaciones sigan siendo inherentes a las otras formas de acción: entonces, o bien el sujeto dividirá los objetos en colecciones, o bien actuará sobre ellos de una manera cualquiera (aprehender, equilibrar, etc.), pero sus acciones supondrán también clasificaciones..." E.E.G. XIV 183.

Clasificación por conveniencia (partitiva)

"... clasificar por la conveniencia empírica una cuna en la misma colección que el niño equivaldría además a reunir, no dos elementos similares (por semejanza), sino un elemento (el niño) y uno de sus atributos más o menos constantes (la cuna): pero esta reunión constituye, otra vez, una vinculación entre las partes de un objeto total, y por consiguiente una pertenencia partitiva y no incluyente..." G.S.L. 43-44.

Clasificación simple

"... un sistema tal, que la clasificación no es un grupo propiamente dicho: el grupo que interviene en ese sentido está limitado al conjunto de las partes desunidas (A, A', B', etc.)". T.O.L. nota 197.

Codesplazamiento

Correspondencia "de orden entre dos desplazamientos reducidos al modelo de sobrepasar". M.V. 172.

"... operaciones de codesplazamiento, es decir, correspondencia entre ubicaciones y desplazamientos..." M.V. 258.

Clase l6gica

"... una clase l6gica y... su divisi6n en subclases o en elementos componen--tes... es un sistema de reuniones (aditivas o multiplicativas) y de separacio--nes (sustracciones o divisiones l6gicas)". D.Q. 272-273. "... es una reuni6n de individuos que presentan en com6n la misma cualidad". G.N. 217.

Clases intensivas

"Est6n constituidas... por las clases d6bilmente estructuradas y las clases -semiestructuradas". T.L. 72.

"Cuando en un sistema de clases no se pueden componer las propiedades que --caracterizan a la clase total (B) por medio de operaciones definidas, a par--tir de las propiedades caracteristicas de una de las subclases (A), la cuanti--ficaci6n del sistema se mantiene intensiva". T.L. 75.

Clasificaci6n

"... en todos los planos del desarrollo existen conductas de clasificaci6n, -bien en estado diferenciado, o bien que las clasificaciones sigan siendo inhe--rentes a las otras formas de acci6n: entonces, o bien el sujeto dividirá los objetos en colecciones, o bien actuará sobre ellos de una manera cualquiera - (aprehender, equilibrar, etc.), pero sus acciones supondrán tambi6n clasi--ficaciones..." E.E.G. XIV 183.

Clasificaci6n por conveniencia (partitiva)

"... clasificar por la conveniencia empírica una cuna en la misma colecci6n - que el ni6o equivaldría adem6s a reunir, no dos elementos similares (por seme--janza), sino un elemento (el ni6o) y uno de sus atributos m6s o menos constan--tes (la cuna): pero esta reuni6n constituye, otra vez, una vinculaci6n entre--las partes de un objeto total, y por consiguiente una pertenencia partitiva y no incluyente..." G.S.L. 43-44.

Clasificaci6n simple

"... un sistema tal, que la clasificaci6n no es un grupo propiamente dicho: -el grupo que interviene en ese sentido est6 limitado al conjunto de las par--tes desunidas (A, A', B', etc.)". T.O.L. nota 197.

Codesplazamiento

Correspondencia "de orden entre dos desplazamientos reducidos al modelo de -sobrepasar". M.V. 172.

"... operaciones de codesplazamiento, es decir, correspondencia entre ubica--ciones y desplazamientos..." M.V. 258.

Coerción op. Cooperación

"En todos los dominios hay que distinguir dos tipos de relaciones sociales: - la coerción y la cooperación, la primera de las cuales implica un elemento de respeto unilateral, de autoridad, de prestigio; la segunda, un simple intercambio entre individuos iguales". J.M. 41. Cf. J.M. 272.

"La coerción de la tradición impone opiniones o costumbres, y la cuestión -- termina ahí. La cooperación nada impone, salvo los procedimientos mismos del intercambio intelectual o moral (lo sinónimo de Baldwin, opuesto a lo sindóxico)". J.M. 50.

Coerción op. Cooperación (respeto unilateral op. respeto mutuo)

"La gran diferencia entre la coerción y la cooperación, o entre el respeto -- unilateral y el respeto mutuo, consiste en que la primera impone creencias o reglas ya hechas, que se deben adoptar en bloque, y que la segunda sólo propone un método, método de control recíproco y de verificación en el dominio intelectual, de discusión y de justificación en el dominio moral". J.M. 70.

Cooperación

"... la cooperación consiste en un sistema de operaciones, de tal modo, que - las actividades del sujeto que se ejerce. sobre los objetos, y las actividades de los sujetos cuando actúan unos sobre otros, se reducen en realidad al mismo y único sistema de conjunto, en el cual el aspecto social y el aspecto lógico son inseparables, tanto en la forma como en el contenido". E.G. III - 263. Cf. P.I. 195; J.M. 48.

"... la cooperación aparece como el término límite, como el equilibrio ideal al cual tiende toda relación de coerción..." J.M. 65.

Cooperación y personalidad

"La cooperación es, pues, factor de personalidad, si se entiende por personalidad, no el yo inconsciente del egocentrismo infantil, sino el yo que se sitúa y se somete, para hacerse respetar, a las normas de la reciprocidad y de la discusión objetiva". J.M. 69.

Coherencia cooperativa

"Adquisiciones debidas a un proceso de equilibración distinto de un aprendizaje en el sentido estricto". E.E.G. VII 37-38.

Colección figurativa

"... cuando el niño dispone los elementos por clasificar agrupándolos según - configuraciones espaciales..." G.S.J. 26.

Colección figurativa, Tipos de

"(1) Los alineamientos (de una sola dimensión), continuos o discontinuos. (2) Los objetos colectivos: colecciones figurativas de dos o tres dimensiones, -- formadas por elementos semejantes y que constituyen una unidad ininterrumpida de estructura geométrica. (3) Los objetos complejos: los mismos caracteres, -- pero colecciones formadas por elementos heterogéneos. Dos variedades: estructuras geométricas y formas de significación empírica". G.S.L. 28.

Colección no figurativa

"... colecciones que todavía no constituyen clases, por falta de inclusión, -- pero que ya no implican una figura definida, vinculada a las propiedades" -- [en comprensión y en extensión]. G.S.L. 27 nota 1.

Combinatoria

"En el plano en que se constituyen las operaciones hipotético deductivas (a -- saber, razonar sobre una proposición considerada como hipótesis, con independencia de la verdad de su contenido) se asiste a la construcción de una nueva estructura que resulta de una segunda forma de unión [o «combinación»] entre las estructuras de inversiones $[N]$ y las estructuras de reciprocidad $[R]$ ". -- E.E.G. XIV 194.

Comprensión

"Df. 1. Dado un sistema de clases A , A' y B , tales que $B = A + A'$ y $A \times A' = 0$ (siendo A' , entonces, la complementaria de A bajo B , pues A y A' son disyuntas), llamaremos «comprensión» de estas clases el conjunto de las cualidades comunes a los individuos de cada una de dichas clases y el conjunto de las diferencias que distinguen a los miembros de una de las clases y a los de otra". G.S.L. 16.

Comprensión y extensión

"En tanto que la «comprensión» basada en las semejanzas queda asegurada a partir de las asimilaciones sensorio-motrices de la percepción de las cualidades comunes y de la abstracción elemental vinculadas a las finalidades prácticas, la extensión de los conceptos sólo es accesible al sujeto por intermedio de un simbolismo preciso, y ello con la condición de subordinar los signos verbales a un sistema de cuantificaciones bien reguladas". G.S.L. 282-283.

Concepto

"Df. 14. Un concepto es la comprensión de la significación de un término". -- E.E.G. IV 51.

Concepto y esquema

El concepto "no es más que un esquema de acción o de operación, y mediante la ejecución de las acciones que engendran a A y B se comprobará si son compatibles o no". P.I. 41.

Conceptos infantiles

"... los conceptos infantiles son un producto de la yuxtaposición y no de la síntesis de cierto número de elementos aún dispares y que sólo en forma progresiva se pondrán en relación entre sí". J.R. 129.

"... su unidad aparente será la que otorgue sincretismo a diversos elementos, es decir, una unidad subjetiva, no susceptible de servir de punto de partida para un razonamiento lógico". J.R. 130.

Conciencia

Df. "La conciencia constituye -en esencia- un sistema de significaciones". - E.E.G. I 81.

"... el carácter sin duda más general de los estados de conciencia consiste -en implicar «significaciones» de aspecto cognoscitivo (que se traducen en términos de verdad o falsedad) o afectivo (valores), o, lo que es más verosímil, de los dos a la vez. Pero ni el vínculo entre las significaciones ni la relación de significante a significado derivan de la causalidad. Por lo tanto habremos de «implicación en el sentido amplio» para caracterizar estos dos tipos de vínculos, incluidos el segundo (que se puede distinguir con el término de «designación»), y nuestra hipótesis es, entonces, que el modo de conexión propio de los fenómenos de conciencia es la implicación en el sentido amplio, de la cual es un caso particular la implicación en el sentido estricto". T.P. I 150.

Conciencia de la regla

"La conciencia de la regla, es decir, la manera en que los niños de diferentes edades se representan el carácter obligatorio, sagrado o decisivo, es la heteronomía o la autonomía propia de las reglas del juego". J.M. 2.

Conciencia de la legalidad

"... ciertos sucesos físicos (la alternancia de las noches y los días...) se reproducen con una precisión suficiente para dar nacimiento a una conciencia de la «legalidad», o por lo menos para favorecer la aparición de esquemas motores de previsión". J.M. 32.

Conciencia de valores

Es "el valor del interés de los actos intermediarios que sirven de medios y - que está subordinado al del objeto..." N.I. 134.

Conciencia del ideal

"El acto por cumplir forma parte de una totalidad real de los actos ya organizados". N.I. 134.

Conciencia primaria o protoplásmica

"... la conciencia primaria o conciencia del «eso es deseable», del «eso es doloroso», es directamente proyectada a lo real, por realismo absoluto y luego por realismo inmediato, y sólo por el corte de esa realidad nacerá el doble sentimiento de un dato objetivo y de una emoción propiamente dicha que lo evalúa". R.M. 112.

"Decir que el pensamiento del niño procede del realismo a la objetividad es decir que en su origen el niño coloca en el mismo plano todo el contenido de la conciencia, sin distinguir un yo y un mundo exterior. Es decir, sobre todo, que la constitución de la noción de realidad supone una escisión progresiva de dicha conciencia protoplásmica en dos universos complementarios, el universo objetivo y el universo subjetivo". C.P. 275.

Condiciones para el paso del plano sensorio-motor al plano reflexivo

"(1) Aumento de las velocidades que permiten fusionar en un conjunto simultáneo los conocimientos vinculados a las fases sucesivas de la acción. (2) Adquisición de conciencia, no ya, simplemente, de los resultados derivados de la acción, sino de sus propios pasos... (3) Multiplicación de las distancias, lo cual permite prolongar las acciones relativas a las realidades mismas por medio de acciones simbólicas que inciden sobre las representaciones, y superar así los límites del espacio y el tiempo próximos". P.I. 145.

Conducta (como adaptación o readaptación)

La conducta es "cualquier conducta, se trate de un acto desplegado en el exterior o interiorizado en pensamiento". P.I. 8.

Conducta (como un caso particular de intercambio entre el mundo exterior y el sujeto)

Intercambio fisiológico (material) e intercambio psicológico (funcional). P.I.8.

Conducta social

"Hay tres tipos de conductas, conductas motrices, conductas egocéntricas (con coerción exterior) y cooperación, y a estos tres tipos de comportamiento social corresponden tres tipos de reglas: la regla motriz, la regla debida al respeto unilateral y la regla debida al respeto mutuo". J.M. 61-62.

Conducta e inteligencia

Posee un aspecto energético o afectivo, y un aspecto estructural o cognoscitivo. P.I. 9-10.

Conductas inteligentes (primer grupo)

"Aquellas cuyo objetivo es impuesto en cierta forma por el medio exterior". - Reacciones circulares, primarias, secundarias, terciarias; comprensión de índices, exploración. N.I. 279.

Conductas inteligentes (segundo grupo)

"... está constituido por las conductas cuyo objetivo, por el contrario, nace de una intención espontánea del propio sujeto". N.I. 279-280.
 "... implica a su vez tres tipos distintos: la «aplicación de medios conocidos a situaciones nuevas», el «descubrimiento de medios nuevos por experimentación activa» y «la invención de medios nuevos por combinación mental»". N.I. 280.

Conocimiento

"... es ante todo una acción sobre el objeto, y en ese sentido implica en sus raíces mismas una dimensión motriz permanente, representada aún en los niveles más elevados..." (16) 14.

"El punto de partida del conocimiento está constituido por las acciones del sujeto sobre lo real". E.G. II 341.

"Conocer consiste en construir o reconstruir el objeto del conocimiento, de modo de captar el mecanismo de dicha construcción; ... conocer es producir un pensamiento, de manera de reconstituir el «modo de producción de los fenómenos»". M.P. 441-442.

Conocimiento (copia)

Hay "un modelo de conocimiento (copia) según el cual la operación constituirá la simple imagen de transformaciones exteriores dadas o ya realizadas..." -- E.E.G. XII 113.

Conocimiento (asimilación)

Hay un "modelo de conocimiento (asimilación) según el cual la operación es un acto que se adquiere en función de la propia coordinación de las acciones del sujeto, porque esa coordinación, como tal, implica ya algún elemento de transformación en el sentido lógico-matemático del término". E.E.G. XII 113.

Conocimiento físico

"El conocimiento físico no se debe sólo a la experiencia exterior, ni sólo a

la experiencia interna, sino a una unión necesaria entre las estructuras lógicas-matemáticas nacidas de la coordinación de las acciones y los datos experimentales asimilados a ellas". E.G. II 16. Cf. E.G. II 14.

Conocimiento inconsciente

"Los reflejos y la morfología misma de los órganos a los cuales están vinculados constituyen una especie de conocimiento anticipado del medio exterior, -- conocimiento inconsciente y material, se entiende, pero indispensable para el desarrollo posterior del conocimiento efectivo". N.I. 19.

Conocimiento y conservación

"Todo conocimiento, sea de orden científico o derive del simple sentido común supone un sistema, explícito o implícito, de principios de conservación". G.N. 6.

Conservación (sustancial) del objeto

"Ante todo prolongación de las coordinaciones propias del hábito, el objeto es construido por la inteligencia misma, de la cual constituye la primera invariante". P.I. 133.

Conservación del todo

"... lo propio de las operaciones concretas, tanto en el terreno de las agrupaciones lógicas como en el de la composición partitiva, consiste precisamente en asegurar la libre movilidad de las partes en el seno de un todo que se conserva necesariamente como reunión (real o virtual) de sus elementos". G.S. 414.

Conservación y grupo

"El descubrimiento de una noción de conservación por el niño es siempre la expresión de la construcción de una agrupación (lógica o infralógica) o de un grupo (matemático) de operaciones". G.S. 354.

"Se comprueba ... que una vez construida la conservación, se basa sencillamente en la identidad". G.S. 138.

"... la conservación constituye una condición necesaria para todas las actividades racionales..." G.N. 6.

Conservación cuantitativa

"Las cantidades que se conservan son invariantes de agrupaciones o de grupos". D.Q. 214 (Véase INVARIANCIA.)

Construcción del número

"... consiste en igualar las diferencias, es decir, en reunir en un solo todo operatorio la clase y la relación asimétrica: los términos enumerados, entonces, son a la vez equivalentes entre sí, y en ese sentido participan de la --clase, y diferentes unos de otros por su orden de enumeración, y en ese sentido participan de la relación asimétrica..." G.N. 122.

"La hipótesis de la que partimos es ... la de que esa construcción (del número) es correlativa del desarrollo de la lógica misma, y que al nivel prelógico corresponde un período prenumérico". G.N. II.

Construcción y reflexión

"Por consiguiente, el proceso genético es, en forma simultánea, constructivo y reflexivo, y el factor reflexivo es en parte constructivo, así como el factor constructivo es, a su vez, en parte reflexivo: la reflexión enriquece retroactivamente el elemento posterior, en tanto que la construcción lo incorpora efectivamente al seno de una nueva composición". E.G. III 300.

Constructivismo

"... la obligación formal de trascender de manera incesante los sistemas ya -construidos para asegurar su no contradicción converge con la tendencia genética a superar sin cesar las construcciones ya acabadas para colmar sus lagunas..." E.E.G. XIV 324.

Coordinación

"... es la asimilación múltiple que construye un número creciente de relaciones entre los complejos «acción X objeto»". N.I. 363.

"... coordinación, u organización externa de los esquemas". N.I. 216.

Coordinación o asimilación recíproca

Existe una tendencia según la cual dos esquemas "tienden a asimilarse, cada uno, el dominio del otro, lo cual equivale a decir que se asimilan recíprocamente. Esta asimilación recíproca (total o parcial) constituye la coordinación de los esquemas". E.E.G. VII 44.

"Pero para que dos esquemas, hasta entonces aislados, queden coordinados uno al otro en un acto único, es preciso que el sujeto se proponga alcanzar un objetivo no directamente accesible y además introducir, en esa intención, esquemas hasta entonces relativos a otras situaciones". N.I. 187.

"Es asimilación de segundo grado en la medida en que es coordinación de dos -esquemas de asimilación (p. ej.: visión y succión), y es acomodación de segundo grado en la medida en que prolonga la cadena de las asociaciones adquiridas." N.I. 61.

"... hay coordinación entre esquemas cuando en otras situaciones éstos pueden funcionar en forma aislada..." N.I. 119.

Coordinación parcial

"Es decir, simple conjunción de dos esquemas en parte independientes". N.I. - 95.

Correspondencia numérica

"Será ... la que haga abstracción de las cualidades de las partes y las considere como otras tantas unidades..." G.N. 84.

Correspondencia lógica

"relación de relaciones de parte a todo". M.V. 280.

"doble comparación de partes a todo". M.V. 281.

Correspondencia serial y ordinal

"... las correspondencias serial y ordinal, es decir, la colocación en correspondencia cualitativa o numérica de dos series semejantes". D.Q. 238. Cf. G. N. 124.

Cosas op. Objetos

"Decimos «cosas» en sentido más general de presentaciones perceptivas, antes de la constitución de los «objetos permanentes»". E.E.G. II 74 nota 1.

Quantificación intensiva

"... incide sólo sobre las relaciones de parte y de todo". D.Q. 25.

"Con esa cuantificación, el único enunciado posible es: si $A + A' = B$, entonces $A \leq B$ y $A' \leq B$. Es propia de la lógica de las clases, que sólo implica los cuatro cuantificadores uno, todos, varios, ninguno". E.G. I 78.

Quantificación extensiva

"Hay cuantificación extensiva en cuanto se comparan cuantitativamente las partes entre sí". D.Q. 26. Cf. G.S. 420.

Quantificación extensiva no métrica

Dada una clase B compuesta de $A + A'$, en cuanto se afirma, por ejemplo, que A contiene "casi todos" los elementos de B, esa cuantificación no métrica determina ya $A > A'$. Esa desigualdad entre las clases complementarias no puede ser decidida sólo con los cuantificadores intensivos.

Quantificación extensiva métrica

"... aparece cuando las partes (o las diferencias) son igualadas entre sí y se puede, entonces, introducir la noción de unidad". (Iterable). D.Q. 26.
 "Cuando en un todo B las partes complementarias A y A' pueden ser reducidas a una unidad común. Si $A = A'$, entonces $B = 2A$ o $B = 2A'$ ". E.G. I 80.

Deducción

"La deducción comienza cuando la construcción se efectúa en el interior de «agrupaciones» o de «grupos» acabados". D.Q. 338.

Deducción formal

"... consiste en extraer las consecuencias, no de un hecho de observación directa, o de un juicio al cual se adhiere sin reservas (y que de tal manera se incorpora a la realidad tal como se la concibe), sino de un juicio que sencillamente se adopta, es decir, que se lo admite sin creer en él, para ver qué implica". J.R. 61.

Deducción causal

"... equivale ... a fusionar la modificación física con la transformación operatoria, por subordinación de lo real a lo posible, y a conferir a las generalizaciones de las relaciones legales un carácter de necesidad o de probabilidad, en función de la misma subordinación". E.G. II 348.

Desarrollo de la actividad mental

"... es función de esa distancia gradualmente acrecentada de los intercambios, y por lo tanto del equilibrio entre una asimilación de realidades cada vez -- más alejadas de la acción propia y una acomodación de ésta a aquéllas". P.I.14.

Desarrollo I: Sociogenético y cultural

"Uno de estos aspectos es sociogenético y cultural: es el desarrollo I, colectivo, que prosigue de generación en generación, modelando las nuevas generaciones antes que tomen el relevo en esa marcha continua". E.E.G. XV 12.

Desarrollo II: Psicogenético

"El otro aspecto es psicogenético; es el desarrollo II, a la vez orgánico (-sistema nervioso) y mental, que lleva del nacimiento a la adolescencia, es decir, al punto de inserción del individuo en la sociedad adulta". E.E.G. XV 12.

Descentración y objetividad

"El sujeto es tanto más activo cuanto más larga descentrarse, o para decirlo mejor, su descentración es la medida misma de su actividad eficaz sobre el objeto..." E.G. II 15.

"... en nivel alguno es posible separar el objeto del sujeto. Sólo existen relaciones entre ellos dos, pero esas relaciones pueden ser más o menos centradas o descentradas, y esa inversión de sentido es el paso de la subjetividad a la objetividad". E.G. II 16.

Descentración y operación

"Descentrar es invertir las relaciones mismas y construir un sistema de reciprocidades que es cualitativamente nuevo respecto de la acción inicial". E.G. II 112.

"La descentración ... no es más que el reverso (o el aspecto interior, es decir, vinculado al sujeto) de la coordinación operatoria". E.G. II 85.

"... descentración progresiva de la acción propia, es decir, una eliminación del egocentrismo en beneficio de la «composición» cerrada y regulada, debido a que las acciones iniciales se vuelven reversibles y operatorias". D.Q. 339.

"Descentrar significa «agrupar»..." E.G. II 112.

Desplazamiento

"Para el niño no es, ante todo, otra cosa que un cambio de «ubicación», es decir, de orden, pero debido a las permutaciones de los propios objetos ordenados y no ya, sencillamente, a la inversión del sentido del recorrido del sujeto ordenante". G.S. 487.

"Los cambios de orden son los que constituyen el desplazamiento como tal" M. V. 93.

"Un simple cambio de orden no es más que un desplazamiento". M.V. 153.

"Las operaciones de desplazamiento (o cambio de ubicación)". M.V. 258.

"Un cambio de posición (desplazamiento)". M.V. 275.

Desplazamiento de equilibrio

"En el dominio del pensamiento intuitivo, como en el de las percepciones... en cada modificación de los datos sensibles exteriores se producen «desplazamientos de equilibrio», es decir, que aparecen «transformaciones no compensadas», o no compensadas del todo por las descentraciones o las regulaciones. El equilibrio perceptivo, y en menor grado el equilibrio intuitivo, son, así, comparables a un sistema estadístico, en el cual las transformaciones fortuitas... modifican a cada instante la totalidad, sin que ésta pueda resultar de -- una composición aditiva". N.T. 178.

En el caso de no permanencia de las condiciones de equilibrio, ello provoca la aparición de desplazamientos de equilibrio "contendencia a la moderación - del factor de perturbación, según el principio de Le Chatelier". E.E.G. II 39. (Véase EQUILIBRIO PERMANENTE).

Dicotomía

Constituye "la forma natural de división lógica (con independencia de la igualdad de las clases complementarias)..." G.S. 401.

Discontinuidad relativa

"Df. 34. Diremos que una conducta evoluciona según una discontinuidad relativa de grado n , si luego de n refinamientos de mediciones ya no se encuentran conductas que presenten valores intermedios después del n -ésimo refinamiento". E.E.G. IV 83.

Discontinuidad absoluta

"Df. 35. Diremos que una conducta evoluciona según una discontinuidad absoluta si la conducta está presente o ausente, pero no es graduable". E.E.G. IV - 83.

Egocentrismo

"En efecto, el egocentrismo se caracteriza por una indiferenciación entre el sujeto y el mundo exterior, y no por un conocimiento exacto que el sujeto adquiriera de sí mismo: lejos de conducir a un esfuerzo de introspección o de reflexión sobre el yo, el egocentrismo infantil, por el contrario, es ignorancia de la vida interior y deformación del yo, así como ignorancia de las relaciones objetivas y deformación de las cosas". N.T. 206.

"... egocentrismo, entonces, se opone a objetividad, en la medida en que la objetividad significa relatividad en el plano físico y reciprocidad en el plano social". L.P. 70.

"El egocentrismo es... por una parte primacía de la satisfacción sobre la comprobación objetiva (de ahí el carácter del pensamiento inicial del niño, que se mantiene a mitad de camino entre el juego y la adaptación), y por otra parte deformación de la realidad en función de la acción y del punto de vista propios. En los dos casos, por supuesto, es inconsciente de sí mismo, siendo en esencia indisociación de lo subjetivo y lo objetivo..." "El niño piensa - en optativo, más que en indicativo. [H. Wallon], lo cual podría constituir la definición misma del egocentrismo, desde el punto de vista funcional". F.S.-301 nota 1.

"... egocentrismo significa a la vez falta de conciencia de sí y ausencia de objetividad, en tanto que la posesión del objeto como tal va de la mano con la adquisición de la conciencia de sí". C.R. 6.

Egocentrismo y sociedad

El niño "juega individualmente con una materia social: tal es el egocentrismo". J.M. 21.

"El egocentrismo se nos aparece como una conducta intermedia entre las conductas socializadas y las conductas puramente individuales". J.M. 20.

"El egocentrismo infantil, lejos de constituir una conducta asocial, va de la

mano con la coerción adulta. El egocentrismo sólo es presocial en relación con la cooperación". J.M. 41

"El egocentrismo es presocial en la medida en que señala una transición entre lo individual y lo social, entre el estadio motor y casi solipsista del recién nacido, y el estadio de la cooperación propiamente dicho". J.M. 66.

"El egocentrismo como confusión del yo con el mundo exterior y el egocentrismo como falta de cooperación constituyen, así, un solo y el mismo fenómeno".

"Egocentrismo e imitación son una sola cosa". J.M. 67.

"Por consiguiente, en su esencia, el egocentrismo infantil, es una indiferenciación entre el yo y el medio social". J.M. 68.

"Indiferenciación entre los otros y el yo". L.P. 50.

"Siendo el egocentrismo, por definición, la confusión del yo y el otro". J.M. 200.

"Llamamos egocentrismo la indiferenciación desde el punto de vista propio y el de los otros, o de la actividad propia y de las transformaciones del objeto". L.P. 67.

"El egocentrismo social es una actitud epistémica en igual medida que el egocentrismo puramente intelectual: es una manera de entender a los otros, tal como el egocentrismo en general es una actitud frente a los objetos". L.P. 71.

"...El egocentrismo social sucede al egocentrismo sensorio-motor y reproduce sus fases, pero como lo social y lo representativo son interdependientes, parece haber regresión, cuando en realidad el espíritu entabla sencillamente -- las mismas batallas, en un nuevo plano, para llegar a nuevas conquistas". -- C.R. 323.

Egocentrismo y conciencia

"Así, en su fuente, el egocentrismo no es un fenómeno de conciencia (la conciencia del egocentrismo destruye al egocentrismo), ni un fenómeno de comportamiento social (el comportamiento manifiesta en forma indirecta el egocentrismo, pero no lo constituye), sino una especie de ilusión sistemática e inconsciente..." L.P. 68.

"Es en cierta forma el conjunto de las actitudes precríticas y por consiguiente preobjetivas del conocimiento". L.P. 68.

El egocentrismo "es la actitud espontánea del pensamiento individual que tiene en forma directa al objeto, sin haber adquirido conciencia de su perspectiva propia". L.P. 74.

Egocentrismo y centración

"Una acción es... incompatible con otras e incapaz de ser desarrollada en los dos sentidos, en la medida en que está centrada y esa centración inicial -- explica al mismo tiempo el hecho de comportamiento que es su irreversibilidad, y esa ilusión del punto de vista que es el egocentrismo o asimilación a la actividad propia". L.P. 76.

"El egocentrismo espacial, que señala el comienzo de la representación de los desplazamientos... es, como el egocentrismo intelectual e inconsciente... un sistema de centraciones ilegítimas que se opone a la agrupación porque es -- fuente de asimilaciones irreversibles". G.S. 38.

"...esa centración intelectual caracteriza lo que hasta ahora designamos con el término de egocentrismo". M.V. 167.

"El egocentrismo sólo consiste en tomar por única realidad la que se aparece a la percepción propia". D.Q. 277.

"El egocentrismo, es decir, la coordinación establecida según la perspectiva propia y ninguna otra". D.Q. 242 (Véase CENTRACION DE LA ACCION).

Egocentrismo e irreversibilidad

"El egocentrismo es lo contrario de la «agrupación»". D.Q. 242.

"...es, pues, un sistema de relaciones imposibles de agrupar, y se lo puede definir por esa irreversibilidad, y por lo tanto por esa no-agrupación". (11) 250.

"es la negación de la actitud objetiva, y por consiguiente del análisis lógico. Por el contrario, da lugar a la síntesis subjetiva". L.P. 140.

Egocentrismo y equilibrio

"... el egocentrismo debe definirse, no sólo por la primacía de la asimilación sobre la acomodación, sino por el desequilibrio entre los dos procesos, con primacía alternativa de uno sobre el otro". F.S. 307-308

Elemento intermediario de la comparación

"En toda comparación... lo mismo que en toda medición, siempre existe un elemento intermediario, que no se podría calificar desde el comienzo de término-medio, pero cuya función consiste a la vez en vincular A y B, o a la inversa, y al mismo tiempo conservar A y B durante esa vinculación. Ahora bien, ese elemento intermediario deriva siempre de la actividad propia, antes de separarse de ella en forma de un término medio independiente, o de una medida común". G.S. 65.

Emplazamiento-desplazamiento

"Los emplazamientos y los desplazamientos son operaciones infralógicas que engendran las relaciones que luego pueden ser seriadas". D.Q. 332.

"Las operaciones de emplazamiento (o de desplazamiento) determinan las relaciones asimétricas de orden... Los dos tipos de operaciones son, pues, distintas, pero complementarias..." G.S. 196.

Es "un sistema de simultaneidades". M.V. 272.

Es "un sistema de posiciones fijas". M.V. 275.

"Las operaciones de ubicación constituyen un primer tipo de agrupamiento cualitativo". M.V. 257.

Epistemología genética

"El principio epistemológico consiste... en tratar de determinar el papel del sujeto y del objeto, encarándolos, no en sí, sino en el proceso mismo del acrecentamiento de los conocimientos. En ese sentido, sólo mediante la vinculación de los extremos por medio de las leyes del desarrollo se puede esperar

captar el alcance de las nociones más evolucionadas". E.G. II 70. "Desde el punto de vista de una epistemología genética que no conoce un sujeto en sí, sino sólo las etapas de formación del sujeto, ni un objeto en sí sino sólo los objetos sucesivos reconocidos por el sujeto a lo largo de sus etapas, es evidente que hay relación entre la objetividad y los objetos, pero se trata de determinar esa relación mediante el desarrollo mismo". E.G. II 71.
 "... es claro que el marco de la epistemología genética supera con mucho al de la psicología del niño". E.E.G. I 52.

Epistemología (dominio)

"... llamaremos «dominio epistemológico» el de las relaciones entre los conocimientos y las diferentes formas posibles de realidades (incluida la eventualidad de zonas de existencia no sensibles)...". E.E.G. XIV 162.
 "... epistemológicos [son] los problemas relativos a las relaciones SF, SE, -- FE, y al sistema E" en los tres tipos siguientes: "sistema S = actividades del sujeto; sistema F = propiedades (formas, etc.) del objeto; sistema E = tipo de existencia o de realidad del objeto (zona de realidad)". E.E.G. XIV 163.

Epistemología y lógica

Es "el estudio del conocimiento como relación entre el sujeto y el objeto, y [se reserva] el término de lógica para el análisis formal del conocimiento".- T.L.4.
 "... la lógica se mantiene exclusivamente relativa a las actividades del sujeto, y no se ocupa de las interacciones entre el sujeto y el objeto, que sólo conciernen a la epistemología". T.L. 5.

Epistemología genética restringida

"Llamaremos epistemología genética restringida toda investigación psicogenética o histórico-crítica sobre los modos de acrecentamiento de los conocimientos en la medida en que se base en un sistema de referencia constituido por el estado del saber admitido en el momento considerado". E.G. I 45.

Epistemología genética generalizada

"Hablaremos, por el contrario, de epistemología genética generalizada cuando el sistema de referencia está englobado él mismo en el proceso genético o histórico que se trata de estudiar". E.G. I 45.

Epistemología genética (forma especial)

"... es el estudio de los estados sucesivos de una ciencia S en función de su desarrollo". E.E.G. I 13.

Epistemología genética (forma general)

"Estudio de los mecanismos del acrecentamiento de los conocimientos". E.E.G. - I 14.

Epistemología normativa

Es "el estudio de los fundamentos por los métodos de formalización lógica". - E.E.G. I 16.

"El principal de los problemas de frontera consiste en determinar a partir de qué nivel o de qué estructura la lógica propia del sujeto se vuelve formalizable desde el punto de vista normativo". E.E.G. I 25.

Equidad

"... equidad, es decir, igualdad, teniendo en cuenta las circunstancias de cada uno, en el caso particular de las diferencias de edad". J.M. 214.

Equilibrio y reversibilidad

"... el sistema está en equilibrio cuando las operaciones de que es capaz el sujeto constituyen una estructura tal, que sus operaciones sean susceptibles de ser desarrolladas en los dos sentidos (bien por inversión estricta o negación, bien por reciprocidad). Por consiguiente, el sistema está en equilibrio porque el conjunto de las operaciones posibles constituye un sistema de transformaciones virtuales que se compensan, y que se compensan en la medida en que obedecen a las leyes de la reversibilidad". L.E.A. 235-236. "Así, el equilibrio se definirá por la reversibilidad". E.G. I 36.

"... el equilibrio [es] el lugar de unión específica entre lo posible y lo real..." E.G. I 36.

Campo de equilibrio

"(1) Llamaremos campo de equilibrio el conjunto de objetos o de propiedades de objetos sobre los cuales inciden las acciones de cierta categoría susceptibles de equilibrarse entre sí". E.E.G. II 38.

Equilibrio, el mejor

"... los estados mejor equilibrados, en el sentido en que tomaremos este término, corresponden al máximo de actividades y al máximo de apertura en los intercambios". E.E.G. II 37.

"De dos formas de equilibrio, la «mejor» es la que hace corresponder según una dosificación óptima que debe caracterizarse en cada caso, el campo más amplio y la mayor movilidad (y por lo tanto el máximo de ligazones engendradas) con las transformaciones más sencillas y mejor compensadas". E.E.G. II 43.

Equilibrio permanente

"Df. Diremos que una estructura presenta un equilibrio de condiciones permanentes, o más sencillamente un equilibrio permanente, si cuando el campo inicial-C es modificado en C' la subestructura de los elementos correspondiente a C -- conserva el mismo equilibrio que antes..." E.E.G. II 40.

Desplazamiento de equilibrio

"... en cambio diremos que hay desplazamiento de equilibrio si la nueva forma de equilibrio correspondiente a C' difiere de la que correspondía a C". E.E.G. II 40. (véase DESPLAZAMIENTO 2).

Niveles de equilibrio

(1) Permanente: agrupación (V y VI) [operatorio]. (2) Semipermanente: agrupación intuitiva (IV) -agrupación sensorio-motriz (III). (3) Momentáneo: percepción y hábito (II), reflejo (I). (II) 237.
 "... un estado de equilibrio no es un estado de reposo final, sino que constituye un nuevo punto de partida". E.E.G. XV 20.

Equilibrio operatorio

Se presenta "con el máximo de las distancias posibles (pues la inteligencia -- trata de abarcar el universo) y de la complejidad de los trayectos (pues la deducción es capaz de los mayores «rodeos»)". P.I. 63-64.
 El equilibrio permanente "se debe al hecho de que las regulaciones intuitivas han llegado a la reversibilidad completa". M.V. 260. Cf. M.V. 166.
 "El equilibrio por fin alcanzado entre la asimilación y la acomodación explica entonces la reversibilidad de la agrupación operatoria, que es a la vez deducción o asimilación indefinidas y perpetuamente acomodables a las nuevas situaciones". M.V. 172.

Equilibrio y estructura

"Equilibrio y estructura son los dos aspectos complementarios de toda organización del pensamiento". L.E.A. 213.
 "... las estructuras pueden interpretarse como el producto o el resultado de un proceso autónomo de equilibración". Así como "la estructura (u órgano) [es diferente de] la función (en el sentido biológico del término):... la equilibración es un proceso funcional distinto de la estructura..." E.E.G. II 43.

Equilibrio y aprendizaje

"... la equilibración constituiría una condición (necesaria, pero no suficiente) del aprendizaje, en el sentido de que todo aprendizaje supondría la intervención de reacciones no aprendidas tendientes a su equilibración..." E.E.G. X 183.

"... esas coordinaciones no aprendidas... constituyen el dominio específico de la equilibración..." E.E.G. X 184.

Equilibrio (explicaciones)

Se puede "(a) concebir el equilibrio como caracterizado por una entropía máxima, (b) o concebirlo como debido a la intervención de coordinaciones que introducen desde afuera un orden en disminución de la entropía, (c) o concebirlo inclusivo como debido a una serie de «estrategias», cada una de las cuales sería orientada por los resultados de la precedente, hasta el momento en que las acciones, hechas reversibles por la coordinación misma de dichas estrategias precedentes, se liberarían del proceso histórico anterior para llegar al equilibrio". E.E.G. I 37-38

Espacio, continente (euclídeo, común)

El espacio común "es un sistema de coordenadas en relación con el cual estarían «ubicados» los objetos, en tanto que los espacios desocupados se mantendrían en el estado de «lugares» libres... mediante la agrupación simultánea de -- los «emplazamientos» y los «desplazamientos»... el sujeto se va llevando así a concebir el espacio como un continente o un sistema de referencias independiente de su contenido". G.S. 109.

"el espacio euclídeo consiste en una coordinación de los objetos mismos: pero como los objetos o sus figuras son móviles o están sujetos al desplazamiento... lo esencial de esa coordinación consiste en vincular las posiciones, distancias y desplazamientos en función de un «continente» inmóvil cuya estructuración permite la localización de «contenidos» móviles. Esa distinción entre el continente y el contenido, esencial para la representación del espacio euclídeo, constituye la fuente de los sistemas de coordenadas..." G.S. 504.

Espacio físico y Espacio geométrico

(E.f.) "... la posibilidad de construir triángulos... informa al sujeto de la existencia de un espacio físico, constituido por las interacciones entre sólidos macroscópicos [E.g.] así como de la existencia de un espacio geométrico -- vinculado a las acciones de construcción y reunión de ángulos". G.S. 269.

"El espacio ocupa una situación especial, que puede ser, o bien física y matemática [E.f.] a la vez, o bien sólo matemática [E.g.], según que interese simultáneamente al objeto y la acción, o a la acción sólo en sus coordinaciones". E.G. II 342.

Espacio y grupo de desplazamientos

Según H. Poincaré, el espacio "derivaba psicológicamente de un grupo de desplazamientos constituido en forma experimental por cada sujeto, en función de los movimientos percibidos sobre los objetos, y de sus propios desplazamientos". - M.V. 264.

Espacio sensorio-motriz

"... un solo campo perceptivo no bastaría para determinar un espacio, siendo el espacio el paso posible de un campo a otro".
 "... en el plano de la percepción ya existe una actividad perceptiva consistente en dirigir las miradas, en comparar, analizar, etc., pero la constitución del espacio está lejos de depender de ella sola, y supone su vinculación con el conjunto de las otras acciones". E.G. I 164.

Espacio vacío no intuitivo

"Si las «intuiciones» se mantienen separadas, es precisamente porque las relaciones entre las sucesivas intuiciones no son objetos de una intuición posible, por no haber sido percibidas con claridad, y de ahí esos espacios vacíos no intuitivos; el papel de las operaciones será precisamente el de llamarlos por medio de un sistema de transformaciones reversibles". M.V. 15-18.

Espacio proyectivo

"El espacio proyectivo está constituido ante todo por el grupo de transformación (y antes que haya grupo matematizado, por la agrupación cualitativa), cuya expresión psicológica es el sistema representativo, y no el perceptivo, de las perspectivas elaboradas por el niño a lo largo de los cuatro subestadios..". R.E. 289.

"... la esencia misma del espacio proyectivo consiste en buscar puntos de vista en la coordinación sensorio-motriz, y luego operatoria". E.R. 291.

Esquema

"Un esquema es un modo de reacciones susceptibles de reproducirse y susceptibles, sobre todo, de ser generalizadas". A.I. 96.

"Por definición, el esquema de una acción es el conjunto estructurado de los caracteres generalizables de dicha acción, es decir, de los que permiten repetir la misma acción o aplicarla a nuevos contenidos. Pero el esquema de una acción no es perceptible (se percibe una acción particular, pero no su esquema), ni directamente introspectible, y sólo se adquiere conciencia de sus consecuencias cuando se repite la acción y se comparan sus resultados sucesivos". E.E.G. XIV 251.

"Por eso tales esquemas son de alcance enteramente general y no caracterizan sencillamente una u otra de las acciones de un solo individuo. Pero también por eso se mantienen inconscientes hasta que una «abstracción reflexiva» los transforma en operaciones". E.E.G. XIV 252.

Los esquemas "representan las acciones susceptibles de ejercerse sobre los objetos". N.I. 187.

"Un esquema se aplica a la diversidad del medio exterior y se generaliza, pues, en función de los contenidos que subsume, en tanto que una Gestalt no se generaliza, e inclusive se aplica menos de lo que se impone en forma inmediata e interior a la situación percibida". N.I. 336.

"Los esquemas tienen una historia: hay reacción mutua entre la experiencia anterior y el acto presente de inteligencia". P.I. 87.

"Los esquemas de la acción constituyen la principal fuente de los conceptos". - M.P. 385. Cf. M.P. 400.

Esquema final

Es el esquema que asigna "un objetivo a la acción". N.I. 202.

Esquema negativo

La "tendencia a la aplicación repetida y a la generalización del esquema presenta límites, en virtud de un factor de inhibición, fuente de la negación de dicha aplicación, y fuente de lo que por consiguiente se podrá denominar los complementarios de los esquemas, o esquemas negativos". E.E.G. VII 43.

Esquema particular

"De contenido especial o singular..." N.I. 209.

Esquema genérico

"De contenido múltiple..." N.I. 209.

Esquema único

"Cuando los movimientos y los elementos sensoriales están asociados, y por lo demás no se presentan en estado aislado, decimos que hay esquema único". N.I.-119.

Ejemplo: "ponerse el pulgar en la boca [es un esquema único] porque a la edad en que el niño aprende a succionar el pulgar, sabe succionar otra cosa, aparte del pulgar, pero no sabe realizar en otras circunstancias, por medio de la mano, la acción que ejecuta introduciéndosela en la boca..." N.I. 119.

Esquemas móviles

Son los esquemas "aptos para coordinaciones y síntesis nuevas..." N.I. 209.
"Sujetos a combinaciones múltiples" N.I. 221.

Esquema del objeto permanente

Se "debe a una misma asimilación sensorio-motriz, pero provoca la búsqueda del objeto una vez salido del campo de la percepción, y que por consiguiente le atribuye una conservación nacida de la continuación de las acciones propias, y luego proyectada en propiedades exteriores". P.I., 135.

"Tener la noción del objeto es atribuir la figura percibida a un apoyo sustancial, tal, que la figura, y la sustancia de la cual ella es el índice, continúen existiendo fuera del campo perceptivo". P.I. 130-131.

Esquemas (evolución de los)

esquema sensorio-motriz
 esquema perceptivo
 esquema práctico o de hábito
 esquema simbólico
 esquema intuitivo
 esquema operatorio concreto
 esquema operatorio formal
 P.I. 181.

Esquema sensorio-motriz

"Df. Denominamos esquemas sensorio-motrices las organizaciones sensorio-motrices susceptibles de aplicación a un conjunto de situaciones análogas y que son por consiguiente, testimonio de asimilaciones reproductoras (repetición de las mismas actividades), reconocitivas (reconocer los objetos atribuyéndoles una significación en función del esquema) y generalizadoras (con diferenciaciones en función de nuevas situaciones)". E.E.G. II 46. Es un "sistema definido y cerrado de movimientos y de percepciones; el esquema presenta, en efecto, el doble carácter de estar estructurado (y por lo tanto de estructurar él mismo - el campo de la percepción o de la comprensión) y de constituirse de entrada como totalidad sin resultar de una asociación o de una síntesis entre elementos anteriormente aislados". N.I. 330.
 Los "esquemas sensorio-motrices no son sencillamente lo que a veces se denominan «patterns», es decir, que tienen un poder de generalización y además un poder de asimilación". A.I. 95-96.

Esquema perceptivo

"El esquema perceptivo no es más que un esquema temporal con asimilaciones sucesivas, y sin la posibilidad de reunión en un todo simultáneo que caracterizaría a la clase". M.P. 362.
 Las formas perceptivas, por ejemplo, "existen en sí mismas, en tanto que los esquemas son sistemas de relaciones cuyos desarrollos se mantienen siempre dependientes unos de otros". N.I. 344.

Esquema práctico o de hábito

El niño coordina "las acciones entre sí en forma de «esquemas» prácticos, especie de preconceptos sensorio-motrices, caracterizados por la posibilidad de repetir la misma acción en presencia de los mismos objetos o de generalizarla en presencia de otros análogos". E.G. I 97.

Esquema simbólico (verbal)

Los "primeros esquemas verbales no son más que esquemas sensorio-motrices en proceso de conceptualización". Implican (1) "modos de acción generalizables -- que se aplican a objetos cada vez más numerosos", (2) "un semidesapego con ---

respecto a la actividad propia", y (3) anulan la comunicación. F.S. 234.

Esquema intuitivo (representativo o mental)

"Para volverse mentales [o representativos], los esquemas sensorio-motrices - deben ser susceptibles de combinarse entre sí de todas las maneras". N.I. 296.

Esquema operatorio

"un esquema operatorio[es] un método de composición reversible". D.Q. 133.
 "Un esquema anticipador no podría emanar sólo del pensamiento, porque la representación nada puede prever si no es guiada por la acción misma. Sólo en el plano en que las acciones coordinadas entre sí constituyen una agrupación de operaciones reversibles, el sistema de composiciones inherente a esa agrupación se traduce psicológicamente en forma de un esquema anticipador de naturaleza operatoria". G.S. 423.
 Un esquema anticipador no es "otra cosa que la agrupación de las operaciones". R.E. 162.

Estadio (Definiciones)

Los estadios son «cortes» en la evolución genética que satisfacen las siguientes condiciones:

- (1) Es preciso que el orden de las diversas adquisiciones sea constante. (Por ejemplo: la adquisición de la noción de volumen es siempre posterior a la de la noción de peso).
 - (2) Cada estadio se caracteriza por una estructura y no por la simple yuxtaposición de propiedades.
 - (3) Las estructuras construidas a una edad determinada se convierten en una parte de las estructuras de la edad siguiente. (Integración de las estructuras inferiores en las superiores).
 - (4) En cada estadio se distingue un momento de preparación y un momento de ejecución
 - (5) Se debe distinguir los procesos de génesis y las formas de equilibrio finales (siempre relativos). Cf. L.E.A.
 "Se debe concebir los estadios como las fases sucesivas de procesos regulares, que se reproducen como ritmos, en los planos superpuestos del comportamiento y de la conciencia". J.M. 61.
 "No existen estadios globales que definan el conjunto de la vida psicológica del sujeto". J.M. 61.
- El estudio de los estadios debe tener en cuenta: (1) la Continuidad Funcional y (2) las Diferencias de las estructuras por observar.

Estadios y períodos (Clasificación en el desarrollo de la inteligencia en el niño)

- (I) Período de la Inteligencia Sensorio-motriz (0-2 años)
 Estadio I: Ejercicio de reflejos (0-1 mes)
 Estadio II: Primeras adaptaciones adquiridas y reacción circular primaria (1-4 meses)

Estadio III: Procedimientos para hacer durar los espectáculos interesantes y -
reacción circular secundaria (4-8 meses)
Estadio IV: Coordinación de los esquemas secundarios y su aplicación a las si-
tuaciones nuevas (8-12 meses)
Estadio V: Descubrimiento de nuevos medios por experimentación activa y reac-
ción circular terciaria (12-18 meses)
Estadio VI: Invencción de nuevos medios por combinación mental (más de 18 meses)

(II) Período de preparación y de organización de operaciones concretas.
Subperíodo IIa.: representación preoperatoria
Estadio I: Función simbólica (2 años-3, 6 años)
Estadio II: Regulaciones simples (-5, 6 años)
Estadio III: Regulaciones articuladas (-7 u 8 años)
Subperíodo IIb.: operatoria concreta
Estadio I: Operaciones simples (-9 ó 10 años)
Estadio II: Operaciones complejas (p. ej.: construcción de conexiones espacia-
les) (-11 ó 12 años)

(III) Período de las operaciones formales
Estadio I: (-13 ó 14 años)
Estadio II: (Adolescencia)

Estructura (véase EQUILIBRIO)

"... las estructuras lógicas constituyen, no formas a priori, ni productos de la experiencia de los objetos, ni convenciones sociales, sino las formas de -- equilibrio hacia las cuales tienden las coordinaciones intelectuales del sujeto..." E.E.G. II 27 (nota 1).

"Se debe concebir cada estructura como una forma particular de equilibrio, más o menos estable en su campo restringido, y que se vuelve inestable en los límites de éste". P.I. 12.

"Decir que una estructura es «acabada», aunque no sea «final», significa que - ha llegado a un estado de equilibrio tal, que puede ser integrada, sin ser modificada en sí misma, en las estructuras posteriores, ya construidas o no". -- E.E.G. XV 12.

"Es una forma de organización de la experiencia". (8) 149.

"Es una adquisición de conciencia o una «reflexión» cada vez más aproximativa de la función misma". (8) 152.

"La estructura no es más que una cristalización momentánea, siempre superada - en los hechos por el espíritu en su funcionamiento". (8) 169.

Las estructuras "no existen como nociones distintas en la conciencia del sujeto, sino que constituyen sólo instrumentos de su comportamiento". E.E.G. XIV - 195.

Estructura y energética

"Contrariamente a la energética, la estructura se define sin recurrir a lo --- fuerte y a lo débil. a lo más y a lo menos". A.I. 9.

Estructura y función

"La estructura puede ser el resultado de un funcionamiento, pero ese funcionamiento supone estructuras preexistentes". A.I. 9.

Estructura y contenido

"a menudo resulta imposible distinguir, a lo largo del desarrollo, las estructuras de su contenido, pues las estructuras sólo se diferencian progresivamente". A.I. 9.

Estructura y totalidad

El carácter más importante de una estructura "es el de cierre. Una estructura es un conjunto cerrado". A.I. 10.

"Diremos que hay estructura ... cuando los elementos están reunidos en una totalidad que presenta ciertas propiedades como totalidad, y cuando las propiedades de los elementos dependen, total o parcialmente, de los caracteres de la totalidad". E.E.G. II 34.

Df. 5. "Llamaremos «estructuras» toda vinculación lógica susceptible de representar, en forma alternativa o simultánea, el papel de forma y el de contenido". I.L. 42.

Estructura matemática

Estructura genética

Se llaman «estructuras M» las de los matemáticos y «estructuras G» las del sujeto estudiado genéticamente. Aunque son mucho menos generales que las estructuras M, las estructuras G inciden, sin embargo, sobre elementos de naturalezas muy diversas.

Lo que los Bourbaki llaman «relaciones» constitutivas de las estructuras M corresponde a lo que nosotros llamamos las «operaciones» de las estructuras G, - por ejemplo la ley de composición $z = xty$ de un «grupo»".

"Las «condiciones» de esas relaciones en las estructuras M son lo que denominamos las «leyes de composición» que caracterizan a la estructura G como sistema de conjunto; ejemplos: la reversibilidad por inversión es el caso de las estructuras de clase y por reciprocidad en el caso de las de relación". E.E.G. XIV 201-202.

Estructura y deducción

"Una vez constituidas las operaciones en estructuras, se hará posible la deducción, e inútil la experiencia". E.E.G. XIV 251.

Estructura parcial o cuasiestructura

"Antes que aparezcan las estructuras con sus criterios habituales, se pueden -

encontrar cuasiestructuras (articulaciones intuitivas que en ciertas situaciones culminan en juicios equivalentes a las inferencias estructurales) o estructuras parciales (estructuras ya organizadas como tales, pero que sólo se aplican a un dominio limitado), etc.". E.E.G. XI 50.
Las "estructuras parcialmente indeterminadas [son] como conjuntos no del todo cerrados en relación con un operador (lo cual nos conducirá más acá de un álgebra sensu stricto), etc.". E.E.G. XV 11.

Evolución

"Df. 35. Cuando se puede caracterizar un comportamiento por una sola variable cuantificable, decimos que su evolución presenta en un sujeto un grado n de --continuidad si n refinamientos de escalas de mediciones (a partir de las mediciones más groseras que sólo permiten distinguir dos valores) permiten comprobar siempre la existencia de valores intermedios". E.E.G. IV 30.

"Df. 33 bis. Cuando se puede representar una conducta por una sola variable --cuantificable, decimos que su evolución presenta, en una población homogénea --en todas las edades consideradas, un grado n de continuidad si, al aplicar n --refinamientos de medición a muestras comparables de dicha población (muestras --en número creciente con los refinamientos de medición), encontramos un número --análogo de sujetos en todas las posiciones intermedias". E.E.G. IV 81-82.

Evolución del pensamiento del niño

"... se caracteriza por el paso de un egocentrismo general... a la descentración intelectual..." P.I. 88.

Experiencia

"... experiencia no significa necesariamente abstracción a partir del objeto.. ." E.G. I 263.

"Por lo tanto la experiencia no es recepción, sino acción y construcción progresivas: tal es el hecho fundamental". N.I. 318.

Experiencia y deducción

Hay que negar "todo dualismo radical entre la experiencia y la deducción; y --[es preciso] considerar la experiencia como una estructuración progresiva, y --no simplemente como una lectura, en tanto que la deducción es una coordinación de operaciones, y no sencillamente un discurso..." M.P. 443.

Experiencia inmediata y experiencia científica

"... el primer contacto del pensamiento propiamente dicho con el universo material constituye lo que se puede denominar experiencia inmediata, por oposición a la experiencia científica, o corregida por la asimilación de las cosas a la razón". C.R. 335.

"... la experiencia, tal como la practica el tanteo sensorio-motor, es irmedia ta, en el sentido de que considera las cosas tales como aparecen, en lugar de corregirlas y elaborarlas mentalmente". N.I. 283.

Experiencia física

La experiencia física implica "acciones diferenciadas en función del objeto".- E.E.G. I 33.

"consiste en actuar sobre los objetos de forma de descubrir sus propiedades, - que entonces son abstraídas de esos objetos como tales: por ejemplo, sopesar - un cuerpo para evaluar su peso". E.E.G. VII 24.

Experiencia lógico-matemática

La experiencia lógico-matemática implica "acciones generales que proceden por abstracción a partir de coordinaciones entre las acciones". E.E.G. I 33.

"La experiencia lógico-matemática consiste ... en actuar sobre los objetos, pe ro de manera de descubrir propiedades que son ... abstraídas de las acciones - mismas del sujeto, de suerte que en cierto plano de abstracción la experiencia sobre los objetos se vuelve inútil y la coordinación de las acciones basta para engendrar una manipulación operatoria simplemente simbólica, con lo cual se procede en forma deductiva para..." E.E.G. VII 24-25.

"La experiencia lógico-matemática no incide sobre la acción como proceso indi vidual, sino sobre los resultados de la acción como objetividades y como necesarios". E.E.G. XIV 250. Cf. M.V. 31.

Explicación

"... para que haya explicación no basta con deducir las leyes de una manera -- formal: falta basar esa deducción en un sustrato real o «modelo» concreto o -- abstracto, que permita representarse las relaciones en juego y, de manera más general, coordinar los planos de realidad o introducir entre las leyes estable cidas una jerarquía desde el punto de vista de su dominio de aplicación (esti maciones conscientes, reacciones de comportamiento, leyes fisiológicas, etc.)" T.P. I 126.

"La explicación supone ... un sistema de leyes tales, que una de ellas pueda - ser construida o reconstruida deductivamente a partir de las otras, y ese es - un primer rasgo específico de la explicación, por oposición a la legalidad --- sola..." T.P. I 127.

"... la deducción de la ley que se quiere explicar, a partir del sistema de le yes que dan cuenta de ella, no es sencillamente ideal o «lógica», sino que se aplica a un sustrato «real» o «modelo», encargado de prestarse a tal deducción y «representar» sus diversas ligazones". T.P. I 127-128.

Explicación causal

"La explicación causal consiste en deducir las leyes que vinculan a los obje- tos representados en función de cierto sustrato de realidad, y supone, así, -- tres condiciones: (1) estar en posesión de leyes; (2) elegir un esquema de de-

ducción, y (3) elegir un sustrato al cual se aplica la deducción..." T.P. I - 143.

"... la explicación causal tendrá éxito en la medida en que a cada transformación en juego en las relaciones entre los objetos corresponda una transformación u operación en juego en la deducción, siendo ésta, debido a ello, calcada de la realidad". "... la explicación, en efecto, presenta los dos caracteres que se atribuyen clásicamente a la causalidad, por oposición a la simple legalidad: (a) la necesidad de relaciones entre causas y efectos, que proviene de su deductibilidad; (b) la realidad de ese vínculo causal subyacente a los fenómenos medios (y que va, así, más allá del puro fenomenismo), que es asegurada por el modelo que sirve de sustrato a la deducción". T.P. I 128.

"Si se admite que toda explicación causal implica una parte de deducción, en tanto que no toda deducción es explicativa, la razón de ello se debe buscar, sin duda, en la oposición entre las deducciones que inciden simplemente sobre las relaciones de generalidad, y las deducciones estructurales que culminan en un sistema de transformaciones interdependientes". E.E.G. I 45.

Explicación física

"La explicación física consiste en asimilar las transformaciones de la realidad a las operaciones mismas..." E.G. II 116.

Explicación constructivista

Se pueden "considerar «constructivistas» los tipos de explicación que, a la vez que tienen en cuenta las reducciones (pues ese es por lo menos uno de los aspectos de toda explicación), ponen el acento principal sobre los procesos de construcción... [Hay] tres tipos de modelos ... teoría del comportamiento ... modelos de un tipo más propiamente genético ... y los modelos llamados abstractos..." T.P. I 130.

"Toda verdadera explicación consiste ... en una asimilación recíproca, es decir, en el descubrimiento o en la construcción de un sistema de transformaciones que conserve simultáneamente las cualidades de lo superior y las de lo inferior, y asegure el paso del uno al otro". E.G. III 78. (Sin "reducción simple" de lo superior a lo inferior en el comportamiento psicológico).

Explicación de lo virtual por lo real

El análisis genético tiene "la obligación de explicar lo virtual por lo real - siempre que una acción abra, por su ejecución misma, nuevas posibilidades y engendre así un sistema de operaciones virtuales". E.G. I 35.

Explicación en el lenguaje del niño

"La palabra explicar significa seguir con el pensamiento las causas de un fenómeno, sean dichas causas eficientes o finales, según que se trate de fenómenos naturales o de máquinas ... Los «porqué de explicación causal» se reconocerían, pues, en el hecho de que la respuesta esperada implica la idea de causa o de causa final". L.P. 158.

Explicación perceptiva op. Transporte perceptivo

"La función de la exploración consiste en coordinar las centraciones sobre un mismo elemento, para extraer de ello una estimación perceptiva. La función del transporte, en cambio, consiste en permitir la comparación (que por definición será, pues, un transporte recíproco) entre L_1 y L_2 ". M.P. 226

Filiación

"Df. 32. Diremos que un comportamiento B deriva por filiación de un comportamiento A, cuando existen entre ellos ciertos caracteres comunes, y cuando el o los caracteres que los diferencian aparecen según una transformación cuyas etapas se puede seriar, a la vez desde el punto de vista del aumento o de la disminución de valor de esos caracteres (mensurables u ordenables) y desde el punto de vista del orden de sucesión cronológico (debiendo el orden en cuestión ser constante)". E.E.G. IV 76,

Filiación entre analítico y sintético

"... existe una filiación entre lo analítico y lo sintético, es decir, que las coordinaciones analíticas ... derivan genéticamente de las coordinaciones sintéticas..." E.E.G. IV 141.

Finalidad (noción)

"Si la epistemología genética tiene algún significado, o dicho de otra manera, si es exacto que el estudio de la formación y del desarrollo reales de una noción autoriza un juicio sobre su valor de conocimiento, el concepto de finalidad, entonces, debe servir como piedra de toque en cuanto a la validación de ese método". E.E.G. I 68.

"La noción de finalidad implica ante todo tres significados respecto de los cuales parece que todos los autores están de acuerdo, sean ellos finalistas o antifinalistas: se trata de (1) utilidad funcional, (2) adaptación y (3) anticipación o regulación anticipadora. Por otra parte, implica un último significado que puede estar o no vinculado a los tres primeros, y sobre el cual recae todo el debate: (4) se trata del significado de objetivo y plan preestablecido. Todo el problema de la finalidad consiste, pues, en saber si los significados (1) a (3) implican o no el significado (4), y en relación con este punto comienzan las divergencias". E.E.G. I 69.

Formas lógicas elementales

"Las formas lógicas más elementales, es decir, las estructuras (definición 5)-más individualizadas, son las clases singulares o las relaciones entre un solo término y otro. Pero toda clase singular es solidaria de otras clases, y por lo tanto de una clasificación de conjunto". T.L. 47.

Formación de los conocimientos o desarrollo cognoscitivo**Herencia (maduración)****Adquisición****Adquisición inmediata****Lectura (percepción)****Interpretación sensorio-motriz o nocional (no enteramente deductiva) (comprensión inmediata preoperatoria)****Adquisición mediata****En función de la experiencia****Control no sistemático (aprendizaje estr.)****Control sistemático****No función de la experiencia****Control no sistemático (coherencia preoperatoria-equilibración)****Control sistemático (deducción, y en definitiva: comprensión inmediata operativa) E.E.G. VII 38.****Formalización**

"... la formalización constituye una de las formas superiores de las estructuraciones del pensamiento. En efecto, según la regla de abstracción reflexiva, la formalización reconstruye, en forma de estructuras nuevas (en ese caso: las estructuras axiomatizadas) las estructuras de los planos anteriores (no axiomatizadas), y las reconstruye abstrayendo los elementos necesarios, pero combiniándolos por medio de operaciones renovadas (procedimientos de la demostración)". E.E.G. XIV 271.

"... la formalización constituye la variedad más refinada de «abstracción reflexiva», y no es posible considerarla radicalmente ajena al pensamiento natural". E.E.G. XIV 273.

"La formalización, por su parte, pone límite a las regresiones sin fin, al elegir las indefinibles e indemostrables como punto de partida de las definiciones y demostraciones, y rompe los círculos al instituir un orden lineal entre los planos de demostración que disocia artificialmente". E.E.G. XIV 299.

Hechos de conciencia y**Hechos de conducta**

Los hechos psicológicos "... son por una parte los hechos de conciencia, encarados desde el punto de vista del sujeto y en forma sincrónica o estática, es decir, en un plano dado de desarrollo y con independencia de éste [1.1]; por otra parte, son los hechos de conducta o de comportamiento encarados desde el punto de vista del observador, y en forma diacrónica o genética, es decir, en función del desarrollo". [1.2]. E.E.G. XIV 167.

Hecho normativo o Norma cognoscitiva

"Se denomina «hecho normativo» ... ese tipo de realidades que son hechos para el observador y normas para el sujeto..." E.E.G. XIV 167.

"Se trata, evidentemente, de los hechos normativos a los cuales se refería -- Marbe cuando hablaba de «factores lógicos»..." E.E.G. XIV 153.

"... hechos normativos ... esas normas modifican la conducta del sujeto en la medida en que dicho sujeto las considera válidas..." E.E.G. XIV 156-157.

"«hechos normativos» para designar precisamente los hechos de experiencia que permiten comprobar que tal sujeto se considera obligado por una norma (sea cual fuere la validez de ésta desde el punto de vista del observador)". E.G. - I 30.

"... el genetista considera las normas, que no tiene por qué establecer él mismo, como hechos normativos, es decir, como hechos observados en las actividades del sujeto cognoscente, pero como hechos que presentan el carácter particular de ser concebidos como normas por ese sujeto, en la medida en que es un sujeto cognoscente". E.E.G. I 24.

Hecho general o Ley

"... todo análisis experimental desemboca a la vez en hechos generales o leyes..." T.P. 124.

Herencia especial

"La herencia especial de la especie humana ... implica ciertos niveles de inteligencia, superior a la de los monos, etc.". N.I. 9.

Hiperregulaciones (regulaciones hipercompensatorias)

El "... recurrir a las actividades perceptivas, en este dominio tan notable -- por sus hiperregulaciones [estimaciones de la magnitud], no excluye para nada, por supuesto, la cristalización, la automatización o la sedimentación (según la metáfora que se prefiera) de tales actividades de campo..." M.P. 270. Las "transformaciones con la edad [de las constancias perceptivas] conducen -- junto a las regulaciones hipercompensadoras de que dan testimonio las crecientes sobreconstancias, ... a la conclusión de que las constancias derivan de actividades perceptivas y no sólo de efectos de campo automáticos". M.P. 277.

Imagen mental

"La imagen mental es un producto de la interiorización de los actos de inteligencia". N.I. 132.

"la imagen ... constituye un calco, no del objeto mismo, sino de las acomodaciones propias de la acción que inciden sobre el objeto". E.F. 348.

"... aunque procede de una imitación motriz, la imagen no representa nunca --- otra cosa que estados, y no actos, pues éstos sólo son representables por una sucesión de imágenes estáticas..." R.E. 349.

"por sí misma, la imagen no podría representar un papel activo en el acto del conocimiento; no es un instrumento de la asimilación como tal ... Por consiguiente, sólo representa un papel de significante, o de símbolo, con respecto al acto ... no es la imagen la que determina las significaciones: la propia acción asimiladora constituye las relaciones, cuya imagen no es otra cosa que el símbolo". E.F. 540.

"La imagen no es la prolongación de la percepción como tal, sino la de la actividad perceptiva..." F.S. 79.

"La imagen es un esbozo de imitación posible". F.S. 72.

"... la imagen es sólo el símbolo de una acción, que consiste, ya sea en cons-

tituir una figura (siguiendo los contornos del objeto, etc.), o bien en transformarla". E.E.G. XIV 232.

Imagen mental (imitación interiorizada)

"Es una imitación interiorizada, que sirve como simple significante simbólico a las acciones que inciden sobre los objetos, o a éstos como objetivos de las acciones". E.G. I 206.

"... no es un hecho primero ... es, como la imitación misma, una acomodación de los esquemas sensorio-motrices, es decir, una copia activa, y no un resto o residuo sensorial de los objetos percibidos". P.I. 150.

"... la imagen, especie de esquema o de copia resumida del objeto percibido, y no continuación de su vivacidad sensorial". F.S. 80

"La imagen es a la vez imitación sensorio-motriz interiorizada y esbozo de imitaciones representativas". F.S. 294.

Imagen (significante simbólico)

"... es un símbolo del objeto". (15) 53.

"La imagen es ... un esquema anteriormente acomodado y que se pone al servicio de asimilaciones actuales, igualmente interiorizadas, a modo de significante en relación con esos significados o significaciones. La imagen es ... un significante diferenciado". F.S. 172.

Es un "tipo de significantes, el de las imágenes simbólicas ... Por una parte, gracias al progreso de la acomodación ... los índices se modelan cada vez más según los caracteres de las cosas y tienden así a constituirse en «imágenes». Por otra parte, gracias a la separación progresiva de los índices respecto de la acción inmediata, en beneficio de la combinación mental, dichas imágenes se liberan de la percepción directa para volverse «simbólicas»". N.I. 309.

"... la imagen mental no es nunca más que un símbolo, y no un conocimiento en sí misma". E.E.G. XIV 231.

Las imágenes "son símbolos representativos construidos al mismo tiempo que las relaciones de pensamiento significadas por ellas". R.E. 57.

Imagen (estructura figurativa)

"... la función simbólica y la representación harían posible la constitución de otras estructuras figurativas tales como las imágenes y las representaciones imaginadas". M.P. 354.

Imagen visual

"... una imagen visual constituye una imitación interior o interiorizada de acciones que inciden sobre los objetos imaginados". G.S. 22.

"... la imagen visual corresponde en términos generales a lo que se podría dibujar del objeto o del suceso cuando ya no se los percibe". E.E.G. XIV 231 nota 1.

Imaginación creadora

"... la imaginación creadora es la actividad asimiladora en estado de espontaneidad..." F.S. 350.

Imitación (reproducción)

"Denominamos imitación el acto por el cual se reproduce un modelo (lo cual no implica en modo alguno la representación de dicho modelo, pues puede ser sencillamente percibido)..." F.S. 13.

"... la imitación comienza por las totalidades suficientes en sí mismas (= por los esquemas ya constituidos), para aplicarse sólo entonces a los movimientos-particulares que entran en esos esquemas como elementos". F.S. 45.

La imitación de lo real "... es la tendencia fundamental de la actividad infantil a reproducir, primero por medio de gestos, y luego sencillamente gracias a la imaginación, los movimientos exteriores a los cuales el organismo está obligado a adaptarse, y después, en forma general, a la sucesión o sucesiones parciales de sucesos y fenómenos; la imitación es la necesidad del yo de seguir -perpetuamente, para adaptarse a ella, la historia de las cosas y poco importa que esa reproducción sea corporal o mental". J.R. 142.

Imitación (acomodación)

"la acomodación ... sólo afecta el equilibrio a condición de darse una serie -de «positivos» de las cosas, es decir, copias estables o reproducciones, anunciadores de la representación propiamente dicha. En eso consiste la imitación". F.S. 89.

"Es, pues, muy natural que la imitación pura y simple de lo real no baste para producir de golpe una reversibilidad de las operaciones mentales, si a la imitación no se agrega una asimilación de lo real al yo". "Así, la imitación de lo real sólo podrá conducir a la irreversibilidad, salvo que se combine con la tendencia asimiladora". J.R. 142.

Imitación diferida

"La imitación diferida, es decir, acomodación que se prolonga en esbozos imitativos, proporciona los significantes que el juego o la inteligencia aplican a diversos significados, según los modos de asimilación, libre o adaptada, que caracterizan esas conductas" P.I. 150.

Imitación representativa

"... el niño se dedica a imitar gestos nuevos por medio de las partes, invisibles para él, de su cuerpo (imitación relativa a los movimientos de la cabeza, etc., que conduce a una representación de su propio rostro) [y comienza] las imitaciones diferidas que anuncian el simbolismo..." N.I. 309.

Imitación propiamente representativa

"Comienza ... en medio del juego simbólico, porque, como él, supone la imagen". P.I. 150.

Índice (sentido lato)

"Es el significante concreto, vinculado a la percepción directa, y no a la representación. De una manera general, llamaremos índice a toda impresión sensorial o cualidad directa percibida cuya significación (el «significante») es un objeto o un esquema motor". N.I. 170.

Índice (sentido estricto)

"En el sentido estricto y limitado de la palabra, un índice es un dato sensible que anuncia la presencia de un objeto o la inminencia de un suceso (la puerta que se abre y que anuncia a una persona)". N.I. 170.

"... es decir, un aspecto objetivo y dado de la realidad exterior..." N.I.172.

Inferencia

"... siempre hay inferencia en las acciones de un sujeto cuando, en presencia de elementos físicamente dados, dicho sujeto recurre a elementos no presentes físicamente, para extraer de esa unión entre los elementos físicamente dados y los elementos no presentes físicamente un conocimiento que no se podría obtener sólo por medio de los primeros". E.E.G. VI 82.

"... las inferencias (o preinferencias) propias de esos niveles, implican siempre cuatro aspectos: (a) los elementos físicamente dados, es decir, aquellos cuyo conocimiento es asegurado por intermedio de un contacto sensorial. (b) Los elementos utilizados por el sujeto sin ser dados por una presencia física-real. (c) El conocimiento resultante de la composición de (a) y (b). (d) El modo de composición que asegura el paso de (a + b) a (c)". E.E.G. VI 82-83.

"Es irreductible a los contactos perceptivos solamente", pero la comprobación, en cambio, puede englobar inferencias. E.E.G. IV 65.

Inferencia propiamente dicha

"Df. 2. Hablaremos ... de inferencias «propiamente dichas» cuando, en presencia de elementos a, el sujeto posee un conocimiento claro de los elementos a, b, y c, cuando es capaz de disociarlos por abstracción en el seno de un contexto más amplio y cuando el modo de composición que permite pasar de los elementos a y b reunidos al nuevo conocimiento c implica reglas que se imponen de modo necesario a la conciencia del sujeto". E.E.G. VI 87.

Inferencia deductiva

Inferencia inductiva

"... una inferencia puede ser deductiva (= de conclusiones consideradas necesas

rias) o inductiva en el sentido probabilista (= de conclusión considerada como de probabilidad $p < 1$)". E.E.G. V 79.

Infinito

"... desde el punto de vista operatorio, los entes infinitos son la expresión de operaciones susceptibles de repetirse indefinidamente". P.I. 29.

Información adaptada

"... la información adaptada constituye, con la mayoría de los interrogantes y de las respuestas ... las únicas categorías del lenguaje del niño que tienen por función la de comunicar el pensamiento intelectual, y ello por oposición a las diversas funciones de las categorías egocéntricas". L.P. 29.

Información primaria Información secundaria

"La información primaria [trata] de los sucesos comprobados, pero no depende de su previsión ... y la información secundaria depende de la acción del sujeto (previsión, hipótesis, etc.) y debe ser descifrada para proporcionar la información primaria; [Matalon] se inclina a pensar que quizá no existe nunca -- una información primaria pura, es decir, anterior a una información secundaria y no resultante de ella". E.E.G. X 164.

La información secundaria constituiría la lógica primitiva que coordina las acciones del sujeto.

Infraclase perceptiva o preinfraclase

"... el prefijo «infra» no tiene en nuestra terminología una significación de anterioridad genética, sino sólo la significación de una escala inferior desde el punto de vista del dominio de aplicación en tanto que el prefijo «pre» indica, por el contrario, la anterioridad o la inferioridad genética..." E.E.G. VI 62,

"Por el contrario, si bien carece de toda significación comparar los agregados perceptivos a las clases, es muy legítimo averiguar sus relaciones con las «infraclases», llamando así las totalidades continuas (o caracterizadas por las vecindades y separaciones topológicas entre sus elementos) a las que se podrían aplicar las operaciones infralógicas de adición y sustracción partitivas". E.E.G. VI 62,

Infralógica (operación concreta)

"el terreno infralógico ... es el de las operaciones constitutivas del espacio, del tiempo, el movimiento y la velocidad". M.V. 92.

Las operaciones infralógicas "son formativas de la noción del objeto como tal. ... están más acá del tipo 0 [el individuo], es decir, son precisamente infralógicas. Estas operaciones, que ya no inciden sobre las inclusiones de clases,

sino sobre las inclusiones de partes de un mismo objeto en el objeto total, -
remplazan la noción de semejanza por la de vecindad, la noción de diferencia -
en general por la diferencia del orden o de ubicación (en particular la de des-
plazamiento), y la noción de número por la de medición". R.E. 534.

Infrarrelaciones

"Denominamos relaciones infralógicas, o infrarrelaciones, por analogía con las
infraclasses, las relaciones determinadas por las operaciones elementales de --
«emplazamiento» y de «desplazamiento». E.E.G. VI nota 1.

Inteligencia (adaptación)

"La inteligencia tiene una doble naturaleza biológica y lógica". P.I. 8.

"Adaptación mental a las nuevas circunstancias" (df. Claparède). P.I. 15.

"Forma de equilibrio hacia la cual tienden ... [los] tipos inferiores de adap-
tación cognoscitiva o motriz". P.I. 12.

"es, así, un término genérico que designa las formas superiores de organiza-
ción o de equilibrio de las estructuraciones cognoscitivas". P.I. 12.

"Es un punto de llegada, y sus fuentes se confunden con las de la adaptación -
sensorio-motriz en general, así como, más allá de ésta, con las de la propia -
adaptación biológica". P.I. 12.

"Es la adaptación mental más avanzada, es decir, el instrumento indispensable
de los intercambios entre el sujeto y el universo, cuando los circuitos de di-
chos intercambios superan los contactos inmediatos y momentáneos para llegar a
ser relaciones amplias y estables". P.I. 12.

"La inteligencia es una adaptación ... es en esencia una organización, y su --
función consiste en estructurar el universo como el organismo estructura el me-
dio inmediato". N.I. 10.

"... nada tiene de un absoluto independiente, sino que es una relación entre -
otras, entre el organismo y las cosas". N.I. 24.

Inteligencia (equilibrio)

Hay que definir la inteligencia "por la reversibilidad progresiva de las estruc-
turas móviles que ella construye". P.I. 17.

"tiene al equilibrio total, pues apunta a asimilar el conjunto de lo real" P.I.
15.

"La inteligencia equivale a colocar las operaciones superiores en continuidad-
con todo el desarrollo, siendo éste concebido como una evolución dirigida por
necesidades internas de equilibrio". P.I. 63.

"... la adaptación intelectual implica un elemento de asimilación, es decir, -
de estructuración por incorporación de la realidad exterior a las formas debi-
das a la actividad del sujeto". N.I. 12.

"... un acto es tanto más inteligente cuanto mayor es el número de esquemas --
que subsume, y cuantas más dificultades ponen éstos en coordinarse unos con --
otros". N.I. 279.

"La inteligencia consiste ... en hacer triunfar una tendencia superior más dé-
bil (= la conclusión de un razonamiento) sobre una tendencia inferior y fuerte
(= las apariencias perceptivas)". (12) 21.

"... una conducta es tanto más «inteligente» cuando las trayectorias entre el sujeto y los objetos de su acción dejan de ser simples y necesitan una composición aditiva". P.I. 16.

Inteligencia sistemática

Cuando "la conciencia de las relaciones es lo bastante avanzada para permitir una previsión razonada..." N.I. 289.

"... implica la deducción y la representación..." N.I. 245.

"La inteligencia comunicada es mucho más deductiva, y trata de explicar las -- vinculaciones entre proposiciones, los por lo tanto, los si ... entonces, etc. ... Además insiste mucho más en la prueba... Tiende a eliminar los esquemas - de analogía remplazándolos por la deducción propiamente dicha". L.P. 44.

Inteligencia elemental

"... la inteligencia elemental, como toda actividad espontánea, es en esencia conservadora: el niño trata ... de captar o mantener ... en una palabra, de -- hacer exactamente aquello a lo cual lo han acostumbrado sus reacciones circulares". N.I. 202-203.

Inteligencia sensorio-motriz

"En tanto que los hábitos y las percepciones elementales tienen en esencia un sentido único, la inteligencia sensorio-motriz (preverbal) descubre ya las conductas de rodeo y de retorno, que anuncian en parte la asociatividad y la re-- versibilidad de las operaciones". E.G. I 23.

Esa "mezcla de asimilación a los esquemas anteriores y de acomodación a las -- condiciones actuales define la inteligencia motriz". J.M. 63.

Inteligencia práctica

La inteligencia práctica "prolonga a la inteligencia sensorio-motriz ... con el agrupamiento progresivo de los medios y los fines". (11) 260.

Inteligencia perceptiva o Actividad perceptiva

Se observa "una actividad situada por encima de las percepciones y los movimientos, pero por debajo del pensamiento reflexivo: es la actividad que nos parece prolongar la inteligencia sensorio-motriz, anterior al lenguaje, y que denominaremos, luego de la aparición de éste, inteligencia perceptiva, o más sencillamente, «actividad perceptiva»". F.S. 78

Inteligencia de percepción

Es el "pensamiento vinculado a una observación inmediata, vaya ésta acompañada

o no de lenguaje". L.P. 132.

Inteligencia preconceptual

"... caracterizada por los preconceptos o participaciones, y, en el plano del razonamiento naciente, por la «transducción» o razonamiento preconceptual". P. I. 152.

Inteligencia reflexiva grófica o verbal

"... se contenta con pensar las formas, o con construirlas interiormente para asimilarles el contenido de la experiencia..." N.I. 13. Cf. E.G. II 74. La inteligencia verbal es "el pensamiento despegado de la observación inmediata". L.P. 132.

Es "la función de adaptación del niño, no a la realidad misma, sino a las palabras y a las expresiones escuchadas en boca de los adultos o de otros niños, y bajo las cuales el sujeto trata de imaginar una realidad". J.R. 96.

Intuición imaginada o perceptiva

Las "realidades intuitivas son en esencia las acciones «significadas» y no remplazadas por la imagen". R.E. 541.

"La intuición [es] una representación construida por medio de percepciones interiorizadas y fijadas, y no llega aún al nivel de la operación, siendo ésta una composición liberada de la percepción y que vincula todos los datos percibidos sucesivos en un sistema a la vez coherente y móvil". G.N. 299.

"La intuición, es decir ... la acción y ... la percepción irreversibles". D.Q. 18.

"La intuición es un pensamiento imaginado ... incide sobre las configuraciones de conjunto, y no ya sobre simples colecciones sincréticas simbolizadas por ejemplares tipo..." P.I. 164-165.

"... se mantiene fenomenista, porque imita los contornos de lo real sin corregirlos, y egocéntrica porque está constantemente centrada en función de la acción del momento". P.I. 165.

"... adoptaremos el término intuición, o pensamiento intuitivo, en un sentido limitativo, y en particular más restringido que el de los matemáticos: eso será para nosotros el pensamiento preoperatorio, es decir, el que, incapaz aún de «agrupaciones», se apoya sólo en configuraciones perceptivas, o en los tanteos empíricos de la acción. Por consiguiente, en ese caso habría que hablar de intuición imaginada, o inclusive «perceptiva», por oposición a la intuición racional, pero para abreviar nos limitaremos a hablar de intuición a secas". - M.V. VI.

Intuición y centración

"... si lo propio del pensamiento intuitivo consiste sencillamente en recordar, por medio de la representación imaginada y la experiencia mental, el proceso que se quiere explicar, basta con que éste implique varios aspectos o relaciones distintas para que el que esté «centrado» sea tanto uno como el otro, lo -

mismo que cuando la percepción se fija en un punto u otro de una figura de conjunto". M.V. 139.

Intuición simple

"... intuición simple, cuando el sujeto llega a evocar por medio de la imagen una figura estática que imita la que proporcionaría la percepción..." G.S.340.
 "La intuición inmediata de la experiencia no va más allá de la conciencia pasada de los datos inmediatos". N.I. 316.
 "En el estadio I (6-7 años) la intuición se mantiene «inmediata» o «amorfa», - es decir, que se reproducen sin más trámites las relaciones perceptivas, las unas correctas y las otras inexactas, sin llegar a coordinarlas en un todo coherente". N.T. 42.

Intuición articulada

"... intuición articulada cuando la representación incide ya sobre las transformaciones elementales, yendo más allá del dato perceptivo pero sin llegar a la movilidad, la reversibilidad y la generalidad operatorias". G.S. 340.
 "... los sujetos ... testimonian todos un progreso de las intuiciones temporales en la dirección de la intuición articulada o intuición de las relaciones.- Dicho progreso se efectúa gracias a un mecanismo de descentración representativo, comparable al de la descentración perceptiva, es decir, que las cualidades privilegiadas dadas en la intuición egocéntrica inicial ... son descentradas - poco a poco, sea por una anticipación representativa que prolonga los movimientos percibidos, sea por una reconstrucción representativa que les restituye un valor de introspección distinto de los resultados de la acción" N.T. 98.
 "... no es, pues, otra cosa que el producto de las regulaciones sucesivas que terminan por articular las relaciones globales e inanalizables del comienzo, y no todavía de una agrupación propiamente dicha". P.I. 158.
 "... experiencias mentales, o intuiciones articuladas..." M.V. 27.
 "intuiciones articuladas ... son ... regulaciones o descentraciones de las intuiciones lacunares primitivas". M.V. 22.

Inventión

"Una inventión es la creación de una combinación nueva y libre, no realizada - hasta entonces, ni en la naturaleza ni en el espíritu de los sujetos, aunque - los elementos combinados en forma nueva sean conocidos anteriormente..." E.E. G. XIV 218-219.
 "... la inventión por deducción sensorio-motriz no es más que una reorganización espontánea de los esquemas anteriores, los cuales se acomodan por sí mismos a la nueva situación por asimilación recíproca". N.I. 302.
 Inventar "es combinar esquemas mentales..." N.I. 296.

Inventión repentina

Inventión repentina, "es decir, que en lugar de ser controlada, en cada una de sus etapas y a posteriori, por los hechos mismos, la investigación es controlada

da a priori por combinación mental; el niño prevé, antes de intentarlas, qué maniobras fracasarían y cuáles triunfarán; el control de la experiencia incide, pues, sobre el conjunto de esa deducción y no ya, como antes, sobre el detalle de cada uno de los pasos en particular". N.I. 296.

Inversa (N)

"La inversa de una operación (por ejemplo $p \vee q$) es la complementaria con relación a la afirmación completa $p \cdot q$ ". T.L. 268.

$N(p \vee q) = \bar{p} \cdot \bar{q}$.

Investigación filosófica

"La investigación filosófica no es otra cosa que la adquisición de la conciencia progresiva de las corrientes de pensamiento que atraviesan, sosteniéndolos, a los propios estados sociales". J.M. 321.

Isomorfismo (véase PARALELISMO)

"... hay isomorfismo, a partir de cierto nivel de desarrollo, entre las operaciones lógicas del sujeto y las que surgen necesariamente en toda cooperación intelectual, a tal punto, que se trata, psicológicamente, de dos aspectos indisolubles, aunque distintos, de una misma realidad, que es la de las interacciones en general". E.E.G. I 34.

Juego (asimilación)

"El juego es ante todo simple asimilación funcional o reproductiva". "Utilización de las cosas por una actividad que tiene su fin en sí misma; el juego primitivo comienza así por confundirse casi con el conjunto de las conductas sensorio-motrices, del cual sólo constituye un polo: el de los comportamientos -- que ya no necesitan nuevas acomodaciones y se reproducen por puro «placer funcional»..." F.S. 92.

"... El juego procede ... por aflojamiento del esfuerzo adaptativo y por mantenimiento o ejercicio de las actividades por el solo placer de dominarlas y de extraer de ellas algo así como un sentimiento de virtuosismo o poderío". F.S.-94.

Juego de ejercicio

"... simples ejercicios, ponen en práctica un conjunto variado de conductas, pero sin modificar su estructura, tal como se presenta en el estado de adaptación actual. Sólo la función diferencia, así, a esos juegos: ejercen sus estructuras, por decirlo así, en vacío, sin otro objetivo que el placer del funcionamiento". F.S. 117.

Juego egocéntrico

"... en el cual «ganar» significa, no vencer a los otros, sino jugar para sí solo". J.M. 22.

Juego social o juego de reglas

"En adelante se trata, no sólo de jugar con los amigos, sino además, y sobre todo, de reglamentar la partida por medio de un conjunto sistemático de leyes que aseguren la más total reciprocidad en los medios empleados". J.M. 27.
"La regla es una regularidad impuesta por el grupo, y tal, que su violación representa una falta". F.S. 120.

Juego simbólico o juego de imaginación

"La forma más pura del pensamiento egocéntrico y simbólico". P.I. 152.
"... el símbolo implica la representación de un objeto ausente, pues es comparación entre un elemento dado y un elemento imaginado, y una representación ficticia, pues esa comparación consiste en una asimilación deformante". F.S. 118.
"El juego simbólico implica su creencia propia, que es una verdad subjetiva". F.S. 178.
"... el juego de imaginación constituye ... una trasposición simbólica que somete las cosas a la actividad propia, sin reglas ni limitaciones". F.S. 92.

Juicio

"Juzgar no es necesariamente identificar, como a veces se ha dicho, sino asimilar, es decir, incorporar un dato nuevo a un esquema anterior, en un sistema ya elaborado de implicaciones" N.I. 359. Cf. N.I. 235.

Juicio perceptivo op. Construcción intelectual

"... en la elección que se debe efectuar entre los dibujos ya preparados, la percepción dirige a la inteligencia, aunque ésta interprete a aquélla según una traducción libre y no literal. Diremos entonces que hay juicio perceptivo. Por el contrario, en el caso del dibujo para construir utilizando procedimientos de medición o de comparación considerados adecuados para conservar la forma durante la ampliación, la inteligencia es la que dirige y utiliza a su antojo a la percepción. Por lo tanto hay construcción intelectual". R.E. 419.

Lenguaje egocéntrico

"... el niño sólo habla de sí ... no trata de ubicarse en el punto de vista del interlocutor". L.P. 18.
(a) La repetición (ecolalia). (b) El monólogo. (c) El monólogo de dos o colectivo. L.P. 18.
"Si el egocentrismo es una absorción del yo en las cosas y en las personas, --

con indiferenciación del punto de vista propio y de los otros puntos de vista, resulta claro, en efecto, que el comportamiento verbal del niño, en lo que denominamos lenguaje egocéntrico, en un caso particular de ese fenómeno general, y en ese sentido puede servir de índice en el análisis de su evolución en función de la edad". L.P. 64.

Lenguaje social

"(a) La información adaptado ... (b) La crítica ... (c) Las órdenes, los ruegos y las amenazas ... (d) Las preguntas ... (e) Las respuestas..." L.P. 18-19.

Lógica y psicología

"En tanto que la lógica es una teoría formal de las operaciones del pensamiento, la psicología y la sociología, o por lo menos ciertas partes de esas disciplinas, constituyen, por el contrario, una teoría real de las mismas operaciones: de las operaciones efectuadas por el individuo, o intercambiadas gracias al lenguaje y efectuadas en común". T.L. 11.

Formalmente, las operaciones son transformaciones que permiten establecer ciertas proposiciones o relaciones a partir de otras proposiciones o relaciones, y transformaciones cuya validez está regulada por la aceptación (o el rechazo) de ciertos axiomas. En verdad, las operaciones son acciones equilibradas". -- T.L. 12.

"La lógica es la axiomática de las estructuras operatorias cuyo funcionamiento real estudian la psicología y la sociología del pensamiento". T.L. 16.

"La lógica es una axiomática de la razón, de la cual la psicología de la inteligencia es la ciencia experimental correspondiente". P.I. 37.

La lógica es "el espejo del pensamiento, y no a la inversa". P.I. 37.

"La lógica no es coextensiva a la inteligencia, sino que consiste en el conjunto de las reglas de control que usa la inteligencia para dirigirse ella misma". J.M. 323.

"La lógica formal o logística constituye simplemente la axiomática de los estados de equilibrio del pensamiento". P.I. 7.

"La lógica es una moral del pensamiento, como la moral es una lógica de la acción". J.M. 322.

"Las estructuras lógico-matemáticas nacieron de la coordinación de las acciones..." E.G. II 16.

"El universo lógico constituye el dominio de lo posible..." E.G. I 35.

Lógica y génesis Lógica de la acción

"... existe una lógica de la acción, que caracteriza las coordinaciones inteligentes de ésta a partir del nivel preverbal, y que se prolonga en el nivel verbal, efectuando entonces una unión progresiva con la lógica desarrollada secundariamente por la conducta del lenguaje como comunicación". E.E.G. I 35.

Lógica egocéntrica

"Es más intuitiva, más sincrética que deductiva, es decir, que sus razonamientos no son explicados. El juicio va de un solo salto de las premisas a las conclusiones, pasando por encima de las etapas". L.P. 44.

Lógica de las operaciones concretas (de 7-8 años a 11-12 años)

La "esquematación logística «de la agrupación» proporciona las reglas de la lógica de las totalidades". P.l. 53. La lógica de las operaciones concretas incide sobre los objetos, y no todavía sobre las proposiciones, y no presenta aún una disociación completa entre la forma y el contenido. E.E.G. I 27.

Lógica de las operaciones formales o proposicionales (11-12 años a 14-15 años)

La lógica de las operaciones formales o proposicionales, con un tipo de razonamiento hipotético-deductivo basado en las operaciones interproposicionales -- (p q, etc.). E.E.G. I 28.

"Lo propio de la lógica de las proposiciones ... [es] el ser una lógica verbal: es ante todo una lógica de todas las combinaciones posibles del pensamiento, surjan esas combinaciones a propósito de problemas experimentales o a propósito de cuestiones puramente verbales". L.E.A. 222.

"... las operaciones interproposicionales inciden sobre los enunciados cuyo contenido interproposicional consiste en operaciones de clases y de relaciones". L.E.A. 223.

Lógica y teorías lógicas

Lógica formal

"... lo «formal» que caracteriza a la lógica no es una cualidad, que caracterice a un estado, sino la expresión de un proceso o de un movimiento de formalización. La definición que acabamos de aceptar de la lógica designa en realidad un ideal: la lógica es en verdad la teoría, no formal (en estado acabado), sino formalizante o formalizadora, de las operaciones deductivas". T.L. 23.

"... el papel de la lógica no consiste sólo en dar base a las matemáticas y menos aún en superponerse a ellas: consiste en encontrar todas las estructuras elementales, en particular las que preceden a la matematización". T.L. 99.

Lógica natural

"... una construcción logística es más o menos natural o artificial según su grado de correspondencia con los sistemas, bien psicológicos (operaciones mentales del sujeto o sistema de comunicaciones, etc.), bien matemáticos". T.L. 27.

Lógica estática op. Lógica operatoria

Hay "... una concepción estática, que concibe toda operación como un empobrecimiento de la «afirmación completa» [la forma normal disyuntiva de la tautolo-

gía en lógica proposicional bivalente: $pq \vee \bar{p}q \vee p\bar{q} \vee \bar{p}\bar{q}$; y una concepción operativa que concibe esa «tautología» como la materia formal sobre la cual trabaja el sujeto y que reserva el calificativo de «verdad total» para designar el sistema de todas las operaciones mismas, como transformaciones móviles y reversibles". T.L. 267.

Logicismo

"... el logicismo es la tendencia a hacer intervenir en el contexto explicaciones causales, que la psicología trata de basar sólo en la experiencia, de consideraciones extraídas de la lógica, y por consiguiente de una disciplina cuyo objeto deriva de la validez deductiva y no de cuestiones de hecho". E.E.G. XIV 151. (Véase PSICOLOGISMO).

Memoria

"... la memoria depende de la actividad y una actividad verdadera supone el interés". J.M. 31.

La memoria activa es relato interiorizado. N.T. 261.

"... la memoria es una reconstitución del pasado, un «relato», como dice P. Janet, lo cual es cierto en lo referente a los planos superiores y verbales de la actividad, o una reconstrucción sensorio-motriz en los planos inferiores. Como tal, recurre necesariamente a la causalidad..." N.T. 5.

Memoria de evocación (series representativas)

"Las series [temporales] representativas no son otra cosa que series objetivas prolongadas gracias a las operaciones intelectuales propias del sexto estadio [sensorio-motor], y esas operaciones, en la medida en que engendran representaciones relativas al tiempo, no son más que la memoria de evocación. Por lo tanto, ésta no constituye en modo alguno una facultad especial; no es más que la asimilación psíquica, y en particular la asimilación reproductiva en la medida en que reconstituye mentalmente, y no ya realmente, un pasado cada vez más amplio". C.R. 304.

Memoria afectiva

Hay una descentración "de orden afectivo ... consiste en revivir los valores anteriores o en anticipar los valores anteriores, pero viviéndolos igualmente. Aquí aparece, pues, [una] memoria afectiva..." A.I. 130.

Mentalización progresiva

"La ley fundamental que parece regir la mentalización progresiva de la acciónes, en efecto, la del paso de la irreversibilidad a la reversibilidad, o dicho de otro modo, la marcha hacia un equilibrio progresivo definido por esta última", E.G. I 23.

Método científico

Presenta dos funciones: "(1) establecer las leyes (= descripción) y (2) deducirlas en la medida en que son deductibles y otorgarles, por ello mismo, cierto grado de necesidad (= explicación)". M.P. 9-10.

Método genético

"El método genético [en epistemología] equivale a estudiar los conocimientos - en función de su construcción real, o psicológica, y a considerar todo conocimiento como relativo a cierto nivel del mecanismo de dicha construcción". E.-G. I 13.

Método relacional

"... el método relacional «en psicología» considera, con el guesaltismo, que los elementos no se dan previamente, puesto que no existen con independencia - de las relaciones que los unen; pero en lugar de invocar en forma directa un - todo del cual esos elementos no serían más que el reflejo, trata de componer - el todo a partir de esas relaciones". M.P. 15.

Movilidad mental retroactiva

Necesaria para la conducta de clasificación (estadio operatorio), "la movilidad retroactiva se [traduce] por los reordenamientos o los cambios de criterios (shifting) de que se muestra capaz el niño a raíz de la intervención de - una propiedad nueva percibida o de elementos nuevos que se deben agregar a las colecciones anteriores..." G.S.L. 199.

Movilidad mental anticipadora

"La movilidad anticipadora [se manifiesta] en forma de proyectos interiores de clasificación, que preceden a la manipulación efectiva, y sobre todo en forma de una elección entre varios proyectos posibles, de manera de llegar, sin tanteos exteriores, al más adecuado". G.S.L. 199.

Movilidad del equilibrio

"Df. Se puede definir esta movilidad por las distancias espaciotemporales entre los elementos del campo [de equilibrio] en tanto que esas distancias son recorridas, a velocidades supuestas iguales, por acciones (efectivas o interiorizadas) del sujeto". E.E.G. II 39.

Necesidad y asimilación

"La necesidad es el acto total de asimilación..." N.I. 130.

"... la necesidad es ... la expresión de una totalidad momentáneamente inacaba

da y que tiende a reconstituirse, es decir, precisamente de lo que llamamos un ciclo o un esquema de asimilación: la necesidad (besoin) manifiesta la necesidad (nécessité) que experimenta el organismo, o un órgano cualquiera, de utilizar un dato exterior con vistas a su funcionamiento". N.I. 45.

Necesidad y satisfacción

"Toda necesidad es ... la expresión de una relación de conveniencia entre un objeto exterior y un esquema de asimilación, y toda satisfacción es la expresión de un equilibrio entre la asimilación y la acomodación". E.G. III 167.

"La necesidad ... es en esencia la adquisición de conciencia de un desequilibrio momentáneo, y la satisfacción de la necesidad es la toma de conciencia de la reequilibración". A.I. 44.

Necesidad y repetición

"... esa necesidad de repetición no es más que uno de los aspectos de un proceso más general, que podemos calificar de asimilación: como la tendencia del reflejo es la de reproducirse, se incorpora todo objeto susceptible de hacer el oficio de excitante". N.I. 35.

"... la necesidad que sirve de motor no consiste sólo en repetir, sino en adaptar, es decir, en asimilar una situación nueva a esquemas antiguos y en acomodar los esquemas a las circunstancias nuevas". N.I. 162.

Necesidad de conservación

"Desde el punto de vista psicológico, la necesidad de conservación constituye, pues, una especie de a priori funcional del pensamiento, es decir, que a medida que se desarrolla, o a medida que avanza la interacción histórica que se establece entre los factores internos de su maduración y las condiciones externas de la experiencia, esa necesidad se impone necesariamente". G.N. 7.

Necesidad e interés

"... la necesidad no es otra cosa que el aspecto conativo o efectivo de un esquema en la medida en que reclama su alimento normal, es decir, los objetos -- que puede asimilar; y el interés (como dijo Claparède) no es más que la relación afectiva entre la necesidad y el objeto susceptible de satisfacerla". E. E.G. VII 46-47.

Necesidad lógica

"... la necesidad lógica no deriva de una cuestión de hecho, sino de la obligación consciente inherente a las implicaciones". T.P. I 151.

"La necesidad lógica constituye una forma de obligación comparable a la obligación moral, en el sentido de que el sujeto no se siente obligado por dicha necesidad, salvo en la medida en que razona «honestamente...»" M.P. 360.

Necesario y probable

"... así como lo «necesario» [operatorio] en comprensión corresponde al «siempre» o al «todos» en extensión, así los diversos grados de lo «probable» en -- comprensión corresponden biunívocamente a los diferentes valores de lo «frecuente» en extensión". I.H. 261.

Noción concreta

"... las «agrupaciones» se mantienen relativas a los tipos de nociones concretas (es decir, de acciones mentalizadas)". P.I. 175. (Véase ACCION INTERIORIZADA).

No contradicción aritmética y No contradicción lógica

Es contradictoria "... toda ecuación numérica en la cual las operaciones directas e inversas no se anulan una a la otra: sea $+ n - n = 0$. Resulta de ello -- que la no contradicción aritmética implica otro criterio, y mucho más fino, -- que la no contradicción simplemente lógica o intensiva, que deriva sólo de la -- complementaridad". E.G. I 322.

Número

"Es ... una colección de objetos concebidos a la vez como equivalentes y como seriables". P.I. 172.

El número consiste "en transformar los elementos en unidades". E.G. I 100 35-36.

"... el número no es otra cosa que una colección de elementos hechos todos -- equivalentes por semejanza generalizada, y sin embargo mantenidos todos distintos gracias a un orden vicariante o una diferencia generalizada. En efecto, -- cada uno de esos elementos constituye una unidad a la vez cardinal (pues $A=1$, $A+A=2A$, $A+A+B=3A$, etc.) y ordinal (pues siempre hay un primer elemento, sea cual fuere el orden elegido)..." E.G. I 101.

"El número está hecho a la vez de clases y de relaciones asimétricas". E.G. I 102.

"El número es ... un sistema de unidades". D.Q. 251.

"... el número se organiza, etapa tras etapa, en estrecha solidaridad con la -- elaboración gradual de los sistemas de inclusiones (jerarquía de las clases -- lógicas) y de las relaciones asimétricas (seriaciones cualitativas), constituyéndose así, la serie de los números, como síntesis operatoria de la clasificación y la seriación". G.N. II. Cf. D.Q. 337. D.Q. 272.

"Los números finitos son, pues, necesariamente, a la vez cardinales y ordinales..." G.N. 195.

Però en las etapas preoperatorias del pensamiento (antes de los 7-8 años), el niño no coordina necesariamente la cardinalidad y el orden de los números.

"La igualación de las diferencias es la fuente de la unidad, y por lo mismo -- del número". G.N. 120 (Véase ORDEN VICARIANTE).

Número cardinal

"... Es una clase cuyos elementos son concebidos como «unidades» equivalentes las unas a las otras, y sin embargo como distintos, consistiendo entonces sus diferencias sólo en el hecho de que se los puede seriar, y por lo tanto ordenarlos". G.N. 195.

"... son una serie cuyos términos, a la vez que se suceden según las relaciones de orden que les asignan sus rangos respectivos, son asimismo unidades --- equivalentes unas a las otras, y por consiguiente susceptibles de ser reunidas cardinalmente". G.N. 195.

Número como operador

"... todo número puede ser considerado, bien como el resultado estático de una operación, bien como el operador mismo en su dinamismo formador". E.G. I 125.

Números intuitivos o figurativos

Son los que componen las colecciones de menos de 5 elementos. Cf. I.H. 150.

Objeto

"Es un complejo polisensorial que continúa existiendo fuera de todo contacto perceptivo. Reconoceremos su presencia en el pensamiento infantil en el doble carácter de solidez ... y de localización..." A.I. 35.

Para que "... el cuadro reconocido se convierta en un objeto, es preciso que se disocie de la acción propia y sea situado en un contexto de relaciones espaciales y causales independientes de la actividad inmediata". C.R. 123.

"Todos los objetos son simultáneamente afectivos y cognoscitivos". A.I. 66.

Objeto y asimilación

"... la noción misma de objeto está lejos de ser innata, y necesita una construcción a la vez asimiladora y acomodadora". N.I. 13.

"El objeto es un «abstracto esquematizado» antes de ser «esquemmatizante», y -- por tanto lo que hay que invocar en primer lugar es la coordinación misma de las acciones que han esquematizado lo real en objetos..." E.G. I 253.

"... el objeto se exterioriza y se objetiva tanto más cuando es asimilado a -- las coordinaciones generales de la acción o del pensamiento, y no ya a la actividad propia momentánea". E.G. II 17.

En el plano del desarrollo de la reacción circular terciaria, "el objeto se -- vuelve definitivamente independiente de la acción: es fuente de actividades -- por entero autónomas, que el niño estudia desde afuera, en adelante orientado -- hacia la novedad como tal". N.I. 228.

"Ante todo el objeto no es más que la prolongación de los movimientos de acomodación (previsión). Luego es el punto de intersección, es decir, de asimilación recíproca de los esquemas múltiples que manifiestan las diferentes modalidades de la acción propia (concordancia de las experiencias)". C.R. 78.

Objeto permanente y grupo de desplazamientos

"La construcción del esquema del objeto permanente, es decir, la noción de imposible retorno al punto de partida de cada modificación de lo real". M.V.261. "Sin la conservación de los objetos no podría haber grupo, pues entonces todo parece cambio de estado. El objeto y el grupo de desplazamientos, pues, son indisolubles. El primero constituye el aspecto estático y el segundo el aspecto dinámico de la misma realidad". P.I. 138. El objeto "es, por decirlo así, el invariante del grupo de desplazamientos". A.I. 61 Cf. P.I. 137.

Objeto y categorías

"... en el dominio de los fenómenos a nuestra escala, el objeto es a la vez el punto de partida de las operaciones lógico-aritméticas (una clase es un conjunto de objetos) y el punto de llegada de las operaciones espacio-temporales --- (que inciden sobre la composición del objeto mismo)". I.H. 252. El objeto total está constituido de objetos parciales recortados por la actividad del sujeto. Cf. R.E. 544.

Observable

"En primer lugar, lo observable está lejos de constituir un simple dato sensible, pasivamente registrado: es el resultado, observado sin presuposición, de una acción experimental ejercida sobre lo real... En segundo lugar, lo observable se traduce en forma directa en símbolos operatorios, de carácter matemático, pero enteramente libre respecto de la representación geométrica". E.G. II 229.

Operación y reversibilidad

"Df. Denominaremos operaciones a las acciones interiorizadas o interiorizables, reversibles y coordinadas en estructuras totales..." E.E.G. II 45.

"... todo sistema de operaciones intelectuales se presenta psicológicamente en dos aspectos paralelos: exteriormente se trata de acciones coordinadas entre sí (acciones efectivas o mentalizadas), en tanto que interiormente, es decir, para la conciencia, se trata de relaciones que se implican unas a otras". T.L. 14.

"... psicológicamente la operación es una acción interiorizada y que se ha --- vuelto reversible por su coordinación con otras acciones interiorizadas en una estructura de conjunto que implica ciertas leyes de totalidad". E.E.G. I 35.

"Df. 10. Llamaremos «operación» la transformación reversible de una estructura en otra, sea por modificación de la «forma», sea por sustitución que incide sobre el «contenido». T.L. 58.

"... lo propio de las operaciones consiste en constituir sistemas". P.I. 46.

"Una operación es una acción reversible". D.Q. 277 Cf. D.Q. 271, 270, 140, 17 24, 42.

"... la operación es a la vez una modificación posible de lo real y una acción asimiladora cuya reversibilidad atestigua el poder propio". F.S. 300.

"La operación ... no es otra cosa que una intuición articulada hecha móvil y - totalmente reversible porque ha sido vaciada de su contenido representativo y

subsiste como simple «intención»...". M.V. 26.

"... el criterio de la operación es la composición o el «cálculo»". M.V. 26. Cf. M.V. 52, 27, 168.

"... las operaciones son reversibles porque abarcan todo lo posible, en tanto que lo real es irreversible en la medida en que no es más que un echar a suerte entre esas posibilidades". E.G. II 185.

"La construcción del tiempo es un hermoso ejemplo de colaboración entre las -- operaciones reversibles del sujeto y los procesos irreversibles del objeto". - E.G. II 43.

Operación y "agrupación"

"El criterio de la existencia de las operaciones sería su agrupación..." M.V. - 20.

"La operación directa está constituida por cualquier acción, siempre que dos - de esas acciones compuestas la una con la otra den una acción del mismo tipo, - y que la acción inversa forme parte del mismo sistema". D.Q. 329.

"Se trate de operaciones-acciones y, como se dice a veces, de «manipulaciones», o de operaciones-pensamientos, ello sigue siendo cosa de la psicología: desde el punto de vista lógico, se trata de operaciones formalizables, y ello bas ta para caracterizar una teoría lógica coherente". T.L. 10.

"... la diferencia entre las operaciones y la intuición articulada consiste en que las primeras son indefinidamente componibles, en tanto que la segunda se - atiende al estrecho campo en el interior del cual se ha producido la articulac - ión, sin generalización a otros asuntos". M.V. 18.

"... las operaciones agrupadas aparecen como la forma terminal de equilibrio - del razonamiento". M.V. 260.

Las operaciones son agrupadas (1) por la "coordinación de los puntos de vista- sucesivos del sujeto (con posible retorno en el tiempo y anticipación de su -- serie)", y (2) por la "coordinación de las modificaciones perceptibles o repre -- sentables de los objetos (anteriormente, actualmente, o por desarrollo poste-- rior)". P.I. 170.

Nivel genético de las operaciones

"... en sus estadios elementales, todas las operaciones son a la vez lógicas y físicas". D.Q. 279.

"Sólo la experiencia ... proporciona el contenido de las operaciones, es decir, decide cuáles deben efectuarse y en qué sentido". D.Q. 320.

Operaciones infralógicas, físicas o espacio-temporales

Son "... operaciones que no inciden sobre las clases de objetos, las relacio -- nes entre objetos invariantes o los números, sino sólo sobre las posiciones, - los estados, etc., y que por lo tanto expresan las transformaciones de los ob -- jetos, en lugar de dejar a éstos constantes". N.T. 35.

"... tienen por límite superior un objeto individual continuo, o de un solo -- término, que puede ser, por ejemplo, un segmento de recta, o un organismo, o - el universo entero considerado como un objeto total, y por límite inferior las partes del objeto en escala convencionalmente elegida (el punto para un matemá

tico, la célula para un biólogo)". E.E.G. IV 60. Cf. D.Q. 332.

"Las operaciones físicas ... se despliegan en el tiempo y en el espacio, y ---- transforman así las relaciones de clases en seccionamientos, las relaciones aritméticas en desplazamientos y el número en mediciones que permiten cuantificar a las dos primeras". D.Q. 216.

En la noción de operación infralógica, "infra no significa anterior al objeto individual, que es el tipo 0 en la jerarquía de los tipos desde el punto de vista de las clases". G.S.L. 45.

"... la línea de separación entre las operaciones o correspondencias lógico----aritméticas y las operaciones o correspondencias espaciales se encuentra situada precisamente entre las nociones de semejanza (o de diferencia), fuente de la vinculación lógico-aritmética, y de vecindad (o de diferencia de posición), --- fuente de la vinculación espacial..." R.E. 511.

Operaciones lógicas o lógico-aritméticas

"... inciden sobre las reuniones de elementos o de objetos individuales considerados como indescomponibles (como de tipo 0 en la jerarquía de los tipos de --- Russell) y que tienen como límite superior a la clase total del sistema considerado (o universo del discurso)". E.E.G. VI 60.

"Las operaciones lógico-aritméticas consistentes en agrupaciones de clases y de relaciones, o en grupos de números que fusionan a las dos precedentes". D.Q. - 216.

"Las operaciones lógico-aritméticas son las de las clases (o reuniones de términos equivalentes), las relaciones asimétricas (o series) y los números". - D.Q. 271.

Operaciones concretas

"Las operaciones de primer grado sobre las cuales inciden las operaciones formales son ellas mismas operaciones concretas". [manipulación concreta de objetos]. M.V. 90.

Operaciones formales o hipotético-deductivas

Las operaciones formales "... constituyen exclusivamente la estructura del equi libro final, hacia el cual tienden las operaciones concretas, cuando se reflejan en sistemas más generales que combinan entre sí a las proposiciones que las expresan". P.I. 179.

"... las operaciones formales o hipotético-deductivas. Pero estas operaciones-formales no son otra cosa, en su estructura, que las propias operaciones concretas, pero traspuestas en términos de proposiciones, es decir, integrando las -- clases y relaciones concretas en un sistema de implicaciones y de incompatibilidades expresadas por las proposiciones". M.V. 192.

Organización y adaptación

"Desde el punto de vista biológico [y psicológico], la organización es inseparable de la adaptación: son los dos procesos complementarios de un mecanismo único, siendo el primero el aspecto interno del ciclo cuya adaptación constituye el aspecto exterior" N.I. 13.

Pensamiento

Es una "composición cada vez más rica y coherente de las operaciones que prolongan las acciones interiorizándolas". E.G. I 34.

"El pensamiento natural es, desde el punto de vista sincrónico, esencialmente circular, y desde el punto de vista diacrónico está dedicado a una serie de -- construcciones cuyas estructuras iniciales retroceden, en el análisis genético, en una regresión sin fin, y cuyas estructuras de llegada están siempre abiertas a nuevas construcciones que amplían los círculos sin romperlos jamás. E.E.G. - XIV 299.

Pensamiento no dirigido o autístico

"es subconsciente, es decir, que los objetos que persigue o los problemas que se plantea no están presentes en la conciencia... No está adaptado a la realidad exterior, sino que se crea por sí mismo una realidad de imaginación o de -- sueño; tiende, no a establecer verdades, sino a satisfacer deseos, y se mantiene estrictamente individual, sin ser comunicables como tal por el lenguaje". - L.P. 42.

Los caracteres del pensamiento simbólico son: 1. Ausencia de continuidad lógica; 2. Predominio de la imagen sobre el concepto, y 3. Inconsciencia de las conexiones que vinculan a las imágenes sucesivas entre sí (2) 273.

Pensamiento dirigido o inteligente

"El pensamiento dirigido es consciente, es decir, que persigue objetivos que -- están presentes en el espíritu del que piensa; es inteligente, es decir, que encuentra adaptado a la realidad y que trata de actuar sobre ésta; es susceptible de verdad y de error (verdad empírica o verdad lógica), y es comunicable -- por el lenguaje". L.P. 42.

Pensamiento egocéntrico

Es el pensamiento que "busca la adaptación a la realidad, a la vez que no se comunica como tal". L.P. 43.

"Este pensamiento se mantiene aún autístico en su estructura, pero... sus intereses ya no apuntan sólo a la satisfacción orgánica o lúdica, como el autismo -- puro, sino a la adaptación intelectual, como el pensamiento adulto". J.R. 166.

(1) Desde el punto de vista de la estructura, es un pensamiento sin normas. (2) Desde el punto de vista del contenido, es la primacía de la perspectiva propia. (6) 100.

Pensamiento intuitivo (4-7 años)

"Todavía reemplaza las operaciones inacabadas por medio de una forma semisimbólica de pensamiento, que es el razonamiento intuitivo; y sólo controla los juicios por medio de «regulaciones» intuitivas". P.I. 154-155.

Pensamiento lógico

El "carácter esencial [del pensamiento lógico] consiste en ser operatorio, es decir, en prolongar la acción interiorizándola". P.I. 45.

Pensamiento concreto

Implica "operaciones de primer grado, acciones interiorizadas que se han vuelto componibles y reversibles". P.I. 177.

"Ya no implica oposición entre las situaciones estáticas y las transformaciones: en adelante las primeras están subordinadas a las segundas, en el sentido de -- que cada una es concebida como el resultado de una transformación". L.E.A. 217.

Pensamiento formal

"Consiste en reflejar las operaciones (concretas), y por lo tanto en operar sobre operaciones o sobre sus resultados, y por consiguiente en agrupar operaciones de segundo grado". P.I. 177.

"El principal carácter del pensamiento formal deriva sin duda del papel que hace representar a lo posible con relación a las comprobaciones reales..." L.E.-A. 215, Cf. L.E.A. 220-222.

"Hasta ahora hemos definido el pensamiento formal por la capacidad para razonar sobre varios sistemas a la vez ... [y] como el razonamiento específico que incide sobre lo posible". I.H. 243.

"Pero precisamente el poder del pensamiento formal consiste en llegar a cumplir esas dos condiciones a la vez, superando la realidad por medio de una reconstitución hipotética-deductiva que permite, a voluntad, pensar lo simultáneo como sucesivo, y recíprocamente". M.V. 105.

"Gracias a su mecanismo hipotético-deductivo, el pensamiento formal permite traducir a voluntad, lo simultáneo a sucesivo y luego lo sucesivo a simultáneo". - M.V. 107. Cf. M.V. 183.

"Las operaciones formales nada agregan a las operaciones concretas en la medida en que son operatorias: sencillamente las traducen sobre un nuevo plano, que es el de las suposiciones o hipótesis". M.V. 108.

Pensamiento verbal

"El pensamiento verbal del niño consiste en una adquisición de conciencia progresiva de los esquemas construidos por la acción". J.M. 88.

"Para el niño, pensar es manejar palabras. Esta creencia implica tres confusiones, y tres dualismos nacerán de la eliminación de dichas confusiones. Ante todo, la confusión del signo y de la cosa: se considera el pensamiento como ligado al objeto. Está luego la confusión de lo interno y de lo externo: se considera el pensamiento como situado a la vez en el aire y en la boca. Y por último está la confusión de la materia y del pensamiento: se considera el pensamiento como un cuerpo material, una vez, un soplo, etc.". R.M. 66.

Permanencia del objeto

"El primero de los principios de conservación [es] la creencia en la permanencia del objeto sólido, de su forma y de sus dimensiones". D.Q. 6.
 "La acción es la que otorga una conservación momentánea al objeto, y éste deja de poseerla luego del final de la acción en curso". P.I. 133.
 "La permanencia del objeto constituye la primera [de las] nociones fundamentales de conservación". P.I. 131.

Probabilidad

"... la probabilidad constituiría algo así como el desquite de las operaciones-mismas, es decir, como una asimilación del azar a las operaciones combinatorias: por no poder deducir sin más trámites cada interferencia, el mecanismo operativo reconstruiría la mezcla como tal, y en su conjunto; de ahí la reducción, en el acto, de los casos reales a la totalidad de las combinaciones posibles". I.-H. 12.
 "... el juicio de probabilidad consistirá en desunir todas las combinaciones posibles (disyunción aditiva), es decir, elemento por elemento, o multiplicativa. es decir, por asociación de dos, tres y n elementos, y en determinar la relación entre las combinaciones consideradas y el conjunto de los encuentros posibles". I.H. 174.

Probabilidad de encuentro elemental perceptivo

"... entre las partes del objeto percibido y las de los órganos de registros..."
 M.P. 99.

Propiedades de un objeto

"Desde el punto de vista de la conducta (comparaciones perceptivas y esquematización de las acciones). las propiedades de un objeto son siempre relaciones".
 E.E.G. IV. 45.

Propiedad introducida por la acción

"Df. 15. Se dice que una propiedad es introducida por una acción en un objeto - si dicha acción es condición necesaria del hecho de que ese objeto posea esa propiedad". E.E.G. IV 52.

Propiedad de tipo 1

"Df. 16. Diremos que una propiedad de tipo I es introducida por una acción en un objeto (singular o colectivo) cuando dicha propiedad no modifica las propiedades anteriores de ese objeto". E.E.G. IV 53. Por ejemplo: enumerar una colección de fichas. A partir de entonces esa colección tiene una propiedad nueva: "tener un número".

"... Una propiedad de tipo I se reconoce por el hecho de que no puede dar lugar a una lectura perceptiva primaria". E.E.G. IV 54

Propiedad de tipo II

"Df. 17. Diremos que una propiedad de tipo II es introducida por una acción en un objeto (singular o colectivo) cuando dicha propiedad modifica las propiedades anteriores de ese objeto". E.E.G. IV 55. Por ejemplo: agregar o suprimir algunas fichas en una colección.

Quantidad (P. Gréco)

Se observa "... la existencia de igualdades numéricas antes de la conservación de la cantidad. Como esta noción es sin duda solidaria de la extensión de las clases y de sus inclusiones, el hecho de que se puedan presentar igualdades numéricas, pero no cuantitativas, entre colecciones cuya correspondencia óptica término a término resulta destruida, parece indicar que el fundamento de esa igualdad es entonces, sobre todo, el aspecto serial de la serie de los enteros, sin síntesis completa con el aspecto de inclusión entre clases". E.E.G. XI 29. "... esa discordancia entre la igualdad numérica y la igualdad cuantitativa se inserta entre un plano en el cual la primera no existe todavía y un plano en el que las dos están reunidas en una síntesis estable..." E.E.G. XI 29-30.

Razón

"La razón, en su doble aspecto lógico y moral, es un producto colectivo". J.M.-324. Cf. N.I. 24.

Razonamiento infantil o primitivo

"... no es deductivo ni inductivo: consiste en «experiencias mentales» no reversibles, es decir, no totalmente lógicas, no sometidas al principio de contradicción". J.R. 120 Cf. J.R. 159-178.
"Consistirá en una serie de juicios discontinuos que se determinarán unos a otros de manera extrínseca y no intrínseca, o, si se prefiere, que se engendrarán mutuamente como actos inconscientes y no como juicios conscientes". J.R.170.

Razonamiento lógico

"... es una discusión frente a nosotros mismos, que reproduce interiormente los aspectos de una discusión real". J.R. 165.

Razonamiento hipotético-deductivo

"Sobre simples suposiciones, sin relación necesaria con la realidad o con las creencias del sujeto, y confiando en la necesidad del razonamiento mismo (vi formae), por oposición a la concordancia de las conclusiones con la experiencia". P.I. 177.

nueva, no dada en el mecanismo reflejo hereditario". N.I. 60.

"... lo esencial de la reacción circular o asimilación reproductiva: [es] un esfuerzo de conservación". C.R. 41. Es un "ejemplo típico de asimilación reproductiva". P.I. 122.

Reacción circular simple

"... las reacciones circulares simples, sean ellas primarias, secundarias o terciarias, son juicios..." N.I. 235.

Reacción circular primaria (RC I)

Es característica del segundo estadio sensorio-motriz (después del estadio del simple ejercicio de los reflejos). El límite inferior de la RC I es la adaptación no hereditaria, y el límite superior de la RC I es el movimiento intencional (RC II). N.I. 48.

"implica el descubrimiento y la conservación de lo nuevo, y en ello difiere del puro reflejo, pero es anterior a la intencionalidad, y en ello precede a la inteligencia misma". N.I. 126-127.

Reacción circular secundaria (RC II)

"... los movimientos están centrados en un resultado producido en el medio externo, y la acción tiene por único objetivo mantener ese resultado: por lo tanto es más compleja, y los medios comienzan a diferenciarse del objetivo, por lo menos a continuación". N.I. 141.

"... es el comportamiento que consiste en encontrar los gestos que ejercieron - por azar una acción interesante sobre las cosas". N.I. 135.

Es "una actividad que construye y utiliza las relaciones de las cosas entre sí, y no sólo las relaciones de las cosas con el funcionamiento de los órganos mismos..." C.R. 115.

"La única diferencia entre las reacciones secundarias y las primarias consiste en que [para las RC II] el interés se concentra en el resultado exterior y no - ya, simplemente, en la actividad como tal". N.I. 158.

Reacción circular terciaria (RC III)

"... la reacción circular terciaria es una «experiencia para ver» que no consiste ya en reproducir sencillamente un resultado interesante, sino en hacerlo variar en el curso mismo de la repetición". N.I. 228.

Es una "asimilación reproductora con acomodación diferenciada e internacional". P.I. 126.

Desde el punto de vista funcional, constituyen "el punto de partida funcional y sensorio-motriz de los juicios experimentales..." N.I. 235.

Reacción circular diferida

La reacción circular diferida es la primera forma de localización de los recuer

dos. "Se trata de acciones interrumpidas que el sujeto retoma inmediatamente después de la interrupción, y sin que intervenga de nuevo el excitante habitual". C.R. 291.

Reduccionismo organicista

"Las explicaciones organicistas en general insisten en las reducciones de lo psicológico a lo fisiológico". T.P. I 130.

Reduccionismo fisicalista

"Las explicaciones fisicalistas [parten] de un isomorfismo entre las estructuras mentales y las estructuras orgánicas, según modelos de campo; en definitiva basan estas últimas en consideraciones físicas (por ejemplo los gestaltistas de inspiración koehleriana)". T.P. I 130.

Reduccionismo psicológico

"... consiste en buscar la explicación de cierto número de reacciones o de conductas variadas en la reducción a un mismo principio causal que se mantiene inmutable a lo largo de las transformaciones. Encontraremos un ejemplo de esos tipos de explicaciones por identificación en los recientes trabajos experimentales de psicoanalistas de inspiración freudiana, sobre el desarrollo de las relaciones «objetales»". T.P. I 130.

Reduccionismo sociológico

"Las explicaciones sociológicas en psicología, o psicosociales en general, tienen a interpretar las reacciones individuales en función de las interacciones entre individuos o de las estructuras de grupos sociales de diversas escalas". T.P. I 130.

Reflexión

"Es el acto por el cual unificamos nuestras tendencias y nuestras creencias diversas, a la manera en que la conversación y el intercambio social unifican las opiniones individuales, asignando a cada una su papel y extrayendo de todas una opinión media". J.R. 164-165.
Es la "tendencia a unificar las creencias y las opiniones, a sistematizarlas para evitar las contradicciones entre ellas". L.P. 94.

Reforzamiento interno

"Hablaremos de reforzamiento interno «de un aprendizaje» en la medida en que la satisfacción de la necesidad no se debe a un éxito empírico, sino más bien a un éxito con respecto a la actividad deductiva del sujeto mismo". E.E.G. VII 32.

Regulación e inteligencia

Regulación energética externa

Determinada por el valor de las soluciones buscadas y de los objetos a los cuales se refiere la investigación. P.I. 11.

Regulación energética interna

Determinada por el interés, el esfuerzo, la facilidad, etc. P.I. 11.

Regulación y ritmo

"Cuando los elementos de la acción no dan ya lugar a simples repeticiones, constituyen entonces sistemas estáticos de conjunto, definidos por ciertas condiciones de equilibrio. Los movimientos orientados en sentido inverso los unos de los otros, y cuya alternancia constituye fases sucesivas al nivel del ritmo, se vuelven entonces simultáneos y representan las componentes de ese equilibrio!" (12) 12-13.

La regulación es "el producto de un ritmo de conjunto cuyas componentes (A → B y B → A) se habrían vuelto simultáneas". P.I. 206.

Regulación y equilibrio

Las regulaciones con "compensaciones parciales [que tienen] por efecto moderar las deformaciones (transformaciones no compensadas), por retroacción o por anticipación". E.E.G. II 46.

"En caso de modificación de las condiciones exteriores el equilibrio se desplaza por acentuación de una de las tendencias en juego, pero tarde o temprano esa acentuación es limitada por la de la tendencia contraria (regulación)" (12) 13-14.

Es "un operador de moderación que disminuye la transformación no compensada en el sentido de una reversibilidad aproximada". E.E.G. VI 80.

"... prefigura quizá las conexiones lógicas superiores". E.E.G. I 36.

Regulación y descentración

"Hay regulación en la medida en que hay descentración, automática o por comparaciones activas". P.I. 88.

"Las regulaciones son las compensaciones parciales, debidas a las descentraciones, que tienden a moderar las deformaciones inherentes a cada centración. Por consiguiente, la regulación toma el camino de la reversibilidad y constituye el intermediario entre la asimilación deformante (centración) y la asimilación operatoria". M.V. 170.

Regulación perceptiva

Es independiente "en su fuente del juicio propiamente dicho, pero influye ---

sobre él en el sentido de una igualación progresiva" de los términos que se quiere comparar. G.S. 135.
"la composición perceptiva no podría superar el nivel de lo que denominábamos el grupo «subjetivo»". P.I. 140.

Regulación intuitiva

"consiste, como las regulaciones perceptivas, en superar los movimientos inicialmente centrados por medio de un juego de anticipaciones y de reconstituciones representativas..." N.T. 101.
Incide "sobre la descentración de la atención más que sobre la de la percepción como tal". G.S. 135.

Regulación afectiva

"Aparte de las regulaciones energéticas o «económicas» que señalan la transición entre los ritmos psico-orgánicos y las regulaciones propiamente dichas, existe una regulación de los «valores» que precisamente caracterizan a estas últimas. El interés constituiría el punto de unión entre estos dos tipos de regulaciones". (12) 18. (Véase INTERES).

Relatividad operatoria o inteligente

"la relatividad propia de las percepciones atribuye, por ejemplo, las cualidades de amargo o de azucarado a una impresión sensorial según la que la precedió o la condiciona (mecanismo de las ilusiones de Weber)". "Impide toda objetividad («todo es relativo»)". "La relatividad perceptiva o intuitiva es una deformación mutua de los términos colocados en relación".
"La relatividad de juicio concibe nociones tales como la izquierda y la derecha, lo alto y lo bajo, etc., como relaciones, y no como predicados absolutos". Constituye la condición necesaria de la objetividad. "La relatividad operatoria conserva el valor absoluto de los elementos vinculados unos a los otros".- N.T. 190. Cf. P.I. 91.

Relato

Es "la conducta que consiste en reconstruir la continuidad de los sucesos cuando esa continuidad ya no puede ser objeto de una percepción directa". N.T. 260 261.

Representación

"Df. Hablaremos de representación y de pensamiento a partir del momento en que la solución de los problemas (inteligencia) utiliza la función simbólica y --- sobreañade de ese modo un sistema de esquemas conceptuales a los esquemas sensorio-motrices". E.E.G. II 47.
Es la "capacidad de evocar por medio de un signo o una imagen simbólica el objeto ausente o la acción aún no realizada". N.I. 214.

"La representación verdadera comienza, pues, sólo a partir del momento en que ningún índice percibido dirige la creencia en la permanencia, es decir, a partir del instante en que el objeto desaparecido se desplaza según un itinerario que el sujeto puede deducir, pero no percibir". C.R. 75.

"La representación comienza cuando hay simultáneamente diferenciación y coordinación entre «significante» y «significados» o «significaciones». F.S. 7

"Hay representación cuando se imita un modelo ausente". F.S. 8.

"La representación consiste... bien en evocar los objetos en su ausencia, o bien cuando copia la percepción en su presencia, en completar el conocimiento-perceptivo de éstos refiriéndose a otros objetos no actualmente percibidos. Introduce, pues, asimismo, un elemento nuevo, que le es irreductible: un sistema de significaciones..." R.E. 30.

Las "representaciones propiamente dichas [son las] momentáneamente separadas de la acción..." G.S. 17.

"La representación supone la intuición de las modificaciones posibles". R.E. 358.

"La representación espacial es una acción interiorizada y no simplemente la imaginación de un dato exterior cualquiera, aunque se trate del resultado de una acción". R.E. 539.

Representación conceptual

Representación simbólica, símbolo o imagen

El término representación tiene dos sentidos. "En el sentido amplio, la representación se confunde con el pensamiento. En el sentido estrecho, se reduce a la imagen mental o al recuerdo imagen, es decir, a la evocación simbólica de las realidades ausentes... es posible que todo pensamiento vaya acompañado por imágenes, pues si pensar consiste en vincular significaciones, la imagen sería un «significante» y el concepto un «significado» [R.c.]. Llamemos «representación conceptual» la representación en el sentido amplio y [R.s.] «representación simbólica o imaginada», o «símbolos» e «imágenes», a secas, la representación en el sentido estrecho". F.S. 68.

Representación preoperatoria

Período "durante el cual las adquisiciones sensorio-motrices son reelaboradas en el plano de la representación, pero sin ser extendidas a la situaciones más complejas, que implican transformaciones propiamente dichas por oposición a las configuraciones". E.E.G. I 27.

Representación racional y representación lúdica

"la representación espacial es una acción interiorizada (como lo es, por lo demás, toda representación racional), en tanto que la representación lúdica es un sustituto de la acción". R.E. 539.

Represión

"La represión y sus efectos siguen siendo un elemento esencial del funciona---

miento de los esquemas: los esquemas tienden a asimilarse recíprocamente en to-
to o en parte. De ahí las transferencias totales o parciales, que constituyen
el equivalente de las implicaciones en el dominio de la inteligencia; y en ca-
so de imposibilidad, tienden a excluirse recíprocamente, lo cual es el equiva-
lente de las incompatibilidades en el dominio intelectual; la represión de un
esquema afectivo por otro es, pues, la condición misma de la organización de
conjunto de los esquemas". F.S. 224.

Respuestas copias

"Se debe considerar las respuestas-copias como las respuestas directas a la si-
tuación-estímulo..." E.E.G. XII 110.

Respuestas-transformaciones

Hay que considerar "las respuestas-transformaciones como especies de respues-
tas indirectas, o con más exactitud, como respuestas de segundo grado que tien-
nen por efecto vincular una respuesta-copia a la siguiente por intermedio de
una transformación no copiada, sino efectuada (en acción real o interiorizada),
y que por consiguiente modifica a las respuestas-copias". E.E.G. XII 110.

Reversibilidad

"Df. Llamaremos reversibilidad la capacidad de ejecutar una misma acción en -
los dos sentidos de recorrido, pero teniendo conciencia de que se trata de la
misma acción". E.E.G. II 44.

"Esa reversibilidad, que implica un aspecto causal (desde ese punto de vista -
caracteriza la existencia misma de un estado de equilibrio), representa tam-
bién un aspecto implicativo o lógico; una operación reversible es una opera-
ción que admite la posibilidad de una inversa". T.L. 15.

"No es otra cosa que el criterio mismo de equilibrio". P.I. 17.

"La reversibilidad verdadera es el descubrimiento de la operación inversa como
operación". D.Q. 17.

Reversibilidad completa es la que implica la operación de inversión (N); N (A)
= - A y la operación de reciprocidad (R); R (A = B) = (B = A). E.E.G. I 27.

Reversibilidad perceptiva

"Ya en el plano perceptivo (aunque todavía no existe en él ninguna reversibili-
dad completa), las inversiones corresponden a las adiciones o supresiones de
elementos, y las reciprocidades a las simetrías y a las similitudes". L.E.A. -
240.

Reversibilidad operatoria

"A la reversibilidad operatoria, que es la inversión de una operación directa-
(o tética) en operación inversa, corresponde la identidad operatoria, que es -
el producto de la operación directa y de la operación inversa combinadas entre

sí (por ej. $+1 - 1 = 0$).

Pero antes pueden existir intuiciones de un posible retorno (empírico) al punto de partida y esas intuiciones preoperatorias que determinan una reversibilidad incompleta pueden corresponder a identificaciones igualmente preoperatorias y características de una especie de generación". G.S. 419.

"La reversibilidad operatoria no es más... que el estado final de equilibrio -móvil alcanzado por las regulaciones perceptivas, y luego intuitivas, o lo que equivale a lo mismo, por el ajuste recíproco de la asimilación y de la acomodación representativas". G.S. 81.

"Para que exista reversibilidad es preciso que haya operaciones propiamente dichas, es decir, construcciones o descomposiciones, bien manuales, bien mentales, que tengan por objeto prever o reconstituir los fenómenos. Una simple sucesión de imágenes, sin otra dirección que la que les imprime un deseo inconsciente, no bastará, pues, para crear un proceso reversible". J.R. 141.

"En cuanto la inteligencia alcanza [cierta] relatividad, es decir, en cuanto se aleja del realismo ingenuo vinculado a las experiencias mentales primitivas, el problema de la reversibilidad se plantea bajo una luz completamente nueva: se trata de encontrar, ya no directamente, la recíproca de una relación dada entre dos fenómenos, pero la recíproca desde un punto de vista general, o si se prefiere, se trata de encontrar la clave que permita pasar de un punto de vista personal a otro, sin contradecirse". J.R. 156.

Reversibilidad y acción

"La reversibilidad de los fenómenos es relativa en parte a la escala de nuestra acción posible sobre ellos, en tanto que la irreversibilidad, solidaria del carácter simplemente probable de las leyes estadísticas, es en parte relativa a los límites de nuestra acción." E.G. II 222.

Ritmo

Es un "sistema de regulaciones alternativas y reunidas en una totalidad única de sucesión". P.I. 206.

"Alternancia de dos procesos antagónicos que funcionan el uno en la dirección $A \rightarrow B$ y el otro en dirección inversa $B \rightarrow A$ ". P.I. 102.

Es "el antecedente biológico de la agrupación en el cual reemplaza la composición por su repetición periódica, y la conservación por sus procedimientos propios de propagación (oscilaciones alrededor de un punto de equilibrio)". (11)-239.

Es una doble regulación alternativa, y la regulación es el producto de un ritmo cuyas dos fases se habrían vuelto simultáneas. (12) 14.

(1) la acción elemental consiste en movimientos que se repiten tales como son, sean ellos relativamente simples o coordinados en series complejas: en este último caso, el que da lugar, como tal, a la repetición, es el bloque indisociable constituido por ellos.

(2) Los movimientos que componen las acciones se caracterizan por dos fases alternativas: una fase ascendente o positiva (por ejemplo abrir la boca o desplazar un miembro), y una fase descendente o antagónica (por ejemplo cerrar la boca o volver el miembro a su posición inicial).

(3) Esa periodicidad tiene intervalos más o menos regulares, según que dependa de factores internos o externos. (12) 10.

Por cierto que la fase antagónica del ritmo es el punto de partida de la regulación. (12) 14.

Rituales

"La asimilación de todo objeto nuevo a los esquemas motores ya existentes puede ser concebida como el punto de partida de los rituales y de los símbolos, - por lo menos desde el instante en que la asimilación predomina sobre la acomodación misma". J.M. 16.

Significaciones abstractas

Son "las que implican la representación". N.I. 169.

Signo (símbolo)

"El signo es un símbolo colectivo y arbitrario. Su aparición se produce durante el segundo año, con el comienzo del lenguaje, y sin duda en sincronismo con la constitución del símbolo". N.I. 170.

Signo (índice)

"La «señal» (en el sentido de las conductas condicionadas) es incorporada a un esquema de manera rígida o indisoluble, y desencadena su ejercicio en forma más o menos mecánica, en tanto que el índice es un signo móvil, separado de la acción en desarrollo, y que permite las previsiones de un futuro próximo a las reconstituciones de un pasado reciente". F.S. 46.

Los signos móviles o índices "Dan lugar a previsiones relativas a la actividad de los objetos mismos, con independencia de las acciones del sujeto". N.I. 174.

Signo y señal

"La señal es un índice aún elemental: consiste en una impresión sensorial simplemente asociada a la reacción y a los cuadros perceptivos característicos de un esquema cualquiera; a partir de ese momento anuncia esos cuadros y desencadena esas reacciones en la medida en que es asimilado al esquema considerado". N.I. 171.

"Las señales que intervienen en el condicionamiento no son otra cosa que índices". M.P. 374.

La significación completamente práctica de la señal "no tiene otro efecto que el de desencadenar la acción de un esquema de asimilación al cual está vinculado por un lazo constante y necesario". N.I. 220.

Los significantes propios de los primeros hábitos sensorio-motrices son las señales. N.I. 171.

Símbolo y signo

"El símbolo es la condición necesaria, pero no suficiente, de la aparición de los signos. El signo es general y abstracto (arbitrario); el símbolo es individual y motivado". J.M. 19.

"Símbolo y signo no son más que los dos polos, individual y social, de una misma elaboración de las significaciones". N.I. 170.

"Un símbolo es una imagen evocada mentalmente o un objeto material elegido en forma intencional para designar una clase de acciones o de objetos". N.I. 170.

"Es una concentración de ideas y de sentimientos diversos en una sola imagen que los resume a todos". (1) 56.

"Es, pues, un embrión de concepto, cargado aún de afectividad". (1) 57.

Símbolo lúdico

El símbolo lúdico es la "unión sui generis de una asimilación deformante, principio del juego mismo y de una especie de imitación representativa". F.S. 108.

"En el símbolo lúdico, la imitación no se remite al objeto presente, sino al objeto ausente, que se trata de evocar, con lo cual la acomodación imitativa se mantiene subordinada a la asimilación". F.S. 110.

Símbolo inconsciente

"El símbolo inconsciente es una imagen cuyo contenido es asimilado a los deseos o a las impresiones del sujeto, y cuya significación se mantiene incomprendida por él. Pero la imagen se explica por las acomodaciones anteriores del sujeto; la asimilación de lo real al yo, que predomina sobre la acomodación actual, es común a los simbolismos onírico y lúdico, y el carácter inconsciente del símbolo proviene enteramente de esa primacía de la asimilación, que, al llegar inclusive a desechar toda acomodación actual, excluye la conciencia del yo y la toma de conciencia de los mecanismos asimiladores". F.S. 219.

Simultaneidad

"La simultaneidad es un caso límite de las relaciones de sucesión, aquel en el cual la sucesión tiende a hacerse nula". N.T. 114.

Sincretismo

Es el "carácter no discursivo del pensamiento, que va en forma directa de las premisas a las conclusiones, por medio de un solo acto intuitivo, y sin pasar por la deducción." Es "el empleo de esquemas de imágenes y de esquemas de analogía". L.P. 131.

Es "la tendencia espontánea de los niños a percibir por visiones globales, en lugar de discernir los detalles; de encontrar analogías inmediatamente, sin análisis, entre objetos o palabras ajenos los unos a los otros; de vincular -- dos fenómenos naturales heterogéneos; de encontrar una razón a todos los sucesos, aunque sean fortuitos.

En una palabra, es la tendencia a vincular todo con todo. El sincretismo, ---

pues, es un exceso". J.R. 13.

Sincretismo de la comprensión verbal

Cuando "los elementos mismos [de las] proposiciones son desnaturalizados en función del esquema de conjunto". L.P. 139.

El niño "deja escaparse, en una frase dada, todas las palabras difíciles, luego vincula las palabras entendidas hasta hacer con ellas un esquema de conjunto, el cual después permite interpretar las palabras incomprensidas". L.P.148.

Sincretismo del razonamiento

"Hay sincretismo del razonamiento cuando dos proposiciones aisladamente entendidas se implican una con otra, para el niño, gracias a un esquema de conjunto en el cual se funden". L.P. 139. Cf. L.P. 136.

Síntesis de las estructuras elementales

"Como cada estructura se distingue por sus propios postulados, la síntesis de dos estructuras en una tercera se obtiene entonces por modificación de los postulados de las componentes, consistiendo esa modificación misma, bien en generalizaciones debidas a la extensión de los dominios, bien en supresiones de --postulados limitativos, hechos posibles en virtud de la propia síntesis". E.-E.G. XV 8.

Ejemplo: Hay dos formas de "unión" entre las estructuras elementales: (a) En la génesis de la Noción de Número se asiste a una verdadera "síntesis" (sin --intermediarios) entre las estructuras de inversión (agrupaciones de clases) y las estructuras de reciprocidad (agrupaciones de relaciones) en una estructura única. (b) En la génesis de la Noción de Proposición Lógica ("saber razonar sobre una proposición considerada como hipótesis, con independencia de la verdad de su contenido") se asiste a una "combinación" por planos (4 planos y 10 subestructuras, según la formalización de Grize) entre las estructuras elementales de las clases y las relaciones. E.E.G. XV 1-23, 25-63. Cf. E.E.G. XV.

Sujeto psicológico

Sujeto epistémico

El sujeto psicológico está centrado en el yo consciente, el sujeto epistémico es la "parte común a todos los sujetos de igual nivel de desarrollo..." E.E.G. XIV 329.

"La abstracción reflexiva a partir de las acciones no ocasiona una interpretación empirista en el sentido de psicologista, pues las acciones de que se trata no son las acciones particulares de los sujetos individuales (o sujetos psicológicos): son las coordinaciones más generales de todo sistema de acciones, que traducen, de ese modo, lo que hay de común a todos los sujetos y que por consiguiente se refiere al sujeto universal o sujeto epistémico, y no individual.

Desde el comienzo, la actividad matematizante aparece, así, como regulada por

leyes internas y como escapando al arbitrio de las voluntades individuales". - E.E.G. XIV 265-255.

"El sujeto epistémico (por oposición al sujeto psicológico) es lo que hay de común a todos los sujetos, puesto que las coordinaciones generales de las acciones implican un universal que es el de la propia organización biológica". - E.E.G. XIV 304-305.

Sujeto individual

Sujeto colectivo

Ni los sujetos individuales ni el sujeto colectivo "son determinantes en la evolución de las estructuras operatorias".

El sujeto colectivo es el resultado "de los factores sociales y culturales (lenguaje, etc.)". E.E.G. XIV 261. Cf. E.E.G. XIV 262.

Superyó

"El superyó es el ejemplo más sencillo de lo que yo denominaba esquemas de reacción... El superyó es el producto de una asimilación... El superyó es, por otra parte, un esquema susceptible de generalización". A.I. 98.

Sustancia o Materia

La sustancia es "la cantidad en general". D.Q. 257.

Es "la materia como tal, es decir, una cualidad indiferenciada, y por consiguiente cuantificada antes que todas las otras". D.Q. 24.

"La cantidad de materia o de sustancia es la forma más simple de las cantidades". D.Q. 333.

"Constituye una cualidad indiferenciada y global, que completa en el plano conceptual las del objeto sensorio-motor". D.Q. 20.

"Esa noción de sustancia o de materia es la de un esquema general de cuantificación, es decir, del quantum físico más simple y más indiferenciado". D.Q. 21. La noción de sustancia se debe considerar "como una prolongación de la de objeto". D.Q. 21.

"Por consiguiente la cualidad sustancial ya no será tal o cual cualidad directamente visible o perceptible (longitud, ancho, peso, color, etc.), sino la cualidad propia del respaldo permanente de esos caracteres percibidos o concebidos como variables". D.Q. 22.

Por una parte la sustancia es "una especie de regulador formal" y por la otra "la sustancia se mantiene como una cualidad indiferenciada que sirve de contenido a ese quantum general, que sin ella se mantendría vacío". D.Q. 23.

"Antes de su conservación, la sustancia no es otra cosa que la simple cualidad indiferenciada que sirve de soporte a las otras". D.Q. 29.

Sustitución de los comportamientos

"Df. 32 bis... un comportamiento B sustituye una conducta A o deriva de la sustitución de A por A' si B o A' preexistían a A (o existían a su lado, antes de

entrar en relación con ella), o si B o A' constituyen la manifestación exclusiva, o casi, de una fuente de influencias preexistente a A (o existente a su lado antes de la unión)".

Tiempo

El tiempo es "la coordinación de los movimientos: se trate de desplazamientos físicos o movimientos en el espacio, o de esos movimientos internos que son -- las acciones simplemente esbozadas, anticipadas o reconstituidas por la memoria, pero cuya culminación es también espacial, el tiempo representa, respecto de ellos, el mismo papel que el espacio respecto de los objetos inmóviles... - El espacio es una instantánea tomada en el tiempo, y el tiempo es el espacio - en movimiento..." N.T. 2.

"Lo que se llama «curso» del tiempo no es más que la serie de los acontecimientos, pero si bien la noción de tiempo constituye el conjunto de las relaciones de coubicación y de codesplazamiento que unen a esos acontecimientos, la relación temporal, como tal relación, es reversible, puesto que un orden puede leerse en dos sentidos, y que sólo los contenidos se suceden en un sentido único". N.T. 63.

"El tiempo es... una coordinación de las velocidades". M.V. 162.

Tiempo psicológico

"El tiempo psicológico constituye una coordinación de las velocidades de la -- acción..." E.G. II 43.

"...«más tiempo» expresa un mayor trabajo realizado. El trabajo realizado --- (del cual el espacio recorrido es un caso particular) es, el comienzo, el verdadero criterio del tiempo, y de la duración psicológica tanto como del tiempo físico". E.G. II 26-27

"el tiempo psicológico [es] la relación entre el trabajo realizado y la actividad (fuerza y rapidez de la acción)". N.T. 44.

"El tiempo psicológico inmediato es... el tiempo de la acción en curso". N.T.-241. "Como el tiempo físico, el tiempo psicológico se basa en dos sistemas -- distintos y fundamentales, ante todo de intuiciones y luego de operaciones: el orden de sucesión de los acontecimientos y el encajamiento de las duraciones -- que los vinculan entre sí. La única diferencia consiste en que se trata de -- acontecimientos vividos, a la vez exteriores e interiores, o puramente interiores, y no sólo de acontecimientos comprobados con independencia de la acción -- propia; y en el acto se ve que se trata de una simple diferencia de grado, y -- en manera alguna de naturaleza". N.T. 260. Cf. (13) 185.

Tiempo físico

"El tiempo físico es una coordinación de las velocidades exteriores". E.G. II-43.

"El tiempo físico tiene la forma $t = e/v$ ". N.T. 44.

Génesis del tiempo

Tiempo primitivo, propio, egocéntrico, subjetivo o sensorio-motor

"El niño construye su noción del tiempo subjetivo según el modelo del tiempo - que atribuye a las cosas, pero también a la inversa". E.G. II 27-28.

"El tiempo... no emana de la adquisición de conciencia propia del sujeto, sino que procede de la acción del sujeto sobre el objeto, lo cual no es en modo alguno equivalente... O sea, que, percibido o concebido en el objeto, sigue --- siendo relativo a las intuiciones de espacio y de velocidad determinadas por la actividad propia..." E.G. II 28.

"El tiempo procede de la organización de los movimientos, y por ello es dominado desde el comienzo por las coordinaciones espaciales; pero se diferencia del espacio en la medida en que intervienen las velocidades, es decir, una relación entre las acciones especializadas del sujeto y las resistencias más o menos grandes de los objetos". E.G. II 30.

"... El tiempo propio es plástico, se dilata a raíz de las lentificaciones o se contrae a raíz de las aceleraciones de la acción..." N.T. 51.

"El tiempo se confunde, en su punto de partida, con las impresiones de duración psicológica inherentes a las actitudes de expectativa, de esfuerzo y de satisfacción; en una palabra, inherentes a la actividad del sujeto mismo". C. R. 281.

"El tiempo primitivo [no es] un tiempo percibido desde afuera, sino una duración sentida durante la acción misma". "El tiempo propio [es] el simple sentimiento de un desarrollo y de direcciones sucesivas immanentes a los estados de conciencia". C.R. 285.

"... el tiempo primitivo no es interior ni puramente endógeno, sino que resulta de una indiferenciación entre el tiempo de los objetos y el del sujeto..." N.T. 207.

Toma de conciencia (Véase DESFASAJE Y LEY DE TOMA DE CONCIENCIA)

"La toma de conciencia es una reconstrucción, y por lo tanto una construcción original que se superpone a las construcciones debidas a la acción; se encuentra en retraso respecto de la actividad propiamente dicha". J.M. 138 Cf. (6) - 107.

"La toma de conciencia sería centrípeta: el sentimiento de la duración de la acción comenzaría por la conciencia del resultado obtenido". N.T. 244.

"y"

Hay que distinguir "... el «y» de la adición serial (la operación + no conmutativa) y el «y» de simple reunión (el + conmutativo)". N.T. 262.

Yuxtaposición

"Es el fenómeno según el cual el niño resulta incapaz de hacer de un relato o de una explicación un todo coherente, y, por el contrario, tiene tendencia a pulverizar el todo en una serie de afirmaciones fragmentarias e incoherentes. Esas afirmaciones son «yuxtapuestas» en la medida en que no existen entre ellas

vinculaciones causales o temporales, ni vinculaciones lógicas". L.P. 123. Cf. - J.R. 21.

Zonas de realidad o Esferas de realidad

"... distinguir las zonas o esferas de realidad consistirá en distinguir, en el conjunto de las realidades conocidas (realidad física, social, subjetiva, etc.) o concebibles (mundo de las ideas), aquellas que se desea caracterizar y dotar de existencia como respaldo de las demostraciones válidas". E.E.G. -- XIV 160.

Partiendo de la premisa de que la Educación es un fenómeno social se puede abordar la Estimulación Temprana desde diferentes teorías sociopedagógicas que conllevan diferentes conceptos de Sociedad, Hombre, Conocimiento y Desarrollo del Niño.

Algunos autores como Peinado Altable señalan que la evolución del hombre en su vida social, intelectual y afectiva va unida a cambios de tamaño, conformación de tejidos, cambios en los rasgos fisiológicos, etc., es "Todo cambio de tamaño, estructura, forma y función, experimentado por un organismo como respuesta al medio externo o interno, ..." (6), y comprende las esferas somática y psicológica.

De acuerdo con dicho autor lo anterior será conceptualizado como la Maduración del sujeto y presupondrá la adaptación que el individuo tiene respecto a su medio ambiente; incluyéndose la herencia y la motivación del medio ambiente para ayudar o contrarrestar los rasgos heredados.

La Maduración tendrá su propia velocidad, ritmo y amplitud; en donde velocidad se entenderá como la relación entre el tiempo empleado y el espacio recorrido en una etapa o estadio del desarrollo. El ritmo será la aceleración o retardo de esas etapas o estadios y la amplitud el largo o corto, completo o incompleto espacio de esas etapas o estadios y que es diferente en cada individuo.

Otros autores como E. Hurlock, opinan que se llega a la madurez mediante el crecimiento o cambios cuantitativos y el desarrollo o cambios de naturaleza cualitativos que ordenados y coherentes llevarán al sujeto a la madurez. (7)

Ahora bien, para llegar a la madurez, la velocidad, ritmo amplitud de que habla Altable se puede dividir en estadios, esferas, períodos, etc. dependiendo del autor que se trate y claro está de la corriente psicopedagógica en la que se le enmarque.

Por ejemplo, Gesell identificado con el Conductismo, integra en el proceso evolutivo cuatro esferas: motriz, adaptativa, lingüística y personal, pero deja fuera el aspecto afectivo, intelectual, sexual y el origen de la personalidad. Estudia conductas observables, medibles y cuantificables.

6. PEINADO, Altable J.; Psicología; s/l, Ed. Porrúa, 1982; p. 91.

7. Citado en Instituto Panameño de Habilidad Especial. UNICEF.; Curriculum de Estimulación Precoz; Guatemala, UNICEF-P.S., 1981; p. 9.

En tanto que para Piaget de la Teoría Psicogenética, la actividad de intercambio que se establece entre el organismo y el medio ambiente a través de dos ciclos complementarios de asimilación y acomodación. Así el proceso de desarrollo es continuo, lógico y secuencial.

Las estructuras posteriores se construyen a partir de las anteriores para incorporarse en una síntesis superior. Siendo esto el producto de un extenso y complejo proceso de construcción de estructuras internas que van de las simples a las complejas en un movimiento tal que cada una asegura un equilibrio mas amplio y estable en los procesos que intervienen en el precedente.

Sintetizando, tendremos que la Estimulación Temprana tendrá su sustento teórico en las teorías del desarrollo, la neurología evolutiva y las corrientes psicopedagógicas incluyendo esta última las corrientes sociopedagógicas, teorías de diseño y análisis curricular y teorías de organización, administración e investigación educativa.

Es importante anotar en este momento las diferencias operacionales existentes entre Estimulación Temprana, Intervención Temprana y Estimulación Precoz.

De acuerdo con J. García (8), en los países de habla española se utiliza Estimulación Precoz para programas de prevención secundaria (9) para niños de alto riesgo establecido o probable. " ... orientados a contrarrestar el efecto de un daño orgánico establecido ... prevenir el apareamiento de una alteración en niños que, por sus antecedentes negativos de embarazo o parto, tenían una alta probabilidad que éste se produjera. (10). En cuanto Estimulación Temprana el mismo autor lo señala como la " ... serie de acciones encaminadas a disminuir o eliminar los factores que tienen que ver con el retardo" (11)

Montenegro (12) indica respecto a la Estimulación Temprana que es

8. GARCIA, J.; Programa de estimulación Temprana en una Estancia Infantil.; s/l, s/Ed.; s/6; p. 72.

9. La prevención secundaria se da por un diagnóstico temprano y una terapéutica oportuna para delimitar o trata de limitar las complicaciones. en JURADO, G.E.; Las experiencias tempranas. Conceptos y Niveles de Prevención; México, Ed. EUTES, 1981; p. 32.

10. GARCIA, J.; op.cit. p.72.

11. Ibidem.

12. Citado en GARCIA, J.; op.cit. p. 72.

"... el conjunto de acciones tendientes a proporcionar al niño las experiencias que éste necesita desde su nacimiento, para desarrollar al máximo su potencial psicológico. Esto se logra a través de la presencia de personas y objetos de cantidad y oportunidad adecuadas, y en el contexto de situaciones de variada complejidad, condición necesaria para lograr una relación dinámica con su medio ambiente y un aprendizaje efectivo." (13)

Otros autores, como Cabrera y Sánchez, hacen referencia a cambiar 'precoz' por 'temprana' ya que la primera indica literalmente aceleración del desarrollo normal y lo buscado realmente es desarrollar al máximo las potencialidades físicas e intelectuales del niño por una estimulación secuencial y sistemática que actúe en todas las áreas sensoriales sin forzar el curso lógico de la maduración del sistema nervioso central. Se estimulará por medio de tratamientos con base y técnicas científicas. (14)

Durante el desempeño del Seminario-Taller se acordó el entender por Estimulación Temprana al " ... conjunto de acciones tendientes a desarrollar óptimamente las capacidades físicas, intelectuales y sociales con las que cuenta el niño a través de una serie de diversas experiencias proporcionadas de los cero a los seis años." aproximadamente ya que interfieren muchos factores que se mencionaron más adelante de este mismo trabajo, " ... estas edades en específico ya que neurologicamente es el momento exacto para lograr un máximo desarrollo." (15)

Se estableció también que la Estimulación Temprana era una estrategia educativa ya que proporcionaba mediante la relación niño-ambiente las condiciones óptimas en cuanto a experiencias y acciones para que sus capacidades se desarrollen ventajosamente.

Dentro de las formas sugeridas para implementación cabe separar en dos bloques de propuestas:

13. citado en GARCIA, J.; op.cit. p. 72.
14. Cfr. Piaget menciona al respecto que no se llegó a un estado superior del desarrollo sin haber establecido el equilibrio en el precedente.
15. v. Bitácoras módulo II del Seminario-Taller de Estimulación Temprana. México, Agosoto 1992. p.95

1. Programas de Estimulación Temprana para controlar y dirigir el estímulo sensorial hacia el favorable desarrollo del cerebro y que esto sea el punto de partida para una conducta adecuada de aprendizaje y adaptación a la escuela.

Es sistemática porque el programa es elaborado acorde a la edad de desarrollo por grupos de edades; es trabajado en tiempos-objetivos establecidos y se cubren las expectativas planteadas; es secuencial porque cada conducta requerida de cualquier área es precedente para la siguiente; además, no se fuerza al niño a alcanzar etapas más allá de las de su etapa de desarrollo para evitar frustraciones y excesos de trabajo improductivo para padres y maestros.

Montenegro menciona como objetivo de la Estimulación Temprana que propicie "... las buenas relaciones afectivas entre el niño y sus familiares y también fomentar, el establecimiento de patrones de crianza adecuados, ... que estimulen y no restrinjan la conducta exploratoria, que utilicen el premio más que el castigo." (16)

2. Se parte de la premisa de que los objetivos educativos son seleccionados arbitrariamente y no son permanentes, "... en la teoría científica de Piaget ... no se edifica sobre valores arbitrarios, sino sobre la tendencia biológicamente fundamentada que poseen los niños y la especie humana de desarrollarse hacia una mayor autonomía." (17)

Dado esto los objetivos de la Estimulación Temprana toman como base el desarrollo mismo del niño para ayudarlo a lograr una mayor autonomía.

Por otro lado, por Intervención Temprana se entenderá "... al conjunto de todos los métodos y estrategias de procedimiento, ya sea educativas, biomédicas, de conducta o sociales, aplicables a un niño que corre el riesgo de volverse deficiente mental durante el proceso de desarrollo que va del nacimiento a los 5 años." (18)

En México, esta considerado como un nivel educativo del proceso educacional y se entiende como "... todas aquellas acciones deliberada e

16. MONTENEGRO,; citado en GARCIA, J.; op.cit. p.75.

17. KAMMI, c.; Programa regional de Estimulación Temprana.; s/l, Ed. Unicef, s/l; p.38.

18. TJOSEM,; citado en GARCIA, J.; op.cit. p.75.

intencionalmente dirigidas hacia grupos específicos de población por sus condiciones especiales de riesgo, con el fin de prevenir un problema específico (prevención primaria) tratarlo para evitar un daño potencial (prevención secundaria) o buscar la habilitación del sujeto ya afectado por el daño (prevención terciaria)." (19)

Las condiciones de riesgo pueden ser factores biológicos o bien factores ambientales. --

En riesgo biológico se ubica a los niños con funcionamiento normal o que se espera que lleguen a tenerlo (niños prematuros), con probabilidades altas de recuperación (síndrome de angustia respiratoria), pero que en caso de no lograrlo mantendrá al niño en un riesgo mayor o bien necesitará una ubicación en alguna atipicidad.

En este mismo riesgo se ubicaran, también, a los niños que presentan "... historial de lesión o daño biológico del sistema nervioso central o de un trastorno médico, diagnosticados durante el período prenatal, perinatal, neonatal o del desarrollo temprano." (20)

El riesgo ambiental facilita las altas probabilidades de que factores del medio social (como elementos socioeconómicos) o físico interfieran en el desarrollo normal del niño.

Algunas veces se pueden dar conjunción de ambos riesgos (biológico y ambiental) y el infante presentar mayor incidencia a complicaciones del desarrollo e integración social.

La población atendida por Estimulación Temprana es cualquier niño comprendido desde el nacimiento hasta los 6 años. Algunos autores manejan que incluso antes del nacimiento, durante el embarazo, es beneficioso y necesario atender a la madre en este renglón. Esta población incluye a los niños disminuidos que necesitan específicamente de la Intervención Temprana.

La población de personas disminuidas incluye a los diferentes tipos de Deficiencia Mental; disminuciones severas, malformaciones o alteraciones que se pueden deber a factores biológicos o psicosociales.

19. SEP. DGEE.; Guía para la Intervención Temprana. México, SEP, 1984; p. 10

20. BRICKER, D.; Educación Temprana en niños en riesgo o disminuidos de la primera infancia a preescolar; México, Ed. Trillas, s/f.; pp. 146-147.

Es diferente la clasificación de 'niños de alto riesgo' ya que en ellos "... muestra una desviación conductual o estructural significativa que requiere intervención médica o educativa o de ambas." (21)

A los niños atípicos se les puede encontrar orígenes cromosómicos, genéticos, por infecciones en el feto, por agentes teratógenos (sustancias del ambiente causantes de deformaciones en el desarrollo del feto), trastornos auditivos, retrasos en el desarrollo debido a factores psicosociales o a factores por ahora desconocidos.

Ahora bien, de los niños considerados en su nacimiento o edad temprana como de 'riesgo', un 70% (22) de ellos se desarrollaran dentro de los límites normales por ello se les considera como transitorios. En México se estima en cerca de un 20% del total de la población a las personas disminuidas, deficientes o atípicas y si bien el uso constante de los términos hace que se olvide su significado social de menosprecio y desvalorización de la persona; las personas comprometidas en esta área adoptan y prefieren el término de 'discapacitados'.

"... el término hoy aceptado "personas con discapacidad" es importante ..., por dos razones: porque denota una "persona" que no deja de serlo por tener alguna deficiencia, y porque la "discapacidad" indica una desviación, no una negación, de sus potencialidades humanas. En el lenguaje internacional esta denominación cubre todas las deficiencias físicas y mentales, independientemente de su origen y gravedad." (23)

21. BRICKER, D.; op.cit. p.148.

22. BRICKER, D.; op.cit. p.152.

23. LATAPI, P.; "Los "discapacitados" somos nosotros." en Proceso;

ANEXO 3

GUIA DE INTERVENCION TEMPRANA.

Nivel a cinco meses	66
Comportamientos característicos	67
Fundamentación y sugerencias de intervención	77
Actividades propuestas	78
Doce a veintidós meses	80
Comportamientos característicos	87
Fundamentación y sugerencias de intervención	94
Actividades propuestas	95
Los tres años	101
Comportamientos característicos	103
Fundamentación y sugerencias de intervención	107
Actividades propuestas	108
Cuatro a cinco años	113
Comportamientos característicos	115
Fundamentación y sugerencias de intervención	123
Actividades propuestas	125
Atención	135
De aula (aulas) de la sala	137
Sugerencias de material	138
Evaluación	143
Bibliografía	148
Atención en la sala	137

Introducción

La atención temprana o intervención temprana, está considerada actualmente como un nivel dentro del proceso educativo. Por tanto deberá incrementarse y requiere la unificación de criterios normativos para su funcionamiento y organización, según los lineamientos generales establecidos por la Dirección General de Educación Especial, vinculando este nivel con el sucesivo.

El presente guía de actividades tiene como objetivo proporcionar al maestro los elementos teórico-pedagógicos que servirán de orientación a su labor educativa, según las características que presentan los alumnos.

Esta atención temprana se contempla desde el nacimiento del niño hasta los 4 años.

El diseño de cada etapa incluye:

Comportamiento característico

Fundamentación y sugerencias de intervención

Actividades propuestas

son necesarias y suficientes. Lo que está demostrado en ciertos
casos aunque su correlación es constante en el curso de la vida
pero estos son. Crímenes. Social. de la Vida Diaria y Psicología

Debemos conocer el desarrollo normal, del niño, interpretándolo
como un proceso dinámico en el que podemos encontrar varias
alteraciones o trastornos psicológicos normales

La Dirección Central de Educación Especial, sostiene que la
mayoría de los niños que se encuentran en las escuelas especiales
son niños que han sido educados en las escuelas normales y
que han sido trasladados a las escuelas especiales por la
deficiencia de sus maestros en las escuelas normales y la calidad
de la educación y en tanto la calidad de la vida

Fundamentación:

Diversas investigaciones en el campo de las ciencias, tanto en el
ámbito nacional como internacional, han demostrado que es esencial la atención temprana de las distintas capacidades del ser humano
no para lograr un mayor y mejor desenvolvimiento de estas capacidades; así mismo hay gran coincidencia entre los teóricos de orientaciones muy distintas en señalar "que el desarrollo de la inteligencia y la personalidad están influidos por factores biológicos, psicológicos y sociales, y que van a estar en constante interacción", por lo que precisan que "las carencias que afectan al individuo por causas derivadas de alguno de estos factores, afectan su desarrollo normal; que estos factores de riesgo son significativamente mayores en los periodos críticos del desarrollo temprano, que los efectos negativos se producen con anterioridad a la edad promedio de ingreso al jardín de niños (Sistema de Educación Preescolar), por lo que los periodos óptimos de investigación comprenden los primeros años de vida" (Documento CEPAL-UNICEF).

"Todo lo que se haga a nivel escolar es de fundamental importancia; todo lo que se haga para evitar que el niño inicie su escolaridad con desventajas, es más importante aún" (Eloisa E. de Lorenzoli).

Por intervención temprana se entiende "a todos aquellos e individuos, colectividad o comunidad, especialmente hacia grupos, en el hecho de producirse ciertas condiciones de salud de riesgo, con el fin de prevenir un problema específico (prevención primaria) o tratarlo para evitar un estado patológico (prevención secundaria) o hacer a la familia en el sujeto y a nivel de la familia (prevención terciaria)".

Existen numerosas alternativas y modalidades para favorecer estas intervenciones, tanto en el campo de la salud, de la nutrición, como de la educación. El enfoque de acción ideal debería ser integral, incluir intervenciones coordinadas e integradas en los diferentes sectores, con el objeto de que las operativamente factible, favorezcan en forma óptima los recursos humanos y financieros disponibles.

El ambiente juega un rol fundamental en la efectividad de las intervenciones, por lo que estos deben dirigirse a la familia como un todo, promoviendo su participación en los programas de atención, con el objetivo de desarrollar actitudes conducentes a crear una atmósfera favorable en el hogar, considerando que la presencia activa y afectuosa por parte de sus padres, influye en el equilibrio del desarrollo del niño (Documento CEPAL-UNICEF).

La elaboración de un programa tendiente a modificar las condiciones específicas de los sujetos de atención, requieren disponer de un marco de referencia que permita al mismo tiempo identificar las características de las etapas de desarrollo del niño, con el objeto de derivar alternativas que favorezcan su desarrollo integral.

y se realizan
Ej. individual

EL PRIMER ME

Comportamientos Característicos - 1 Mes

Cognoscitivos

- Emite pequeños sonidos guturales-vocales reflejas.
- Emite una sonrisa refleja al estímulo táctil, vocal, táctil-estructo.
- Grita.
- Es capaz de diferenciar voces de otros ruidos.
- Reacciona a los sonidos con el reflejo de Moro.
- Reduce o cesa las actividades cuando escucha sonidos próximos a él.
- Disminuye su actividad al escuchar un sonido.
- Mira indefinidamente a su alrededor.
- Ve a las personas y su actividad disminuye.
- Se tranquiliza al oír la voz humana.

Sociales

- Llora, se irrita, se asusta a la menor provocación.
- Se calma cuando lo golpean suave en el cuello.
- Acepta ser abrazado.

De la vida diaria

- Toma dos biberones durante la noche.
- Llora cuando está mojado (Llanto de incomodidad).
- Ingiere alimentos líquidos.

Comportamientos Característicos - 1 Mes

Psicomotores

- Presenta movimientos no dirigidos de todas partes del cuerpo: mueve manos y pies, extiende y cierra las manos, gira la cabeza si lo colocamos boca abajo.
- En supino - posición asimétrica presenta reflejo tónico cervical asimétrico.



- En supino, predomina la posición lateral de la cabeza.
- En supino, rota parcialmente hasta un lado.
- En el intento de sentarlo, cae la cabeza para atrás.
- En suspensión ventral, la cabeza cae para adelante.



- En pronación levanta momentáneamente la cabeza



- En pronación, la cabeza gira para un lado.
- Mantiene las manos cerradas



- Presenta reflejo de garra.



- Presenta reflejo tónico cervical
- Succiona cuando se le tocan los labios.
- En lo que la cabeza cuando se le toca la cara.
- Presenta reflejo de Moro.
- Presenta reflejo de Babinski
- Presenta reflejo puñal
- Mide un objeto cuando se lo coloca en la mano del bebé, hasta la línea media con la mirada sin conseguir en tanto alcanzarla con los dedos.
- Deja caer los objetos que le colocamos en la mano.
- Sigue con los ojos, objetos coloridos que se mueven, se fija en la luz
- Sostiene el objeto, sin dejar la vista.



Fundamentación y Sugerencias de Intervención - 1 Mes

En el momento de nacer, la actividad del niño es eminentemente reflejo.

El reflejo puede ser consolidado en la medida en que se permite su funcionamiento.

Si el niño presenta las características de esta edad, está dentro de los límites normales del desarrollo, sin embargo, pueden presentarse dos situaciones que nos indiquen condiciones patológicas en el desarrollo del niño.

La primera: que las conductas características de esta edad no aparezcan; y la segunda: algunas situaciones que suelen desarrollarse en un momento determinado, permanezcan por más tiempo (Moro o Babinski).

Los reflejos de succión, visión, prensión, fonación, judicial, etc. obran en colaboración para lograr su consolidación, y la reproducción de formas de acción que permitan al niño acumular paulatinamente sus experiencias a nuevas situaciones y generalizarlas a otras existencias.

La ejecución del reflejo presenta una secuencia muy importante, repetición del acto reflejo incorporación de nuevos objetos al reflejo morivo y reconocimiento de los objetos incorporados.

La necesidad de repetición inherente al reflejo, está determinando que tanto los aspectos biológicos como psicológicos que lo conforman estén en una constante acomodación y organización de las experiencias vividas a través de la acción.

La percepción del universo llega al niño a través de cuadros sensoriales que aparecen y desaparecen de su campo visual, auditivo y táctil, el enriquecimiento de esquemas reflejos puede ser favorecido por los cambios posturales a que sea sometido el niño, por lo que, en este periodo es importante hablarle mucho, en tono afectivo y cambiándolo constantemente de posición, para favorecer su relación con el medio que lo rodea, así como acariciarlo y tocar frecuentemente su cuerpo con objetos de texturas diversas, bañarlo, cambiarlo y mantenerlo cómodo, bien abrigado, pero con libertad de movimientos y bien alimentado.

Actividades Propuestas - 1 Mes

- Colocar al niño en diferentes posiciones, en la cama o en el suelo:
 - en pronación (boca abajo).
 - en supinación (boca arriba).
 - de un lado o de otro.
 - para la cabecera y para los pies de la cama.
- Colocar al niño en supinación y en pronación, y movilizar levemente sus brazos y piernas
- Abrir y cerrar suavemente sus manitas.
- Colocar un dedo en la mano del niño. En caso que no contenga retenerlo, se le ayudará a sujetarlo, ejecutando con él el movimiento de prensión.

- Mover suavemente los pies del bebé en todas las direcciones: para el frente, para atrás, para un lado o para otro.
- Hacer ruido con sonajas y juguete de goma y observar si el niño percibe el sonido.
- Conversar bastante con el niño en un tono normal de voz.
- Cantar canciones suaves y mirar al niño.
- Dejar caer objetos al suelo y observar si el niño reacciona a los ruidos producidos por los mismos.
- Recostar al niño en supinación, colocar juguetes y objetos coloridos frente a sus ojos y observar:
 - si sigue el objeto con la mirada por pocos segundos.
 - si mueve los brazos y dirige la mirada hacia los mismos (seguirlo a seguir los objetos con la mirada y a moverse al vertice).

DOS A CUATRO MESES



- Colocar al niño en supinación, colgar una sonaja u objeto colorido y moverlo de un lado para otro frente a los ojos del niño.
- Colocar al niño acostado del cuello para darle el biberón.
- Estimular brazos, piernas, cuello y el cuerpo del niño con toallas de felpa de texturas diferentes.

Comportamientos Característicos - 2 Meses

Psicomotores

- En supinación los movimientos de brazos son simétricos y la cabeza se mantiene al frente.



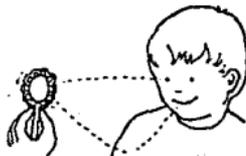
- En supinación, si volcamos su cabeza para un lado, su tronco y sus miembros se mantienen en la misma unidad.
- En pronación levanta intermitentemente la cabeza.



- En pronación mantiene la cabeza en la línea media del cuerpo.
- En pronación, la cabeza compensa la suspensión ventral.
- Sentado, tiene la cabeza predominantemente erecta, todavía tambaleante.



- Mantiene sus manos cerradas.
- Reflejo tónico-cervical asimétrico.
- Mueve sus manos, pero sus movimientos no están bajo el control visual.
- Sigue un objeto con sus ojos hasta la línea media.



- Sostiene y mueve objetos sin control visual.

Comportamientos Característicos - 3 Meses

Cognoscitivos

- Vocalizar con un tono.
 - A un estímulo, presenta respuesta vocal.
 - Al aparecer objetos, quita los ojos.
 - Sigue la mirada, sujetando los objetos en la línea media.
- 5
 - Vuelve la cabeza hacia un lado al oírlo, de un lado a los dos lados en el objeto su turno.
 - 6
 - En supinación, levanta la cabeza para ver.
 - Observa a quien juega a su alrededor.
 - 8
 - Ve los objetos momentáneamente antes de meterlos a la boca.

Sociales

- Responde corporal a la presencia de personas.
- Reconoce a personas que ve con frecuencia.
- Muestra interés por las personas siguiéndolas con los ojos.

De la vida diaria

- Jala la ropa de encima de su rostro.

Comportamientos Característicos - 3 Meses

Psicomotors

- En supinación mantiene la cabeza en posición media, observese posición asimétrica.
- Sentado, con la cabeza fija dirigida para adelante, aun bamboleante.
- En suspensión ventral, levanta la cabeza, superior al tronco, tratando de alinearla.



- 4
- En pronación mantiene el cuerpo sobre los antebrazos, con la cabeza sostenida.
- 5
- Mantiene las manos abiertas o levemente cerradas.
- 6
- Desaparece la presión tónica.
- 7
- En supinación trata de alcanzar un objeto.

Comportamientos Característicos - 4 Meses

Psicomotores

- En supinación mantiene la cabeza en la línea media del cuerpo.
- ² En supinación las manos se mantienen cerca del cuerpo.
- ³ Rueda de supino a prono espontáneamente, la cabeza rueda primero y el resto del cuerpo acompaña al movimiento, manteniendo la misma unidad.
- ⁴ Sentado mantiene la cabeza firme volteando hacia el frente.



- ⁵ Permanece sentado con ayuda, durante algún tiempo: 10 a 15 min.
- ⁶ En pronación sostiene la cabeza apoyándose en los antebrazos.
- ⁷ En pronación, intenta rodar.



- ⁸ Aumenta la actividad de los brazos.
- ⁹ Mantiene abiertas las manos.
- ¹⁰ Juega con las manos en la línea media del cuerpo.



- ¹¹ Comienza a oponer el pulgar.
- ¹² En supinación araña y rasca.
- ¹³ Comienza a aparecer la presión cúbito-palmar: la saliente del dedo meñique; borde externo de la mano.



- ¹⁴ Observa los objetos que se mueven lentamente en su campo visual.
- ¹⁵ En supinación intenta alcanzar los objetos.
- ¹⁶ Intenta palmear.
- ¹⁷ Toma una argolla y la sorbe con las manos.
- ¹⁸ Sostiene y lleva los objetos a la boca.
- Acciones bilaterales.

Fundamentación y Sugerencias de Intervención - 2 a 4 Meses

La actividad reflex que no venía desarrollando el niño, le ha permitido, a través de la repetición, la generalización y el reconocimiento, dominar algunos esquemas reflexivos y los primeros hábitos.

Además, en este período un principio de suma importancia en el desarrollo del niño, la coordinación de los esquemas formados en el primer mes de vida.

El niño come al escuchar una voz conocida, usa una mano con movimientos a la presencia sin perguntarse la cabeza al escuchar un sonido: flora cuando termina hablar, etc.

La construcción de nociones de tiempo, espacio y causalidad, se inicia tempranamente. En el período de tiempo se constituyen sucesos en temporales que presentan ritmos diferentes a partir de sus necesidades. El espacio comienza a constituirse a partir de un espacio heterotélico centrado en su propio cuerpo.

La causalidad predomina en las acciones del niño y en los efectos logrados en el medio, que siempre ocurren mucho al azar.

Además, por su vital importancia, permitir al niño en mayor grado de movilidad, evitando frustrarlo e hipermovimiento, pues éste estaría limitando sus posibilidades de acción.

Es recomendable también, respetar el ritmo de los períodos de sueño y vigilia en las actividades que se realicen con él, para favorecer el desarrollo de acciones temporales. Presentarle y permitirle manipular diversos objetos a fin de que sus movimientos se apliquen a ellos y le permitan su conocimiento. Hablarle, cantarle o tener música en donde se encuentre, o hacer sonar diferentes objetos que puedan llamar su atención y permitirle sonarlas por sí mismo para favorecer la coordinación de los esquemas mencionados antes.

Las actividades aquí propuestas, tienen como finalidad, permitir la continuidad en el ejercicio del reflejo de las primeras semanas para, paulatinamente favorecer la coordinación de esquemas que hemos mencionado.

Deberemos considerar que si el niño presenta algún retraso en la aparición de las conductas características propias de un mes ya sea en todas las áreas o en algunas de ellas, deberemos encaminar nuestros esfuerzos hacia allí y realizar las consultas interdisciplinarias pertinentes.

Observaciones:

Como el niño que tiene impedimentos motores, es de capital importancia que el profesor desarrolle el trabajo con el siguiendo rigurosamente las orientaciones del médico que atiende al niño, para que realice solamente las actividades de acuerdo con sus posibilidades físicas.

Para el niño ciego es esencial que se desarrolle en la orientación y movilidad. Partiendo de su propio cuerpo y sus acciones, tomando en cuenta que la falta de visión está influyendo fuertemente en el retraso de todas sus actividades.

Deberá también desarrollarse al máximo su sentido del tacto pues se palpado y sintiendo que reconocerá y reaccionará al mundo que lo rodea.

Es igualmente importante que se le acerquen los elementos del medio que el niño no ve y por tanto no son estímulos para él.

Comportamientos Característicos - 5 Meses

Psicomotores

- Rueda de prono a supino espontáneamente; la cabeza, caderas y hombros se mueven independientemente (efecto de tracción).
- En prono, mantiene los brazos estirados y los miembros inferiores en extensión.
- En el intento de sentarse la cabeza no cuelga.
- Sentado, la cabeza permanece firme.
- Presenta prensión palmar simple: oclusión palmar del pulgar.



- Levanta la cabeza y los hombros al ser jalado suavemente por las manos.
- Agarra un objeto que está al alcance de la mano.



- Agarra un objeto que está sobre la mesa.



- Sostiene un objeto.
- Sacude una sonaja.
- Sostiene un objeto y mira otro.



Comportamientos Característicos - 6 Meses

Cognoscitivos

- Vocaliza.
- Se expresa con gestos significativos.
- Gira la cabeza para el lado donde viene el sonido.
- Percibe sonidos más lejanos (provenientes de otras habitaciones de la casa).
- Desvía la atención visual de un objeto hacia otros.
- Busca el objeto que cae.
- Al caer un objeto, trata de agarrarlo.
- Responde discriminando los sonidos amigos a su alrededor, puede distinguir el llamado amistoso del enojado; demuestra especial interés por la voz humana y localiza una campanita que haga sonar a su lado.

Sociales

- Desconoce diversiones vistas por primera vez.
- Distingue personas conocidas de extraños.
- Retribuye sonrisas e imita gestos.

De la vida diaria

- Sostiene el biberón o lo golpea durante la alimentación.
- Acepta el alimento con la cuchara. Al aproximarse, abre la boca.
- Acepta algunos alimentos pastosos, pero no alimentos sólidos.
- Ejecuta movimientos de masticación.
- Sostiene algunos alimentos con las manos.
- Bebe líquidos en vaso.
- Permanece seco por algunas horas.

Comportamientos Característicos - 6 Meses

Psicomotores

- En supino, lleva los pies en extarso.
- En supino se agarra los pies.
- Rueda de supino a prono.
- En prono, sostiene el peso del cuerpo sobre los antebrazos, flexiona las rodillas, empujando con los dedos de los pies.
- Demuestra las primeras reacciones de equilibrio.
- Sentado, mantiene el tronco erecto, apoyándose en las manos, con las piernas separadas en extensión. Cuando es empujado cae para los lados.
- Con soporte o ayuda, permanece sentado durante 30 minutos.
- Juega con sus pies.



Comportamientos Característicos - 7 Meses

Psicomotores

- En supino, levanta la cabeza.
- En supino, rueda sobre su tronco (movimientos separados de hombros y caderas), impulsando el cuerpo con los brazos consigue sentarse.
- Se sienta espontáneamente para jugar.
- Sentado, se mantiene erecto, apoyado sobre las manos por algunos momentos.
- Se despiasa de un lugar a otro, arrastrándose o rodando, gata con las rodillas y las manos en el suelo, con movimientos simultáneos de brazos y piernas del mismo lado del cuerpo (patrón homolateral).
- Se mantiene de pie, apoyado en una silla.
- De pie sostiene gran parte de su cuerpo.
- De pie, saltivamente (apoyado).
- Coloca los dedos del pie en la boca.



- Rota la muñeca.
- Presenta presión palmar radial.



- Golpea la sonaja u otro objeto sobre la mesa.
- Sacude la sonaja indefinidamente.
- Trata de agarrar la pelota con toda la mano.
- Sostiene un objeto y agarra otro.



Comportamientos Característicos 8 Meses

Cognoscitivos

- Vocaliza sílabas simples como: di, la, ca.
- Responde al "no" y a su nombre.
- Imita la entonación de la voz.
- Trata de expresar sus necesidades a través de gestos y/o vocalizaciones diferentes al llanto. Señala el objeto deseado, gesticula para indicar necesidades.
- Imita el golpear un tambor con una lata y una vara.
- Usa gestos significativos, ejemplo: Descansa con las manos.

Sociales

- Tiene conocimiento de lo que sucede en esta a su alrededor.
- Reconoce a los familiares.
- Se extraña con los extraños.
- Colocado junto a otro niño lo trata como a un juguete.
- Reconoce sus alimentos.
- Reconoce los utensilios en los que se sirven los alimentos. Ejemplo: biberón, plato, cuchara, vaso.

De la vida diaria

- Sostiene la cuchara.

Comportamientos Característicos - 8 Meses

Psicomotores

- En prono, gira del cuerpo.
- Sentado, permanece un minuto erecto, sin apoyo, sintiéndose inseguro.
- Sostiene el cuerpo en posición de gátreo.



- Se levanta, cuando es ayudado con las dos manos.
- De pie, se mantiene poco tiempo sostenido con la mano.
- Agarra, utilizando el pulgar.



- Presenta prensión deficiente de tipo inferior-en tiera.

- Trata de alcanzar objetos ubicados en cualquier plano visual.
- Retiene un segundo objeto cuando se le presenta un tercero.
- Sostiene los objetos con movimientos de prueba, sin usar la palma de las manos.



Fundamentación y Sugerencias de Intervención-5 a 8 Meses

En este periodo, los esquemas ya formados se coordinan de manera cada vez más compleja permitiendo, a partir de la propia actividad del niño, la utilización de varios de ellos como punto de partida para buscar la repetición de sucesos interesantes.

En este momento aparece una incipiente diferenciación entre medios y fines, que marca un importante progreso en su evolución.

Esta repetición de efectos interesantes señala también un principio de intencionalidad en las acciones del niño, lo que representa el inicio del acto inteligente propiamente dicho.

Como consecuencia de la recién iniciada diferenciación de medios y fines, nos encontramos también con un inicio de objetivación del yo que le permite al niño diferenciar de sí mismo al medio y los objetos que lo integran, de tal manera que empieza a verlos como objetos sucesos, capaces de desplazarse en diferentes direcciones y volver al punto de partida, lo que irá ampliando las nociones espaciales.

El tiempo va ir siendo dependiente de eventos significativos para la vida del niño y organizado en impresiones temporales que surgen de su propia acción.

La causalidad, en este momento es mágico fenómeno, debido a que el niño, influenciado todavía por sus acciones, atribuye a estas los efectos o cambios efectuados en el medio, independientemente de la ubicación espacial de los objetos en que haya cuando hacer recaer su acción.

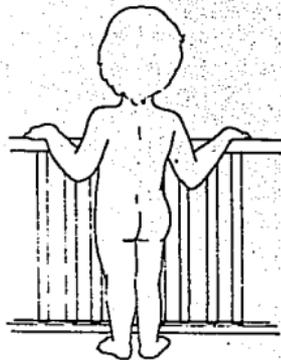
Es importante observar al niño que se encuentre entre estas edades, a fin de determinar si sus características responden a lo anotado arriba y a las que aparecen detalladas en la Guía. En caso de no aparecer ninguna de ellas, utilizar las actividades propuestas para edades anteriores, además de regular las consultas interdisciplinarias pertinentes y así brindar la estimulación adecuada.

Si las manifestaciones del niño, están cercanas a esta caracterización se deberán realizar actividades encaminadas a favorecer la consolidación de los esquemas propios de este periodo, a fin de propiciar el desarrollo armónico, jugando con él, escondiéndole objetos y personas, dándole juguetes para manipular, habiéndole, diciéndole los nombres de los objetos.

Comportamientos Característicos 9 Meses

Psicomotores

- En supino, rueda para mirar y no le gusta permanecer en supino.
- Gatea con las rodillas y los codos en el suelo, con movimientos simétricos alternados de brazos y piernas en patrón horizontal. Puede usar uno o los dos pies como soporte, en lugar de las rodillas (Aman a caminar).
- Presenta hombros y codos, los junta al frente y después vuelve a acumularlos.
- Sentado, se inclina al frente, especialmente a la posición inicial.
- Permanece sentado por más de 10 minutos.
- Presenta extensión simétrica de los miembros inferiores.
- El pie se apoya en un barandal, sosteniendo todo el peso del cuerpo.



- Presenta prensión de tipo lateral.
- Oprime el pulgar al índice.



- Tira juguetes y los sigue con la mirada.
- II • Sacude y golpea un objeto contra otro.
- III • Coloca objetos dentro de cajas.



Comportamientos Característicos-10 Meses

Cognoscitivos

- Escucha de dentro del oído.
- Entrelaza o dos palabras.
- Alcanza el índice a un objeto para mostrarlo, vinculando.
- Dice arribó y golpea las palmas.

Sociales

- Procura atraer la atención sobre sí.
- Observa las personas que pesan.

De la vida diaria

- Agarra un panecito con la mano para comerlo.

Comportamientos Característicos - 10 Meses

Palcomotores

- En prono, desplazar en una distancia de 1.5 m.
- Gatea de cualquier manera.
- Sentado, permanece firme indelintamente.
- Pasa de posición sentado a posición de pie a través de movimientos segmentarios del tronco (movimientos independientes de hombros y caderas).
- Coloca los pies en el suelo y da los primeros pasos.
- Pasa de posición sentada a posición prono.



- Se va que apoyado en las dos manos o en una de ellas solamente.
- Realiza gran actividad con el dedo índice.
- Hace oposición del pulgar con el índice.
- Presenta prensión de tipo pinza inferior.

Comportamientos Característicos-11 Meses

Cognoscitivos

- Presenta el objeto.
- Sentado o de pie, se vuelve hacia atrás al escuchar ruido.
- Quiere explorar, sin embargo, evita situaciones habituales.
- Da un juguete a otra persona.
- Siente en lápiz y neónas.
- Juega solo y emite sonidos como si quisiera hablar.
- Reacciona cuando lo llaman por su nombre.

Sociales

- Procura atraer la atención de las personas que pasan.

De la vida diaria

- Toma un vaso y lo lleva a la boca, consiguiendo beber agua.

Comportamientos Característicos - 11 Meses

Psicomotrices

- Sentado, usa los brazos como apoyo para evitar caer hacia atrás.
- Sentado, se balancea hacia adelante y hacia atrás.
- Gatea con movimientos homolaterales.
- Se sostiene en pie y vuelve a la posición inicial.
- Permanece de pie apoyado.
- Camina con ayuda o con apoyo.
- Presenta movimiento de pinza superior casi perfecto.



- Mira y balancea el borbajo de una campana.
- Coloca un cubo dentro de un recipiente sin soltarlo.
- Agarra objetos dentro de cajas.

- Sostiene una campana o una sonaja por la punta del mariposo.



- Sostiene la punta de un cordón
- va jalando juguetes con ruedas.



- Usa más específicamente el índice y el medio.
- Lanza proyectiles de papel.

Fundamentación y Sugerencias de Intervención 9 a 11 Meses

En el período anterior el niño ha empezado a diferenciar los medios de los fines, ahora, se logra ya una disociación completa de éstos, en la medida que que aparecen obstáculos en su acción.

Los objetos adquieren una permanencia que hasta ahora no tenían. El niño busca el objeto que ha desaparecido de su vista, o elimina los obstáculos que se interponen para alcanzarlo, mejorando en la intencionalidad y la aplicación de una inteligencia práctica y sistemática.

Es capaz de utilizar esquemas conocidos en la solución de situaciones nuevas.

Para algunos aspectos, la referencia es que siendo el propio cuerpo y sus acciones, por ejemplo, el espacio, que en este período el niño no logra concebir como un medio que une las cosas entre sí.

Sin embargo empieza a descubrir la existencia de un contacto especial entre la causa y el efecto, y que cualquier objeto puede ser fuente de actividad aún sin su intervención.

Las series temporales empiezan a ordenarse en función de la sucesión de acontecimientos y no sólo a partir de las acciones. En el aspecto de lenguaje, realiza esfuerzos para duplicar sonidos del habla y trata de imitar movimientos que observamos en los demás.

Tomando en cuenta todas estas características es importante, a partir de la observación de las conductas del niño, realizar actividades que faciliten y promuevan la coordinación de sus acciones para dar lugar así a nuevos esquemas de acción.

Para ello existen infinidad de rimas, juegos y cantos en los que el niño deberá imitar las acciones de los demás; se debe jugar mucho con él, hablarle, esconderle objetos, ponerle obstáculos para alcanzarlos, etc.

En caso de que el niño presentara características anteriores a este período, deberá realizarse actividades de las secuencias anteriores, a fin de favorecer su desarrollo.

Comportamientos Característicos - 12 a 17 Meses

Psicomotrices

- Sentado, gira o se fuerce para todos lados.
- Gatea con movimientos alternados. Usa las manos y la planta de los pies.
- Permanece en pie un instante, durante algún tiempo.
- De pie, camina apoyado.
- Para caminar, necesita ser sostenido por una de las manos.



- Ensayo sólo los primeros pasos.
- Camina torpemente, levantando los brazos para equilibrarse.
- Camina, sin dirección cierta, necesitando la asistencia del adulto o apoyándose en objetos grandes.

- Al caminar, cuando siente que va a perder el equilibrio, cae para atrás, sentándose.
- Demuestra preferencia por una de las manos, para agarrar objetos.



- Presión en pinza superior perfecta.
- Ordena cubos en fila.
- Coloca bloques en una caja y los retira.
- Jala un sombrero de la cabeza.
- Rueda la pelota con movimientos imitando los del adulto.
- Sostiene un juguete por el cordón.



Característicos - 18 a 23 Meses

Psicomotores

- Se sienta solo en sillas bajas y trepa en ellas.
- Se sostiene de pie sin soporte. Usa movimientos laterales del cuerpo (pasa de posición prono a de pie), se sienta, balancea, se mueve de rodillas y vuelve a mantenerse de pie.
- Corre a veces.
- Camina solo, casi corriendo (desgarbado debido a la reducida coordinación muscular).
- Ejecuta marcha rápida y carrera.
- Camina con los brazos a lo largo del cuerpo.
- Sube y baja escaleras, tomado de una mano (coloca los dos pies en cada escalón).



- Sube y baja escaleras solo, apoyando manos y pies en los escalones.
- Construye una torre de 3 o 4 cubos.
- Juega o deja caer objetos en el suelo, observándolos.
- Empuja una pelota con el pie.
- Arrastra un juguete en el suelo.
- Llena una cubeta con cubos.
- Ensarta argollas en un bastón.
- Abre y cierra recipientes simples: latas, cajas, etc.
- Pasa dos o tres páginas de un libro cada vez.



- Carga o abraza una pelota o una muñeca.
- Avienta una pelota.
- Muestra partes del cuerpo: mano, pie, nariz, ojos, cabello, etc.

Actividades Propuestas - 12 a 23 Meses

Al observar el juego de un niño, se debe ir llegando a una instrucción del medio de juego en donde se presenten los movimientos más simples y temporales, coherentemente, que lo van a permitir aplicar los experimentos de manipulación en los meses anteriores a una experimentación activa y desafiante todos los días, como un juego, para alcanzar el éxito en sus acciones.

El niño repite los movimientos que lo llevan a un resultado interesante pero ya no lo hace espontáneamente, procura y usa los esquemas conocidos para lograr fluctuaciones en el resultado.

Se le muestra en que repite las acciones, se sitúan las, variándolas y combinándolas, adhiriéndose al espacio y momento en el logro de sus fines, mostrando una clara tendencia a establecer en la construcción del ambiente cotidiano.

El niño ha logrado establecer la diferencia entre medios y fines y ahora se da al descubrimiento de nuevos medios para alcanzar los fines deseados.

El niño más interesado de este periodo se manifiesta en la utilización de "instrumentos", empleando los para alcanzar los objetos a él o para prolongar el alcance de su brazo y lograr su propósito.

El niño sigue experimentando la posibilidad de hacer pasar objetos a través de barridos paralelos o en forma estrechos, llenar y vaciar recipientes con objetos diversos, repitiendo los intentos hasta alcanzar el éxito.

A fin de esta edad, de esta permitiendo la manipulación de objetos situándolos lejos de él o fuera del alcance, atados a cordones, dejando palos o algún objeto a su alcance, para que los utilice como instrumentos. Dejarlo que realice sus propios intentos de solucionar los nuevos problemas, crearle dificultades en las que deba buscar la solución a situaciones desconocidas.

Como en los periodos anteriores, si el niño no presenta las características correspondientes a su edad, será necesario observarlo con detenimiento para establecer la edad a la que corresponde, para programar, en base a estas, las actividades apropiadas a su nivel de desarrollo.

Actividades Propuestas - 12 a 17 Meses

- Con el niño sentado, mostrarle papeles, colocados a poca distancia, estimulando a girar el cuerpo para que consiga alcanzarlos.
- Sentar al niño en el suelo y provocar un ruido atrás de él, levantarlo a reaccionar al estímulo, torciendo el tronco para mirar en la dirección del sonido escuchado.
- Colocar al niño para gatear, ayudándolo a ejecutar movimientos alternados de brazos y piernas.
- Mantenerlo en algunos pasos, asegurándolo por la ropa.
- Darle oportunidad para que juegue con una sica baja, en la que pueda sentarse solo. Dejarlo sentarse y levantarse solo, en caso de que ya camine.
- Incitarlo a chutar una pelota grande.
- Hacerlo jugar con una pelota frente a un espejo.
- Ayudar al niño a jalar y avientar un sombrero de la cabeza.
- Dejar al niño manipular libremente, revistas, libros de historias y figuras exageradas. Ayudarlo, si es necesario a hojear las revistas y libros, nombrando las figuras para el niño.



De la vida diaria

- Pide el paño
- Continúa ir al baño sin usar la noche
- Imita el peinado del cabello
- Vista ropas simples
- Baja y sube el cierre de la chaqueta
- No da muchas vueltas para introducir la cuchara a la boca.
- Sostiene la cuchara con el pulgar y los dedos
- Se distrae jugando con la comida
- Lleva la cuchara a la boca sin derramar.
- Mastica bien los alimentos sólidos.
- Bebe de un vaso y coloca sobre la mesa sin derramar líquidos.

Comportamientos Característicos 2 Años

Palcomitores

- Se mantiene de rodillas y se levanta sin ayuda para caminar.
- Sube y baja escaleras solo, un escalón cada vez, apoyándose en el pararrayos.
- Ande en triciclo con alguna dificultad y en círculo
- f. Corre bien y no se cae.
- Aproxima el pulgar al meñique por imitación
- Opone el pulgar al meñique.
- 7. Presenta presión de tipo pinza inferior.



- Construye una torre con 6 ó 7 cubos.



- Trepa en una silla para alcanzar un objeto.
- Cierra una percha de puerta.
- Usa las tijeras.
- Ensambla cuentas usando las dos manos.
- Usa páginas de libros o revistas una por una.



Fundamentación y Sugerencias de Intervención - 2 Años

Las acciones realizadas en el periodo anterior, se caracterizaron por la repetición de esquemas habituales y el descubrimiento de medios que sirven como instrumentos para lograr los fines deseados.

En este periodo, el logro más importante consiste en la invención de nuevos medios, hasta este momento habían sido "descubiertos" por casualidad, ahora se buscan con toda atención.

Otra característica importante estriba en la velocidad de adaptación de las acciones para solucionar problemas, mientras en el periodo anterior, las acciones se repiten una y otra vez hasta que casualmente se descubre la solución, en este periodo, el niño puede suspender momentáneamente la acción para buscar internamente la solución resolviendo la dificultad con gran rapidez.

Ya no sólo recurre a los instrumentos para lograr sus fines, es capaz de buscar otras soluciones para alcanzarlos.

Si desea un objeto que está muy alto, jala una silla y sube en ella, y si todavía no lo alcanza, busca otras soluciones para lograrlo.

Si en los periodos anteriores es importante permitir la acción del niño, evitando solucionar sus problemas, aquí se hace todavía más necesaria una actitud abierta de guía y apoyo, para que el niño investigue, experimente, juegue, se relacione con su medio, hable, pregunte, y reciba una respuesta a cada una de sus inquietudes.

Igual que para los periodos anteriores, la observación de las actitudes y acciones del niño, permitirá ubicar su nivel de desarrollo para establecer el programa de actividades adecuadas a sus características y que favorezca su desarrollo.

TRES Y CUATRO AÑOS

Comportamientos Característicos-3 Años

Cognoscitivos	
• Emplea sustantivos, verbos en indicativo, adjetivos y pronombres: "mío", "yo", "tú" y para mí.	7
• Reconoce plurales.	7 ¹
• Usa preposiciones: hasta, con, sin	• Las estructuras de lenguaje se encuentran en etapas de desarrollo (usa ciertas palabras de manera aparentemente inadecuada).
• Usa y responde: ¿por qué? ¿cómo?, ¿cuándo?	• Poca capacidad de representación.
• Identifica cuatro objetos por el uso	• Poseen un vocabulario aproximado de 900 palabras.
• Nombra por lo menos 8 figuras.	• En un cuadro ahuecado, es capaz de encajar figuras circulares, triangulares y cuadrangulares.
• Reconoce 3 acciones en grabados	• Identifica sus dibujos.
• Explica la acción.	• Copia una cruz al dibujar.
• Obedece dos órdenes.	• Imita una cruz al dibujar.
• Visualiza anuncios comunes de T.V. y cartelones.	• No identifica el frente y la espalda en la ropa.
• Reconoce el apellido, el sexo y edad.	• Dibuja en la fase celular.
• Posee concepto de tamaño.	
• Maneja elementos de cuantificación.	
• Es capaz de formar colecciones, identificar y comparar.	

Sociales

- Le gusta hacer amigos.
- Come sin hablar.
- Demuestra preferencia por alguna ropa (la camisa, el vestido preferido).

De la vida diaria

- Ayuda a disponer la mesa.
- Sostiene la cuchara correctamente.
- Comienza a untar el pan con mantequilla.
- Lleva agua a un recipiente en un vaso.
- Usa solo el sanitario.
- Acepta la posición correcta cuando usa el baño.
- Trata de lavarse después de usar el sanitario.
- Se lava los dientes, necesitando ayuda.
- Usa adecuadamente el pañuelo.
- Se abotona adecuadamente (botones al frente o laterales).
- Se desviste solo y rápido.
- Se pone vestidos simples.
- Trata de amarrar las agujetas del zapato.

Comportamientos Característicos-3 Años

Psicomotrices

- Alterna los pies al subir escaleras (patrón cruzado).
- Salta del último peldaño.
- Camina en la punta de los pies.
- Se impulsa con los dos pies.
- Se equilibra momentáneamente sobre un pie.
- La lateralidad se está definiendo.
- Baja la escalera descansando los dos pies en cada peldaño.
- Hace una torre de 10 cubos.
- Realiza construcciones en dos dimensiones.
- Imita un puente de cubos.
- Sostiene un vaso sin tocar la mesa.
- Sostiene objetos pequeños.
- Enrosca la tapa de un frasco.
- Recibe la pelota con los brazos extendidos.



- Doble pedales de papel.
- Doble un papel transversal o longitudinalmente.
- Sistema de Dora: uniendo el papel, a y tres dedos a veces famente.
- Haya entre dos líneas paralelas, a veces, horizontalmente.
- Ande en tracción usando los pedales.
- Jambata sobre un círculo trazado en el suelo.



- Reconoce y copia silabarios, palabras y agrúpanlos sin usar la vista.

Comportamientos Característicos-4 Años

Cognoscitivos

- Ya emite los fonemas: b, d, f, g, m, n, p, l, r y las vocales.
- 7 Emplea sustantivos, adjetivos, adverbios, verbos en futuro, pronombres (principalmente "yo") y el posesivo "su".
- 3 Emplea "cómo" y "por qué".
- 4 Usa oraciones completas, cortas y simples.
- 5 Usa sentencias de 5 palabras.
- 4 Reconoce objetos por su función.
- 3 Es capaz de seguir dos órdenes simples, en lenguaje más elaborado. Ejemplo: ponte tus zapatos y coge el juego de armar.
- 3 Repite pequeñas canciones y versos.
- 4 Discrimina sonidos por la intensidad.
- 10 Dice su nombre completo.
- 11 Responde a preguntas que necesitan comprensión, exigiendo conclusiones lógicas.
- 11 Comprende 3 órdenes.
- 12 Comprende órdenes complejos.
- 12 Comprende conversaciones.
- 13 Discrimina sonidos no verbales.
- 14 Puede contar hasta 4, pero su concepto numérico no va más allá de uno, dos y muchos.
- 14 Tiene un vocabulario de 1500 palabras.
- 14 Junta objetos por la forma y textura a través del tacto.
- 14 Selecciona objetos pequeños con movimientos de pinza.
- 15 Separa objetos cuadrados, redondos, etc [inicio de clasificación].

Sociales

- Juegos cooperativos.
- Estim. el juego con otros niños.
- Intenta no ir a otro para mantener con tacto a otros niños.

De la vida diaria

- Pone la mesa correctamente.
- L. a tenedor correctamente.
- L. a la servilleta correctamente.
- Pone agua de una para en un vaso (forma no líquido).
- Necesita ayuda para bañarse y secarse.
- Pasa los cabellos con ayuda.
- Cepila los dientes con ayuda.
- Lava las manos y cara.
- Distingue frente y espalda de la ropa.
- Abotona y desabotona ropa.

Comportamientos Característicos 4 Años

Psicomotrices

- Corre y raramente tropieza (domina la carrera)
- Corre y salta sobre un pie.
- Salta sobre uno y otro pie.
- Baja escaleras alternando los pies (patron cruzado)
- Es capaz de realizar movimientos aislados del cuerpo
- Equilibrase solo en un pie, durante más de ocho segundos.



- Ya posee mano preferida.
- Construye tanto en posición vertical como horizontal.

Fundamentación y Sugerencias de Intervención-3 y 4 años

A partir de los dos años aproximadamente, el pensamiento del niño adquiere una característica de mayor espontaneidad, el poder representarlo en pensamiento lo que hasta ahora sólo ha realizado en acciones. "Es un mecanismo mucho más rápido y móvil que puede recordar el pasado, representar el presente y anticipar el futuro en un acto organizado y breve" (1).

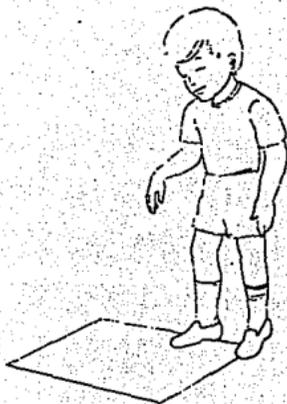
Desde este período el niño adquiere el manejo de signos y símbolos como formas de representar la realidad.

La representación de la realidad, se logra a través de diferentes actividades, que si bien son estimuladas por el adulto, en el proceso de desarrollo, son solidarias y paralelas en su aparición. Estas son: Imitación diferida, Juego simbólico, Dibujo, Imagen mental y Lenguaje.

La imitación diferida consiste en la posibilidad de realizar imitaciones sin la presencia del modelo y sin el objeto, tras un tiempo de observación la acción o el hecho que se imitan.

El juego simbólico consiste en la realización de imitaciones a través del juego, es la representación de una realidad, en la que el niño crea sus símbolos privados, para acercarse paulatinamente al manejo de símbolos y signos impuestos por el medio en que se desenvuelve. Representa una actividad en la que el niño dispone de un medio propio de expresión, adaptado a sus deseos.

(1) "La Psicología Evolutiva de Jean Piaget". John H. Flavell. Ed. Paidós, p. 169.



14
Juega la pelota (movimientos de brazos)
Recibe la pelota con los brazos (movimientos)
Coloca canicas en el frasco
dentro de un frasco



El Dibujo es una forma intermedia del juego simbólico y la imagen mental, es la forma gráfica de representar las imágenes que se han formado en la realidad circundante.

La imagen mental de un objeto o persona, interiorizada, desempeña un papel de auxiliar simbólico como instrumento de imitación.

En ella, pueden considerarse varios categorías. Las imágenes reproductoras, que evocan experiencias vividas, son raras y pertenecen al primer nivel.

Las imágenes atribuidoras, que muestran movimientos o transformaciones, así como sus resultados.

En estas aparace incipientemente como una posibilidad de evocación que se suma a la imitación.

Las actividades realizadas con el niño tienden a encaminarse a favorecer el manejo de símbolos, utilizando éstos para resolver problemas de uso personal, los materiales del salón de clase, las dependencias de la escuela, etc.

Si es necesario observar su desarrollo de manera para determinar la vía necesaria una estimulación específica o terapéutica.

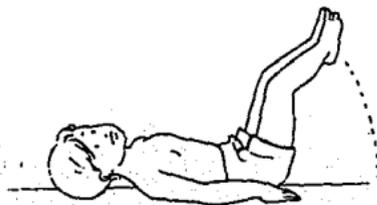
El niño deberá dibujar, con ornar, jugar, cantar, etc., preferentemente en forma espontánea, a fin de favorecer su desarrollo en forma armónica.

Las posibilidades de estimulación se amplían con la aparición y el manejo de signos y símbolos.

El niño ha adquirido la posibilidad de "pensar" sobre sus propios pensamientos, éstos van de lo particular a lo particular; sus conclusiones pueden ser muy simples y mecánicas, lo que nos puede hacer pensar que sus respuestas son equivocadas. Lo que debemos tener presente, es la importancia de aceptar las respuestas del niño como válidas, ya que estarán determinadas por su nivel de desarrollo, y no dependerán de lo que consideramos "correcto" desde nuestro punto de vista de adulto.

Actividades Propuestas-3 Años

- Sube y baja las escaleras
- Ayuda al niño a saltar: de una silla baja, de una orilla de la banqueta, etc.
- Caminar en la punta de los pies para adelante y para atrás.
- Buzca como sapo, flexionando bien las piernas
- Caminar de rodillas: adelante, atrás, para los lados.
- Ejecutar ejercicios variados con diferente parte del cuerpo (mirando)
Con la cabeza: envuelta para adelante, para atrás, para los lados, cambiando las posiciones del cuerpo; de pie, sentado, acostado
Con los brazos: levantados en todas direcciones (de largo, sentado, acostado, de rodillas)
Con las piernas: acostado, mover las piernas en varias direcciones



- Con el tronco: - Se levanta y se sienta. - Se inclina hacia adelante y hacia atrás. - Se levanta y se sienta.
- Con los pies: - Se levanta y se sienta. - Se inclina hacia adelante y hacia atrás. - Se levanta y se sienta.
- Con los brazos: - Se levanta y se sienta. - Se inclina hacia adelante y hacia atrás. - Se levanta y se sienta.

- Mostrar la estructura total de los miembros.
- Mostrar un pie o un dedo de la mano.
- Separar los dedos de la mano por colores, utilizando índice y pulgar.
- Tocar los dedos de la mano por colores.
- Mostrar una pelota al jugar con los brazos y piernas.
- Mostrar con brazos y piernas.
- Jugar a marchar acompañando de música.
- A dar en el ciclo.
- Jugar con un círculo en el suelo. - Se levanta y camina sobre él. - Se inclina y se sienta. - Se levanta y camina sobre él. - Se inclina y se sienta. - Se levanta y camina sobre él. - Se inclina y se sienta. - Se levanta y camina sobre él. - Se inclina y se sienta.
- Jugar con un círculo en el suelo. - Se levanta y camina sobre él. - Se inclina y se sienta. - Se levanta y camina sobre él. - Se inclina y se sienta. - Se levanta y camina sobre él. - Se inclina y se sienta.



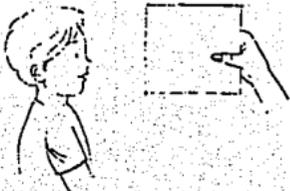
- Aparear objetos concretos con partes del cuerpo:

- Cepillo - Dientes
- Zapato - Pie
- Pijama - muñeca

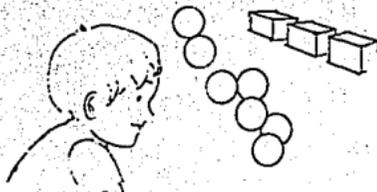
- Mostrar al niño un álbum con grabados de "personas", señalando y nombrando partes del cuerpo.
- Separar objetos por especie, utilizando material concreto: ropa, frutas, etc.
- Buscar un objeto que ha sido previamente escondido.
- Señalar acciones mostradas en dibujos.
 - El niño juega a la pelota.
 - La niña lava su cara.



- Señalar y nombrar la forma.
- Mostrar en sus dibujos.
- ¿Dónde está el perro?



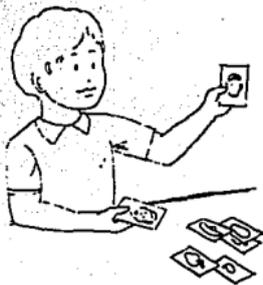
- Al mostrarle dibujos que el niño ve todos los días le diferenciar partes, diciéndole que dice por qué que las identifique.
Ejemplo: su nombre, mamá, papá, etc.
- Emplear el singular y el plural, observando objetos y dibujos.



- Establecer relaciones contrastantes de tamaño y cantidad, utilizando material concreto.
- Encajar el círculo, el cuadrado o el triángulo en un cuadro con figuras resacasias.
- Estimularlo a sostener la cuchara con precisión.
- Pedirle que coloque la servilleta o mantel individual en la mesa para comer.
- Incentivarlo a beber de un jarro sin ayuda.
- Abotonar la ropa con ayuda.
- Ponerse los zapatos y las medias con ayuda.
- Incentivarlo para tomar posición correcta al utilizar los servilletas.
- Ayudarlo a cepillar los dientes.
- Sonarse la nariz, usando el pañuelo, correctamente.



- Imitar sonidos y ruidos.
- Reproducir con el cuerpo, bocaninas presentadas en grabados.
- Poner atención y describir qué instrumento toca el profesor a su espalda. Ejemplo: corneta, campana, etc.
- Señalar, en una serie de grabados, el mencionado por el adulto.



Jugar en la dimensión de los gestos.

Agrupar objetos por su sensibilidad.

Identificar objetos por el tacto.

Seleccionar objetos más pequeños, con movimientos de pinza.

Dar el mensaje gráfico y espacial, dejando libremente.

- Aparear objetos por forma o textura a través del tacto, sin intervenir la visión.



- Decir el nombre de un objeto que ha sido aumentado a una colección conocida anteriormente.
- Identificar alimentos por el gusto.
- Pedirle que ponga el plato, los cubiertos, el vaso y la servilleta en la mesa.
- Comer solo sin derramar.
- Enseñarlo a usar la servilleta adecuadamente.
- Darle instrucciones para lavar y secar las manos.
- Hacerlo lavar y secar la cara.
- Darle un peine para que trate de peinarse.
- Ayudarlo a tomar un baño y dejarlo que trate de secarse solo.
- Dejarlo cepillarse los dientes sin ayuda.
- Ponerse calcetines y zapatos con ayuda.
- Vestir ropas simples con ayuda.

EVALUACION

La evaluación permite conocer las condiciones generales del sujeto de atención y determinar la necesidad o no de utilizar un programa de intervención temprana (pronóstico) o tratamiento.

La primera evaluación aplicada al bebé en el momento de nacer, es el índice de APGAR, que aporta datos suficientes para decidir si el niño es de alto riesgo y requiere necesariamente intervención.

Como instrumento de evaluación del proceso de desarrollo del alumno y de su evolución en los aspectos visuales auditivos se utilizará el P.A.C. Primary, que es una forma de evaluación permanente que debe basarse en la observación constante de la evolución del alumno y registrarse en un registro, durante el transcurso de la permanencia en el aula.

Las fichas para este registro segen al ingreso del niño al servicio, y deben ser rellenas más con 4 meses de intervenciones en el aula.

El P.A.C. Primary es una escala de evaluación que cubre aspectos que forman parte del desarrollo del registro de conductas organizadas en cuatro áreas: independencia personal, comunicación, socialización y ocupación, que se relacionan estrechamente con las áreas en que está organizada la Guía de Actividades.

Se puede establecer la siguiente correspondencia entre las áreas de esta guía y las del P.A.C. Primary:

G U I A	P	A	C
Cognoscitivas	Comunicación		
Sociales	Socialización		
De la vida diaria	Independencia personal		
Psicomotrices	Ocupación		

Índice de APGAR

Escala usada por los neonatólogos, que mide el nivel de vitalidad de los bebés, en el momento del nacimiento. La primera evaluación se realiza en el primer minuto de vida, y la segunda un el quinto minuto de la vida del bebé.

Los signos vitales explorados que esta escala evalúa son: frecuencia cardíaca, esfuerzo respiratorio, tono muscular, actividad reflejo. El examen se realiza por los médicos que reciben una puntuación de acuerdo a la siguiente escala:

No. de puntos	0	1	2
Estados de conciencia	ausencia	100	100
Llanto o grito	ausencia	debil	fuerte
Tono muscular	flaccido	alguna flexión de las extremidades	movimiento activo
Respuesta a los estímulos	sin respuesta	pequeños movimientos	llanto y reacción
Color de piel	cianosis (ausencia de vitalidad o vitalidad)	extremidades azuladas	colorado

Se suman los puntos obtenidos por cada signo vital, en ambas evaluaciones y se confrontan en la siguiente tabla:

7-10 puntos: Normal (no necesita atención especial).

4-6 puntos: Tratamiento o supervisión en la sala de curas (posibilidad de que el niño necesite de atención especial).

0-3 puntos: Necesitan atención médica inmediata (niños de alto riesgo, deberán ser sometidos a atención médica inmediata).

Análisis de puntos

1º minuto

APGAR bajo

reanimación

5º minuto

APGAR próximo a 10

probabilidades de un bebé sin problemas

APGAR cercano a 10

Possibilidades de excepciones del 1-3 de niños excepcionales presentaron APGAR bajo, sin atención inmediata.



¿Por qué?

Anoxia durante 5 minutos, posibilidad de lesiones en el Sistema Nervioso

Consideraciones en torno del alto riesgo

En el aspecto de programas de intervención temprana se ha avanzado ampliamente en el campo de alto riesgo.

La clasificación más aceptada es la propuesta por T. Tjossan y Elosé L. de Luengo que enumeran tres tipos de alto riesgo:

- a) Grupo establecido, comprende aquellos casos con problemas de tipo biológico claramente indicados que conllevan necesariamente la presencia de ciertos variables de retardo en el desarrollo. Entra en esta clasificación una serie de alteraciones biológicas, congénitas y adquiridas que afectan la estructura y desarrollo del sistema nervioso central.
- b) Alto riesgo biológico: es la concurrencia de condiciones prenatales, perinatales y aún prela concepción que acarrea alta probabilidad o riesgo de retardo a corto o largo plazo y pueden estar determinadas por condiciones biológicas de la madre o del niño.
- c) Alto riesgo ambiental o social, se atribuye a las condiciones de pobreza y marginalidad, y se encuentra frecuentemente asociado con el alto riesgo biológico. Este grupo representa gran mayoría de los casos de retardo (Documento CEPAL - UNICEF).

Teniendo en consideración estas clasificaciones, incluimos la evaluación realizada por los neonatólogos en el momento del nacimiento para determinar las condiciones del bebé y si existen condiciones de alto riesgo.

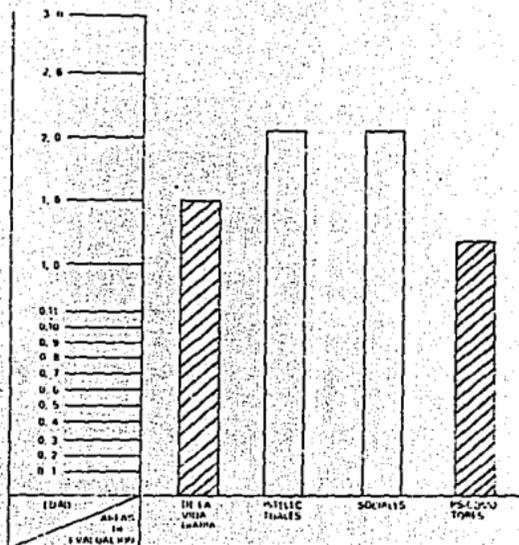
Esta información permitirá definir la necesidad de un programa de intervención temprana.

ESTUDIO DE UN CASO

Al observar a Gregorio N., de 3 años de edad cronológica, el maestro encuentra que las conductas manifestadas corresponden a: 18 meses en actividades de la vida diaria; 2 años en el desarrollo de funciones intelectuales; 2 años en el aspecto social y de 1 año en el aspecto psico motor. Se grafica la información para tener un perfil del desarrollo global de Gregorio.

De acuerdo al perfil se deberá enfatizar el tratamiento en las áreas psicomotrices y de actividades de la vida diaria, así como en la intelectual y social; para lo que se recurrirán las sugerencias y actividades propuestas en la guía correspondiente a las edades obtenidas en el perfil, y se regularán el programa de trabajo.

GREGORIO N. E.C. 3 AÑOS



BIBLIOGRAFIA

Jaramo, C. María y Lahuel, J. María Isabel
Participación de la familia en el manejo y cuidado del niño con parálisis cerebral
Procep UNICEF, México, 1981

Jaramo, C. María
Instrumento diagnóstico del niño con déficit de lenguaje
Procep UNICEF, México, 1981

Collado, S. Angélica
Normas de socialización y manejo en el hogar para niños con riesgo emocional: Síndrome de Down
Procep UNICEF, México, 1980

Collado, S. Angélica
Un modelo de racionalización de recursos para la atención especial de los niños
Procep UNICEF, México, 1981

Jamnik, Valentina
Educación Temprana y el Síndrome de Down
Procep UNICEF, México, 1981

Ellis, Norman E. y Cross, Lee
Planteamiento de programas para la estimulación precoz de los disminuidos
Ediciones Paralelas, Buenos Aires, 1978

Levitt, John H.
La psicología evolutiva de Jean Piaget
Editorial Paidós, Buenos Aires, 1979

Levitt, John H.
Introducción al psicoanálisis para educadores
Editorial Paidós, Buenos Aires, 1966

Smith, G. y Walsh, H.
La teoría de Piaget en la práctica
Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1978

Levitt, John H.
El niño de 1 a 5 años
Editorial Paidós, Buenos Aires, 1971

Inhelder, Bazel
El diagnóstico del retardo en los del. les mentales
Editorial Nova Terra, Barcelona, 1971

Instituto Panameño de Habitación Especial
Currículum de Estimulación Precoz
Programa Regional de Estimulación Precoz UNICEF

Smith, Constance
La autonomía como finalidad de la educación
Programa Regional de Estimulación Temprana, UNICEF

Lubliner, A. A.
Desarrollo psíquico del niño
Editorial Grijalbo, S. A. México, 1971

Narayo, Carmen
Ejercicios y juegos para el niño (de 0 a 3 años)
*Procep UNICEF
Editorial Pedia Santa, Guatemala, 1980*

Narayo, Carmen
Un mejor comienzo
Procep UNICEF, Guatemala, 1980

Paget, J. e Inhelder, B.
Aplicación en el área de retardo mental de las teorías y técnicas de diagnóstico de Piaget e Inhelder
Instituto Interamericano del Niño (Artículo)

Paget, J. e Inhelder, B.
Psicología del niño
Ediciones Morata, S. A. Madrid, 1980

Paget, Jean
El criterio moral en el niño
Editorial Fontanela, Barcelona, 1977

Piaget, Jean
Seis estudios de psicología
Editorial Sreix Barral, México, 1974

Paget, Jean
El nacimiento de la inteligencia
Asuar, S. A., Madrid, 1969

Paget, Jean
A dónde va la educación
Editorial Teide, Barcelona, 1979

410

Spitz René	El primer año de vida del niño Aguada, S. A. Madrid, 1965		Proyecto para la Promoción y Desarrollo de la Mujer en América Latina y el Caribe UNICEF, Alfajeta Impresores, Santiago de Chile, 1979
Varios	Si tu hijo de 4 años Impago Editora Ltda. Rio de Janeiro, 1973	Vayer, Pierre	El diálogo corporal Editorial Científico Médica, Madrid, 1977
Varios	Si tu hijo de 3 años Impago Editora Ltda. Rio de Janeiro, 1973	Vayer, Pierre	El niño frente al mundo Editorial Científico Médica, Madrid, 1977
Varios	Programa Regional de Estimulación Temprana. Zona Indígena UNICEF, SEP	Walton, Henri	La evolución psicológica del niño Editorial Psique, Buenos Aires
Varios	Un alvarzo completo No. 1 SEP, UNICEF, México, 1981		
Varios	La alimentación del niño de 3 a 6 años SEP, México, 1981		
Varios	Los herranchos SEP, México, 1981		
Varios	Como aprende el niño a convivir con los demás SEP, México, 1981		
Varios	Pobres crítica de la mujer Estudio para América Latina y el Caribe CEPAL - UNICEF, 1981		
Varios	La importancia del juego SEP, México, 1981		
Varios	Tres investigaciones que vinculan a América Latina con Europa Pharex, UNICEF, México, 1981		
Varios	Cinco temas importantes sobre el niño Pharex, UNICEF, México, 1981		
Varios	Estimulación Temprana. Importancia del ambiente para el desarrollo del niño		