

247641



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

CAMPUS IZTACALA

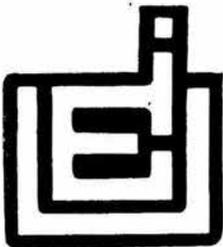
PO 1430/97
Ej. 3

**CONSIDERACIONES TEORICAS DE
WALLON Y VYGOTSKY: y algunas reflexiones
para la formación docente.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
INES GOMEZ ROMERO

ASESOR: MAESTRO MIGUEL MONROY FARIAS



LOS REYES IZTACALA, TLALNEPANTLA, EDO. DE MEX. 1997



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

DEDICATORIAS

A MIS PADRES

AGRIPINA ROMERO URIBE

HONORIO GOMEZ URIBE

A MIS HERMANOS

LEONOR, ROBERTO ANTONIO,
BERNARDINO, ROSARIO, AGUSTIN,
LUISA, ALMAQUIO, LAZARO, ROCIO,
CELIA, JAVIER, ALEJANDRO,
GUILLERMO, LUIS ALBERTO,
MARIA DEL CARMEN.

A MIS SOBRINOS

OSCAR, ROBERTO ANTONIO,
LAURA FERNANDA, MARIANA,
OMAR AARON, JULIO CESAR,
AYLIN, RODRIGO, LUIS
FERNANDO, MARCO ANTONIO,
MAYRA.

IN MEMORIAM

**A LA ABUELA MARIA URIBE GOMEZ ... PORQUE AL MARGEN
DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS, LA UNICA
CIRCUNSTANCIA POSIBLE ES EL TRABAJO...**

A LA AMISTAD DE:

LORENA,

JOSE MARIA,

LETY,

WENDY,

LALO,

GUILLE

INDICE

CONTENIDO	PAGINA
RESUMEN.....	1
INTRODUCCION.....	2
CAPITULO I	
LA RELACION ENTRE LA EDUCACION, LA PEDAGOGIA Y LA PSICOLOGIA.	
1. Rutas críticas en la educación.....	13
2. La escuela tradicional.....	14
3. La escuela nueva.....	19
4. La escuela como organización social.....	22
5. La elaboración de una pedagogía científica.....	31
CAPITULO II	
LA TEORIA DEL DESARROLLO PSICOLOGICO DE HENRI WALLON	
1. La formación científica de Wallon.....	35
2. Los estadios o etapas de evolución.....	42

CAPITULO III

LA TEORIA PSICOLOGICA DE LEV S. VYGOTSKY

1.	Antecedentes de la teoría de Vygotsky.....	71
2.	El período de actividad científica de Vygotsky.....	78
3.	La metodología en la obra de Vygotsky.....	81
4.	Los conceptos en la teoría de Vygotsky.....	84
5.	Los conceptos sociales en la teoría de Vygotsky.....	99

CAPITULO IV

PROPUESTA EDUCATIVA PARA LA FORMACION DOCENTE CON BASE EN LAS TEORIAS DE WALLON Y VYGOTSKY

1.	Consideraciones en torno a la formación del docente....	105
2.	Elementos para la formación del docente.....	108

CONCLUSIONES.....	147
--------------------------	------------

BIBLIOGRAFIA.....	152
--------------------------	------------

RESUMEN

Las consideraciones que se retoman en el presente trabajo, básicamente versan, sobre las relaciones que se han establecido entre las ciencias de la educación (pedagogía, psicología, educación-didáctica) y cómo se complementan en la práctica educativa, específicamente, en el proceso de formación del docente. En este orden de ideas, las aportaciones teórico-metodológicas que hacen Wallon y Vygotsky a la educación encuentran su cometido cuando son retomadas de manera complementaria, es decir, Wallon presenta una teoría del desarrollo psicológico del niño, dividida en estadios, mientras que Vygotsky, explica conceptos como: la conciencia, el uso de instrumentos y herramientas, la internalización, la mediación, la descontextualización, la zona de desarrollo próximo, entre otros. La importancia de abordar a ambas teorías radica en que a partir de ellas la formación del docente se sustenta en: una teoría del aprendizaje; la explicación de la relación genética de los procesos desarrollo-aprendizaje del niño; las herramientas teórico-metodológicas para llevar a cabo la investigación de las relaciones de aprendizaje y de los conceptos que intervienen en éste; la posibilidad de vincular las ciencias de la educación y en definitiva, hacer del docente un agente mediador del proceso de aprendizaje del niño; si se considera que el cometido principal de su formación debe ser facilitar en el niño su proceso de aprendizaje.

INTRODUCCION

Las relaciones que se han dado entre la pedagogía, la educación y la llamada psicología educativa tienen su base en las definiciones y campos de acción asignados a cada una de ellas.

Larroyo, (1981), señala que en la actualidad la pedagogía se perfila como una ciencia auténtica, con territorio propio, objeto preciso y métodos peculiares. De aquí que la teoría pedagógica estructurada como ciencia y técnica de la educación tiene diversos problemas; a) dar cuenta del hecho de la educación; b) la investigación de su esencia, y c) señalar sus tipos, grados y leyes. Precisando que la teoría pedagógica describe el hecho educativo, busca su relación con otros fenómenos, lo ordena y clasifica, indaga los factores que lo determinan, las leyes a que se halla sometido y los fines que persigue. De acuerdo con los anterior, la pedagogía trata de dar respuesta a una serie de preguntas por ejemplo, ¿Qué es la educación?, ¿Cómo y dónde se realiza ésta?. Esta serie de cuestionamientos según Larroyo, han sido llamados con el nombre de ontología pedagógica. El término ontología (del griego *on*, lo que es) significa el estudio de ser de los caracteres objetivos de las cosas en general y de las especies de éstas. De aquí que la ontología de la educación es el estudio de la educación como una realidad.

El tema de esta ontología pedagógica reside en averiguar, en la opinión de Larroyo, el concepto general de la educación. Señalando que ésta es un proceso por obra de la cual las nuevas generaciones se apropian de los bienes culturales de una comunidad; un hecho gracias al cual niños y jóvenes entran en posesión de conocimientos científicos y formas de lenguaje, costumbres morales y experiencias

estéticas, destrezas técnicas y normas de vida. La educación es una necesidad humana. Sin la educación el hombre quedaría adscrito al medio natural como animal irracional.

El hombre vive educándose y es así como ha recorrido la distancia que va de la barbarie a la civilización. La educación es una realidad social permanente. La educación es un fenómeno mediante el cual el individuo se apropia en más o menos la cultura (lengua, ritos religiosos y funerarios, costumbres morales, sentimientos patrióticos, conocimientos, etc.) de la sociedad en la que se desenvuelve adaptándose al estilo de vida en donde se desarrolla.

Así la educación es una realidad, una necesidad, un desarrollo, una aspiración, una función cultural y social.

En el acto de este proceso educativo intervienen de manera permanente tres elementos: 1) el educando, ello es, el sujeto que se educa; 2) el educador, es decir, la persona que educa y, 3) la materia, la cual es el objeto del proceso educativo, a saber, el bien cultural que se apropia el educando bajo la influencia o dirección del educador.

Asimismo, la educación recibe diferentes modalidades de acuerdo a la entidad que la imparte. Por ejemplo, se habla de educación familiar, educación privada, educación estatal o federal; y el grado o nivel educativo se distingue por medio de los términos: educación preescolar, educación primaria, educación secundaria, educación terciaria o superior, (universitaria o politécnica).

Dentro de la práctica educativa formal, se hace necesaria la didáctica educativa, entendida como un procedimiento gracias al cual el alumno aprende lo que el maestro trata de enseñar. Este método didáctico se apoya en la naturaleza psíquica del educando y en la naturaleza peculiar de la ciencia o técnica objeto de la enseñanza (Larroyo, 1981).

Para llevar a la práctica esta didáctica educativa se han creado infinidad de métodos y estrategias de enseñanza, entre ellos se encuentran: los métodos de investigación, de organización y de transmisión.

De esta manera, los métodos utilizados para el desarrollo del razonamiento son: método deductivo, método inductivo, método analógico o comparativo. En cuanto a la coordinación de la materia: método lógico, método psicológico. Los métodos para la concretización de la enseñanza son: el método simbólico o verbalístico, método intuitivo. En relación a la sistematización de la materia: se utiliza precisamente el método llamado de sistematización y el método ocasional. Para las actividades de los alumnos se utilizan: el método pasivo y el método activo. Los métodos utilizados para la aceptación de la enseñanza son: método dogmático, método heurístico y para el abordaje del tema de estudio se encuentran: el método analítico y el método sintético (Vidales, 1992).

Díaz y Martínez, (1986), señala la utilización de otros métodos como son: el debate, el seminario, el simposio, el panel, la clínica del rumor, técnica de dramatización, instrucción programada, instrucción personalizada, foro, demostración, trabajo de campo, enseñanza frontal, entre otros.

Sin embargo, en las definiciones anteriores y revisando la metodología utilizada en la práctica educativa; la pedagogía y la educación no alcanzan su complemento en la medida en que se perciben alejadas de todos aquellos procesos psicológicos que caracterizan el desarrollo humano.

La importancia de abordar la práctica educativa desde la psicología, radica en que esta ciencia explica el aprendizaje tomando en cuenta todos aquellos procesos psicológicos que se presentan en el desarrollo humano. Además, ubica este desarrollo dentro de una estructura social como medio facilitador del aprendizaje, es decir, explica el desarrollo del individuo tomando en cuenta las características del contexto social en el que éste se desenvuelve. De aquí la importancia de la psicología para la pedagogía; ya que esta última ve al proceso educativo como un acontecimiento en el cual el niño se apropia de todos los factores sociales, culturales, científicos y religiosos que le rodean; pero ésta no toma en cuenta todos aquellos procesos psicológicos que, amparados con el contexto social permiten que el niño realice de manera eficaz su proceso de aprendizaje.

Cuando se hace énfasis en la formación del docente, es importante señalar que el papel de guía que éste tiene en el proceso de aprendizaje del niño, debe tener sustento en un conocimiento de la psicología del niño, de las teorías pedagógicas y el conocimiento y manejo de las herramientas didácticas necesarias para llevar a cabo su práctica educativa.

La revisión de este tema enfocado a la formación docente es necesario porque la pedagogía no puede ser una ciencia aislada de los aportes que hace la psicología educativa en relación a los procesos psicológicos que intervienen en el aprendizaje

del niño. Asimismo, todas estas aportaciones son una base teórica que permite al docente dar cuenta del hecho educativo; ya que en la medida en que éstas se complementen, el docente que se involucre en el proceso de aprendizaje del niño, tendrá más elementos para facilitar dicho proceso.

El interés particular por revisar este tema, básicamente versa en las carencias que el docente tiene dentro de su práctica educativa y que han sido observadas en las prácticas aplicadas en el área de psicología educativa, ya que en éstas se ha podido constatar que el docente carece del conocimiento de los elementos teóricos que la psicología educativa ha aportado a la pedagogía; es decir, se observa en las aulas de clase que el docente además de tener las carencias por no poseer un conocimiento psicológico del desarrollo del niño, no aplica las bases teóricas de la ciencia pedagógica ni los métodos y estrategias creados por la didáctica educativa para facilitar al niño su proceso de aprendizaje. Es aquí donde se cuestiona el hecho de que la educación del niño éste inmersa en métodos y procedimientos de sentido común. Esto se debe principalmente a la falta de formación que tiene el docente. De manera que, la facilitación del proceso de aprendizaje en el niño podría darse en la medida en que el docente conozca los procesos psicológicos que guían el desarrollo del niño, la teoría pedagógica y se involucre más en una didáctica encaminada a aportar instrumentos que reditúen para el niño en una mediación de su proceso de aprendizaje, sin olvidar la importancia que para esto tiene el contexto social.

Al plantear lo anterior, se espera que este trabajo reditúe en una posibilidad de abordar la práctica del docente vinculando todos los elementos antes mencionados, ya que el docente debe tener una formación integral para su práctica educativa. En la medida en que esto sea posible el docente podrá ser una guía en el

proceso de aprendizaje del niño.

Con la complementación de la psicología educativa, la pedagogía y la didáctica, el docente podrá abordar su práctica educativa teniendo un conocimiento amplio y científico del desarrollo del niño, de la manera en que éste puede contribuir para facilitar su proceso de aprendizaje. Sin embargo, para que estas circunstancias se produzcan, es necesario que el docente conozca estas tres áreas, debiendo ser la piedra angular en su formación y tener como finalidad la aplicación en su práctica educativa, ya que primero se necesita formar un buen docente y posteriormente se podrá contribuir a lograr un proceso de aprendizaje que implique una educación eficaz. De esta manera, el conocimiento y la complementación de las ciencias antes mencionadas para su aplicación en la práctica educativa darán cuenta del hecho educativo que la pedagogía señala.

Con los planteamientos anteriores, **el problema de estudio** es presentar una propuesta para la formación teórico-metodológica del docente de educación básica con base en las teorías psicológicas de Wallon y Vygotsky.

En el marco teórico de referencia que se retoma para la elaboración de este trabajo, se encuentran las aportaciones realizadas por Wallon, (1974), quien señala que la evolución psicológica del niño no se puede tomar como un proceso fragmentario, ya que cada etapa de vida le sucede una a la otra y que el período de la escuela es una etapa que exige la movilización concertada de las actividades intelectuales hacia materias sucesivas y arbitrariamente elegidas; ya que las tareas elegidas quitan al niño sus deseos espontáneos y con demasiada frecuencia no logran de él más que un esfuerzo obligado, una atención artificial e inclusive una verdadera

somnolencia intelectual. Wallon, (1981), plantea la importancia de saber quién es el niño que se encuentra en las aulas, qué aportes ha tenido la psicología para saber quién es el niño y cómo entienden los maestros al niño, a las teorías que sustentan su práctica, y cuál es el punto de partida de los pedagogos para aplicar su teoría a la educación, y la relación que se da entre éstos.

Merani, (1970), citando las ideas pedagógicas de Wallon, señala que la educación, para cumplir con sus objetivos, requiere ante todo, poseer una verdadera psicología del niño, no de sus actividades, de sus reacciones a estímulos, de la afectividad solamente, sino de manera clara los pasos de la estructuración del pensamiento, el instrumento a través del cual, de cuya formación e información, se va a actuar sobre los demás aspectos de la vida del educando.

Otra teoría que ha contribuido grandemente a la práctica educativa moderna es la de Lev S. Vygotsky, (1896-1934), quien estudió la inteligencia y el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, afirmando que éstos no pueden comprenderse al margen de la vida social. De aquí que factores como el lenguaje y el uso de herramientas y la interacción entre el aprendizaje y el desarrollo infantil estén implicados en este proceso.

Vygotsky, (1988), también estudió el desarrollo de la percepción, la atención, la memoria, el lenguaje, el juego y analizó la influencia que éstos tienen en la educación del niño. Así como su teoría de zona de desarrollo próximo y la relación que se da entre el guía y el aprendiz en el proceso educativo. Contribuyendo de esta manera a la cimentación de la teoría psicológica moderna que puede ser extendida al área pedagógica y en específico a la educación con la práctica del docente.

Un exponente de las ideas de Vygotsky es Wertsch, (1988), quien basándose en las más recientes investigaciones y las opiniones respecto al papel de las herramientas y los signos de la actividad social y psicológica, demuestra que la noción de mediación semiótica es esencial para la comprensión de la contribución de Vygotsky al estudio de la conciencia humana.

Partiendo de lo anterior, este trabajo está encaminado a relacionar aquellos elementos de la psicología y la pedagogía que de manera conjunta pueden contribuir a la formación del docente. Ya que generalmente, la teoría pedagógica no contiene en sus sustentos teóricos las aportaciones que hace la psicología educativa y tampoco señala de qué manera pueden aplicarse los principios de esta ciencia a la práctica del docente, así como la explicación científica que plantea de éstos, o bien, cómo se justifica que estos principios no estén implicados en nociones de orden común.

Asimismo, cuando se hace énfasis en la ineficiencia de las teorías del aprendizaje y su utilidad en la práctica educativa, éstas son percibidas como hechos diferentes, por lo que este trabajo más que hacer una clara diferencia de éstas dos áreas, requiere tomar en cuenta que la enseñanza es eficaz, tan sólo en la medida en que conozca y atienda eficientemente los aspectos y conceptos psicológicos que gobiernan el aprendizaje.

Es aquí donde se puede retomar el papel que desempeña la psicología para la teoría pedagógica; ya que la primera puede aportar los elementos teóricos que señalan el desarrollo y el proceso de aprendizaje en el niño, qué es lo que ésta entiende por niño, qué diferencia hay entre el niño analizado psicológicamente y el niño de salón de clase, señalar por qué es importante que el docente obtenga una

formación pedagógica y didáctica que no debe prescindir de un conocimiento psicológico del desarrollo del niño. De aquí que las teorías de Wallon y Vygotsky, tengan una aportación a la pedagogía; ya que ambas centran su atención en el desarrollo psicológico del niño vinculándolo a la pedagogía y a las relaciones de aprendizaje que se dan entre el docente y el educando y en aquellos factores del ambiente social con los que el niño se relaciona y que facilitan su proceso de aprendizaje.

Los objetivos particulares que se plantean a partir de un análisis teórico-metodológico son: 1) señalar la importancia de la teoría psicológica y los elementos que sustentan su aplicación en el campo educativo; 2) presentar las teorías de Wallon y Vygotsky como una alternativa psicológica aplicable al campo de la educación, y 3) proponer una alternativa para la formación docente con base en las teorías psicológicas vinculadas a métodos y estrategias de aprendizaje para lograr una enseñanza eficaz.

Para lograr los objetivos de este trabajo, se procederá al desarrollo de cada uno de los capítulos. Estos son: 1) la relación entre la educación, la pedagogía y la psicología; en éste se explicará la definición y el papel que se le ha atribuido a la educación, las implicaciones de la práctica tradicional en la educación del niño, la función del docente en ésta, el surgimiento de la Escuela Nueva y las condiciones que establecen Wallon y Vygotsky para que la pedagogía adquiriera un carácter científico; 2) la teoría del desarrollo psicológico de Henri Wallon. En éste se abordará la formación científica de Wallon, los estadios o etapas de evolución que conforman la estructuración de su teoría; 3) la teoría psicológica de Vygotsky. En éste se retomarán los antecedentes de la teoría de Vygotsky, el período de actividad

científica de éste, su metodología, sus conceptos en la explicación del desarrollo y aprendizaje y sus conceptos de carácter social y, 4) ofrecer una propuesta educativa para la formación docente con base en las aportaciones de Wallon y Vygotsky. En éste se abordarán las concepciones teóricas de Wallon y Vygotsky que conlleven a la formación del docente: el desarrollo psicológico del niño; los conceptos científicos en la explicación del proceso desarrollo-aprendizaje; el medio social, y la didáctica en la práctica educativa.

El desarrollo de estos capítulos estará encaminado a señalar y retomar aquellos elementos de la teoría psicológica que puedan aportar a la pedagogía bases teóricas aplicables a la práctica del docente en el proceso educativo, ya que si se presentan la teoría psicológica, la teoría pedagógica, la práctica educativa y la didáctica utilizada en esta última, como elementos complementarios, entonces se logrará que el docente los conozca e integre en su práctica educativa y con ésto se tendrá una enseñanza eficaz.

La importancia del marco teórico de referencia en este trabajo se justifica por las aportaciones que han hecho Wallon y Vygotsky en el campo de la psicología educativa y en específico en el señalamiento y explicación de los procesos psicológicos superiores y la relevancia que éstos tienen para el aprendizaje del niño.

Otro aspecto importante para retomar estas aportaciones teóricas, es que aún cuando han tenido una aceptación considerable en el campo psicológico para explicar

el desarrollo y aprendizaje en el niño, no han sido aplicadas de manera amplia en el campo educativo y en específico en la preparación del docente, como una alternativa que permite ayudar al niño en su proceso de aprendizaje a través de la práctica del docente.

C A P I T U L O I

**LA RELACION ENTRE LA EDUCACIÓN,
LA PEDAGOGIA Y LA PSICOLOGIA.**

1. Rutas críticas en la educación.

El análisis de la crisis escolar visualizada desde las perspectivas críticas que se han desarrollado durante el siglo XX, especialmente en los últimos años, proviene de diversos campos de conocimiento: pedagogía, psicología, sociología.

Estas rutas críticas han sido ordenadas en tres grupos, según Palacios, (1984), (aunque existen muchos más).

El primero de ellos está constituido por una serie de autores que tienen como principal preocupación reformar la escuela tradicional. Se trata de la corriente de la escuela nueva, nacida en el último tercio del siglo XIX. Esta corriente ha crecido y se ha desarrollado a lo largo de este siglo, incluido el momento actual. Conscientes en una primera etapa, de las insuficiencias de la pedagogía tradicional y horrorizados más tarde por las matanzas de las dos guerras mundiales, los autores de este grupo buscaban en la reforma de la educación la transformación de la sociedad.

El segundo grupo de autores no pertenece en cambio a una escuela como el anterior. Estos se encuentran unidos por una acción fundamental: su oposición al autoritarismo escolar, y, en consecuencia la defensa de la libertad del niño, frente al educador y a la institución escolar. A este grupo se le identifica también, con el lema de antiautoritarismo.

El tercer grupo pertenece a una escuela, está constituido por una serie de autores marxistas, que a un nivel u otro, se han ocupado del problema de la escuela. Su perspectiva es fundamentalmente socio-política y una de sus mayores

preocupaciones hace referencia al papel que la sociedad asigna a la escuela, a la función social que ésta cumple. Estos autores ponen de manifiesto cómo la crisis escolar es el reflejo de una crisis sociológica más profunda, cómo, en definitiva, el funcionamiento de la escuela es un reflejo de la sociedad que la ha hecho nacer y desarrollarse.

2. La escuela tradicional.

Wallon señaló que la educación tradicional, es un tipo de educación que no solamente es el más antiguo, sino que es además, el concepto de educación a través de todos los tiempos. La crítica de Wallon, (1981), hace referencia a aspectos socio-políticos y psicopedagógicos, éste dice que evidentemente, la condición y la concepción misma de la sociedad ha evolucionado, pero de civilización en civilización ha podido perpetuarse el programa de una educación didáctica y autoritaria. Educación propia de una casta determinada que quiere mantener por ese medio sus atributos sociales o su prestigio. Instrucción limitada a una clase de individuos: la de los clérigos y a la de los caballeros de la edad media. Cultura que permitía distinguirse del vulgo a los que habían recibido, como ha sucedido durante mucho tiempo, a la cultura clásica que distinguía a la burguesía.

El papel del docente. Wallon, (1981), señala que de la concepción de la educación desde la perspectiva tradicional, se derivan determinadas consecuencias pedagógicas para la práctica del docente: corresponde al maestro dar a conocer la verdad. Lo hará apoyándose en textos que, según la época, serán libros sagrados o simplemente manuales, pero cuyo mensaje guardará no obstante, un decisivo valor ortodoxo. La enseñanza será, fundamentalmente dogmática, supondrá la docilidad

o credulidad de los discípulos y la autoridad del maestro. Será una transmisión de conocimientos. Las técnicas escolares deberán tender a hacerla más fácil y fiel: estimulación de la memoria, repeticiones control de los recuerdos. Las iniciativas de los alumnos podrán ser temidas como origen de herejía o de error.

Según Wallon, (1981), la transmisión de conocimientos ocupa en la escuela tradicional un lugar excesivo, cuando no exclusivo. La importancia otorgada a la transmisión de conocimientos, lo que habitualmente se entiende por enseñar y se identifica con educación, **tiene al menos cinco consecuencias negativas:**

- La primera de ellas hace referencia a los programas escolares mismos, programas que como Wallon señala en la formación psicológica de los maestros, se sobrecargan, se fragmentan, se convierten en un mosaico disparatado en el que desaparecen la espontaneidad intelectual y el poder unificador de la reflexión.

- En la segunda, estos programas, distancian la realidad del niño en lugar de hacérsela más accesible, debido a que sólo son capaces de crear una acrobacia verbal bajo cuya influencia el niño será realmente incapaz de conservar este impulso de simpatía directa que le prepara a la comprensión de las cosas.

- En la tercera consecuencia negativa Wallon, (1981), señala que debido a que la transmisión del conocimiento se realiza de arriba hacia abajo, la relación que se crea es vertical, jerárquica, de poder, de sumisión, de dominio obediencia, lo que comporta un insuficiente aprendizaje de la socialización y las relaciones sociales por parte del niño.

- En la cuarta de éstas y como se señala en el plan Lengevin-Wallon, en Merani, (1970), en todos los grados, la enseñanza desconoce en el alumno al futuro ciudadano, no da importancia suficiente a la explicación científica de los hechos económicos y sociales, a la cultura metódica del espíritu crítico, al aprendizaje activo de la energía, de la libertad, de la responsabilidad.

- En la quinta consecuencia Wallon señala que la escuela tradicional, además, fomenta y refuerza el individualismo, ésta se ha ocupado sobretodo de los individuos, e incluso, ha creído que su papel consistía en disociar a los individuos, en considerar a cada alumno particularmente y en no permitir otro tipo de relaciones que las existentes entre el maestro y cada alumno. La escuela ha considerado frecuentemente que la cooperación que puede establecerse entre los niños da lugar a engaños, de hecho en lugar de fomentar la cooperación, fomenta la competencia, el antagonismo, la rivalidad, con que se elaboran en el niño las primicias de un sentimiento que no es el de solidaridad, sino de dominación respecto de otro grupo.

Asimismo, Palacios, (1984), señala que no hace falta insistir mucho en el papel del maestro en la escuela tradicional, ya que éste es quien organiza la vida y las actividades, quien vela por el cumplimiento de las reglas, quien resuelve los problemas que se plantean: el maestro reina de manera exclusiva en este universo puramente pedagógico; esta es la condición para que una vigilancia integral pueda pretender una transmutación de los deberes del niño.

La escuela tradicional significa por encima de todo, método y orden. El orden es todo el fundamento de la pedagogía tradicional. Para ésta, la tarea del maestro es la base y condición de éxito de la educación; a él le corresponde organizar el

A handwritten signature or scribble in black ink, consisting of several overlapping loops and lines, located at the bottom center of the page.

conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de enseñarse, en una palabra, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos. Snyders (citado por Palacios, 1984), ha descrito con detalle esta función primordial: el maestro es quien prepara y dirige los ejercicios de forma que se desarrollen según una distribución fija, según una gradación minuciosamente establecida. Para que el conocimiento esté adaptado a la edad y a las fuerzas de los alumnos y para evitar perder tiempo y malgastar esfuerzos, el maestro en la clase no deja de tomar iniciativas y desempeñar el cometido central. El es quien separa cuidadosamente los temas de estudio para evitar la confusión y quien los reparte de una gradación tal, que lo que se ha aprendido antes, aclara lo que se aprenderá después, lo refuerza, lo confirma. El estudio se hace más fácil y más profundo en la medida en que la acción del maestro ha preparado el trabajo, ha marcado las etapas.

La noción de programa y el empleo racional y metódico del tiempo se hallan en primer plano; la clase y la vida colectiva son minuciosamente organizadas, ordenadas, programadas. El manual escolar es la expresión de esta organización, orden y programación; en él se encuentran, graduado y elaborado todo lo que el niño tiene que aprender; nada debe buscarse fuera del manual si se quiere evitar la distracción y la confusión.

El método de enseñanza, por otra parte, será el mismo para todos los niños y se aplicará escrupulosamente en todas las ocasiones. Dentro de este método tiene asignado un papel fundamental el repaso; entendido como repetición exacta y minuciosa de lo que el maestro acaba de decir.

La escuela se constituye así en un mundo aparte, al margen de la vida diaria,

en un recinto reservado y preservado del mundo exterior. Donde el papel primordial del maestro es guiar y dirigir la vida de los alumnos, es el modelo y el guía; a él se debe imitar y obedecer, tal y como lo señala Comenio (citado por Palacios, 1984), los niños deben acostumbrarse a hacer más la voluntad de otras personas que la suya propia, a obedecer con prontitud a sus superiores; deben acostumbrarse en definitiva, a someterse por entero al maestro. En este marco, el papel de la disciplina y el castigo son fundamentales.

Para Snyders, (citado por palacios, 1984), el fundamento de la educación tradicional es la ambición de conducir al alumno al contacto con las mayores realizaciones de la humanidad: las muestras de literatura y el arte, razonamientos y demostraciones plenamente elaboradas, adquisiciones científicas alcanzadas por los métodos más seguros, donde la noción de modelo es el fundamento principal de la pedagogía tradicional.

Palacios, (1984), señala que se puede definir a la educación tradicional como el camino hacia modelos de la mano del maestro. Sin un guía recorrer el camino es imposible y esta es precisamente la función del maestro: ser un mediador entre los modelos y el niño.

El objetivo que persigue no es otro que el ordenar, ajustar y regular la inteligencia de los niños, ayudándolos a disponer de sus posibilidades.

Un último aspecto a destacar en la escuela tradicional es la importancia que concede a los acontecimientos y a la cultura general. Donde la mejor forma de preparar al niño para la vida, es formar su inteligencia, su capacidad de resolver

problemas, sus posibilidades de atención y esfuerzo. Según la pedagogía tradicional, la realidad escolar está organizada al margen de la vida; la escuela debe estar felizmente cerrada al mundo. La escuela debe tamizar lo real, evitarlo, debe filtrar los ruidos, la agitación, las tentaciones del mundo exterior. Al actuar así, la escuela tradicional desea proteger al niño de todo lo negativo que tiene la vida normal.

En resumen, Wallon, (1981), plantea que cuando la transmisión del conocimiento adquiere un carácter exclusivo, se olvidan importantes facetas de la personalidad infantil, así como otras formas y procedimientos de adquisición del saber. La escuela se hace intelectualista desde el punto de vista de sus contenidos y generadora de pasividad desde el punto de vista de las formas de adquisición, actuando en sentido contrario a la actividad que la psicología evolutiva demuestra ser, en el niño, fuente de conocimiento, situación que no debe sorprender en una escuela que, además de estar separada de la realidad por un profundo abismo, está plenamente de espaldas a los datos y avances aportados por las ciencias de la educación.

3. La escuela nueva.

Palacios, (1984), señala que Wallon es una figura importante en el desarrollo de la escuela nueva, debido a que él es su culminación. Wallon plantea que quienes se sitúan en una línea científica respecto a la educación tradicional, proponen habitualmente modelos alternativos, nuevos objetivos, y nuevos procedimientos educativos. Tal es el caso del Movimiento de la Escuela Nueva, también llamada escuela activa, cuyos principios y métodos intentan situarse en las antípodas de la denostada escuela tradicional. Surgido a finales del siglo XIX y principios del XX

y difundido a lo largo de este siglo, este movimiento reformista, fue y ha sido la panacea de los problemas educativos. Este no fue el caso de Wallon, quien sostuvo una actitud crítica frente al movimiento y se opuso a sus defectos e insuficiencias, llamando la atención sobre dos aspectos fundamentales: los orígenes del movimiento reformista y su praxis educativa.

El nacimiento de la Escuela Nueva se produce de forma reactiva "oposicional", según la denominación de Wallon, es decir, por oposición a los más evidentes errores de la escuela tradicional. Así frente al intelectualismo, el didactismo y el autoritarismo, los nuevos educadores defendieron la disminución del esfuerzo intelectual, la actividad libre del niño y la supresión del maestro como eje central del proceso educativo, debido a su permanente esfuerzo por oponerse a las prácticas de la vieja escuela los reformistas se situaron desde el principio en dos antípodas y ello los colocó en situación de defender principios educativos que eran la inversión de la escuela tradicional.

En lo concerniente a la praxis educativa sobresalen tres aspectos fundamentales manejados por Wallon: lo que él denomina "artificialismo pedagógico"; el problema ligado con el anterior, las relaciones individuo-sociedad; y por fin, el papel del maestro en la nueva educación. Por lo que al primero se refiere nace de lo que en el niño y en el ambiente social, Wallon denomina fantasías del adulto nacidas de su amanerada admiración por el niño; se crea una idea falsa del niño que corresponde a la forma en que el adulto lo imagina y no como es en realidad. Y con base en esta idea se crea una nueva pedagogía, que es, además, llevada a cabo en un medio ambiente artificial que es un pálido remedo de la realidad. por ésto Wallon critica a Montessori que en lugar de estudiar al hombre

en su ambiente y al niño en su desarrollo, secciona en cierta forma su superficie de contacto con las cosas y no quiere tener en cuenta ni ejercitar más su sensibilidad en estado puro. (pedagogía concreta y psicología del niño).

Wallon, (citado por Palacios, 1984), señala que por oposición al magistrocentrismo de la escuela tradicional, muchos pedagogos reformistas postularon la casi total desaparición del maestro en la escena educativa, sus prácticas educativas ahondan más aún en la separación individuo-sociedad. En la medida en que una sociedad como la actual, de rápidos cambios y progresos científicos y tecnológicos, hacer depender los aprendizajes del niño exclusivamente de su propia acción e investigación, es para Wallon, crear una barrera desproporcionada entre sus capacidades espontáneas y el inmenso legado social que le tocará a su vez, desarrollar. En este sistema de educación la desaparición del maestro representante de dicho legado, prueba hasta donde el punto de vista individual predomina sobre la sociedad.

La oposición individuo-sociedad, es para este psicólogo francés, una contradicción presente en las definiciones sobre la educación: mientras que para algunos su objetivo es moldear a la juventud de acuerdo con las ideas y costumbres del pasado (relevancia del punto social), para otros radica en desarrollar al máximo en cada uno sus posibilidades con objeto de abrirle de par en par las puertas del futuro, (predomina aquí el punto de vista individual). El surgimiento de esta oposición para Wallon, se debe a la conquista del poder por parte de la burguesía que se hizo en nombre del individuo, de sus posibilidades y sus derechos.

4. La escuela como organización social.

La escuela no es una institución social neutra. Realiza un determinado papel social y cultural y lo realiza en favor de una clase social determinada. para ampliar este apartado se analizan tres niveles: la historia de la institución escolar, los contenidos que en ella se transmiten y la función social que cumple.

Para Wallon la historia de la educación en todos los países refleja siempre y de manera directa su situación política y social.

Los contenidos transmitidos en la escuela tienen una funcionalidad social determinada, funcionalidad que parece incluso imponerse a la propiamente educativa. En este sentido, Wallon, escribe que, a veces podría creerse que la tarea de la escuela es menos de enseñanza de los niños, que su distribución tan apresurada como sea posible, en categorías que prejuzgarán de antemano su futuro profesional.

La función social que la escuela cumple queda así puesta de manifiesto: mientras que la enseñanza secundaria, fue, como se ha señalado la enseñanza propia de la burguesía, que continuaba después en los colegios superiores, la enseñanza primaria fue concebida como una enseñanza para el pueblo; cerrada sobre sí misma, de manera que el acceso desde ella a la superior era prácticamente imposible.

En contra por lo tanto, de la escuela tradicional y crítico respecto a las limitaciones del movimiento reformador, el punto de vista de Wallon y de acuerdo a su descripción de la evolución psíquica, el niño es ante todo, un ser educable, que necesita de la educación para su desarrollo personal y su inserción social.

En la descripción psicológica del niño, el medio juega un papel primordial; medio que comienza siendo físico, pero lo que caracteriza esencialmente a la especie humana, es que ha sustituido o superpuesto al medio físico un medio social. Wallon trata de explicar al niño no por lo que éste intrascendentemente es, sino por las condiciones que actúan sobre él, que lo determinan a través de las relaciones con el medio con que lo rodea la sociedad en la que vive. Si el desarrollo del niño se realiza ante los dos polos, de su maduración orgánica y del medio en que vive, la educación tiene un papel importante que cumplir: la maduración funcional no alcanza un resultado efectivo si la función no encuentra el objeto que le de ocasión de ejercitarse y desarrollarse al máximo. Es el medio quien debe proporcionar ese objeto. El sustrato orgánico, por tanto, aporta una serie de posibilidades que el medio a través de su acción educativa, debe actualizar. Como lo ha indicado Tran-Thong, (1971), la educabilidad no es una cualidad contingente a la infancia, sino propia de su naturaleza y condición: la educación está ahí como relación natural, necesaria y vital entre el niño y el medio social. Como institución encargada de llevar a cabo la educación, a la escuela le corresponde un importante papel en este proceso.

Para Wallon, (citado por Tran-Thong, 1971), el papel de la escuela es de una total responsabilidad en todo lo concerniente al niño. En efecto, la escuela no es solamente, el lugar donde el niño va a recibir un poquito de ciencia; la escuela es toda su vida. Una vez que el niño es escolar, todo su horario está subordinado a la escuela, por la mañana, se levanta a la hora precisa para ir a clase. Come en función de las horas de la escuela. Todos sus intereses se encaminan a la escuela. Su vida pertenece totalmente a ella. Pero no sólo la vida externa, la vida interna del niño queda así administrativamente regulada; la influencia se extiende al interior del niño,

a su inteligencia y a su afectividad. La espontaneidad del niño está sometida a la disciplina escolar. Todo el movimiento de su pensamiento, de sus sentimientos está canalizado por la escuela. Hay en ello, por tanto, una enorme responsabilidad de la escuela sobre el niño: el educador no puede desentenderse de lo que es la vida del niño.

Si la escuela regula la vida de los niños, puede a cambio proporcionarles un ambiente nuevo y rico, una nueva mentalidad, un nuevo espacio; y puede sobretodo, abrirles la puerta de la sociedad, ya que de acuerdo a Wallon, (citado por Tran-Thong, 1971), éste es uno de los objetivos fundamentales de la educación: el objetivo fundamental de la educación no es otro que preparar al niño para vivir en sociedad, pese a la posibilidad que ésta tenga que corromperle, ya que la educación es una necesidad del hombre, al igual que vivir en sociedad, y su punto de partida y de apoyo es la naturaleza del niño.

Para este psicólogo francés **los principios que deben regir el trabajo en la escuela son tres:**

a) El primero de ellos es el énfasis en la actividad del niño, en oposición con la primacía de la palabra del maestro. En la teoría psicológica de Wallon, la acción es considerada como una de las vías privilegiadas del conocimiento; es gracias a su propia actividad como el niño identifica elementos de lo que se presenta a su experiencia.

b) Su segundo principio es la actividad educadora de la escuela; la consideración de que ésta no puede limitarse a la esfera intelectual del niño; al

tiempo que inteligencia, el niño es afectividad; y la escuela debe tener en cuenta la forma en que funciona la inteligencia infantil, para no actuar sino de acuerdo con sus particularidades, no tendría sentido no hacer lo propio con la afectividad. Esta tiene sus características, sus etapas de desarrollo, sus momentos de crisis.

c) El tercer principio de Wallon al que la escuela debe ajustar su funcionamiento es aquel que señala que la escuela no es una suma de individuos aislados; los niños están agrupados en su interior en conjuntos artificiales, las clases; o espontáneos, los grupos de amigos, las bandas, etc. Por otro lado, el niño, es personalidad social, tanto como puede ser personalidad individual. Wallon señala con frecuencia la importancia que el grupo tiene para la formación de la personalidad infantil.

Estos principios son propuestas activas que presenta este psicólogo para el aprendizaje de la socialización y para el desarrollo de la personalidad social, para el estímulo de solidaridad y la cooperación; en el mismo sentido, en que activos son los métodos propuestos para el aprendizaje intelectual. Aprendizajes que no son independientes, que no deben verse como realidades distintas a las que hay que dedicar horas distintas de escuela; en este sentido, Wallon considera necesario resaltar la relación que existe entre la personalidad del niño y su desarrollo intelectual y lo útil que resulta relacionar las operaciones intelectuales de que es capaz el niño con las relaciones sociales a que tiene igualmente acceso. Se podría ver de esta manera que desarrollar las aptitudes sociales del niño significa con frecuencia favorecer simultáneamente su instrucción.

Otros aspectos a los que se refiere este psicólogo francés son: la importancia

de la apropiación de la cultura en la escuela por parte del niño; según lo señala Tran-Thong, (1971), si hay alguna idea que predomina en el proyecto Lengevin-Wallon y que inspira las ideas de Wallon sobre la organización de la educación, ésta es la cultura, como suma de los logros de la actividad humana, como acervo de conocimientos que son producto del quehacer colectivo y que pertenecen a la colectividad. Si como se ha planteado, la educación tiene como misión la integración del individuo en la sociedad, esa integración debe pasar por la apreciación de los conocimientos, de los bienes culturales de los que esa sociedad dispone.

El último de estos aspectos es la educación para la polivalencia, éste se encuentra presente en todas las propuestas marxistas de renovación educativa.

La defensa de la polivalencia fue hecha por Marx y Engels como la reivindicación del "hombre completo" frente al "hombre parcial" o "unilateral", como oposición a la división entre trabajo intelectual y trabajo manual. Wallon defiende la polivalencia en dos sentidos complementarios: por un lado, la formación del trabajador, no debe en ningún caso dañar la formación del hombre, en segundo lugar, en el sentido de la formación politécnica, se intentará realizar una enseñanza que no esté solamente orientada hacia las necesidades de un oficio concreto o de una fábrica determinada, sino que se guiará por la idea de formar técnicos más o menos polivalentes, es decir, buenos técnicos que no estén orientados hacia una técnica pronto depurada, sino a la continuidad del fomento de sus aptitudes en conexión con una enseñanza general que también deberá impartirse en los centros de enseñanza.

Al igual que Wallon, Vygotsky, señala la importancia de la escuela en el aprendizaje del niño, ambos autores concuerdan en ubicar a ésta como una

institución de carácter social, que interviene en el desarrollo del niño.

Sin embargo, los principios explicativos que utilizan estos psicólogos al momento de indicar el papel de la escuela en el proceso de aprendizaje del niño y su vinculación con su desarrollo psicológico son diferentes.

Vygotsky utiliza una postura menos general que la de Wallon, en el sentido que concretiza la función social de la escuela a través de conceptos, es decir, hace intervenir en su explicación los elementos que a consideración suya juegan un papel importante para que la institución escolar cumpla con su cometido.

Este psicólogo ruso, ubica al juego y a la imaginación como la primera vinculación educativa del niño en la escuela, plantea que durante el juego, los niños se proyectan en las actividades adultas de su cultura y escenifican sus futuros papeles y valores. De este modo, el juego, va por delante del desarrollo, ya que así los niños comienzan a adquirir la motivación, la capacidad y las aptitudes necesarias para su aparición social, que únicamente puede llevarse a cabo de manera completa con la ayuda de sus mayores y semejantes.

Jhon-Steiner y Souberman, (en Vygotsky, 1988), plantean que Vygotsky, explicaba que a lo largo de la etapa preescolar y escolar, las capacidades conceptuales del niño se dirigen especialmente al juego y al uso de la imaginación. Y en el curso de los distintos juegos el niño va adquiriendo e inventando reglas, es decir, durante el juego el niño está siempre encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria, en el juego es como si fuera una cabeza más alto de lo que en realidad es.

Al imitar a sus mayores en actividades culturales aprendidas, el niño crea oportunidades para su desarrollo intelectual. En un inicio, sus juegos son una repetición pura y resumen de situaciones reales; sin embargo, a través de la dinámica de su imaginación y del reconocimiento de las leyes implícitas que gobiernan dichas actividades que los niños reproducen en sus juegos, alcanzan un primer dominio del pensamiento abstracto. En este sentido, Vygotsky afirmaba que el juego dirige el desarrollo.

Para Vygotsky, (1988), la instrucción escolar y el aprendizaje van por delante del desarrollo cognoscitivo del niño. De aquí que proponga un paralelo entre el juego y la instrucción escolar: ambas crean una zona de desarrollo próximo; y en los dos contextos los niños elaboran habilidades socialmente disponibles y conocimientos que acaban por internalizar. Asimismo, plantea que mientras que en el juego todos los aspectos de la vida del niño se convierten en temas lúdicos, en la escuela, tanto el contenido de lo que aprende, como el papel del adulto especialmente preparado que enseña a los pequeños, están cuidadosamente planeados.

Jhon-Steiner y Souberman, (en Vygotsky, 1988), señalan que en los trabajos de Leontiev y Luria, acerca de las ideas psicológicas de Vygotsky, se encuentran resumidos **algunos rasgos específicos de la educación en las aulas;**

a) La educación escolar es cualitativamente distinta de la educación en el sentido más amplio de la palabra. En la escuela, el niño se ve enfrentado a una determinada tarea: captar las bases de el estudio científico, ésto es, un sistema de concepciones científicas.

b) En el proceso de la educación escolar, el niño parte de lo que se ha convertido en sus propias generalizaciones y significados complejos; pero no procede tanto de ellas como de un nuevo camino que recorre con aquellas, el camino del análisis intelectual, comparación, unificación y establecimiento de relaciones lógicas.

El niño razona siguiendo las explicaciones que se le dan y reproduciendo, después, nuevas operaciones lógicas de transición de una generalización a otra. Los primeros conceptos que se han formado en el niño a lo largo de su vida y que se apoyan en su entorno social (Vygotsky los denominó conceptos "cotidianos" o "espontáneos", espontáneos en el sentido de que se crean al margen de cualquier proceso destinado especialmente a dominarlos) están ahora abocados a un nuevo proceso, a una nueva relación cognoscitiva con el mundo; de este modo, en dicho proceso los conceptos del niño se transforman y su estructura se modifica. En el desarrollo de la capacidad infantil el captar las bases de un sistema científico de conceptos ocupa ahora el puesto principal y conductor.

Asimismo, Jhon-Steiner y Souberman, (en Vygotsky, 1988), señalan que a lo largo de toda su vida, Vygotsky y Luria iniciaron estudios destinados a examinar las consecuencias cognoscitivas del rápido cambio social y del impacto específico de la escolarización.

Algunos de los temas educativos que preocupaban a Vygotsky y que siguen todavía vigentes en la institución escolar, son la duración y el objetivo de la educación pública, el uso de los tests estandarizados para calcular el potencial educacional de los niños y los modelos efectivos de enseñanza y planes de estudio.

A través del concepto de la zona de desarrollo próximo, postulado por Vygotsky durante los largos debates sobre educación en los años treinta, se pueden resumir, desde el punto de vista de la instrucción, los principios básicos de su teoría cognoscitiva: la transformación de un proceso interpersonal (social) en intrapersonal; los estudios de internalización, y el papel de los discípulos experimentados.

Vygotsky, (1988), considera al aprendizaje como un proceso profundamente social, hace incapié en el diálogo y en los distintos papeles que desempeña el lenguaje en la instrucción y en el desarrollo cognoscitivo mediato. De aquí planteará, que el simple hecho de presentar a los estudiantes nuevos materiales a través de conferencias orales no facilita la guía de los adultos ni la colaboración con los compañeros. Y que para dotar de contenido al concepto de zona de desarrollo próximo en educación, los psicólogos y educadores deben colaborar en el análisis de los procesos evolutivos internos ("subterráneos"), que se estimulan mediante la enseñanza y son necesarios para el siguiente aprendizaje.

Una aplicación específica de su concepto de zona de desarrollo próximo, es aquella que al adaptar sus métodos educativos al marco cultural e histórico específico en el que viven los alumnos, éstos pueden combinar sus conceptos "espontáneos" (basados en la práctica social) con los nuevos conceptos introducidos por los profesores en el contexto educacional.

La importancia de la obra de Wallon y Vygotsky - como dos grandes teóricos- se considera en la medida en que sus teorías cumplen con dos propiedades: ser generales y específicas. En el caso de la función social de la escuela, es Wallon un psicólogo general, en la medida en que retoma el contexto social y las circunstancias

políticas, sociales y económicas que la han hecho aparecer en la historia humana, pero también, específica por el hecho de retomar y explicar el papel de la escuela, y los factores que deben incluirse en su transformación.

La especificidad en la teoría de Vygotsky (aún cuando no se excluye su aspecto general), es importante en la medida en que retoma conceptos que no explica Wallon, es decir, los psicólogos del conocimiento, así como los docentes interesados en investigar las implicaciones de sus teorías deben verlas como dos guías, dos caminos, en las que sus diferencias pueden complementarse para conformar una unidad teórica-metodológica, aplicable por el docente en su práctica educativa, una vez que sus conceptos hallan pasado a conformar parte de su formación.

5. La elaboración de una pedagogía científica

Tran-Thong, (1971), señala que la idea de que la pedagogía debe convertirse en una ciencia y que los métodos y las técnicas educativas deben ser experimentalmente elaboradas, está ampliamente aceptada hoy día. Las dificultades radican en las condiciones de esta elaboración: formación de hipótesis de investigación, puesta en práctica de los medios de verificación, de control, etc. Dificultades que están lejos de haberse resuelto en la actualidad. Wallon señala que los obstáculos para introducir la experimentación en pedagogía han sido producto de la actividad oposicional que ha predominado en la Historia de la Escuela Nueva. Limitándose a hacer todo lo contrario de la pedagogía tradicional, no ha superado el método deductivo en la elaboración de los métodos pedagógicos.

La metodología de Vygotsky, en este sentido, podría ser la aproximación más

viable posible, en la medida en que éste expone a la experimentación como un método que ayuda a objetivizar los procesos psicológicos internos, señalando que únicamente la objetivización del proceso interno garantiza el acceso a formas específicas de conducta superior, opuestas a formas subordinadas.

La metodología de Vygotsky, (análisis del proceso, no del objeto; explicación versus descripción; el problema de la conducta fosilizada y el método de doble estimulación) si bien, es más específica y más amplia que la de Wallon, está dirigida a objetivizar los procesos psicológicos superiores, sin embargo, al momento de elaborar una pedagogía científica, es importante considerar su extrapolación a la práctica educativa del docente, ya que es éste quien puede llevar a la situación real y concreta del desarrollo psicológico del niño, dicha experimentación en el aula de clases. Conjuntando de esta manera, las tres áreas del conocimiento que intervienen en el desarrollo psicológico del niño: educación, pedagogía y psicología.

Wallon, (citado por Tran-Thong, 1971), señala que algunos autores se complacen en condenar las investigaciones teóricas, porque confunden con el mismo nombre de experiencia, su empirismo, que por otra parte, puede ser rico en observaciones útiles, y la experimentación, que exige una hipótesis de trabajo, es decir, una anticipación doctrinal que es necesario verificar o modificar según los resultados obtenidos.

De esta manera, este psicólogo francés propone un conjunto de explicaciones a partir de las cuales se podría lograr la creación de una pedagogía científica, que favoreciera al máximo el desarrollo de todas las potencialidades del niño. Wallon, (citado por Tran-Thong, 1971), se esforzó por definir **las condiciones de esta tarea:**

a) La inducción experimental con sus medios de control y verificación, es el único medio válido para elaborar métodos y técnicas educativas. Debasse, (citado por Tran-Thong, Op. Cit.), ha señalado que para justificar una práctica educativa, no es necesario recurrir a la opinión de un autor por muy célebre que éste sea, o de escoger entre las diversas opiniones la que parezca más justa. Por el contrario, es necesario apoyarse en las observaciones, encuestas o experiencias.

b) La eficacia de la acción educativa se basa sobre el conocimiento exacto del niño, de su naturaleza, de sus necesidades, de sus capacidades, en una palabra, el estudio psicológico del niño.

c) Psicología y pedagogía están íntimamente ligadas, pero entre ellas la relación no es la de una ciencia normativa con una ciencia o arte aplicado.

d) históricamente la psicología solo ha podido salir del callejón sin salida a donde la había conducido las especulaciones introspectivas, cuando ha modificado su orientación y método de investigación para poder responder a las necesidades prácticas de la educación y la industria.

e) Por su parte, la pedagogía solo ha podido superar su empirismo, apoyándose sobre los datos objetivos de las investigaciones psicológicas y adoptando la actitud experimental.

f) Entre la psicología y la pedagogía hay una relación de acción recíproca: la pedagogía se apoya en la psicología, al mismo tiempo, le proporciona temas de estudio y un terreno práctico donde poder verificar sus resultados.

g) Partiendo de esta perspectiva de unión entre psicología y pedagogía, Wallon, (citado por Tran-Thong, 1971) ha elogiado la tenacidad y validez de la concepción de Decroly. En Decroly señala Wallon, la experiencia pedagógica está siempre cubierta por conclusiones de orden psicológico. Y las verdades psicológicas siempre se establecen partiendo de la experiencia pedagógica. A esto se debe el que la mayoría de los métodos pedagógicos que Decroly ha elaborado tengan valor duradero.

En resumen, la pedagogía científica, se constituye progresivamente por medio de una confrontación permanente entre los resultados psicológicos y los prácticos pedagógicos.

De esta manera, la unión de la ciencia y de la acción se traduce para Wallon y Vygotsky, en la concepción de un análisis del niño, desarrollado en función de su educación: psicología y pedagogía están íntimamente ligadas a sus investigaciones.

CAPITULO II

**LA TEORIA DEL DESARROLLO PSICOLOGICO
DE HENRI WALLON.**

1. La formación científica de Wallon

El propósito del presente capítulo es proporcionar un panorama general de la teoría de Wallon, que conlleve a la revisión de los conceptos más importantes de su obra y a señalar la implicación que éstos tienen para la ciencia psicológica y en específico el papel que desempeñan en el conocimiento del desarrollo psicológico del niño y su educación. El primer punto que se abordará será el panorama teórico-metodológico que rodea la formación científica de H. Wallon, posteriormente, los estadios o etapas de evolución y los principales conceptos que de éstos se derivan, así como las relaciones conceptuales que se establecen con la obra de Vygotsky.

Jalley, (1991), señala que Henri Wallon (1879-1962), es considerado junto a Freud y Piaget, uno de los fundadores de la psicología científica, de la concepción moderna del psiquismo humano. Es también, el gran psicólogo marxista en lengua francesa.

Procedente de un medio de burguesía intelectual, Henri Wallon ingresa a la Escuela Normal Superior (1899), donde prepara la agregaduría de filosofía (1902). doctor en medicina (1908), posteriormente, es ayudante del profesor Nageotte en Bicêtre y en el Hospital de la Selpetrière. abre un consultorio para niños deficientes mentales y con problemas de motricidad (1901-1931). Es reclutado como médico militar durante la primera guerra mundial de 1914-1918, adquiere una experiencia neurológica que le permite interpretar retrospectivamente sus primeras observaciones sobre niños anormales. Una vez que ha presentado su tesis "L'enfant Turbulent" (1925), es nombrado director, en la Escuela Práctica de Altos Estudios (1927), luego profesor en el Instituto Nacional de Estudios del Trabajo y de Orientación

Profesional (1929). Posteriormente, profesor en el Colegio de Francia en la Cátedra de Psicología y Educación de la Infancia (1937-1949).

Por otra parte, Wallon se caracterizó por su interés una vez concluida la primera guerra mundial y a lo largo de su carrera, por las aplicaciones de la psicología a la pedagogía teórica y práctica. Esta constante preocupación culmina con su importante participación, en el curso del período 1944-1947, en la comisión de reforma de la enseñanza, labor que queda reflejada en el documento conocido con el nombre de "Plan Lengevin-Wallon". Este texto es considerado una referencia importante en el debate ideológico y Político en Francia en lo concerniente a la cuestión escolar. (Jalley, 1991).

La obra de Wallon tiene una amplia gama de conocimiento, situación que refleja un estilo deseoso de expresar la complejidad de lo real, la experiencia del médico formado en el método neurológico, a la vez que la intrepidez intelectual producto de una formación filosófica. Situaciones que le permiten elaborar una psicología interdisciplinaria y total, en la que un método a la vez genético y comparativo, sitúa a la obra de Wallon en la historia de la psicología por su propio valor y a la vanguardia de las investigaciones actuales. Panorama que le ha valido a Wallon ser considerado el gran psicólogo de la infancia que se dedica a estudiar todos sus aspectos: biológico, social, afectivo y cognoscitivo. Sin embargo, la psicología genética, más que la psicología del niño, es considerada por Wallon como el método de una psicología general entendida como el conocimiento del adulto a través del niño. Ya que el conocimiento de una estructura, de una formación madurada sólo puede ser obtenido mediante el análisis de su génesis, del movimiento que la ha producido. Dicho de otra manera, el mecanismo de una función psíquica,

al igual que el medio de producción de una formación económica, por ejemplo, sólo puede ser comprendido a través del estudio de su desarrollo, de la historia de la que es resultado. Donde comprender es siempre recuperar, reflejar, reproducir en el pensamiento el movimiento que ha producido la propia cosa.

Así también, Wallon, (1991), señala que el estudio de un tipo particular de génesis implica necesariamente la consideración de las analogías y de las diferencias que presenta su movimiento con otras formas de procesos más o menos relacionados con él. De estas consideraciones resume Wallon, que el estudio del niño presupone el estudio del animal, del retraso mental, de las formas arcaicas de pensamiento salvaje. De manera que el método genético es en sí mismo comparativo. Permite comprender la génesis de las estructuras, no asimilando, sino más bien diferenciando, diversos tipos de procesos, en los que sus movimientos y tipos de llegada son variados.

Jalley, (1991), señala que el descubrimiento que reviste mayor importancia en Wallon, es el hecho de considerar en un análisis completo, y nuevo en su tiempo, los componentes funcionales de la motricidad. En primer lugar, el movimiento muscular entraña una función efectora (exteroefectiva) aplicada al dominio del objeto físico y origen de la inteligencia. Pero también, y en segundo lugar, comprende en el ser humano una función expresiva (propioceptiva, que se encuentra dirigida al sujeto humano y que es base de la afectividad). Asimismo, la aparición de la segunda función precede genéticamente a la primera, a la que proporciona su verdadera base de asentamiento.

En Wallon, todo su análisis se basa sobre los procesos. Al intentar explicar

cómo lo orgánico deviene o es sustrato de lo psíquico, éste parte de cuatro nociones vinculadas entre sí. Estas son: la emoción, la motricidad, la imitación y lo social.

El objeto y método de estudio de este psicólogo francés se verán ampliamente influenciados por el panorama científico que le rodea.

Zazzo, (1976), señala que la obra de este autor se sitúa dentro de un contexto en el que la ciencia misma pasa por un período de recapitulación, por lo menos en lo que concierne al conocimiento desde la perspectiva marxista, que retoma el problema de la fundamentación del conocimiento científico.

Zazzo, planteará que toda ciencia se define en cada uno de los momentos de su desarrollo, por un cuerpo de hechos, un conjunto estructurado de datos, que le son propios. De tal manera que la obra científica, en cualquiera de sus campos, no es una visión del espíritu, sino una construcción más o menos hábil de la razón, realizada con los hechos que ella descubre, que ella relaciona entre sí, que ella asimila.

El marxismo aparece a mediados del siglo XIX, con el surgimiento de las revoluciones proletarias, como una toma de conciencia, de esa dialéctica de la razón, de la lucha entre las ideas y los hechos, y entre los hombres, entre las clases sociales. Con el marxismo se da una nueva edad del pensamiento, la súbita aceleración de las transformaciones de la sociedad, la revelación de los conflictos sociales como motor de la historia. La revolución Darwiniana sustituye la eternidad del hombre por la idea de su génesis, los notables progresos de la ciencia y la tecnología, el desarrollo paralelo de la psicología crítica. Todo converge hacia la

toma de conciencia de las leyes que rigen la sociedad, el hombre y la naturaleza. (Zazzo, 1976).

El materialismo, es descrito por Zazzo, como una afirmación de que la naturaleza ya sea física o mental, es una realidad objetiva que existe fuera e independientemente de la conciencia. Dicho de otra manera, dialéctica materialista en el sentido de que la naturaleza es anterior al pensamiento, de que la existencia es anterior a la conciencia, pero también en el sentido de que la historia humana está determinada fundamentalmente, y en primer lugar, por las condiciones materiales de vida, (modos y relaciones de producción) y no por las ideas. Asimismo, la dialéctica es un método que consiste en considerar que la naturaleza no es una acumulación accidental de objetos, que ningún fenómeno puede ser comprendido si se le contempla aisladamente, que los fenómenos deben ser considerados no solamente desde el punto de vista de sus relaciones y de sus condicionamientos recíprocos, sino también, desde el punto de vista de su movimiento, de su cambio, que comportan contradicciones externas, conflictos, y que estas contradicciones dan cuenta de procesos de desarrollo.

La relación que se da entre la obra de Wallon y la dialéctica tiene varios pasajes, uno de los más importantes que retoma éste, es el rol de los conflictos dialécticos en la génesis de las etapas del psiquismo. Para Wallon, (citado por Jalley, 1991), el conflicto constituye una forma de transición de una etapa a la siguiente, así como el modo de estructuración propio de cada etapa. Considerando que el conflicto es al mismo tiempo, y de manera contradictoria factor de ruptura y factor de equilibrio. De aquí que señale que el equilibrio solo puede resultar del conflicto. Al mismo tiempo que el doble carácter, sucesivo y simultáneo, genético y estructural

y estructural del conflicto es llamado esquema de filiación-oposición.

Zazzo, (1976), plantea que la importancia de la dialéctica en la obra de Wallon es ser una guía, donde la realidad se descubre o se conquista con un planteamiento determinado, pero no se deduce de él. De manera que admitir que la realidad concreta, o lo que es lo mismo material en el sentido marxista del término, pueda estar implicada en una lógica, incluso dialéctica o materialista sería un retorno hacia el idealismo.

Zazzo, (1976), señala que a Wallon le interesaba el estudio de los niños por sí mismos, y los individuos como tales. Pero a partir de niños concretos lo que a él le interesaba comprender era la génesis del hombre, la construcción de las diversas funciones mentales y de la personalidad. El niño es objeto de estudio y método de la psicología general. El adulto se explica a través del niño y el niño se explica a través del adulto que un día será. El niño para Wallon tiende hacia el adulto como un sistema al equilibrio.

A partir de este postulado, plantearé que la mejor forma de comprender al hombre es estudiar su desarrollo en el transcurso de su infancia. Con esta perspectiva genética se trata de analizar el juego de los determinantes biológicos y sociales, de captar la superación de los antiguos modos de ser por los nuevos, de explicar una realidad frecuentemente contradictoria y conflictiva en la que la dialéctica materialista puede ser el mejor de sus métodos.

Zazzo, (1976), explica que en la obra de Wallon no hay una doctrina, un sistema. Esta, es una manera de abordar las cosas, un método. Por un lado, tiene

como objetivo alcanzar la realidad tal como es (complejidad, contradicción, irracionalidad) y por otro lado, su método está fundado sobre la afirmación de que la ciencia psicológica no es y no puede ser un calco de la realidad. De esta manera la objetividad de la psicología es definida por la reorganización continua de la razón en contacto con las cosas. Dialéctica entre razón y realidad.

Clanet y Otros, (1984), comentan que la psicología de Wallon presenta el estudio de los estadios del desarrollo de la personalidad infantil, entendida esta última, como una construcción progresiva, en la que se realiza la integración, según relaciones variables, de dos funciones principales: la afectividad por un lado, vinculada a las sensibilidades internas, y orientada hacia el mundo social, la construcción de la persona; la inteligencia por otro lado, vinculada a las sensibilidades externas, y orientada hacia el mundo físico, a la construcción del objeto.

Asimismo, señalan que para este psicólogo, el desarrollo de la personalidad progresa según una sucesión de estadios, cada uno de los cuales constituye un conjunto original de conductas y que se caracterizan por un tipo particular de jerarquía entre las dos funciones. Instituyéndose de esta manera, una alternancia entre dos tipos de estadios: unos que se caracterizan porque predomina la afectividad sobre la inteligencia, otros por la predominancia de la inteligencia sobre la afectividad. De esta manera, el tránsito de un estadio al otro, presenta un aspecto discontinuo. sin embargo, éste no excluye la continuidad global del desarrollo y que se expresa de manera particular en los fenómenos de superposición: los estadios del predominio afectivo comportan de forma subordinada una evolución de las conductas individuales y viceversa.

2. Los estadios o etapas de evolución

Los estadios o etapas de evolución, de acuerdo al concepto dado en la psicología genética, son un momento de desarrollo, no porque respondan en forma exclusiva a una determinada delimitación temporal en el curso de la evolución, sino porque realizan con el medio un cierto tipo de relaciones que en ese momento son dominantes, y que confieren al comportamiento del niño un estilo particular. Cada estadio se caracteriza por una actividad preponderante que en el siguiente estadio será reemplazada por otra, es decir, existe una sucesión de preponderancia. (Clanet y Otros, 1984).

Los estadios del desarrollo según Wallon, (1991), son cinco, se suceden de acuerdo al ritmo de la alternancia funcional. Desde la primera edad hasta la edad adulta, cada fase está dirigida a la edificación del sujeto mismo o hacia el establecimiento de sus relaciones con el exterior, hacia la diferenciación funcional objetiva:

A) El primer estadio es el impulsivo y emocional (0 a 3 meses, 3 meses a 1 año).

Este estadio es caracterizado por la primacía de las sensibilidades internas y del factor afectivo. El primer estadio que se presenta es el llamado impulsivo, abarca hasta los tres meses y es caracterizado por el desorden gestual. En el segundo período de este estadio la respuesta del entorno humano al niño organiza progresivamente este desorden en emociones diferenciadas. La emoción constituye el origen común de la conciencia.

Wallon, (citado por Merani, 1970), señala que en el primer estadio llamado impulsivo, las relaciones del medio humano y del medio físico, están aún desorganizadas. Solo la función respiratoria ha logrado su autonomía, en relación a la función alimenticia el recién nacido depende del organismo materno, aunque entre ambos exista una separación. En relación a su aparato muscular, el niño parece reaccionar a estímulos interoceptivos y propioceptivos, pero también, a excitaciones externas, aún cuando todavía tienen la forma de simples descargas sin orientación y con el objetivo de resolver una tensión que aún no se puede inhibir. Este estadio es el nivel más bajo de la actividad psicomotriz, porque es el de los actos que ignoran toda contención y la determinación extraña a su propia necesidad de realizarse. Asimismo, en este estadio surgen procesos como:

La emoción.

En el estadio emocional las relaciones afectivas con el ambiente son las que inician por dominar el comportamiento. Para Wallon, (1991), la emoción es una forma organizada de actividad, que es más propia a la expresión afectiva que a la acción sobre el objeto. Constituyéndose de esta manera, la forma primitiva de las relaciones de sociabilidad, que en el niño preceden a las relaciones con el mundo exterior. Este señala que las principales emociones son el placer, la alegría, la cólera, la angustia y el miedo. Asimismo, dirá que el niño nace a la vida psíquica por la emoción y que es a través de ésta donde se observa la indeterminación entre lo orgánico y lo psíquico.

Ser social está en la naturaleza del organismo humano. Sociabilidad que no se adquiere en el curso de la vida individual, es en sí misma un hecho biológico, una

compensación del desvalimiento inicial del niño a su nacimiento. "El papel que Wallon asignó a la tonicidad, a la función postural en la emoción y en la representación, aclara por primera vez, la transformación de lo fisiológico en psíquico. Así la emoción es un hecho fisiológico en sus componentes humorales y motrices; es también un comportamiento social en sus funciones arcaicas de adaptación". (Zazzo, 1976 p. 98).

Wallon, (1991), analiza a la emoción en sus condiciones fisiológicas, como condicionante del carácter y de la representación, como preludeo del lenguaje, en los orígenes del pensamiento humano y en la ontogénesis.

Este psicólogo francés, señala que la emoción será el origen de los sentimientos electivos, pero también, **sensibilidad sincrética**. Esta última definida por Wallon, (1976), como la imposibilidad que tiene el niño de descomponer el objeto o las situaciones en propiedades diversas, y que entre todo lo que la manifiesta a su sensibilidad o a su conocimiento incluido lo que pone de sí, hay fusión y confusión, de tal manera que cada rasgo, aún accidental, parece valer por todos los demás y puede considerarse que expresa la totalidad. Pero la confusión va más lejos todavía. No sólo las diferentes especies de cualidades o de circunstancias parecen equivalentes en el conjunto donde se encuentran, sino que se dan unas por otras, como si hubiera entre ellas una diferencia cualitativa o como si fueran, bajo nombres variables, perfectamente intercambiables.

Asimismo, hay dos aspectos complementarios del pensamiento sincrético en el niño. Por una parte, impotencia para descomponer la representación del objeto en propiedades que le sirvan de fondo en sus relaciones eventuales con los otros

objetos. Por otra parte, impotencia para tender un fondo de cualidades o de relaciones distintas entre sí, pero comunes a series determinadas de objetos reales. Objetos y propiedades de éstos, si bien mal delimitadas unos de otros, están entremezclados y a la vez son extraños entre sí. Con el sincretismo, la inteligencia empieza por emerger de la actividad práctica y de la vida afectiva. En la medida en que se encuentra allí más o menos confundida, el sincretismo es su etapa infantil. De manera que la emoción, favorece particularmente el establecimiento de reflejos condicionados, conduce a la edad en que toda reflexión es imposible, a la formación de complejos que no se reducen al razonamiento, pero es también, un prelude del razonamiento.

Sin embargo, Wallon, (1991), señala que la función inicial de la emoción es unir a los individuos entre sí, por sus reacciones más orgánicas y más íntimas, esta unión tiene como consecuencia ulterior las oposiciones y desdoblamientos de donde podrán surgir de manera gradual las estructuras de la conciencia. Con el **desdoblamiento**, Wallon hace referencia a la posibilidad que tiene el niño de identificar una acción a través de sus dos polos, conocerse a sí mismo como agente y como paciente, distinguir entre el que tiene la iniciativa y el que la sufre o aprende. En cada situación aprende a distinguir participaciones complementarias, a aislarlas, a hacer de cada una de ellas, el atributo de un personaje definido.

Wallon, (1991), dirá que la emoción está ligada al movimiento. La define como expresión afectivo-tónica. De manera que, los medios por los que lo orgánico deviene psíquico son los procesos: emoción, movimiento e imitación. Donde el individuo humano es un ser social no a consecuencia de contingencias exteriores, sino, genética y biológicamente. Para este psicólogo, el sustrato orgánico es la

condición primordial para el psiquismo, dicho de otra manera, el psiquismo, a todos sus niveles, procede o emerge de procesos biológicos. Describe la génesis como una diferenciación a partir de fuentes orgánicas, descubre las contradicciones, las ambivalencias y los conflictos a través de los que se realiza el paso de la ontogénesis y se organizan las estructuras de la personalidad. Hace intervenir en lo social simultáneamente lo biológico, en la dialéctica del desarrollo.

Wallon, (citado por Zazzo, 1976), señala que no se puede separar lo biológico de lo social y no porque éstos sean mutuamente reductibles, sino, porque son estrechamente complementarios en el hombre desde su nacimiento; que no es posible observar la vida psíquica sino bajo la forma de sus relaciones recíprocas.

Sin embargo, Wallon (citado por Zazzo, 1976), señala la importancia que tiene la **maduración**; ya que es la maduración del sistema nervioso lo que hace sucesivamente posible diferentes tipos o diferentes niveles de actividad. Es necesario que la maduración se relacione al ejercicio, el ser social está en la naturaleza de la imitación, en suma, en la naturaleza del organismo humano tal como lo ha construido su filogénesis.

Para este psicólogo, lo biológico y lo social son condiciones necesarias (donde el destino no existe), pero sólo condiciones, el niño entra al mismo nivel de civilización, no tiene que recapitular y tiende como un sistema al estado de equilibrio, al tipo de adulto que debe configurar y aún trascender.

Cuando Wallon dice que el hombre es un ser social genética y esencialmente y no en virtud de influencias exteriores, se refiere a las carencias del niño, a su

incompleción, la imperfección biológica del recién nacido supone una sociedad, otro ser que vele por él y le complete.

Al relacionar la postura conceptual de Wallon con la de Vygotsky, en función al papel que juega el aspecto social en la génesis de la conciencia, se puede observar una explicación que parte de la misma raíz teórica, pero también, diferencias en cuanto a los factores que intervienen en su explicación, es decir, Wallon no toma en cuenta los procesos a los que hace referencia Vygotsky (procesos de intersubjetividad, las directrices abreviadas y la mediación semiótica), y éste último, no considera la explicación walloniana relacionada al aspecto biológico y social de la conciencia, en cuyo caso, ambas teorías se complementan.

B) El segundo estadio es el sensoriomotor y proyectivo (1 a 3 años).

Este estadio es el más amplio en la teoría del desarrollo psicológico de H. Wallon, debido a que en él explica la mayoría de los conceptos que surgen a través del desarrollo psicológico del niño. Y a partir de éste, se fundamentan sus consideraciones; la sucesión de preponderancia y la alternancia funcional. Ya que los conceptos que se presentan en esta etapa son la base para el surgimiento de otros estadios posteriores, que se reafirmarán y sucederán de acuerdo al ritmo de alternancia funcional.

Este estadio se inicia con el predominio de las sensibilidades externas y de la función intelectual. En éste el niño desarrolla dos tipos de inteligencia: **la inteligencia práctica o de las situaciones**, unida a la manipulación de los objetos; **la inteligencia representativa o discursiva**, unida a la imitación y al lenguaje. El

periodo proyectivo va de dos años y medio a tres, el pensamiento que nace sólo puede tomar conciencia exteriorizándose, proyectándose en el gesto imitativo. **En este estadio surgen procesos como:**

a) La actividad sensoriomotriz.

Wallon, (1974), señala que dentro de este estadio, el movimiento es importante debido a que gracias a él, el acto se inserta en el instante presente. A partir de este acontecimiento el acto tiene dos posibilidades: por sus condiciones y sus objetivos puede pertenecer sólo al medio circundante concreto, en este caso es el acto motor propiamente dicho; o puede tender a fines actualmente realizables o suponer medios que no dependen de las circunstancias brutas ni de las capacidades motrices del sujeto; de inmediatamente eficiente, el movimiento se convierte en técnico o simbólico y hace referencia al plano de la representación y del conocimiento.

Sin embargo, para que el niño pueda lograr éste tránsito, Wallon (1991), plantea que debe pasar por toda una configuración de la actividad sensoriomotriz, en la que las primeras gesticulaciones del niño no tienen fijado su objetivo en el mundo exterior, aún cuando éstas hayan sido provocadas por estímulos periféricos. Debido a que el primer efecto que éstos tienen, al margen de algunos reflejos parciales de defensa, es una acción de origen dinámico que se identifica en las contracciones globales y sacudidas del tronco, de los brazos, de las piernas, y luego en espasmos viscerales, respiratorios y en gritos cuando la intensidad y duración de la excitación ya no puede traducirse sólo en movimiento. Todas estas reacciones adquieren con rapidez un significado afectivo; donde el movimiento mismo, es la

respuesta a un sentimiento de alegría.

Wallon, (1991), señala que el primer contacto del niño con las cosas es propiamente afectivo y las diversas impresiones que experimenta se van añadiendo a sus impresiones orgánicas de frío, de calor, de coacción, liberación y soltura; que constituyen la fuente principal de su sensibilidad y reacciones. Sin embargo, todo acto y toda percepción le son impedidos, ya que aún es incapaz de coordinar sus impresiones y sus gestos.

El niño al nacer carece de las coordinaciones fundamentales. En este momento, los movimientos de sus globos oculares son más o menos independientes el uno del otro; los de sus ojos y su cabeza, necesarios para la exploración, carecen de cohesión. El niño no puede erguir la cabeza, ni mantenerla en ninguna dirección.

Su primer aprendizaje motor, es sólo un aprendizaje de equilibrio y sólo de manera gradual puede llegar a combinar entre sí los movimientos de sus diferentes segmentos corporales.

Una vez que el niño puede llegar a estirar la nuca y hasta que puede tenerse en pie y caminar, hay una sucesión de etapas, durante el transcurso de las cuales el niño desarrollará sus medios de investigación y acción. Sin embargo, es necesario que transcurran, por lo menos, seis meses, para que los gestos de sus manos y sus brazos empiecen a encontrar sobre su busto, un punto de apoyo importante para conjugarse con su mirada y en la aprehensión, la manipulación y el examen de las cosas.

especificarse, adquirir una significación objetiva; siempre y cuando, no se convierta a sí misma en motivo y en tema de actividad.

La importancia de la explicación que da Wallon, (1991), de la **actividad sensoriomotriz** radica en que ésta se constituye en un **soporte explicativo para entender la génesis de conceptos como:**

El lenguaje. Wallon señala que las adquisiciones tónicas son un periodo importante para el desarrollo del lenguaje. A partir de éstas el niño prepara el material fonético del que hará uso y que a su vez excede lo necesario. Esto se debe a que el niño emite fonemas de manera espontánea, dentro de los cuales existen algunos que no tendrán ninguna utilidad en la lengua que hablará. Mismos que desaparecerán una vez que termine la integración de su actividad bucal en la función del lenguaje. Situación que es posible gracias a la acción ejercida sobre el niño por los sonidos periféricos de su alrededor. Sin embargo, esta acción se da después de que el niño ha adquirido todos los sonidos que se deben a la influencia recíproca de sus impresiones cinestáticas y auditivas; que han servido como mediadores, que le han preparado para discriminar, identificar y percibir los sonidos de la procedencia ajena.

Asimismo, la postura de Wallon, en relación al lenguaje, guarda correspondencia con la de Vygotsky; aún cuando éste último, lo relaciona más estrechamente al aprendizaje y al desarrollo, a diferencia de Wallon, que se apega a describir su génesis.

Vygotsky, (1988), plantea que la adquisición del lenguaje proporciona un

Vygotsky, (1988), plantea que la adquisición del lenguaje proporciona un paradigma para el problema de la relación entre el aprendizaje y el desarrollo. El lenguaje para este psicólogo, surge en un principio, como medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno, contribuye a organizar el pensamiento del niño, es decir, se convierte en una función mental interna.

Las impresiones visuales. Wallon (1991), señala que otro elemento importante de la actividad sensoriomotriz, son las impresiones visuales, ya que éstas y las que se producen de la acción sobre los objetos circundantes, establecen conexiones que guardan similitud y que otorgan a la vista la dirección habitual de las relaciones con el entorno humano.

Sin embargo, la boca es la única sede de sistemas sensoriomotores bastante coordinados, se constituye en el único medio de investigación.

La serie de impresiones visuales sólo logra su organización en el periodo siguiente, que corresponde al espacio próximo, en el que las manos poseen la actividad que les permite el dominio de sus movimientos para explorar de manera sistemática las cosas. Esta actividad, es importante porque permite a las excitaciones visuales poseer una significación objetiva.

Wallon, (1991), señala que la vista tiene un papel importante para que exista una exteriorización del objeto en relación al sujeto, ya que de todas las impresiones, las de ésta, son las más exentas de ser penetradas por la actitud del sujeto en relación a la impresión del esfuerzo muscular. Con lo cual, la vista cumple la función de proporcionar los instrumentos sensoriales.

El automatismo y la participación en el objeto. La actividad sensoriomotriz que es a su vez, acción sobre el mundo exterior, se desarrolla en éstos dos sentidos, diversos y con un alto grado de complementariedad.

Wallon, (1974), señala que **el automatismo** no es un repertorio de operaciones mecanizadas, con las que es frecuente confundirlo. Su importancia radica en su posibilidad para adaptarse a las circunstancias constantemente cambiantes de lo real. La adquisición de éste se caracteriza porque anula bloques preexistentes de movimientos, con el objetivo de hacer uso exclusivamente de las combinaciones requeridas para la acción en curso de ejecución. En el automatismo, también se encuentra la fusión individuo-instrumento. Debido a que simultáneamente se eliminan límites que contraponen el mundo exterior al individuo. Asimismo, éste se asimila los instrumentos de los que hace uso; a través del automatismo, el individuo se confunde con las cosas sobre las que opera, construye su mundo exterior. Esta última actividad estará encaminada a resolver la indivisión inicial entre sujeto y objeto.

Este psicólogo francés, señala que **la participación en el objeto**, permite al niño reaccionar en presencia de un objeto que desea, y que al principio sin importar los obstáculos, es un intento global y directo de apropiarse del objeto o de suprimir los obstáculos; es decir, el niño se encuentra con la posibilidad de inventar conductas adecuadas ante situaciones nuevas. Al tiempo que la capacidad de imaginar un espacio es necesaria para poder ordenar entre sí las dimensiones de las cosas, para desplegar conjuntos y representar estructuras.

La maduración funcional y estructura de las cosas. Este es otro concepto

importante en la actividad sensoriomotriz, Wallon, (1991), explica que durante la primera etapa de este estadio se necesitará la maduración funcional y la estructura de las cosas. De manera que la acción sobre el mundo exterior, además de estar hecha de sensaciones y movimientos, se le superponen estructuras que se ordenan en conjuntos cuya complejidad y comprensión aumenta en las sucesivas etapas del desarrollo; y van unidas a la maduración progresiva de la actividad mental, que el ejercicio no puede suprimir. De manera que la base de las estructuras que es capaz de asimilar el niño mentalmente, permite ordenar las relaciones del espacio. En los distintos grados de desarrollo esta aptitud será la condición del lenguaje y de las operaciones discursivas y clasificatorias del pensamiento.

A estas estructuraciones en el pensamiento del niño y a las combinaciones que pueden surgir en el espacio sensomotor se debe la más importante de ellas:

La inteligencia práctica o de las situaciones. Wallon (1991), señala que ésta es la forma de inteligencia más inmediata y concreta. A esta definición específica de un tipo de inteligencia, se le aplica aquella que la considera como una aptitud para reaccionar de manera oportuna en presencia de situaciones nuevas. Sin embargo, esto es posible sólo en la medida en que su aspecto pragmático se sobrepone a su aspecto teórico, que es influenciado en sus esquemas discursivos por la explicación de las conductas de condiciones específicamente concretas.

La inteligencia práctica o de las situaciones, se caracteriza por ser intuición plástica en el momento presente, es decir, se agota completamente en las circunstancias que utiliza y los resultados que produce. La combinación de medios no es para ésta, más que la puesta en práctica de recursos provistos por la

disposición de los lugares y las cosas. La combinación de movimientos no expresa otra cosa que el poder de transformar el campo operatorio hasta hacerlo coincidir con el efecto a lograr. De manera que por sutiles que sean los gestos, su razón de ser se confunde con su ejecución presente.

Representación y conocimiento. Wallon (1991), señala que una vez que el niño ha pasado por procesos como la organización del movimiento y la acción sobre el mundo exterior (inteligencia práctica), el siguiente paso es la representación y el conocimiento, vinculados a los instrumentos intelectuales. La realización mental del objeto, como primer punto, está ampliamente relacionada a la percepción. Esta última vinculada a la excitación y a las imágenes.

b) La percepción.

Wallon, (1991), señala que la percepción consiste esencialmente en el paso de la excitación sensorial a la intuición de una presencia y de un objeto. Es similar a un nivel más concreto de la vida mental, a la capacidad que poseen determinados sistemas de sonidos para evocar estructuras verbales y, a través de ellas, significados. Esta ya es una función simbólica de la mente, pero todavía está vinculada y sin referenciación a la realidad sentida en la actualidad, mientras que el lenguaje se convierte en un instrumento capaz de separarla e independizarla.

Wallon, (1991), señala que el papel de la percepción es importante porque es la base de la **imitación**. Esta última considerada como la subordinación de los elementos sensoriales a un conjunto y su procedimiento es el conjunto de la copia literal. Su reproducción en cada uno de sus rasgos supone, de manera sucesiva una

intuición latente del modelo global, dicho de otra manera, su percepción y comprensión previas, que sin ellas daría resultados incoherentes. Es así que, por muy mecánica que sea su aplicación, la reproducción corresponde a un nivel complejo de la imitación, debido a que supone el poder de seguir un orden, una técnica, y la capacidad de comparar, es decir, desdoblarse en la acción. Estas operaciones se dan sólo en una etapa avanzada de la evolución psíquica.

La estructura. Esta se constituye en un aspecto de la percepción; Wallon (1974), señala que el sistema de relaciones que conservan en cada objeto sus propias características es el producto de una estructura, de manera que no hay una expresión aislada. Todo lo que percibe el niño es bajo la forma del conjunto o de una estructura, donde cada elemento recibe su significación del conjunto. Sin embargo, en un mismo conjunto de impresiones, son posibles y aún compatibles varias clases de estructuras heterogéneas.

La estructura del objeto comprende la fijación mutua de las cualidades que le son propias. Asimismo, sus cualidades y el objeto mismo pueden entrar en otros conjuntos, debido a que su estructura les hace servir a otros efectos.

La anticipación. Wallon, (1991), señala que la anticipación es otro elemento del proceso perceptivo. Esta se da al poderse perfilar o producir una reacción, aún antes de ser inmediatamente impuesta por el estímulo adecuado. Dándose así una anticipación de la reacción sobre el estímulo específico.

La importancia de la anticipación subyace en la base de una estructura para el acto perceptivo, en la capacidad que tiene una sola excitación sensorial para

provocar una reacción en relación con el conjunto de la situación. Lo que significa un conjunto de circunstancias, algunas de las cuales pueden no ser en ese momento, o en sí mismas, sensorialmente realizables. De manera que en la anticipación no se da una simple relación de concomitancia, es decir, la posibilidad de una relación puramente fortuita. Existe una relación de significación porque hay una estructura. Asimismo, lo que la percepción expresa a través de su estructura, son los objetos y su presencia. Esta es una aportación a la vida mental y por extensión tiene sus propias condiciones.

La integración de las impresiones sensibles. Wallon (1974), señala que éstas son un elemento importante para la percepción, ya que sólo se captan en la medida en que se encuentran integradas en una unidad superior que constituye a cada una de ellas. Estas tienen la característica de ser simultáneas y sucesivas. La integración se da en el tiempo, pero lo sucesivo, es percibido como parte de un todo.

Asimismo, Wallon, (1991), señala que la percepción se da en diferentes niveles, debido a que ésta no se produce sin una suma de impresiones convergentes y que son necesarias para pasar el umbral de la conciencia. En la medida en que la percepción pasa por los datos actuales de los sentidos, es ya en cierto modo, actividad simbólica, Ya que es algo más que la simple suma de impresiones sensoriales y de concreciones representativas.

c) El habla.

Wallon, (1974), señala que la relación que se da, por un lado, de la aptitud para hablar y asignar un determinado orden a las cosas, y por otro lado, la afasia y

con ella la incapacidad para realizar en la distribución espacial de las cosas una fórmula determinada, no es casual. De manera que esta distribución en el espacio, es también en el tiempo. Que en última instancia es su condición. Este plantea que **hablar**, es distribuir en proporciones, en palabras y en fenómenos sucesivos, conjuntos que tienen su unidad simultánea en el aparato mental; es también detallar en instantes sucesivos lo que sólo puede ser de manera previa como conjunto.

Este psicólogo señala que, es así como la descomposición del contenido mental en proposiciones establecidas por el lenguaje pueden lograr que el individuo aprenda a distinguir una realidad distinta de su actividad y sensibilidad.

Asimismo, Wallon, (1974), señala que este estadio es llamado proyectivo, debido a que la representación de las cosas sólo se impone totalmente a través de los gestos que la verifican o la expresan en su detalle concreto o en sus circunstancias sucesivas. Así la **representación** parece incorporada a él y consiste en una reanimación minuciosa de las situaciones, en las que sin embargo, hay mediación de lentitudes y de disgresiones.

d) Los antagonismos aparentes.

Wallon, (1991), señala que durante este estadio se dan una serie de antagonismos aparentes.

El primero de ellos es la **repetición y la discontinuidad**. La perseverancia motriz y mental del niño se observa con frecuencia, aún cuando existe una constante variabilidad del interés que presta a las cosas. De manera que, si son registrados sus

actos o sus palabras por un espacio de tiempo, se reconoce en ellos la tendencia de los motivos o de las fórmulas tras haberse desarrollado, a repetirse o a contaminar lo que sigue a continuación; en tanto que enfocados desde su sucesión inmediata manifiestan poca constancia, y presentan frecuentes transformaciones. Wallon, dirá que esto es debido a que la adecuación mental o motriz del niño carece de espontaneidad y continuidad y que un tema de percepción o de reflexión no puede retener al niño durante mucho tiempo, porque sus aparatos motor, sensorial y mental fracasan inmediatamente al esfuerzo de ajustarse de manera precisa a un objeto y a sus transformaciones; carecen de resistencia tónica.

El segundo de estos antagonismos es **la discontinuidad y consubstancialidad**. Donde las impresiones del niño se van contraponiendo entre sí. En este estado de contraposición pura también se encuentra relacionado el **fenomenismo y el metamorfismo**, lo cual se debe a que no siempre se mantienen ajenas unas de otras en la imagen que el niño hace de ellas. Y porque el niño con frecuencia encuentra en ellas una continuidad que va unida al sentimiento de su propia actividad. Dicho de otra manera, ve en ellas un tipo de consubstancialidad de sí mismo con las cosas, que se convierte en consubstancialidad de las cosas entre sí.

Un tercer antagonismo es **el del detalle y el conjunto**. Wallon (1991), señala que lo que percibe el niño es en sí mismo un todo. Aún no sabe ordenarlo en conjuntos más extensos; y que esto se debe a que el campo de su percepción es restringido, fugaz, opera a través de actos continuos o zigzagueantes, carece de marcos más bastos en los que pudiera integrarse. Sin embargo, lo que el niño ha captado forma un todo en el que es capaz de distinguir las partes, de entender las relaciones, de aislar, de hacer un inventario, de clarificar y la expresión perceptiva

global es más correcta que la percepción del detalle.

Este psicólogo plantea que, es importante considerar, sin embargo, que el niño parte de una imposibilidad para ordenar, agrupar y diferenciar. No tiene la capacidad de contraponer sistemas de relaciones, de categorías, a los conjuntos de experiencia en bruto, debido a que hasta ahora éste ha sido el único campo abierto a su actividad mental. Los conjuntos que en éste se constituyen son agrupaciones de circunstancias más o menos dispares y en consecuencia intercambiables, donde confunden su acción los factores subjetivos y los de origen externo. Esta implicación recíproca de las partes que hace posible el paso de una a todas, es lo que se llama sincretismo.

e) Las preguntas.

Wallon, (1991), plantea que el progreso intelectual del niño esta ampliamente relacionado a las preguntas:

Las primeras preguntas que el niño hace están referidas **al nombre de las cosas**. En los meses que siguen a su segundo año de vida, van apareciendo simultáneamente, **las preguntas de simpatía y lugar**. Algunos meses después, **las preguntas de tiempo**, seguidas por **las preguntas de causa**.

El nombre de las cosas o preguntar cómo se llama lo que ve tiene implicaciones para el niño: aumentar su vocabulario.

Sin embargo, el niño no ve el nombre como un mero signo convencional que

podría ser diferente. Lo cree consubstancialmente unido a la cosa. Según su representación sincrética, lo confunde, como todo lo perteneciente al objeto y con la entera realidad de éste. Y muy pronto lo confundirá con su propio principio de existencia, cuando empieza a oponerse su distanciamiento recíproco. Debido a que el nombre sigue siendo el único medio de apropiación para el niño.

Wallon, (1991), señala que, son necesarios nuevos progresos antes de que se de una relación abstracta de designación entre la palabra y la cosa; que también puede existir entre esta palabra y cualquier otra cosa que presente las mismas características.

Las cuestiones de lugar y de simpatía, por otro lado, aparecen de manera simultánea y poseen un significado. La simpatía da paso a la participación y se da cuando el niño en lugar de estar totalmente acaparado por el estado afectivo, cuyo contagio ha sufrido lo mantiene como si fuera exterior a sí mismo y tiene la capacidad de localizarlo en la persona que le da origen. Este antagonismo, tiene sus grados y sus cambios. La cuestión de lugar hace referencia contrariamente a los objetos que el niño sabe que están ausentes de sus percepciones actuales, pero quiere hacer entrar en ellas. El lugar se convierte de esta manera, en el medio de distinguir, ya sea entre el sujeto y lo percibido, o entre lo percibido y otros objetos.

f) El espacio.

Otro aspecto importante, es la noción de espacio en el niño. Aquí se hace referencia a diferencias locales que excluirán la posibilidad de ocupar simultáneamente otros lugares.

Wallon, (1991), señala que ser percibido aquí y allá es una cualidad entre otras más o menos contingentes. Así también, la exteriorización recíproca de las partes del espacio y la imposibilidad para el mismo objeto de ocupar simultáneamente varias de ellas no es una simple reciprocidad de hecho y tampoco es una suma de simples experiencias particulares. Más bien, supone la capacidad de distribución y de discriminación mentales que tanto sus referencias como su campo de acción no pueden ser confundidos con la impresión de las cosas sobre la sensibilidad. Sin embargo, esta capacidad no ha existido siempre, no se encuentra en el niño que aún no ha aprendido a pasar de la percepción en bruto hacia la esfera de las realizaciones mentales.

El espacio del niño, es por tanto, fragmentario, episódico, amalgamado con todas las resistencias y fuerzas diversas que el ambiente contrapone a su acción. El niño no puede reunir ni orientar en el espacio las formas, que sin embargo, reconoce, ya que éstas que son percibidas, no son sistemas de relaciones en el espacio. Son exteriores a la acción, como todo aquello que la actividad permite percibir en las cosas. Así el espacio, medio homogéneo dotado de una especie de transparencia y sin cualidad, donde se piensa que se ha de clarificar lo que existe en el universo, no es un dato primario y necesario para la psicología.

g) La causalidad.

Wallon, (1991), plantea que en las preguntas de causa, existe una separación entre los primeros "¿por qué?" y la acción de causalidad que inicialmente es una reacción de sorpresa o de protesta.

Otros elementos de causalidad que se presentan son el **finalismo** y el **animismo**. Lo que el primero añade al reconocimiento de lo que es, es un sentimiento más o menos concreto, difuso o místico del deber ser. En la causalidad llamada animismo la noción de agente está mejor individualizada.

Dentro del campo de su experiencia el niño empieza a distinguir entre sí mismo y las acciones que él imagina del mismo tipo que la suya, pero de origen exterior y ajeno.

Wallon, (1976), señala que la percepción animista de las cosas es residual, no es el claro y nítido conocimiento del yo que hace el mundo a su imagen. Más bien, es lo que el individuo arrastra de sí mismo en las situaciones que componen su experiencia y su vida, de las que aprende a diferenciarse. En el animismo, hay individualización de seres y de cosas, pero también, existe la confusión de la causa y el ser.

Otro elemento de causalidad es el **artificialismo**. Con éste se da una separación, aunque pequeña, de la causa y el efecto. En el artificialismo el efecto que se observa es el producto de una actividad global, y su importancia radica en la capacidad de disociación entre lo percibido y sus condiciones de existencia, ya que va unida a la evolución mental del niño.

La causalidad, sin embargo, sigue siendo de tipo personal en la medida en que su campo de acción está supeditado a las personas, más que a las cosas mismas, a las que todavía no sabe utilizar en su beneficio a través de los medios que dispone.

h) La inteligencia representativa o discursiva.

Wallon, (1991), plantea que todos los procesos antes mencionados, implican y conllevan al desarrollo de la **inteligencia representativa o discursiva**. Esta al contrario de la inteligencia práctica, es el modo de escapar al orden actual de las cosas, de sustituir la intuición del mundo por su representación. En lugar de fusionarse con lo real para realizar estructuras que organicen sus datos según sus fines utilitarios, **el pensamiento** le impone una dualidad en el plano de la representación. Ya que en lugar de ordenar entre sí los elementos concretos de una situación, opera entre símbolos.

La aparición simbólica, es decir, el poder de operar sobre significaciones puras, marca la separación decisiva entre la inteligencia práctica y la inteligencia discursiva. Asimismo, el paso de una a la otra, requiere **factores nuevos, estructuras anatómicas y funcionales y nuevas condiciones de vida posibilitadas por nuevas estructuras**.

El paso de la actividad psicomotriz a la actividad mental, se produce en el momento en que la noción de espacio deja de confundirse con el espacio de los movimientos y del propio cuerpo, y se desarrolla en sistemas de lugares, de contactos, de posiciones y de relaciones independientes de el sujeto. Los niveles de este desarrollo van del más concreto al más abstracto y en ellos tienen su base los distintos esquemas, y con su ayuda puede clasificarse y distribuir la inteligencia a las imágenes concretas o a los símbolos abstractos. De aquí que Wallon (citado por Zazzo, 1976), **defina a la inteligencia**, como una construcción que se opera en el transcurso de la infancia, es tal como se hace y no existe más que en sus

realizaciones. En tanto que el **pensamiento**, es una inteligencia verbal y discursivas.

C) El tercer estadio es el del personalismo (3 a 6 años).

En este estadio se da un restablecimiento de la primacía de la función afectiva sobre la inteligencia. Se inicia con la crisis de la personalidad (crisis de los tres años), durante ésta el niño tiene oposición a todo, en un tipo de lucha con el adulto: es la edad del no, del yo, de lo mío (Wallon, 1991).

En este estadio se presentan procesos como:

a) La formación de la persona.

Wallon, (1991), señala que ante el negativismo del niño aparece, hacia los cuatro años, la edad de la gracia: persevera el gesto por el gesto, el niño se las ingenia para seducir, es una especie de narcicismo motor. Hacia los cinco años, se aficiona a imitar al adulto prestigioso en sus actividades sociales, esta imitación se da de un modo ambivalente entre la admiración y la rivalidad. Este plantea que durante el período de formación de la persona o también llamado ascensional, el conjunto de la vida mental no es una sucesión de acontecimientos, de etapas, de edades, sino más bien, de integración y conquista. Conquista de personalidad de cada uno, a través de sí mismo.

Se integra la persona a las situaciones en las que se ha relacionado durante toda su vida. Se integran los factores biopsíquicos que impulsan los objetivos de su vida. Esta integración, puede ser firme, exclusiva, rigurosa. Pero también,

indispensable a la conciencia y existencia del adulto.

De manera que para Wallon (1991), **la conciencia**, es una adquisición tardía y frágil. Señala que el punto de vista de la persona va unido a la afirmación de identidad que contrapone a cada una de sus experiencias particulares y sucesivas, es sujeto al contenido de su actividad o de sus representaciones y a los acontecimientos de su propia existencia. Asimismo, dirá que el periodo de confusión es debido a que la actividad y sensibilidad del niño comienzan uniéndolo a sus objetos, sin distinción entre el aspecto subjetivo y el aspecto objetivo de las situaciones.

b) La imitación.

Este psicólogo francés, señala que la imitación es un medio que permite al niño identificar en cada situación participaciones complementarias, a aislarlas, a hacer de cada atributo un personaje definido. Asimismo, plantea que una vez que la imitación se ha hecho personal y ha superado el estadio de la práctica en sí misma, o de la asimilación global a situaciones capaces de cautivar al niño, se puede hablar de una delimitación entre su sensibilidad y las acciones exteriores.

El modelo, en este proceso es un ser que el niño contrapone a sí mismo, a la vez que en cierto modo se identifica con él. Esto da lugar a etapas de ambivalencia de los que la admiración hace surgir el deseo de sustitución.

D) El cuarto estadio es el categorial (6 a 11 años).

En este estadio se vuelve a caracterizar el niño por la preponderancia de las

actividades intelectuales sobre las conductas afectivas.

En esta etapa se da **el inicio de la actividad escolar**; el niño va adquiriendo la capacidad de prestar atención, de esforzarse, de tener memoria voluntaria. El pensamiento se desarrolla a partir de un periodo de confusión inicial (sincretismo), hasta la formación de las categorías mentales. Estas últimas le permiten la representación abstracta de las cosas y la explicación objetiva de lo real (Wallon, 1991).

Wallon, (1974), estudia al niño en relación al periodo de inserción a la escuela, señala que las actividades controladas de la mente aparecen precisamente al comienzo de la edad escolar, (hacia los 6 o 7 años) y que probablemente se desarrollan a través de las disciplinas de la escuela; debido a que a la edad escolar subyace un estadio de madurez mental, independiente de la escuela en la formación de la mente.

La adaptación a la escuela proporciona al niño un nuevo medio para el establecimiento de sus relaciones con las personas de su entorno. Asimismo, Wallon (1974), señala que existe una reacción contra las fijaciones afectivas por parte del niño. Presenta en ocasiones una reacción violenta en las relaciones afectivas que mantenía en periodos anteriores. Durante este estadio aparecen procesos como:

a) Las disciplinas mentales.

En este estadio Wallon, (1991), estudia las disciplinas mentales, como son **la memoria y la atención**.

En relación a la **atención** señala que ésta no debe ser entendida y explicada como una facultad. Es así como la aplicación que el niño puede hacer de su actividad a los objetos se le ha dado el nombre de atención. Asimismo, plantea que la atención algunas veces ha hecho referencia a un cambio en la cualidad de las impresiones de conciencia, y que se ha intentado explicar a través de otras distinciones poco precisas: mayor intensidad, más claridad, más fijación y en definitiva mayor actividad. De aquí que para éste psicólogo, la explicación que se ha dado de la atención tenga efectos contradictorios, debidos a que las explicaciones de la psicología están inmersas en reductos de una causalidad animista y caduca, y limitada a dividirla en poderes autónomos y a buscarle relaciones con intuiciones subjetivas, o con el análisis abstracto de una conciencia que hace referencia a entidades puramente formales, o incluso, con ciertos hechos de la experiencia o con determinadas investigaciones experimentales.

Wallon, (1991), especifica que si la palabra atención existe, si forma parte del lenguaje corriente es debido a que posee una significación por lo menos práctica. Sin embargo, esta significación no puede ser un fundamento para ninguna teoría, explicación o entidad psicológica, si antes no ha sido contrastada con el uso que se ha hecho de la palabra.

De esta manera, la atención, designa o intenta suscitar en presencia de un determinado objetivo, la actividad más apropiada. Pero con el cambio de objetivo cambia el tipo de actividad. Si el objeto está presente puede desencadenar la actividad motriz, o la perceptiva, si no está presente es un objeto puramente mental.

b) Adquisición del conocimiento.

Dentro de este estadio se encuentra la adquisición del conocimiento. Con la edad escolar se inicia el periodo de adquisiciones intelectuales, que tienen como instrumento principal la escuela. Dentro de la práctica tradicional de ésta última, se utiliza a la **memoria** como una capacidad de aprendizaje en la repetición mecanicista de los textos de uso corriente en las clases. Wallon (1991), señala que es aquí donde se pone en práctica la noción en la que se acepta que adquirir significa fijar conocimientos para poderlos evocar más tarde en caso de necesidad.

Dentro de este contexto, las formas de adquisición superiores rechazan la aprehensión literal de los datos escolares, lo cual puede convertirse en un obstáculo para la utilización ulterior de las nociones así fijadas. A diferencia de la **simple comprensión**, que permite que estos datos se asimilen instantáneamente, y que con frecuencia disuelven su fórmula literal. Aún cuando no se ha disociado de esta segunda forma de aprender a la memoria, los progresos realizados muestran que sobreviven operaciones del conocimiento. Ambos mecanismos son diferentes aún cuando se combinan.

E) El quinto estadio es el de la adolescencia (11 años).

Wallon, (1991), plantea que esta etapa marca un rebrote de los intereses personales en relación a los intereses centrados sobre el objeto. En este estadio Wallon no explica sus conceptos con amplitud, da un panorama general de éstos.

En el plano afectivo, el yo recobra una importancia considerable; y en el

plano intelectual el niño rebasa el mundo de las cosas, para alcanzar el mundo de las leyes.

Este estadio guarda una importante relación con el estadio del personalismo, este último, marca el nacimiento de la persona, y el estadio de la adolescencia lo culmina. Cada uno concluye un ciclo de desarrollo. El primero inicia con el periodo de oposición que va de los tres a los cuatro años, en éste se desarrolla el sentimiento de identidad personal; en el segundo, se da paso a una nueva crisis, ésta refuerza el proceso de identificación de la persona en el tiempo.

Wallon, (1991), señala que durante este estadio aparece un proceso de importancia considerable en el desarrollo del niño:

La pubertad.

Este psicólogo señala que con la llegada de la pubertad, el niño empieza a buscar una nueva dimensión a lo que es, y así mismo, se interroga sobre la razón del ser. Esta inquietud, hace que presenta un misterio tras la textura tangible de las cosas, en un inicio, le sume en confusiones metafísicas. En tanto se plantea la interrogante de por qué existe lo que es, percibe necesariamente que lo que es, podría no ser.

La pubertad es la edad de los cuestionamientos del ser y no ser, sobre la ambivalencia de la vida y la nada, del amor y la muerte. Por primera vez, la persona se concibe centrada en sí misma, no sólo entre los otros, sino en el tiempo.

En resumen, este autor plantea, que de acuerdo a las etapas, las circunstancias, y con arreglo a las disposiciones profundas de cada individuo, las relaciones de cada persona con el conjunto de la vida psíquica son variables. Su fórmula no es estereotipada y uniforme. Puede ser más concreta o más abstracta, más flexible o más rigurosa. Sin embargo, los acontecimientos que hacen la existencia, son integrados de manera diversa por el sujeto que la vive, ya sea de manera flotante o rígida, ejerciendo su influencia en la conducta o sufriendo la de ésta. Y en suma, relacionándose a diferentes sistemas de tendencias o de necesidades. En cuyo caso, se trata de participaciones con frecuencia innatas, que son propias de cada individuo y que plantean el problema de las divergencias constitucionales.

C A P I T U L O I I I

**LA TEORIA PSICOLOGICA DE
LEV S. VYGOTSKY.**

1. Antecedentes de la teoría de Vygotsky.

En este capítulo se abordará la contextualización histórica de la obra de Vygotsky, la metodología utilizada por éste, los principales conceptos se derivan de su teoría y las relaciones que se establecen con la teoría del desarrollo psicológico de Henri Wallon.

Lev Semianovitch Vygotsky, nació el 5 de noviembre de 1896, en la ciudad de Orsha, al noroeste de Minsk, en Bielorrusia y muere el 11 de junio de 1934.

Leontiev, (1991), señala que para la comprensión de la contextualización histórica de la teoría socio-cultural se ha optado por destacar en la teoría de Vygotsky, la existencia de hechos concretos, metodologías concretas e hipótesis suyas y de sus colaboradores. Muchas de ellas han sido confirmadas brillantemente, siendo objeto de desarrollo en trabajos de los psicólogos actuales. Las metodologías elaboradas por Vygotsky y los hechos encontrados por éste se consideran clásicos. Han pasado a formar parte importante en los fundamentos de la ciencia psicológica, al confirmarse las ideas psicológicas de Vygotsky por la psicología actual y basándose en ellas, ha avanzado en el plano de los hechos, las metodologías, las hipótesis, etc.

Asimismo, en la obra de Vygotsky el aspecto teórico-metodológico se reviste de enorme importancia. siendo uno de los psicólogos más importantes del siglo XX, se adelantó a su tiempo en decenas de años. Es precisamente en el plano teórico-metodológico donde se encuentra la actualidad de los trabajos de Vygotsky, aún cuando su obra no puede considerarse terminada, sus investigaciones concretas

constituyen una primera etapa de su programa teórico-metodológico.

Leontiev, (1991), señala que la obra de L. S. Vygotsky viene determinada en primer lugar, por el tiempo en que vivió y trabajó, la época de la Gran Revolución Socialista de octubre, en la entonces URSS. El profundo y decisivo cambio que produjo la revolución no fue repentino. A pesar de las importantes tendencias materialistas y revolucionario-democráticas que existían en la filosofía y psicología rusas, la ciencia oficial que se cultivaba en las universidades y liceos de antes de la revolución estaba influenciada de un espíritu idealista. En su aspecto científico se hallaba muy por detrás del nivel que había alcanzado en los países europeos más avanzados (Alemania, Francia) y en los Estados Unidos. A finales del siglo XIX y comienzos del XX aparecieron en Rusia varios laboratorios experimentales, y en 1912, por iniciativa de G. I. Chelpanov, se creó en Moscú el primer instituto de psicología del país, adjunto a la Universidad de Moscú. La producción científica de estos centros era insignificante en cuanto a su volumen y en la mayoría de los casos poco original en los que respecta a su contenido.

La Revolución de Octubre, introdujo cambios radicales en la ciencia psicológica, La psicología necesitaba de una profunda transformación en todos los sentidos, básicamente se necesitaba desarrollar en el plazo más breve posible una nueva ciencia que sustituyera a la vieja psicología.

La primera exigencia que la vida del país, destruido y arruinado por la guerra, planteó a la ciencia psicológica fue la de dedicarse a analizar problemas de aplicación práctica. Después de la Revolución empezó a desarrollarse en Rusia una nueva rama de la psicología: la psicología del trabajo. Esta exigencia era indiscutible

e hizo que en el centro de la psicología académica introspectiva, en el Instituto de Psicología, dirigido por Chelpanov, surgiera un nuevo departamento, el de los problemas aplicados.

Sin embargo, para los psicólogos la tarea de aquellos años consistía en elaborar una nueva teoría, en lugar de la psicología introspectiva de la ciencia individual basada en el idealismo filosófico que se cultivaba durante ese periodo precedente a la Revolución de 1917. La nueva psicología debía partir de la filosofía del materialismo dialéctico e histórico, había de convertirse en una psicología marxista.

Leontiev, (1991), explica que la necesidad de esta construcción no se comprendió de manera inmediata por los psicólogos, muchos de ellos discípulos de Chelpanov; sin embargo, ya en 1920 y más concretamente en 1921, este problema comenzó a ser planteado por P. P. Blonski en los libros "Reforma de la ciencia" y "Ensayo de una psicología científica". Pero el acontecimiento decisivo se presentó cuando es formulada con toda claridad la línea de estructuración de una psicología marxista en el conocido informe de K. N. Kornilov "La psicología y el marxismo" en el Primer Congreso Nacional de Psiconeurología, celebrado en Moscú en enero de 1923. En éste se exponían algunas tesis del marxismo directamente relacionadas con la psicología: sobre el carácter primario de la materia con respecto a la conciencia, sobre la psique como propiedad de la materia altamente organizada, sobre el carácter social de la psique del hombre, etc. Para numerosos psicólogos de entonces, educados según el espíritu idealista, estas concepciones no eran evidentes y resultaban claramente contradictorias.

Leontiev, (1991), señala que después del Congreso Nacional de Psiconeurología se desencadenó, una lucha entre los psicólogos marxistas, encabezados por Kornilov, y los idealistas representados por Chelpanov. La mayoría de los científicos reconocieron la postura de Kornílov en su lucha por crear una psicología marxista. La expresión externa de triunfo de la corriente materialista lo constituye la resolución adoptada en noviembre de 1923 por el consejo científico estatal de destituir a Chelpanov de su cargo de director del Instituto de Psicología y nombrar en su lugar a Kornílov.

A partir de 1924 se desarrolló con plena fuerza la reorganización del Instituto al que se incorporan nuevos colaboradores. Algunos de los partidos de Chelpanov abandonaron el Instituto.

El paso fundamental y decisivo se dió precisamente entonces: los psicólogos soviéticos fueron los primeros en el mundo que iniciaron de forma conciente la construcción de la psicología nueva, marxista. Y es en ese momento, en 1924, cuando llegó a la ciencia psicológica Lev Semianovitch Vygotsky.

En enero de 1924 Vygotsky participó en el II Congreso Nacional de Psiconeurología, que se celebró en Leningrado. Su informe "El método de investigación reflexológica y psicológica", causó gran impresión a K. N. Kornilov, y lo invitó a trabajar en el Instituto de Psicología. La invitación fue aceptada y ese mismo año Vygotsky se trasladó de Gómel, donde vivía entonces, a Moscú y comenzó su labor en el Centro. A partir de esos momentos se inició el desarrollo de la creación propiamente psicológica de Vygotsky (1924-34).

En 1924 Vygotsky, a los 28 años, era sólo un psicólogo principiante, se había creado como un pensador que tenía recorrido un largo camino de evolución intelectual, cuya lógica interna le llevaría a la necesidad de trabajar precisamente en el campo de la psicología científica. Este fue un hecho considerado de gran importancia para entender las investigaciones psicológicas de Vygotsky.

Este psicólogo inició su actividad científica cuando aún era estudiante de la Facultad de Derecho de la Universidad de Moscú, estudiaba simultáneamente en la Facultad de Historia y Filosofía de la Universidad de A. L. Shaniavski. Durante este periodo (1913-17) sus intereses tenían un marcado carácter humanístico. Gracias a sus extraordinarias facultades y a su seria formación, Vygotsky pudo trabajar al mismo tiempo y con parecido éxito en varios campos: en el de la crítica teatral, (escribía brillantes reseñas teatrales); de la historia (dirigió en Gómel, su ciudad natal, un círculo de historia para los alumnos de clases superiores de la escuela); en el campo de la economía política (intervenía de manera extraordinaria en los seminarios de esta disciplina que se celebraban en la Universidad de Moscú), etc. En el conjunto de su obra tendría importancia su profundo estudio de la filosofía, que inició en aquel entonces, especializándose en filosofía clásica alemán.

↑ De sus años estudiantiles data su conocimiento de la filosofía marxista, que asimiló principalmente a través de ediciones ilegales. Es cuando nació su interés por la filosofía de Spinoza que fue durante toda su vida su pensador preferido)

Leontiev, (1991), señala que dentro de la diversidad de los intereses humanísticos de Vygotsky la crítica literaria ocuparía un lugar preferencial. Es característica de todos sus trabajos, su orientación psicológica. A Vygotsky le

interesaba saber cómo percibe el lector la obra literaria, qué partes del texto provocan tal o cual emoción en el lector, el problema de la influencia psicológica del arte. Desde un primer momento Vygotsky trató de enfocar objetivamente este complejo problema psicológico, ofrecer determinados métodos de análisis del hecho objetivo -el texto de la obra artística- para desembocar en su percepción por parte del espectador.

Este periodo de la obra de Vygotsky culminó con su gran trabajo, terminado y defendido en calidad de tesis en Moscú, (1925a), sobre el tema "Psicología del arte". Las ideas que en él se presentan "a media voz" en 1916, en el análisis de "Hamlet" se manifestaban ya como un requerimiento de estructuración de la psicología materialista del arte.)

L. S. Vygotsky resolvía dos tareas: ofrecer tanto un análisis objetivo de la obra literaria como un análisis objetivo materialista de las emociones humanas que surgen al leer una obra. Como momento central de la última, éste destaca legítimamente la contradicción interna de su estructura. Pero al intentar analizar objetivamente las emociones provocadas por tal contradicción no tuvo éxito. Vygotsky llegó a la conclusión de que este hecho predeterminaba el carácter relativamente inacabado y unilateral de la psicología del arte.

A partir de estos problemas Vygotsky se dedicó a la psicología propiamente científica. Esta transición se produjo de forma paulatina, entre los años 1922-24. A finales de este periodo y aún cuando continuaba trabajando en Gómel en la "Psicología del arte", iniciaba ya sus investigaciones en el campo de la psicología científica, esta transición culminó con su traslado a Moscú en 1924.

Una vez que Vygotsky hace su arribo a la psicología, se encuentra ante una situación especial con respecto a la mayoría de los psicólogos soviéticos. Por un lado, se daba cuenta de las necesidades de crear una nueva psicología, objetiva, idea a la que había llegado por su cuenta cuando trabajaba en la psicología del arte. Por otro lado, con su permanente interés hacia las elevadas emociones humanas, producidas por la percepción de las obras de arte, le resultaban intolerables los defectos de las corrientes objetivas reales que existían en la psicología mundial y soviética de los años veinte (behaviorismo, reactología, reflexología). El mayor de los mencionados defectos consistía en el simplismo con el que eran tratados los fenómenos psicológicos, en la tendencia al reduccionismo fisiológico, en la incapacidad para describir adecuadamente la manifestación superior de la psique: La conciencia del hombre.

Este psicólogo fue el primero en plantear (1925b), en su artículo "La conciencia como problema de la psicología del comportamiento", la cuestión referida a la necesidad de realizar el estudio psicológico concreto de la conciencia como realidad concreta. A diferencia de otros psicólogos de los años veinte, Vygotsky en la cuestión de la conciencia no sólo ve el problema del método concreto a aplicar, sino ante todo, un problema filosófico-metodológico de importante trascendencia, la piedra angular del futuro edificio de la ciencia psicológica.

Asimismo, éste hizo ver la importancia que tenía para la creación de la psicología marxista, el desarrollo de su teoría filosófica-metodológica de "nivel intermedio". La idea que éste presentaba se planteaba de la siguiente manera: Los fundamentos teórico-metodológicos de la psicología marxista deberían empezar a elaborarse a partir del análisis psicológico de la actividad práctica, laboral del

hombre, a partir de posiciones marxistas. Ahí es precisamente donde yacen las leyes fundamentales y las unidades iniciales de la vida psíquica del hombre.

2. El periodo de actividad científica de Vygotsky.

Leontiev, (1991), señala que el periodo de actividad científica de Vygotsky y sus colaboradores (Luria, Jeunieron, Bozhóvich, Zaporoshets, Levina, entre otros) comprendió entre 1927-1931, fue excepcional este periodo por sus repercusiones en la historia ulterior de la psicología soviética. Fue precisamente cuando se desarrollaron las bases de la teoría histórico-cultural de la evolución de la psique.

Asimismo, señala que Vygotsky no se ocupó de estudiar los fenómenos psíquicos entre sí, sino de analizar la actividad práctica. Los clásicos del marxismo destacaron de esta actividad, en primer lugar, su condición instrumental, el carácter mediado del proceso laboral por medio de herramientas. Vygotsky decidió iniciar mediante una analogía el análisis de los procesos psíquicos. Planteó así una hipótesis: ¿No sería posible hallar un elemento de mediación en los procesos psíquicos del hombre en forma de instrumento psíquico? Según las ideas de Vygotsky, en los procesos psíquicos del hombre se deben distinguir dos niveles: el primero es la razón entregada a sí misma; el segundo es la razón (proceso psíquico) armada de instrumentos y medios auxiliares. De la misma manera hay que distinguir dos niveles de actividad práctica: el primero "la simple mano", el segundo la mano armada de herramientas y elementos auxiliares. En este sentido, tanto en la esfera práctica del hombre como en la psíquica la importancia decisiva estaba en el segundo nivel, el de los instrumentos. En el campo de los fenómenos psíquicos Vygotsky dió al primer nivel el nombre de procesos psíquicos "culturales". El proceso "cultural"

es el natural convertido en mediato a través de los instrumentos y medios auxiliares psíquicos específicos.]

Leontiev, (1991), señala que la contraposición de estos niveles fue importante para Vygotsky porque le permitió matizar la tesis principal de su teoría sobre el valor decisivo de los instrumentos psicológicos en la evolución de los procesos psíquicos. Dicho de otra manera, este psicólogo ruso destacaba el carácter específico que adquiere la acción mediada por instrumentos en los procesos psíquicos, sobre todo, en su determinación histórico-social en el hombre.

A través de la hipótesis del carácter mediado de los procesos psíquicos mediante "instrumentos", Vygotsky trataba de introducir en la ciencia psicológica las directrices de la metodología dialéctica marxista, no de un modo declarativo, sino materializado en un método. Esta es la característica de toda la obra de éste psicólogo y en ella precisamente radica su importancia para la ciencia psicológica actual.

Petrovsky, (1980), señala que en la psicología soviética tuvo gran importancia el estudio del materialismo histórico sobre el papel de la conciencia en la actividad humana. Este explica a la conciencia como una cualidad específica del psiquismo humano, el cual se forma, en un medio de relaciones sociales, en el trabajo y gracias al lenguaje y a la asimilación de las diferentes formas de conciencia social.

Los principios fundamentales del materialismo histórico sostienen no solamente la condicionalidad de la conciencia del hombre de su ser social, sino que la misma conciencia juega un papel preponderante en la actividad humana. Subraya

la importancia de que el ser humano comprende las condiciones objetivas y las tareas de su actividad.

Petrovsky, (1980), señala que la idea central de los estudios de Vygotsky es que la actividad psíquica es mediatizada por los instrumentos y sus formas de utilización que objetivamente y socialmente han sido establecidos.

Funciones Psíquicas Específicas

Las funciones psíquicas superiores específicas del hombre se originan en las primeras formas de comunicación verbal entre las personas, y están mediatizadas por los signos, ante todo por los signos lingüísticos. Estos a su vez, se desarrollan en un proceso de aprendizaje en la actividad conjunta entre el niño y el adulto. De aquí que la enseñanza, ya sea organizada o no, constituya el cauce general del desarrollo psíquico, y la actividad psíquica se origine en la actividad externa material y esté condicionada por su devenir.

Para Vygotsky, el punto de partida no son las concepciones o las representaciones sociales, sino las formas objetivas de comunicación verbal que surgen dentro de un proceso real, objetivo y de actividad conjunta.

Asimismo, Wertsch, (1988), señala que los temas de la estructura teórica de Vygotsky básicamente son tres: a) la creencia en el método genético o comparativo; b) la tesis de que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en procesos sociales, y c) la tesis de que los procesos mentales pueden entenderse solamente mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan de mediadores (el lenguaje), estos tres elementos se caracterizan a partir de una interrelación mutua, indispensable para su entendimiento.



La importancia de la obra de Vygotsky radica en que su trabajo no se reduce al aspecto teórico; sus investigaciones proporcionan **una estructura metodológica**, de la que emergen principios que tienen una amplia aplicación en el terreno de la educación, algunos de éstos son las nociones de zona de desarrollo próximo y el aprendizaje grupal, entre otros.

3. La metodología en la obra de Vygotsky.

El problema de la metodología es central en los trabajos de Vygotsky. Es propio de su pensamiento el estudio histórico en el análisis de los fenómenos. Las raíces humanísticas de su obra y el método histórico desarrollado por éste en la crítica literaria, le permitieron alcanzar la dialéctica marxista y dominar el método histórico marxista.

Vygotsky, (1988), señala que la clave para el desarrollo de su método procede de manera directa de la diferencia planteada por Engels entre las aproximaciones naturalistas y dialécticas enfocadas a la comprensión de la historia humana. En el análisis histórico, el naturalismo, de acuerdo a Engels, se manifiesta en la suposición de que únicamente la naturaleza es susceptible de afectar a los seres humanos y que sólo las condiciones naturales determinan el desarrollo histórico. Admite la influencia de la naturaleza sobre el hombre, la aproximación dialéctica postula que el hombre, a su vez que modifica la naturaleza, crea mediante los cambios que provoca en ella, nuevas condiciones naturales para su existencia. Esta es la posición clave de la aproximación de Vygotsky para el estudio e interpretación de las funciones psicológicas superiores del hombre y le sirvió de base para los nuevos métodos de experimentación y análisis que planteó.

Vygotsky, (1988), señaló que **la metodología para el análisis de los procesos psicológicos superiores, debía seguir tres principios:**

a) Análisis del proceso no del objeto.

Vygotsky, llamó a este método experimental-evolutivo, en el sentido de que crea o provoca artificialmente un proceso de desarrollo. Esta aproximación la considera apropiada para el objeto básico del análisis dinámico. Al reemplazar el análisis del objeto por el análisis del proceso, la tarea básica de investigación se convierte en una reconstrucción de cada estadio en el desarrollo del proceso: éste debe ser devuelto a sus estadios iniciales.

b) Explicación en contra de la descripción.

En la formulación de este principio Vygotsky, señala que dos procesos fenotípicamente idénticos o similares pueden ser radicalmente distintos el uno del otro en sus aspectos dinámico-causales y viceversa. De manera que dos procesos que están muy cerca en lo que a su naturaleza dinámico-causal se refiere, pueden ser fenotípicamente distintos. Asimismo, Vygotsky plantea que la aproximación fenotípica categoriza los procesos de acuerdo con sus similitudes externas, y que Marx explicó la aproximación fenotípica de modo general, al afirmar que si la esencia de los objetos coincidiera con la forma de sus manifestaciones externas, la ciencia sería totalmente superflua.

El análisis psicológico, en Vygotsky, rechaza las descripciones homogéneas y trata de determinar las relaciones dinámico-causales, así también, su análisis

objetivo, incluye necesariamente una explicación científica, tanto de las manifestaciones externas como del proceso de estudio.

c) El problema de la conducta fosilizada.

En este principio, Vygotsky, (1988), plantea el análisis evolutivo que regresa a la fuente original y reconstruye todos los puntos de desarrollo de una determinada estructura. Donde el resultado del desarrollo no será una estructura puramente psicológica, tal como considera la psicología descriptiva que ha de ser el resultado, o una simple suma de procesos elementales, tal como previa la psicología asociacionista, sino una forma cualitativamente nueva que aparece en el proceso de desarrollo.

Vygotsky, (1988), al igual que Wallon (1991), señala que estudiar algo desde el punto de vista histórico significa estudiarlo en su proceso de cambio, esta es la exigencia básica del método dialéctico. Asimismo, dirá que en la investigación, el hecho de abarcar el proceso de desarrollo de una determinada cosa en todas sus fases y cambios, es decir, desde el principio hasta el fin, significa fundamentalmente descubrir su naturaleza, su esencia, ya que únicamente a través del movimiento puede un cuerpo mostrar lo que realmente es.

De manera que para este psicólogo ruso, el estudio histórico de la conducta no es un aspecto auxiliar del estudio teórico, sino más bien, constituye su verdadera base, por lo tanto, no tiene sentido estudiar formas de conducta "fosilizadas".

Para Vygotsky, la búsqueda de un método se convierte en uno de los

principales problemas que abarca la tarea de comprender las formas esenciales humanas de la actividad psicológica. En cuyo caso, el método es simultáneamente, requisito previo y producto, la herramienta y el resultado de estudio.

La base teórica de la psicología de Vygotsky es el método materialista dialéctico -histórico y social- del que parte para formular conceptos en el análisis de la investigación psicológica: la conciencia, el desarrollo, el uso de instrumentos, la mediación, la internalización, entre otros.

4. Los conceptos en la teoría de Vygotsky.

Los conceptos tanto en Wallon, como en Vygotsky, constituyen la parte central de su explicación del desarrollo psicológico del niño. Es precisamente el desarrollo no como concepto, sino más bien como proceso, en el que los dos psicólogos centran sus explicaciones.

La importancia de ambas teorías radica en que las dos parten de la misma base teórica-metodológica, comparten el mismo método y objeto de estudio. Sin embargo, Wallon a través de su teoría del desarrollo psicológico, dividida en estadios, da una explicación más amplia que la de Vygotsky, debido a que estudia la génesis del desarrollo, no sólo desde el punto de vista psicológico, sino biológico y social y los hace complementarios en la conformación de su teoría. Mientras que Vygotsky, centra su trabajo en los aspectos psicológico y social, es decir, conceptualiza el proceso de desarrollo, ya que no retoma el aspecto biológico con la amplitud que lo hace Wallon, a través de la emoción, la afectividad y la percepción.]

En este apartado se abordarán los conceptos de Vygotsky explica, se presentan en el proceso de desarrollo psicológico del niño, sus similitudes y diferencias con Wallon y las aportaciones que permiten a ambas teorías complementarse:

a) El desarrollo.

Vygotsky consideraba que la explicación de una relación entre el aprendizaje y el desarrollo estaba mal entendida. Algunas de las posiciones teóricas, entre ellas la conductista, planteaban que el aprendizaje es desarrollo. Vygotsky (1988), reconoce que esta postura tiene un acierto, al señalar al desarrollo más amplio que el aprendizaje, permite una visión más exacta de la relación entre aprendizaje y desarrollo. Vygotsky afirmaba que para llegar a una solución se deben tomar en cuenta dos situaciones: la primera, la relación general entre aprendizaje y desarrollo; la segunda, los rasgos específicos de dicha relación cuando los niños alcanzan la edad escolar.

Vygotsky, (1988), señala que no se pueden determinar los niveles evolutivos si se quiere descubrir las relaciones reales del proceso evolutivo con las aptitudes de aprendizaje.

La propuesta de este psicólogo, en este sentido, consiste en **delimitar los niveles evolutivos:**

El primero de ellos, lo denomina **nivel evolutivo real**, éste hace referencia al nivel de desarrollo de las funciones mentales del niño, establecido como resultado

de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo. Vygotsky afirmaba que en los estadios acerca del desarrollo mental de los niños, generalmente se supone que únicamente aquellas actividades que los pequeños pueden realizar por sí solos son indicativas de las capacidades mentales. Sin embargo, éste señala que ni siquiera los pensadores más prestigiosos pusieron en duda este supuesto y que nunca se plantearon la posibilidad de que **aquello que puede hacer el niño con la ayuda de otros pudiera ser, en cierto sentido, más indicativo de su desarrollo mental que lo que puede hacer por sí sólo.**

El segundo nivel, es **la zona de desarrollo próximo**, ésta es la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más eficaz.

A partir del concepto de zona de desarrollo próximo, Vygotsky proporciona la clave para entender el proceso de aprendizaje en el niño y la importancia que éste tiene para su desarrollo. Sin embargo, al explicar a través de los niveles evolutivos, la relación general entre aprendizaje y desarrollo y los rasgos específicos de dicha relación cuando los niños alcanzan la edad escolar, Vygotsky presenta la posibilidad de descubrir las relaciones reales del proceso evolutivo con las aptitudes de aprendizaje.

Esto lo hace a partir de explicaciones que están en función a las relaciones que tiene la mente con el mundo social y físico, fundamenta su afirmación de que las funciones psicológicas superiores de los individuos tienen orígenes sociales y su

opinión respecto a las herramientas y los signos en la actividad social y psicológica, es decir, su explicación separa por primera vez los procesos aprendizaje y desarrollo. Es aquí donde se encuentra una marcada diferencia con Wallon, ya que éste explica el proceso de desarrollo desde sus orígenes, hace intervenir en éste el aprendizaje, los factores biológico, social y psicológico, y contribuye a la explicación del desarrollo del niño desde su inicio, hasta la edad escolar en la que se sitúa la explicación de Vygotsky,

Wallon, da una explicación más amplia del proceso que sigue el desarrollo psicológico del niño, mientras que Vygotsky centra su explicación en la edad escolar, en la mediación semiótica, en el uso de herramientas. Factores que no descarta Wallon, aún cuando no los toma con la misma profundidad explicativa como lo hace este psicólogo ruso.

b) La conciencia.

La decisión de Vygotsky de centrar a la conciencia como objeto fundamental de investigación de la psicología humana, obedece a su interés por enfrentar la fragmentación que sufría la ciencia psicológica, el reduccionismo y la carencia de un marco teórico para ésta. Vygotsky concebía a la conciencia como la organización (dinámica) observable objetivamente del comportamiento que es impuesta a los seres humanos a través de la participación en las prácticas socioculturales; como el reflejo subjetivo de la realidad material a través de la materia animada. Sin embargo, para Wertsch (1988), la preocupación de Vygotsky al hablar de la conciencia se centraba en las formas exclusivamente humanas de reflejar la realidad y no atendió los elementos que en cierta medida preceden a la conciencia. Y que cualquier debate

sobre las ideas de Vygotsky en relación a las propiedades organizativas de la unidad funcional de la conciencia sería incompleta, e incluso equivocada, si no explica que el carácter de su organización es dinámico o dialéctico y no estático.

Vygotsky propuso el **significado de la palabra** como unidad para el análisis de la conciencia. Esta unidad de análisis era un intento de identificación de un "microcosmos" de la conciencia que reflejará todos sus aspectos. Vygotsky consideraba a la palabra capaz de reflejar la organización inter-funcional de la conciencia, en lugar de las funciones psicológicas individuales. Este hecho lo llevó a concebir a la palabra como un microcosmos genuino de conciencia y afirmar que la palabra con significado es un microcosmos de la conciencia humana.

Wertsch, (1988), hace una crítica a Vygotsky, señalando que su tesis sobre la palabra y su significado debe ser revisada. Este considera que aún cuando el significado de la palabra puede ser una unidad para examinar la mediación semiótica de la conciencia, no es una unidad para analizar la conciencia humana en sí misma. El análisis de Vygotsky parece ser una unidad para examinar la mediación semiótica más que una unidad de análisis para la conciencia humana.

Wertsch, (Op. Cit.), propone **la teoría de la actividad** como la unidad adecuada para analizar la conciencia tal y como la definió Vygotsky. Esta contribución parte de la tesis de Marx, sobre Fierbach, en la que decía que el defecto principal del primer materialismo metafísico era la concepción del mundo sensorial solamente como una forma de contemplación y no como una actividad o práctica humana.

De acuerdo a las propuestas de Leontiev, (citado por Wertsch, 1988), pueden identificarse varios niveles diferentes, pero interrelacionados, de análisis o abstracción dentro de una teoría de la actividad:

10. En el primer nivel, el nivel más general de análisis, es la unidad de la actividad, entendida como un sistema con su propia estructura, sus propias transformaciones internas y su propio desarrollo. La noción de actividad se centra en contextos definidos socioculturalmente en los que tiene lugar el funcionamiento humano. Entre estas actividades figuran el juego, la actividad instructiva (educación formal) y el trabajo. Una de las características más importantes de esta actividad es que no se halla determinada, ni especialmente circunscrita por el contexto físico o perceptivo en el que se desenvuelven los seres humanos. Es una interpretación o creación sociocultural impuesta por los participantes en el contexto.

20. El segundo nivel de análisis, es la unidad de acción orientada hacia un objetivo. El mismo motivo puede dar lugar a objetivos diferentes y, por lo tanto, producir acciones diferentes. La acción dirigida hacia el objetivo de trasladarse de un punto a otro podría ser ejecutada mientras se participa en actividades diferentes como el juego, el trabajo o la instrucción.

El tercer nivel de análisis en la teoría de la actividad se halla relacionado con una operación. Mientras una acción se halla relacionada a un objetivo, una operación se encuentra relacionada con las condiciones concretas bajo las que se lleva a cabo la acción. Una acción orientada hacia un objetivo generalizable se materializa en un contexto espacio-temporal real a través de operaciones.

Wertsch, (1988), señala que cuando se considera una acción dirigida hacia un objetivo y mediada por instrumentos, como la aplicada en la construcción de un objeto de acuerdo con un modelo, se puede ver que la percepción, la memoria, el pensamiento (o solución de problemas) y la atención -procesos psicológicos superiores- se hallan necesariamente implicadas y coordinadas en una verdadera unidad de vida psicológica. Esto hace posible el estudio de la conciencia tal y como la define Vygotsky. Debido a que para él, el criterio fundamental de definición de la conciencia es su organización interfuncional, la noción de una acción mediada por instrumentos proporciona un microcosmos. Además, la acción como unidad analítica tiene la propiedad de ser una unidad que se halla ligada al funcionamiento intrapsicológico y el funcionamiento interpsicológico.

En resumen, Wertsch, (1988), afirma que la acción dirigida hacia un objetivo y mediada por instrumentos es la unidad apropiada de análisis en la teoría vygotskyana. Y el significado de la palabra es una unidad que opera tanto en el plano intrapsicológico como interpsicológico, proporcionando un marco adecuado para la mediación.

Anteriormente se mencionó la conceptualización que hace Vygotsky de la conciencia y como sitúa el significado de la palabra como unidad para su análisis.

Al relacionar ^{que} la concepción que éste psicólogo ruso propone para la conciencia, se encuentra una similitud muy amplia con la que presenta Wallon, ya que éste la define como una adquisición tardía y frágil; donde el punto de vista de la persona se encuentra unido a la afirmación de identidad que se contrapone a cada una de sus experiencias particulares y sucesivas, es sujeto al contenido de su

actividad o de sus representaciones y a los acontecimientos de su propia existencia.

La importancia de la concepción de Wallon, radica en que fue precisamente él quien explicó a la actividad, a partir de la cual se configurarían todos aquellos elementos que en cierta medida preceden a la conciencia para su análisis.

En este sentido, la postura de Wertsch, Zinchenko y Leontiev, es más aproximada a la de Wallon, en relación a la actividad. Ya que señalan que la acción dirigida hacia un objetivo y mediada por instrumentos es la unidad adecuada para la teoría vygotskyana.

La importancia de Vygotsky, en este sentido, radica en que a través del significado de la palabra proporcionó un marco adecuado para la explicación de la mediación. Concepto que Wallon no retomó con amplitud, aún cuando explica la aparición simbólica, el lenguaje y el habla.

Dicho de otra manera, a partir de la complementación de éstas dos teorías se tiene que la conciencia es objeto fundamental en la investigación de la psicología humana, es un proceso dinámico que se configura en el transcurso del desarrollo psicológico del niño y que la actividad es su unidad de análisis. Donde necesariamente interviene el proceso de mediación.

✓ c) **El uso de instrumentos y herramientas.**

→ A través del estudio del uso de instrumentos y el surgimiento del lenguaje, Vygotsky concede a la actividad simbólica una función organizadora que se

introduce en el proceso de uso de instrumentos y produce nuevas formas de comportamiento. Así también, dirá que el momento significativo en el curso del desarrollo infantil, que da a luz las formas puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando la actividad práctica y el lenguaje, dos líneas del desarrollo antes completamente independientes convergen, Vygotsky (1988) señala que aún cuando en su periodo preverbal, el uso que el niño hace de instrumentos se ha comparado al de los monos, tan pronto como el lenguaje hace su aparición, junto con el empleo de signos y se incorpora a cada acción, este tipo de inteligencia se transforma, y avanza más allá del uso limitado de instrumentos entre los animales superiores, asimismo, este proceso se presenta antes de que el niño llegue a dominar su entorno y logre una nueva organización de su propia conducta.

Vygotsky, (1988), señala que en un principio, el lenguaje sigue las acciones, esta provocado y dominado por la actividad, sin embargo, en los estadios superiores, cuando el lenguaje se desplaza hacia el punto de partida de una actividad, surge una nueva relación entre la palabra y la acción. En este momento el lenguaje es una guía, determina y domina el curso de la acción; la función planificadora del lenguaje hace su aparición junto con la ya existente función del lenguaje de reflejar el mundo externo.

— La capacidad específicamente humana de desarrollar el lenguaje, ayuda al niño a adquirir los instrumentos auxiliares para la solución de tareas difíciles, a vencer la acción impulsiva, a planear una solución del problema antes de su ejecución y a dominar la propia conducta.

— Los signos y las palabras sirven al niño en primer lugar, y sobre todo, como

un medio de contacto social con las personas. Las funciones cognoscitivas y comunicativas del lenguaje se convierten en la base de una forma superior de actividad en los niños. ←

→ Vygotsky, (1988), señala que desde el punto de vista dinámico, la relación entre lenguaje y acción tiene una función específica en la historia del desarrollo del niño; demuestra la lógica de su propia génesis. A partir de los primeros días del desarrollo del niño, sus actividades adquieren un significado propio en un sistema de conducta social y al dirigirse hacia el objetivo concreto, se refractan a través del prisma del entorno del niño. De manera que, el camino que va del niño al objeto y del objeto al niño pasa a través de otra persona. Y que ésta compleja estructura humana es producto de un proceso evolutivo fuertemente enraizado en los vínculos existentes entre la historia individual y la historia social. >

1
→ Vygotsky, (1988), señala que la conexión entre el uso de herramientas y el lenguaje afecta varias funciones psicológicas, especialmente a la percepción, a las operaciones senso-motrices y a la atención. → continúa

2 Definición Percepción: permite separar.
→ La percepción le permite al niño rotular con nombres las cosas, y esta acción manifiesta ya una función primaria del lenguaje, en la medida que permite al niño separar el objeto de la situación global que percibe, es decir, además de percibir con sus ojos, también lo hace a través del lenguaje, de manera que éste ya no ve tan sólo un mundo de colores y de formas, sino también con sentido y significado. El movimiento, que al principio había sido elección, sirve ahora para completar la operación ya preparada. El sistema de signos reestructura todo el proceso psicológico y capacita al niño para dominar sus movimientos, al mismo tiempo,

reconstruye el proceso selectivo sobre una base totalmente nueva. Así también, la posibilidad de combinar elementos de los campos visuales presentes y pasados (por ejemplo, herramienta y objetivo) en un sólo campo de acción conduce, a su vez, a una reconstrucción básica de otra función vital: **la memoria**, ya que a través de sus formulaciones, de situaciones y de actividades pasadas, el niño se libera de las limitaciones del recuerdo directo y es capaz de sintetizar el pasado y el presente para seguir sus propósitos.

La memoria del niño no sólo hace que los fragmentos del pasado sean válidos, sino que acaba convirtiéndose en un nuevo método de unir elementos de la experiencia pasada con el presente.

El campo temporal (creado con la ayuda del lenguaje), para la acción se extiende tanto hacia adelante como hacia atrás. Y la actividad que pudiera seguir está representada por signos. Al igual que en el caso de la memoria y la atención, la inclusión de signos en la percepción temporal no conduce a una simple prolongación de ésta, sino al contrario, crea las condiciones para un único sistema que abarca elementos electivos del pasado, presente y futuro. Este sistema psicológico naciente en el niño rodea dos nuevas funciones: las representaciones simbólicas y las determinantes de la acción proyectada.

Vygotsky, (1988), señala que la esencia íntima de la memoria humana consiste en el hecho de que los seres humanos recuerdan activamente con la ayuda de signos. De esta manera podría decirse que la característica básica de la conducta humana en general, es que las personas influyen en sus relaciones con el entorno, y a través de éste modifica su conducta, sometiéndola a su control.

Cuando se hace referencia a las herramientas e instrumentos de los que habla Vygotsky, se puede observar una similitud conceptual con Wallon, sin embargo, éste centra su explicación en el factor psicológico y social, relaciona el lenguaje con la actividad práctica y posteriormente a la palabra con la acción, es decir, para Vygotsky la aparición simbólica y el uso de herramientas, pareciera desplazar la actividad del niño, para convertir a estos dos elementos únicamente en un medio de contacto social del niño con los elementos de su contexto.

En tanto que Wallon retoma estos conceptos desde su propia génesis, es decir, a través de la actividad explica como van emergiendo en el niño procesos como la inteligencia práctica y la discursiva.

Estos dos psicólogos plantearon que el paso de una inteligencia a la otra, se da en el momento en que el lenguaje hace su aparición, y ambos concuerdan en darle a la actividad simbólica un papel importante para la separación entre estos dos tipos de inteligencia. Sin embargo, Wallon a diferencia de Vygotsky, señala que para la realización de este proceso es necesaria la aparición de factores nuevos, estructuras anatómicas y funcionales y nuevas condiciones de vida posibilitadas por nuevas estructuras; de las que Vygotsky pareciera olvidarse.

d) La mediación.

El concepto de historicismo en Vygotsky se relaciona a su idea inicial del carácter mediado de las funciones psíquicas naturales por "instrumentos psicológicos" específicos, encerraba ya la necesidad de considerar las funciones psíquicas culturales, superiores como funciones históricas, es decir, de recurrir al

método histórico para su estudio.

Leontiev, (1991), señala que Vygotsky veía en un inicio tres caminos posibles para el análisis histórico de las funciones psíquicas superiores: el filogenético, el ontogénico y el patológico. Las investigaciones ontogénicas que abarcan la historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores juega un papel central en su obra.

Leontiev plantea que la globalidad e historicismo son por principio inseparables en Vygotsky, este último es un intento de aplicar en psicología el método de Marx, así para él, los determinantes en la evolución psíquica del hombre no son maduración biológica a lo largo de la lucha por la existencia en la filogénesis, tampoco la asimilación por parte del hombre de las ideas del espíritu universal, encarnadas en las creaciones de la cultura, y menos aún las relaciones de la cooperación social, sino la actividad laboral del hombre por medio de instrumentos. Este planteamiento mantiene una estrecha relación orgánica con la hipótesis de Vygotsky del carácter mediado, abre vías a otro método de analizar el desarrollo psíquico en la ontogénesis, y consiste en la posibilidad de modelar el mismo proceso.

e) La descontextualización.

La descontextualización de los instrumentos de mediación es el proceso mediante el cual el significado de los signos se vuelve cada vez menos dependiente del contexto espacio-temporal en el que son utilizados. Wertsch (1988), señala que para Vygotsky la descontextualización de los instrumentos de mediación desempeña

un papel fundamental para los cambios de la historia social y la ontogénesis. Pero éste no especifica por qué y cuándo tales cambios tienen lugar.

Para su análisis de la descontextualización Wertsch, recurre a los trabajos de Lukas (materialidad), Weber (racionalidad) y Marx (el trabajo como fuente de valor y como fuente de transformación de la materia en bienes de consumo). Este psicólogo señala que el ser humano olvida reconocer las implicaciones de su trabajo al no ver más allá de la forma material de los objetos que produce; olvida reconocer el trabajo abstracto asociado al valor de cambio de sus productos.

Wertsch, (1988), señala que aún cuando Vygotsky concebía el razonamiento abstracto como producto de la historia, nunca llevó a cabo un análisis detallado de las fuerzas socio-históricas que lo originan, es decir, las maneras en las que el medio socio-histórico en el que se desenvuelven los individuos puede influir en sus procesos mentales.

f) La internalización.

La evolución de la teoría de Vygotsky lo conduce a los problemas de la internalización, a partir de la cual señala que la conciencia se forma únicamente en el proceso de internalización y no existe conciencia social filogenética u ontogénica alguna. (Leontiev, 1991).

Wertsch, (1988), señala que tanto Vygotsky como Piaget concebían a la internalización como un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en el plano externo pasa a ejecutarse en el plano

interno. Asimismo, Vygotsky señalaba que la actividad externa esta dada en términos de procesos sociales mediatizados semióticamente y argumentaba que las propiedades de esos procesos proporcionan la clave para entender la aparición del funcionamiento interno.

Wertsch, (1988), señala que para Vygotsky, la noción de internalización sólo es aplicable al desarrollo de las funciones psicológicas superiores y, por lo tanto, a la línea social o cultural del desarrollo. De aquí que la internalización es un proceso aplicable en la transformación de los fenómenos sociales en fenómenos psicológicos. Vygotsky señalaba la existencia de una relación inherente entre la actividad interna y externa, pero en forma de relación genética en la que el punto principal es como son creados los procesos psicológicos internos como resultado de la exposición del niño. A esto lo llamó formas culturales maduras de comportamiento.

El mecanismo subyacente a las funciones psicológicas superiores es una copia de la interacción social: todas las funciones psicológicas superiores son relaciones sociales internalizadas, de tal manera que, su composición, su estructura genética y medios de acción (formas de mediación), y su misma naturaleza es social. Asimismo, Wertsch, (1988), plantea que las ideas de Vygotsky sobre la internalización no pueden darse separadas de un análisis semiótico. Sin embargo, **su concepción se fundamenta en cuatro puntos básicos:**

1) La internalización no es un proceso de copia literal de la realidad externa en un plano interno ya existente; aún más, es un proceso en cuyo seno se desarrolla un plano interno de la conciencia.

2) La realidad externa es de naturaleza social transaccional.

3) El mecanismo específico de funcionamiento es el dominio de las formas semióticas externas y,

4) El plano interno de la conciencia debido a sus orígenes, es de naturaleza cuasiexperimental.

5. Los conceptos sociales en la teoría de Vygotsky.

Otro aspecto fundamental en las concepciones de Vygotsky es su explicación de los conceptos sociales, ya que a través de éstos, se abordan las implicaciones educativas de su teoría.

a) Lo social.

Wertsch, (1988), explica la concepción de Vygotsky acerca del origen social de la conciencia humana, es decir, relacionada con el funcionamiento interpsicológico. Este señala que Vygotsky también reconocía los procesos institucionales sociales, que son el foco principal de la teoría social marxista, que exige considerar la relación entre las fuerzas institucionales sociales y la conciencia humana. Su investigación concreta sobre el fenómeno social nunca fue más allá del nivel de procesos interpsicológicos, es decir, los procesos de intersubjetividad, y las directrices abreviadas y la mediación semiótica. Wertsch amplía la relación que hace Vygotsky de los procesos sociales más allá del nivel interpsicológico, hasta el nivel social institucional.

A Wertsch, (1988), le interesaba el motivo de dos actividades específicas como son: el trabajo y la escuela. Señala que generalmente, el motivo del trabajo es la productividad, en la actividad laboral, los errores se consideran como costosas interferencias de la productividad y es necesario evitarlos, poniendo a los miembros que no entienden bien las instrucciones, bajo la responsabilidad de un experto. En cambio, en la actividad escolar, en vez de aumentar la productividad se da una máxima prioridad al aprendizaje del niño.

Otro aspecto que menciona éste psicólogo, es que los contextos situacionales de actividad no se hallan determinados por el contexto físico. Son creados por participantes en el contexto. Esto es evidente para Wertsch, al explicar como dos conjuntos de diadas, operando en el mismo contexto físico y ejecutando la misma acción, crean situaciones de actividad bastante diferentes.

b) El contexto sociocultural.

En la teoría de Vygotsky una de las ideas más importantes es el papel de la participación de los niños en actividades culturales con la guía de las personas que tienen mayor experiencia y habilidad, y que le permite a los niños interiorizar las herramientas de pensamiento y obtener mayor maduración para acercarse a la solución de los problemas de su contexto social.

Existe una constante mediación entre la relación de la gente experta, que cuenta con mayor habilidad en el uso de herramientas de su cultura y el aprendiz. Este proceso de mediación se da a través del desarrollo. Tanto para Rogoff (1989), como para Vygotsky (1988), el desarrollo es un proceso multidireccional, en el que

el individuo avanza hacia una diversidad de direcciones, donde lo importante es determinar las circunstancias a través de las cuales el desarrollo toma cierta dirección. La relevancia de la noción de contexto sociocultural radica en que permite avanzar en la comprensión de la diversidad de dirección del comportamiento.

El concepto de zona de desarrollo próximo es otro elemento que Rogoff, (1989), introduce en las relaciones entre el papel del niño y de quienes le guían. Para él, existen diferentes relaciones; enfatiza las relaciones de comunicación, tanto verbales como no verbales, de la vida cotidiana y explora en sus investigaciones la participación guiada, con el objeto de demostrar la manera en que los cuidados que recibe el niño, facilitan su desarrollo y cómo los niños dirigen su propio desarrollo usando este soporte social. Para éste psicólogo, en el desarrollo se da un proceso constante de construcción de puentes, donde la comunicación, ya sea verbal, no verbal o emotiva, permite que el niño acceda a diferentes tipos de aprendizaje complejos, partiendo de conocimientos rutinarios, de lo conocido a lo nuevo.

c) La mutualidad.

En este concepto Rogoff, (Op. Cit.), señala que más que ver al individuo, a sus compañeros y al contexto sociocultural, desde una noción de influencia interactuantes, deben verse como ángulos diferentes de un proceso integrado. El individuo y el contexto son relacionados inseparablemente. Es común que la noción de integración involucre la suposición de que las entidades interactuantes están separadas. Desde el punto de vista la biología y la cultura, no son necesariamente influencias alternativas sino aspectos inseparables de un sistema en el cual los individuos se desarrollan. De acuerdo al punto de vista de éste psicólogo, debe

usarse la actividad, como unidad de análisis, más que ser enfocada en la interacción del individuo y del ambiente, esto implica un cambio para la perspectiva con el objeto de comprender el proceso de desarrollo. Asimismo, Rogoff (1989), señala que **la comprensión de la noción de actividad debe llevarse a cabo con base en los siguientes puntos:**

1) En lugar de estudiar la capacidad o la idea que posee una persona, se debe enfocar el estudio en los cambios involucrados en el desarrollo de la actividad en relación con la gente con quien participa. Donde los eventos son dinámicos, más que condiciones estáticas.

2) Los eventos y las actividades son organizados de acuerdo a metas. Solamente cuando son comprendidos los propósitos de la actividad que tienen los participantes, sus acciones adquieren sentido.

3) El significado y la intención son indispensables para definir todos los aspectos de las actividades, y no pueden separarse tanto del individuo como del contexto.

4) Los procesos mentales como el recuerdo, planear o calcular, ocurren con la idea de cumplir algo, y no pueden separarse de las metas a las que tiene que llegar, tampoco de las acciones interpersonales involucradas. Los procesos cognitivos tienen la función de guiar de manera inteligente la acción, sus propósitos y la interacción.

5) La especificidad de las circunstancias de los eventos o la actividad son

esenciales para entender cómo la gente actúa para alcanzar las metas. Los caminos que toman las acciones difieren según el contexto. Acciones, circunstancias y metas se encuentran unidas y guiadas por el pensamiento y,

6) La variabilidad es inherente a la actividad. Más que asumir que el desarrollo se dirige a una meta única y universal o a un estado ideal, se deben esperar diferentes y variadas direcciones del desarrollo.

d) Herencia cultural.

Rogoff, (1989), señala que la herencia humana es importante por el legado cultural tanto de Valores como de habilidades que cada individuo recibe de sus ancestros cercanos o distantes. De manera que los diversos tipos de prácticas conquistadas a través del tiempo, son transmitidas a su vez, a las nuevas generaciones por los expertos y por las mismas relaciones de sus compañeros.

Dentro de la herencia cultural que una sociedad le proporciona a sus miembros están las tecnologías: sistemas de lenguajes, prácticas de enseñanza, sistemas matemáticos. Estas tecnologías se apoyan en materiales diversos: alfabetos, reglas de cálculo, instrumentos de escritura (lápiz, papel), entre otros. La especificidad de cada tecnología es inseparable de los procesos cognitivos de los usuarios, así como sus habilidades son específicas de las herramientas que han usado.

La cultura tiene una función mediadora de dos mundos humanos, el natural y el artificial. Esto implica la elaboración y el uso de herramientas, lo que a su vez

tiene implicaciones en el cambio de las condiciones materiales de existencia. De esta manera, la historia cultural es un intercambio continuo entre las condiciones psíquicas y sociales, entre ellas y el mundo físico.

El análisis hecho por Rogoff, (1989), resalta la diversidad de metas y prácticas que cada institución a través de sus expertos, transmite a sus aprendices, por lo tanto, cada aprendiz se desarrolla de acuerdo a las prácticas de las instituciones a las que pertenece.

CAPITULO IV

**PROPUESTA EDUCATIVA PARA LA FORMACION DOCENTE
CON BASE EN LAS APORTACIONES
DE WALLON Y VIGOTSKY.**

1. Consideraciones en torno a la formación del docente.

Una de las principales necesidades a las que se enfrenta toda sociedad, es la educación de sus miembros. Afrontar esta situación, e insertada en una más general como la formación de nuevas generaciones, es una condición necesaria para su propia supervivencia.

El panorama que rodea el surgimiento de las teorías de Wallon y Vygotsky en relación a la educación, básicamente es la consideración de que la inmensa mayoría de los agentes que conforman el sistema educativo (padres, estudiantes, profesores, directores de colegios, formadores de profesores e investigadores), han compartido la experiencia de encontrarse desalentados ante el presente y el futuro de la educación. Aún cuando se ha superado innovación tras innovación, persisten los problemas básicos de la enseñanza y el aprendizaje: bajo aprovechamiento, masificación, motivación mediatizada por el exterior y pocos parámetros para identificar la motivación intrínseca a lo aprendido, evaluación de mero contenido y no de un aprendizaje significativo en el alumno, la falta de evaluación de la práctica diaria del docente a partir del aprovechamiento del escolar, la escasa atención a aspectos como son: el nivel vocacional y la orientación profesional para la formación misma del docente, entre otros. Si la educación estuviera sujeta al criterio del avance tecnológico se podría decir que la escuela ha tenido éxito; sin embargo, queda la cuestión referida a la calidad de los esfuerzos realizados en materia de educación y a la calidad de vida en las sociedades "avanzadas" y no "tan avanzadas" como la nuestra.

La improbabilidad de que se produzcan progresos importantes en las prácticas

educativas, y en las mejoras de vida de las personas que han recibido la educación está subordinada a la "carencia" de una teoría de la educación y a la falta de renovación de las prácticas educativas que se derivarían de tal teoría. Ya que ésta debiera tener como fundamento principal un modelo de aprendizaje humano. Ahora bien, al hablar de una teoría de la educación y de la elaboración de sus técnicas de enseñanza, y sobre todo, en términos de "carencia", esta última debe estar en función a su viabilidad y eficacia dentro del contexto educativo; las didácticas educativas, si bien, son importantes no constituyen un medio para fundamentar la científicidad o veracidad de una teoría, en todo caso, están al margen de estos criterios y sólo contribuyen a facilitar la puesta en práctica de los conocimientos que ésta proporciona. Un ejemplo de lo anterior, lo constituye la elaboración y puesta en práctica de métodos y estrategias de aprendizaje que se presentan a la práctica del docente como una herramienta para facilitar en el niño la adquisición de conocimientos; elaborándose de manera aislada, sin tener sustento en la teoría del aprendizaje, además, de ser presentadas como simples manuales o recopilaciones de las que el docente deberá elegir la que considere más apropiada para presentar al niño el contenido de la materia objeto de enseñanza. La importancia de las herramientas o mediadores en el aprendizaje del niño radica en que éstas necesariamente deben emerger de la teoría del aprendizaje.

De los agentes que componen el sistema educativo, el docente es quien ha ocupado menos espacio dentro de la cimentación de la teoría educativa, por lo menos en lo que concierne a los elementos que deben conformar su preparación, el papel y la función social que éste cumple. Tanto en Wallon (1981) como en Vygotsky (1988), se encuentran las aportaciones teórico-metodológicas para subsanar esta situación, ya que ambos presentan al docente, como el guía más importante del

proceso de aprendizaje del niño y el receptor de las aportaciones que hace la psicología educativa a la educación, por lo que su formación es la base del proceso educativo. Sin embargo, la pedagogía moderna ha subrayado el carácter complejo que presenta toda situación educacional; los problemas en cualquier dimensión en que se plantean, dependen de un conjunto de factores diversos e interdependientes, de orden psicológico y pedagógico, por lo que las soluciones deben buscarse en función de ésta complementariedad.

Al ser la formación de los docentes un tema central para la pedagogía actual, ésta necesariamente debe fundamentar su formación al abrigo de la ciencia y señalar que ramas o disciplinas de ésta última, tienen competencia en dicha tarea. Si bien se ha explicado que entre la pedagogía, la educación y la didáctica existe una complementariedad teórica y práctica; no se ha atendido la función de disciplinas como la psicología en el campo de la educación. La consideración primera de esta situación, radica en que la mayoría de las propuestas que se han encaminado a la formación del docente no parten de una teoría del aprendizaje; ven al proceso desarrollo-aprendizaje separados uno del otro, y en la mayoría de las ocasiones sin ninguna conexión; asimismo, ubican a la educación como un proceso cuyo objetivo es la adquisición de conocimientos por parte del niño y sin relación alguna con su desarrollo psicológico; son fragmentarias, es decir, no toman en cuenta aquellos factores que aportan cada una de las ramas del conocimiento (psicología, pedagogía y educación), y que de manera conjunta proporcionan los elementos de los que puede partir la estructura de conocimientos para la formación del docente. Un ejemplo de esta situación, lo señala Landshere, (1979), es el pronunciamiento de la UNESCO (1966), en donde se menciona un conjunto de principios que compondrían la formación de todos los maestros: a) estudios generales; b) estudio de los

elementos fundamentales de la filosofía, psicología y sociología aplicados a la educación; y c) de la educación comparada, de la pedagogía experimental, de la administración escolar y de los métodos de enseñanza y de actividades preescolares bajo la dirección de maestros plenamente calificados. Es uno u otro de los elementos, se proporciona una dirección al docente, se le presentan fragmentos de conocimientos para su formación; pero no se plantea cómo ha de llegar a adquirir dicho conocimiento y cómo le servirá para cumplir su función de docente frente a un grupo de alumnos.

Es bajo este panorama teórico y práctico de la formación docente actual, en la que una propuesta o aproximación debe presentarse como una posibilidad de subsanar las deficiencias de sus antecesoras, en la medida en que esto es posible, se presentan las teorías de Wallon y Vygotsky que en su conjunto resuelven las limitantes antes planteadas, no como un sistema de conocimientos psicológicos, sino como una posibilidad de abordar la educación del niño de manera científica y concreta.

2. Elementos para la formación del docente.

La formación del docente siempre ha hecho referencia a un conjunto de elementos que separados o unidos entre sí, se ha esperado que conformen el conjunto de conocimientos que éste debe adquirir para llevar a cabo su práctica educativa. Sin embargo, más que hablar de elementos separados y enumerar una cantidad suficiente de ellos, se debe hablar en términos de áreas de conocimiento relacionadas entre sí y sustentadas unas en otras.

Una de las implicaciones importantes al momento de considerar las teorías de Wallon y Vygotsky, radica en que para estos psicólogos, los campos de conocimiento que deben conformar el estudio del niño: psicología, pedagogía y educación, deben complementarse para lograr una enseñanza eficaz.

Las propuestas sobre la formación de los docentes siempre hacen referencia a aspectos fragmentarios de su preparación (a su formación científica y psicopedagógica y a una constante puesta en práctica de ambas; así como a la atención que éstos deben poner en la evolución de la psicopedagogía y a la transformación de las técnicas y medios de enseñanza) y más aún, de las ciencias que contribuyen a que ésta tenga bases científicas, es decir, se habla que el docente debe conocer las asignaturas de estudio, las técnicas en su práctica educativa; pero pocas veces se hace referencia a el papel que desempeña cada área en su proceso de formación y cómo es que éste entiende su complementariedad en el proceso educativo. Más aún, al hablar de la formación del docente, el estudio del niño no se considera como elemento principal de este proceso.

La preparación del docente y su contribución a la pedagogía científica estará sustentada en la medida en que su práctica se convierta en un medio para llevar a cabo el análisis de los procesos psicológicos que intervienen en el aprendizaje del niño, que son aportados teóricamente por la psicología y más específicamente por las teorías de Wallon y Vygotsky, ya que estos psicólogos presentan de manera concreta y científica no sólo las relaciones que se establecen entre la ciencia psicológica, pedagógica y educativa, sino además, a partir de sus trabajos se pueden señalar los elementos que retomados en su conjunto pueden proporcionar a la formación del docente una base científica sólida y hacer que su práctica educativa

se convierta en una educación eficaz, en beneficio del niño.

Los elementos que pueden retomarse para esta tarea a partir del trabajo de estos psicólogos son los siguientes:

a) Desarrollo psicológico del niño.

Para la formación del docente, y como punto de partida, es necesario retomar el conocimiento teórico que la psicología aporta a la pedagogía.

Este conocimiento básicamente debe centrarse en los conceptos que intervienen en el proceso del desarrollo psicológico del niño y su relación con el aprendizaje. Esta aportación es fundamental en las teorías de Wallon y Vygotsky. (ver capítulo 2 y 3 respectivamente).

Al considerar las aportaciones de Wallon y Vygotsky, para el estudio del desarrollo psicológico del niño, se debe tener presente que éstas no son las únicas que se han dirigido a este propósito, un ejemplo de ésta situación es la aportación hecha por Piaget (en Clanet y otros, 1984), quien a diferencia de estos psicólogos, parte de un interés epistemológico, entiende que la lógica es una verdad evidente de la razón y la psicología de la inteligencia es la ciencia experimental correspondiente. A partir de lo cual Piaget, exploró de manera sistemática todos los aspectos de las funciones cognitivas. El proceso de asimilación acomodación como proceso dialéctico, y el principio de la acción sobre la realidad como único camino para el conocimiento, se constituyen en el eje de su explicación; lo que a su vez conduce

al desarrollo de una psicología de la inteligencia.

La importancia de Piaget para la educación, en la actualidad, radica en que su teoría se constituye en la ciencia psicológica que guía el proceso de formación del docente, por lo tanto, de ella emerge el conocimiento del desarrollo psicológico del niño.

En tanto que Wallon y Vygotsky, parten de la consideración del individuo como un todo que se desarrolla en íntima relación dialéctica con el medio físico y humano y señalan que en el análisis de este proceso no se puede aislar un aspecto y considerar su evolución con independencia de los demás aspectos.

En Wallon, se encuentra la estructuración de un método capaz de abordar y explicar el desarrollo psicológico del niño, desde el niño mismo, concreto; encaminado a comprender la génesis del hombre, la estructuración de las diversas funciones mentales y de la personalidad. Toma al niño como objeto y método de la psicología general. De aquí que para este psicólogo la mejor forma de comprender al hombre es estudiar su desarrollo en el transcurso de su infancia.

Los principales conceptos que explican Wallon y Vygotsky, que se presentan en el desarrollo psicológico del niño son importantes como elementos en la formación del docente, debido a que le proporcionan un conocimiento del niño, a partir del cual, éste puede ver a la educación como la dirección del proceso en el cual se forma la personalidad del niño, con sus profundos mecanismos psicológicos. Y su investigación constituye precisamente la principal tarea de la psicología de la educación. De aquí la importancia de que los maestros deban comprender la

dialéctica del desarrollo de las cualidades del pensamiento y conozcan las aportaciones de estas dos teorías en su conjunto.

En otras palabras, las teorías de Wallon y Vygotsky constituyen su objeto de investigación a través del estudio de la dinámica evolutiva del pensamiento humano, la ontogénesis de los procesos psíquicos y las cualidades psicológicas de la personalidad del hombre en desarrollo. De esta manera, el objeto de la psicología educativa de estos autores es el estudio de las leyes psicológicas de la enseñanza y la educación a través de la investigación de los conceptos psicológicos que implican la dirección del proceso de enseñanza; de los criterios del desarrollo psicológico y la delimitación de las condiciones en las que se logra el desarrollo mental efectivo durante el transcurso de la enseñanza. Examinan las interrelaciones entre el docente y el educando, así como las que existen entre los propios educandos.

La unidad entre la psicología educativa y la pedagogía obedece a que tiene un objeto común de estudio, es decir el niño, y su complemento está justificado en la medida en que desde la perspectiva teórica de Wallon y Vygotsky (psicología evolutiva), el niño constituye el objeto de la psicología, al ser estudiado en la dinámica del desarrollo evolutivo, y objeto de la psicología educativa cuando se encara como educando en el periodo de las influencias del docente (relaciones de aprendizaje, relaciones de sociabilidad) con una finalidad determinada en el proceso educativo. De esta manera, la psicología de estos autores y sus aportaciones a la pedagogía constituyen una unidad: estudian el desarrollo psicológico del niño en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

b) Conceptos científicos en la explicación del proceso de desarrollo-aprendizaje.

La explicación científica del proceso de aprendizaje del niño y de su desarrollo psicológico, se constituye en la base de los conocimientos que debe adquirir el docente para llevar a cabo su práctica educativa. Los conceptos que explican dichos procesos se concretizan al momento de retomar las teorías de Wallon y Vygotsky en su complemento.

La formación del docente encuentra en la teoría de Wallon, (1991), como primer punto, el estudio del niño y como resultado de éste, la explicación de la génesis de las estructuras y los aspectos (social, biológico, afectivo y cognoscitivo) del desarrollo psicológico del niño; que convergen en el estudio de los estadios del desarrollo de la personalidad infantil a través de la integración de sus dos aspectos: la inteligencia y la afectividad, esta aportación de Wallon es importante al momento en que considera que "el docente debe conocer, no sólo el proceso de aprendizaje del niño, sino además, su relación genética con el desarrollo mismo". Es decir, este psicólogo francés, proporciona a partir de sus conceptos (emoción, actividad sensoriomotriz, percepción, habla, inteligencia práctica, inteligencia representativa, formación de la persona, disciplinas mentales, adquisición del conocimiento, entre otros) el conocimiento de la estructuración genética del desarrollo y el aprendizaje del niño. Este es el primer paso para entender y retomar las implicaciones educativas de la teoría de Wallon; ya que éste considera que la educación transforma al niño en hombre, con sus posibilidades, sus aptitudes y su fondo mental.

En la teoría de Vygotsky se encuentra la complementariedad teórica-

metodológica de sus conceptos. Vygotsky, (1988), a diferencia de Wallon (1991), ubica la explicación de éstos en la edad en la que el niño hace su arribo a las instituciones escolares. De esta manera, los conceptos a retomar de la teoría de este psicólogo ruso para la formación docente y que explican el proceso de desarrollo y su relación con el aprendizaje **son los siguientes:**

En Vygotsky, (1988), se encuentra por primera vez, la explicación de la relación que se establece entre el proceso de desarrollo y aprendizaje en el niño. Este señala que a través de la delimitación de los niveles evolutivos se puede establecer la relación entre el desarrollo y el aprendizaje. Estos son: el nivel evolutivo real y la zona de desarrollo próximo; de éstos se deriva la aportación fundamental de este psicólogo ruso para la formación del docente.

El papel de guía que tiene el docente en el proceso educativo esta ampliamente fundamentado en el concepto de zona de desarrollo próximo, y es precisamente en ésta última donde se encuentran las implicaciones más importantes de la continuidad y vigencia de la obra de éste en la práctica educativa.

Asimismo, la formación del docente debe tener como finalidad propiciar en el niño una zona de desarrollo próximo, más que un vaciado de información o de contenido academicista. Este concepto en Vygotsky es fundamental en la medida en que todas sus aportaciones educativas giran en torno a los niveles evolutivos, a partir de los cuales se puede entender sus conceptos que implican el proceso de desarrollo-aprendizaje del niño.

Vygotsky, (1988), señala que "la zona de desarrollo próximo define aquellas

funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un tiempo próximo alcanzarán madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario.

El nivel del desarrollo real caracteriza el desarrollo mental prospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo se convierte en un instrumento mediante el cual se puede comprender el curso interno del desarrollo. Utilizando las aportaciones de la zona de desarrollo próximo se puede tomar en consideración no sólo los ciclos y procesos de maduración que ya se han completado, sino también, aquellos se están en curso de maduración".

Para Vygotsky, (1988), "la comprensión del concepto de zona de desarrollo próximo debe desembocar en una nueva evaluación del papel de la imitación en el aprendizaje". Un principio irremovible de la psicología clásica es que únicamente la actividad independiente de los niños, y no su actividad imitativa, indica su desarrollo mental. Este punto de vista se expresa de modo manifiesto en todos los sistemas de tests actuales. Al evaluar el desarrollo mental sólo se toma en consideración aquellas soluciones que el niño alcanza sin la ayuda de nadie, sin demostraciones ni pistas. Tanto la imitación como el aprendizaje se consideran como procesos puramente mecánicos. Sin embargo, los psicólogos han demostrado que una persona puede imitar solamente aquello que está presente en el interior de su nivel evolutivo. Así por ejemplo, si un niño tiene dificultad con un problema de aritmética y si el profesor lo resuelve en el pizarrón éste podrá captar la solución rápidamente. Estableciéndose una relación entre el docente y el alumno. Pero si el profesor resuelve un problema de matemática avanzada, el niño nunca podría comprenderlo por mucho que tratara de imitarlo.

Sin embargo, la contribución de Vygotsky va mucho más allá de señalar el papel de la imitación. Es precisamente en la enseñanza de las matemáticas donde el docente encuentra el empleo de conceptos que intervienen en el proceso de aprendizaje del niño.

Wertsch, (1988), señala que la descontextualización es un concepto que Vygotsky utiliza en el examen que hace de las operaciones cuantitativas o cálculo. En los trabajos de Ginsburg y sus colaboradores (1982), sobre el desarrollo de las aptitudes matemáticas, algunos aspectos de sus investigaciones se hallan directamente relacionados a la teoría de Vygotsky.

En un estudio realizado por Ginsburg, (1982); Ginsburg, Posner y Rusell, (1981); Ginsburg y Alladace, (1984), (citados en Wertsch, 1988), **distinguen tres sistemas cognoscitivos de conocimiento o funcionamiento matemático:**

1) El primer sistema de funcionamiento no implica el cálculo u otras técnicas específicas o informaciones transmitidas por la cultura, se les denomina naturales. Esta descripción corresponde a la noción de Vygotsky del curso natural del desarrollo y el funcionamiento psicológico elemental: La ejecución de una tarea determinada se halla estrechamente vinculada con un contexto concreto e implica instrumentos de mediación no desarrollados culturalmente. Por ejemplo, la operación con cantidades antes de que el niño sepa cómo contar. Aquí se incluyen la concepción inmediata de cantidad, la comparación entre grupos más grandes y más pequeños, el reconocimiento de grupos cuantitativos, la distribución en objetos unitarios cuando es necesario dividir.

2) El segundo nivel de aptitudes matemáticas en la teoría de Ginsburg, se caracteriza por ser informal al aparecer todavía, al margen de los contextos formales de instrucción, pero también como cultural, porque utiliza sistemas de signos culturalmente evolucionados. Por ejemplo, la utilización por parte del niño de sistemas numéricos; sin embargo, la utilización que hace el niño del sistema de signos es mínima en la mediación del funcionamiento psicológico debido a que todavía es utilizado por el niño de manera contextualizada. Los números se utilizan para contar objetos concretos y no para ser utilizados como objetos abstractos con los que se puede operar por sí solos; es decir, la descontextualización se ha dado en un grado mínimo.

3) El tercero y último funcionamiento matemático identificado por Ginsburg, se caracteriza por ser formal, ya que se enseña sistemáticamente en contextos de escolarización formal y cultural, porque implica el empleo de sistemas de signos desarrollados socioculturalmente y es transmitido por agentes sociales. Por ejemplo, la utilización de instrumentos de mediación desarrollados culturalmente y que son utilizados por el niño de manera relativamente descontextualizada.

Vygotsky (1988), plantea que "el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean".

Los niños pueden imitar una serie de acciones que superan con creces el límite de sus propias capacidades. A través de la imitación, son capaces de realizar más tareas en colectividad o bajo la guía de adultos. Este hecho parece ser poco significativo en sí mismo, posee una importancia fundamental desde el momento que

exige una alteración radical de toda la doctrina concerniente a la relación entre el desarrollo y el aprendizaje de los niños. Una consecuencia que se deriva directamente de ello es el cambio que ha de llevarse a cabo en las conclusiones que se trazan a partir de los tests de diagnóstico del desarrollo.

Vygotsky, (1988), señala que "en un principio se creía que mediante el uso de tests, podía determinarse el nivel de desarrollo mental, que la educación debía tener presente en todo momento y cuyos límites no podía exceder. Este procedimiento orientaba el aprendizaje hacia el desarrollo pasado, hacia los estadios evolutivos ya completados. El error de esta noción se descubrió antes en la práctica que en la teoría".

En los niños normales, el aprendizaje orientado hacia los niveles evolutivos que ya se han alcanzado resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo total del niño. Este tipo de enseñanza no aspira a un nuevo estadio en el proceso evolutivo, no es formativo, sino más bien, va a remolque de dicho proceso. De esta manera, la zona de desarrollo próximo, ayuda a presentar una nueva fórmula: que el "buen aprendizaje" es sólo aquel que precede al desarrollo.

Para Vygotsky, (1988), "lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial del aprendizaje; es decir, éste despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño esta en interacción con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño".

Desde este punto de vista, para Vygotsky, (1988), "el aprendizaje **no** equivale

a desarrollo; sin embargo, el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen de éste. De manera que el aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas".

Un rasgo esencial de la hipótesis de Vygotsky, es la noción de que los **procesos evolutivos no coinciden con procesos de aprendizaje**. Por el contrario, el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje, esta secuencia es lo que se convierte en la zona de desarrollo próximo. Este análisis altera la opinión tradicional que considera que en el momento en que el niño asimila el significado de una palabra, o domina una operación como puede ser la suma o el lenguaje escrito, por ejemplo, sus procesos evolutivos se han realizado por completo. De hecho, tan sólo han comenzado. La principal consecuencia que se desprende del análisis del proceso educacional, de acuerdo a este método, es demostrar que el dominio inicial, que hace de las cuatro operaciones básicas de aritmética proporciona la base para el subsiguiente desarrollo de una serie de procesos internos de gran complejidad en el pensamiento del niño.

De esta consideración deriva el trabajo de Vygotsky, (1988), sobre la enseñanza de la escritura, al mismo tiempo que proporciona a la práctica educativa una reflexión crítica para la enseñanza científica de ésta. Este señala que la psicología educativa ha considerado a la escritura como una amplia habilidad motora. Así ha prestado atención a la cuestión del lenguaje escrito como tal, es decir, un determinado sistema de símbolos o signos, cuyo dominio representa un punto crítico decisivo en el desarrollo cultural del niño.

El gesto es el primer signo visual que contiene en sí, la futura escritura del niño, a esto se debe la afirmación de Vygotsky, (1988), en la que señala que "los gestos son escritura en el aire, y los signos escritos suelen ser gestos que han quedado fijados".

Wurth, (citado por Vygotsky, 1988), señaló el vínculo existente entre los gestos y la escritura gráfica o pictórica, al discutir el desarrollo de la escritura en la historia humana. Puso de manifiesto que los gestos figurativos a menudo denotan simplemente la reproducción de un signo gráfico; por otro lado, los signos suelen ser la fijación de los gestos. Una línea indicadora en la escritura pictográfica reproduce el dedo índice en posición fija. Todas estas designaciones simbólicas en la escritura pictórica, según Wurth, pueden explicar únicamente como una derivación del lenguaje de los gestos, por más que después se desprendan de éste y funcionen independientemente.

Una crítica que hace Vygotsky, (1988), a la enseñanza de la escritura, es que ésta se enseña como una habilidad motora y no como una actividad cultural compleja. De aquí que el problema de la enseñanza de la escritura en los años escolares comporta necesariamente una segunda exigencia: la escritura ha de ser importante para la vida al igual que se necesita una aritmética importante.

Asimismo, éste psicólogo ruso plantea que la escritura debería poseer un cierto significado para los niños, debería despertar en ellos una inquietud intrínseca y ser incorporada a una tarea importante y básica para la vida. Sólo entonces, se podría tener la seguridad de que se desarrollará no sólo como habilidad que se ejecuta con las manos y los dedos, sino como una forma de lenguaje realmente

nueva y compleja. De aquí que señale, la necesidad de que la escritura se enseñe de modo natural, permitiéndole al niño un acercamiento a ésta, como una etapa natural en su desarrollo, no como un entrenamiento desde fuera.

Los métodos naturales de enseñanza de la lectura y la escritura comprenden operaciones adecuadas a el entorno del niño. Ambas actividades deben convertirse en algo necesario para sus juegos. De estas consideraciones resume Vygotsky, (1988), que a los niños se les debe enseñar el lenguaje escrito, no la escritura de letras.

Esta hipótesis de Vygotsky, establece la unidad, no la identidad de los procesos de aprendizaje y los procesos de desarrollo interno. Esto presupone que los unos se convierten en los otros. Por este motivo, el mostrar como se internaliza el conocimiento externo y las aptitudes de los niños, se convierte en un punto primordial de la investigación psicológica. Asimismo, toda investigación explora alguna esfera de la realidad. Uno de los objetivos del análisis psicológico del desarrollo, es descubrir la relaciones internas de los procesos intelectuales que el aprendizaje escolar pone en marcha. En este sentido, dicho análisis deberá dirigirse hacia el interior. Si esto se hiciera posible en la práctica educativa, revelaría al docente como los procesos mentales estimulados a lo largo del aprendizaje escolar se introducen en el interior de la mente de cada niño. El descubrimiento de esta red evolutiva subterránea e interna de los niños en la etapa escolar es una tarea de importancia para el análisis psicológico y educacional.

Otro rasgo esencial de la hipótesis de Vygotsky, (1988), "es la noción de que aún cuando el aprendizaje está directamente relacionado con el curso del desarrollo

infantil, ninguno de los dos se realiza en igual medida o paralelamente. En los niños el desarrollo no sigue nunca al aprendizaje escolar".

De manera que, la formación del docente, y de acuerdo a la concepción de Vygotsky (1988), debe tener siempre presente que toda materia escolar posee una relación específica con el curso del desarrollo infantil, una relación que varía en la medida en que el niño va pasando de un estadio al otro. Esto conduce de manera directa a un nuevo examen de la disciplina formal, esto es, a la importancia de cada tema en particular desde el punto de vista de todo el desarrollo mental.

Sin embargo, es evidente que todo el problema no puede resolverse utilizando una fórmula, es necesario llevar a cabo una investigación concreta, extensa y distinta basada en el concepto de zona de desarrollo próximo.

La importancia del concepto de zona de desarrollo próximo, para la formación del docente está ampliamente justificada, en la medida que permite analizar y explicar el proceso de desarrollo y el proceso de aprendizaje, más aún, su implicación en todos los conceptos que participan en las relaciones que se establecen con el entorno social.

Para contextualizar la explicación de Vygotsky, sobre los niveles evolutivos (zona de desarrollo próximo y nivel evolutivo real) en la formación del docente, es necesario retomar a éstos unidos a los conceptos que explica este psicólogo ruso para entender las relaciones que se establecen entre el aprendizaje del niño y su desarrollo psicológico.

La importancia de la teoría de Vygotsky radica en que a partir de ésta el docente encuentra la estructuración del conocimiento científico de los conceptos que intervienen en el proceso de desarrollo y aprendizaje del niño; y que intervendrán de manera constante en la investigación y explicación de los procesos evolutivos que se presentan en el niño escolar.

El primero de estos conceptos que es explicado por Vygotsky, (1988), como el objeto fundamental de investigación de la psicología humana es la conciencia, y su unidad de análisis estará constituida por la teoría de la actividad que propone Wertsch, (1988), a diferencia de Vygotsky que proponía el significado de la palabra para realizar dicha tarea.

La finalidad de la formación del docente es que éste pueda crear una zona de desarrollo próximo en el niño, sin embargo, la formación misma del docente debe partir de la creación de una zona de desarrollo próximo, es decir, la adquisición del conocimiento de las teorías de Wallon y Vygotsky, que implican sus conceptos, la formación científica, así como, la experimentación y la experiencia que implica la puesta en práctica de la teoría.

La teoría de la actividad se constituye de esta manera en el soporte explicativo de los niveles evolutivos, si se considera que esta es una acción mediada y dirigida hacia un objetivo y mediada por instrumentos. Es precisamente el concepto de mediación la piedra angular para entender las explicaciones que proporciona Vygotsky y la emergencia de conceptos como: el uso de instrumentos y herramientas, la descontextualización, la internalización, el habla interna. Asimismo, éstos deben ser contemplados desde la explicación vygotskyana de el origen social

de la conciencia humana; en la que se retoman conceptos como: el contexto sociocultural, la mutualidad y la herencia cultural. De esta manera, es posible considerar que la teoría de la actividad convierte al docente en un mediador del aprendizaje del niño.

En resumen, las aportaciones conceptuales de Wallon y Vygotsky se constituyen en un método para la formación y la práctica del docente, en la medida que explican las relaciones que se establecen entre el desarrollo psicológico del niño y su aprendizaje; y permiten al docente ser un investigador de los conceptos que intervienen en el proceso de aprendizaje del niño, ya que a través de su práctica éstos se vuelven aportaciones científicas y concretas, para entender, explicar y fomentar la investigación psicológica y sus implicaciones prácticas en la educación.

c) El medio social.

Una consideración importante que debe estar presente en la formación del docente es el conocimiento de la estrecha relación que une al niño y al medio, siendo eje central de la pedagogía y psicología de Wallon, para éste, al igual que para Vygotsky, no se puede separar al niño del medio, no hay individuo fuera de la sociedad; todo ser vivo conlleva un medio que es su complemento indispensable, el estudio del niño exige por lo tanto, el del medio donde se desarrolla; Wallon, (1971), plantea que sería imposible de otra manera, determinar lo que el niño toma del medio y lo que pertenece a su desarrollo espontáneo. Es posible por otra parte, que no se trate de operaciones que se yuxtapondrían, sino de realizaciones en las que cada uno de los dos factores actualiza lo que en el otro hay en potencia. En esta

acción recíproca entre el niño y el medio reside el primer fundamento de la actividad educativa.

De esta manera, para conocer al niño y actuar sobre él, es necesario analizar el ser social, es decir, el conjunto de sus condiciones de existencia. Las cuales varían con la edad. Con la edad cambian las relaciones del niño con su medio; para cada edad el medio es diferente, el medio es complementario de su ser vivo, de una manera estrecha, necesaria e inevitable.

En el transcurso de la existencia del niño, el medio juega un papel primordial. Para todos los seres vivos, éste comienza siendo el medio físico, pero lo que caracteriza esencialmente a la especie humana es que ha sustituido, ha superpuesto al medio físico un medio social. Y es éste último lo que parece vital para el niño y el que lo envuelve desde su nacimiento.

La naturaleza de la relación genética entre el niño y el medio que Wallon ha puesto en evidencia y que ha elaborado abstractamente bajo la forma de su teoría de la pareja (el yo y el otro), parece susceptible de proporcionar una nueva explicación sobre la educación. Es aquí donde se encuentra una marcada similitud entre Wallon y Vygotsky, ya que éste último abarca estos principios explicativos de la misma manera, a través de su concepto zona de desarrollo próximo.

En Vygotsky, el tema más sobresaliente en la educación y que implica a la práctica del docente, es el **contexto social**. Este psicólogo ruso hace énfasis en las cualidades únicas de la especie humana, el modo en que como seres humanos cambiamos y nos realizamos en los distintos contextos de la historia y la cultura.

Asimismo, distingue en repetidas ocasiones la capacidad adaptativa de los animales de la humana. El factor básico en el que fundamenta esta distinción son las dimensiones culturalmente elaboradas e históricamente creadas de la vida humana, que se hallan ausentes de la organización social de los animales.

El estudio de Vygotsky acerca del desarrollo humano estaba profundamente influido por Engels, quien subrayó el papel fundamental del trabajo y las herramientas en la transformación de la relación de los seres humanos y su entorno. Engels describió este papel de la siguiente manera: la herramienta simboliza específicamente la actividad humana, la transformación de la naturaleza por parte del hombre: producción. Tanto Engels como Vygotsky, subrayan que en el curso de la historia, el hombre actúa también sobre la naturaleza, la transforma y se crea nuevas condiciones de vida.

El impacto de la obra de Wallon y Vygotsky es general y específico. Los psicólogos del conocimiento, así como los docentes deben enfocar sus investigaciones al conocimiento de las implicaciones actuales de sus nociones, tanto si se refieren al conocimiento científico del desarrollo psicológico del niño, a las aportaciones que hace la psicología a la pedagogía, y en específico a la educación a través de la práctica del docente y a los elementos que esta ciencia aporta para lograr una educación eficaz, cuyo mérito recae en Wallon, así como a la aportación de Vygotsky en relación al juego, a la génesis de los conceptos científicos y a la relación del lenguaje y el pensamiento; que necesariamente implican el desarrollo psicológico del niño en su unidad.

La importancia de abordar a ambos autores, para la formación del docente,

en su complementariedad, radica en que por primera vez se presentan de manera clara las bases científicas de la enseñanza y su separación de las condiciones cotidianas de enseñanza en las aulas, y de manera específica la posibilidad para el docente de adquirir las bases científicas de su práctica a través de la experimentación y con base en su experiencia.

El papel del contexto social en la educación es para Wallon y Vygotsky un aspecto fundamental, en la medida en que explican de manera científica las bases y el desarrollo que sigue la educación del niño, a través de sus conceptos (la teoría de la pareja, el yo y el otro, la zona de desarrollo próximo que implica conceptos como la mediación, internalización y descontextualización, etc.). Estos conceptos fundamentan al docente la manera en que se establecen las relaciones sociales; entre el niño y su entorno social inmediato (la familia); entre el docente y su grupo de alumnos, (relaciones de enseñanza-aprendizaje); entre el niño y la cultura que le rodea, (arte, religión, política, economía, conocimientos científicos, etc.), pero también, se establece la importancia de la adquisición por parte del docente de un conocimiento amplio y científico de la sociedad en la que se encuentra éste y sus educandos; que necesariamente implica cambios y relaciones culturales, económicas, políticas, técnicas y científicas; ya que es precisamente el contexto social el fundamento primero de la educación y las aportaciones de Wallon y Vygotsky contribuyen a que en el proceso de formación del docente, éste adquiera la explicación científica de la función que cumplen las relaciones culturales de la sociedad en la que se lleva a cabo su práctica educativa, a partir de lo cual, el docente se constituye para el niño en un agente de vinculación entre su pasado y su presente cultural, que implica la condensación de los conocimientos adquiridos por el ser humano a través de la historia, (de los que parten las asignaturas de estudio,

impartidas en el aula de clases), así como la etapa primaria, el niño; y la última, el niño transformado en hombre a través de la educación; de el desarrollo psicológico evolutivo de los individuos (procesos psicológicos superiores), que a su vez se desarrollarán en cada niño con sus diferencias constitucionales, sus posibilidades, sus aptitudes y su fondo mental. De aquí la importancia que tiene el arribo del niño a las realizaciones más elevadas de la cultura, a través de su educación y de el papel de guía que tiene el docente en este proceso.

d) La didáctica educativa.

La didáctica educativa en la formación del docente, es el elemento que mayor importancia ha recibido en las propuestas encaminadas a esta tarea. Sin embargo, ésta debe ser contextualizada y fundamentada en la teoría del aprendizaje, de la que necesariamente depende.

La didáctica educativa y su aplicación por parte del docente no debe ser reducida a métodos y estrategias de aprendizaje; se considera que éstas son instrumentos o mediadores utilizados por el docente para facilitar en el niño su proceso de aprendizaje. Es así que para su elaboración se debe tener presente dos consideraciones: 1) que ésta debe surgir de la teoría del aprendizaje, y 2) de los elementos que sustentan la formación del docente.

Retomando las aportaciones de Wallon y Vygotsky, la formación del docente, al amparo de la didáctica educativa, contribuye a la relación de varias tareas: 1) generación de conocimientos de la psicología aplicada; 2) la vinculación entre la pedagogía, la educación y la psicología, y 3) la ubicación del docente como guía en

el proceso de aprendizaje del niño.

Para que el docente logre la realización de estas tareas en su práctica educativa es necesario que éste conozca las condiciones que las hacen aparecer de manera científica y concreta en su práctica educativa:

Wallon, (1981), señala que hay maestros que saben hablar a los niños, que se adaptan espontáneamente a su espíritu. Sin embargo, este poder irracional de simpatía intelectual no pertenece a todos. De ser así, éste plantea una interrogante: ¿Tendríamos que limitarnos a constatar si un maestro tiene o no este temperamento pedagógico y resignarnos a que sea bueno o malo por nacimiento?. Asimismo, especifica que no hay un sólo campo donde este fatalismo no haya sido reducido por un esfuerzo de análisis y de método. Si el grado pedagógico puede adquirirse, no es por rutina, sino por experiencia, toda experiencia puede ser elevada a preceptos o principios.

En su obra "psicología y educación", Wallon plantea que hablar de psicología respecto a la formación de los maestros, ¿no es a caso, para un psicólogo, exponerse a la crítica frecuentemente merecida por los especialistas según la cual cada uno preconiza su especialidad como solución indispensable?. Asimismo, plantea que de este mal postulado resulta con frecuencia que los problemas de la educación se convierten en un mero problema de programación. Al exigir cada uno (docentes, pedagogos, psicólogos e investigadores educativos) su participación, los programas se sobrecargan, se fragmentan, se convierten en un mosaico disparatado en el que desaparecen la espontaneidad intelectual y el poder unificador de la reflexión.

Este psicólogo francés, especifica que si la psicología tiene que estar presente en la formación de los docentes, no es para añadir una nueva materia a la enseñanza, sino más bien, para prevenirles de ciertos slogans psicológicos y para inducirles a sacar de su propia experiencia conclusiones que sean instructivas para el propio psicólogo, ya que la psicología aplicada no puede deducirse simple y llanamente de una psicología ya elaborada, pues la primera es el terreno experimental en el que pueden elaborarse y controlarse sus verdades y sus métodos.

Wallon, (1981), señala que "la orientación de la formación educativa del docente se convierte en psicológica desde el momento en que requiere adaptarse a la mente del niño. "Sin embargo, éste plantea, que en ocasiones se cree que la experiencia pedagógica es una experiencia muy personal, que se alimenta de impresiones y conclusiones que dependen, en cada caso, de las relaciones intelectuales y morales que le son propias. Afirman no sin razón, que deducir el arte de enseñar a ciertas prescripciones, a ciertos procedimientos, es petrificarlo, es privarse de las posibilidades de adaptación que pueden ofrecer, según las circunstancias, la materia que se enseña y las disposiciones del niño. Pero es precisamente el estudio de estos dos términos a los que hay que centrarse: las disposiciones que el niño tiene por su edad y por su temperamento individual, y las aptitudes que reclama y lleva consigo cualquier materia de enseñanza.

De este punto de vista, se desprende algunas de las aseveraciones de este psicólogo francés, que se deben tomar en cuenta **para la formación didáctica del docente:**

1) Los niños sólo se diferencian entre sí por la etapa de su desarrollo. Pero los docentes carecen de medios para conocer sus diferencias individuales. De aquí que sea sorprendente encontrar a quienes rechazan con prevención cualquier ayuda técnica que se ponga a su disposición. Sin embargo, lo más importante es la sagacidad psicológica que debe poner de manifiesto el maestro cuando se presenta la ocasión; que el valor respectivo de las distintas enseñanzas. Para demostrar esta aseveración Wallon (1981), presenta un ejemplo, en el que plantea que algunos maestros de geografía se han preguntado que tipo de ejercicios pueden emplearse para que, partiendo de la observación inmediata y concreta de las cosas, el niño consiga realizar sobre la adquisición las transformaciones necesarias para la apropiación de un verdadero conocimiento, es decir, de una representación utilizable independientemente de cuales sean los aspectos nuevos del hecho que le pueda corresponder. Sencillamente los ha reducido a ejercicios de identificación como los que se hacen en el parvulario. **Pero la identificación presenta grados:**

En primer lugar, puede consistir en superponer dos objetos o dos imágenes semejantes: tal es el caso del sencillo juego de los lotos; luego en superponer una imagen al objeto que ella representa. Para el alumno de geografía, la identificación aquí es más difícil, se tratará de superponer una vista aérea en un mapa, utilizando primero las dos imágenes orientadas de modo semejante y luego de modo distinto. De efectiva la superposición se convierte en mental y requerirá por tanto, referencias imaginarias que le permiten reducir a la misma superposición dos direcciones distintas. De esta manera, el niño debe llegar a ser capaz de operar en una especie de espacio intelectual que sea distinto de aquel en que se manifiesta los objetos que percibe.

2) El análisis del psicólogo y del pedagogo puede coincidir, pero a condición de que tengan como punto de partida los hechos, y no fórmulas sin control o mal entendidas. Si el pedagogo propone ejercicios que implican la concepción del espacio funcional a la que ha llegado el psicólogo, es porque experimentó con exactitud el mejor medio de hacer asimilables al niño los datos de su materia y porque empezó anexando a la geografía el espacio como categoría de lo real que esencialmente le corresponde.

Wallon, (1981), señala que "menos precavido es quien escribe: la geografía introduce al niño en el espacio; la historia lo introduce en el tiempo. A esta asignatura corresponde un conjunto de nociones fundamentales para la mente, pero muy alejadas de las mentes juveniles, a las que la enseñanza de la historia debe iniciarlas: nociones de duración, de distancia relativa en el tiempo, de continuidad, de desarrollo, de evolución". Esto de acuerdo a Wallon, es invertir por completo los términos del problema.

De manera que, corresponde a los historiadores decir si lo esencial de la historia es la cronología. En cuanto al niño se refiere, lo que en primer lugar puede unirle a la historia es la acción del hombre y cuanto a él se debe en las transformaciones que ha sufrido la vida. Es así como puede hacerse asimilables la noción de época. No es una serie abstracta de épocas lo que él es capaz de imaginar, sino cuántos esfuerzos y acontecimientos humanos han sido necesarios para transformar una época en otra.

3) Wallon, (1981), señala que se necesitaría ejemplos que mostraran los inconvenientes de una cultura psicológica falsa o superficial. La formación

psicológica de los maestros no tiene que ser libresca. Debe ser por el contrario, una continua referencia a las experiencias pedagógicas que pueda realizar personalmente.

La influencia de Vygotsky para la formación didáctica del docente, es específica, desde el momento en que éste abarca áreas de conocimiento en las que se introduce al niño una vez que hace su arribo a las instituciones educativas.

A través de áreas de conocimiento como son: las matemáticas, la escritura, la alfabetización, los conceptos científicos y el juego; se logra la conjunción de el conocimiento del desarrollo psicológico del niño; la facilitación de su proceso de aprendizaje y las herramientas o mediadores; que intervienen en el proceso educativo del niño.

El juego. La definición de éste como algo placentero, como una actividad meramente lúdica y simbólica, para Vygotsky, (1988), no es del todo adecuada, ya que el juego no es el rasgo predominante de la infancia, sino un factor básico en el desarrollo.

En el curso del juego, la acción se subordina al significado. De aquí que sea correcto considerar al juego como prototipo de la actividad cotidiana del niño, así como su forma predominante. Vygotsky señala, que la estricta subordinación a las reglas por parte del niño, permite al juego crear una zona de desarrollo próximo en éste. Durante el juego, el niño está siempre por encima de su edad promedio y de su conducta diaria.

Los conceptos científicos. Otra línea de investigación en los esquemas del

desarrollo conceptual de Vygotsky es la que señala el aprendizaje de los conceptos científicos. En este orden de ideas los trabajos de Bowerman, (1980), y Sugarman, (1983), están encaminados a ésta tarea.

Vygotsky, (citado por Wertsch, 1988), afirmaba que la experiencia en la actividad educativa es una fuerza importante que rige el desarrollo de los conceptos genuinos; de aquí que distinguiera entre conceptos científicos o genuinos, aprendidos como resultado de la escolaridad, y los conceptos espontáneos o cotidianos, que el niño aprende en cualquier otro lugar. Además de la escolaridad, éste usó otro criterio para diferenciar los conceptos científicos de los cotidianos: los primeros se aprenden en una situación de enseñanza formal, mientras que los segundos emergen a partir de la experiencia en usar el lenguaje para hablar del lenguaje, es decir, para la reflexión metalingüística descontextualizada y no para hablar de la realidad lingüística. Constituye una fuente importante para la emergencia de los conceptos científicos.

La alfabetización. En colaboración con su alumno y colega Luria, Vygotsky llevó a cabo una serie de estudios sobre la descontextualización de los instrumentos mediacionales en el dominio genético de la historia sociocultural.

Luria y Vygotsky, (citados por Wertsch, 1988), compararon los resultados producidos por sujetos analfabetos en una serie de tareas de razonamiento con las de otro grupo de sujetos que acababan de recibir formación académica.

Las tareas consistían en cosas como organizar objetos familiares o deducir la conclusión derivada de las premisas de un silogismo. Por ejemplo, en una de las

tareas se daba a los sujetos una serie de dibujos de un martillo, una hacha, una sierra y un tronco, preguntándoles a continuación por los tres objetos que iban juntos. Los sujetos alfabetizados solían responder que el martillo, el hacha y la sierra iban juntos, pues todos ellos eran herramientas. Es decir, agrupaban los objetos bajo un criterio basado en el significado abstracto de las palabras (martillo, sierra, hacha, pero no tronco, pertenecen a la misma categoría: herramienta). Por el contrario las respuestas de los sujetos analfabetas indicaban una fuerte tendencia a agrupar los objetos con base en los contextos concretos, asociados como familiares. De esta manera, se producían respuestas como: el tronco también tiene que ir ahí. Estos sujetos rechazaban generalmente sugerencias del experimentador sobre la posibilidad de agrupar juntos el martillo, el hacha y la sierra (sugerencias basadas en los significados descontextualizados de las palabras y en relaciones jerárquicas entre ellas). Basándose en resultados empíricos Luria, (citado por Wertsch, 1988), concluyó que existían diferencias importantes entre los sujetos alfabetizados en su uso de procesos de razonamiento abstracto, es decir, descontextualizados. Este afirmaba que los sujetos con una cierta experiencia en contextos educativos formales, eran capaces de utilizar categorías descontextualizadas y afirmaciones. Mientras que los sujetos sin este tipo de experiencia tenían dificultades mucho mayores en este tipo de tareas.

Estas aportaciones muestran la actualidad de los conceptos de Vygotsky en las investigaciones contemporáneas y su utilización para la formación del docente.

El carácter científico de la actividad educativa del docente, es una preocupación constante tanto para Wallon como para Vygotsky. Para el primero de estos psicólogos, es imprescindible que la pedagogía adquiera un carácter científico,

fundamentado en la experimentación y la experiencia que proporciona la práctica educativa al docente.

En el capítulo primero se abarcan las condiciones que estos dos psicólogos señalan, deben cumplirse, para que la pedagogía adquiriera propiedades científicas.

Es en el plano de la metodología en el que ambos ubican al docente como un puente entre la psicología, la pedagogía y la educación.

En Wallon, (citado por Tran-Thong, 1971), la inserción del docente en la elaboración de la pedagogía científica está en función de la experimentación y la experiencia que adquiere éste a través de su práctica educativa. En este sentido Vygotsky, (1988), comparte la aproximación de Wallon en la medida en que su metodología presenta a la experimentación como un método capaz de ayudar a la objetivización de los procesos psicológicos internos, señala que únicamente la objetivización de los procesos internos garantiza el acceso a formas específicas de conducta superior.

Hacer del docente un agente del proceso educativo, cuya formación cumpla con criterios teóricos y científicos, es necesario no sólo para su práctica misma, sino además, ésta debe permitirle ser un investigador activo, en beneficio de la psicología misma.

La postura de Wallon y Vygotsky, concuerdan en señalar que la práctica del docente debe ser científica, en la medida en que éste, retome las aportaciones teóricas y los temas de estudio que la psicología proporciona a la pedagogía. Es

precisamente la práctica educativa un medio que permite verificar sus resultados, que en última instancia, son la base de la psicología aplicada; al momento que se considera que la eficacia de la acción educativa es posible cuando tiene su base en el conocimiento científico del desarrollo psicológico del niño, de su naturaleza, de sus necesidades y de sus capacidades. De aquí parte la aseveración de Wallon al considerar que la experiencia pedagógica del docente debe estar siempre basada en conclusiones de orden psicológico.

Es precisamente en la teoría del desarrollo psicológico de Wallon donde se encuentra la posibilidad de conocer al niño en su circunstancia psicológica concreta; mientras que en Vygotsky, se encuentra una aportación específica para hacer de la labor del docente un medio capaz de generar nuevos conocimientos para la teoría pedagógica y psicológica.

En la formación didáctica del docente, es importante considerar que, la mayoría de los docentes se enfrentan a la tarea de preparar un método de enseñanza, sin embargo, existen dudas de cómo preparar, organizar la información y que elementos de deben tomar en cuenta para que ésta se constituya en un material didáctico, es decir, en un material que a diferencia de los manuales tradicionales en los que se "expone" o "demuestra" un contenido, conduzca y estimule a alumno para que interactúe con el conocimiento y ejerza los procesos de pensamiento que lo lleven a adquirir, retener y aplicar los conocimientos y habilidades propuestos. En algunos casos, los profesores resuelven sobre la marcha y de manera intuitiva los problemas que enfrenta, pero otras veces, abandonan la tarea por carecer de un guía o un modelo que oriente sus actividades.

En la actualidad se tiene información más contundente de la forma en que ocurre el aprendizaje y las variables que intervienen en este proceso. Con base en este conocimiento se han diseñado diversas técnicas y métodos que permiten realizar de manera ordenada y sistemática las etapas que supone la elaboración de un material didáctico.

La didáctica educativa, debe ser una área de constante desarrollo para la formación del docente. A partir de ésta se pone en práctica los conocimientos de la teoría educativa. De manera que tiene como finalidad la adquisición de conocimientos por parte del niño; facilitar su proceso de aprendizaje; permite al docente que la emplea facilitar la adquisición en el niño de una postura crítica, reflexiva y científica del conocimiento que imparte; adquirir una lectura crítica; reflexionar sobre los obstáculos; tomar decisiones; ampliar su visión del mundo que le rodea; profundizar su conciencia crítica; descubrir nuevos campos de actividad; construir una comunidad.

En la didáctica educativa se hace referencia a los métodos utilizados por ésta, como el conjunto de procedimientos, lógicos y psicológicamente estructurados, de los que se vale el docente para orientar el aprendizaje del educando, a fin de que éste desarrolle conocimientos, adquiera técnicas y asuma determinadas actividades o ideas. La técnica es el resultado particular del que se vale el docente para llevar a cabo los propósitos del método. Asimismo, ésta es un método específico usado en una ciencia determinada o en un aspecto particular de la misma. El método es más amplio que la técnica y para el cumplimiento de sus objetivos puede recurrir a varias técnicas a la vez.

Vidales, (1992), plantea, que en general, **la elaboración de un método consta de tres fases;**

- 1) Fase de planeación, (la evaluación también se planea).
- 2) Fase de ejecución, (subfases de motivación, presentación, realización, elaboración y conclusiones).
- 3) Fase de evaluación, (también se evalúa la planeación).

Asimismo, Vidales, (1992), señala que según la naturaleza de los fines que se desean alcanzar, los métodos (deductivo, inductivo, analógico o comparativo, lógico, psicológico, activo, recíproco, de trabajo colectivo, mixto, heurístico, entre otros), **se agrupan en tres tipos:**

- 1) Los métodos de investigación, están destinados a descubrir nuevas verdades, a esclarecer hechos desconocidos o a enriquecer el patrimonio de conocimientos.
- 2) Los métodos de organización, éstos procuran ordenar y disciplinar los esfuerzos para lograr eficacia en lo que se desea realizar. Ya que se conocen los cambios y los fines, el método permitirá coordinar las acciones para el uso óptimo de los recursos humanos y materiales y,
- 3) Los métodos de transmisión, están destinados a enseñar conocimientos, actitudes o ideales. Se les llama también métodos de enseñanza.

Otros métodos y técnicas de enseñanza, además de los ya mencionados, son: método de debate, el simposio, el panel, el seminario, el foro, investigación bibliográfica, investigación práctica, entre otros.

Con lo anterior, se podría plantear que el docente cuenta con los métodos necesarios para llevar a cabo su práctica educativa y más aún, con la metodología para su elaboración, sin embargo, si la didáctica es vista sólo como un medio de transmitir los conocimientos de una materia determinada al educando, el docente está cumpliendo solo con la exigencia de la educación tradicional, aún cuando tenga a su alcance la didáctica más avanzada y sea éste un agente activo para su elaboración.

La práctica del docente y la didáctica utilizada en ésta, necesariamente están en función del papel social que se le atribuye a la escuela. Es decir, desde la perspectiva teórica de Wallon y Vygotsky se espera que la escuela contribuya a desarrollar en el educando el conjunto de habilidades, conocimientos y aprendizajes efectivos que permiten al individuo desarrollarse armoniosamente, en un medio que se amplía progresivamente, comprendiéndolo y modificándolo a su gusto, aplicando un espíritu crítico idealmente para beneficio de todos.

Con la adquisición de conocimientos se espera el descubrimiento de los hechos primordiales, los principios y métodos en el terreno científico, literario, estético, filosófico, social, político, moral. La investigación contemporánea revela la fluidez de la acción educativa, fundamental en el logro de habilidades de importancia primaria: capacidad de análisis, de síntesis, de extrapolación, de comunicación, mediante la palabra y la escritura, con la ayuda de una variedad de lenguajes utilizados a diferentes niveles; adquisición de métodos de información y

de trabajo adaptados a las características individuales y de comprobada eficacia; capacidad de establecer relaciones sociales, de comprender a otros, de trabajar en equipo. Esta es una consideración primera en las teorías de Wallon y Vygotsky, al momento de retomar la práctica del docente y la didáctica utilizada en ésta.

La exigencia práctica que se debe plantear al docente en la elaboración y utilización de la didáctica educativa, es la necesidad de tomar en cuenta el conjunto de conocimientos teórico-metodológicos que sustentan su práctica, en este caso, a las teorías de Wallon y Vygotsky. El objetivo de esta aseveración debe estar encaminado a retomar **los principios explicativos que rigen las relaciones de enseñanza-aprendizaje:**

1) La predominancia de la actividad del niño, en oposición con la primacía de la palabra del docente, desde este punto de vista la participación del alumno es importante para el desarrollo de la clase, es decir, el docente debe poner especial cuidado en la actuación ya sea física o mental del educando, con lo que se logra un verdadero aprendizaje. En otras palabras, debe propiciar en el niño una actitud heurística, en la que éste logre la comprensión más que la memorización del tema de que se trate.

2) La guía del docente no debe limitarse a la esfera intelectual del niño; ya que éste es al mismo tiempo afectividad. Este debe conocer el funcionamiento de la inteligencia infantil, con sus particularidades, sus características, sus etapas de desarrollo, sus momentos de crisis. Para hacer posible el acceso al docente a este conocimiento y su aplicación en las aulas de clase, es necesario que éste conozca la aportación de Wallon, (1991), en relación a su teoría del desarrollo psicológico, en

la que explica con amplitud los dos factores que intervienen en el desarrollo de la personalidad infantil: afectividad e inteligencia y la relación genética que se establece entre éstas.

3) La importancia del grupo para la formación de la personalidad y el aprendizaje infantil. Para que la educación del niño adquiriera un carácter integral, ésta debe visualizarlo en su conjunto, es decir, como personalidad social e individual. De aquí la importancia de socializar las diversas tareas que se presentan en el trabajo escolar.

4) Además de las consideraciones anteriores, el docente debe tener en cuenta que la educación escolar proporciona al niño la tarea de captar las bases del estudio científico, esto es, un sistema de concepciones científicas.

Asimismo, en el periodo de la educación escolar y de acuerdo a Vygotsky, (1988), es necesario tener en cuenta que éste parte en el niño de sus propias generalizaciones y significados complejos, pero procede más de un nuevo camino que recorre con éstas, el del análisis intelectual, comparación, unificación y establecimiento de relaciones lógicas.

Para poner en la práctica estos conocimientos, se pueden emplear los métodos y estrategias educativas mencionadas anteriormente (método activo, método heurístico, método colectivo, método mixto, método lógico, el seminario, el método analógico o comparativo, el debate, entre otros). Sin embargo, no se debe olvidar que es la tarea del docente decidir los métodos y estrategias a emplear para la facilitación del proceso educativo y con arreglo a las particularidades de la materia

objeto de estudio; de el contexto social, y a las etapas de desarrollo psicológico en las que se encuentran los educandos.

Con lo expuesto en este trabajo, queda de manifiesto que las teorías de Wallon y Vygotsky han proporcionado a la educación un método capaz de facilitar en el niño su proceso de aprendizaje, además de proporcionar a la práctica del docente un método científico que la separa de los postulados teóricos y prácticos desde la perspectiva tradicional.

La importancia de las teorías de Wallon y Vygotsky radica en que a partir de éstas se pueden delimitar claramente las diferencias que existen entre la escuela nueva y la escuela tradicional, al presentarse como una guía para la formación y la práctica educativa del docente. Esto se muestra en la siguiente gráfica:

GRAFICA COMPARATIVA DE LOS POSTULADOS TEORICOS DE LA ESCUELA TRADICIONAL Y LA ESCUELA NUEVA-WALLON Y VYGOTSKY.

Postulados de la escuela trad.	Papel del docente	Postulados de la esc. nueva teorías de W. y V.	Papel del docente
<ul style="list-style-type: none"> - Educación didáctica y autoritaria. - Orígenes elitistas. - Transmisión de una enseñanza dogmática. - Transmisión de conocimientos. - Separación individuo-sociedad - Excesivo interés en la formación de la inteligencia del niño - Olvido de las facetas de la personalidad infantil - Características intelectualistas de la educación - Separación de las ciencias de la educación - Carencia de una teoría sólida de aprendizaje - Carencia de técnicas y herramientas de aprendizaje emanadas de la teoría del aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - El docente es el modelo y el guía. - Da a conocer la verdad. - Estimulación de la memoria. - Programas sobrecargados, fragmentados. - Desaparición de la espontaneidad y la reflexión. - Distancia la realidad del niño. - Relación maestro-alumno es vertical, jerárquica, de poder, de sumisión. - Escaso aprendizaje de las relaciones de sociabilidad por parte del niño. - Desconoce en el niño al futuro ciudadano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Parte de una teoría del aprendizaje. - Orígenes en la reforma de la educación. - Enseñanza encaminada a facilitar el proceso de aprendizaje del niño. - Vinculación individuo-sociedad. - Atención a la formación de la personalidad infantil: afectividad e inteligencia. - Estudio y fomento del desarrollo de los procesos psicológicos superiores en el educando. - Establecimiento de las relaciones entre las ciencias de la educación. - Explica la relación genética entre los procesos desarrollo-aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es el guía en el proceso de aprendizaje del niño. - Es un investigador activo de las relaciones de aprendizaje y desarrollo. - Vincula la educación del niño al contexto social. - Propicia en el niño zonas de desarrollo próximo. - Es el vínculo entre las ciencias de la educación - Presta atención a la personalidad social e individual del niño.

En resumen, la formación del docente y su contribución a la pedagogía científica está sustentada en la medida en que a través de su práctica lleva a cabo el análisis de el proceso de aprendizaje y que teóricamente es aportado por la psicología educativa; es decir, la fuente más viable para la formación continua del docente es la observación y la experimentación, ya que a partir de estas actividades el docente adquirirá y pondrá en práctica **los elementos que necesariamente deben conformar su preparación:**

- El conocimiento teórico que la psicología educativa aporta a la pedagogía (procesos que intervienen en el desarrollo psicológico del niño y su relación con el aprendizaje).

- La adquisición del conocimiento científico del desarrollo psicológico del niño.

- La actividad del docente como generadora del conocimiento de la psicología aplicada.

- La adquisición de conceptos científicos que permiten explicar el proceso de aprendizaje del niño.

- El docente como agente de vinculación entre la pedagogía, la educación y la psicología.

- La reflexión de la práctica educativa proporciona al docente los elementos científicos para colocarlo como un guía en el proceso de aprendizaje del niño, y

- El empleo de los recursos didácticos adecuados para facilitar la adquisición de conocimientos e insertar en ellos el conocimiento de el proceso de desarrollo psicológico del niño que la psicología ha proporcionado.

La didáctica es un elemento importante en la práctica educativa y su utilización debe estar encaminada a facilitar en el niño su proceso de aprendizaje.

Es la tarea del docente vincular cada una de las áreas del conocimiento (educación-didáctica, pedagogía y psicología) que conforman su práctica educativa, ya que a partir de esta vinculación se generan los conocimientos que explican los conceptos por los que pasa el proceso de desarrollo y aprendizaje del niño.

CONCLUSIONES

A través de la historia de la educación ésta ha estado sujeta al surgimiento de conocimientos que en uno u otro campo (psicología, pedagogía y educación) han buscado hacer de la educación el medio eficaz para ingresar al niño a las realizaciones más elevadas de la cultura a la que pertenece. Sin embargo, pocas veces se ha hecho referencia a estos campos de conocimiento como una unidad y más aún, a la función y formación de los agentes que intervienen en el proceso educativo, en específico, el docente.

Las teorías de Wallon y Vygotsky se constituyen en un método específico y concreto para abordar la educación del niño, debido a que en ellas se encuentra la estructuración de una teoría del aprendizaje, el conocimiento científico y concreto del desarrollo psicológico del niño y su relación genética con el aprendizaje en la edad escolar, es decir, estos psicólogos logran hacer complementario e interdependiente el conocimiento psicológico, pedagógico y educativo, para facilitar al niño su proceso de aprendizaje.

Es evidente que la formación docente es el pilar fundamental del proceso educativo, ya que éste es un agente que se constituye en el primer vínculo que el niño tiene con las realizaciones de la cultura, a partir del momento que ingresa a la escuela.

Tanto Wallon, (1991), como Vygotsky, (1988), ponen en claro que el docente debe ser un agente del proceso educativo, formado en la metodología, debido a que es el puente de vinculación entre la psicología, la pedagogía y la educación, donde

el único conocimiento aplicado del desarrollo psicológico del niño y de los conceptos que intervienen en éste, están en función a la experimentación y experiencia que adquiere el docente a través de su práctica. De manera que, en su formación es necesario proporcionarle los elementos teórico-metodológicos para que se constituya en un investigador activo de el proceso de aprendizaje y desarrollo psicológico del niño, lo cual le permitirá entender y aplicar la didáctica educativa, para facilitar la adquisición de conocimientos en el niño.

Wallon y Vygotsky, no solo proporcionan el conocimiento del desarrollo psicológico del niño y su relación con el aprendizaje, sus conceptos para explicar a éstos, las condiciones teórico-metodológicas para que la pedagogía adquiriera carácter científico, sino además, su postura crítica ante la educación actual, es decir, los elementos que tiene la educación para transformar el niño en hombre. Si bien es cierto que sus teorías están dirigidas a los educadores, psicólogos e investigadores, éstas alcanzan su cometido cuando cada uno de los profesionales retoma la función que se le atribuye y la complementa con la de los otros, es decir, se plantea la necesidad de un trabajo interdisciplinario.

Tanto Wallon, (1991), como Vygotsky, (1988), hacen incapié en la necesidad de estudiar al niño en su circunstancia psicológica concreta, atendiendo las diferencias constitucionales. Es bajo esta consideración que se pondría en práctica su concepto de educación en el que señalan que la educación transforma al niño en hombre, con sus posibilidades, sus aptitudes y su fondo mental.

El panorama actual de la educación, si bien, es de un total desaliento ante la práctica misma, ésto no se justifica en la medida en que existen propuestas

científicas y concretas para hacer posible la eficiencia del proceso educativo, en beneficio del niño y de la sociedad en la que éste se desenvuelve. Es aquí donde radica la importancia de abordar las teorías de Wallon y Vygotsky, ya que a partir de éstas se abre un campo ilimitado de investigaciones no solo para la educación sino también, en beneficio de la psicología misma; teniendo siempre en consideración que la unidad de éstas será posible cuando el docente y el psicólogo educativo trabajen de manera conjunta, sabiendo que el objeto común de estas disciplinas es el niño. De manera que la aplicación de la teoría de estos psicólogos no es una cuestión de aportaciones aisladas, sino más bien, un método que se presenta para lograr que el docente conozca los elementos que deben conformar su práctica, los comprenda y los aplique para facilitar en el niño, su proceso de aprendizaje.

Dentro de la formación docente y ante la necesidad de su práctica misma, es necesario tomar en cuenta desde un punto de vista dialéctico los factores que posibilitan o dificultan que dentro del sistema educativo la práctica del docente se convierta en una enseñanza eficaz, es decir, se ha establecido ya que existen aportaciones teóricas y metodológicas, que cumplen con criterios científicos para la enseñanza del niño, pero esto no parece ser una condición suficiente para que en el plano social se involucre al docente en una transformación de su práctica, de manera que, no es posible olvidar que el docente es un agente del sistema educativo y éste a su vez, surge en una estructura social, de la que necesariamente depende. De aquí se podría considerar que las transformaciones en el sistema educativo, no solo es tarea de los profesionales de la educación (docentes, pedagogos, psicólogos e investigadores educativos), sino además, de factores como son: el gobierno que regula las condiciones en la que se lleva a cabo la educación del niño y la preparación del docente; y la consideración de las relaciones y condiciones sociales

que se establecen en la sociedad.

La necesidad de llevar a cabo un análisis dialéctico de la educación (que no es el objetivo de este trabajo), es importante desde el momento en que se retoma el estudio de un segmento de ésta, es decir, la viabilidad y eficacia de cualquier aportación teórica y metodológica, están directamente relacionadas a los factores (sociales, económicos, políticos, etc.), que facilitan o dificultan que ésta se lleve a la práctica; ya que el objetivo de toda aportación debe ser su práctica misma, de lo contrario, ésta se convertiría en un "conocimiento" estático y sin beneficio alguno.

Al no tomar en cuenta la consideración anterior y al señalar la importancia de la formación del docente dentro de un universo pedagógico-social, se excluiría la posibilidad de aportar conocimientos tanto para la pedagogía y la educación, como para la psicología misma, es decir, la relación que se establece entre estas tres áreas necesariamente depende de la puesta en práctica del conocimiento teórico que aporta la psicología educativa. al mismo tiempo que permite al docente adentrarse en un método para llevar a cabo el análisis del proceso de desarrollo y aprendizaje del niño. Una adquisición que se debe fomentar en el docente es la tarea de investigación, es decir, ante el planteamiento de una guía para su formación, se debe tomar en cuenta que ésta en ningún momento puede pretender esquematizar el conocimiento que el docente debe adquirir para ser llevado a la práctica; de lo contrario, se excluirían factores como la investigación y la experimentación, que necesariamente dificultaría para el docente hacer uso de conocimientos que surgen de la teoría y de su experiencia. Sin embargo, también se debe considerar que en la formación del docente, y siendo éste un elemento numeroso del sistema educativo, los conocimientos que adquiere deben cumplir con los mismos criterios teórico-

metodológicos; de manera que se debe proporcionar al conjunto de docentes el mismo conocimiento para ser aplicado en el aula de clases, sin olvidar que la emergencia de nuevos conocimientos, no debe ser enfocada a un resultado previamente establecido, sí se considera que para cada docente, para cada educando, las circunstancias que rodean el proceso educativo tendrán matices diferentes, en todo caso, el docente debe ser un observador directo de las divergencias constitucionales que se presentan en sus educandos y de las características del medio social en las que se lleva a cabo su práctica.

Finalmente, ante cualquier propuesta que se presente, para la formación docente, con el objetivo de facilitar en el niño su proceso de aprendizaje, y una vez que ésta cumpla con los requisitos teórico-metodológicos necesarios para justificar su viabilidad y eficacia en el proceso educativo; el último recurso es su práctica.

BIBLIOGRAFIA

- CLANET, C.; LATERRASE, C. y VERNAUD, G. (1984). Dossier Wallon-Piaget. España: Ed. Gedisa.
- DIAZ Y MARTINEZ, J. (1986). Estrategias de enseñanza aprendizaje. San José de Costa Rica: Ed. IICA.
- JALLEY, E. (1991). "Introducción a la lectura de la vida mental". En: WALLON, H. La vida mental. México: Ed. Grijalbo. p.p. 1-23.
- LARROYO, F. (1981). La ciencia de la educación. México. Ed. Porrúa, S.A.
- LANDSHERE, G. (1979). La formación de los enseñantes del mañana. Madrid, España: Ed. Narcea, S.A. de ediciones.
- LEONTIEV, A. (1991). "Artículo de introducción sobre la obra creadora de L.S. Vygotsky". En: VYGOTSKY, L.S. Obras escogidas. Madrid: Ed. Centro de publicaciones del M.E.C.
- MERANI, A. (1970). Psicología y pedagogía. Las ideas psicológicas de Wallon. H. México: Ed. Grijalbo.
- PALACIOS, J. (1984). La cuestión escolar. Barcelona, España: Ed. Laia.

- PETROVSKY, A. (1980). "El objeto de la psicología". En: Psicología general. Moscú: Ed. Progreso.
- ROGOFF, B. (1989). Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context. New York: Oxford University Press.
- TRAN-THONG, (1971). Que ha dicho verdaderamente Wallon. Madrid, España: Ed. Dancel.
- VIDALES, D.I. (1991). Métodos y técnicas de enseñanza. México: Ed. S.E.P.
- VYGOTSKY, L.S. (1924). "El método de investigación reflexiológica y psicológica". En: Problemas de psicología contemporánea. Moscú: Ed. Nauka.
- VYGOTSKY, L.S. (1925a). Psicología del arte. Moscú: Ed. Nauka.
- VYGOTSKY, L.S. (1925b). "La conciencia como problema de la psicología del comportamiento". En: Psicología y marxismo. Moscú: Ed. Gosizdat.
- VIGOTSKY, L.S. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Ed. Grijalbo.
- VYGOTSKY, L.S. (1992). Pensamiento y lenguaje. México: Ediciones Quinto Sol.
- WALLON, H. (1974). La evolución psicológica del niño. México: Ed. Grijalbo.

WALLON, H. (1976). Los orígenes del pensamiento en el niño. Tomo I y II. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.

WALLON, H. (1981). Psicología y educación. Las aportaciones de la psicología a la renovación educativa. Madrid, España: Ed. Pablo del Río Editor, S.A.

WALLON, H. (1991). La vida mental. México: Ed. Grijalbo-crítica.

WERTSCH, J.V. (1988). Vygostky y la formación social de la mente. México: Ed. Paidós.

ZAZZO, R. (1976). Psicología y marxismo. Madrid, España: Ed. Pablo del Río Editor.