

51962 2



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
"ZARAGOZA"

**EL JUEGO PROTAGONIZADO: SU POTENCIALIDAD EN LA
FORMACION DE MOTIVOS PARA EL ESTUDIO Y LA
DIRECCION DE LA ACTIVIDAD COGNOSCITIVA EN NIÑOS
ESCOLARES.**

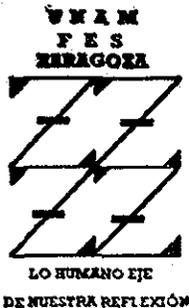
T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
**MAESTRO EN PSICOLOGIA CON
ORIENTACION EN EDUCACION ESPECIAL**
P R E S E N T A :
HAYDEE PEDRAZA MEDINA

ASESOR: MTRA. ANDREA OLMOS ROA.

MEXICO, D. F.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

2002





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

DEDICATORIAS

Con cariño para mis padres, hermanos, amigos y maestros, porque:

Me han ayudado a comprender la importancia de la educación en el desarrollo del ser humano y a comprender el papel tan importante que un psicólogo juega en este proceso

Me guiaron y ayudaron a plantear metas y objetivos, a sistematizar y reportar la información, que fueron las bases para concluir este trabajo: hoy les devuelvo la satisfacción de saber que ejercité lo que me enseñaron. Gracias por escuchar mis dudas, mis ideas, mis metas, por retroalimentar e intentar comprender el sentido de éste trabajo.

Esto sólo es una muestra de la huella que han dejado en mi, hoy les devuelvo un fruto, que además significa un gran paso en mi crecimiento personal y profesional.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco especialmente:

A las maestras Gloria y Epifania, que me permitieron cambiar la dinámica de su salón y formar parte de su espacio, gracias por enseñarme que la docencia es mucho más que transmitir conocimientos, también implica querer y cuidar de los niños, pero sobre todo un compromiso por mejorar la educación en México.

A los niños, que me enseñaron que lo único importante es ser uno mismo, espontáneo y abierto, gracias a ellos comprendí que la teoría en un papel de nada sirve, sí no se valora la importancia del trabajo, de soñar, de divertirse, de cooperar y de jugar.

A la Mtra. Andrea Olmos Roa, Dra. Frida Díaz Barriga Arceo, Mtra. Ma. Guadalupe Salinas Jiménez, Mtro. José Manuel Ibarra Cisneros, Mtro. Roberto Arzate Robledo y al Mtro. Arturo Alvarez Balandra, por el tiempo dedicado a la lectura y corrección de éste trabajo, gracias porque sus comentarios me alumbraron el camino para llegar a la meta.

TABLA DE CONTENIDO

	Páginas
Resumen	4
Introducción	8
1. La formación de las funciones psicológicas superiores para la psicología sociocultural	13
1.1. Concepción sociocultural sobre el desarrollo humano	14
1.2. Leyes generales para el desarrollo sociocultural de las funciones psíquicas	20
1.3. El proceso de formación de las funciones psicológicas superiores en la actividad del hombre	31
1.4. El papel del lenguaje en la dirección interpersonal e intrapersonal de las funciones psicológicas superiores	40
1.5. La contribución de Vygotski a los procesos educativos	51
1.6. La concepción sociocultural de los niños que no aprenden	61
1.7. El papel del juego protagonizado en la formación de procesos conscientes y voluntarios	72
1.8. El papel del juego protagonizado en la formación de funciones psicológicas necesarias para la actividad cognoscitiva	89
2. Metodología	100
2.1. Método	107
2.1.1. Objetivos	107
2.1.2. Tipo de estudio y características de la investigación	108
2.1.3. Unidad o caso	109
2.1.4. Hábitat	110
2.1.5. Naturaleza del comportamiento	112
2.1.6. Caracterización	113
2.1.7. Planteamiento de hipótesis	116
2.1.8. Plan de investigación	116
2.1.9. Técnicas	119
2.1.10. Procedimientos	120
2.1.11. Instrumentos	121
2.1.12. Análisis de datos	124

3 La potencialidad del juego protagonizado en la dirección y motivación para la actividad cognoscitiva	126
3.1. Evaluación durante el proceso de enseñanza	126
3.2. Ampliando la zona de desarrollo próximo con tareas de juego protagonizado en el aula	140
3.2.1. Diseño de actividades de juego protagonizado	140
3.2.2. Proceso de formación de la motivación para el estudio y dirección de la actividad cognoscitiva	143
3.2.3. Componentes intelectuales	145
3.2.4. Componentes volitivos	152
3.2.5. Componentes motivacionales	170
3.3. Valoración social del cambio cualitativo en la motivación y en la dirección de la actividad cognoscitiva	174
3.3.1. Christian: un niño especial	186
Conclusiones	187
Referencias bibliográficas	193
Anexos	200

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1. Participación del docente y los alumnos en las secuencias didácticas de Inicio-Respuesta-Evaluación.
- Figura 2. Ejemplos de las estrategias que utilizan los niños cuando tienen dificultades.
- Figura 3. Ejemplos de las estrategias que utilizan los niños cuando tienen dificultades.
- Figura 4. Ejemplo de una redacción de recuerdo libre sin coherencia.
- Figura 5. Ejemplo de una receta de cocina, escrita por los niños.
- Figura 6. Niñas dirigiendo su atención y concentración hacia la actividad de manera voluntaria.
- Figura 7. Ilustraciones de la historia “la mano peluda”, realizada por los niños durante la actividad **Juguemos al cine**.
- Figura 8. Carta escrita por una niña.
- Figura 9. Carta escrita por una niña.
- Figura 10. Tarjeta de Navidad.
- Figura 11. Señal del salón, donde se indican las reglas que proponen los niños.
- Figura 12. Receta elaborada por un niño con mediación social a través del lenguaje.
- Figura 13. Fotografías de niños elaborando y jugando con aviones y helicópteros de papel.
- Figura 14. Fotos de niños trabajando en la realización de la obra de teatro.
- Figura 15. Niños en la representación de la obra de teatro.
- Figura 16. Redacción de un cuento con ayuda de un esquema.
- Figura 17. El periódico de los juegos, elaborado por los niños.
- Figura 18. Mensaje escrito en el diario de una niña sobre el periódico.
- Figura 19. Cartas para los reyes magos.
- Figura 21. Ejemplo de los componentes volitivos.
- Figura 22. Expresión de valores sociales en la elaboración de historias.
- Figura 23. Fotografía de la exposición de trabajos.

RESUMEN

El presente trabajo explica la potencialidad del juego protagonizado para formar motivos para el estudio y la dirección de la actividad cognoscitiva. Primero, se expone un panorama general de la teoría sociocultural de Vygotski, con el fin de comprender cómo en la interacción social se construyen las funciones psicológicas superiores, además de todos los aspectos que se ponen en juego durante el desarrollo sociocultural del ser humano.

A partir de la promoción de actividades de juego protagonizado, en un aula de segundo año de primaria en Cd. Nezahualcóyotl, se explica el proceso de transformación de funciones psicológicas superiores. Especialmente, cómo los niños transitaron de la dirección del profesor sobre su actividad cognoscitiva a la autodirección, así como la transformación cualitativa de sus motivos para la actividad de estudio. El trabajo en el aula, se complementó con una evaluación durante la enseñanza, el diseño y promoción de actividades de juego protagonizado y una evaluación social de las personas que participaron en la experiencia.

Por último, se concluye que a través del juego protagonizado, se pueden potenciar procesos psicológicos que no se han formado en los niños y que son trascendentes para desempeño autónomo de la actividad cognoscitiva en la escuela.

INTRODUCCIÓN

Dentro de la problemática educativa se encuentran el fracaso escolar y el cada vez más frecuente cuestionamiento a la calidad educativa que suele traducirse en altos índices de reprobación y deserción. Principalmente se registran en el nivel de educación básica y son resultado de una amplia gama de problemas que ponen en entre dicho las posibilidades de la escuela para responder a un proyecto educativo. Muchos profesionales intentan encontrar una respuesta a estos problemas que presentan los niños de educación primaria y que han desbordado las posibilidades de acción de los docentes, quienes demandan una respuesta a sus necesidades, una adecuada organización, planeación, implementación y evaluación de actividades y recursos educativos, que posibiliten el cambio de los problemas que se viven cotidianamente en el aula.

Partiendo de la idea de que estos problemas de fracaso y deserción escolar, entran en el marco de la educación especial, dado que la educación especial se refiere a la educación de aquellos sujetos que tienen deficiencias o están por encima de lo normativo. Lo que implica "...un conjunto de conocimientos científicos e intervenciones educativas, psicológicas, sociales y médicas, tendientes a optimizar las posibilidades de sujetos excepcionales" (Sánchez Manzano, 1994: 33). En la actualidad, en México la educación especial es una modalidad de educación que se imparte a niños y jóvenes que tienen dificultades para incorporarse a las instituciones educativas regulares o para continuar en las mismas por presentar algún retraso o desviación, parcial o general, en su desarrollo, debido a causas orgánicas, psicológicas o de conducta.

Por ello, se ha buscado la capacitación de profesionales especializados con una labor importante en materia de prevención y creación de alternativas de intervención en educación especial, como es el programa de *Maestría en Educación Especial* que oferta la Facultad de Estudios Superiores de Zaragoza-UNAM, en donde se menciona que es importante la existencia de un programa como este porque:

En el país observamos que existe la necesidad de formar profesionales de alto nivel que investiguen y sobre todos que planeen de manera más efectiva

y global estrategias para la solución y prevención de problemas contenidos en el área de Educación Especial. (Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Zaragoza, 1989: 28)

Los problemas de aprendizaje y de variadas discapacidades implican un rezago y/o imposibilidad de acceso a la educación regular, este hecho preocupa a los profesionales de educación especial, sobre todo cuando según datos proporcionados por la Secretaria de Educación Pública (SEP) (Zedillo, 1997: 205), el 60.9 % de los servicios de este tipo lo ocupa la atención a niños con problemas de aprendizaje

Estos niños, a pesar de utilizar los métodos de enseñanza que han funcionado en muchos alumnos, se le dificulta aprender, ocasionando toda una problemática, no solo de rendimiento escolar, sino en la formación de su personalidad, en la comprensión del significado de aprender. El que el alumno no logre cumplir con los objetivos planteados por la escuela, no solo se expresa en la no adquisición del conocimiento, sino en la incapacidad para usar los instrumentos y herramientas que pone a su disposición la sociedad.

Esto se debe en muchas ocasiones al proceso de enseñanza que no se vincula con los motivos de los niños. Por esto es importante que otros profesionales implicados en la labor educativa, como lo es el psicólogo especialista en educación, trabaje conjuntamente con el docente y se enfrente a su problemática en el aula. De esta forma se pueden diseñar técnicas y procedimientos diversos para lograr un aprendizaje significativo en el niño; además, esto nos da la oportunidad de intervenir en un contexto natural

El propósito del presente estudio es determinar si el juego protagonizado es una actividad que ayuda al niño escolar a formar motivos y dirigir su actividad cognoscitiva. Para lo cual, es importante transformar la idea tradicional de la escuela, entendiendo que uno de los factores del fracaso en los primeros grados de la escuela primaria, es la ruptura o desfase entre la educación preescolar y escolar.

Para entender y actuar sobre los procesos de aprendizaje es importante observar como los individuos se adaptan a una nueva situación y a través de que actividades se apropian de las reglas culturales. Por eso, se

considera retomar las actividades que guían en cierta etapa de la vida, como es el juego en la edad preescolar y escolar. Tal actividad implica un proceso de modificación de las estructuras mentales y emocionales que va de lo social a lo individual. Sin embargo, en la planificación de la enseñanza no se retoma el camino de tal modificación, entonces, no se da al niño la oportunidad de comprender el sentido de la actividad de estudio para que por sí mismo pueda dirigir su actividad hacia la apropiación de conocimientos. Este proceso no es algo que el docente construya desde afuera, sino que es un proceso del propio alumno.

Sí la motivación y dirección de la actividad cognoscitiva es un proceso individual, que inicialmente se forma a través de la interacción social; y la escuela no da la oportunidad en el desarrollo de sus actividades, de que los niños formen esos procesos; entonces podemos decir que los niños con “problemas de aprendizaje” no ha logrado o no terminaron construir las estructuras mentales y estructuras de su personalidad necesarias para la actividad escolar, y por consiguiente para el aprendizaje. Es decir, no estamos hablando de una alteración en los procesos básicos de análisis e integración de la información, ni de una aparición somática sobre un conflicto personal o social; tampoco se puede definir el problema con el uso de pruebas de desarrollo mental. Más bien, el retraso en el aprendizaje es ocasionado por un desarrollo inadecuado de las funciones psicológicas necesarias para la actividad cognoscitiva.

Así, se estudia el juego como la actividad en la cual el niño forma de manera práctica las reglas de la actividad cognoscitiva. Por medio de las relaciones con otras personas interioriza las normas de comportamiento antes de implicarse directamente en la actividad de estudio, le da un carácter consciente y generalizado. Para observar si el juego protagonizado puede promover cambios cualitativos en el desarrollo del niño y afectar positivamente cada una de las funciones psíquicas y de la personalidad, motivando al alumno y dirigiéndolo conscientemente hacia la actividad de estudio.

Para ello, es importante crear en el aula un espacio social, para que se dé la interacción, ya que se considera que el aprendizaje no es un proceso individual. Sino por el contrario, un proceso social que esta colmado de intereses, necesidades y exigencias, por parte de la institución, del profesor y

de la sociedad. Además, se debe tomar en cuenta la experiencia del alumno, su conocimiento previos, su motivación para planear una actividad y ejecutarla conscientemente, lo que implica un gran reto, pero:

El trabajo de investigación psicológica no es otra cosa que diseño educativo: el investigador que busque el origen de las funciones cognitivas debe crear condiciones de cambio en el sujeto mediante la oferta de instrumentos mediacionales distintos a medida que esos instrumentos permiten al sujeto reestructurar su actividad cognitiva. (Alvarez & Del Rio, 1990: 44)

Así, en esta investigación se intenta estudiar al juego protagonizado como un motivo auxiliar en la escuela y sus efectos en mejorar las condiciones educativas y de socialización de los niños, su impacto en la motivación y dirección de la actividad escolar. Partimos del supuesto de que los niños ingresan a la escuela primaria con una serie de competencias necesarias para el aprendizaje y que se forman en la etapa preescolar. Sin embargo, muchos niños no asisten a la escuela preescolar y otros lo cursan en escuelas particulares, las cuales tienen como principal objetivo el aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo; y no el desarrollo de las habilidades básicas para el aprendizaje, como actitudes de confianza en sí mismo, motivación para la actividad escolar, autodirección de la conducta hacia el aprendizaje, desarrollo de actividades de planeación, organización y ejecución, asumir responsabilidades, entre otras. Estos niños ingresan a la escuela primaria con la desventaja de no haber formado las estructuras necesarias para el aprendizaje formal y científico de la escuela primaria.

El presente estudio se basa en las propuestas teóricas de Vygotski¹ y sus colaboradores, que implica un cambio de integral en la forma de abordar la psicología, teórica y metodológicamente. Teóricamente, involucra una reformulación de las ideas sobre el desarrollo, el papel de la actividad del hombre, de los instrumentos, de la mediación y de la interacción, entre otros; metodológicamente, implica el empleo de la metodología cualitativa, coherente con la idea de que los fenómenos psicológicos tienen cualidades complejas, que son multifacéticos y que en su desarrollo se interrelacionan con otros fenómenos

¹ En la traducción al español, el nombre de Vygotski puede tener diferente ortografía (Vygotsky, Vigotsky, Vigotskii); en este trabajo se utilizará la ortografía de las obras escogidas de dicho autor.

Con la idea central de que el juego protagonizado es una actividad que permite al niño escolar formar una motivación hacia la actividad de estudio y dirigir conscientemente su actividad cognoscitiva, el presente trabajo se divide en tres apartados. El primero, *la formación de las funciones psicológicas superiores para la psicología sociocultural*, se refiere a la explicación de la concepción sociocultural sobre el desarrollo humano, las leyes generales que plantea Vygotski para el desarrollo de las funciones psicológicas, su proceso de formación en las actividades del hombre, el papel que juega el lenguaje en la dirección interpersonal e intrapersonal de las funciones psicológicas, la contribución de Vygotski a los procesos educativos, una consideración sociocultural de los niños que no aprenden, el papel del juego protagonizado en la formación de procesos conscientes y voluntarios y de funciones psicológicas necesarias para la actividad cognoscitiva.

En el segundo, se explican las características de la metodología cualitativa utilizada en este trabajo, así como el método que incluye: objetivos, el tipo de estudio y las características de la investigación, la unidad o caso que se estudia, el hábitat, la naturaleza del comportamiento que se investiga, una caracterización de la población que se estudio, el planteamiento de hipótesis, el plan de la investigación, las técnicas, procedimientos e instrumentos utilizados, así como la realización del análisis de datos.

El tercer apartado, presenta los resultados de usar al juego protagonizado para potenciar la dirección y motivación para la actividad cognoscitiva. Los aspectos que se exponen son: la evaluación realizada al grupo durante el proceso de enseñanza, un análisis de los cambios observados en el desarrollo de las actividades en cuanto a sus componentes intelectuales, volitivos y motivacionales. Finalmente, la realización de una valoración social del cambio cualitativo en la motivación y dirección de la actividad cognoscitiva.

1. LA FORMACIÓN DE LAS FUNCIONES PSICOLÓGICAS SUPERIORES PARA LA PSICOLOGÍA SOCIOCULTURAL.

El desarrollo cultural del niño representa un tipo especial del desarrollo, es decir, el proceso de arraigo del niño en la cultura no puede identificarse como un progreso de madurez orgánica por una parte, ni reducirse por otra, a una simple asimilación mecánica de ciertos hábitos externos. Si consideramos que el desarrollo cultural, lo mismo que cualquier otro, está supeditado a sus propias leyes, posee su propio marco interno, sus niveles, resulta lógico que se plantee el problema de la edad cultural del niño.

Esto significa que no sólo podemos preguntar cuál es la edad real de cada niño, cuál es su edad intelectual, sino también en qué nivel de desarrollo cultural se halla

*L.21 Smonovich Vygotski
El desarrollo de la psicología superior*

La mayoría de los casos de fracaso y reprobación se registran en el nivel de educación básica y en ocasiones trascienden a la educación secundaria y hasta la educación superior, resultados que ponen en entredicho las posibilidades de la escuela para responder al proyecto educativo mexicano. El estudio del alumno con problemas tradicionalmente se ha hecho, pensando que el individuo es causa de su problemática escolar, esta forma de pensar el problema no proporciona pautas efectivas para que las soluciones tengan un impacto positivo a corto y largo plazo. La idea de abrir el campo de investigación a factores sociales y culturales representa la posibilidad de comprender y explicar lo que sucede en el aula y con ello diseñar estrategias que nos permitan lograr un verdadero cambio en la forma de pensar y actuar en la educación.

Analizar el problema desde una perspectiva social, histórica y cultural, permite entender que el alumno no es el responsable directo del problema, sino que existen diversos factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, e incluso la forma de entender el desarrollo humano es diferente porque elementos como la cultura, el momento histórico y la sociedad – incluyendo, claro a los profesores, al currículo y la familia– son determinantes en el desarrollo normal de un niño.

Por eso, en un primer momento es importante conocer los planteamientos generales de la propuesta de Vygotski y colaboradores, que se consideran importantes para entender el papel del juego protagonizado en el desarrollo del niño y en el aprendizaje escolar.

1.1. Concepción sociocultural sobre el desarrollo humano.

Este enfoque parte de la idea de que el hombre tiene las condiciones biológicas necesarias para el desarrollo de ciertas funciones psicológicas, sin embargo, este desarrollo biológico no se da de manera aislada, se da en íntima relación con el desarrollo cultural. Vygotski plantea una operación simultánea de la filogénesis, la ontogénesis² y la historia sociocultural como fuerzas del desarrollo, de tal manera que está formado por una línea natural y una cultural del desarrollo:

El desarrollo cultural del niño se caracteriza, en primer lugar, por el hecho de que transcurre bajo condiciones de cambios dinámicos del organismo. El desarrollo cultural se halla sobrepuesto a los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo orgánico del niño. Forma una unidad con estos procesos. Solamente mediante un proceso de abstracción podemos separar un conjunto de procesos de otro. El crecimiento del niño normal en el seno de la civilización implica, por regla general, una fusión con los procesos de maduración orgánica. Ambos planos de desarrollo *el natural y el cultural* coinciden y se confunden entre sí. Las dos líneas de cambio penetran una en la otra formando básicamente una única línea de formación sociobiológica de la personalidad del niño. (Wertsch, 1988: 58)

Queda claro que no se niega que el desarrollo tiene una base biológica, pero la influencia sociocultural en el desarrollo del niño tiene una gran importancia, según la teoría de Vygotski lo determina, e *g.* cuando se han encontrado niños viviendo solos y aislados del contacto humano o con animales inferiores, su conducta no puede ser descrita como humana, ya que se ha visto que corren en cuatro patas, lamen leche de cualquier recipiente en que se les sirva y su medio de comunicación son gruñidos y ruidos de tono muy bajo y nunca llegan a progresar en su conducta más allá del desarrollo correspondiente a un niño de tres años de edad. Estos hechos nos indican que la conducta humana es determinada por la dotación biológica del hombre por una parte, y por la convivencia con la sociedad humana, por otra.

² La filogenia estudia el desarrollo de las vías evolutivas y la formación de las especies a partir de otras preexistentes, e intenta establecer el árbol genealógico de todos los organismos, también investiga este problema al nivel de los distintos órganos y funciones en una serie filogenética. La ontogenia estudia los fenómenos de crecimiento y desarrollo del individuo. Al respecto se considera que el hombre tiene condiciones biológicas necesarias para el desarrollo de ciertas funciones psicológicas. sin embargo, este desarrollo biológico no se da de manera aislada, se da en íntima relación con el desarrollo cultural (Wertsch, 1988)

Estos dos factores actúan entre sí de tal forma que cada uno depende de la contribución del otro, considerando que hay más peso en los factores sociales, que en los biológicos, así:

El desarrollo embriológico del niño no puede ser considerado de ninguna manera al mismo nivel que el desarrollo del niño como ser social. El desarrollo embriológico es un tipo de desarrollo absolutamente único y se halla subordinado a un tipo de reglas diferentes de las del desarrollo de la personalidad del niño que comienza en el nacimiento. El desarrollo embriológico es estudiado por una ciencia independiente *la embriología* que no puede ser considerada como una disciplina de la psicología. La psicología no se ocupa del desarrollo hereditario o prenatal como tal, sino solamente del papel o influencia del desarrollo prenatal y hereditario del proceso de desarrollo social. (Wertsch, 1988: 39)

Si bien, la conducta humana no puede ser heredada en forma directa, las características físicas que son determinadas genéticamente, como lo es la estructura del cerebro que puede influir sobre la conducta, pero no la determina tanto como las relaciones sociales en las que el niño se desenvuelve, ya que estas influencias marcan el desarrollo de los procesos psicológicos complejos (atención voluntaria, memorización activa, etcétera). La conducta, que recorre el largo camino de la formación, depende en mayor medida del medio circundante (de las condiciones de educación y enseñanza a que esté sujeto el niño, del medio sociocultural, del carácter de la relación, de las formas, de los modos de la actividad, etcétera), que de la herencia.

Las ideas de Vygotski surgen del marxismo, su intención era desarrollar una psicología basada en los planteamientos socialistas, que permitiera ofrecer una educación acorde con este enfoque. Por lo que se entienden los procesos humanos, el desarrollo y sus manifestaciones, desde su historia, en momentos y contextos definidos. El enfoque histórico nos ofrece “una vía para investigar y comprender los procesos de desarrollo que caracterizan a la cultura y al individuo en y con ella” (Labarrere, 1998: 4). Lo cual nos lleva a pensar que, si se pueden reconocer las condiciones de vida de cada generación; es decir, los procesos de formación del desarrollo, se pueden encontrar los condicionamientos y circunstancias en los que se forma, lo cual ofrece la posibilidad de intervenir en el desarrollo de sus procesos sociales, como es la educación. Para llegar a esto, es necesario comprender los fundamentos explicativos que reflejan más adecuadamente la peculiaridad sociocultural de lo humano.

Se reconoce el hecho de que cada cultura tiene su particular forma de influencia en el desarrollo de la conducta, por lo que Vygotski rechaza las propuestas que niegan que exista diversidad entre las culturas, considerando que existen pocas diferencias y grandes similitudes. Es decir, todos los individuos comparten las mismas características y dan sus explicaciones al margen de la cultura. Tampoco esta de acuerdo con aquellos que explican la evolución cultural a través de las diferencias entre las culturas, pero dadas a través del pensamiento expresado en las diversas sociedades por medio del sistema de creencias, la actividad económica, la organización social, etcétera. Clasificándolas como primitivas o modernas, porque aquí el individuo pasa por diferentes etapas de desarrollo y puede haber desfases en la adquisición de una cultura a otra, para Vygotski las diferencias culturales están en función de progresión genética entre una cultura y otra.

Este autor piensa, que no hay sujetos globalmente más hábiles o más capaces de una cultura a otra, que los conocimientos no se pueden basar en estadios, porque todas las culturas poseen conocimientos diferentes. Los conocimientos más bien están en función de la cultura, ella es quien dirige el aprendizaje de los sujetos, le da un contexto específico y experiencias de aprendizaje. Sino se reconoce el papel de la cultura, se corre el riesgo de valorar las habilidades y funciones psíquicas al margen de los sistemas de actividad; *e.g* para la cultura occidental la forma de vida de los indígenas de nuestro país, que a pesar del contacto con la demás gente siguen fieles a sus costumbres y su manera de vivir como lavar la ropa sobre piedras junto al río, llevando a sus pequeños atados sobre la espalda, nos pueden parecer atrasadas. Esto significa que no se valora que un individuo es inteligente y hábil en función de las exigencias de su cultura y no pueden servir los criterios de otros, para valorarlos, de igual forma si nos valoraran con su criterios, tendríamos muy pocas habilidades de supervivencia.

Con la idea del desarrollo cultural, también se enfatiza el hecho de que los procesos de desarrollo del hombre no se rigen por actos de libre voluntad de las personas; porque al nacer encuentra sistemas de relaciones *hechas*, que determinan en mucho los pasajes de la historia personal que han de escribir a lo largo de su vida, la forma de escribirlos, los medios a utilizar y las pautas a través de los cuales se constituyen los criterios valorativos de las historias. *E.g* en nuestra cultura, los niños ingresan a la educación

preescolar a los 3 años, a los 6 a la escuela primaria, al concluir los seis años ingresan a la secundaria, la historia personal se empieza a escribir a partir de que el individuo cubra estos criterios. Estos procesos dependen a su vez de un proceso histórico, a través del cual se explica la transformación de procesos psicológicos elementales o naturales en superiores o culturales. Siendo estos últimos, el resultado del desarrollo cultural y no de la maduración o de la herencia. Así, Vygotski entiende que el desarrollo es un cambio histórico expresado a través del desarrollo de los *procesos psicológicos superiores*, entendiendo que la combinación de herramientas y signos en la actividad psicológica cambia todas las funciones, así como las relaciones interpersonales.

Este autor explica los mecanismos por los cuales aparece una función psicológica en un contexto social, tomando en cuenta que el desarrollo de los procesos mentales está constituido por cambios cualitativos fundamentalmente revolucionarios; de tal manera que, el desarrollo es un proceso de crisis y revoluciones en el que existen periodos de crecimiento estables, que son seguidos por periodos de cambios bruscos. El cambio se observa cuando el niño domina un estímulo auxiliar, que incluye las herramientas de la cultura en la que ha nacido, como la lengua de los que le rodean. Cuando el niño logra dominarla todas sus funciones psicológicas se modifican, es, en estos momentos de ruptura cuando cambia la naturaleza del desarrollo.

A diferencia de aquellos autores que consideran al desarrollo como una serie de etapas o fases de desarrollo en donde el niño tiene que pasar una a una y no puede brincarse alguna, aquí un periodo estable indica que el niño se encuentra en determinada etapa de desarrollo y el cambio implica el paso a una fase superior, para Vygotski el cambio es lo que demuestra el desarrollo y no la estabilidad, es por eso que rechaza la idea de que existe un mismo principio o conjunto de principios invariantes que expliquen las diferentes fases del desarrollo, expresado como si fueran círculos aislados, en donde cada proceso es independiente de los demás.

El problema de la periodización de las edades en el desarrollo infantil según Vygotski, radica en la idea de que existe un paralelismo riguroso entre el desarrollo de la humanidad y el desarrollo del niño, como la periodización basada en principio biogénéticos, o bien, de aquellos que basan las etapas en los procesos de educación y enseñanza, es decir en principios pedagógicos.

Este autor considera que a diferencia de estos enfoques, el criterio fundamental de la periodización debe tomar en cuenta periodos estables y periodos de crisis, entonces:

El criterio fundamental, a nuestro juicio, para clasificar el desarrollo infantil en diversas edades es justamente la formación nueva. En nuestro esquema la sucesión de las etapas se determina por la alternancia de periodos estables y críticos. La duración de las edades estables determina con mayor certeza por los límites, más o menos definidos, de su comienzo y final. Pero es más correcto fijar la duración de las edades críticas, debido a su distinto curso, por los puntos o cumbres culminantes de la crisis, considerando como principio de la misma el semestre anterior más próximo a esa edad y como su término el semestre inmediato de la edad siguiente. (Vygotski, 1995: 260)

La acción humana, emplea instrumentos mediadores tales como las herramientas y los signos, que son condicionantes sociales para el cambio, cuando el hombre utiliza estas herramientas, cambia la estructura de sus funciones psicológicas, que depende de los condicionantes externos e internos. Externo es el sistema social, Wertsch (1993) le llama acción mediada, ya que la actividad humana no puede ser separada del medio en el cual se lleva a cabo. Internos son los dominios genéticos, no entendidos como la herencia biológica, sino como la capacidad del individuo de poder aprovecharse en ese periodo de su vida de las herramientas y los signos, es decir, hasta donde la instrucción le puede ser benéfica para provocar un cambio cualitativo en el desarrollo. Esta experiencia social forma parte de los cambios evolutivos, por ello Vygotski propone una concepción dialéctica³ del desarrollo, pues:

El desarrollo, como suele ocurrir, avanza, no en círculo, sino en espiral, atravesando siempre el mismo punto en cada nueva revolución, mientras avanza hacia un estadio superior. () Es un proceso dialéctico complejo caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma en otra, la interrelación de factores internos y externos, y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el pequeño. (Vygotski, 1979: 92, 116)

³ La concepción dialéctica parte del concepto de totalidad. Hegel realiza la unión de la dialéctica del pensamiento con la dialéctica de la materia, con esta unión surge lo real, lo verdadero. Lo verdadero es el todo y se llega a él por medio del pensamiento o la razón. Marx retoma el concepto de Hegel de totalidad dándole un contenido distinto. El marxismo concibe a la realidad como totalidad orgánica existente entre sí; i. e., existente independientemente del pensamiento. Mientras que en la dialéctica idealista la totalidad se construye en el pensamiento, en la dialéctica materialista es aprehensible por medio del pensamiento porque ella existe en sí. Lo anterior no implica que la totalidad pensada dé cuenta de la totalidad real, pues ésta en muchos de sus aspectos es desconocida por el hombre. De hecho, la cosa es impensable. (Covarrubias, 1991: 17)

Para comprender el desarrollo de ésta forma, es necesario indicar las relaciones cambiantes entre las diferentes fuerzas del desarrollo y su correspondencia con el entorno, como el contexto histórico y cultural. A diferencia de aquellos enfoques psicológicos que sólo dan cuenta de los cambios cuantitativos del desarrollo como Gesell (1992), quien describe el desarrollo en términos de estadios universales idénticos para todos los niños en función de la edad. Para Vygotski lo importante es determinar los momentos en que aparece un proceso psicológico, cuando una estructura elemental se reconstruye y transita a una de tipo superior, lo que implica “un salto en la naturaleza misma del desarrollo”

Para estudiar como los sistemas psicológicos se transforman en el curso del desarrollo, sin caer en una explicación cuantitativa o en el análisis de las funciones separadas en elementos, Vygotski propone tres momentos de análisis:

Análisis del proceso y no del objeto, que ponga de manifiesto el nexo dinámico-causal efectivo y su relación en lugar de indicios externos que disgregan el proceso; por consiguiente, de un análisis explicativo y no descriptivo, y, finalmente, el análisis genético que vuelva a su punto de partida y restablezca todos los procesos de desarrollo de una forma que en su estado actual es un fósil psicológico. Estos tres momentos considerados en conjunto, estén determinados por la nueva interpretación de la forma psicológica superior, que no es una estructura puramente psíquica, como supone la psicología descriptiva, ni una simple suma de procesos elementales, como afirmaba la psicología asociacionista, sino una forma cualitativamente peculiar, nueva en realidad que aparece en el proceso de desarrollo. (Vygotski, 1995: 105-106).

Con esta forma de estudiar el desarrollo de las funciones psicológicas, se tiene la posibilidad de observar a la función desde su nacimiento, a través de unidades de análisis, partiendo de la idea de que la *unidad* conserva todas las propiedades básicas. Esta unidad se encuentra en las actividades realizadas con otras personas, en un entorno social determinado, que no son la emanación de características estructurales o funcionales internas. Sino por la forma en que viven los hombres, los medios de actividad que construyen y la actividad misma, por las ideas y concepciones que prevalecen en un momento histórico dado, por la cooperación social, que mediante el uso de instrumentos (herramientas y signos) y a través de la interiorización progresiva de éstos, es como se construye el pensamiento consciente, que regula las otras funciones psíquicas.

1.2. Leyes generales para el desarrollo sociocultural de las funciones psíquicas.

Para comprender el desarrollo sociocultural de lo psíquico, es importante considerar las leyes generales del funcionamiento psicológico humano que formula Vygotski. Él hace una diferencia entre las funciones psíquicas naturales o elementales y las sociales o superiores. Las primeras tienen su génesis en procesos naturales de desarrollo y maduración fisiológica del organismo; existen en los animales y en los hombres, *e.g.*: la atención involuntaria, la memoria a corto plazo. Las segundas son un producto de la cultura y de la inserción del hombre en procesos de comunicación e intercambio colectivo con otros hombres, de apropiación y creación de instrumentos, para lo cuál resultan necesarios determinados sistemas de signos; *e.g.* la atención voluntaria, la memoria lógica, los procesos de planeación.

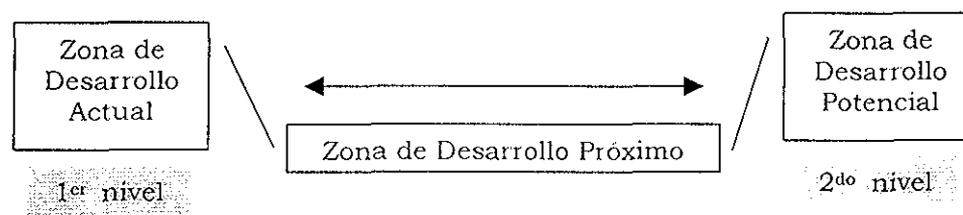
Los procesos psicológicos superiores están materializados en los objetos y en los productos de la cultura, formados a través de la historia. En cada cultura el individuo se desarrolla de acuerdo a la manera peculiar que tiene de relacionarse con los objetos del mundo, es decir, en las formas de interacción. Éstas actividades, específicamente humanas implican para Vygotski el uso de instrumentos, que ofrecen más posibilidades al hombre que sólo valerse de sus manos y su cerebro que los primates. Por ello, les concede una función organizadora, que provocando cambios en el individuo produce nuevas formas de comportamiento, pero sobre todo la posibilidad de que controle dichos cambios, situación que lo diferencia de los animales superiores. Lo substancial de estas ideas, es que las funciones naturales se construyen en socioculturales a través del uso de instrumentos.

El medio a través del cual el hombre domina adecuadamente los instrumentos es el aprendizaje, que está objetivamente subordinado a las leyes de la evolución psíquica del individuo, “aprendizaje no equivale a desarrollo, —dice Vygotski— no obstante, el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje” (1979: 139). De esta manera, se piensa que cualquier persona puede alcanzar un elevado nivel de desarrollo, si se crean las condiciones necesarias para ello; es decir, si se le enseña el uso de los instrumentos y a mediar su conducta a través de ellos.

Esta concepción significa una nueva forma de considerar la relación entre el desarrollo y el aprendizaje. Vygotski entiende 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 lo rodean” (1979: 136) De esta manera el aprendizaje se convierte en un aspecto esencial para comprender y explicar el desarrollo del niño, para lo cual hace énfasis en los dos niveles de desarrollo, el real o actual y el potencial o próximo, entendidos a través de la formulación de la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP), definida cómo:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, a través de la resolución de un problema bajo la guía del adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotski, 1979: 133)

Este concepto es un aporte importante para el estudio del desarrollo de los procesos psicológicos formados socialmente:



El primer nivel indica lo que el niño puede realizar por sí solo, sin ayuda de los demás. El segundo, lo que el niño puede realizar con ayuda, si se le muestra cómo debe resolverse el problema o bien si lo resuelve con ayuda de un sujeto más capaz. Estos dos niveles nos indican por una parte, las funciones que ya han madurado o como Vygotski les llama *funciones fosilizadas*; y por otra, las funciones que están en proceso de alcanzar la madurez o que se encuentran en un desarrollo próximo o futuro

El comprobar si el alumno cuenta con los procesos y estrategias necesarias para la resolución de problemas, es entendido como un medio para ofrecer una evaluación directa del aprendizaje, centrada en lo que el alumno es capaz de hacer con ayuda. La estimación de amplitud de la ZDP, a través de observar la capacidad del niño para aprovecharse de la ayuda de un experto, su velocidad de aprendizaje y su capacidad para transferir el aprendizaje a tareas cercanas, la convierte en un método óptimo de evaluación. Basándose en la resolución de problemas como el medio para determinar los

componentes implicados en el aprendizaje de los niños, en la ZDP se evalúa la representación que el niño tiene del problema y la resolución de éste. Además, determina el tipo de ayuda que el niño puede requerir, como ayudas textuales, de representación lingüística del problema, de representación figurativa del problema, de razonamiento o de revisión-evaluación.

De esta forma, Vygotski nos da una plataforma teórica para la evaluación, nos convoca a pasar de un análisis descriptivo-cuantitativo a un análisis explicativo del desarrollo, en el que se describe el fenómeno y su historia. El nivel de desarrollo potencial es el punto de partida para determinar objetivos educativos para cada niño, porque el aprendizaje enfocado al nivel evolutivo actual del niño es ineficaz, ya que no promueve el desarrollo hacia un nuevo estadio del proceso evolutivo. Esta idea permite la elaboración de instrumentos de diagnóstico que informen no sólo lo referente al nivel de desarrollo actual del niño, sino que nos permite observar como se enfrenta el niño a determinadas situaciones de aprendizaje, que procesos sigue en el momento de realizar tareas específicas o que recursos le son útiles para el logro del objetivo de la actividad, con el fin de buscar estrategias de enseñanza más adecuadas.

El hecho de evaluar en la ZDP, nos hace conscientes de la importancia que tiene la orientación, la guía, la intervención del adulto en las actividades que se le piden al niño; así como la colaboración o ayuda de otros niños cuyo nivel de desarrollo es más elevado. Ambos se consideran agentes promotores del desarrollo y del aprendizaje, porque el niño vive en un grupo social con el que mantiene una interacción constante. Mediante la interacción, la observación mutua y la ayuda que le ofrecen los grupos sociales, el niño puede alcanzar un nivel más elevado de desarrollo. La importancia de considerar las situaciones interactivas reales, permite observar y analizar los factores que influyen cuando el niño tiene un retardo en el desarrollo, se puede definir hasta donde tiene limitaciones y qué tanto el medio social que le rodea contribuye a crear esas limitaciones.

De tal forma, que el trabajo de evaluación no se debe limitar al nivel de desarrollo actual y a las actividades que a éste nivel correspondan. Lo adecuado es trabajar en la ZDP, determinando sus dos niveles de desarrollo: el real y el potencial, para aumentar la efectividad y la utilidad del

psicodiagnóstico en los problemas educativos, ya que asegura que los procesos de análisis e intervención sean simultáneos y acordes con el desarrollo del niño.

Siguiendo la línea de la psicología histórico cultural, el psicodiagnóstico de la actividad mental debe dar cuenta de “...el conjunto de procesos psíquicos superiores referidos al pensamiento [...] la actividad mental es la responsable de garantizar la recepción, análisis y procesamiento y elaborar las respuestas del sujeto hacia los acontecimientos” (Bell, 1997). Por lo tanto, el adulto debe poner atención a las claves que el niño proporciona en la interacción, para entender si la tarea propuesta se ubica en la zona de desarrollo real o próxima, así como el momento de construcción en que se sitúan las funciones psicológicas superiores.

Wertsch (1988) considera que la Escuela de Vygotski nos proporciona una vía para resolver el problema del diagnóstico de los niños con necesidades educativas especiales, tomando en cuenta sus tres componentes fundamentales: la unidad de análisis donde se da la zona de desarrollo próximo, que es la *acción* y cómo ésta se da en la *interacción*; la *mediación*, es decir, el papel del otro y cómo influye en el niño, cómo se dan las interacciones y por último el *cambio*, que hacía con ayuda y que ahora puede hacer sólo.

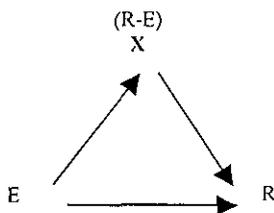
Si recordamos que para Vygotski el origen de las funciones psicológicas superiores, es social y que no todos los procesos interactivos generan desarrollo, sino sólo aquellos que se sitúan en la ZDP, lo importante entonces es: abordar el proceso de la actividad intelectual para llegar a una respuesta. A través de un modelo de evaluación dinámico, donde se evalúe al sujeto y su interacción con su equipo biológico de base, con su historia y con el contexto (familia, escuela y comunidad). En el estudio de la actividad mental se deben estudiar las relaciones sociales en las que el niño se encuentra inmerso, tomando en cuenta las ventajas o desventajas con las que cuenta el niño como punto de partida y evaluar el conjunto de oportunidades que se le da al niño en este sistema de relaciones.

Vygotski al analizar el aprendizaje por medio de la zona de desarrollo próximo también rompe con la idea tradicional de estímulo-respuesta, ya que toma el concepto de actividad como eje para el análisis, pues considera que

el hombre no responde sólo a estímulos, sino que actúa sobre ellos, para esto explica el papel de la *mediación* que son instrumentos que se interponen entre el estímulo y la respuesta.

Esta introducción externa de estímulos es un acto que está determinado por el momento o situación cultural y se entiende como “...el hecho de poner en contacto dos cosas por medio de una tercera, o intermediaria” (Labarrere, 1998: 11). Existen dos tipos de mediación: una apoyada en la función semiótica del lenguaje y otra apoyada en la interacción con los otros. Alvarez y Del Río las llaman *mediación instrumental* y *mediación instrumental interpersonal* o *mediación social*, respectivamente

Con la siguiente figura se expresa el *Triángulo de la mediación instrumental*, que implica que “... el hombre controla los estímulos y las respuestas activamente, imponiéndoles su voluntad y creando un sistema complejo”. (Alvarez & Del Río, 1990: 95)



La **E** se refiere al estímulo, la **R** es la respuesta y la **X** es el eslabón intermedio que sustituye al estímulo y que puede estar representado por dibujos o palabras que funcionan como medio mnemotécnico, lo que permite el desarrollo de la memoria, del lenguaje o de otra función psicológica; *e.g.*, cuando un maestro de química desea enseñar a sus alumnos los 4 elementos necesarios para que haya vida: Carbono, Hidrógeno, Oxígeno, y Nitrógeno, para ellos resulta difícil recordarlos, por eso le es necesario crear una conexión física y mental que les ayude a dar la respuesta apropiada en el momento que se les pida, así escribe las palabras de la siguiente manera, resaltando las primeras letras:

C arbono
H idrógeno
O xígeno
N itrógeno

Entonces el maestro pregunta a sus alumnos ¿qué se bajan cuando van al baño?. Así, mediante la referencia con una situación cotidiana deben

recordar la palabra que se forma con las iniciales **CHON**, para poder relacionarla con los 4 elementos esenciales para la vida. Esto es un recurso mnemotécnico que el hombre crea de manera voluntaria y lo usa como condicionamiento para responder adecuadamente al estímulo. (Ejemplo tomado de comunicación personal con el profesor Ladislao Nava).

Vygotski, con “instrumentos” se refiere a los estímulos que se interponen entre el estímulo y la respuesta. Por una parte, define los instrumentos o herramientas técnicas a las que les llama *herramientas* y sirven “...como conductor de la influencia humana sobre el objeto de su actividad. Esta dirigida al mundo externo; debe estimular algunos cambios en el objeto; es un medio de actividad externa humana dirigido a subyugar la naturaleza”, (Wertsch, 1988: 93-94).

Por otra parte, se refiere a las herramientas psicológicas, una de ellas y en la que puso especial interés es el *signo*, que es “...un instrumento para influir psicológicamente en la conducta, tanto si se trata de la conducta del otro como la propia; es un medio de actividad interna, dirigido al dominio de los propios humanos”, (Wertsch, 1988: 94). Ambos tipos de instrumentos son mediadores: las *herramientas físicas*, que actúan directamente sobre los estímulos⁴ modificándolos y las *psicológicas*, que modifican al propio sujeto y a través de él a los estímulos

Vygotski consideraba que las actividades específicamente humanas llevarían con éxito al hombre hacia una meta concreta, provocando cambios en él. Los humanos y los animales son –en cierta medida– semejantes en cuanto al uso de herramientas para provocar cambios, pero únicamente los humanos son capaces de controlar dichos cambios mediante el uso de instrumentos específicos: en especial los signos. Entre estos instrumentos psicológicos tenemos el lenguaje, las diferentes formas de numeración y cómputo, los dispositivos mnemotécnicos, el simbolismo algebraico, las obras de arte, la escritura, los diagramas, los mapas, los dibujos, todos los signos convencionales, etcétera. Todos estos sistemas ha sido creados por la sociedad a lo largo de su historia para cumplir necesidades específicamente

⁴ Vygotski nos dice que un estímulo “puede desempeñar el papel de objeto hacia el cuál se dirige el comportamiento para resolver una u otra de las tareas que se le plantean al individuo (recordar, comparar, elegir, valorar, sopesar algo, etc.); mientras que en otros casos puede jugar el papel del medio, con cuya ayuda dirigimos y ejecutamos las operaciones psíquicas necesarias para resolver esas tareas (recuerdo, comparación, elección, etcétera)”. (Vygotski 1990-I: 67)

humanas, sistemas que son susceptibles al cambio conforme a la evolución de la historia y la sociedad.

El dominio de estos sistemas de signos es lo que marca el desarrollo individual, tanto para el niño como para la sociedad, histórica y culturalmente. De hecho, el desarrollo del lenguaje hablado y escrito en el niño es equiparado con los cambios culturales sobre el uso y dominio de los sistemas de signos, porque su uso para actividades simbólicas permitieron a la sociedad mayores logros intelectuales que el simple uso de herramientas técnicas para actividades prácticas. En palabras de Vygotski:

Los instrumentos psicológicos son creaciones artificiales; estructuralmente son dispositivos sociales y no orgánicos o individuales; están dirigidos al dominio de los procesos propios o ajenos, lo mismo que la técnica lo está al dominio de los procesos de la naturaleza. [son] Funciones y formas de comportamiento artificiales o instrumentales [que] constituyen un logro posterior de la humanidad, un producto de la evolución histórica y son la forma específica de comportamiento del hombre (1995-I: 65-66)

En este sentido, el nivel desarrollo del niño depende del sistema de actividad en que está inmerso, que a su vez está determinado en cada etapa, por el grado de desarrollo orgánico del niño y por el grado de dominio en el uso de los instrumentos. De tal forma que el talento o la anormalidad en el desarrollo infantil está estrechamente vinculado a las características del desarrollo instrumental y social, dice Vygotski “cualquier tipo de desarrollo infantil viene determinado en gran medida por la incapacidad del niño de utilizar por sí mismo sus propias funciones naturales y de dominar los instrumentos psicológicos”, (Vygotski, 1995-I: 70)

Además, de que el instrumento no sólo está ligado a la situación y contingencia de empleo, sino que sus propiedades como mediador alcanzan su permanencia en otras actividades, de hecho Vygotski otorga un papel superior a la mediación a través de signos, sobre todo del lenguaje; porque existe el potencial de fijar en el lenguaje las propiedades del instrumento y transmitirlos a otros, gracias a la capacidad del hombre de generalización y abstracción que se halla en la base de la función simbólica.

Para lograr estos procesos de generalización y abstracción, primero es necesaria una contextualización en el uso de los instrumentos, que permite la organización lingüística y depende de las relaciones que el hombre

establece con el contexto, en la interacción social, en las que necesariamente se requiere del uso del signo con un significado generalizado. Pero en un nivel más elevado del uso del signo se observa la *descontextualización de los instrumentos de mediación*, que justamente es lo opuesto a la contextualización y se refiere al “proceso mediante el que el significado de los signos se vuelve cada vez menos dependiente del contexto espacio-temporal en el que son utilizados”, (Wertsch, 1988: 50).

Esto llevo a Vygotski a estudiar el desarrollo de los conceptos o significados abstractos de las palabras en el análisis de los instrumentos de mediación a lo largo de la historia social. Junto con Luria (1979) comparó los resultados de sujetos analfabetos y albetizados en una serie de tareas de razonamiento que consistían en categorizar objetos familiares como: un martillo, una hacha, una sierra y un tronco, preguntándoles por lo tres objetos que iban juntos; los sujetos alfabetizados respondían que el martillo, la sierra y el hacha porque son herramientas, es decir, pertenecen a la misma categoría a diferencia del tronco. Los sujetos analfabetos tendían a agrupar al tronco y a rechazar la posibilidad de agrupar los otros tres objetos, esto porque su agrupación estaba basada en contextos concretos y familiares, lo que significa que no eran capaces de usar los significados de las palabras descontextualizados y en relaciones jerárquicas entre ellos, su razonamiento estaba en función de sus actividades prácticas. Estos estudios revelan la diferencia en el empleo de los instrumentos de mediación descontextualizados, específicamente del lenguaje.

De la mano con la mediación instrumental encontramos la mediación social, que se basa en la idea de que los procesos del desarrollo psicológico humano tienen como característica esencial la apropiación de modos culturales de comportamiento. Recordemos que la mediación se refiere al “...hecho de introducir un estímulo, en este caso se considera como una acción social dado que la interacción que se supone con el sujeto que se halla en la condición de aprendiz y también por las múltiples contingencias sociales en que puede tener lugar el proceso interactivo” (Labarrere, 1998: 10). Alvarez y Del Río la denominan *Mediación Instrumental Interpersonal*, porque se da “...entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta o colectiva, lo que construye el proceso de mediación que el sujeto

pasa a emplear más tarde como actividad individual” (1990: 98-99). De hecho se considera que:

La potencia de la modelación “cara a cara” radica en que ella es una fuente de contactos más amplios, que incluye incluso el soporte emocional imposible de obtener en otro género de situaciones. Precisamente esta peculiaridad, que implica superar la mediación concebida sólo en el marco estrecho de lo intelectual y la convierte en un acto unitario, donde se hacen relevante, también, los matices del funcionamiento emocional. (Labarrere, 1998: 12).

El proceso de la mediación social resuelve el problema de cómo el sujeto se apropia de las formas sociales de interacción con el mundo, siendo la *internalización* el proceso a través del cuál se realiza. Vygotski lo define como: “la reconstrucción interna de una operación externa”, (1979: 92). Es decir, una serie de transformaciones mentales, que implican una reconstrucción psicológica de las operaciones dada a través de los signos y que sólo puede ser humana.

El proceso de internalización consiste en una serie de transformaciones:

- a) Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente,
- b) Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal, y,
- c) La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos.

Desde esta cuestión se formuló la *Ley Genética General del Desarrollo Cultural*, también conocida como *Ley de la Doble Formación de los Procesos Psicológicos*, donde se menciona que:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; (primero *entre personas intrapsicológica*, y después, en el *interior* del propio niño *intrapsicológica*). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. (Vygotski, 1979: 94).

Con esta Ley podemos entender que la mediación social se refiere al intento consciente de guiar el aprendizaje. Es decir, quien “dirige” el proceso de enseñanza-aprendizaje con determinado modelo de acción, que gradualmente van propiciando la adquisición de los conocimientos por el

control de los procesos involucrados y que resultan objeto de atención. Es usual que este modelo sea una persona o cierto dispositivo que se ejecuta ante el aprendiz y debe conducir a la apropiación del objeto. Este concepto está asociado a la idea de que el aprendizaje puede y debe ser mediado, de hecho esto es la clave para generar procesos de desarrollo. En este sentido, Aclé y Olmos ven al aprendizaje como una condición necesaria para el desarrollo cualitativo de las funciones más elementales a los procesos superiores "... el proceso de desarrollo de las conductas superiores, consiste en incorporar e internalizar pautas y herramientas de relación con los demás; lo cual es posible porque el niño vive en grupos y estructuras sociales, y porque a través de su relación con los otros, puede aprender de ellos", (1998: 135-136)

Dado que la mediación constituye una de las formas del actuar del hombre y significa el acceso a una nueva forma de interacción que no propicia el control o el dominio de la naturaleza, sino de sí mismo; como un intermediario que traza las líneas y los límites en los procesos de autodomínio. Así, en el proceso de la interacción social el hombre emplea instrumentos que median entre él y los demás hombres; estos recursos artificiales ya no se dirigen hacia la transformación del objeto, sino que tienen por finalidad la acción sobre los otros hombres o sobre sí mismo.

Este proceso se refiere a la intelectualización de las funciones elementales o su realización consciente, que se observa cuando una persona se provee de mecanismos reguladores, es decir, crea y usa estímulos artificiales para controlar su propia conducta, mismos que se ponen a su alcance en el proceso de educación, Leontiev considera que la internalización no es el paso de la función externa a interna, sino que en el plano de la conciencia los procesos son formados por lo que la internalización implica "... el proceso de control sobre las formas de signos externos", (Wertsch, 1988: 81).

Para la internalización de los signos externos se da a través del control voluntario de la actividad, porque las propiedades personales individuales tienen un significado decisivo en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, ya que crean formas conscientes de conducta y actividad. Cualquier reacción de un sujeto está determinada por la personalidad, que le da a la actividad un sentido consciente y voluntario. El desarrollo de la

personalidad no se da de manera paralela al desarrollo cognitivo, sino que es más tardía y “... se produce por la actividad que transcurre en las condiciones sociales concretas, en el proceso en el cual se apropia de la esencia social”, (Dhzigarian, s. f.: 55). La personalidad es una experiencia que tiene un individuo sobre las relaciones sociales, las normas y la moral; así, la principal característica es su carácter social, se dice que:

La personalidad es ante todo y principalmente, una cualidad social del hombre que se expresa en particularidades socio-psicológicas tales como la fuerza de voluntad, esfera motivacional, actitud ante los hombres (bueno, indiferente), orientaciones de valor, concepciones del mundo, etc (Dhzigarian: 56)

Abuljánova, entiende por personalidad “...el modo en el que el individuo realiza su esencia social en la etapa dada de desenvolvimiento de la sociedad, y bajo el tipo existente de relaciones sociales”, (1985: 183). Desde esta visión social de la personalidad, Leontiev la entiende como condición interna de la actividad, además de que tiene un carácter histórico y cultural, porque la personalidad no es algo con lo que se nazca: “la personalidad aparece por primera vez en la sociedad, que el hombre entra en la historia (al igual que el niño en la vida) como un individuo dotado de determinadas propiedades y capacidades naturales y que solamente deviene personalidad como sujeto de las relaciones sociales”, (s. f.: 27-28).

Además, se entiende la condición social de lo psíquico, el nexo entre la conciencia y las funciones psíquicas del hombre como personalidad socialmente activa, y no funciones psíquicas despersonalizadas de tal forma que “...la conciencia y la psique del individuo, indudablemente vienen determinadas por las formas generales de lo social (por la conciencia social y la vida material de la sociedad”, (Abuljánova, 1985: 129). La personalidad se conforma en las actividades sociales en las que participa el hombre, mismas que le permiten el desarrollo de las funciones psicológicas superiores

1.3. El proceso de formación de las funciones psicológicas superiores en la actividad del hombre.

El análisis de cómo se construyen las formas superiores de acción constituye el principal interés de investigación de Vygotski y sus colaboradores, su objetivo no era descomponer el todo psicológico en partes como lo hacen la mayoría de las escuelas psicológicas, sino estudiar de manera integral los rasgos y momentos que conservan la unidad, esto partiendo de la idea dialéctica del desarrollo, que implica que:

Para el pensamiento dialéctico no es nada nueva la tesis de que el todo no se origina mecánicamente por la sumación de partes aisladas, sino que posee sus propiedades y cualidades peculiares, específicas, que no pueden deducirse de la simple agrupación de cualidades particulares (Vygotski, 1995-III: 121).

Vygotski consideraba que la comprensión de los procesos psicológicos humanos hay que dirigirlos a la vida del hombre, de tal forma que la *actividad humana* conserva todos los elementos de la unidad porque no es pensada como un reflejo o respuesta del hombre, sino como un componente de transformación del medio con la ayuda de instrumentos. La base social en la organización de la actividad es lo que la convierte de instintiva a consciente, esto se logra cuando la actividad tiene un motivo y un fin.

Lo principal en el desarrollo de la psique humana es la asimilación de la experiencia social, cabe recordar que para Vygotski todas las funciones psicológicas surgen al principio del proceso en la actividad conjunta, así es que en las actitudes prácticas de la realidad se encuentra la base de la conciencia, aunque no se establece una dependencia directa entre la conciencia y la práctica del hombre. Él enfatizó el hecho de que la estructura instrumental de la actividad humana y su inclusión en un sistema de interrelaciones con otras personas determinaban la formación de los procesos psicológicos del hombre.

Vygotski sentó las bases del principio de unidad de la actividad externa de la psiquis humana pero no logró fundamentarlas, por lo que después de su muerte, Luria, Leontiev, Rubinstein, Galperin, han realizado un esfuerzo por organizar la psicología en torno al concepto de actividad, si bien sus ideas difieren de las de Vygotski, no reducen a la conducta en su sentido

estricto, es decir, a los procesos corpóreos del proceso de adaptación de la actividad humana. Para Luria, por ejemplo:

Ha quedado suficientemente claro que el comportamiento humano tiene un carácter activo, que no está determinado solamente por la experiencia pasada, sino también por los planes y diseños que formulan el futuro, y que el cerebro humano es un instrumento notable que, no sólo puede crear estos modelos del futuro, sino además subordinar su conducta a ellos. (1979: 13).

Uno de los objetivos de la psicología científica es describir la estructura de la actividad humana. Luria habla de actividad en un sentido global como objeto de la psicología y luego trata de la acción como un tipo peculiar de actividad que se manifiesta en las actuaciones del hombre. Dedico sus esfuerzos a estudiar la base cerebral de la compleja actividad humana y los sistemas del cerebro que participan en la construcción de la percepción, acción, lenguaje y la inteligencia, del movimiento y la actividad consciente dirigida a una meta.

Rubinstein, por su parte, considera que el punto de partida de la psicología es la actividad del sujeto desde la perspectiva de su conciencia y de su racionalidad, porque “la actividad y la conducta pertenecen necesariamente a la investigación psicológica”, (1967: 590), no sólo es objeto de estudio de la psicología el aspecto psíquico de la actividad, sino la peculiaridad de que se trata de una actividad consciente y orientada a un fin, gracias a que se da en una colectividad, no se puede pensar en la actividad en aislado, porque no sería humana. Pero no es el hombre quien crea las actividades humanas, más bien es la sociedad quien crea las actividades en las que se forman los hombres y a su vez determina el lugar que cada uno ocupa en la sociedad y el rol que desempeñan.

De igual forma, para Leontiev (1975) el concepto de actividad es el centro epistemológico de la psicología y el substrato dinámico de su objeto. La reducción de la actividad humana a un sistema de movimientos corpóreos mecánicamente interpretados o dentro del esquema Estímulo-Respuesta, excluye a la conciencia. La conciencia es un movimiento interno peculiar, engendrado en la actividad con la que el ser humano existe socialmente, en una relación de trabajo y de comunicación lingüística con otros hombres, donde se origina la objetivación del producto sociocultural y tiene lugar la

absorción de la práctica colectiva. La actividad es entonces uno de los principios rectores de la teoría histórico cultural y de la actividad, que implica una transformación recíproca entre el sujeto y el objeto, es decir:

En la actividad tienen lugar la transición del objeto a su forma subjetiva, a la imagen; además en la actividad se produce el paso de la actividad a sus resultados objetivos, a sus productos. La actividad tomada desde este aspecto actúa como un proceso en el cual tienen lugar los pasos de transición mutuos entre los polos "sujeto-objeto". (Leontiev, 1975: 66)

La actividad media entre el hombre y el mundo, sobre todo la actividad mental, que asume un carácter complejo y activo, porque no es una reacción o conjunto de reacciones, sino un sistema que posee una estructura, pasos internos y conversiones. Pensada de esta forma la actividad cambia la estructura conceptual de la psicología

Un aporte interesante que hace Leontiev, es estudiar la actividad sensorio-práctica o *externa*, ya que tradicionalmente se estudiaba sólo la actividad mental, racional o *interna*. La actividad externa e interna tienen de común algo esencial, son mediadores de la intervinculación del hombre con el mundo y en las cuales se concreta su vida real, sin que sean en modo alguno elementos que puedan separarse. Para que se formen los procesos psicológicos superiores en el hombre se tienen que realizar a través de la interrelación del hombre con el mundo, esto se analizó principalmente en la actividad laboral.

En relación con la dirección y regulación de la actividad es importante el hecho de que el reflejo psíquico de la realidad se regula y canaliza de actividad externa a la actividad interna, en realidad psíquica, subjetiva, decir, en la conciencia del sujeto. Leontiev explica su origen a través de:

Las representaciones que regulan la actividad toman forma en el objeto, obtienen su segunda existencia "objetivada", sensible a la percepción directa; como resultado de esto, el sujeto de cierta manera ve su representación en el mundo exterior; al duplicarse, la representación se concientiza. Este esquema, sin embargo, es inconsciente, ya que nos retrotrae al punto de vista, en esencia idealista, empírico-subjetivo antiguo, el cual precisamente distingue ante todo, como premisa necesaria para el tránsito señalado, a la conciencia, a la presencia en el sujeto de representaciones, intenciones, planos mentales, esquemas o "modelos"; asimismo interpreta que estos fenómenos psíquicos se objetivan en la

actividad y en sus productos. En lo concerniente a la propia actividad del sujeto, regulada por la conciencia, una función, meramente transmisora, una función de "fijación o no fijación". (1975: 104)

La conciencia, entonces tiene que ver con la diferenciación del campo perceptual, con tener las imágenes sólo en el plano mental, es decir, tener la representación del objeto en la mente y realizar modificaciones a la naturaleza, generadas por la actividad del hombre en el mundo de los objetos. Vygotski (1995-I: 46) refiere el ejemplo de Marx sobre la diferencia existente entre una araña que construye su telaraña o la abeja que construye su panal y el tejedor o el arquitecto, las primeras tienen una actividad basada en reacciones adaptativas, en el caso del hombre el resultado se construye inicialmente en la cabeza, es decir, en la conciencia; después comienza el trabajo con las manos y la modificación del material.

La conciencia permite al hombre dirigir la actividad práctica que transcurre en el marco del campo directo y se subordina por completo a las leyes de la percepción directa inmediata. Para lograrlo, primero el hombre aprende en la actividad externa, con las personas que le rodean, a dominar los objetos y sus significados y a través de los procesos de comunicación domina las operaciones, en su forma externa, exteriorizada.

Después se interiorizan, es decir, se transforman en una actividad mental interna, en el plano de la conciencia, lo que le permite mediar su actividad. El trabajo como actividad mediada permite diversos cambios en la psiquis, el uso los signos sirven de instrumentos de trabajo y están dirigidos hacia el exterior, permiten cambios en los objetos de la realidad circundante y que los instrumentos se dirijan al interior, es decir, primero tienen una forma externa, material, se utilizan en condiciones de actividad conjunta, colectiva, para la organización de la conducta de otras personas, y poco a poco se interiorizan y se utilizan individualmente para dirigir la propia conducta

Con esto, se sigue la lógica del concepto de interiorización, que indica que los procesos externos, con objetos externos se transforman en procesos que transitan en el plano de lo mental, interno. Pero esto no es lo más importante en el estudio de la actividad, sino que esta vinculado con otro principio; que en el plano de lo mental lo importante es la conciencia, que no surge de la nada o de la naturaleza humana, sino que la genera la sociedad

Lo importante en la investigación psicológica no es como la actividad externa se vuelve interna, sino cuál es el proceso en el que se forma el plano interno.

Si bien, la actividad interna por sus características se determina en la actividad externa, no se separa de ella, sino que conserva una relación elemental y bilateral con ella, como explica Leontiev:

Hoy en día ante nuestros ojos se produce el acercamiento y conjunción más estrechos entre la actividad externa y la interna: el trabajo físico, responsable de la transformación práctica de los objetos sustanciales, se hace cada vez más "intelectual" y entraña en sí la ejecución de complejas acciones mentales; al mismo tiempo, el trabajo del investigador moderno -actividad intelectual específicamente cognoscitiva por excelencia- es completado cada vez más con procesos, que por su forma constituyen acciones externas. Tal unión de procesos distintos por su forma, dentro de la actividad, ya no puede ser interpretada solamente como el resultado de aquellos tránsitos implícitos en la descripción del término interiorización de la actividad externa. Dicha unión, indefectiblemente, presupone la existencia de tránsitos que tienen lugar permanentemente, también en la dirección inversa, de la actividad interna a la externa. (1975: 81)

La actividad externa e interna presentan una misma estructura general. Lo que distingue a una de la otra es el objeto de la actividad. El carácter social de la actividad humana hace que está pase de ser instintiva a consciente, esto le da un motivo y un fin. El fin directo de la actividad es la realización de una determinada función social, el motivo es la satisfacción de las necesidades personales, por consiguiente la actividad social no puede existir sin un motivo.

Las acciones a través de las cuales se realiza la actividad son sus componentes fundamentales, Leontiev las define como "el proceso que se subordina a la representación de aquel resultado que habrá de ser alcanzado, es decir, el proceso subordinado a un objetivo consciente" (1975: 83). Así como el rasgo característico de la actividad es el *motivo*, el rasgo de la acción es el *objetivo*. Las acciones de la actividad son provocadas por el motivo, pero se orientan al objetivo. Finalmente, la operación es el método por el cual se realiza la acción, estas se relacionan con las condiciones ante las cuales se presenta la acción, se sirven de los instrumentos y se realizan de manera mecánica.

La posibilidad que tiene el hombre de modificar la naturaleza para satisfacer sus necesidades usando herramientas creadas por él, establece las

condiciones para que se modifique por un lado la actividad refleja, pero lo más importante es la transformación cualitativa de la conciencia. Esta se da principalmente por el uso de los signos, que son proporcionados por la cultura, de ellos el más importante es el lenguaje, que permite la regulación interna o autorregulación. Por lo tanto, se debe estudiar la actividad instrumental, como fundamento de la actividad voluntaria y de las representaciones simbólicas en la conciencia.

La actividad externa o práctica determina de alguna manera el carácter específico de la psiquis del hombre, pero es la conducta instrumental lo que permite hacer la transformación hacia la actividad interna, misma que se examina por analogía con la estructura de su actividad laboral. En el curso del desarrollo, el hombre pasa por diferentes actividades antes de llegar a la actividad laboral, de tal manera que el análisis se realiza por medio de las *actividades guía* o *actividades rectoras* que caracterizan las diferentes etapas del desarrollo, y que implican una noción de progreso en la sociedad. Entre estas actividades encontramos al juego, el estudio y el trabajo, que son actividades típicas en cierto periodo de desarrollo.

El impacto que tienen estas actividades rectoras en el desarrollo de las funciones psíquicas está determinado por el grado de desarrollo orgánico del niño, así como por su dominio de los instrumentos. En la medida en que el hombre se implica en cada una de estas actividades, cambia el tipo de interacción, lo que proporciona condiciones para ampliar la zona de desarrollo próximo, la preparación en cuanto a cognición, personalidad y autorregulación que son necesarias para cumplir satisfactoriamente con las demandas de la sociedad. A continuación se van a explicar las características de las actividades más importantes en el desarrollo humano: el juego, el estudio y el trabajo.

Aparentemente el juego es una actividad inútil o su sentido esta en el placer que el sujeto puede encontrar en ella, el ser considerada como actividad racional la hace mucho más compleja, no es sólo una anticipación al mundo de las ocupaciones adultas o un adiestramiento involuntario por medio de esquemas prácticos que necesitarán en la vida adulta a través de los cuales se da la formación de la autonomía, la personalidad, como pensaba Chateau (1958), la significación del juego va más allá de la imitación

que hacen los niños de las actividades de los adultos de una “forma irreal”, pensada así el juego no es una actividad que promueve el desarrollo

Piaget (1986), que estudia los cambios que el juego puede provocar en el desarrollo del niño, lo entiende como un peldaño indispensable en el desarrollo cognoscitivo, en la medida que es un proceso de asimilación, pero tan sólo es pensada como una asimilación funcional o reproductiva. Lo interesante es que por una parte, enfatiza la interacción del niño con su ambiente, y por otra, reconoce que es el recurso con que cuenta el niño para asimilar la realidad del mundo que lo rodea, por medio de objetos inexistentes que son representados por símbolos. Para él su significación en el desarrollo se observa en los tres estadios del juego, que expresan las estructuras mentales del niño, así, el juego de ejercicio caracteriza al estadio sensoriomotor, el juego simbólico al pensamiento representativo o simbólico y el juego de reglas al pensamiento reflexivo.

En la caracterización del juego como actividad guía en el desarrollo se desecha la idea de considerarlo como actividad placentera (Vygotski, 1979), porque existen muchas actividades que proporcionan al niño mayor placer que el juego, como succionar un chupete, en segundo lugar, porque hay juegos en los que la actividad no es placentera, por ejemplo, juegos que únicamente producen placer si el niño encuentra interesante el resultado.

Más bien, el juego es entendido como “un hijo del trabajo”, en la medida que reproduce formas de actividad práctica, esto no significa que se trate de una imitación de operaciones técnico-productivas, lo más importante es su carácter social, la relación que tiene el niño con el mundo y la posibilidad de influir sobre él, como dice Rubinstein “El juego del ser humano es un producto de la actividad, en la cual el hombre transforma la realidad y modifica el mundo. El carácter del juego humano estriba en la aptitud de transformar la realidad reproduciéndola” (1967: 645); entonces, es el juego la primera actividad donde el hombre manifiesta su necesidad de transformar al mundo.

La diferencia del juego con el trabajo, es la situación del niño con respecto a su actividad, que no implica un deber profesional, sino la satisfacción de sus deseos, intereses y necesidades. Sus motivos no son la utilidad de la actividad que realizan, ni sus resultados –como ser médico,

bombero, policía- sino con los motivos que son significativos para el niño, que pueden ser jugar. Aunque los fines y motivos no tengan un efecto útil, el juego es una oportunidad para la formación de su personalidad, cuando hacen aparición los deseos que no pueden ser inmediatamente gratificados u olvidados y el niño es capaz de posponer la satisfacción inmediata de ellos, entonces la conducta del pequeño sufre un cambio, es decir, el juego le ofrece la posibilidad de empezar a regular su conducta.

Para el dominio de las formas de trabajo del hombre es necesaria la actividad del juego, es la primera actividad donde se reproducen determinadas formas de la actividad práctica, que se transmitían de generación en generación. Pero en la evolución histórica de la humanidad, éstas se hacen cada vez más complejas, así la sociedad introduce una actividad nueva, cuyo fin es la preparación del hombre para la actividad productiva: la actividad de estudio.

En el estudio, el hombre se prepara para la actividad productiva independiente. Por sus características se aproxima más al trabajo, en la medida en que el estudiante debe cumplir con una serie de tareas y respetar una disciplina, su actitud es muy similar a la del trabajador. Si bien el maestro es quien planea y dirige la actividad, su papel no se limita a la transmisión de los conocimientos de la sociedad, ni el papel del alumno es asimilarlos pasivamente, su significación como actividad es la relación recíproca maestro-alumno que se forma en el proceso, está determina en gran medida los motivos de la actividad para el alumno

El motivo principal del estudio es la preparación para el trabajo, es el interés en el saber, aunque también se manifiestan los motivos sociales, como cumplir con un deber ante el maestro, la escuela o los padres, y en un nivel más elevado es un deber consigo mismo. El interés del alumno en el estudio le da un carácter significativo y un nivel de actividad consciente, lo cual repercute en el nivel de comprensión y apropiación de los conocimientos. En general, dice Rubinstein:

La edad escolar coloca la nueva base para la un nuevo tipo de relaciones del niño con respecto al mundo, consigo mismo y con sus deberes, así como con respecto a un nuevo tipo de conocimiento. Ahora desempeña una función rectora en el desarrollo del niño el conocimiento mediado, en el cual la sistematizada experiencia histórico-social, que está generalizada dentro del sistema de los conocimientos científicos, ha asumido esta función (1967: 674)

El estudio también tiene su impacto en el desarrollo de la personalidad y en la regulación consciente de la actividad, misma que se observa cuando el alumno cumple con determinadas tareas, prepara lecciones, mantiene la disciplina, se autocontrola y es capaz de dejar la recreación para después, actitudes que son necesarias en el trabajo. La actividad laboral necesariamente tiene que ver con la ejecución de una tarea, con la creación de un producto o con satisfacer una necesidad del hombre o de la sociedad. Implica una tarea intencionada que requiere de un proyecto que controle su ejecución y lleva implícitos el deber y la disciplina interna. Cómo el hombre no puede producir todo lo que le es necesario, entonces el trabajo se enfoca a las necesidades de los demás, es decir, es sólo un pequeño eslabón de la actividad social, esto le da un carácter de proyecto más amplio y le da una motivación mediata.

El motivo que da el trabajo al hombre no es la actividad en sí misma, sino sus resultados, que satisfacen sus necesidades económicas, de aceptación social, de pertenencia a un grupo, etcétera. En el proceso de trabajo no todo es placentero, pero la formación de la voluntad permite al hombre regular la parte que no le agrada. Rubinstein considera que lo más importante de la actividad laboral, es que permite la formación de la personalidad, así:

El trabajo se orienta hacia la producción, hacia la creación de un determinado producto; sin embargo, es a la vez el medio más importante para la formación de la personalidad. En el proceso de trabajo no sólo se crea un determinado producto de la actividad de trabajo del sujeto, sino que éste mismo se forma con el trabajo. En la actividad del trabajo se desarrollan las aptitudes del ser humano, se forma su carácter, se forjan sus principios ideológicos y se transforma su postura con respecto a la actuación práctica. (1967: 627)

La conciencia del deber del trabajo, exige al tener la voluntad para superar las cosas desagradables, cumplirlo como una carga o como un honor, es una condición de la personalidad del sujeto, aunque también se debe tomar en cuenta que en el trabajo no sólo es una actividad con motivos y fines, sino que implica el uso más o menos complejo de instrumentos, el dominio de una técnica, así como cierto tipo de conocimientos, que son importantes para cumplirlo satisfactoriamente. Entonces, en cualquier trabajo están implícitos los procesos intelectuales, el trabajo físico y la personalidad del sujeto. Para lograr la regulación de la conducta del hombre en éstas tres actividades guía, se requiere del uso de un signo privilegiado por la humanidad: el lenguaje. Es importante, también comprender como el lenguaje regula las funciones psíquicas superiores y ayuda al hombre a dirigir su actividad cognoscitiva.

1.4. El papel del lenguaje en la dirección interpersonal e intrapersonal de las funciones psicológicas superiores.

Dada la relevancia que tiene el uso de los signos para el desarrollo humano, Vygotski rechaza su estudio al margen del empleo de los signos, situación que es frecuente en los trabajos de investigación sobre el desarrollo de los procesos psicológicos. Su posición es que el funcionamiento individual está determinado exclusivamente por el funcionamiento social y que la estructura de los procesos mentales de un individuo refleja el medio social del cual se derivan. El instrumento más importante para el desarrollo es el *lenguaje*, éste sistema de comunicación es lo que diferencia al hombre de los demás animales y lo que lo inserta en una cultura particular.

El pensamiento y el desarrollo individual dependen del lenguaje. La interacción social, derivada de la cultura en un momento histórico, en algún sentido *crea* el lenguaje. A través del lenguaje y la comunicación, la información cultural puede ser transmitida al niño, quién interioriza este conocimiento y lo utiliza en función de sus necesidades. De acuerdo con este punto de vista, el desarrollo del niño tiene lugar en entornos sociales, a partir de los cuales se interiorizan las estructuras intelectuales, cognitivas y mentales apropiadas culturalmente, así como sus funciones.

Es justamente en la interacción social que el niño aprende el uso de los instrumentos que le posibilitarán la consecución de los fines o metas exigidas. Para el niño preverbal ese uso de instrumentos es no-verbal, limitado a herramientas externas o a actividades prácticas, al igual que para los monos y primates superiores. Vygotski en sus experimentos encontró que el lenguaje, además de acompañar a la actividad práctica, desempeña un papel específico en su realización, encontrando dos hechos importantes:

1. Para el niño el hablar es tan importante como el actuar, para lograr una meta. Los niños no hablan sólo de lo que están haciendo; su acción y conversación son parte de *una única y misma función psicológica* dirigida hacia la solución del problema planteado.

2. Cuanto más compleja resulta la acción exigida por la situación y menos directa sea su solución, tanto mayor es la importancia del papel desempeñado por el lenguaje en la operación como un todo. A veces el lenguaje adquiere una importancia tal que, si no se permite hablar, los niños pequeños no podrían realizar la tarea encomendada.

En conclusión, "los niños resuelven tareas prácticas con ayuda del lenguaje, así como con la de sus ojos y sus manos" (Vygotski, 1979: 49).

Primero los niños aprenden, rutinas simples de dar y tomar, en las que el intercambio de objetos, se consigue sin la necesidad de lenguaje. El desarrollo posterior posibilita el uso de instrumentos cada vez más sofisticados, es decir signos; el lenguaje hablado y después el escrito.

Vygotski enfatiza la importancia del habla acompañada de la acción, especialmente cuando su meta es el logro de un objetivo. De hecho, esto demuestra claramente lo que se quiere decir con el dominio a través del uso de instrumentos, *e.g.* los niños pequeños hablan mientras juegan, resuelven problemas o hacen cualquier otra cosa. Esto implica que pueden llegar a realizar solos las actividades que han estado aprendiendo en la interacción con otros. De tal manera que el dominio de los instrumentos es la independencia y a la vez la unidad de esas actividades, el uso de herramientas externas y el uso de instrumentos internos o signos, que únicamente los humanos pueden utilizar por separado y conjuntamente para lograr un fin específico. Como nos dice Vygotski:

Los niños, con la ayuda del lenguaje, crean mayores posibilidades de las que los monos pueden realizar a través de la acción [.] El niño es capaz de ignorar la línea directa entre el actor y la meta. Al contrario, se entretiene en una serie de actos preliminares, sirviéndose de lo que llamamos métodos instrumentales o mediatos (indirectos). [.] Al utilizar las palabras para crear un plan específico, el niño alcanza un rango mucho más amplio de la efectividad, utilizando como *herramientas* no sólo aquellos objetos que están al alcance de sus manos, *sino buscando y preparando estímulos que puedan ser útiles para la resolución de la tarea, planeando acciones futuras.* [...] El niño que utiliza el lenguaje divide la actividad en dos partes consecutivas. Planea cómo resolver el problema a través del lenguaje y luego lleva a cabo la solución a través de la actividad abierta. (Vygotski, 1979: 50).

El lenguaje, además de ser la herramienta psicológica más importante, permite al niño la capacidad de regular su propia conducta. Es decir, primero domina su medio ambiente con la ayuda del lenguaje y posteriormente, domina su propia conducta. Esto, le posibilita nuevas formas de relación con el medio y una nueva forma de organización de su propia conducta. La regulación de la propia conducta, es un acto esencialmente humano y es la base para el desarrollo del intelecto, que a su vez es la plataforma del trabajo productivo

La posibilidad de planear la solución del problema antes de su ejecución y a dominar la propia conducta por medio del lenguaje nos habla de la estrecha relación que existe entre el lenguaje y el pensamiento. De hecho esta relación ha sido un tema muy estudiado en la psicología, muchas de las investigaciones se basaron en el estudio de sus elementos por separado y en la idea de que la relación entre el lenguaje y el pensamiento era una asociación establecida por medio de percepciones simultáneas y repetidas de sonidos y objetos. En otras posturas teóricas se considera al lenguaje como una manifestación del pensamiento. Otros más, afirman que existe una independencia entre ambos procesos y finalmente algunos consideran que el pensamiento y el lenguaje son dos caras de la misma obra.

Vygotski, al estudiar esta relación partió de la idea de que no se puede hacer a través del análisis de elementos aislados, más bien, es necesario investigar las unidades, porque éstas tienen todas las propiedades del conjunto. La unidad de estudio es la *significación de la palabra*, así nos dice “una palabra sin significado es un sonido vacío, el significado es, por lo tanto, un criterio de la ‘palabra’ y su componente indispensable” (Vygotski, 1988: 142). La significación de las palabras es producto de una generalización con la que se llega a la formación de conceptos y éstos son innegablemente actos del pensamiento, entonces la palabra está íntimamente ligada al pensamiento. Así, en la palabra y más específicamente en su significado se puede encontrar la relación entre pensamiento y palabra:

Una palabra no se refiere a un solo objeto, sino a un grupo o a una clase de objetos, y cada una de ellas, es, por lo tanto, también, una generalización. Esta última constituye un acto verbal del pensamiento y refleja la realidad en un sentido bastante distinto del que la reflejan la sensación y la percepción (...) Hay diversas razones que nos hacen suponer que la distinción cualitativa entre sensación y pensamiento es la presencia, en el último de un reflejo *generalizado* de la realidad, el cual constituye también la esencia del significado de las palabras; y consecuentemente ese significado es una parte inalienable de la palabra como tal, que pertenece de este modo, tanto al dominio del lenguaje como del pensamiento. (1988: 21)

A esto, Vygotski le llama *pensamiento verbal*, porque “el pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas. Todo pensamiento tiende a conectar una cosa con otra, a establecer relaciones, se mueve, crece y se desarrolla, realiza una función, resuelve un problema” (1988: 147). Aproximadamente, a los 2 años las curvas del desarrollo del

pensamiento y del lenguaje, que hasta entonces estaban separadas, se unen para iniciar una nueva forma de comportamiento, entonces:

El momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da a luz las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente independientes, convergen. (Vygotski, 1979: 47-48).

Vygotski, encontró que la relación entre ambas funciones es primero que nada un proceso dinámico, que cambia de igual forma que se desarrolla el niño y con las diferentes formas en las que funciona su pensamiento. En sus investigaciones sobre esta relación llegó a la conclusión de que: 1 En su desarrollo ontogenético, el pensamiento y el lenguaje provienen de distintas raíces genéticas; 2. En el desarrollo del habla del niño podemos establecer con certeza una etapa preintelectual, y en su desarrollo intelectual una etapa prelingüística; 3. Hasta un cierto punto en el tiempo, los dos siguen líneas separadas, independientemente una de otra; y, 4. En un momento determinado estas líneas, se encuentran, y entonces el pensamiento se torna verbal y el lenguaje, racional, (1988: 61).

Vygotski parte de la idea de distinguir el aspecto interno, significativo y semántico del lenguaje y el aspecto externo y fonético. La vinculación entre estos dos aspectos nos dan la pauta para comprender el desarrollo del lenguaje, que es igual a otras funciones psicológicas, primero es externo y después se interioriza. En este proceso se marcan tres etapas de desarrollo: el lenguaje externo, egocéntrico e interiorizado.

El *lenguaje externo* es la primera etapa, que consiste en la adquisición del lenguaje: el niño pronuncia palabras aisladas, después une dos o tres palabras, forma frases simples, después frases más estructuradas, hasta llegar a tener un lenguaje oral coherente y bien estructurado. Esta forma de lenguaje es la conversión del pensamiento en palabras, su materialización y su objetivación; y, es para los otros.

La segunda etapa es la del *lenguaje egocéntrico*, Piaget fue el primero que puso atención en esta característica del lenguaje, considera que es un lenguaje que no se adapta a la inteligencia del adulto, porque el pensamiento del niño es totalmente egocéntrico, por lo tanto su lenguaje no cumple una función en el pensamiento, tan solo lo acompaña. Piensa que con el lenguaje infantil no se llega a la formación de verdaderos conceptos como en el

adulto, por su carácter egocéntrico característico, en el que predomina el aspecto sintético sobre el analítico. Así, en el lenguaje egocéntrico:

El niño no se ocupa de saber a quien habla ni si es escuchado. Habla ya para sí, ya por el placer de asociar a cualquiera a su acción inmediata. Este lenguaje es egocéntrico, en primer lugar porque el niño no habla sino de sí mismo, pero sabe sobre todo porque no trata de ponerse en el punto de vista del interlocutor. (Piaget, 1968: 22).

Para Piaget, el lenguaje egocéntrico es la incapacidad para la comunicación verbal, que con el paso del tiempo y la experiencia del niño desaparece, *e.g.* los niños en la etapa preescolar platican en grupos pequeños o parejas, como si estuvieran solos, como un diálogo de sordos en el que cada cual tiene sus propias ideas, sin tomar en cuenta las ideas de los otros, sus intenciones o lo que buscan comunicar. Esto, dice Piaget, disminuye con la edad hasta desaparecer.

Esta cuestión es lo que debate Vygotski, ya que para él no es que desaparezca, sino que se interioriza. El lenguaje egocéntrico es un lenguaje externo, es la conversión del pensamiento en palabras, en el lenguaje interno el habla se transforma en pensamiento. El lenguaje egocéntrico requiere de un cierto tipo de contextualización para pasar al lenguaje interiorizado, y éste es “habla para uno mismo; el externo es para los otros” (Vygotski, 1988: 153).

Además, Vygotski critica el hecho de que Piaget en sus investigaciones no presta atención a la conexión genética con el lenguaje interiorizado. Para él:

La función del lenguaje egocéntrico es similar a la del lenguaje interiorizado: no constituye un mero acompañamiento de la actividad del niño, sino que sirve de ayuda a la orientación mental y a la comprensión consciente; ayuda a superar dificultades; es el lenguaje para uno mismo, relacionado íntima y útilmente con el pensamiento del niño. (Vygotski, 1988: 155)

Piaget considera que la disminución cuantitativa en el lenguaje egocéntrico implica su desaparición, contrario a esto Vygotski considera que la disminución en la vocalización externa se da por una abstracción del sonido, es decir, una función nueva en la que el niño piensa las palabras en lugar de pronunciarlas. Esto indica la aparición de la tercera etapa, que es justamente la del *lenguaje interiorizado*: que es un proceso inverso al del lenguaje exterior, en el que el habla se transforma en pensamiento interno. Es hablar para uno mismo, sin vocalización. El lenguaje interiorizado no es el

lenguaje externo en su forma interna, es una función en sí misma, es parte pensamiento, con significados, dinámico, que oscila entre las palabras y el pensamiento, que son los principales componentes del pensamiento verbal

Esta etapa confirma el planteamiento de Vygotski, de que las funciones psicológicas tienen un desarrollo de lo externo al lo interno, de tal forma que en el desarrollo del niño existe una estrecha relación entre lo social y lo individual, entre el lenguaje y el pensamiento y entre la palabra hablada y escrita. El lenguaje interiorizado tiene además una naturaleza intelectual y abstracta, lo importante para el desarrollo radica en el uso del lenguaje descontextualizado, que es el potencial de que el hombre utilice el lenguaje para la reflexión abstracta. La inteligencia práctica es con la mano, la inteligencia abstracta es con ayuda de un instrumento, en este caso con el lenguaje. Pero el lenguaje cambia la estructura no sólo del pensamiento, sino que reorganiza todas las funciones psicológicas y las hace voluntarias, pero, ¿cómo se realiza esto?.

Bien sabemos, que el hombre recibe información del mundo que le rodea por medio de los sentidos, de esta manera las sensaciones son la base de todo conocimiento. En el caso de los niños el desarrollo de la sensación y percepción es un proceso de reestructuración de su cognición que ocurre durante su experiencia práctica. En los primeros meses de vida, las sensaciones pueden ser provocadas por estímulos internos o viscerales o cinestésicas, llamadas *interoceptivas*, que son señales que llegan del corazón, estómago, etcétera., y se expresan en el sueño, el hambre o la sed. Otras son provocadas por estímulos externos, llamadas *exteroceptivas*, estos pueden ser táctiles, térmicos, gustativos o en los sentidos por la distancia visual, auditiva u olfativa. Y las últimas pueden ser provocadas por la actividad del organismo, sensaciones motrices kinestésicas o estáticas, llamadas *propioceptivas*.

Los estímulos se reciben a través de la interacción que el niño tiene con el alimento, con el ambiente o con los objetos que se encuentran a su alrededor. El niño tiende a conocer los objetos a través de la manipulación, lo que Liublinskaia (1971) llama *Cognición práctica*. Por otra parte, la percepción es el proceso de extracción de la información, son los fenómenos intelectuales que suponen una experiencia. Para Liublinskaia “La percepción es el reflejo de un objeto íntegro que actúa directamente sobre los órganos sensorios del individuo”, (1971: 172).

Actualmente se sabe que todo tipo de percepción, ya sea visual, auditiva, o táctil, se realiza con la intervención activa de los órganos, el movimiento de los ojos o del aparato receptor auditivo. El proceso de percepción es mucho más complejo, ya que implica una abstracción de los rasgos de los objetos (color, forma, peso, etcétera, y clasificarlos de acuerdo a una categoría, (vaso, libro, cama). Para que este proceso se dé, es necesaria una experiencia que permite al sujeto cotejar la información con una representación que ya ha sido formada. O realizar un proceso de formación de la representación, si el objeto es desconocido.

De esta manera la percepción tiene un carácter mediatizado, dado por los conocimientos anteriores del sujeto, generaliza lo percibido a una categoría y existe una permanencia de las características fundamentales del objeto y esto se designa por medio de la palabra. En este sentido, para Luria "...la percepción objetiva del hombre se forma en el proceso de la circunstanciada actividad perceptora, y constituye en sí el producto 'reducido' de dicha actividad", (1984: 109-110). El niño desarrolla esta actividad perceptora a través de la manipulación de los objetos; y, con ayuda del lenguaje elabora una percepción más precisa, estable y rápida.

Vygotski habla de *percepción verbalizada*, cuando el niño por medio de la palabra puede expresar la percepción de un objeto determinado, gracias a las palabras (categorías en que se agrupan los objetos) el niño puede ir más allá de lo que percibe por medio de los sentidos, y percibir de manera abstracta (por medio del lenguaje) a los objetos. Con el lenguaje es un instrumento para lograr una compleja percepción, es decir, el desarrollo de una función superior, que lo diferencia de los animales, que al igual que nosotros perciben colores, formas, tamaños, pero nosotros con ayuda del lenguaje le añadimos un significado.

La atención es otra de las funciones psicológicas que el niño debe formar, constituye un proceso psicofisiológico que dispone al individuo a la selección y focalización de determinados estímulos e informaciones de su campo perceptivo. Protege al individuo de la confusión y sobrecarga mental, a la vez que orienta y dirige su conducta. Puede ser provocada por motivos internos del sujeto o por la organización objetiva de los componentes del campo perceptivo. Se mantiene un cierto periodo de tiempo, según la

naturaleza de estos factores y el estado orgánico del individuo como es el cansancio. La atención va unida a procesos como percepción y pensamiento. Es una fase de los procesos cognitivos de la conciencia, en la que los procesos aparecen como una actividad orientada hacia el objetivo, cuando el individuo se orienta hacia un objeto por sus características y cualidades.

Para Smirnov, Leontiev, Rubinstein y Tieplov “...la atención hacia unos objetos es el reflejo selectivo de ellos que implica prescindir simultáneamente de todos los demás”, (1969: 177). Rubinstein considera que la *orientación seleccionadora* es el fenómeno principal de la atención. Define el proceso de atención como aquella “modificación en la estructura del proceso que produce una sensibilización” (1967: 492). Al igual que en el estudio de otros procesos psicológicos, se distingue la *atención involuntaria* que se debe a reflejos y en la que el sujeto no tiene intención; para Smirnov y colaboradores la atención involuntaria “es un reflejo de orientación motivado por los cambios y oscilaciones del medio exterior, o sea la aparición de un estímulo que hasta ahora no existía y que en un momento dado actúa por primera vez sobre el sujeto”, (1969: 180).

A diferencia de ésta, la *atención voluntaria* esta determinada por la actividad consciente del hombre, para Rubinstein es “la atención consciente, dirigida y orientada, en la cual el sujeto escoge conscientemente un objeto sobre el cual está orientada su atención” (1967: 498). En este sentido, la atención voluntaria es mediada, porque es orientada por el propio sujeto. Para Smirnov y colaboradores es la tarea que realiza el sujeto la que la hace consciente, de tal manera que:

La tarea que se ha planteado conscientemente el sujeto determina los objetos y fenómenos, las facetas y las cualidades que es necesario destacar para efectuar esta actividad, o sea aquello en lo que hay que fijar la atención en este caso. (1969: 182).

Ambos tipos de atención son necesarios en el desarrollo, ya que una da un paso a la otra y viceversa. Un concepto que va de la mano con la atención es el de concentración, que señala “la existencia de una vinculación hacia un determinado objeto o hacia una faceta de la realidad y expresa la *intensidad* de esta vinculación” (Rubinstein, 1967: 500). La concentración se determina por la selección que hace el sujeto de objetos a los que dirige su atención. Mientras perciba menos objetos simultáneamente, puede haber mayor

concentración. En el niño, primero su atención es involuntaria e inconsciente, pero cuando tiene la posibilidad de manipulación de objetos en una actividad, se inicia la atención voluntaria. Para su formación los adultos juegan un papel importante, ya que exigen al niño la atención en ciertas cosas *e.g.* tomar la cuchara o el lápiz de una determinada forma, o la pronunciación correcta de alguna palabra.

La memoria, es otra función psíquica que consiste en la reproducción de estados de conciencia que el sujeto reconoce como pasados y como suyos. En psicología se ha dado gran importancia al proceso de memoria, por lo cual se le han dedicado numerosas investigaciones, en muchas de ellas se han buscado sus raíces fisiológicas, de hecho algunos autores consideran que la memoria es totalmente independiente de la forma lingüística, por el contrario, la psicología soviética busca aplicar las propiedades de la memoria partiendo de su desarrollo, es decir, de su evolución histórica. La clave está en la unidad formada por el pensamiento y el lenguaje.

La memoria abarca dos procesos: la retención y la reproducción. Para poder recordar es necesario un determinado contexto de significados, es decir, una retención mediatizada que nos permita establecer conexiones con sentido. Hay una selección de la información que se guarda, ya que es imposible recordarlo todo. Para Rubinstein “Todo ser tiene cosas y olvida otras. El carácter seleccionador de la memoria se manifiesta en el sentido de que preferentemente retenemos lo que para nosotros es esencial, significativo o presenta cierto interés”, (1967: 38). De esta forma podemos decir que los aspectos emocionales funguen un papel importante en la retención de la memoria.

Recordamos mejor cosas agradables, esto no quiere decir que lo desagradable lo olvidemos, pero en el caso de contenidos educativos, es más probable que quede grabado en nuestra memoria el contenido de un cuento que mamá nos leyó en sus piernas, que el libro del “Ramayana” que nos obligaron a leer en la escuela, en una semana, para entregar un trabajo y obtener una calificación. Al respecto Zinchenko, en sus trabajos sobre memoria involuntaria halló que:

En el curso o desarrollo de una actividad, cuya finalidad era la clasificación de las imágenes quedaron involuntariamente bien grabadas. El efecto de retención involuntaria podía ser más eficaz que la voluntaria, fue incluso mayor que en otra serie de experimentos en los que se impuso

a las personas con quienes e experimentaba la tarea de grabarse en la memoria las imágenes”, (Rubinstein, 1967: 333).

Profundizando en éstos resultados y dado que la diferencia del hombre con el animal es el proceso psíquico superior, el hombre puede desarrollar una memoria voluntaria y premeditada. Esta función esta determinada principalmente por el tipo de actividad que realiza el sujeto Rubinstein la define como memoria histórica:

Esta faceta de la memoria, esta insolublemente vinculada a todo proceso formativo de la personalidad Sólo a ella debemos el que no nos hallemos cada vez separados de nosotros mismos, es decir, de lo que fuimos en un momento precedente de nuestra vida. (Rubinstein, 1967: 341)

Es justo, la memoria histórica lo que debe desarrollar el hombre por exigencia de la sociedad El recuerdo es justamente la expresión de la memoria voluntaria que se da cuando el sujeto tiene un grado elevado de conciencia y es capaz de comprender que un hecho ya es pasado. Se observa claramente a partir de la edad preescolar y se forma en la relación con otros, es un producto social que está principalmente determinado por el tipo de actividad del sujeto.

En estrecha relación con otras funciones psíquicas, especialmente con la memoria y la percepción, se encuentra la imaginación, que es la facultad por la cual las percepciones anteriores pueden presentarse de nuevo en la conciencia en forma de imágenes y que posibilita la organización de estas mismas en orden distinto. Es una función psíquica que se relaciona, por un lado, con la actividad práctica del hombre; ya que le da la posibilidad de crear algo nuevo y de materializarlo en la práctica. Y por otro, con la personalidad, ya que tiene que ver con la capacidad, interés, conocimiento, hábitos y costumbres del sujeto. Es un proceso que sólo existe en hombre, que como sujeto social modifica al mundo.

En el curso del desarrollo, la imaginación primero esta ligada a la percepción, por lo que no puede proyectar su actividad, no puede decir lo que va a hacer Después, comienza a separarse de la percepción y es sustituida por la fantasía: “la imaginación pasa de las formas subjetivas de la fantasía a las formas objetivas de la imaginación creadora, la cual se materializa en los productos objetivos creadores”, (Rubinstein, 1967: 374). El proceso de desarrollo es lento y gradual, está vinculado con la memoria, ya que en la

imaginación el hombre reproduce normas de conducta ya creadas o elaboradas o revive hechos o impresiones.

Al igual que en otros procesos, en éste encontramos *imaginación involuntaria*, cuando las imágenes se dan sin la intención del sujeto. En la *imaginación voluntaria* surgen imágenes o ideas, como resultado de la intención del sujeto de crear algo determinado. Smirnov y colaboradores hacen referencia a dos tipos de imaginación voluntaria: la *imaginación representativa*, aquella en la que el individuo considera algo nuevo basándose en una descripción verbal o por medio de la percepción de dibujos o esquemas. Este tipo de imaginación es la que generalmente se promueve en la escuela cuando el maestro explica un tema, el alumno tiene que hacer una representación mental del objeto o situación. La segunda forma de imaginación voluntaria es la que crea imágenes nuevas, originales, sin que exista una descripción previa, es la invención de maquinas, de obras de arte, literatura, etcétera, a esto Vygotski le llama *fantasía cristalizada* y menciona que absolutamente todo el mundo de la cultura –que posibilita la creación artística, científica y técnica– ha sido creado por el hombre que ha diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación y de la creación humana.

En general, la formación de funciones psicológicas superiores es social y pasan de lo involuntario a lo voluntario, en este proceso de interiorización, el lenguaje del niño está ligado funcionalmente a la acción, su valor comunicativo y su comprensibilidad dependen de la acción. En la medida que el niño puede trascender el límite de una situación concreta y referirse a objetos o acciones que no están presentes, su lenguaje de va descontextualizando. Se independiza de la acción, es entonces cuando puede crear nuevas relaciones y referir una actividad independientemente de los límites de la situación inmediata, es decir, se vuelve una actividad consciente

1. 5. La contribución de Vygotski a los procesos educativos.

El hombre es por naturaleza un ser social y la mayor parte de su actividad es realizada en forma colectiva, constituyéndose en una comunidad que comparten creencias, ideas, costumbres y formas de vida; que socialmente se establecen y se transmiten continuamente a las nuevas generaciones. Es así como en su devenir social, ha establecido patrones de comportamiento no sólo en el aspecto ético, sino también en el comportamental y cognitivo, para que éstos sean transmitidos y establecidos socialmente. Esta transmisión de conocimientos y valores es a fin de cuentas la transmisión cultural, y el lugar formal que la sociedad establece para tal fin es la institución educativa. De tal forma que:

La especie humana, constituida biológicamente como tal, elabora instrumentos, artefactos, costumbres, normas, códigos de comunicación y convivencia como mecanismos imprescindibles para la supervivencia de los grupos y de la especie. Paralelamente, y puesto que las adquisiciones adaptativas de la especie a las peculiaridades del medio no se fijan ya biológicamente ni se transmiten a través de la herencia genética, los grupos humanos ponen en marcha mecanismos y sistemas externos de transmisión para garantizar la pervivencia en las nuevas generaciones de sus conquistas históricas. A este proceso de adquisición por parte de las nuevas generaciones de las conquistas sociales, a este proceso de socialización, suele denominarse genéricamente como proceso de educación. (Gimeno & Pérez, 1992)

El sistema educativo es uno de los medios a través de los cuales se formaliza la educación, y éste, no sólo se refiere a las instituciones escolares, sino a todos aquellos sistemas que de una u otra forma educan al individuo y que pueden ser la familia, la comunidad, la iglesia, los sindicatos, el gobierno, los amigos, la televisión, etcétera⁵. Es así que, Sanvisens considera al sistema educativo como: "...un sistema sociocultural que se halla en interacción con todos los procesos sociales y culturales (lingüísticos, artísticos, científicos, técnicos, etcétera) y en otro sentido con procesos de tipo religioso, ideológico, económico político, etcétera". (Colom, 1982: 142).

⁵ Althusser designa como Aparatos Ideológicos de Estado a cierto número de realidades que se presentan como instituciones distintas y especializadas. Entre ellos considera Aparatos Ideológicos de Estado religiosos (Las distintas iglesias), escolares (escuelas públicas y privadas), jurídicos, políticos (los distintos partidos), sindical, de información (prensa, radio, T V) y cultural (literatura, artes, deportes, etc.) (Althusser, 1978: 28).

El sistema educativo cumple con funciones determinadas, así tenemos la *función cultural*, que implica la transmisión de la cultura y los valores culturales, se puede observar que se transmite la cultura que produce la sociedad de determinados grupos. La *función ideológica*⁶, transmite los procesos educativos que propician una representación imaginaria de la historia de un grupo en particular. La *función económica*, se observa el entrenamiento y capacitación para el trabajo productivo, además del entrenamiento para el control y dominio por parte de un grupo social. La *función socializadora*, es la enseñanza-aprendizaje para la vida social.

En una sociedad primitiva la tarea del niño de hacer suyas las adquisiciones que le convierten en un miembro de la especie humana y sobre todo en un miembro típico de su grupo social y cultural, es relativamente sencillo. Con la interacción y las experiencias cotidianas que el medio le ofrece el niño puede realizar esos aprendizajes. En las sociedades más complejas, el desarrollo científico, tecnológico y/o cultural, forman una organización compleja, en la cual ni la familia, ni el medio son suficientes para poner al alcance de los niños esas experiencias. Así, la escolarización es un instrumento educativo decisivo.

La escolarización son las actividades educativas diferenciadas de las actividades cotidianas y habituales de los adultos y de otras instancias como la familia y los medios de comunicación, que también tienen la labor de educar. La escolarización tiene una meta propia, la responsabilidad de asegurar la transmisión cultural. Además, la sociedad crea un contexto específico para que la escolarización cumpla con su función: la escuela.

El papel de la escuela como transmisor de la cultura, de la ideología, de la preparación para el trabajo y de la socialización, en general es aceptado por la psicología. Sin embargo, cuál es el papel que juega en el desarrollo humano, es un punto que se ha debatido bastante. Por ejemplo, las aplicaciones de la teoría de Piaget en este campo han sido que la educación debe poner a los niños en contacto con experiencias o situaciones que ponen en

⁶ Dice Althusser "el 'nivel' ideológico representa pues una realidad objetiva, indispensable a la existencia de una formación social; realidad objetiva, es decir, independiente de la subjetividad de los individuos que le están sometidos –siempre en lo que se refiere a los individuos mismos– y por lo cual Marx emplea la expresión 'formas de conciencia social' (...) La ideología aparece así como una cierta *representación del mundo*, que liga a los hombres con sus condiciones de existencia y a los hombres entre sí en la división de sus tareas, y la igualdad o desigualdad de su suerte". (Althusser. 1989: 49, 50)

juego operaciones básicas de la inteligencia, siguiendo la línea natural del desarrollo. La educación pensada de esta manera, esta sometida a las leyes generales del desarrollo operatorio y su papel es favorecerlo y hacer que el niño llegue al nivel más alto: la operaciones formales.

Una de las principales críticas las ideas de Piaget, es el hecho de plantea que los estadios evolutivos de desarrollo son universales, lo que significa que el niño va a llegar a un estadio en algún momento, algunos antes, otros después, con o sin educación. En este contexto, la educación no tiene un objetivo claro, ya que el niño va a llegar al estadio, sin necesidad de experiencias específicas, así, “...el enfoque cognitivo-evolutivo considera que la educación debe tener como meta última promover, facilitar o, como máximo, acelerar los procesos naturales y universales de desarrollo” (Palacios, Coll & Marchesi, 1990: 374)

En general, las aplicaciones de una teoría psicológica a los procesos educativos tiene que ver con la concepción sobre el papel de la herencia en el desarrollo de la especie y cómo el aprendizaje, en determinado momento, puede modificar esta herencia. Como ya se menciona, para Vygotski los procesos de aprendizaje no producen el desarrollo de la especie humana, sin embargo, sin el aprendizaje no se daría el desarrollo. Lo más sobresaliente, de la teoría sociocultural, es la vinculación entre los procesos de aprendizaje y desarrollo, donde se pone en relieve que el aprendizaje desempeña un papel propio al determinar el desarrollo y no se limita a seguirlo.

La educación es la institucionalización que la sociedad hace de los aprendizajes que el hombre debe adquirir a lo largo de su vida. Los conocimientos de una generación son organizados para transmitirse a las siguientes generaciones, en función de un marco social y cultural. Es este sentido, es la herencia cultural el factor que condiciona el desarrollo humano, más que la herencia biológica.

Vygotski considera que las semejanzas en el desarrollo evolutivo del hombre relacionadas con la maduración biológica y con el código genético se denominan “línea natural del desarrollo”. El cruce de ésta línea, con las influencias externas van a determinar los cambios evolutivos y las adquisiciones que determinan que un bebé, sea miembro de la especie

humana. Los factores sociales y culturales ocupan un papel fundamental, determinando la “línea social y cultural del desarrollo”, que implica la capacidad humana para desarrollar procesos psicológicos superiores, utilizar símbolos y aprender en la interacción con otros humanos.

Es, a través de la socialización y la enculturación, es como el hombre llega al desarrollar sus capacidades. Es justamente aquí, donde los procesos de educación y enseñanza juegan un papel importante. Para Vygotski, la influencia educativa no es un fenómeno que aparezca al margen del desarrollo humano, más bien, es uno de sus principios explicativos.

La educación no puede ser calificada como el desarrollo artificial del niño. La educación es el dominio artificial de los procesos naturales del desarrollo. La educación no sólo influye en unos u otros procesos de desarrollo, sino que reestructura las funciones del comportamiento en toda su amplitud (Vygotski, 1995-I: 69)

El enfoque psicológico de la psique, es el fundamento para la educación; el problema de cómo debe ser el proceso educativo, ocupa un lugar central para Vygotski, que resuelve con la idea del desarrollo social y cultural de la psique del hombre. Su meta era, no tener que extraer de sus leyes psicológicas derivaciones pedagógicas, ni adaptar su tesis a la aplicación de contenidos y estrategias escolares. Para Vygotski la solución del problema pedagógico es su núcleo teórico y la educación es su principio fundamental. Él expone la naturaleza de la educación y ofrece al educador bases sobre el significado de la tarea educativa y las leyes científicas que la rigen.

Vygotski intenta salvar ese abismo entre psicología y pedagogía, que lleva en la práctica tradicional, a un proceso en el cual el maestro dirige al alumno. El maestro sólo traspasa sus conocimientos a los alumnos, siendo la instancia suprema de la educación. Considera que es inadecuada esta idea de educación, en primer lugar, porque la educación es una función del régimen social, independientemente del momento histórico o ideología. En segundo lugar, el medio es el que educa, el maestro sólo es un invitado. El maestro no es el motor de la educación, su labor no es asistir a clases, explicar, contar y preguntar, porque en esto lo pueden sustituir los libros, láminas, computadoras, etcétera, su papel es el de “organizador del medio social”, (Vygotski, 1995-I: 160)

En general, las costumbres y prácticas del medio social educan al hombre, no los conocimientos que reciben. El alumno, no es pasivo ante las experiencias que el medio le ofrece. Por ello el papel del maestro es mucho más complejo, implica organizar el medio social de tal manera que propicie el desarrollo de funciones psicológicas superiores. Cabe recordar que Vygotski considera dos niveles de organización de las funciones psicológicas superiores, en el primer nivel, se encuentran las naturales, inferiores e involuntarias, y por encima de ellas, se encuentran las superiores, culturales y voluntarias, que son producto del desarrollo histórico, cultural y de la influencia social, en este contexto de desarrollo, la educación es:

[Una] forma específica de influencia social, determina el proceso de dominio por parte del niño de los instrumentos-signos psicológicos, siendo inicialmente externos, independientes de la conciencia individual (pero indispensablemente social), estos signos son asimilados por el sujeto, se transforman de externos en internos (se interiorizan), asegurando con ello la propia regulación o autorregulación, [...]del comportamiento (1995-I: 456)

Para Vygotski, el papel de la educación es crear desarrollo, pero un desarrollo que va más allá del actual, es el desarrollo potencial. Generalmente, se habla de un determinado nivel de madurez o desarrollo, como un requisito para la admisión del niño a la escuela. Esto significa que el niño ha alcanzado un nivel determinado de desarrollo en las funciones de percepción, memoria, atención y pensamiento, para que a partir de ellas se construyan los conocimientos escolares. Vygotski considera que el objetivo de la escuela no es la adquisición de conocimientos, sino el desarrollar aptitudes necesarias para alcanzar dichos conocimientos. Así, sienta las bases para el diseño de estrategias adecuadas de enseñanza:

Una enseñanza orientada hacia una etapa de desarrollo ya realizado es ineficaz desde el punto de vista del desarrollo general del niño, no es capaz de dirigir el proceso de desarrollo, sino que le va a la zaga. La teoría del área de desarrollo potencial origina una fórmula que contradice exactamente la orientación tradicional: *la única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo.* (Vygotski, 1986: 35-36).

Con el concepto de zona de desarrollo próximo explica el proceso de educación, el niño recibe un objetivo difícil, por encima de sus capacidades, para lograr el objetivo, recibe la ayuda de un adulto, así alcanza el objetivo. Después se le da otro objetivo similar que puede resolver sólo o, si lo necesita, con la ayuda de un adulto

Este concepto ha influido mucho en educación Gallimore y Tharp mencionan que:

Esta definición de enseñanza implica un proceso de desarrollo, un desenvolvimiento del potencial a través de la influencia recíproca entre el niño y el medio social. Las funciones mentales superiores que son parte de la herencia social y cultural del niño van del plano social al psicológico, del intersíquico al intrapsíquico, de lo socialmente regulado a lo autorregulado. El niño, por medio de las acciones regulatorias y del discurso de los otros, llega a comprometerse en una acción y un discurso independientes. (1993: 220)

Los autores consideran que el desarrollo de la capacidad de aprendizaje del individuo representa un cambio de la regulación social a la regulación individual. Dividen la zona de desarrollo próximo en cuatro estadios que se basan en la relación entre el control social y el autocontrol.

El *primer estadio*, es donde otros más capaces ayudan al desempeño. Antes de que el niño pueda realizar la tarea de manera independiente requiere de la regulación por parte de los otros, que son más capaces para resolver la tarea. Termina cuando el alumno asume la responsabilidad de la tarea, conoce todas las partes de la actividad. El *segundo estadio*, es donde el niño puede resolver la tarea sin la ayuda práctica de los otros. Pero requiere del control verbal, ya se logra la transferencia de la actividad, pero la tarea aún no ha sido automatizada. En el *tercer estadio*, el niño sale de la zona de desarrollo próximo, porque ha automatizado la tarea y se ha fosilizado. Su ejecución es fluida e integral. Aquí el aprendizaje no está en desarrollo. Finalmente, en el *cuarto estadio*, cuando hay una desautomatización del proceso de resolución de la tarea, lleva al individuo a solicitar ayuda en la zona de desarrollo próximo. (Gallimore & Tharp, 1993: 221-223).

Estas ideas sobre la educación en la zona de desarrollo próximo, por consiguiente nos llevan a cambiar el concepto de la actividad del docente. El papel del docente en la regulación de la actividad escolar o cognoscitiva, entendida como:

La actividad dirigida al proceso de obtención de los conocimientos y a su aplicación creadora en la práctica social. Esta actividad del hombre constituye un complejo sistema que posee determinados componentes estructurales y distintos tipos de manifestaciones. (Ministerio de Educación de Cuba-Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 1984: 197).

Se trata de una actividad estructurada, organizada y conscientemente dirigida a un fin. Sus componentes son de tipo intelectual, motivacionales, volitivos y emocionales, éstos no son sólo elementos necesarios para tener éxito en la actividad cognoscitiva, sino que también constituyen momentos de ellas se despliegan a través de su realización. En la actividad cognoscitiva se realiza un proceso de asimilación de los conocimientos.

Talizina (1992) con base en las ideas de Vygotski y sobre la teoría de la actividad de Leontiev, considera que la actividad cognoscitiva, vinculada con la zona de desarrollo próximo se realiza en seis etapas. La primera es de carácter *Motivacional*, en la cual el docente es quien se ocupa de los motivos, que garantizan que los alumnos dirijan su actividad hacia los conocimientos y habilidades, es necesario mostrar los rasgos necesarios y suficientes del concepto en cuestión, una buena alternativa para motivar al alumno es enseñar a través de problemas. La segunda etapa tiene que ver con el *conocimiento de la actividad*, es cuando el estudiante se pone en contacto con la nueva actividad, en donde es importante mostrar el proceso de solución de los problemas.

Las cuatro etapas siguientes tienen que ver propiamente con la realización de la actividad y éstas son: la *acción materializada*, en ella los alumnos deben tener una tarjeta que contenga las generalidades de la actividad que va a realizar, que debe ser práctica, para que el alumno no sólo memorice, sino aprenda las propiedades del concepto. Posteriormente viene la etapa de la *acción externo-articulatoria*: es necesario que las tareas reflejen los casos típicos fundamentales en los límites que se exigen de generalización, la presentación debe ser en contraste, primero las que contienen situaciones que más se diferencian y después las que se asemejan. A continuación aparece la *acción externa para sí*, en la cual se realiza un control sistemático sobre la formación de las nuevas acciones cognoscitivas, en cada operación de la acción y no sólo de las respuestas finales. Finalmente, esta la etapa de *análisis en voz alta*: el alumno analiza el proceso de la tarea y corrige por sí mismo su respuesta, se generaliza y automatiza la acción.

Por medio de estas etapas el alumno transita en la zona de desarrollo próximo, primero con la ayuda del docente en la resolución práctica de la tarea; posteriormente controla las operaciones que realiza y logra con éxito el

objetivo de su actividad cognoscitiva. El control de la propia actividad, implica dirigir los esfuerzos y perseverar en los propósitos, a través de la constancia y los rasgos volitivos del carácter. La dirección de la actividad garantiza el logro de objetivos, que en el caso de la actividad cognoscitiva es la adquisición de conocimientos.

Dirigir, es “aquella organización del proceso, aquella influencia sobre éste, la cual considera el acercamiento de este proceso al objetivo”, (Talizina, 1998: 168). El principal mediador en la construcción y dirección de la actividad cognoscitiva es el docente, quien se encarga de que se produzca la asimilación de conocimientos, la formación de hábitos y habilidades, además, de dirigir y formar las cualidades positivas en la personalidad de los niños, por medio de la actividad de enseñanza. La actividad de enseñanza se organiza en tres momentos que están íntimamente relacionados con las etapas de asimilación de los conocimientos por parte de los alumnos

En relación con la etapa motivacional y de conocimiento de la actividad, se encuentra la *tarea docente*, que implica el planteamiento de una tarea, en la cual el alumno debe reconocer que existe algo que no sabe, es una etapa de carácter motivacional, en la que el docente debe crear la necesidad de conocer en sus alumnos, colocándolo en una situación en la cual sea necesaria la búsqueda de un procedimiento general y conocimientos específicos para la solución de diversos problemas.

Con respecto a la etapa de acción materializada y acción externo-articulatoria del alumno, para el docente esta la etapa de *formación de las acciones docentes*, la cual tiene un carácter ejecutivo ya que se adquieren los conocimientos, se asimilan los métodos y procedimientos de trabajo, con lo que se favorece el desarrollo intelectual de los alumnos iniciando las acciones en el plano material, que facilitan el aprendizaje y por medio de la dirección de la actividad cognoscitiva pasan del plano externo al plano interno.

Finalmente, en las etapas de formación externa para sí y análisis en voz alta, el docente realiza *acciones de valoración*, es un etapa que implica la regulación del proceso y el análisis de resultados. Por medio de la comparación de las acciones y sus resultados, se forma el control y el autocontrol, la valoración y la autovaloración del trabajo docente y de sus resultados.

Para lograr una correcta dirección de la actividad cognoscitiva, más que la adecuada planeación y seguimiento de la actividad de enseñanza, lo más importante es que el docente reconozca que el niño escolar tiene un papel activo en el proceso de enseñanza y que él, no puede desde afuera determinarla y dirigirla. Después, debe eliminar la idea de que su papel es proporcionar una gran cantidad de conocimientos. Más bien, su papel es organizar y dirigir la actividad cognoscitiva, que sin eliminar la iniciativa e autonomía de los alumnos, propicie condiciones favorables para el desarrollo de las capacidades del niño. Finalmente, se debe cambiar el concepto tradicional sobre la dirección de la actividad cognoscitiva, según la cual, el alumno debe seguir estrictamente las reglas y soluciones del maestro. Esto limita la posibilidad al niño de formarse un pensamiento independiente y la capacidad de autodirigirlo.

Con respecto al papel de los compañeros en la zona de desarrollo próximo, Galbraith, Tassell y Wells (1997) estudiaron los efectos de la colaboración entre los pares, ya que, dentro del aula los niños trabajan en grupo o equipos y algunos niños actúan como tutores apoyando a los menos capaces en el aprendizaje de conocimientos y habilidades. En sus investigaciones observaron que los niños empleaban diversos métodos para ayudarse dentro de sus zonas de desarrollo próximo. Entre estos estaba la comparación, la comprobación, la discusión, la observación, el dar u ofrecer explicaciones, así nos dicen "...[los niños] parecían más capaces de comprender las dificultades de los demás y proporcionar la ayuda más adecuada", (1997: 69).

Melero y Zabal (1995) investigaron sobre el tema del aprendizaje entre iguales desde diferentes posturas teóricas, en el análisis de las investigaciones de Vygotski y de sus aportaciones teóricas se centran en la interacción social en el contexto institucional de la escuela, llegan a la conclusión de que:

Con la enseñanza recíproca se pretende crear una zona de desarrollo próximo por medio de la externalización de procesos cognitivos a la que cada cual contribuye, y se aprovecha de ella, en la medida de sus posibilidades, por la cual la asimetría en cuanto a pericia y otros aspectos no es en principio ningún obstáculo. Todos los componentes del grupo, por turnos, desempeñan el rol de «líder» o responsable máximo de la discusión sobre el texto; mientras tanto los otros miembros apoyan el debate ofreciendo explicaciones complementarias o solicitando clarificaciones y ayuda para resolver dudas. El adulto proporciona guía y retroalimentación adaptadas a las necesidades del grupo (1995: 74)

De esta manera, una de las aplicaciones de la enseñanza en zona de desarrollo próximo es introducir el aprendizaje cooperativo en las aulas, que cualquiera de sus modalidades, representa una gran diferencia entre la idea del profesor como único transmisor de conocimientos, incapaz de atender las necesidades individuales de sus alumnos; a un profesor cuya actitud y expectativa del proceso de enseñanza es que el alumno logra la asimilación e interiorización de los conocimientos y la capacidad de autocontrol en la actividad cognoscitiva

Galbraith, Tassell y Wells, explican algunas implicaciones teórico-prácticas de la zona de desarrollo próximo para el aprendizaje y la enseñanza:

1. La zona de desarrollo próximo puede aplicarse en cualquier actividad en la que se trabaje conjuntamente.
2. Sí, la actividad esta mediatizada por diversos tipos de instrumentos, la zona de desarrollo próximo tiene que ver con el dominio de ellos, en el transcurso de la actividad.
3. La zona de desarrollo próximo se construye en la interacción entre los individuos, con una participación conjunta
4. Para enseñar en la zona de desarrollo próximo es importante ser sensible a los objetivos del estudiante y a su estadio de desarrollo, para poder ofrecer la ayuda necesaria
5. No es necesario designar a un enseñante o guía para aprender en la zona de desarrollo próximo, al trabajar en colaboración cada uno puede ayudar y recibir ayuda de los demás
6. Los productos de la actividad, como dibujos, el teatro, el texto hablado o escrito, son artefactos que se pueden utilizar como instrumentos de las actividades posteriores. El realizarlos, ya es una situación que permite aprender en la zona de desarrollo próximo
7. El aprendizaje en la zona de desarrollo próximo también implica un desarrollo afectivo mutuo. (1997: 74-75).

No cabe duda que la aportación de la educación en la zona de desarrollo próximo es uno de los aportes más importantes de Vygotski, sin embargo, cabría preguntarse si esto es suficiente para que los niños logren la adquisición e interiorización de los conocimientos propios de la escuela, o si aún, trabajando en la zona de desarrollo próximo tendríamos en las aulas niños que no aprenden.

1.6. La concepción sociocultural de los niños que no aprenden.

La actividad cognoscitiva, actividad que ha surgido en el curso del desarrollo histórico del hombre, cuyo objetivo es enriquecer los cuantiosos conocimientos acumulados por la, además del funcionamiento cerebral requiere de adecuados métodos de estudio en la escuela. Primero, se necesita tener la atención del niño hacia las actividades escolares, es decir, se tiene que ir por la vía de la educación de la personalidad, por la relación consciente de los conocimientos, la convicción, la educación de la voluntad, la fortaleza del carácter, etcétera

En general, el niño debe tener la capacidad de regular su conducta para atender a la actividad, al escuchar el timbre, formarse, tener ordenados sus útiles de estudio, sentarse bien, escuchar, ser consciente del la importancia del trabajo escolar para su vida futura. Pareciera, que es más importante la disciplina, y efectivamente lo es, pero se trata de educar la disciplina y la constancia, para que el niño pueda dirigir conscientemente su atención hacia el trabajo y después aprender los conocimientos, no se trata de una disciplina rígida en donde sólo se hace lo que el maestro dice, si no de la autorregulación de la conducta. La enseñanza escolar se basa en el hecho de que el alumno ha alcanzado en la educación preescolar un determinado nivel de desarrollo, por una serie de conocimientos y las posibilidades cognoscitivas que han adquirido un determinado nivel, es decir, se han desarrollado las bases para la actividad cognoscitiva.

De tal forma que, cuando el docente planea su actividad en el aula debe tener en cuenta, que el alumno requiere de ciertas habilidades generales para su ejecución satisfactoria y que puede tener todos los conocimientos, hábitos y habilidades; o sólo parte de ellos estén formados o su grado de formación resulta insuficiente; o bien, que no estén formados. Lo que sí está claro es que, para que se produzca el aprendizaje se requiere de conocimientos anteriores que sirvan de soporte al nuevo conocimiento y que éstos se desarrollan en las interacciones sociales.

Entre las habilidades previas, que se regulan por la formación de la actividad cognoscitiva, el niño debe tener la capacidad de atención, de

observación, de escuchar, también de realizar actividades racionales como la memorización, al respecto Talizina menciona que:

Para lograr la formación exitosa de nuevos conocimientos y acciones es importante comprobar la formación de todo un sistema de habilidades y conocimientos menos especializados. Si, por ejemplo, el estudiante no se ha formado un nivel aceptable de atención (actividad de control), él no podrá pasar exitosamente, incluso las primeras etapas de asimilación. El no estará en condiciones de seguir las explicaciones, no podrá comprenderlas, y como resultado, no se formará en él la representación necesaria sobre la nueva acción. De tal forma, esta etapa de formación de la acción no logrará su objetivo sin la cual no se dará paso efectivo a la siguiente etapa. Análogamente, si el alumno no sabe interpretar las instrucciones que se dan por escrito en el trabajo y la enseñanza lo exige, el proceso de asimilación tampoco podrá llevarlo a la consecución de los objetivos propuestos (1992: 98-99).

El docente, al planear y diseñar el proceso enseñanza-aprendizaje debe comprometerse a tomar en cuenta el nivel de formación de los conocimientos, hábitos y habilidades previos que sirven de soporte a los nuevos conocimientos, y de proponer actividades que estén en función lógica del pensamiento del niño y que tengan un significado para su vida práctica.

Así, en la educación primaria, uno de los procesos que se privilegian es la lectura y escritura porque a través de ellos, se construye la actividad cognoscitiva. De tal forma, que uno de los pasos más importantes es su enseñanza, que muchas veces se basa en la identificación de rasgos ortográficos, nombres de las letras, relaciones letra-sonido y está orientada a aprender a identificar letras, sílabas y palabras aunque éstas carezcan de significado para los niños. *E.g.* “Mi mapa y mi pipa”, “Violeta lava la veleta”, (Mogollón & Moreno, 1991: 33, 40); “Sisi asea su oso”, (Dávila & Moreno, 1991a: 19); “Lola sale sola al sol”, (Dávila & Moreno, 1991b: 20); “Ema mima a Memo”. “Ese oso es mimoso”, (León & Álvarez, 1990: 19, 21)

Oraciones como las anteriores son las que se proponen en los libros, por la facilidad de combinación de fonemas, en función de la letra que se enseña, pero las oraciones carecen de sentido para el niño, se le preguntó a niños sobre el significado de estas frases y contestaron que habla de “Una niña que se llama Violeta lava algo” —pero no pudieron explicar que es una veleta. “Un oso mimoso es que es cariñoso o amable o bueno —cuando significa que es un oso consentido o mimado—. Más que la repetición de

palabras, la actividad cognoscitiva, es un proceso significativo, que favorece un aprendizaje continuo e implica un cambio de estructuras mentales y emocionales, con actividades como la lectura y escritura de oraciones como las anteriores es difícil lograr el desarrollo de éstas estructuras en los niños, de la comprensión y mucho menos de la utilidad de éstos conocimientos para construir otros nuevos.

El principal problema en la enseñanza es que no se da al niño la oportunidad de la comprensión y de la incorporación de los nuevos aprendizajes, pero sobre todo de encontrar sentido en la actividad de estudio y con ello, la posibilidad de dirigir su actividad a la apropiación de los conocimientos y la posibilidad de autorregular su conducta. Lo más importante es entender que está no es una tarea del docente, sino del propio alumno; que la motivación y la dirección de la conducta hacia el aprendizaje depende de uno mismo.

Si entendemos de esta manera la actividad cognoscitiva, podemos comprender que los niños etiquetados con problemas de codificación errónea de los símbolos gráficos, poca capacidad de memoria o atención, más bien son niños que tienen serias dificultades para encontrar un sentido en las actividades de la escuela, ¿Por qué o para qué leer, escribir o contar?, no sólo porque tengo que aprenderlo, sino de llevar ese conocimiento a otros aspectos de su vida cotidiana, compararlo con sus vivencias y lograr un cambio significativo en sus estructuras mentales y en su motivación hacia la escuela; es decir, en su personalidad.

Cuando los niños no logran adaptarse a la situación de la escuela, más que ayuda para solucionar su problema, encuentran ciertos mecanismos sociales que producen discriminación, definición de categorías que los etiquetan con una u otra deficiencia y los hacen culpables de sus dificultades. él es quien tiene problemas en la actividad cerebral (Azcoaga, 1991) de manera que los procesos normales se ven alterados, dando lugar a manifestaciones anormales que se observan en el aprendizaje, o bien:

Hay un funcionamiento insuficiente de la manera como el cerebro asocia, analiza, retiene e integra la información gráfica, lo cual, a su vez, sería el origen de insuficiencias en la percepción, en la memoria, o en el lenguaje, que inciden directamente en el aprendizaje lector. (Valdivieso, 1985: 24).

Es decir, existe una alteración en los procesos básicos de análisis e integración de la información. También se piensa que los problemas de aprendizaje son una aparición somática, síntoma de un conflicto personal, familiar, grupal y/o social, considerada como una enfermedad;

Un grupo de trastornos psíquicos que obedecen a la detención más o menos prematura del desarrollo psíquico general, y que se manifiesta por cierto déficit de la capacidad intelectual, siempre en relación con la que correspondería al sujeto dadas su edad y la instrucción recibida. (Wainer, 1982: 66).

Esta enfermedad, llamada oligofrenia, se caracteriza porque el sujeto que la padece cumple un rol: "El de que no entiende". En estos enfoques se entiende que, en el niño esta el problema, es decir, se atribuye su dificultad para aprender, aludiendo a causas orgánicas o fisiológicas. Y evidentemente, los tratamientos y/o métodos para la reeducación están centrados en un sistema de enseñanza especializada, impartida por un terapeuta, por medio de métodos que enfatizan el desarrollo de las habilidades con déficit, así como el frecuente uso de recursos farmacológicos con drogas, psicoestimulantes, antidepresivos o antipsicóticos.

Uno de los principales errores de estas posturas está en centrarse en el niño, como causa de su propia dificultad, porque con esta percepción del problema se excluyen otros factores que pueden influir directa o indirectamente, como son los contenidos y los métodos que se utilizan en la escuela, que imponen al niño el aprendizaje. El problema se analiza por medio de pruebas psicoescolares o desarrollo mental, aplicadas por un adulto preocupado por el aprendizaje escolar, pero no por desarrollar una persona preparada para la acción educativa; de hecho "siempre ha sido difícil para los pedagogos admitir que pueden ser ellos mismos el punto de partida de las dificultades encontradas por el niño en su integración al mundo escolar, como al acceso al conocimiento", (Vayer, s. f.: 2).

Esto se aplica tanto a niños con un desarrollo normal, como en el niño con retardo en el desarrollo psíquico o mental y que se consideran como niños con problemas de aprendizaje. Leontiev menciona que "...se trata de niños que resultan incapaces de aprender adecuadamente a un ritmo 'normal', en condiciones definidas como 'normales", (1986: 81). Estos niños no pueden alcanzar un nivel de pensamiento abstracto y la enseñanza debe poner todas las condiciones necesarias para que el niño logre este nivel de desarrollo. De

tal manera que en el caso de los niños con necesidades educativas especiales nos permite no aludir el problema sólo a causas orgánicas

Lo importante no es determinar la gravedad del problema, sino el tipo de instrucción que necesita para aprender. Determinar las características específicas de los problemas que presentan los niños en una situación muy extendida y apoyada con el uso de los test psicológicos, que buscan etiquetar al niño con un “coeficiente intelectual” a través de una serie de tareas que se le presentan al sujeto, para que emita uno u otro tipo de respuesta que puede calificarse con facilidad y para decidir sobre el tipo de educación más conveniente para él, pero como dice Leontiev “...no descubren jamás la naturaleza del retraso, ni permiten interpretarla en absoluto”, (1986: 82); porque la inteligencia no es equivalente a la puntuación promedio de la edad cronológica y la edad mental, así como la estructura del instrumento y su estandarización no son los únicos factores que influyen en que un sujeto puntúe arriba o abajo, con un CI determinado.

Actualmente, se abren las posibilidades a encontrar las causas en los mecanismos que la sociedad pone para la enseñanza, no se niegan los problemas causados por factores de tipo físico u orgánico como la ceguera, sordera o el retraso mental. A los cuales, Vygotski llama defecto primario y se refieren a deficiencias orgánicas debidas a factores hereditarios o biológicos adquiridos después del nacimiento. Pero, se enfatiza que el retraso en el desarrollo también es causado por un desarrollo inadecuado de las funciones psicológicas previas para que se dé la actividad cognoscitiva, el problema reside en que:

La alteración del ritmo de la reorganización cualitativa de las funciones psicológicas (del pensamiento, la atención, la memoria), en la cual la estructura cognoscitiva conserva la organización de una edad más temprana. Así, se retrasa la formación de las formas complejas mediatizadas de la conducta y se origina la falta de desarrollo de la personalidad, lo que conduce a la alteración de todos los tipos de actividad voluntaria. Estos niños situados en condiciones de enseñanza y educación adecuadas, tomando en cuenta la estructura de su defecto, alcanzan un nivel más alto de enseñanza en contraposición a los niños retrasados mentales. (Acle & Olmos, 1998: 140)

De tal forma, el retardo en el desarrollo se refiere a una interrupción en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores debido a una privación social, que afecta todo el proceso evolutivo del niño, se altera la interacción

social en contextos familiares e institucionales. Si reconocemos que las habilidades y conocimientos de una persona son resultado de una historia de maduración, de interacción e internalización de aprendizajes anteriores y el papel de la escuela es la expresión del desarrollo futuro, entonces los procesos de interacción social están alterados, desde antes de que el niño ingrese a la escuela.

Pevzner (1981) hizo un estudio clínico con niños de Moscú que tenían bajo aprovechamiento académico, donde confirmó que la mayoría de los niños presentan desviaciones en el desarrollo. El retardo en el desarrollo como se le denomina, es un síndrome causado por influencias desfavorables que perturban el proceso de desarrollo, en los niños se observa en conductas infantiles que se manifiestan en:

La incapacidad para cumplir una tarea según la instrucción, en obedecer las exigencias escolares y en prestar atención a las tareas planteadas. Estos niños con frecuencia, no comprenden por completo la situación escolar, no saben mantener una actitud suficientemente crítica con respecto a la valoración del maestro, ni saben regular su conducta. Esto a veces se combina con la desinhibición, la indisciplina, la atención inestable, y con la incapacidad para la actividad dirigida hacia un objetivo. Aunque ellos han alcanzado la edad escolar, continúan quedándose en el círculo de intereses preescolares (Vlasova & Pevzner, 1981: 18)

Comprender esto, nos permite intervenir en el proceso mismo del desarrollo de las funciones psicológicas, que si bien están alteradas, con la influencia de condiciones sociales adecuadas, con un guía que medie su formación y con actividades que motiven al niño para aprender, la educación puede evitar niños con retardo en el desarrollo. Vygotski considera que en la etapa escolar los niños desarrollan un sistema complejo cerebral que les permite el dominio de sus conductas, el desarrollo cualitativo de las funciones psicológicas superiores y el control de sus impulsos consiente y voluntariamente. Así, las actividades propuestas para los niños con retardo en el desarrollo deben estar acordes con la zona de desarrollo real de los niños, como punto de partida para ampliar el nivel de desarrollo potencial.

Es indudable que los niños no pueden encontrarse en condiciones adecuadas para el aprendizaje cuando viven dificultades en su contexto familiar, de tipo económico, laboral o de relaciones interpersonales, que quizá afectan directamente a sus padres y/o hermanos, y por consiguiente les repercute en su desarrollo social de una u otra manera. Después llegan a

una institución: la escuela, que en lugar de crear condiciones adecuadas de enseñanza, y de trabajar con las diferencias en cada una de las habilidades y conocimientos de los niños, de escuchar sus saberes previos y opiniones; intenta imponer una cultura hegemónica, que muchas veces no corresponde con la del niño.

Sí los modelos para la interacción que la escuela proporciona –docentes y compañeros– funcionan como mediadores durante la enseñanza, pueden ayudar al niño a superar su “problema”. Sin embargo, en muchas ocasiones reaccionan con violencia, expresada en negar la realidad, lo excluyen del grupo descalificándolo, haciéndolo víctima de una discriminación cognitiva, provocando una baja estima, afectando su propia identidad y convirtiéndolo en un fracaso social.

No significa que el docente o los compañeros sean los responsables del problema del niño, sin embargo, son actores sociales del proceso educativo. El docente, es quien finalmente materializa la postura de la institución educativa, es quien puede ayudar o no en función de su actividad, es decir, creando o no las condiciones idóneas en el aula, estrategias adecuadas de enseñanza, intervención didáctica de los contenidos curriculares y en la promoción de las interacciones sociales.

El docente, es el primero que puede dejar de pensar en el aprendizaje como un potencial intelectual, evaluando no sólo el aprendizaje del niño, sino también la enseñanza, no enfatizando los resultados, sino los procesos, no evaluando cuantitativamente, también cualitativamente, no destacando el cumplimiento o no de los objetivos, sino la comprensión de las razones por cuales son o no alcanzados. Desafortunadamente “... en la práctica existente de enseñanza, el proceso de asimilación se organiza como único para todos pero no es el óptimo para ninguno de los educandos. Este proceso está destinado a algún alumno medio que en realidad no existe”, (Talizina, 1992: 98).

El análisis del problema no debe centrarse en el niño o en el docente, la institución diseña mecanismos para organizar los aprendizajes, a cada nivel le corresponde enseñar ciertos contenidos y habilidades, *e.g.* el jardín de niños prepara al niño para su ingreso a la escuela primaria, en él aprenden formas primarias de actividad mental, una organización del proceso de enseñanza, se

orientan en los campos de la realidad por medio de las relaciones cuantitativas de las cosas, del lenguaje y aprenden a dominar hábitos que le dan la posibilidad de que en el futuro asimile conscientemente el conocimiento.

Sin embargo, una presión social hacía la escuela, por tal razón en lugar de enfocar la atención del niño y su necesidad de aprender, las educadoras preescolares buscan que el niño adquiriera un amplio número de conocimientos, sobre todo en la escuela privada se enseña prematuramente el cálculo y la lecto-escritura, más con objetivos de “prestigio institucional” y lucrativos, que de aprendizaje. Lamentablemente, muchas de las actividades que se presentan están hechas para el pequeño número de niños que acceden a los contenidos por la puerta intelectual, ignorando que pensamiento infantil preescolar y el aprendizaje es básicamente con material concreto.

La escuela, no es la única responsable de la sobrecarga escolar de los niños, los padres también entran en este juego de sociedad consumista. Elkind, reconoce una educación apresurada en los años preescolares:

Los educadores se ven bajo presión de quienes les exigen responsabilidad, eficiencia y, ante todo, mejorar el desempeño académico de los niños en nuestras escuelas. Se han propuesto más horas de estudio, más años de escuela y más tareas. Pero en la práctica lo que se ha aplicado es llevar materias académicas al jardín de niños y poner el jardín de niños al alcance de los niños de cuatro años. Aunque hay muchas razones para estas prácticas, una de ellas –aun si no se la reconoce– es la esperanza de que iniciar más pronto a los niños en materias académicas mejorará su ulterior desempeño. (1999: 84).

Esta presión social, es con la idea de que mientras más estimulados estén los niños, más habilidades tendrán, en cierta medida tienen su parte de verdad, pero se olvidan de que la estimulación más importante es afectiva y ésta se da en gran parte en la familia, no se trata precisamente de estimulación intelectual y académica, sino afectiva que permita la construcción de una personalidad adecuada para el estudio. El hecho de que ambos padres tengan que trabajar, no significa que se terminen sus responsabilidades, ni que la escuela tenga que asumirlas. Justifican esta sobre estimulación con la idea de que mientras más sepa el niño, más posibilidades tendrá de competir en el mundo.

Los niños son poseedores de potencialidades que se pueden desarrollar con la conformación de un ambiente que les dé la oportunidad de apropiarse de las herramientas y de los medios que la misma sociedad posee, de los espacios de interacción social y de las oportunidades que cada cultura en particular proporcione para su desarrollo. La dificultad para aprender no es de carácter biológico, sino sociocultural. Existen mecanismos formales e informales de educación, que impiden un desarrollo de funciones psicológicas superiores adecuado para éstos niños, fundamentados en métodos y procedimientos inadecuados

No debemos olvidar que gracias a las experiencias con los mediadores y a la interacción, el ser humano puede desarrollar funciones psicológicas superiores, su universalidad no está en función de la línea natural de desarrollo, sino de la línea cultural y social. El desarrollo personal es el proceso por el cual el hombre hace suya la cultura del grupo social al que pertenece. La educación vincula en un todo la cultura y el desarrollo individual

Con base en estas ideas, se puede replantear la postura que señala que el niño tiene un problema, ya sea orgánico, en el desarrollo o en el aprendizaje. Más bien, el niño no ha comprendido el carácter social del aprendizaje, es un problema que tiene que ver con el desarrollo de su personalidad, es un niño que tiene, como dice Slavina (1988), una actitud incorrecta en cuanto a la enseñanza. Caracterizada por la dependencia entre el aprovechamiento y las motivaciones sociales de la enseñanza, que están relacionadas con los principales intereses y necesidades del alumno y con la orientación de su personalidad. Son niños que no quieren estudiar porque carecen tanto de motivaciones sociales como personales para el estudio, no estudian porque nada les impulsa a hacerlo. También se encuentran algunos niños que asisten a la escuela porque sus padres los obligan, más no les interesa estudiar bien o destacar, sólo hacen lo indispensable.

Otros más son alumnos en los que se han formado hábitos y métodos incorrectos de trabajo escolar, es decir, no saben estudiar. Entre ellos encontramos insuficiencias en cuanto a los métodos de estudio. Los alumnos memorizan sin destacar los componentes lógicos, ni hacer un plan del fragmento que se va a estudiar. No narran el texto después de leerlo, no comprueban si lo han entendido e incluso, no saben como pueden verificar si

lo aprendieron. Otros alumnos tienen dificultades con los procedimientos para la resolución de los ejercicios, los resuelven sin estudiar las reglas del contenido el cual se propone el ejercicio, por lo que los resuelven erróneamente o de una forma diferente.

También se observa distracción: omisiones de letras, palabras o fragmentos, errores de ortografía suplantación de unas letras o fragmentos por otros, porque el alumno desconoce la forma correcta o porque no se da cuenta de la incorrección. Otro grupo de niños demuestra una incapacidad por atenerse a un régimen adecuado de trabajo, como sentarse a estudiar a la misma hora, hacerlo sin un descanso previo, descansar demasiado o trabajar sin pausas, no se concentran y dejan el trabajo cada 10 o 15 minutos, tienen un ritmo lento, se distraen con el radio o la televisión, por consiguiente cometen errores. Y, otros más realizan muchas operaciones innecesarias, escriben 2 o 3 palabras y leen todo el texto escrito. En general todos son alumnos que más que no saber aprender, no saben estudiar.

Pero existen otros niños que tienen deficiencias en habilidades más básicas ya que para poder corregir estos métodos erróneos de estudio primero deben tener la motivación para aprender y la capacidad para regular su conducta al aprendizaje escolar. Son alumnos que tienen una actitud incorrecta ante el estudio, una inhabilidad para trabajar. El estudio como actividad tiene una serie de particularidades y características, *e.g.* no pueden ser siempre actividades agradables, existen actividades que no son interesantes o incluso son aburridas, en alguno de sus pasos, el hecho de renunciar a otras actividades para cumplir con las escolares. Cuando el niño está motivado, logra la autodirección, sí además el proceso de enseñanza esta bien organizado, se involucran ciertas emociones, como el amor al estudio, el gozo al vencer las dificultades.

Finalmente, existen muchos alumnos que a pesar de su capacidad para aprender, simplemente no pueden. Los docente en ocasiones están tan preocupado por enseñar habilidades y hábitos intelectuales, de comportamiento y de estudio, que no se preocupan por fomentar la inquietud por saber y enlazarla con la actividad de estudio. Cuando el docente no trabaja sobre esto, la curiosidad de los niños por conocer lo que le rodea suele desaparecer

Es preocupante ver como los niños, en grados superiores de enseñanza primaria no mantienen el entusiasmo inicial por ir a la escuela y aprender. En los primeros grados los motivos para ir a la escuela y para aprender son sociales, como la valoración por parte de los padres, del docente y del rol que asume como escolar, desaparecen rápidamente. Cabe preguntarse ¿cómo fomentar estas emociones en alumnos que no cumplen con la tarea, que no cuidan sus libros, que olvidan sus cosas?, ¿qué son niños que no han tenido obligaciones constantes de trabajo de acuerdo a su edad, ni exigencias sobre su calidad, son niños consentidos, desorganizados, sin hábitos de orden ni de trabajo y que al iniciar la escuela primaria no están preparados para la enseñanza?.

La respuesta, se vislumbra compleja, sin embargo, si nos regresamos en la línea de desarrollo sociocultural, los conocimientos, hábitos y habilidades previos que permiten la formación de habilidades que caracterizan la independencia cognoscitiva, se forman a través de la actividad de juego. Que es, una actividad que propicia el conocimiento y ayuda al niño a dirigir conscientemente su actividad cognoscitiva.

Vygotski propone que para conocer el desarrollo de las funciones psíquicas se debe realizar un análisis de cómo las personas se apropian de la cultura, las fuentes de existencia y las actividades a través de las cuales se da la apropiación. Es importante retomar las actividades que rigen al hombre en cierta etapa de la vida, en la cual se forman las funciones y las características de la personalidad necesarias para la etapa siguiente, en este caso la actividad escolar. El juego es la actividad que se encuentra antes en la línea de desarrollo social y cultural, además, también se encuentra en la línea de desarrollo del lenguaje, instrumento privilegiado por la escuela. Por tal motivo es importante conocer cual es el papel del juego en los procesos de desarrollo, especialmente en la motivación y autodirección de la actividad cognoscitiva.

1.7. El papel del juego protagonizado en la formación de procesos conscientes y voluntarios.

El juego es una actividad en la que se transforma la psiquis del niño en su conjunto y no las funciones de manera aislada, además de desarrollar la conciencia. Los cambios que se manifiestan en la percepción, la memoria, la atención, el pensamiento, la imaginación y la voluntad son claramente visibles en el juego, para comprender estos cambios es necesario conocer los componentes característicos de esta actividad.

Vygotski y Elkonin consideran que la actividad fundamental infantil es *el juego protagonizado* o el juego simbólico colectivo, característico de los últimos años preescolares. Se trata de un juego social, cooperativo, de reconstrucción de papeles adultos y de sus interacciones sociales. Estos juegos tienen ya unas reglas, las acciones necesarias para definir un rol social y el carácter, necesariamente complementario de estos papeles para definir un tema de juego. Ambos autores, insisten en la importancia que tiene la cooperación en los diferentes niveles del juego protagonizado, ya que la interacción de roles supone un continuo ejercicio de descentramiento, para poder colocarse en el punto de vista de otro. Así, el juego protagonizado nos puede proporcionar una visión más realista de las auténticas capacidades del niño preescolar.

Antes del juego protagonizado, se encontraría un juego simbólico simple, en el cual el niño centra su atención en los objetos. Característica principal que da Piaget al juego simbólico, en el que las funciones están muy lejos del simple ejercicio, de la compensación y la realización de deseos, en este caso el simbolismo implica “la representación de un objeto ausente, puesto que es la comparación entre un elemento dado y un elemento imaginado, y una representación ficticia puesto que esta comparación consiste una asimilación deformante”, (1986: 33) Se enfatiza la imitación de conductas, de las cosas y de las personas, pero está no es su principal característica.

Más que diferenciar el simbolismo como característica en el desarrollo del juego, Piaget lo piensa en dos planos, que están en función del

pensamiento, autista en el periodo sensoriomotor y egocéntrico en el pensamiento simbólico. Elkonin resumiendo las ideas de Piaget, nos dice:

La vía del desarrollo puede ser presentada, desde las posiciones de Piaget, de la siguiente manera: primero existe para el niño un mundo unido, el mundo subjetivo del autismo y los deseos, y luego, debido a la presión del mundo de los adultos, del mundo de la realidad, aparecen dos mundos: el mundo del juego y el mundo de la realidad, con la particularidad de que el primero es más importante para el niño (1980: 112)

La imaginación constituye el instrumento o la forma del juego, es en ésta representación de seres o acontecimientos que el niño expresa su vida afectiva, que se evoca gracias al símbolo. En el simbolismo lúdico se observa un progreso en la socialización, representada en la transformación más o menos rápida de la dirección de la imitación objetiva de lo real. Pero la socialización es aún frágil, por lo que no se orienta hacia los pares sino en “una clara tendencia a la objetivación de los símbolos en el sentido de la imitación exacta de lo real”, (Piaget, 1986: 55).

Es decir, el niño no toma en cuenta los compañeros de juego, ya que la socialización se da en la transformación en dirección de la imitación objetiva de lo real, por lo tanto, podemos decir que cumple una función esencial: defender al “yo”, en cierto sentido el juego simbólico es igual al pensamiento egocéntrico. Durante el juego el niño habla para sí mismo, con monólogos durante su juego, aún cuando esté en grupo, cada niño mantiene sus propios diálogos sin tomar en cuenta a los compañeros, es lo que Piaget llama “Monólogo colectivo”. Dado que las acciones y el lenguaje están centradas en el niño, de manera individual, sin intervención de la vida social, en el juego simbólico, el pensamiento egocéntrico se presenta en su máxima expresión.

A diferencia de Piaget, Vygotski considera que la principal característica del juego es que el niño crea una situación imaginaria y no el simbolismo, le hace una crítica en el sentido de que considera al juego como actividad simbólica, ya que puede producir una confusión si se le compara con otro tipo de actividades simbólicas como el álgebra. Además de pensar que las situaciones imaginarias son actividades lúdicas que no constituyen una característica definitoria del juego en general, las ve como un atributo o subcategorías específicas de él. La imaginación, para Vygotski es la esencia del juego, no es un atributo, constituye un proceso psicológico en formación,

que se hace consiente en la acción, durante el juego. La situación imaginaria permite que el niño deje de actuar en condiciones concretas, lo que sería imposible para un bebé o un niño menor de tres años, para quienes la percepción depende directamente de sus reacciones motoras y del objeto. La imaginación permite esta disociación, en la medida de que el niño puede actuar sin tener el objeto presente, sus acciones se guían por su significado y empieza a separar el pensamiento del objeto, Vygotski explica que:

El juego proporciona un estadio transicional en esta dirección cuando un objeto (por ejemplo, un palo) se convierte en el punto de partida para la separación del significado de la palabra caballo del caballo real. El niño todavía no puede desglosar el pensamiento del objeto. El problema del niño es que para poder imaginar un caballo, tienen que definir su acción mediante el uso de «el-caballo-en-el-palo» como punto de partida. La estructura básica que determina la relación del niño con la realidad se halla, en este punto, radicalmente invertida, porque cambia la estructura de sus percepciones (1979: 149).

La estructura de la percepción estaría representada primero por el objeto y después por su significado: $\frac{\text{Objeto}}{\text{Significado}}$, esto implica que el significado esta subordinado a la percepción. Cuando el niño toma un objeto como el palo para separar el significado del objeto real se invierte esta relación, es decir, el palo le sirve para tener el significado de caballo (animal, de cuatro patas, peludo, que relincha, etcétera) y es un medio para evocarlo en su mente, entonces la relación es: $\frac{\text{Significado}}{\text{Objeto}}$, aunque no cualquier cosa puede ser un caballo, de ser así funcionaría como un signo, pero el palo no puede retener el significado de “caballo” por siempre, en ese momento para el niño lo es, pero después puede ser un rifle o una espada, entonces cambia su significado. Al respecto Vygotski menciona que “la transferencia de significados se facilita por el hecho de que el niño acepta una palabra como la propiedad de una cosa; lo que en realidad ve no es la palabra, sino lo que ésta designa” (1979: 150).

Al mismo tiempo que el niño se guía por la percepción del objeto, se guía por la acción externa, la acción domina el desarrollo y al significado, entonces tendríamos $\frac{\text{Acción}}{\text{Significado}}$, cuando juega a montar un caballo en primera, es porque esa acción es parte de su experiencia y cuando imagina que esta montando expresa que el significado domina a la acción $\frac{\text{Significado}}{\text{Acción}}$. Cabe aclarar, que aunque el niño tenga experiencias con muchas cosas, no significa que las comprenda, simplemente expresa su experiencia en el juego.

Las experiencias que cada individuo lo hacen único y son diferentes en cada cultura, en las relaciones que se establecen con los agentes socializadores como la familia y los amigos. De tal forma, que cada cultura posee sus patrones institucionalizados y sancionados de conductas aprendidas, rituales y creencias, mismos que los niños van a reflejar en sus juegos. Factores como el rol social que el individuo o su familia desempeñan dentro de la comunidad, de acuerdo con su estatus social también se expresan en el juego protagonizado, así como deberes y privilegios con respecto a los demás miembros de la sociedad.

A través del juego protagonizado, el niño interioriza los patrones de conducta paterna, que conformen el desarrollo de su personalidad. Posteriormente, en las relaciones del niño con el grupo de amigos, se empiezan a marcar las diferencias entre los hijos de una misma familia. Con los niños de la misma edad, el individuo se socializa en cuanto a la aceptación de reglas de conducta y se provee experiencias que tendrán una influencia duradera en el desarrollo de su personalidad.

Como ya se mencionó, para Vygotski la diferencia entre los humanos y los animales, es que los segundos desarrollan funciones psicológicas superiores, que son resultado de la cultura, de los procesos de comunicación, de creación de instrumentos y signos, pero principalmente del carácter voluntario y consciente que se le atribuye a cada una de las actividades del hombre y que tienen que ver con el desarrollo de la personalidad.

Dada la importancia que tiene el juego protagonizado en la construcción de la personalidad y por consiguiente de funciones voluntarias y conscientes, que repercutirán directamente en la actividad cognoscitiva, es fundamental realizar un análisis de cómo los diferentes aspectos de la personalidad se forman en el juego. La intención no es centrarnos en los procesos psicológicos, ni entenderlos cada uno de manera aislada, sino comprender las relaciones entre éstos y cómo interactúan para formar un todo integrado, tomando en cuenta el papel del *juego*, la principal actividad del niño preescolar y escolar que es determinante en la formación de la personalidad.

Para Vygotski la conciencia es el constructo principal de su teoría, está en el nivel más elevado de su jerarquía, sus componentes principales son el intelecto y la afectividad, de hecho una de las críticas más fuertes que hace a la psicología tradicional, es que estudia ambos componentes –intelecto y afectividad– por separado. La personalidad tiene un significado decisivo en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

Para Rubinstein, la personalidad es lo que caracteriza a cada persona como unidad biopsicosocial, es la conjunción de lo orgánico con lo psíquico, a la que se incorporan las influencias del medio sobre el sujeto y la herencia. Nuestra dotación genética provee las bases esenciales y establece los límites tanto para el desarrollo físico como el psicológico, pero la forma en que nuestras potencialidades son modeladas, depende en gran parte de nuestro entorno ambiental y sociocultural. En la formación de la personalidad concurren factores heredados y adquiridos. Lo “heredado” se refiere a la estructura orgánica que determinará las posibilidades de actividad mental, y lo “adquirido” consiste en las experiencias que el individuo acumula en el curso de su vida, que le hará manifestarse como diferente a los demás.

Las reglas se consideran como la base para el desarrollo de la personalidad y la voluntad, que se inicia cuando el niño tiene que subordinarse a la regla como parte del juego, a través de un tema o rol, de hecho para Vygotski no existe juego sin reglas. En contraste Piaget, considera que el juego de reglas es la actividad lúdica del ser socializado, pero el individuo no se da a sí mismo las reglas, se dan por analogía con las que ha recibido de los compañeros, entonces “en la regla, además, de la regularidad hay una idea de obligación que supone la idea de dos individuos por lo menos”, (1986: 57). Esto se observa claramente en los juegos de reglas de combinaciones sensoriomotoras como las carreras, el lanzamiento de bolas o canicas; o juegos intelectuales como las cartas, el dominó o el ajedrez; los juegos de competencia que son regulados por un código transmitido de generación en generación o por acuerdos improvisados como el fútbol, el atletismo. La regla más que una característica del juego es una tercera categoría en el curso del desarrollo, que implica relaciones sociales o interindividuales:

La regla implica una regularidad impuesta por el grupo y su violación representa una falta. El juego de reglas puede tener el mismo contenido de los juegos precedentes: ejercicio sensorio-motor como en el juego de las canicas o imaginación simbólica como en las charadas. Pero además,

presenta un elemento nuevo: la regla, tan diferente del símbolo como puede serlo este en el simple ejercicio y que resulta de la organización colectiva de las actividades lúdicas. (1986: 34)

Para Vygotski las reglas no pertenecen a una categoría especial de juego, más bien, la situación imaginaria de cualquier tipo de juego contiene ciertas reglas, aunque éstas no se formulen explícitamente, ni por adelantado, así:

Siempre que se produzca una situación imaginaria en el juego, habrá reglas, pero no de aquél tipo de reglas que se formulan por adelantado y que van cambiando el desarrollo del juego, sino reglas que se desprenden de la misma situación imaginaria. Por eso la noción que sostiene que el pequeño se comporta de modo arbitrario y sin reglas en una situación imaginaria es sencillamente errónea. Si el niño está representando el papel de madre, debe observar las reglas de la conducta materna. (1979: 145).

El juego es la actividad con la que el niño realiza de manera práctica la individualización de las reglas de conducta de los adultos. Cuando juega incluye sus aspiraciones de ser como alguna persona, generalmente portadora de determinada función social, *e.g.* el niño asume el papel de médico, policía, bombero, comerciante o mamá; y, a través del juego y de sus encuentros directos con esas personas se da el desarrollo social. Individualiza las normas sociales de comportamiento, antes de involucrarse directamente en la vida social. Antes de asumir estas funciones sociales y normas de conducta, que no están diferenciadas y no tienen relación con su vida activa, es decir, no son conscientes, el juego le permite incorporar éstos acontecimientos sobre la realidad social y los eleva a un nivel superior, les transmite un carácter consciente y generalizado.

El niño entra, a través del juego al mundo de las relaciones sociales, mucho más complejas que las accesibles en su actividad no lúdica. Se introduce en la vida social y la eleva a un nivel significativamente más alto, se inicia la dirección de su actividad. Cabrera nos dice que “...en esto consiste uno de los rasgos más esenciales del juego, en ello radica una de sus significaciones más importantes para el desarrollo de la personalidad infantil”, (1995: 40). Por más simples que sean las reglas, el niño se dirige ágilmente a la situación imaginaria, el juego queda de este modo regulado por normas:

La regla vence porque es el impulso más fuerte. Una regla de este tipo es una regla interna, una regla de auto-limitación y auto-determinación, como dice Piaget, y no una regla que el niño obedece como si se tratará de una de una ley física. En pocas palabras, el juego brinda al niño una

nueva forma de deseos. Le enseña a desear relacionando sus deseos a un «yo» ficticio, a su papel en el juego y sus reglas. (Vygotski, 1979: 152).

El sometimiento a las reglas no es algo impuesto desde afuera, sino que responde a la propia iniciativa del niño, como algo deseado, en donde aquellos deseos irrealizables encuentran un lugar para expresarse. En este sentido, Bruner (1986) considera que el juego es una proyección del mundo interno, con él se interioriza el mundo externo, se transforma en función de sus deseos y se apropia de él. En esta interiorización, el niño se enfrenta al conflicto de seguir las reglas del juego y aquello que le gustaría hacer de improviso, estos conflictos desarrollan en el niño la regulación de su conducta:

En el juego actúa de modo contrario al que le gustaría actuar. El mayor autocontrol de que el niño es capaz se produce en el juego. Alcanza el mayor despliegue de poder cuando renuncia a una atracción inmediata en el juego. (Vygotski, 1979: 151).

La regulación consciente de la conducta, ayuda al niño en su proceso de socialización, lo prepara para su desenvolvimiento en la cultura a la que pertenece, para asumir los papeles que le corresponderán en cada momento de su vida. Además, dice Bruner, permite una reducción de las consecuencias frustrantes que pueden derivarse de los errores que cometemos, dado que es una actividad para uno mismo, es una oportunidad para explorar lo que nos rodea.

Sobre la evolución de las reglas en el juego protagonizado, Elkonin (1980) realizó una serie de investigaciones sobre el juego protagonizado, de acuerdo con los datos de sus experimentos, concluye que el acato de las reglas se da en cuatro fases: en la *primera fase*, no hay reglas, tampoco hay papel, en este tipo de juego triunfa el impulso directo o deseo momentáneo. En la *segunda fase*, la regla aún no se manifiesta claramente, pero en los casos de conflicto vence ya el deseo directo de actuar con el objeto. En la *tercera fase*, la regla entra claramente en función, pero aún no determina del todo la conducta y se infringe al surgir el deseo súbito de hacer otra acción atractiva. Y en la *cuarta fase*, la conducta viene determinada por los papeles asumidos, en el seno de los cuales se manifiesta claramente la regla de conducta, (1980: 214-215). Estas fases no representan a grupos de edad, son más bien consideradas como fases de desarrollo de la estabilidad, supeditadas a reglas del juego protagonizado.

Aunque la mayoría de los estudios sobre el juego protagonizado y su función en el desarrollo psicológico del niño se refieren básicamente a la etapa preescolar, Majlaj se dedicó al estudio de los juegos protagonizados o de representación en la edad escolar. Ha demostrado, que contrario a lo que se cree, los juegos protagonizados no desaparecen, más bien los niños ocultan sus juegos y se combinan con otros, como los deportivos. A éstos les atribuye una función especial en la formación de la personalidad del escolar, en tanto que su objetivo es "...desempeñar un papel de conformidad con las reglas internas del mismo", (1965: 292).

Majlaj llegó a la conclusión de que el contenido del juego de representación de los escolares varía, desde una representación condicional de las cualidades personales y de la conducta de las personas que les atraen, hasta una reproducción cada vez más precisa de la actividad de dichas personas, donde se puede manifestar realmente las cualidades propias de la personalidad. También observó que los niños de diferentes edades, reunidos en un sólo grupo juegan de dos formas: los juegos que consisten en la representación de las actividades y actos de personas, como contenido fundamental del juego; y los juegos en los que los niños se esfuerzan en sus papeles por mostrar sus propias cualidades personales.

Así, los niños de 7 a 8 años tienden a representar diferentes situaciones de juego, más que sucesión de acontecimientos. Se manifiestan cualidades positivas de las personas, entonces se esfuerzan por representar la firmeza, la valentía, la resistencia, la perspicacia, la ingeniosidad *e.g.* juegos como la guerra, los marinos, los guardabosques, o bien representan la actitud de los padres y de los niños, *e.g.* jugar al papá y a la mamá.

Los niños de 9 a 12 años se esfuerzan por representar las acciones que les interesan; reproduciendo los hechos de la manera más real posible y tratan de demostrar cualidades de las personas que representan *e.g.* entereza, vigilancia, audacia. Los niños en edad adolescente, se esfuerzan por demostrar mediante el juego sus propias cualidades personales positivas. Los juegos que más les gustan son aquellos que requieren de superar dificultades y peligros, así en sus juegos muestran destreza, valentía, ingenio y en cierto modo, compiten con los demás.

**ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA**

El juego protagonizado puede promover cambios cualitativos en el desarrollo del niño, por ello es necesario comprender como afecta cada una de las funciones psíquicas y de la personalidad y las convierte de elementales a superiores. Cabe señalar que, el hecho de que se expliquen por separado, no significa que se ignore su complejidad y su carácter dialéctico, la intención es facilitar su comprensión.

Una característica de la personalidad, que determina el comportamiento y actitudes del individuo es el *carácter*. Es el conjunto orgánico y dinámico de las características básicas de un individuo que configuran la estructura de su personalidad, incluye no sólo la herencia, también el fruto de las experiencias y adquisiciones afectivas, culturales y sociales, además se encuentra en relación constante y dinámica con el medio existencial humano. El carácter nos muestra los rasgos esenciales de un individuo a partir de los cuales se determinan sus actos en conjunto, bien sabemos que los primeros años de vida desempeñan una función importante, es cuando se colocan los fundamentos del carácter, aunque en una edad posterior existe un periodo de trabajo consciente y organizado del carácter.

El carácter, se determina en la relación del individuo con el mundo, aquí es donde el hombre se expresa, a través de motivos, mismos que se manifiestan en actos; con el tiempo, esta relación se convierte en costumbre y se desarrollan rasgos del carácter que son relativamente constantes. La relación entre el carácter y los motivos de la conducta es la condicionalidad mutua, para Rubinstein significa que:

Los motivos de la conducta, que provocan los actos, se fijan también durante la acción. Quedan fijados en el carácter. Todo *motivo* activo de la conducta, que alcanza constancia o firmeza, es potencialmente un futuro *rasgo del carácter* que se va desarrollando. En los motivos, las características aparecen en principio aún en forma de tendencias; la actuación las convierte luego en características constantes. La formación del carácter exige, por tanto, la formación de los respectivos motivos de la conducta y la organización de los actos que colaboran en su fijación (1967: 729)

Un motivo para la conducta del hombre para el hombre puede ser la satisfacción de sus necesidades personales como el alimento o el vestido, o bien, necesidades sociales como el amor, el respeto, la comprensión. En este sentido, es importante diferenciar los motivos la conducta de los motivos de

la actividad, en la actividad encontramos motivos iniciales, necesarios para que el hombre realice la actividad y los objetivos finales, es decir, la finalidad del hombre con tal actividad, en la formación de la personalidad, la importancia de éstos últimos radica en que:

La unidad de los motivos iniciales y los objetivos finales puede abarcar en la personalidad que se está formando y tomando conciencia de su camino toda la vida consciente y lograr con ello una clara línea vital variable y, sin embargo, unitaria, según las circunstancias y las alteraciones o variaciones de la personalidad, es decir, una línea general de la vida personal. (Rubinstein, 1967: 617).

En este sentido, el juego es una actividad que involucra motivos sociales y fines de la actividad, es un complejo de actos racionales, que están vinculados por la unidad del motivo. Una actividad que vincula la personalidad con la realidad que rodea al individuo, en los animales el juego refleja sus instintos, pero en el hombre la mayoría de los juegos reproducen de una u otra manera formas de actividad práctica, de hecho Rubinstein considera que el juego es el hijo del trabajo, en la medida que:

Lo esencial para el trabajo como fuente del juego es su carácter social, el específico carácter del trabajo como una actividad, la cual, en lugar de adaptarse simplemente a la naturaleza, como lo hace la actividad vital de los animales, la modifica o transforma. El juego está relacionado con la práctica, con la influencia sobre el mundo. El juego del ser humano es un producto de la actividad, en la cual el hombre transforma la realidad y modifica el mundo (1967: 645).

El juego permite que el niño manifieste su necesidad de influir en el mundo y transformarlo, pero de manera diferente a la actividad del trabajo, dónde se hace, lo que se tiene que hacer, porque es el deber social de una profesión, *e.g.* el maestro enseña porque es su obligación profesional, en el caso del niño que juega a la "escuelita" es un placer que deriva de sus impulsos inmediatos, intereses y necesidades. La diferencia entre ambas actividades se encuentra en la postura diferente de la personalidad con respecto a la propia actividad. Cabe señalar, que los intereses, impulsos y necesidades que se manifiestan en el juego no surgen de la nada, sino en las relaciones humanas recíprocas, en el contacto cotidiano con el mundo. Lo que motiva la actividad del juego no es el efecto útil o sus resultados, sino la vivencia de aspectos de la realidad que a menudo observa y que son significativos para él.

Vinculados con los motivos de la actividad están los objetivos finales, que son la representación de qué debe obtenerse como resultado de la realización de la actividad, esto se va formando gradualmente. El juego, al igual que otras actividades humanas esta motivado por objetivos que son significativos para el niño, pero éstos tienen un proceso de desarrollo. Como dice Petróvsky (1978), a los tres años los niños no pueden organizar sus acciones en concordancia con el objetivo trazado de antemano, ya que los niños pierden de vista fácilmente el objetivo, entre los cinco y siete años el material con el que juega determina en mucho sus acciones, pero también comienza a ocupar un lugar importante la representación del futuro producto. Lo que permite un desarrollo más evolucionado, es decir, que la claridad del objetivo, la organización y la libertad de acción se formen, características posteriormente se le exigen al niño en su ingreso a la escuela y en la actividad cognoscitiva.

Los motivos de la actividad también permiten al niño diversas vivencias emocionales, si realiza la actividad por placer, reacciona emocionalmente cuando existen obstáculos para la ejecución de su actividad con expresiones de insatisfacción o llanto, pero que desaparecen cuando se distrae. Cuando el motivo de la actividad, es la creación de un producto que sea valorado por un adulto, entonces la reacción emocional es ante la valoración positiva o negativa de éste, el adulto no sólo esta valorando el producto, sino las capacidades, las posibilidades de lo que sabe hacer, en general es una valoración de su personalidad.

La emoción se caracteriza por irrumpir violentamente frente a un estímulo fuerte, interno o externo, y por ser de duración corta, aunque subsiste cierto tiempo después de haber desaparecido el estímulo. La alegría, la tristeza, la admiración, la indignación, el cólera, el miedo, son algunos tipos de vivencias emocionales. Las emociones y los sentimientos son el reflejo de la relación entre los objetos y los fenómenos reales, de las necesidades y los motivos de la actividad del individuo; es decir, son formas en las que el mundo real se refleja en el hombre.

La actividad y la conducta del individuo determinan en gran medida sus vivencias emocionales, cuando tiene éxito o logra alcanzar sus objetivos tiene emociones y sentimientos positivos, pero cuando existen obstáculos o

fracaso en su actividad tiene emociones negativas. Las emociones, juegan un papel importante en el desarrollo de la personalidad, ya que influyen para regular la actividad y la conducta.

Los sentimientos por su parte son un estado afectivo que acompaña a las emociones y las pasiones, y de las que depende su tonalidad afectiva. La principal diferencia con las emociones es que tienen un carácter histórico, su naturaleza es social y esta ligada a las relaciones entre las personas. No son la suma de expresiones sentimentales aisladas, más bien son formas unitarias que se agrupan alrededor de determinados objetos, como dice Rubinstein:

Los componentes elementales del sentimiento en el ser humano mismo representan algo más grande y distinto que la simple expresión de los procesos orgánicos que se desarrollan en el individuo. Tal sentimiento –objetivo–, un sentimiento hacia alguien o algo, no expresa sencillamente un estado del sujeto, sino su postura con respecto al objeto, al mundo, etc. (1967: 541).

Las emociones y los sentimientos están estrechamente ligados al lenguaje y la palabra, con el lenguaje se pueden regular las propias emociones y sentimientos; la palabra nos permite motivar emociones y sentimientos en otras personas. Smirnov y colaboradores (1969) señalan a estos sentimientos como superiores, en función de que están condicionados por la sociedad y se dividen en sentimientos morales, estéticos e intelectuales:

Los *sentimientos morales* son distintas vivencias del valor que tienen, o por el contrario de lo intolerables que son, unos u otros actos, pensamientos o intenciones del individuo, en su relación con la sociedad, con los intereses y normas de conductas sociales. [] Los *sentimientos estéticos* son las vivencias producidas por algo hermoso. En su forma más típica y brillante aparecen cuando se perciben obras de arte. [] Los *sentimientos intelectuales* están ligados a la actividad cognoscitiva de las personas, dependen de que se satisfagan los intereses cognoscitivos, de que se solucionen los problemas racionales, de que se encuentre la verdad. (1969: 367, 369, 370).

Lo fundamental en los sentimientos superiores es la vivencia del valor social que tienen determinadas conductas. Las relaciones con las personas que rodean al niño juegan un papel importante en su desarrollo, primero se manifiestan con la madre y después se amplía a las personas de quienes se rodea. En la etapa preescolar comienzan a formarse los sentimientos morales sencillos, como lo es la satisfacción, alegría, la tristeza y la vergüenza,

reconoce lo que debe y no debe hacerse. En las relaciones con los compañeros se forman los sentimientos sociales, cuando el niño tiene obligaciones sociales y participa en una actividad colectiva, donde aprende a orientar su conducta, sometiéndola a las exigencias del grupo. *E.g.* en los juegos protagonizados su conducta se somete al papel que desempeña, desarrolla formas muy complejas de imitación que son importantes para la formación de emociones y sentimientos.

Otro de los aspectos importantes en la formación de la personalidad es la voluntad, que puede significar un cambio en el desarrollo humano no sólo en el área afectiva, sino también psíquica. Entendemos que todo acto de la voluntad es una actuación orientada, que contiene factores intelectuales y emocionales, y estos procesos a su vez son volitivos, e *g.* memoria voluntaria, atención voluntaria, etcétera. Esto implica un trabajo complejo, ya que los impulsos se hacen conscientes a través de los motivos y como resultado, el hombre sabe la finalidad de su actuar. Para Rubinstein:

La formación de un acto de voluntad tiene sobre todo por premisa la consciente relación entre necesidad y el correspondiente objeto. La expresión subjetiva de una necesidad y su reflejo en lo psíquico debe hacerse consciente y objetiva, el impulso debe pasar a ser *deseo*. Esta *objetivización* es una premisa indispensable de la actividad volitiva (1967: 558).

Con la práctica social se da el proceso de la regulación voluntaria de los impulsos, que condiciona una nueva forma de relación del hombre con el mundo. En esta relación, el hombre debe modificar su naturaleza y la satisfacción inmediata de sus necesidades, por un actuar determinado por normas, en las que, sus necesidades se cubren de manera indirecta por el ambiente y en lo mediato. El acto voluntario es producido por un proceso consciente, que posee un carácter selectivo; por lo que es una manifestación de la personalidad y una expresión de su orientación consciente.

La voluntad esta condicionada por los objetivos y tareas del hombre, mientras más significativas sean para él, más fuerte es su voluntad. La significación de las tareas esta en función de sus necesidades e intereses tanto personales como sociales

En el desarrollo de los procesos volitivos encontramos la forma más simple. Cuando el niño logra dominar sus movimientos, comienza el

desarrollo de su voluntad, los estímulos externos que existen en el inmediato provocan sus deseos, después empiezan a desarrollarse las representaciones o ideas y con ellas complicados procesos psíquicos que actúan en el área motriz, de tal forma que : "...el impulso a obrar, que esta orientado hacia un fin del que se ha tomado conciencia con relativa claridad, pasa casi inmediatamente al acto; este obrar no se prepara previamente por medio de un complicado y prolongado proceso consciente", (Rubinstein, 1967: 564).

El proceso se desarrolla hasta llegar a un *acto volitivo complejo* que es un proceso consciente que se ubica entre el impulso y el acto, y mediatiza la actuación. Abarca una serie de fases que van desde la aparición del impulso y el provisional establecimiento de un fin, la fase de la reflexión y la lucha de los motivos, la decisión, y la ejecución, (1967: 564). Esto implica que el hombre tiene que hacer todo un proceso para la toma de conciencia de los motivos y el cálculo de sus consecuencias. Las fases son flexibles y pueden tener mayor o menor peso de acuerdo a las condiciones de cada persona y de la tarea. Cuando el hombre debe considerar las consecuencias que puede tener la satisfacción de su deseo, se observa el proceso intelectual del acto volitivo, ya que lo convierte en una acción mediada por el pensamiento

El aprendizaje de las reglas de conducta implica un desarrollo importante en la voluntad, ya que el niño debe comprender que no siempre puede hacer lo que desea. Al principio las reglas se convierten en costumbre, pero después se hacen conscientes. Cuando el niño se hace cargo de una tarea y la ejecuta, es consciente de su necesidad, de seguir un plan y someter su conducta a reglas generales, se observa un cambio cualitativo en el desarrollo volitivo. En este momento esta apto para incorporarse a la vida social organizada de la colectividad: la escuela. Porque a logrado formar una motivación por aprender, interés hacia la actividad, por terminar un trabajo significativo.

Este desarrollo del acto volitivo previo a la escolarización, se da a través de la actividad del juego, que al crear una situación imaginada, actúa dentro de ella y ejecuta una determinada función. Para ello existe primeramente un impulso que se convierte en deseo, existe la motivación y la voluntad para lograr su fin, aunque sea de manera simple. Creando situaciones de fantasía, que para el niño es real, cubre su necesidad de

transformación de la realidad que le rodea, y dirige su actividad hacia un fin o meta. Así, el juego es:

Es la primera "escuela" del pensar y del querer. En el juego están inseparablemente vinculados el conocimiento y la actividad y la actividad con el conocimiento. En el juego se va formando la imaginación del niño, la cual significa tanto una evasión de la realidad como la penetración en ella. La capacidad de modificar la realidad tanto en la imaginación como en la actuación, es decir, transformarla, se crea y forma en la actividad del juego. En el juego se traza el camino de la sensación a la acción organizada y de la acción a la sensación. En una palabra, en el juego se recogen como en un centro todos los aspectos de la vida psíquica de la personalidad; aquí se expresan y se forman por el juego. Por las funciones que el niño adopta en el juego se extiende la personalidad infantil, se enriquece y se profundiza. En el juego se forman ya, en distintos modos, las características que se necesitan para aprender en el colegio y en las cuales se basa la disposición para el estudio (Rubinstein, 1967: 652).

No se puede negar que lo que el individuo aprende de los otros, es mucho más de lo que construye por sí mismo, de tal forma que en la formación de la personalidad, es de suma importancia las relaciones interpersonales en las que está inmerso el individuo. En el colectivo, integrado en un grupo social, es donde el hombre puede satisfacer íntegramente sus necesidades materiales y sociales, él tiene la necesidad de relacionarse con el mundo externo y real. El punto de partida para la integración social del niño, es la interacción a través de la actividad de juego, en donde el niño aprende por ejemplo, a llevarse bien con los compañeros, primero durante el juego, y después durante periodos más largos y posteriores al juego, con lo que se da el establecimiento y la conservación de la amistad.

El hombre busca el contacto permanente con sus semejantes, para lograr sus fines, siempre estará tratando de perfeccionar los vínculos que le ha de permitir mantener buenas relaciones con su comunidad. El hombre tendrá necesidad de aplicar ciertos principios de orden general para alcanzar sus objetivos, pero además, deberá estar atento a sus sistemas de comportamiento, dispuesto a revisar sus actitudes cuando se manifiesten como actos reflejos, indagando las causas subjetivas de ellas y resuelto al cambio a fin de dejar libres los cauces que lo conduzcan a un mejor entendimiento con los demás.

Si consideramos a la sociedad como la comunidad total de los hombres, nos daremos cuenta de que nuestras relaciones no tienen un radio

limitado sino todo lo contrario; su campo de aplicación se refiere al complejo total de las relaciones interpersonales. Se inician en el hogar, se extienden hasta las funciones laborales, llegan a grandes públicos cuando queremos influir en sus opiniones, alcanzan el ámbito nacional en el orden sociopolítico y, de una u otra forma, llegan también hasta la comunidad mundial. No debe ignorarse por otra parte, que todos estos campos están vinculados estrechamente y que sus funciones determinan nuestra vida, la cual solamente tiene sentido cuando está totalmente integrada. Nuestro bienestar y nuestro prestigio dependen de la manera como podamos establecer nuestras relaciones con quienes estamos vinculados y si nuestro propósito es lograr una buena forma de convivencia con todos, estamos obligados a buscar los medios adecuados para conseguirlo.

La finalidad de las relaciones interpersonales es propiciar la convivencia humana, en forma armónica, en todas sus manifestaciones. Si queremos vivir bien con los demás necesitamos ajustar nuestros actos a las prácticas seguidas por los que integran la comunidad de la que formamos parte. Con mucha frecuencia creemos estar poniendo lo mejor de nuestra voluntad para conseguir la comprensión de la gente y, a pesar de nuestro empeño, no logramos nada. Nos explicamos el fracaso culpando a las personas con quienes hemos tratado, diciendo que ellas son inaccesibles, siendo que en realidad, somos nosotros los que no hemos sabido emplear los medios adecuados para establecer la relación.

Este es uno de los problemas al que se enfrentan muchos niños en la escuela, el escoger compañeros para realizar las diversas actividades que ésta le exige, como en el trabajo en equipos, algunos niños expresan una incapacidad a poder ajustarse a las reglas del grupo con que comparten la actividad. Los compañeros lo rechazan porque no respeta las reglas, los materiales y a las personas que conforman el grupo, llegando incluso a agresiones verbales o físicas del niño hacia los otros o viceversa.

Estos niños los podemos observar en todas las escuelas y es muy probable que los niños rechazados tengan un sentimiento de inseguridad, situación que podría disminuirse si pudieran relacionarse adecuadamente con sus compañeros. Sin embargo, se observa que éstos niños pueden jugar con otros de mayor o menor edad, quizá por la falta de capacidad para

ajustarse a los compañeros de su misma edad o porque seleccionan a compañeros que le ofrezcan protección o a quién se la puedan ofrecer. Si estos niños tienen la capacidad de adaptarse a sus compañeros en el juego, entonces se puede entender ésta actividad como un medio para que posteriormente se adapten a las actividades escolares. El juego le puede proporcionar la oportunidad de que mantenga relaciones estrechas y duraderas con otras personas y que asuma las normas de conducta que requiere en situaciones de convivencia social. En él, los niños pueden ser capaces de discutir o de amigarse, de compartir o de cooperar, de herir o de ayudar, en general de manejar adecuadamente la interacción social.

Marquecho (1986) encontró que como resultado de la relación con otros niños que se da en el juego, surgen diversos patrones de conducta social, entre los que se encuentran, el desarrollo de una gran susceptibilidad a la aprobación o desaprobación por parte de los demás, el niño trata de ganarse los estímulos del grupo mediante su actuar en las diversas actividades. El niño se torna sugestionable al deseo de ser aceptado por sus compañeros, por ello cumple las decisiones del grupo y acata sin vacilación las instrucciones. Como resultado de los juegos y los deportes, en la etapa escolar se observa una inclinación hacia la rivalidad y la competencia. Aparece la simpatía o afinidad con los sentimientos ajenos. Y, finalmente la habilidad para cooperar empieza a desarrollarse, con el fin de lograr el bienestar y el prestigio del grupo.

El niño adquiere la capacidad de la socialización gracias a las oportunidades de tratar diferentes individuos y esto se da especialmente en la niñez. Mientras más pronto tenga el niño acceso a estas oportunidades, adquirirá más fácilmente las formas de conducta social que le permita adaptarse a diversas situaciones y evitar rasgos antisociales como pueden ser la timidez, el negativismo, el egoísmo, la competencia y la rivalidad.

Entre los rasgos sociales positivos que el juego puede desarrollar tenemos la *amistad*, ya que podemos considerar como una de las fortunas de la niñez y de la madurez es contar con un amigo. El niño con sus amigos aprende a cooperar y a superarse, esto se inicia “en el valor de dar y recibir, en el significado de la comprobación y conformidad social y en el límite de sus capacidades intelectuales y físicas”, (Marquecho: 1986: 23). Un rasgo

social que está involucrado con la amistad, es la *compasión*, que es la participación en los estados emocionales del otro, *e.g.* cuando el niño trata de proteger a los niños más pequeños suprimiendo la causa de un dolor.

Los niños en sus juegos son capaces de imponerse sus propias reglas y respetarlas a menudo con más conciencia y convicción, que algunas dictadas por los adultos. Crean sistemas de ayuda mutua, a los que llamamos *cooperación*, es rasgo social que esta fundado en una especial solidaridad y sentimiento de justicia. Actualmente, en la escuela se intenta utilizar la fuerza de la cooperación, para favorecer el intercambio del pensamiento y la discusión, es decir, educar el espíritu crítico, la objetividad y la reflexión discursiva. Además, la cooperación conduce al niño a elaborar un conjunto de valores especiales como el de la justicia fundada en la igualdad y en la solidaridad. Con ésta nueva forma de ver y entender el proceso de desarrollo integral de los niños, podemos lograr que la escuela y sus participantes adquieran un compromiso con la educación social, que implique: relaciones de colaboración con los demás, la toma de conciencia de las reglas, de la convivencia armoniosa y pacífica entre los seres humanos, que pueden traspasar las paredes escolares.

1.8.El papel del juego protagonizado en la formación de funciones psicológicas necesarias para la actividad cognoscitiva.

Sí los cambios cualitativos en el desarrollo, según Vygotski están determinados por el grado de dominio de los instrumentos, como es el lenguaje, es decir, el uso simbólico de ellos, entonces es importante explicar como a través del juego se forman estas funciones. En primer lugar, se parte de la idea de que el juego es una actividad mental dinámica, un procedimiento eficaz para pasar de la ignorancia al conocimiento, que permite un análisis profundo de la realidad, su representación veraz, coherente y generalizada. Vygotski considera que el juego permite nuevos aprendizajes que repercutirán directamente en la maduración y formación de las estructuras psíquicas del niño, sobre todo el paso de las funciones elementales a las superiores, por medio de la manipulación de juguetes o herramientas técnicas.

El juego da muchas posibilidades al niño de recibir estímulos y darles una interpretación, *e.g.* al jugar con agua, con arena o con lodo, así desarrollan percepciones táctiles, en los juegos de construcción de bloques desarrollan la percepción espacial, en los juegos motrices como “el lobo”, desarrollan percepciones espaciales del aparato motriz. Después, en el juego dramático, el niño tiene que mantener la percepción de un objeto en el nivel mental, *e.g.* en una caja de cartón el niño puede ver una sola característica esencial de un camión, pero tiene la imagen mental de esa experiencia, puede recordarla y verbalizarla.

Posteriormente, en el juego el niño fija su atención en las actividades que son de su interés, desarrolla la intensidad, la concentración y la constancia de la atención. Podemos observar que en una actividad que no le interesa como ver una película o comer, su atención puede ser muy corta, pero en el juego puede mantenerla 1 o 2 horas y hasta más tiempo. El juego le permite concentrarse en lo que desea, es el principio de la atención voluntaria.

Este desarrollo es necesario, ya que la atención es una de las principales exigencias en la actividad cognoscitiva, en la escuela es la que el niño atiende no sólo lo que le interesa, sino también aquello que no le interesa. La dificultad de mantener periodos más o menos largos de atención es una de las cuestiones más comunes que enfrentan los niños al ingresar a la primaria, porque no han pasado al nivel de atención voluntaria y porque las actividades que se proponen no captan en lo más mínimo su interés. Algo similar sucede con la memoria, al realizar una actividad el niño no tiene la más mínima intención de memorizarla, más si la actividad en sí le interesa, como consecuencia se graba en su memoria. Es aquí donde el juego desempeña un papel importante, es algo que le gusta y que no impone la memorización de nada, “...la inculcación se efectúa preponderantemente a base del juego como la forma fundamental o básica de su actividad”, (Rubinstein, 1967: 357).

En el caso de los niños escolares, la memoria se desarrolla en base a la actividad de estudio, es la enseñanza la que da posibilidades de retener en función de una tarea o fin, esto le da un carácter voluntario. En la organización del proceso, la memoria se vuelve metódica o mecánica. La escuela tradicionalmente promueve este tipo de memoria, que da resultados poco efectivos a largo plazo. El problema radica en que se cambia la actividad

al niño drásticamente, sin darle la posibilidad de organizarla gradualmente, en función de una meta. Paralelamente, se presenta el material en forma abstracta, se enseñan letras y números por la vía de la memoria, el objetivo: decodificar correctamente, no importa si no comprende el sentido, significado o la utilidad de ello. En este sentido, el juego nos da la posibilidad de hacer este cambio de manera gradual, favorece la retención en la propia actividad, dirige el interés y es agradable para el niño, si le añadimos un objetivo, le damos una intención y un posible uso. Se puede poner en juego experiencias pasadas o memoria histórica y la necesidad de dominar un contenido.

El dar la oportunidad de crear y de ser una actividad constructiva, permite que la imaginación infantil tenga su primera manifestación, en el juego utiliza cosas concretas que toma de su entorno, a los que otorga ciertas funciones *e.g.* vuela un avión imaginario, come un pastel de lodo, es decir, reproduce mucho de lo que ve, pero no se limita a imitar experiencias, sino que las reelabora combinándolas entre sí para crear una realidad nueva que este de acuerdo con sus gustos y necesidades, Vygotski dice:

La situación creada por el niño conocía, de su experiencia anterior todos los elementos de su fabulación: de otro modo no los habría podido inventar; pero la combinación de esos elementos constituye algo nuevo, creador, que pertenece al niño, sin que sea mera repetición de cosas vistas u oídas. (1997: 12).

La imaginación se compone de elementos tomados de la realidad y de la experiencia del hombre, así cuanto más rica sea la experiencia y los materiales que estén a su alcance, puede ser más rica la imaginación. Esto tiene sus implicaciones con respecto al trabajo escolar, ya que debemos proporcionar todas las experiencias posibles y el contacto con todos los elementos reales posibles, para que el niño puede dirigirla hacia el trabajo escolar, dado que:

La creación de imágenes con forma nueva, es la representación de ideas que después se transforman en cosas materiales o en actos prácticos del hombre. La imaginación es una función específica humana que ha aparecido y se ha desarrollado en el proceso del trabajo. (Smirnov, Leontiev, Rubinstein & Tieplov, 1969: 308).

Esto implica crear algo nuevo de carácter mental, que tiene su base en la realidad objetiva y posteriormente se manifiesta de una manera material, ya sea en cosas o en fenómenos materiales *e.g.* las obras musicales, de literatura o escultura. En la imaginación, la palabra

constituye un estímulo importante que puede lograr conexiones nuevas con la experiencia pasada *e.g.* cuando nos describen un suceso o aventura, o cuando leemos una novela, podemos imaginar el suceso gracias a la palabra oral o escrita.

Pero en el caso de los niños preescolares, el estímulo es la actividad de las personas que están a su alrededor, en el juego se reflejan las acciones y relaciones de las personas entre sí, los rasgos morales y éticos de las personas, el niño refleja la vida que le rodea en los papeles que interpreta, en el trato que da a las cosas, en las relaciones entre niños, en la forma de caracterizar a los personajes, en sus actos, sus replicas y sus conversaciones representan la vida real, sus conocimientos, sus deseos y sentimientos, sobre ella;

El reflejo de la vida se manifiesta en el contenido del propio juego, en los papeles que los niños interpretan, en el trato que dan a las cosas, en las relaciones entre los pequeños, en la forma en que caracterizan a los personajes y en sus actos, en las replicas y en las conversaciones de los niños [...] el pequeño reproduce lo que esta observando constantemente, es decir, los actos, las palabras, razonamientos y estimaciones de las personas que le rodean. (Liublinskaia, 1971: 132)

También constituye una forma de adquirir y precisar conocimientos, porque no surge de la nada, no se puede reflejar lo que no se conoce, de tal forma que es un medio eficaz para la asimilación de conocimientos. La conexión del juego con el pensamiento se da porque es necesario un conocimiento elemental relacionado con la vida para que se inicie, es una actividad en la cual el proceso mental esta dirigido a la solución de un problema, el problema es su idea, su tema y su trama. El juego es una forma específica de análisis del fenómeno percibido seguido de su síntesis; *e.g.* menciona Liublinskaia: una niña de 4 años se sentó sobre 4 cubos colocados en hilera transversalmente, colocó una madera y la comenzó a mover en todos los sentidos el palo y al mismo tiempo producía con la boca el ruido de un motor, tripulaba un avión. Después construyó un autobús y luego un ferrocarril. Con esto el niño hace un análisis del fenómeno, establece nuevas conexiones y crea nuevas combinaciones, su avión vuela a Acapulco, su ferrocarril transporta animales al zoológico. Así, el establecimiento de las nuevas conexiones es una forma de síntesis. Sí el niño juega en grupo, los compañeros enriquecen la síntesis con los detalles que aportan, cada uno pone a sus conocimientos al alcance de todos. En la medida en la que el niño

hace una representación más auténtica y coherente, requiere de un análisis y síntesis más profundo de la realidad.

También debemos recordar la estrecha relación que existe entre el pensamiento y el lenguaje, Liublinskaia observó que la acción y el lenguaje son los procedimientos fundamentales para resolver el problema que el juego le plantea, ya que no podemos pensar en un juego sin comunicación verbal, aún cuando el niño juega sólo, acompaña sus actos con palabras y con preguntas apropiadas a su personaje. El lenguaje ayuda al niño en el proceso del juego, le da la posibilidad de planear. El niño no solo refleja lo que hacen otras personas, también sus propios sentimientos, preocupaciones, alegrías, tristezas e inquietudes, a través del lenguaje y durante el juego refleja su propia realidad. Al aprender a jugar el niño también refleja lo que le gustaría que ocurriera, modificando su juego hacia las emociones y sentimientos que le gustaría vivir.

Los niños suelen darse cuenta de la actividad a la que juegan y tratan de reproducirla lo más exacta y completa posible, pero también introducen ficciones irreales y hasta inverosímiles, también se da una combinación de la ficción con la realidad. *e.g.* la mamá lleva a la *Barbie* al médico para que le hagan una operación o estar en una nave espacial buscando un extraterrestre para llevarlo a su casa. En este sentido, los medios de comunicación como el cine o la televisión ejercen mucha influencia en los juegos de los niños.

Bruner, considera que el juego no es sólo un juego infantil, para el niño y para el adulto es una forma de utilizar la mente, es una forma de “poner a prueba las cosas, un invernadero en el que poder combinar pensamiento, lenguaje y fantasía”, (1986: 219). Esto se logra sobre todo cuando el juego es controlado por el propio jugador, porque de esta manera le proporciona una importante oportunidad de pensar, de hablar y sobre todo de ser él mismo. De hecho menciona que por ser una actividad que requiere de un alto rendimiento intelectual, si un niño se encuentra en un grupo que dedica tiempo al juego, después de tener modelos en una actividad de tipo espontáneo, cuando el niño se encuentre solo, va a manifestar un nivel más alto de riqueza y elaboración.

En el juego, el niño puede hacer la formulación verbal de un objetivo o meta y la planificación del comportamiento, que son característicos de la actividad significativa y voluntaria. Si el niño logra mantener su plan a lo largo de la acción, consolida su persistencia frente a las distracciones, organiza y guía la realización, y además, realiza una evaluación objetiva mediante la comparación entre la meta propuesta y el resultado de dicha acción, entonces se puede decir que ha logrado un *lenguaje planificador*

Es justamente el lenguaje planificador quien transforma la actividad no dirigida en acciones conscientes y autorreguladas, que se enriquecen en la medida en que tiene la posibilidad de usar enunciados cada vez más complejos y diferenciados. De hecho, el juego es la primera actividad en la que el niño se encuentra en condiciones de orientar y organizar su actividad atendiendo a otros contextos, posteriormente puede descontextualizarla, sustituyendo el contexto por referentes verbales como el uso de conceptos ya sean científicos, artísticos o religiosos.

En cuanto a la forma en que los niños adquieren el lenguaje, el juego tiene un papel importante, Bruner llega a la conclusión de que:

La lengua materna se domina más rápidamente cuando su adquisición tiene lugar en medio de una actividad lúdica. Sucede a menudo que, las formas más complejas gramaticalmente y los usos pragmáticos más complicados, aparecen en primer lugar en contextos de juego. (1986: 215).

La importancia de la actividad lúdica en el aprendizaje del lenguaje es que permite al niño combinar de formas distintas los elementos del lenguaje que ya conoce, para producir emisiones más complejas y para conseguir por medio del lenguaje, cosas diferentes de las que hasta el momento ha logrado. El niño junto con el lenguaje, está aprendiendo a usarlo como un instrumento del pensamiento y de la acción, al mismo tiempo. Para llegar a ser capaz de hablar y pensar sobre el mundo, el niño primero tuvo que ser capaz de jugar con el mundo y con las palabras.

Vygotski al estudiar la estructura y la historia natural de las operaciones con signos, específicamente del lenguaje escrito descubre la similitud de la evolución entre los símbolos en el juego, en el dibujo y en la escritura. De este modo menciona que se puede estudiar la función simbólica del complejo sistema de signos de la escritura en esta línea: primero, este

sistema representa directamente las cosas (simbolismo de primer orden); después representa su significado con la mediación del lenguaje hablado (simbolismo de segundo orden); por fin prescinde de la mediación del habla y percibe directamente el significado. Para lograr el simbolismo de segundo orden, el niño debe tener amplias experiencias con el lenguaje hablado y de interacción social. Esto influye en el ritmo de aprendizaje del lenguaje, en el tamaño del vocabulario, en los significados que puede expresar y en la contribución que el niño puede hacer a las conversaciones con otros de manera oral y escrita

De esta manera se considera que el gesto y los signos vitales son “el primer signo visual que contienen en sí la futura escritura del niño”, (1979: 162). Al respecto se han realizado investigaciones sobre la interacción del bebé con adultos entre las que tenemos la de Boada (1986) que con técnicas audiovisuales observó las formas de comunicación que usan antes de la aparición del lenguaje adulto. El llanto, la sonrisa y el movimiento corporal son medios comunicativos que usa el niño, pero para que se pueda establecer una relación de significación por parte de los padres es necesario un contexto que ayude a una eficaz comunicación.

Por su parte Triado considera que los gestos pueden hacer más certera la interpretación del uso de una palabra, entendida está como “el primer uso de un sonido con significación”, (1989: 30). Lo importante es comprender cómo el niño representa la realidad y cómo organiza sus propias representaciones y procedimientos comunicativos y cognitivos, para establecer o responder a la interacción con los adultos.

La segunda forma de signo para Vygotski está expresada en el juego, en el juego de “hacer creer” el niño usa unos objetos para representar a otros objetos *e.g.* una caja de cartón representa un camión. A este juego se le conoce como sociodramático, y es precisamente el drama lo que da al niño la posibilidad de desarrollar un pensamiento abstracto; lo que permite al niño perfeccionar las habilidades del lenguaje, las reglas del habla, las reglas de conversación, que posteriormente también se requieren en el lenguaje escrito, además de que permite el desarrollo de destrezas sociales, de tal forma que:

Para los niños, algunos objetos pueden designar otros, sustituyéndolos y convirtiéndose en signos de los mismos; el grado de similitud entre un

juguete y el objeto que designa carece de importancia. Lo que sí resulta importante es la utilización del juguete y la posibilidad de ejecutar con él un gesto representativo. (Vygotski, 1979: 163).

En este sentido se considera que el juego puede crear las condiciones necesarias para la interiorización del lenguaje escrito en la medida que tiene una importante influencia en el desarrollo del niño. La tercera expresión del signo se da a través del dibujo, ya que en éste el niño representa cosas y situaciones de su vida real, no solo son imágenes gráficas que plasma en el papel, sino que el lenguaje se halla moderado en esta actividad. Al contar la historia en el dibujo:

Comprobamos una vez más que el dibujo no es más que un lenguaje gráfico que surge a partir del lenguaje verbal. Los esquemas que distinguen a los primeros dibujos infantiles son, en este sentido, reminiscencias de los conceptos verbales que comunican solamente los rasgos esenciales de los objetos. Esto nos proporciona base suficiente para considerar los dibujos de los niños como un primer estadio en el desarrollo del lenguaje escrito (1979: 169-170)

Sobre esto podemos mencionar la investigación de Ferreiro y Teberosky sobre el desarrollo de los sistemas de escritura en los niños preescolares, considera que: “el dibujo, siendo una imitación gráfica, reproducción material de un modelo, implica la función semiótica, entendida ésta como la posibilidad de diferenciar significantes de significados”, (1986: 81). También desde este enfoque se considera a la escritura como algo simbólico, porque representa algo, en este sentido el dibujo y la escritura son representaciones de objetos

En una parte de la investigación se pide a los niños que hagan una distinción entre el texto y el dibujo; las respuestas de los niños conocen que la diferencia esta en que el primero sirve para *ver* y el segundo para *leer*, pero son observados como parte integral de un mismo proceso, al respecto escriben: “*Ningún niño ha indicado solamente las imágenes como siendo para leer, pero varios han indicado a la vez texto e imagen, como si ambos fueran complementarios para proceder a un acto de lectura*”, (1981: 59-60) Aquí observamos como el niño atribuye que ambos simbolismos son objetos sustitutos de la realidad y que el dibujo está a un nivel inferior al de la escritura.

En un nivel superior, es decir, de segundo orden se encontraría la escritura, ya que abarca la creación de los signos escritos por simbolismos de lenguaje oral, en cierto sentido es dibujar palabras. Para Vygotski “el juego

de fingir cosas, el dibujar y el escribir pueden considerarse como momentos distintos de un proceso de desarrollo esencialmente unificado del lenguaje escrito” (1979: 174). Desde esta lógica la enseñanza debe basarse en “la preparación y organización adecuada de esta transición natural” y no en la enseñanza de manera artificial. Al respecto hace una serie de críticas sobre los métodos de enseñanza tradicional de la lectura y escritura, que por increíble que parezca casi a setenta años de esta reflexión, los principios que considera erróneos son los mismos con los que actualmente aprenden a leer y escribir nuestros niños.

Primero, considera que la enseñanza de la lecto-escritura en los preescolares no solo es posible, sino necesaria; en la medida en que los niños son capaces de dominar combinaciones arbitrarias entre signos y significados al respecto menciona que “la escritura se enseña como una habilidad motora y no como una actividad cultural compleja”, (1979: 177)

Segundo, no se debe enseñar una *habilidad motora* para escribir, sino una forma de lenguaje que le es necesaria para algo: “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”, (1979: 171).

Tercero, la escritura debe enseñarse de una forma natural, cultivándose y no imponiéndose, como muchas veces sucede:

El mejor método es aquel según el cual los niños no aprenden a leer y escribir, sino que estas dos actividades se encuentran en situación de juego. Para ello es necesario que las letras se conviertan en elementos corrientes de la vida de los niños, al igual que lo es el lenguaje. Del mismo modo que los niños aprenden a hablar, deberían aprender a escribir. Los métodos naturales de enseñanza de la lectura y escritura comprenden operaciones adecuadas en el entorno del pequeño. Ambas actividades deberían convertirse en algo necesario para sus juegos (1979: 171)

De esta manera se propone al juego como un medio para favorecer el desarrollo psíquico del niño, porque es una actividad social que integra todas las dimensiones del desarrollo, en la medida en que se ve enriquecido y estimulado por los adultos, se convierte en un escenario óptimo de cambio evolutivo y aprendizaje espontáneo, que le permite aprendizajes que puede aplicar en situaciones similares a las vividas en el juego.

También esta postura implica un cambio en la concepción del proceso educativo, si la educación es el dominio artificial de los procesos naturales de desarrollo, el juego no sólo influye en los procesos de desarrollo, sino que reestructura las funciones del comportamiento en toda su amplitud. Sobre todo cuando se ofrece un material *instrumental*, como dice Bruner, cuando se refiere a un material que tiene una estructura, que permite al niño planear la actividad de antemano, que además repercute directamente en el tiempo que dure el juego, entonces –dice– “hay múltiples razones para aconsejar que dejemos al niño libre, en un medio honesto y rico en materiales, con buenos modelos culturales a los que poder imitar”, (1986: 214).

Además del impacto que una actividad como el juego tiene en el desarrollo de las funciones psíquicas y en el paso de su forma elemental o involuntaria a su forma superior o voluntaria, también es muy importante tomar en cuenta la motivación que el juego proporciona para la realización de las actividades escolares, esto es algo que el maestro puede aprovechar para vincularlo con las actividades psíquicas que la escuela demanda, ya que genera atención e interés por parte del niño y puede lograr de esta forma un aprendizaje significativo, en tanto que le proporciona un objetivo.

A través del juego el maestro puede proporcionar a los alumnos material que estimule el desarrollo psíquico y logre ampliar la zona de desarrollo próximo, desde las tareas que el niño puede realizar con ayuda de otras personas hasta aquellas que puede hacer por sí mismo, a través del juego puede incorporar competencias que poco a poco va a realizar de manera autónoma, siendo el maestro un importante guía durante este proceso, de esta forma el niño puede aprender por sí mismo, implicándose activamente en la cultura producida por los adultos, y aprendiendo de forma significativa y creadora la herencia cultural de la humanidad.

2. METODOLOGÍA

El trabajo de investigación psicológica no es otra cosa que el diseño educativo el investigador que busque el origen de las funciones cognitivas debe crear condiciones de cambio en el sujeto mediante la oferta de instrumentos mediacionales distintos a medida que esos instrumentos permiten al sujeto reestructurar su actividad cognitiva

Lev Semiónovich Vygotski

La educación no sólo es una actividad teórica sino práctica, cuya función es desarrollar conocimientos y habilidades en los miembros más jóvenes de la sociedad, mediante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Investigar este proceso depende de la peculiaridad del objeto que se quiere conocer, para generar conocimiento de éstos. ¿Pero qué es investigar procesos educativos?, según Pablo Latapi es:

El conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formulación, diseño y producción de nuevos valores, teorías, modelos, sistemas, medios, evaluaciones, procedimientos y pautas de conducta en los procesos educativos. La IE se relaciona con la innovación educativa, la cual es “el conjunto de actividades intencionales y organizadas, orientadas a implantar los resultados de la IE, con el fin de mejorar los procesos y sistemas educativos”. En consecuencia, se considera IE no cualquier esfuerzo de búsqueda de conocimiento o reflexión acerca de los hechos o problemas educativos, sino sólo las actividades que persiguen esa finalidad intencionalmente y en forma sistemática (1994: 14-15)

Es claro, con lo que plantea Latapi que la investigación educativa es diversa, pero que no cualquier acción de acopio de información organización lo es. Esta condición se complica por su carácter subjetivo y complejo, pues como mencionan Gimeno y Pérez:

Es evidente que toda investigación se realiza desde una plataforma o matriz conceptual, un paradigma, que define las características del objeto de investigación, las estrategias, técnicas e instrumentos que se consideran más adecuados y los criterios de validación y legitimación del conocimiento producido. (1992: 199)

Es decir, el paradigma implica una comunidad epistémica pertinente que percibe de una cierta manera la realidad, tiene una serie de supuestos teóricos, e implica ciertos contenidos metodológicos y de formas de aplicación de éstos supuestos y criterios. Como indica Kuhn:

...el paradigma implica una comunidad científica en la que se da una aceptación de patrones o normas que se han de ir enriqueciendo históricamente (seguramente por un largo periodo), para una mayor articulación y especificación en nuevas condiciones y de manera más rigurosa, apareciendo de manera recurrente y casi normalizada la aplicación conceptual, instrumental y de observación en los procesos de teorización (1993: 47, 80).

Así, en la investigación educativa, la elección de uno u otro paradigma está determinado por la adopción de un "...modo a través del cual determinados científicos se acercan al análisis del fenómeno" (De Miguel, 1988: 62).

En el debate actual de la investigación educativa, éste se ha dado entre dos paradigmas opuestos y contradictorios. Por un lado, lo que se ha denominado paradigma cuantitativo, y por otro, el paradigma cualitativo. En el caso del primero piensa y procede en la construcción de conocimiento, es el de la medición, que implica la clasificación de dos elementos en cierto orden y su relación con un criterio específico. Se piensa una realidad estática y repetible, susceptible de ser explicada por generalizaciones y se procede bajo una lógica verificacionista, traducida a datos cuantificables. Como dice Grawitz: "...cuantificar significa enumerar, contar unidades, enumerar los objetos que hay que estudiar o describir, recoger la frecuencia de aparición de un fenómeno. No se puede contar, adicionar sino unidades rigurosamente semejantes, lo que supone definiciones precisas y categoría homogéneas", (1984: 308).

En contra parte, la lógica en cual fundamenta su proceder el paradigma cualitativo de la investigación educativa, está dada por descubrir de qué manera las opciones y acciones de todos los miembros que constituyen un currículum son llevados a la práctica. Se parte, del supuesto de que los significados en la acción son compartidos por los miembros de un grupo que interactúan de forma intermitente.

Lo que hace que un trabajo sea cuantitativo o cualitativo, es lo referente al enfoque y a la intención sustancial de la investigación, y no al procedimiento de recopilación de datos, es decir, una técnica de investigación, no constituye el método de la investigación. El interés del investigador en un contenido específico de la educación lo lleva a buscar el método más adecuado. Erickson (1989) considera que no existe competencia entre los paradigmas cualitativos y cuantitativos en la investigación educativa. En las ciencias sociales los paradigmas no se reemplazan como en las ciencias naturales o físicas, más bien, los viejos tienden a coexistir con los nuevos paradigmas.

En este caso, no se discute que la investigación cuantitativa sea ineficaz o deplorable para hacer investigación educativa, es necesario reconocer que existen ciertos fenómenos que son cuantificables, tampoco es que existan errores en la utilización de operaciones matemáticas, ni en la aplicación de ciertas técnicas o a la posibilidad de cuantificarlas, sino que el interés del fenómeno en particular lleva al investigador a una forma más o menos cuantificada. El análisis sistemático de los datos no puede ser el único objetivo de la investigación, se tiene que acompañar de una análisis cualitativo de los mismos.

En el caso del paradigma cuantitativo de la investigación educativa, encontramos la investigación positivista, que parte del supuesto de que la historia se repite, lo que se aprende de los hechos pasados puede generalizarse a los hechos futuros, en el mismo espacio o en espacios diferentes. Éste enfoque defiende una concepción relativamente estática de la realidad social, es decir, se compara con la realidad física. Su objetivo es la producción de conocimiento generalizable, de leyes, de una verdad que sea duradera independientemente del contexto, del tiempo y del espacio, es decir, que sean universales. Sigue el modelo hipotético-deductivo de razonamiento, que parte de una hipótesis *a priori*, a partir de la cuál se predice que estímulos, aspectos o tareas determinan una respuesta, según la cual el papel del experimentador es tener un estricto control sobre los estímulos, tareas y respuestas. Ya que su principal interés es comprobar la hipótesis. Para el análisis y la exposición de los resultados, el principal elemento es la cuantificación y la comparación estadística de datos de una y otra población, edad o sexo, para establecer referencias de causa-efecto.

Filloux (1971) menciona que los abordajes experimentales no son la única vía de construcción de las ciencias de la educación. La metodología crítica sustituye la exactitud de la experimentación, por el rigor de los abordajes. En las ciencias de la educación, no se hablaría de ser exacto sino de ser riguroso. Nos propone la profundización de la noción de *rigor* como un valor nuevo del quehacer científico. El rigor no es sinónimo de exactitud. La exactitud es una categoría de orden cuantitativo. El rigor, es más bien un valor que afecta los procedimientos, los dispositivos, las actitudes y la propicia la posición del investigador.

Erickson menciona que a diferencia del positivismo, el enfoque interpretativo⁷ considera que la realidad social tiene una naturaleza constitutiva totalmente diferente a la realidad natural. El mundo social, no es fijo o estable, sino dinámico y cambiante por su carácter inacabado y constructivo. La realidad social es una creación histórica, relativa y contingente, de la misma manera que se construye se transforma, reconstruye o bien se destruye. Se encuentra en un proceso continuo de cambio y creación, en el cual, las ideas, las costumbres, las normas, las leyes, las instituciones, etcétera, son vigentes para determinado momento de la historia de la humanidad.

La investigación cualitativa tiene como objetivo la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan en ellos para que su actuación sea más reflexiva, rica y eficaz. La comprensión de los significados se realizan con dependencia del contexto. Las generalizaciones sólo son provisionales, probabilísticas, están restringidas a un espacio y a un tiempo determinados y en todo caso, son interpretadas en un contexto en particular.

En el caso de la investigación educativa, el enfoque interpretativo tiene como objetivo aportar conocimientos sobre sus objetos esenciales: el aula como un medio social y culturalmente organizado para el aprendizaje, la enseñanza, como uno de los aspectos para el aprendizaje reflexivo y la

⁷ Erickson utiliza el término interpretativo para referirse a todo un conjunto de enfoques de la investigación observacional participativa, por tres razones: a) es más inclusivo que muchos otros (por ejemplo, etnografía o estudio de casos); b) evita la connotación de definir estos enfoques como esencialmente no cuantitativos (connotación que si lleva al término cualitativo), dado que cierto tipo de cuantificación suele emplearse en el trabajo; y c) apunta al aspecto clave de la semejanza familiar entre los distintos enfoques el interés de la investigación se centra en el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador (1989: 196)

perspectiva del profesor y los alumnos, como elementos del proceso educativo; como los espacios privilegiados para la investigación, pero no por ello los únicos. Así, lo importante es indagar el significado de los fenómenos educativos en la complejidad de la realidad natural donde se produce, comprendiendo los valores e ideas de quienes participan en ellos. Parten del modelo de razonamiento inductivo–deductivo que implica la interacción entre teorías, hipótesis, datos, enfoques y acontecimientos. Alvarez (2001) menciona que el paradigma cualitativo implica:

- a) Una comprensión holística,
- b) la **no** traducción de lo conocido a términos matemáticos,
- c) el poner el énfasis en la profundidad de la explicación del proceso concreto,
- d) el que su fin último es la explicación del proceso concreto y **no** la de lograr generalizaciones. [Es decir] Los fenómenos están inacabados y son cambiantes, la identidad no existe pues toda es única e irrepetible, el conocimiento implica redes complejas de significados de grupos o comunidades, la interpretación es producto de la subjetividad y objetividad del proceso.

De tal forma que todo proceso de investigación es un fenómeno social, pues el fenómeno incide en el investigador y el investigador sobre el fenómeno. Implica una comprensión del mundo de los significados. De hecho, la idea de que un mismo fenómeno puede tener significados diferentes, dependiendo del contexto, de los factores que lo componen y de la relación con otros fenómenos, son parte fundamental del estudio que plantea Vygotski. Así pues, al investigar en el proceso de desarrollo, el investigador debe comprometerse a descubrir la naturaleza y la esencia del fenómeno que estudia, no usar el proceso de construcción de funciones psicológicas superiores, sólo como una herramienta para el estudio teórico, sino como su plataforma. Esto nos lleva a la búsqueda de una metodología adecuada, –dice Vygotski– es “uno de los principales problemas que abarca la tarea de comprender las formas esencialmente humanas de la actividad psicológica. En este caso, el método es simultáneamente, requisito previo y producto, la herramienta y el resultado del estudio”, (1979: 105). Cabe mencionar que la teoría de Vygotski es una de las formas de pensar la investigación de corte cualitativo.

Para Vygotski, el método de la investigación determina la interpretación de los fenómenos psicológicos, de tal forma que los métodos de investigación usados tradicionalmente en la psicología son un reflejo de los problemas que se investigan y de la interpretación que se da a dichos fenómenos psicológicos. Una de las críticas en cuanto a la metodología usada en la investigación positivista, que hace Vygotsky, es que muchos de los experimentos psicológicos se realizan por medio del típico estímulo-respuesta, que implica que el investigador, sus experimentos e interpretaciones estén dentro de este marco: se pone un estímulo al sujeto para influir en su conducta, se registra y analiza la respuesta que provoca dicho estímulo. Es por esto, por lo que usar un paradigma de investigación que no sea congruente con el marco teórico sociocultural, podría poner en entredicho los resultados obtenidos en el estudio de la formación de funciones psicológicas superiores.

Vygotski realizó una revolución que llevó a la psicología a una crisis, al caracterizar los fenómenos psicológicos en una íntima relación con factores históricos, sociales y culturales. Convencido de que al diseñar un modelo psicológico que explique la naturaleza de la infancia, también se deben plantear sus bases desde el punto de vista marxista, de tal forma que no sólo adopto las tesis esenciales del materialismo histórico, sino también su postura metodológica. Con reciente interés por la investigación sociocultural, se cuestionan los fundamentos epistemológicos y ontológicos del positivismo, ya que tienden a la parcialidad, descontextualización y reducción de los fenómenos psicológicos y educativos, en la medida que no consideran el carácter social y dinámico del objeto y los sujetos de la investigación.

Ratner (1997) partiendo de las ideas de Vygotski sobre el análisis psicológico, menciona tres postulados positivistas que contienen errores ontológicos sobre la concepción de la naturaleza del fenómeno psicológico y errores epistemológicos relativos al estudio científico del fenómeno psicológico. El *primero*, se relaciona con la separación del fenómeno en variables, porque tiene una naturaleza simple, uniforme, invariante, independiente e intrínseca. Los fenómenos psicológicos son construcciones sociales que se forman en ellas y cambian cuando cambian las condiciones e instituciones sociales. Pero no conforme con esta división de los fenómenos, se busca que sean más simples y uniformes, para lo cual se dividen en subvariables. Además, asumen que las variables y sus componentes son

inherentes, simples, uniformes y discretas, si esto fuera cierto, entonces no sería necesario seguir realizando investigaciones sobre autoconcepto, inteligencia, agresión, influencias de la familia, el trabajo, la relación de pareja, la personalidad, la educación, etcétera, porque a pesar del cambio histórico y social estos fenómenos psicológicos seguirían siendo simples, uniformes, invariantes, independientes e intrínsecos.

El *segundo* error tiene que ver con la cuantificación del fenómeno psicológico, que no significa que no sea importante, no obstante sólo es una pequeña parte de la naturaleza cualitativa del fenómeno. En esta lógica se comparan los opuestos como el retardo contra el sobredotado, se trabaja sobre una dimensión como la inteligencia. Este hecho reduce el desarrollo psíquico a diferencias cuantitativas sobre lo que se considera normal, por encima se es sobredotado y por debajo se es retardado; pero se ignoran múltiples factores que se expresan en la normalidad o anormalidad de la inteligencia. En esta lógica encontramos el uso de las pruebas psicológicas y su correlación con el desempeño escolar, que se emplean con el fin de tener datos cuantitativos sobre lo que se puede considerar "normal". Su uso limita el análisis sobre el déficit o habilidades del niño y de los elementos necesarios para la intervención, restringiendo los datos a un cociente intelectual. Justamente muchas de las investigaciones se dirigen al diseño y validación de *test* de aprovechamiento escolar, de lenguaje o de aptitudes múltiples, encaminados al diagnóstico de niños con deficiencias en alguna área del desarrollo: atención, memoria, percepción, lógica-matemática, vocabulario, etcétera.

El *tercer* error se refiere a las definiciones operativas, es decir, los fenómenos psicológicos son definidos de acuerdo con cierto número de respuestas. Para ello se diseñan cuestionarios de actitudes, que pretenden medir la personalidad por medio de *ítems* simples y universales, cuya respuesta puede determinar la diferencia entre la normalidad o la patología. Estas definiciones sólo toman en cuenta las conductas observables, pero no investigan sobre los factores que las pueden desencadenar, entonces se alude a deficiencias de tipo orgánico. Con estos principios teórico-metodológicos tradicionalmente se han realizado las investigaciones en psicología y pasar a investigaciones primordialmente cualitativas no sólo implica un cambio en la concepción de los fenómenos psicológicos, sino en las técnicas y métodos para realizar investigación

De este modo, considero que la metodología cualitativa permite al investigador sociocultural estudiar como la estructura psicológica cambia según las modificaciones del modo de vida social y por la ausencia o presencia de sistemas mediatizadores, es decir, estudiar la esencia de cualquier fenómeno en su origen y en su desarrollo. Nos permite captar el desarrollo genético y evolutivo del niño o grupo de niños que se estudian; es decir, se puede analizar tanto su evolución social y cultural, como el desarrollo ontogenético individual, además este puede extenderse al conocimiento de una unidad o realidad particular (como la familia, el grupo, la institución social o la comunidad)

Con esta línea de razonamiento se pretende no sólo estudiar el resultado final de la función, sino también su estructura psicológica específica, Vygotski explica que la alternativa para la investigación y para la interpretación las funciones psicológicas, es analizar el proceso psicológico, sus relaciones causales, reales o dinámicas. Esto nos lleva a la explicación del proceso, su análisis evolutivo y a su vez, a reconstruir los puntos del desarrollo, sin olvidar que los fenómenos psicológicos no se dan al margen de la actividad social, que son el principio fundamental de la psicología sociocultural, así Ratner nos dice:

Lo más importante en la realidad de ese fenómeno psicológico son los motivos en que esa actividad práctica es organizada en un sistema social particular y concreto. Por consiguiente, fenómenos psicológicos como actitudes, emociones, características de personalidad, percepción visual, formas de razonamiento y memoria, necesidades y motivos, mantienen el sello de la actividad económica, educativa, política, religiosa, científica, médica y familiar. (Traducción personal, 1997: 98).

Para la complejidad que implica un estudio sociocultural no existen técnicas específicas, son validas todas aquellas que deriven de una visión global de la investigación cualitativa y sociocultural, que pugne por comprender como funcionan todas las partes juntas para formar un todo. En este punto, estoy de acuerdo con Ratner, en el sentido de que la metodología cuantitativa puede ser útil a la investigación sociocultural, siempre y cuando esté supeditada al análisis cualitativo.

2.1. Método

El procedimiento encaminado a la adquisición del conocimiento implica al método. El general, comprende desde que el investigador decide construir el conocimiento de un proceso de la realidad e implica una serie de pasos a través de los cuales se determina y aplica las estrategias que son empleadas para recabar la información necesaria para conocer y explicar el objeto de estudio. Alvarez & Alvarez indican que el método

...es ante todo un orden manifiesto en un conjunto de reglas que: a) abren otros caminos a través de los cuales se puede llegar al fin; b) llevan a la consecución de otros conocimientos que no se tenían previstos (por ser desconocidos o por ser vagos); y c) implican un proceder explícito, que si bien en '...el llamado 'saber vulgar' hay ya casi siempre [está de...] modo implícito...' (2001: 7).

Así es que, a continuación se define el modo y la forma de proceder en la presente investigación:

2.1.1. Objetivos

Objetivos generales:

- I. Analizar sí el juego protagonizado, una actividad que permite a los niños escolares la formación de motivos para la actividad de estudio.
- II. Analizar sí el juego protagonizado es una actividad que promueve un cambio cualitativo en la dirección de la actividad cognoscitiva del niño escolar de segundo grado de educación primaria.

Objetivos específicos:

- I. Identificar las características de las actividades escolares del grupo, sus rutinas, comportamientos, los recursos que emplean para la enseñanza escolar. Así como la participación e interacción de los miembros del grupo
- II. Precisar cuál es la motivación social e individual de los niños para el aprendizaje escolar.

- III Reconocer cuál es el nivel de desarrollo actual de los alumnos con respecto a la dirección de la actividad escolar, los niveles de ayuda que requieren y su capacidad para aceptar la ayuda del docente y de los pares
- IV. Mostrar que implicaciones educativas tiene el diseño de actividades de juego protagonizado para la ampliación de zonas de desarrollo evolutivo en la formación de motivos de la actividad escolar y de la dirección de la actividad cognoscitiva.
- V. Diseñar y promover actividades de juego protagonizado en el aula.
- VI Valorar el impacto de las actividades de juego protagonizado en el cambio cualitativo de la motivación para la actividad escolar y en la dirección de la actividad cognoscitiva.

2.2. Tipo de estudio y características de la investigación

La presente investigación se realizó por medio de un estudio de caso, que es esencialmente activo y aplicable en innumerables campos donde se trate de combinar la teoría y la práctica; se entiende que es:

Examen de un fenómeno específico, como un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social. La lógica de este tipo de investigación deriva de una visión global de la investigación cualitativa, al cual se esfuerza por comprender como funcionan todas las partes juntas para formar un todo. Su objetivo básico es comprender una experiencia. (Pérez Serrano, 1994: 80-81).

En este tipo de estudio, parte de una concepción humanista de la educación, en la cual se reconoce la complejidad, diversidad y multiplicidad del fenómeno educativo, concentrándose en la comprensión de significados en el contexto de los hechos educativos. Aquí, el investigador observa las características de una unidad individual (un niño, un grupo o una escuela), con el propósito de analizar un fenómeno que constituye el ciclo vital de la unidad, para establecer explicaciones acerca de una población. Lo que implica que se debe ser consciente de que no es un registro cronológico de acontecimientos y acciones, ni una simple enumeración de hechos, sino la interpretación y explicación de ellos. El estudio de casos es como una metodología de análisis grupal, cuyo aspecto cualitativo nos permite extraer conclusiones de fenómenos reales o simulados en una línea formativa-experimental, de investigación y/o desarrollo de la personalidad humana o de cualquier otra realidad individual y única.

La utilidad de los estudios de caso radica en comprender cómo los hechos y los acontecimientos están en función los unos de los otros. Esto no significa, que margine el análisis de perspectivas más amplias relacionadas con la estructura de la sociedad y el sistema educativo en su conjunto, siempre y cuando éste se realice en términos de lo que Stake (1967) llama “generalizaciones naturalistas”, esto deriva en orientaciones metodológicas para otras investigaciones de hechos parecidos, y en referentes que expliquen las condiciones de desarrollo de procesos concretos similares

Sus principales características son:

- Es particularista, ya que se centra en una situación, evento, programa o fenómeno particular, “...concentran su atención sobre el modo particular en el que grupos de gente confrontan problemas específicos, adoptando una visión holística de la situación”. (Pérez Serrano, 1994: 91-93).
- Es descriptivo, porque el producto final es una descripción rica y densa del fenómeno objeto de estudio, esta descripción suele ser cualitativa, es decir, se usan técnicas narrativas y literarias para describir, producir imágenes y analizar situaciones
- Es heurístico, puesto que iluminan la comprensión de lector del fenómeno objeto de estudio. Pueden dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que se sabe.
- Finalmente, es inductivo a causa de las generalizaciones, los conceptos o las hipótesis surgen de un examen de los datos fundados en el contexto mismo, se pueden tener hipótesis de trabajo al comienzo de estudio de casos, pero estas están sujetas a reformulación a medida que avanza el estudio.

2.1.3. Unidad o caso

Partiendo de la idea de Walker (1978) de que el estudio de casos “no necesariamente ha de sujetarse a criterios de muestreo, representatividad y control, sino que debe servir como medio de información útil, aplicable al propio lector o usuario del estudio”, (Pérez Serrano,1994: 118); el presente estudio de caso, se realizó con niños que cursaron segundo grado de educación primaria (2ºA), durante el ciclo escolar 1999-2000. Al inicio del ciclo escolar, el grupo estaba constituido por 33 niños, cuyo promedio de edad era de 6.8 años, siendo 16 mujeres y 17 hombres. A causa de la deserción escolar, el grupo finalizó con 30 niños.

2.1.4. Hábitat

El hábitat o escenario de la investigación se ubicó en una Escuela Primaria Federalizada de Cd. Nezahualcóyotl, Estado de México, perteneciente a los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM). A continuación se hace una descripción de las características generales del centro, tamaño, ubicación en el entorno, disponibilidad de espacios, número de alumnos, promedio de alumnos por clase, uso de la biblioteca escolar o rincón de lectura, patio de recreo, etcétera. La escuela se encuentra junto al mercado popular y la iglesia de la colonia, en los alrededores inmediatos se encuentra otra escuela primaria, dos secundarias, la telesecundaria y el centro cultural. Cuenta con los servicios de agua, luz, drenaje y pavimentación.

Durante el ciclo escolar 1999-2000, el personal estaba formado de la siguiente manera⁸:

1 directora, encargada de organizar el funcionamiento del plantel, difundía al personal docente y de apoyo la orientación sobre lo establecido por la institución (derechos y obligaciones), desarrollaba actividades que fortalecían los aspectos técnicos, pedagógicos. Orientaba, coordinaba, detectaba y atendía las necesidades de la comunidad educativa y mantenía una estrecha relación con las autoridades

1 secretaria, encargada de los aspectos administrativos de la escuela y apoyaba en sus actividades a la directora del plantel.

18 profesores normalistas, encargados de realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje con los niños, organizar actividades para que se logran los objetivos de la educación primaria, de desarrollar estrategias metodológicas según los contenidos del programa vigente, en participar y colaborar para que dentro del plantel se dé la calidad educativa, buscar soluciones a las problemáticas de los alumnos y motivar a los padres de familia para que participaran en el proceso de educación escolar de sus hijos.

1 profesor de educación física, encargado de desarrollar el Programa de Educación Física.

1 profesora de computación, encargada de impartir actividades relacionadas a la informática para los alumnos.

⁸ La investigación se realizó en el horario de 8:00 a 12:30 horas. El personal que aquí se refiere, corresponde al que laboraba en éste horario

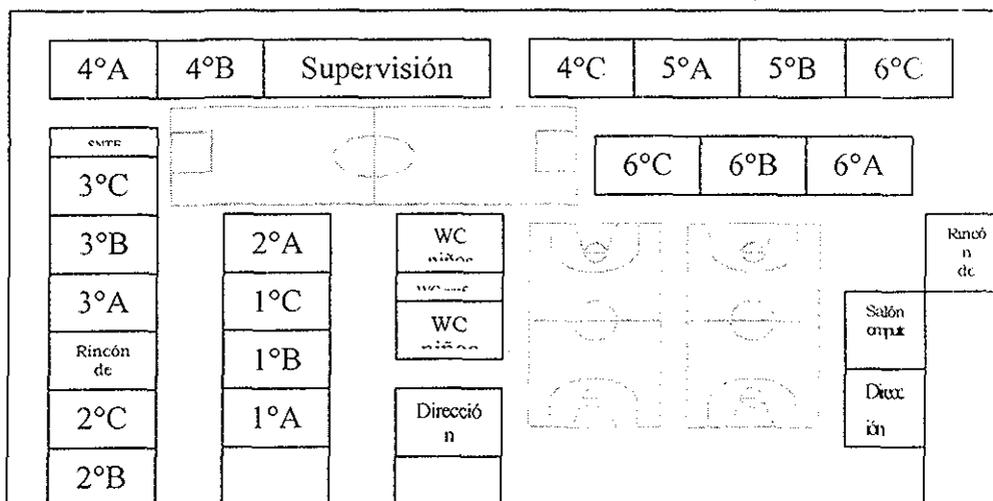
1 conserje, encargado de vigilar el plantel y los bienes que se encuentran dentro de él.

El personal docente provenía de diversos puntos del Estado de México y del Distrito Federal, la mayoría utilizaba medios de transporte públicos para trasladarse a la escuela, haciendo recorridos de distintos tiempos que iban de 20 minutos a 1 hora y media.

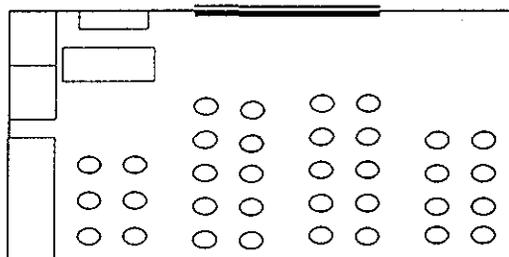
Dentro del espacio físico de la escuela se encontraba la Supervisión de la Zona Escolar correspondiente, perteneciente al SEIEM. Aunque compartían el espacio, la supervisión realizaba sus actividades de manera independiente, no interfiriendo con las actividades de los docentes o niños, contaba con personal administrativo.

En cuanto a la infraestructura del centro, la construcción es de concreto, de un piso, cuenta 19 salones, tres de primero a quinto año y cuatro para sexto año; una oficina para la dirección en cada turno, 10 baños para niños y 10 baños para niñas, un espacio al aire libre con dos canchas para básquetbol y una para fútbol.

Los salones miden aproximadamente 48 m², tienen entrada de luz solar por el norte y el sur, o por el oriente y poniente, sin embargo, los cristales están pintados de color verde o impiden el paso de luz trabajos de los niños pegados. Es mobiliario se compone de mesas y sillas de madera, movibles, un estante, un librero y un escritorio. Cada grupo esta constituido por 30 a 40 niños. A continuación se muestra un croquis de la escuela:



En el salón de 2ºA, el mobiliario del salón se componía de sillas y mesas de madera para dos niños, acomodadas en filas; un estante para el material del maestro en cada turno, un estante para libros de los niños y una mesa-escritorio. A continuación se muestra el salón:



2.1.5. Naturaleza del comportamiento

A continuación se definen los comportamientos que se investigaron:

Motivos para la actividad de estudio

Se entiende por el termino motivación “un complejo sistema de procesos y mecanismos psicológicos que determinan la orientación dinámica de la actividad del hombre en relación de su medio” (Ministerio de Educación de Cuba-Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 1984: 208). El carácter motivación de una actividad es todo aquello que impulsa y dirige la actividad humana.

Los motivos son “...los objetos, las ideas, los sentimientos que impulsan y dirigen la actividad del hombre” (1984: 208). En el caso de los motivos para la actividad de estudio son todos los objetos, ideas y sentimientos que impulsan al niño para estudiar y aprender.

Dirección de la actividad cognoscitiva.

La actividad cognoscitiva es “...la actividad dirigida al proceso de obtención de conocimientos y a su aplicación creadora en la práctica social” (1984: 198) La actividad cognoscitiva se entiende como una actividad de la personalidad, con todas las cualidades y particularidades que ésta implica, como los componentes intelectuales, motivacionales y volitivos.

Por dirección de la actividad cognoscitiva se entiende que es la capacidad del niño de aprender “... a controlar su propia actividad, a dirigir sus esfuerzos, a perseverar en sus propósitos hasta vencer las dificultades, se desarrollan el control, su constancia y otros rasgos volitivos de su carácter”, (1984: 198)

2.1.6. Caracterización

Con el objetivo de comprender mejor a los personajes que formaron parte de este estudio, se describen sus principales características familiares: entre las éstas se tomó en cuenta la edad de los padres, su escolaridad, ocupación, el número de hijos, así como la situación de la vivienda.

La edad de los padres de familia se ubicó entre los 25 y los 45 años, donde el 37 % de los padres tenía entre 26 y 30 años, el 42 % tenían entre 31 y 35 años, el 5 % tenían entre 36 y 40 años y el 16% tenían entre 41 y 45 años, el promedio de edad fue de 33 años. En el caso de las madres de familia encontramos que el 39 % tenían entre 26 y 30 años, el 39% entre 31 y 35 años y el 22 % entre 36 y 40 años, la edad promedio fue de 30 años.

En cuanto al número de hijos, en las familias del grupo, se encontró que el 27.2 % tenía un hijo, el 36.3 % tenía dos hijos, el 18.1 % tenía tres hijos, el 9 % tenía cuatro hijos, el 6 % tenía cinco hijos y el 3 % tenía seis hijos.

En lo que se refiere a la situación de la vivienda de las familias, se encontró que el 35 % vivía en una casa propia, el 35 % vivía en una casa rentada, el 13 % vivía en un departamento propio y el 17 % vivía en un departamento rentado. Además, el 45 % de las familias vivía con la familia nuclear, paterna o materna.

Los niños en la mayoría de las familias compartían su habitación, el 35% dormía con toda la familia, el 26 % dormía con sus hermanos, el 17 % dormía con su mamá, el 13 % dormía sólo y el 9 % dormía con ambos padres

En el caso de la escolaridad de los padres de familia, tenían un promedio de 10 años, lo que equivale al primer año de bachillerato distribuido de la siguiente manera; un 25 % la primaria terminada, el 25 %

la secundaria, el 35 % el bachillerato, el 5 % carrera trunca y el 10 % nivel licenciatura. En el caso de las madres de familia tenían un promedio de 9 años, lo que equivale a secundaria terminada, teniendo un 4 % la primaria trunca, el 13 % primaria terminada, el 48 % la secundaria, el 26 % bachillerato y el 9 % licenciatura terminada.

Sobre la ocupación de los padres de familia se encontró que el 50 % eran empleados, en empresas como Home Mart, Cablevisión, Kentucky Fried Chicken, Bancomer, o bien empleados federales en la Policía Federal Preventiva u otras dependencias gubernamentales; el 29% trabajaban de manera independiente como plomeros, mecánicos, carpinteros o herreros; el 14 % se dedicaba al comercio en tianguis y mercados populares y el 7 % eran choferes de taxi. Por su parte, en las madres se encontró que el 43 % se dedicaba al hogar, el 33 % eran empleadas de empresas como cablevisión, Kentucky Fried Chicken, Bancomer, Comercial Mexicana, Gigante, Maquiladoras, secretarias, el 15 % trabajaban de manera independiente como dentistas, costureras, en estéticas y el 9 % se dedicaban al comercio en tianguis y mercados populares.

La participación del niño en las actividades de la comunidad estaba prácticamente limitada al estudio, todos los papás referían que en la tarde los niños hacían la tarea. En las actividades del hogar, los niños participaban en higiene y en algunos quehaceres como recoger sus juguetes barrer, lavar o recoger los trastes, en muy pocos casos tienen otras actividades como ayudar en el trabajo de los padres, cuidado de los hermanos y actividades extraescolares, y sólo en un caso mencionan actividades con relación a la escuela como asistencia a un club de lectura.

Con esta información sobre la población, queda claro que no pertenece a una comunidad marginada, que viva en condiciones de pobreza. A pesar de las ventajas socioeconómicas de la comunidad, en el desarrollo sociocultural aún se enfrentan graves problemas como el desempleo, el alcoholismo o la violencia intrafamiliar. Aunque estos datos no surgieron como resultado de la aplicación del cuestionario, surgieron a partir de las entrevistas informales con las madres de familia, con la maestra e incluso con los mismos niños.

También se observa gran parte de los niños están de alguna manera abandonados, al salir de la escuela se quedan en casa de los abuelos, con sus hermanos o en el trabajo de sus padres (en el caso de que sus padres sean comerciantes), lo cual implica que no hay una adecuada atención. En algunos niños se observaron indicadores de que existía maltrato físico y verbal, otros se estaban enfrentando a problemas familiares como el divorcio o el abandono de uno de sus padres (porque se fueron como ilegales a Estados Unidos).

A pesar de que la comunidad crea dispositivos para formar integralmente a los niños y jóvenes que en ella viven, a través de las escuelas, bibliotecas, centros culturales y deportivos, grupos sociales que promueven las cultura y el deporte; sin embargo, el número de usuarios es mínimo. Las bibliotecas públicas infantiles en México se encuentran prácticamente vacías, al igual que los espacios deportivos o culturales, que generalmente son utilizados los fines de semana

La mayoría de las familias del grupo, no promovían actividades que favorecieran la actividad cognoscitiva, no destinaban espacios para ello, fuera de las aulas escolares, a pesar de contar con bibliotecas y centros culturales, no asistían a ellos de manera cotidiana, tampoco se observaron actividades que promovieran directa o indirectamente el uso de instrumentos psicológicos como el lenguaje escrito de manera funcional. En su actividad laboral, muchos de los padres –empleados, comerciantes, choferes o amas de casa– las operaciones matemáticas básicas son los signos que utilizaban para la resolución de problemas. La lectura, era cuando mucho para actividades cotidianas (recetas médicas, instructivos bancarios y en los mejores casos de revistas de espectáculos o novelas vaqueras).

En las familias no se promovía la lectura de libros, periódicos u otro tipo de literatura, de hecho en muchas casas no existían éstos, o el uso que se les daba era para otra cosa. Los libros se limitaban a los que el niño usa en la escuela. No se observa que exista una falta de recursos culturales, ellos existen al alcance de la comunidad, lo que sucede es que no se utilizan.

En el caso de los padres comerciantes se observa la participación de los niños en ésta actividad, lo que implica su contacto con el sistema de

compra-venta y por lo tanto con nociones lógico-matemáticas, pero en otros casos los padres trabajan como empleados, muchos de los niños no saben ni siquiera en que trabajan sus padres: mencionaban “mi para trabaja en llantas”, pero no sabía decir si la hacía, las vendía, las arreglaba, se las cambiaba a los autos u otra actividad relacionada con las llantas

2.1.7. Planteamiento de hipótesis

Algunos factores que pueden ser determinantes para que en el aula se puedan promover actividades de juego protagonizado y su impacto en la formación de motivos y de la dirección de la actividad cognoscitiva son los siguientes:

- El concepto del docente sobre el desarrollo del niño y el papel activo/pasivo que éste juega en su propio proceso de aprendizaje
- La noción que el docente tiene sobre el papel del juego en el desarrollo y su posible aplicación en el aula, con contenidos escolares es determinante para la formación de motivos
- La idea que el docente tiene acerca de la disciplina del grupo y el trabajo cooperativo, influyen positiva o negativamente en la promoción de las actividades y en sus resultados.
- La idea de los padres sobre el papel de la escuela y las actividades que en éstas se deben promover puede interferir con el desarrollo de las actividades en el aula.

2.1.8. Plan de investigación

El plan de la investigación implicó tres fases, 1. valoración de la zona de desarrollo próximo, 2. promoción de actividades de juego protagonizado en el aula y 3. valoración de la potencialidad del juego protagonizado para la motivación y dirección de la actividad cognoscitiva.

Fase 1. Valoración de la zona de desarrollo próximo: para la evaluación inicial se tomó un modelo que permitiera reconocer la realidad, a partir de valorar el medio o el entorno de aprendizaje particular del grupo, a través de observaciones de las actividades cotidianas del aula, con el fin de saber cómo se estructuraba una secuencia didáctica y cómo eran las interacciones profesor-alumnos. Se aplicó con el objeto de reconocer el conjunto de relaciones en la realidad escolar, así como detectar variables culturales,

sociales, institucionales y psicológicas de los procesos de la intervención educativa y cómo estos factores influyen en la formación de motivos para la actividad de estudio y en la dirección de la actividad cognoscitiva.

Esta propuesta de valoración de la zona de desarrollo próximo en el grupo se desarrolló de acuerdo a las siguientes acciones:

- a) Mediante entrevistas y observaciones no participantes, se establecieron indicadores sobre los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje en el grupo, para llegar, con el docente a una reflexión acerca de aspectos de interacción, de razonamiento y valoración de áreas específicas. Esto para entender la problemática del grupo y para establecer el inicio de un trabajo cooperativo docente-investigador.
- b) Se realizaron observaciones durante el trabajo cotidiano, en la lección “El viento”⁹ de español, con el fin de captar aspectos vivenciales del grupo: conocer la dinámica del grupo-clase, las normas y las reglas de funcionamiento, la relación docente-alumnos, las dificultades de los alumnos dentro del salón, la capacidad demostrada por el alumno para recibir ayuda y ayudar al alumno a través del maestro, las actividades que se promueven en el aula, las características del ambiente; así como tener la posibilidad de fijar objetivos y compromisos de ayuda.
- c) Se entrevistaron a los padres de familia, con el fin de obtener información sobre su historia de desarrollo cultural en la dinámica familiar y escuchar sus inquietudes.
- d) Se aplicaron instrumentos de lectura y escritura, con el fin de valorar de manera individual la zona de desarrollo próximo y determinar el tipo o tipos de ayuda que eran necesarias para los niños, así como sus intereses.

Fase 2. Promoción de actividades de juego protagonizado en el aula: con base en la valoración de la zona de desarrollo próximo se diseñaron y aplicaron actividades de juego protagonizado, así como los recursos y procedimientos necesarios, mismos que se indican a continuación:

⁹ Ver: Secretaría de Educación Pública 1994: 236

- a) Diseño de actividades basadas en el juego protagonizado cuyo objetivo era ayudar a los niños del grupo en la transición de la dirección interpersonal a la intrapersonal de la actividad cognoscitiva.
- b) Promoción de las actividades diseñadas en el aula, contando con la participación de los niños y del docente. Para lo cual fue necesario que el investigador se integrara al aula, una vez por semana, con un tiempo de 1 a 1½ horas por semana. Al finalizar las sesiones, por medio de entrevistas se discutía el trabajo realizado con el docente, con el objeto de hacer los ajustes necesarios en las siguientes actividades.
- c) Participación del investigador en actividades que fomentaran la interacción social, en juegos organizados durante el recreo, mismos que eran elegidos por los niños.
- d) Se realizó un análisis de la ampliación de la zona de desarrollo próximo en durante las actividades, en cuanto a la motivación para el estudio y la dirección de la actividad cognoscitiva.
- e) Durante las actividades se realizaron grabaciones, entrevistas y se tomaron fotografías para su posterior análisis.

Fase 3. Valoración de la potencialidad del juego protagonizado para la motivación y dirección de la actividad cognoscitiva: se realizó una valoración del impacto de las actividades, por medio de las siguientes acciones:

- a) Aplicación de un instrumento para valorar las actitudes de los alumnos hacia las diferentes situaciones de trabajo en el aula, como trabajo individual, la explicación del maestro, el trabajo en parejas, el trabajo en equipo, las pláticas y el juego durante el recreo.
- b) Se realizaron entrevistas a los niños al final de las actividades, con el fin de valorar lo que aprendieron y como cambiaban sus motivos hacia la escuela.

- c) Se realizó una entrevista con el docente, para valorar su actitud hacia las actividades, los cambios observados y la posibilidad de aplicarlos posteriormente en el aula.
- d) Se realizaron entrevistas a los padres de familia sobre las actividades realizadas en el aula, para valorar su actitud y los cambios observados en sus hijos.
- e) Se aplicaron instrumentos de lectura y escritura, con el fin valorar la amplitud de la zona de desarrollo próximo, después de la promoción de juegos protagonizados en el aula.

2.1.9. Técnicas

Las técnicas son “... las estrategias concretas empleadas para recabar la información requerida y así construir el conocimiento de lo que se investiga”, (Alvarez & Alvarez, 2001: 8). Las técnicas usadas en esta investigación son la observación, la entrevista y la encuesta. Se entiende que la observación tiene como función:

Documentar los efectos de la acción críticamente informada; mira hacia delante, proporciona la base inmediata para la reflexión y lo hace en medida aún mayor en el futuro cercano, en el curso del ciclo actual. Debe planificarse de tal modo que se constituya una base documental para la reflexión posterior, ha de adecuarse a las circunstancias y debe ser abierta y comprensiva, debe ser suficientemente flexible y abierta para registrar lo inesperado.

La observación se guiará siempre por el propósito de obtener una base fiable para la introspección crítica, anticipa los logros de la reflexión, por lo que puede contribuir a mejorar la práctica a través de un grado más alto de comprensión y de una acción estratégica más crítica (Kemmis, 1988: 18-19)

En la investigación, la entrevista nos ayuda a reunir datos a través de un encuentro, se define como:

Una conversación verbal entre dos o más seres humanos (entrevistador y entrevistado), cuya finalidad es lo que en verdad le otorga tal carácter. Es decir, en un sentido amplio la entrevista es una conversación que establece un interrogador y un interrogado para un propósito expreso. (Sierra, 1998: 281).

Finalmente, la encuesta es una combinación de técnicas que se han desarrollado en diversas disciplinas como entrevista usada por la psicología y la antropología, las técnicas de formación de escalas de la sociología y la psicología, y los métodos de muestreo de la economía. También se le conoce como cuestionario y se refiere a “un instrumento destinado a conseguir respuestas a preguntas, utilizando para ello un impreso o formulario que el contestante llena por sí mismo” (Goode & Hatt, 1990: 164) Las encuestas dependen del contacto directo con todas aquellas personas o una muestra de ellas, cuyas características, conductas o actitudes son significativas para la investigación. Su principal característica es que las preguntas y respuestas son formuladas por escrito y no se requiere de la presencia del entrevistador, que ha diferencia de la entrevista se formulan oralmente

2.1.10. Procedimientos

El procedimiento, por su parte “... alude a las condiciones de ejecución de la técnica, por ejemplo: observación participativa o no participativa, entrevista estructurada o no estructurada, encuesta abierta o cerrada” (Alvarez & Alvarez, 2001: 8). El procedimiento para recoger la información, se llevó a cabo de la siguiente manera:

- observación no participante, entendida como la observación que “...exige un observador separado, neutral y no intrusivo. El foco del interés principal cambia de los significados de los participantes a su comportamiento” (Goetz & LeCompte, 1988: 155). En un primer momento servirían para validar la información que proporcionó el profesor en la entrevista, así como para realizar un diagnóstico sobre las actividades cognoscitivas del grupo
- Observación participante: este tipo de observación esta determinada por el hecho de que el observador participa de manera más activa dentro del grupo que se está estudiando; se identifica con él de tal manera que el grupo lo considera como uno más de sus miembros; es decir el observador tiene una participación tanto externa, en cuanto a actividades, como interna, en cuanto a sentimientos e inquietudes. El investigador se integrará al grupo; porque la observación participante nos puede dar una visión más clara acerca de lo que sucede dentro de él, los miembros del

grupo ven al investigador como un miembro más del grupo, se comportarán normalmente. Un problema del registro de este tipo de observación es que el observador puede perder su objetividad; a medida que conoce más a las personas que está observando, puede desarrollar lazos de amistad, relaciones afectivas, etc., y como consecuencia tanto las observaciones como la interpretación de las mismas se pueden volver muy subjetivas.

- Entrevista no estandarizada: “...es una guía en la que se anticipan las cuestiones generales y la información específica que el investigador quiere reunir. Su enfoque, sin embargo, es informal, y ni el orden de las preguntas ni su contexto están prefijadas”. (Goezt & LeCompte, 1988: 134). En este caso los informantes son los padres de familia, el docente y en general, los miembros de la comunidad escolar que tengan datos de interés para la investigación.
- Encuesta abierta: se le llama abierta o libre “si el individuo no se encuentra en la alternativa de tener que escoger entre dos respuestas concretas, sino que puede contestar a su manera” (Duverger, 1975: 282). Este tipo de encuesta, nos permite percibir más fácilmente la situación socioeconómica de los individuos del estudio.
- Encuesta de confirmación: se utiliza para “determinar en que medida los participantes sostienen creencias similares, comparten ciertos constructos y ejecutan conductas comparables”, (Goezt & LeCompte, 1988: 134). Para ésta investigación es indagar sobre los sentimientos de los niños hacia las diversas actividades realizadas en el aula.

2.1.11. Instrumentos

Se entiende que los instrumentos “...refieren a todo aquel recurso material e instrumental estandarizado o no que el investigador utiliza cuando recaba la información” (Alvarez & Alvarez, 2001: 8). Los instrumentos utilizados para recabar la información de ésta investigación fueron:

- Diario de campo, que sirvió para registrar las observaciones, mismas que se anotaron en cuanto fue posible, sin que la gente se diera cuenta de ello. Para el registro se utilizó el siguiente formato:

Fecha: _____ Hora de inicio: _____	
No. de niños: _____ Hora de término: _____	
Actividad: _____	
Descripción de eventos	Notas

El registro se realizó cada que el investigador trabajaba con el grupo, asistía a entrevistas o juntas con los padres de familia, se inició con una descripción del contexto, un croquis para comprender la ubicación del grupo o los hechos a los que se refería la descripción.

- Registro tecnológico, se realizaron grabaciones magnetofónicas, con el fin de que el investigador pudiera captar el mayor segmento posible de la realidad, se utilizó *in situ* con otros instrumentos. Su permanencia, permitió efectuar múltiples análisis, así como identificar un gran variedad de datos para el análisis.
- Guía de entrevista: se incluyen los puntos principales acerca de los cuales el investigador preguntaba a los niños, al docente y a los padres de familia (*ver anexos*). Para el registro de las entrevistas se utilizó el siguiente formato:

Entrevistado: _____ Fecha: _____ Hora: _____	
Entrevistador: _____ Escenario: _____	
Tema de la entrevista: _____	
Descripción/información obtenida	Notas

- También se recogieron artefactos resultantes, “... que constituyen datos que indican las sensaciones, experiencias y conocimiento de las personas, y que también connotan opiniones, valores y sentimientos” (Goezt & LeCompte, 1988: 162). Entre éstos artefactos están los libros de texto, apuntes de clase, exámenes, expedientes, documentos personales, datos de archivos, fotografías, etcétera.
- Encuesta socioeconómica, se diseñó con el fin de obtener información sobre: los datos generales del alumno (fecha de nacimiento, edad . . .); datos de la familia (edad, ocupación y escolaridad de los padres de familia, hermanos y otras personas que vivan con el niño); datos de la vivienda (viven en casa o departamento, es propia o rentada, los servicios con los que cuenta, organización de la vivienda; datos de la comunidad (servicios cercanos); actividades de la familia (actividades del hogar, extraescolares); hábitos de estudio (*ver anexos*)
- Encuesta sobre los sentimientos de los alumnos del grupo hacia las diferentes situaciones de trabajo en el aula, en el cual los niños indicaron como se sintieron en cada una de las situaciones de trabajo en el aula (individual, explicación del docente, en parejas, en equipo, platicando y el juego durante en el recreo). El niño tenía que marcar con una cruz cuando se sentía triste, enojado y/o contento y porqué se sentía de esa forma.
- Instrumento para la valoración de la zona de desarrollo próximo en actividades escolares. Se dio al niño una historia para que la leyera, al terminar, se le pidió que la escribiera (recuerdo libre). Posteriormente, se tomó en cuenta la propuesta de Short y Ryan (1984) para valorar la comprensión, verbalizando, tras la lectura de cualquier cuento estas preguntas, que representan los constituyentes básicos de los cuentos, (Sánchez, 1990). Después se pidió al niño que respondiera a las preguntas, (las respuestas se grabaron, para su posterior análisis).
 1. ¿Quién es el protagonista?
 2. ¿Dónde y cuándo tiene lugar el relato?
 3. ¿Qué hace el protagonista?
 4. ¿Cómo termina el cuento?
 5. ¿Qué siente el protagonista?

El objetivo de éste instrumento era ver el nivel de desarrollo actual y próximo de los niños en una actividad escolar, también valorar el tipo de ayuda que requería cada uno y su capacidad para aceptar la ayuda del docente o de los compañeros.

2.1.12. Análisis de datos

El análisis de los datos implica una descripción, explicación y juicio, del problema investigado. Para realizar el análisis de los datos, se utilizaron procedimientos analíticos formados por diferentes actividades de teorización, entendida como “el proceso cognitivo consistente en descubrir o manipular categorías abstractas y relaciones entre ellas” (Goetz & LeCompte, 1988: 174). Para ello se revisó el material recopilado, con el fin de captar los aspectos o realidades, detalles, acentos o matices del objeto investigado. La estrategia de inducción analítica para el análisis de datos, implica:

...un examen de los datos en busca de categorías de fenómenos y de relaciones entre ellas. [...] Esta estrategia tiene la particularidad de que no exige un tipo concreto de unidad de análisis, sino que es adaptada al proceso que se investiga. (Alvarez & Alvarez, 2001: 8)

El objetivo es llegar a un proceso de categorización, análisis e interpretación teórica, esto significa:

...categorizar o clasificar las partes en relación con el todo, de describir categorías o clases significativas, de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, evento, hecho o dato (Martínez, 1998: 71)

El análisis se va a realizar tomando al grupo como punto de partida el objetivo es comprender cómo se construye la motivación hacia la actividad escolar en el grupo, como son las relaciones profesor alumno y de que manera éstas influyen en la autodirección de la actividad cognoscitiva. Para ello se proponen la siguiente clasificación de los datos:

- 1 Evaluación durante el proceso de enseñanza: información sobre las secuencias didácticas que se dan durante la enseñanza en el aula; el tipo de interacciones que se promueven entre docente-alumnos y alumnos-

alumnos; determinación de la zona de desarrollo actual en cuanto a la motivación y dirección de la actividad cognoscitiva

2. Ampliando la zona de desarrollo próximo con tareas de juego protagonizado en el aula. Datos sobre las actividades de juego protagonizado en el aula, interacciones alumnos-docente-investigador, alumnos-alumnos. Cambios cualitativos observados en cuanto a la actividad cognoscitiva en sus componentes intelectuales, volitivos y motivacionales.
3. Valoración social del cambio cualitativo en el desarrollo de la motivación y formación de la dirección de la actividad cognoscitiva. Impresiones de los participantes directos e indirectos (docente, alumnos, padres de familia) durante la promoción de juego protagonizado en el aula. Sentimientos de los niños hacía las actividades desarrolladas en el aula.

La presentación de los resultados de la presente investigación, es una exposición descriptiva de los atributos del fenómeno investigado y una enunciación explicativa de la relación causa-efecto de los hechos, que puede servir para futuras investigaciones o experiencias sobre la motivación y dirección de la actividad cognoscitiva.

3. LA POTENCIALIDAD DEL JUEGO PROTAGONIZADO EN LA MOTIVACIÓN Y DIRECCIÓN PARA LA ACTIVIDAD COGNOSCITIVA.

¿Es el juego el tipo preponderante o principal de actividad? ¿No será únicamente un espejo de los procesos que transcurren en otras esferas? No se puede tomar el reflejo especular por el objeto reflejado, aunque pueda estudiarse el objeto mediante su reflejo especular. La relación del juego con el desarrollo es la del aprendizaje para el desarrollo. Tras el juego están los cambios de necesidades y los cambios de conciencia de carácter más general. El juego es una fuente de desarrollo que crea zonas de evolución inmediata.

*Lev Semionovich Vygotski
El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*

3.1. Evaluación durante el proceso de enseñanza.

De acuerdo con los planteamientos de Vygotski, se realizó una evaluación a través del proceso de enseñanza, misma que "... se desarrolla durante la enseñanza, es decir, formando parte del proceso docente, que constituye una parte crítica de las interacciones que se producen en la enseñanza", (Newman, Griffin & Cole, 1991: 94). Que, se deriva de la interpretación de la ZDP de Vygotski, con el objetivo de comprobar hasta que nivel el alumno cuenta con los procesos y estrategias necesarias para la resolución de tareas escolares. Esta evaluación está centrada en lo que el alumno es capaz de hacer con ayuda, es decir, la estimación de amplitud de la ZDP. Además, determina el tipo de ayuda que el niño puede requerir, como ayudas textuales, de representación lingüística del problema, de representación figurativa del problema, de razonamiento o de revisión-evaluación.

Con el fin de realizar una evaluación de los sistemas de actividad escolar que se promueven en el grupo y cómo se motiva a los niños para la actividad de estudio, fue necesario observar como se dan los procesos de interna del conocimiento (aprendizaje), junto con los mecanismos construcción de influencia educativa (enseñanza) en el aula, es decir, en la actividad conjunta del docente y sus alumnos. Partiendo de la idea de que los contenidos

educativos son concebidos como una herencia cultural, que son codificados en un currículo y el docente tiene a su cargo la tarea de facilitar su adquisición

El recurso más importante para el docente es la utilización del lenguaje como un discurso para conducir y hacer significativos a los alumnos los nuevos contenidos escolares. El discurso utilizado por el profesor, es el instrumento que permite intercambiar, contrastar, modificar y compartir de manera progresiva los significados durante la enseñanza (Coll & Onrubia, 1993). El estudio del discurso educativo y como se secuencian las actividades de enseñanza-aprendizaje durante la lección "el viento" nos aportaron datos interesantes sobre: el desarrollo del currículum y como es adaptado y actuado en función de los múltiples factores contextuales, y una identificación de los mecanismos de influencia educativa puestos en juego durante la enseñanza de contenidos específicos.

Se utilizaron los componentes de la lección, para su interpretación de la lección presentadas por Mehan,¹⁰ con el fin de analizar como se estructura una secuencia didáctica en la enseñanza de una lección. Así, se encontró que en las estructuras de las secuencias didácticas, en la mayoría de las interacciones, es el docente quien inicia las secuencias, las iniciaciones se dan con preguntas de las cuales el docente conoce las respuestas, *e.g.*

Maestra: "¿cómo pueden ser las lecturas?",
Maestra: "sí hace calor ¿qué usarías?",
Maestra: "sí ponen el sol nos da calor ¿dónde está la palabra soleado?"

El discurso del docente durante la realización de preguntas sobre hechos que el alumno ya conoce, no introduce contenidos nuevos en la tarea, *e.g.*:

Maestra: "Antes de irnos al recreo hablamos sobre el viento. ¿cómo pueden ser los días?"

¹⁰ Mehan menciona que la lección se compone de una fase de apertura, una fase de instrucción y una fase de cierre. La fase de apertura y de cierre, tienen componentes directivos e informativos. La fase de instrucción se compone de serie relacionadas temáticamente, y éstas se organizan a través de secuencias básicas y secuencias condicionales o secuencias interaccionales, además de secuencias de instrucción (iniciación-respuesta-evaluación). También, identificó dos dimensiones de la estructura de la lección, la organización secuencial que estaría dada por el inicio, la respuesta y la evaluación y la organización jerárquica que estaría dada por las fases de la lección: las secuencias básicas o condicionadas de la lección y las secuencias de instrucción (Cazden 1989: 638)

Aldo: "Lluviosos"
Karen: "Soleados"
Maestra: "¿cómo más podemos encontrar los días?"
Alan: "Pueden ser días apestosos"
Andrea: "Puede hacer frío"
Karen: "Viento"

Las evaluaciones sobre las tareas son afirmaciones o negaciones a las ejecuciones de los alumnos sobre la tarea y sobre la solicitud de los alumnos a la evaluación de la tarea, además, no se les explica a los alumnos los errores que cometen dentro de la tarea escrita, *e.g.*:

Areli: "Maestra, ¿está bien?"
Maestra: "Haber ¿qué enunciados son éstos?"
Maestra: "Lizbeth ¿Cuántos llevas escritos?"
Maestra: "Muy bien Raúl, apúrate"
Mario: "Maestra, ¿éste enunciado está bien?"
Maestra: "Mira, *Hace un buen día* [lee en el cuaderno del niño] ¿Dónde está una palabra [refiriéndose a las palabras soleado, lluvioso, nublados, frío y viento escritas en el pizarrón y con las cuales se tienen que hacer los enunciados], Haz otro donde esté la palabra."

Maestra: [Se levanta a revisar el cuaderno de dos niños].
"Arturo y Aldo, las palabras son éstas, [subraya en el cuaderno las palabras] mira, número uno, dime uno con soleado"
Arturo: "Hoy está soleado"
Maestra: "Hoy // está // soleado [repite las palabras en voz alta mientras escribe en el cuaderno del niño]. ¿cuál es la palabra"
Arturo: "Soleado"
Maestra: "¡Ya viste!, ahora hazlo sólo"

En el caso de la lectura, la evaluación es básicamente sobre modulación de la voz, fluidez de la lectura, sin embargo, no se aborda la evaluación de la comprensión de los alumnos sobre la lectura, ni se les permite realizar comentarios o compartir experiencias relacionadas con el tema.

Sobre la realización de enunciados sobre las palabras escritas en el pizarrón se observa dificultad por parte de los alumnos para la resolución de la tarea, esto puede ser porque las palabras no le permiten al alumno la

posibilidad de plasmar experiencias, los enunciados que se pueden formar con estas palabras (soleado, lluvioso, nublados, fríos) son muy pocas.

Maestra: "Bueno guarden silencio, vamos a empezar a leer"
"Haber, Edwin, empieza a leer"
Edwin: "Al viento no lo podemos ver"
Maestra: "¡No!, empieza con el título"
Edwin: "El viento // Guillermo"
Niños: "Más fuerte" [se escuchan voces de algunos niños]
Maestra: "Habla más fuerte, no te escuchamos"
Edwin: "El viento"
Maestra: "No, más fuerte, cómo siempre gritas"
Edwin: "El viento, Guillermo Solana"
Andrea: "No, dice Solano"
Edwin: "Solano Flores. // Al viento no lo podemos ver.
// Re / recordamos que existe cuando nos despeinamos // y sentimos /frío en la cara".

En esta lógica se desarrolla el discurso de la lección, claro que no significa que esto suceda en todas las lecciones de enseñanza de contenidos curriculares, sin embargo, sí nos da una idea de lo que puede estar pasando en las demás actividades que se proponen. Estas actividades no están precisamente dirigidas para que el niño aplique sus conocimientos previos sobre el lenguaje oral y la construcción de oraciones en un aprendizaje nuevo, ni para que pueda aplicarlo en su vida cotidiana. Esto nos lleva a la conclusión de Rockwell sobre el uso restringido que hace la escuela de la lengua escrita, describiendo el uso que se hace de ella en la escuela de la siguiente manera:

Si bien en el salón de clases casi no hay hora en el transcurso del día en que no se observe algún uso de la lengua escrita, su naturaleza es restrictiva, específicamente escolar, y no representativa de la gama de usos sociales de la lectura y escritura. La lectura se centra en un tipo de material, el libro de texto, que poseen todos los alumnos [...] aparte de los libros de texto, sólo suele haber diccionarios, y algunos libros que tiene el maestro. [...] Lo que se escribe dentro del proceso escolar de enseñanza, es también selectivo. Lo más usual es volver a "escribir" lo que ya estaba escrito en algún libro. (1984: 303, 304)

Si la copia y el dictado son las actividades cotidianas de lectura y escritura en el aula, la construcción de oraciones sin sentido no es más formativa, si lo que se pretende es el desarrollo de ciertas habilidades

cognitivas generales en los alumnos. Además, se involucran otros factores en el curso de las actividades, como poca interacción del docente con los alumnos y la recurrente atención hacia la disciplina. Misma que se observan claramente en la forma en que se constituyen las secuencias didácticas.

En la primera observación se dieron un total de 39 secuencias didácticas, de las cuales la mayoría son iniciadas por el docente, más del 90 % de las respuestas es el alumno quien las realiza y el docente realiza más del 90 % las evaluaciones de las actividades, aunque gran parte de estas dirigidas a la disciplina. En la segunda observación se dan 80 secuencias didácticas de las cuales la mayoría son iniciadas por el docente, las respuestas del alumno son con respecto a la resolución de la tarea propuesta por el docente. Las evaluaciones del docente con respecto a la tarea son en su mayoría sobre el seguimiento de la regla (la existencia de las palabras soleado, lluvioso, etcétera), para la realización de los enunciados, sin embargo, no se observan evaluaciones en cuanto a la estructura de los enunciados, ortografía, la legibilidad de la escritura, también se observan intervenciones dirigidas a la disciplina.

En el caso de la tercera observación, no se realizó una interpretación, ya que no se considero una lección propiamente, el docente no hizo observación alguna sobre la tarea que se dejo al niño en casa, sólo pide los cuadernos, los califica mientras realizan otra actividad, y los deja en el escritorio para que ellos los recojan, esto nos da elementos para realizar una análisis sobre esta lección. Lo que si nos permite dar cuenta de que en este caso no se puede hablar de una evaluación propiamente, tampoco hay una discusión sobre el contenido de la lección, ni si los niños la comprendieron o no

En el siguiente cuadro se puede observar la participación del docente y alumnos en las secuencias didácticas de Inicio-Respuesta-Evaluación:

No. De observación	Secuencias didácticas	Iniciadas por:		Respuestas por:		Evaluaciones por:	
		Maestro	Alumnos	Maestro	Alumnos	Maestro	Alumnos
1ª Observación	39	80%	20%	7.5%	92.50%	95.8%	4.2%
2ª Observación	80	82%	18%	18.5%	81.5%	92%	8%

En la figura 1, se observa claramente como el docente y los alumnos cumplen claramente sus roles, el docente es quien pregunta, los alumnos responden y el docente evalúa. De tal forma, que el docente tiene la tarea de dirigir la actividad cognoscitiva de los alumnos, sin dejarles oportunidad para realizar procesos de elección, planeación y ejecución de las actividades escolares, es decir, de dirigir conscientemente su actividad cognoscitiva.

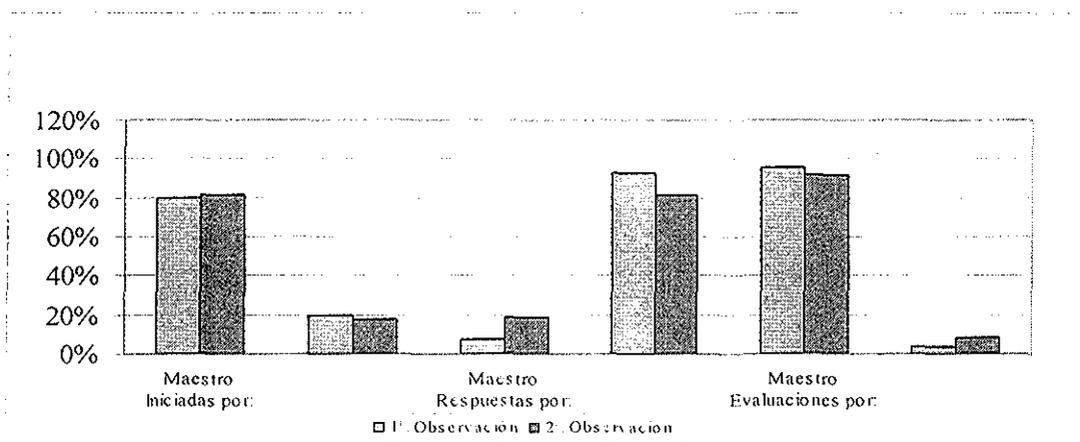


Figura 1

Al igual que Mehan (1979), considero que existe una complejidad enorme en la enseñanza y en el discurso educativo. El análisis de la lección “el viento”, nos lleva a concluir que existe una comunicación deficiente debido a expectativas diferentes del proceso enseñanza-aprendizaje entre el docente y los alumnos. Sus relaciones sociales entre están determinadas por el rol social que cada uno juega: el rol de enseñar, del docente y el rol de aprender del alumno. Éste discurso está implícito, el docente es quien tiene el control y la dirección de la actividad cognoscitiva del alumno. Constituye el pilar en la interacción en el aula. Los alumnos asumen el rol que socialmente les corresponde, cumplen con las expectativas culturales y por consiguiente se dejan dirigir en el proceso de enseñanza-aprendizaje por el docente.

Se observa una dificultad para interactuar juntos lo que inhibe por un lado la capacidad del docente de conocer y entender a sus alumnos, y por el otro lado, la motivación de los alumnos hacia la enseñanza escolar, a expresar sus deseos e inquietudes, y a fomentar las relaciones interpersonales con fines de enseñanza en el aula.

Estas observaciones, además, nos permitieron comprender la dinámica del grupo, las reglas de funcionamiento, las dificultades de los alumnos, los sistemas de actividad que se promueven en el aula (dictado, copia y realización de oraciones sin sentido), y las características del ambiente. Esta información fue clave para comprender en la práctica cotidiana qué es lo que está motivando a los alumnos para aprender o cuáles son los factores que inhiben su motivación inicial y que por ende dificultan al docente y a los niños la dirección de la actividad cognoscitiva.

Para la definición de las interacciones docente-alumno, también se tomó en cuenta el modelo propuesto por Coll (1990) que consiste en siete dimensiones¹¹ para analizar la interactividad en el curso de las tareas escolares. De estas dimensiones, las primeras cuatro están enfocadas a la actividad del docente y las tres últimas a la actividad de los alumnos. Coll aplicó estas dimensiones para analizar las tareas escolares como interacciones docente-alumno, y encontró que las tareas implicaban diversas configuraciones de interacciones que potenciaban diferentes actividades en los alumnos.

Para conocer, cuáles son las configuraciones de interactividad docente-alumno presentes en las secuencias didácticas de la lección “el viento”, se codificaron identificando las secuencias de las actividades del docente y de los alumnos que sean ejemplo de los diferentes subíndices de cada una de las siete dimensiones propuesta por Coll. Así, se encontró en la primera observación el docente tuvo la palabra en 57 ocasiones, lo que lo que equivale al 56.4 %, mientras que los alumnos solo tomaron la palabra 44 veces, que equivale al 43.6 %. Esto significa, que un alumno tenía un 1.5% de probabilidad de tener un diálogo con el docente. En la segunda observación el profesor tiene la palabra en 98 ocasiones lo que lo que equivale al 57 %, mientras que los alumnos solo toman la palabra 71 veces, que equivale al 42%, con esto podemos decir que cada alumno, tuvo un 2.5 % de probabilidad

¹¹ Estas dimensiones se refieren a 1 La finalidad educativa que pretende el enseñante con la tarea propuesta 2 La existencia o no de un saber alrededor del cual se organiza la tarea 3 La planificación por el enseñante de la tarea que tiene que realizar el alumno 4 La intervención del enseñante durante la realización de la tarea 5 El grado de iniciativa del alumno en la elección de la tarea y de su contenido. 6. El grado de iniciativa del alumno en la realización de la tarea 7 La naturaleza de la actuación requerida del alumno en el caso de tareas fijadas y pautadas (Coll, 1981)

de tener un diálogo con el docente. Se puede observar que existe constancia en los porcentajes de interacción docente–alumno en ambas observaciones.

Las interacciones de la primera lección se caracterizan por ocurrir en tareas cuya finalidad prioritaria es que el alumno adquiriera el hábito de la lectura y la destreza para leer ante el grupo, esta organizada alrededor de un saber elegido por el profesor previamente establecido, el docente explica cual es la tarea, pero no hace explícitos los objetivos y las actividades o pasos precisos para concluir la actividad. Durante la realización de la tarea el docente interviene para mantener la disciplina del grupo, dirige y supervisa la actividad de los alumnos que leen y valora la lectura, corrigiendo errores en el desempeño. El alumno no elige la tarea, ni la manera de desarrollarla, sólo debe realizar las actividades propuestas por el docente, atender a lo que el docente dice y ejecutar la actividad en caso de que el docente lo indique.

En el caso de la segunda actividad sobre “El viento”, se caracteriza por que la finalidad de la tarea es que el alumno se apropie de un conocimiento –estructurar enunciados–, el docente elige la actividad a realizar previamente, da las instrucciones precisas de cómo realizarla –las palabras, el número de los enunciados e indica dónde realizarla–, su intervención durante la realización de la tarea es para el control y la disciplina del grupo, dirigir y supervisar el trabajo de los niños, y valorar la tarea. El alumno no tiene iniciativa para elegir la tarea, pero si el contenido de los enunciados, a partir de las indicaciones del docente, durante la realización de la actividad no puede proponer una manera diferente de llevarla a término, el tipo de actuación de los alumnos es receptiva y ejecutiva, es decir cumplen las indicaciones de ejecución de la tarea propuesta.

Un dato que llamó especialmente la atención, fue el hecho de las interacciones entre los alumnos, que no se daban para compartir puntos de vista sobre la tarea, corregirse entre sí o comentar algo sobre el tema. Cuando los alumnos hablaban con sus pares era para pedir una goma, color rojo u otro objeto necesario para realizar la tarea, o bien su conversación estaba dirigida a un tema sin ninguna relación con la lección o con la

actividad de la escuela, *e.g.* Marlyna platicaba que su hermanito ese día cumplía un año, Michelle decía que en agosto nace el bebe de su tía Julia, Raúl y Mario jugando con estampas

Durante la entrevista realizada al docente sobre la lección, se observó que no tenía claro cuál era el aprendizaje que esperaba de los alumnos, ni los objetivos de la lección y la intención de las actividades propuestas. No se puede decir que exista propiamente una evaluación del aprendizaje, por lo tanto no es posible valorar si aprendieron o no los alumnos y cuáles son las dificultades que tuvieron para resolver la tarea. Esta falta de claridad también se constata con las respuestas de los alumnos, que no tienen claro de que se trato la lección, cual era el objetivo y cómo se puede usar las tareas propuestas para resolver otros problemas o actividades.

Como ya se menciona, el rasgo característico de la actividad humana es el motivo, que en el caso de la actividad cognoscitiva, significa la primera etapa del proceso de asimilación de conocimientos. Lo primero que el docente debe hacer en el momento de diseñar las acciones para que los alumnos adquieran nuevos conocimientos, es plantear actividades motivadoras, a fin de que garanticen la aceptación de los alumnos de los conocimientos y habilidades que se planean. Como se puede observar en estas lecciones, si el alumno no tiene ganas de estudiar, no tiene un motivo, es imposible que dirija su actividad de manera que pueda apropiarse del conocimiento y por consiguiente no puede aprender. El docente es el encargado de crear un motivo para estudiar, en la medida que "... la motivación determina, regula, la dirección (el objeto-meta) y el grado de activación o intensidad del comportamiento", (González, 1995: 1). En el caso de las actividades observadas en el aula, no se observa esta etapa previa al proceso de enseñanza-aprendizaje propiamente, pero que sin ella los niños no muestran un mínimo de interés en la actividad cognoscitiva. Su actitud es un reflejo de la forma en que están planeadas la actividades y de que lo único que realizan es ejecutar las indicaciones del docente.

En el caso del grupo estudiado, la escuela se percibe como el único contexto en el que se promueve la actividad cognoscitiva, a pesar de que la planea sistemáticamente, lo hace con una fuerte tendencia individualista, no se observa autonomía del niño para las interacciones que tiene con el docente y con sus compañeros, mucho menos para decidir lo que desean o necesitan aprender. Las interacciones no promueven el uso de los compañeros como mediadores del conocimiento, ya que el docente trata de mantener un equilibrio, entonces, controla que sólo un alumno hable, aunque afortunadamente se observan conversaciones furtivas entre los alumnos, muchas de éstas no tienen relación con la actividad, ni con el conocimiento que se pretende transmitir y son sancionadas por el docente.

La escuela, no está proporcionando a éstos niños una motivación adecuada para la actividad de estudio, no se están tomando en cuenta sus intereses, su capacidad de planeación de la actividad la necesidad de vincularla con aspectos significativos de su vida cotidiana. Esto evidentemente tiene repercusiones en su desarrollo sociocultural, si a esto le añadimos que la interacción docente-alumno y alumno-alumno no se considera importante, entonces, no se le ofrecen a los niños mediadores durante el proceso de enseñanza. Es comprensible que los niños mantengan una motivación consciente para la actividad escolar. Entre los motivos que los niños tienen para asistir a la escuela el 87.9 % menciona que va a la escuela porque quiere estudiar y aprender, el 12.1 % porque quiere jugar y tener amigos y el 3 % porque lo mandan sus papás.

A pesar de la motivación inicial de los niños, la actividad escolar no les está permitiendo construir una organización adecuada del proceso de enseñanza, que les permita asimilar conscientemente el conocimiento. No debemos olvidar potencialmente tienen la capacidad de hacerlo, siempre y cuando el ambiente social y cultural, les permita apropiarse de herramientas y de los medios, a través de la interacción social. Son alumnos que están construyendo una actitud incorrecta en cuanto a la enseñanza, son niños que van a donde la corriente del docente los lleva, hacen lo indispensable, pero no se observan mecanismos conscientes de que su motivo realmente sea

aprender. Esto no es por su culpa, sino porque el proceso de enseñanza que no se está vinculando con sus motivos.

Para realizar la evaluación de la zona de desarrollo actual y próxima de la dirección de la actividad cognoscitiva se le pidió al niño que leyera un pequeño cuento, al terminar, el niño tenía que escribir de que se trato a través del recuerdo libre y después responder a cinco preguntas relacionadas con la historia (*ver anexos*).

Durante ésta actividad, el investigador cambio sus prioridades, el principal objetivo era la determinación del nivel de ejecución independiente de los niños. La actividad se realizó en equipos de cinco niños fuera del aula, durante la actividad se permitió que los niños, preguntaran comentaran con sus compañeros sobre la actividad que realizaban, e incluso que realizarán comparaciones entre sus respuestas. Se reconoce que es difícil de descomponer la actividad, por ello se trató en la medida de lo posible de ser flexible durante la evaluación, con el fin de comprender la complejidad de la tarea para los niños y su nivel real de desarrollo, así como la amplitud de la ZDP.

Como punto de partida, y tomando en cuenta que los niños se encontraban al inicio del segundo grado de educación primaria, se esperaba que pudieran leer, realizar un resumen sencillo del cuento y que pudieran responder a las preguntas sobre la historia. Sin embargo, se encontraron tres niveles de zona de desarrollo actual, en lugar de tener niños que logran o no logran la actividad, tenemos subgrupos que nos indican los diferentes niveles de ayuda que requieren. Estos niveles van de la ayuda esencial, la ayuda de valoración y sin ayuda

Sin ayuda, se identificó que la ayuda no era necesaria y el niño podía realizar de manera autónoma la tarea. El 9.1% logró la actividad de manera independiente, de hecho en algunos casos no fue necesaria una explicación verbal por parte del docente-investigador ya que el niño era quien decía lo que iba a hacer. Es importante mencionar que, más de la mitad de los niños que logró realizar la tarea sin ayuda, no había cursado el primer grado en esa

escuela, lo que puede significar que estuvieron en condiciones de desarrollo social diferentes a las de los niños observados en la lección de “el viento”.

Ayuda de valoración, se identificó un nivel de ayuda con fines de evaluación, en la cual el niño preguntaba al docente-investigador si lo que estaba haciendo era lo correcto. El 69.7% puede responder a la tarea, sin embargo, requiere de una valoración constante por parte del profesor. En este caso la ayuda que requieren no es en un nivel operativo, más bien la ayuda proporcionada era verbal con el fin de que el alumno completara satisfactoriamente la tarea.

Ayuda esencial, en este caso se identificó que el niño necesitaba de ayuda para comprender la actividad o bien para realizar una acción operativa de la misma como leer o escribir. Dentro de estos se encuentran un 57.1% de los niños sabían leer, pero hacen grandes esfuerzos para decodificación oral del texto, su atención se centra en ello y no pueden comprender la idea o ideas generales del texto. También se encontraron niños que no sabían escribir de manera espontánea, estaban acostumbrados a copiar el texto, de manera que cuando no podían copiar fue necesaria la ayuda. Un 6% de los niños no sabía leer, ni escribir, sin embargo, respondiendo oralmente los niños lograron la tarea y el docente-investigador fue quien escribió.

Durante esta evaluación también se observaron algunas estrategias que los niños desarrollan para finalizar la tarea. En este caso los compañeros juegan un papel importante, ya que los niños más capaces se vuelven cómplices de aquellos que tienen dificultades y les ofrecen algún tipo de ayuda, por ejemplo dejarse copiar, como se observa en los siguientes textos (figura 2 y 3):

Anita acababa de cumplir once años y estaba en el primer lugar de su clase

Figura 2

Anita acababa de cumplir once

Anita, acababa de cumplir once años y
estaba

Figura 3

Durante la evaluación se trabajó en equipos, también se observó como establecen algunas reglas y se apropian de ellas en la interacción con los pares. Las niñas, sobre todo son quienes establecían las reglas y las asumían *e.g.* no salir al recreo hasta que no terminan la actividad. Los niños discutían no estar de acuerdo con esto buscando el apoyo del docente. Estas reglas son importantes ya que les permitía a las niñas terminar su tarea, el fin claro, no era la tarea por sí misma, sino el castigo que implicaba el no terminarla en un determinado tiempo. Esto también nos indica las reglas implícitas dentro del aula, en la que quizá existe este castigo para los niños que no trabajan en un tiempo determinado. En el caso de los niños, no asumían la regla, sin embargo, cuando según ellos “se terminaba el tiempo” concluían la tarea de manera rápida, sin fijarse realmente lo que estaban haciendo.

La mayoría de los niños no tenían la capacidad de dirigir conscientemente su actividad cognoscitiva, en parte porque no contaban con las habilidades instrumentales para el logro de la tarea, pero también se observó, que los que tenían las habilidades esperaban a que el docente les indicara la tarea por realizar, así como la manera específica de resolverla. En ellos es muy necesaria la valoración social de la tarea, esta falta de confianza en lo que realizan les impide dirigir su actividad cognoscitiva de manera autónoma hasta el final, ya que constantemente la interrumpen para preguntar si “esta bien”.

A pesar de que la mayoría de los niños concluyeron la tarea, la calidad del trabajo sobre aspectos de contenido y organización global¹² del discurso escrito fue muy bajo, en promedio el grupo obtuvo 0.4 puntos de 10. Algunos niños no escriben nada después de leer la historia, y la mayoría, los niños no escriben el título, el escenario, el problema, la secuencia de la redacción no es lógica, no escriben el final, sólo escriben uno o dos personajes de la historia e intentan copiar algunas palabras u oraciones del autor, pero sin un sentido lógico.

En cuanto a la comprensión de lectura, un 59 % de los niños tienen una comprensión nula, es decir, después de leer el texto no pueden recordar las ideas principales. Un 41% tienen una comprensión literal, lo que significa que al recordar el texto que acaban de leer sólo repiten las palabras textuales del autor. Los niños no tienen una comprensión interpretativa del texto, lo cual implica extraer las ideas más importantes del texto y dar una opinión acerca de los acontecimientos que en él se indican.

Esto considero que es un grave problema, ya que estamos hablando de textos narrativos, como los cuentos, que tienen una estructura más sencilla que los textos expositivos. Estos últimos son los que contienen la mayoría de los libros de texto y de las actividades escolares (copia y dictado), por consiguiente tienen una estructura más compleja. Si un niño no logra la comprensión mínima de un texto narrativo, le va a ser mucho más compleja la comprensión de textos expositivos y de los conceptos que se mencionan en ellos. Un ejemplo de este tipo de redacción es el siguiente (figura 4):

anita de esperada mente
la cerita cordova se sintio muy triste
estaba lista para limpiar
estaba en el primer lugar
mama te ama querida

Figura 4

¹² Se refieren a la organización total de las ideas expresadas por los alumnos, así como a su calidad y relevancia, es decir, su contenido. Las ideas cambian de acuerdo con el tipo de texto que el docente demande, ya sea narrativo o expositivo. En el caso de los textos narrativos Peón elaboro los siguientes criterios para la calificación: 1 El título está presente, 2 La narración deja claro el/los personaje/s principal/es, el escenario (tiempo y lugar en que se lleva a cabo la narración) y al problema o elemento sorpresivo, 3 El desarrollo de la narración es lógico, es decir, si no hay rupturas en la secuencia de lo que se cuenta, 4 El final del cuento está presente y 5 El nivel de expresión. Todos estos aspectos suman un total de 10 puntos (Peón 1992)

3.2. Ampliando la zona de desarrollo próximo con tareas de juego protagonizado en el aula.

Una vez realizado un diagnóstico durante el proceso de enseñanza, se diseñaron actividades de juego protagonizado, mismas que se llevaron a cabo en el aula una vez por semana, en un tiempo aproximado de 1 a 1:30 hrs. A continuación se indican los cambios observados en los niños obtenidos durante la promoción de las actividades y cómo se fue ampliando la zona de desarrollo próximo, desde la construcción de motivos, a la motivación y dirección social de la actividad hasta la autodirección.

3.2.1. Diseño de actividades de juego protagonizado

La intención de diseñar y promover actividades en las cuales el juego protagonizado es el instrumento mediacional, es motivar la actividad de estudio y la dirección de los niños hacia la actividad cognoscitiva y con ello mejorar las condiciones educativas y de socialización de los niños y de los docentes. El diseño de actividades de juego protagonizado en el aula no fue una tarea fácil, implicó transformar la idea tradicional de la escuela primaria, primero, creando un espacio para jugar, sin dejar de lado sus objetivos. Por eso se tomaron en cuenta los objetivos, intereses y conocimientos del niño escolar, en el momento de diseñar actividades, porque sino se corre el riesgo de proponer actividades más aptas para los preescolares.

Por ese motivo, se vincularon las actividades con el lenguaje escrito, que además de ser un contenido primordial en los primeros años de educación primaria, permite al niño el uso del instrumento primordial para formar procesos psicológicos superiores: el lenguaje oral y escrito, además, de que la interacción de los niños durante el juego posibilita el aprendizaje. Las actividades partieron de la gran diversidad de contextos en los que se puede utilizar el lenguaje oral y escrito, jugando a ser carteros, vendedores, actores, diseñadores, escritores, periodistas, etcétera. La lectura y escritura son actividades que permiten un proceso constructivo de conocimientos, donde el lector incorpora todas sus experiencias previas y junto con éstas activa, sus procesos lingüísticos y estrategias cognitivas que le permiten un aprendizaje significativo, la relación indisoluble de aprendizaje y desarrollo

Es importante resaltar que el objetivo no era la adquisición de técnicas que permitieran la decodificación de un mensaje escrito a su forma hablada para averiguar su significado, sino dotarlos de elementos para motivarse hacia las actividades escolares como leer y escribir, y de ésta manera responder a las exigencias escolares, haciendo uso del lenguaje en la como medio de comunicación intrapersonal, para fomentar la creatividad, la exploración y la evaluación crítica de los niños, pero no con respecto a la forma de leer o escribir, sino en su actividad cognoscitiva.

Las actividades de juego protagonizado en el aula fueron totalmente diferentes a las realizadas tradicionalmente en la escuela, los personajes que se representan de una u otra manera utilizan el lenguaje escrito. Esto nos dio la oportunidad de jugar leyendo y escribiendo, y la posibilidad de obtener placer en estas actividades, lo cual es un motivo personal para leer y escribir. Por esta razón no se utilizaron los juegos propuestos en los libros de texto, que si bien cumplen una función básica y necesaria en la educación formal, no fomenta inicialmente la motivación del niño para estudiar.

Entre las actividades planteadas se encuentra la realización de historias con dibujos, para que el niño comprenda la lógica de la historia y sus elementos, de esta manera pueda armar adecuadamente un argumento. A continuación se muestra la actividad **Juguemos a ser cocineros**:

Objetivo: Promover la escritura de instrucciones en un ambiente significativo, jugando a ser cocineros. De esta manera los niños pueden escribir sus recetas favoritas.

Material: Hojas, revistas y libros de cocina, recetarios.

Actividades:

1. Dar al niños la oportunidad de jugar a ser cocineros, dirigir su actividad, preguntando ¿qué hace un cocinero?, ¿de dónde saca las recetas que elabora?, ¿qué necesitan ellos para ser cocineros?.
2. Dejar que los niños lean los recetarios, cómo se escribe una receta, que elementos debe contener: título, ingredientes, procedimiento.
3. El docente les dará la receta de su platillo favorito, explicándoles los ingredientes y el procedimiento de elaboración.

4. Posteriormente, dirigir a los niños para que escriban sus recetas favoritas. El trabajo puede ser en equipo.
5. Con las recetas, se puede elaborar el recetario del grupo. Mismo que se pueden llevar a su casa si desean hacer alguna receta.

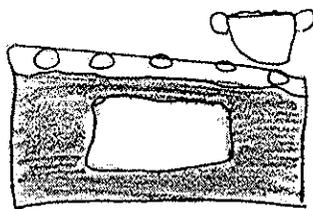
En las siguientes figuras se muestran algunas de las recetas escritas por los niños de las figuras. Obsérvese como los niños escribieron de manera autónoma los procedimientos para preparar alimentos, considerando todo lo necesario para su preparación, incluyendo los utensilios.

Cd Neza 27 de octubre de 1999.

Sopas de estrella

Ingredientes

Primero se pone la agua a
e hirir luego en la cya se
pone el aceite sirdes la
sopa cue las el jitomate
luego se le pone el nonsuisa
le sirdes el jitomate dejas
que se sasona cuando se destapa
que esta dien sasonada y
lla estar



Pamela

Figura 5

3.2.2. Proceso de formación de motivos para el estudio y dirección de la actividad cognoscitiva.

Durante la promoción de actividades de juego protagonizado en el aula, se observó que el proceso de formación de motivos para la actividad de estudio sigue las siguientes fases:

No hay un motivo: es cuando los deseos y necesidades del niño no están dirigidos a la actividad de aprendizaje, por consiguiente por sí mismos no permiten al niño, dirigir la actividad hacia su satisfacción. Los deseos y necesidades se identifican en el plano de los motivos simples. Entre estos se encuentra el jugar, por el placer de hacerlo, la manipulación arbitraria del material o se observa apatía por las actividades de estudio. En este caso no se puede alcanzar constancia o firmeza en cuanto a los motivos, más bien, es necesario formar los motivos para el estudio.

Posteriormente, en el curso de la actividad, surge algo que representa una forma precisa de satisfacer deseos o necesidades, entonces el juego protagonizado se convierte en un motivo de la conducta. En este nivel se distinguen dos tipos de motivo:

Motivos interpersonales: estos se forman en las relaciones con otras personas, es decir, son externos y tienen una significación social. En los niños se observó como un motivo importante la necesidad de valoración social, es decir, la aceptación sobre todo del docente sobre su actividad y en segundo lugar la aceptación de los compañeros. Este es el primer rasgo de un motivo para dirigir su actividad hacia el estudio.

Motivos intrapersonales: que surgen en un nivel intrapersonal, es decir, tienen una significación personal para el niño. En los niños se observó cuando deseaban estudiar por que quiere aprender. El estudio ha adquirido un significado para él, estudia y aprende porque siente el impulso de hacerlo.

A pesar de que el 87,9 % de los niños menciona que van a la escuela porque quiere estudiar y aprender, esto no se observa en la actividad

práctica. De hecho estas cifras cambian, en un 16% de los niños no se observan motivos para el estudio, en un 79% se observan motivos sociales y en un 5% se observan motivos individuales.

En cuanto a la actividad cognoscitiva, se encontraron las siguientes fases:

No hay dirección de la actividad cognoscitiva, cuando el niño no tiene la capacidad de dirigir su conducta, a pesar de los esfuerzos del docente. Los niños no pueden iniciar y concluir una actividad escolar, ya sea por motivos interpersonales o intrapersonales. Son aquellos niños que se levantan constantemente de su lugar, interrumpen al docente y a sus compañeros, dejan inconclusa la actividad, en general, cualquier cosa es más importante que la actividad de estudio. Dentro del grupo se observó la *no dirección* en tres niños, que aún con ayuda del docente no concluían la tarea.

Dirección interpersonal, se refiere a la dirección externa o social. Es cuando la dirección de la actividad cognoscitiva recae en otra persona, generalmente es el docente quien la asume. De tal forma que el docente indica cual es la actividad a realizar a su como sus motivos. En algunos niños se observó una lucha entre los motivos personales y los motivos del docente, sin embargo, el motivo de aceptación social por parte de sus padres y el docente, los llevo a aceptar la dirección del docente sobre su actividad.

Dirección intrapersonal, finalmente, se forma la dirección interna, o autodirección. En esta etapa el motivo del niño es la adquisición de conocimientos y tiene la capacidad de dirigir su conducta de manera independiente hacia la satisfacción del conocimiento. Cuando el niño llega a esta fase, se observa un cambio importante en su personalidad, es cuando realiza la actividad cognoscitiva en el plano de la conciencia, de forma intrapersonal.

Con el fin de hacer una explicación del proceso de formación de motivos y de dirección de la actividad cognoscitiva, a continuación se expone cómo se fue dando el cambio cualitativo en los componentes, que a su vez constituyen momentos de la actividad cognoscitiva:

3.2.3. Componentes Intelectuales.

Se entienden como componentes intelectuales todos aquellos procesos psicológicos que se involucran en la actividad cognoscitiva, es decir, que permiten al niño asimilar y recordar conocimientos, en éste caso escolares.

En lo que se refiere a la atención, el niño empieza a seleccionar los estímulos de su interés, primero con la ayuda del docente, quien orienta y dirige su conducta. El juego, se convierte en el motivo interno de su actividad, sobre todo por el hecho de que en la escuela no se debe jugar, siente que esta rompiendo las reglas. Motivo que se mantiene un cierto periodo de tiempo, pero después, con la dinámica de las actividades y el control de los compañeros hacia la propia actividad la atención comienza a unirse a procesos más complejos, como la representación de roles, la escritura, la lectura, la elaboración de productos del juego. En esta fase, la atención comienza a ubicarse en la conciencia, en donde los procesos psicológicos aparecen como una actividad orientada hacia el objetivo.

El proceso de atención comienza el tránsito de involuntaria, es decir, hacia un estímulo que no existía –el juego se convierte ese estímulo que no existía en la actividad de estudio–, y que en un momento dado aparece y actúa sobre el sujeto. Hasta llegar a ser voluntaria, que esta determinada por la actividad consciente del hombre. En este caso, la atención esta dirigida y orientada a los productos del juego, que el niño relaciona también como productos escolares. El proceso de formación voluntaria es mediado, primero por el docente–investigador, pero después es el propio niño quien la orienta hacia un objetivo.

Cuando los niños dirigían inter o intrapersonal su atención, se observaba mayor capacidad de concentración voluntaria hacia la actividad, lo que en algún momento parecía indisciplina, –porque los niños, estando en equipo platican más de lo que normalmente esta permitido en el aula–, en realidad era una concentración voluntaria hacia la actividad, efectivamente los niños hablaban demasiado, pero a diferencia de las platicas furtivas que se observaron en la lección “el viento”, los niños estaban platicando cosas

acerca de la actividad. En el discurso del siguiente fragmento de la actividad **Juguemos a la tiendita**¹³, se puede observar este hecho:

- I: Haber, haber, // haber. ¿Quieren saber qué vamos a hacer?.
- N: ¿Sí?
- I: Pero no pueden saber mientras estemos escuchando ruido, porque no escuchan todos, vamos a quedarnos calladitos, calladitos. // Vamos a jugar a la tiendita.
- N: ¡Eh, eh!
- I: Fíjense bien, en cada equipo vamos a escoger una mamá o un papá, que va a mandar a su hijo a la tiendita.
- N: Yo la mamá.
- I: Yo el papá.
- I: Yo soy el hijito...
- I: También necesitamos dos vendedores, para que estén en la tienda y un cajero.
- N: Comienzan a asignar los roles en equipos, haciendo mucho ruido.
- I: ¡Sí no guardan silencio no podemos empezar!.
- Los niños preguntan si puede haber dos vendedoras, dos papas, si un niño puede ser el papá.
- I: Haber niños, escuchen, con aquel equipo en el que estén bien sentados, sólo con todos esos equipos vamos a trabajar. // Con los que estén bien ordenados. // Les vamos a dar unos billetes para que puedan pagar lo que compran.
- N: ¡Eeeeh, uuuh!
- I: Haber recuerden que debe de haber reglas para poder jugar. // ¿Cómo vamos a jugar?. Primero recuerden que vamos a cerrar la tienda que no este trabajando ordenada. Vamos a recoger los billetes y los artículos a la tienda que no este trabajando ordenada.
- I: Haber, vamos a repartir el material al equipo que esté bien callado y sentado. // Yo los recuerdo cuando ustedes iban en primero, estaban muchísimo mejor, más ordenados y ahora que están más grandes tienen que portarse muchísimo mejor, ¿sí?, entonces, recuerden que ya estamos grandecitos y podemos atender las instrucciones que vamos a dar, no podíamos darlas, porque no escuchábamos y no nos escuchaban. // Haber, escuchen bien cómo va a ser el juego ¿sí? Necesitamos que entre ustedes haya alguien que va a vender, éste va a saber los precios, va a necesitar su cuaderno, el vendedor para hacer las cuentas al que compra.
- N: ¡Yupi, yupi!.
- I: Ahora, vamos a necesitar una mamá o un papá. (los niños se distraen asignándose los roles y comienzan a

¹³ Se pone como inicial la letra "I" para diferenciar al investigador del maestro de grupo

hablar en voz alta y gritar). // ¿sí?. // El comprador que va a ser el niño que lleva la lista que le manda la mamá, entonces va a haber una mamá o un papá, dependiendo del sexo de los niños, ella va a dar la lista de la compra, y le va a dar el dinero. // Haber escuchan, todavía no terminamos. La cuarta persona que necesitamos, han ido a Aurrera y esas tiendas.

N: Siii.

I: Bueno han visto que hay el que te informa y te da los productos, ¿sí?, y el que te cobra lo que llevas, entonces debe de haber un cajero o cajera, que nos cobra y que nos va a dar cambio. // Entonces recuerden que la mamá tiene que asegurarse de que se lleve la lista de compras. // Haber escuchan, escuchan, hay una regla para el juego ¿sí?. // Sólo pueden jugar los que estén trabajando, pueden hablar, pero con voces que no interrumpen a los otros grupos, esa es la regla del juego, si quieren jugar todos, la regla es que todos vamos a estar calladitos, para que no interrumpen a los otros grupos y nos vengan a decir miren estos niños no saben jugar en paz. // Entonces la regla es jugar guardando respeto. ¿sí?.

Los niños estaban concentrados en la actividad y en el desarrollo de la misma. De hecho la función de la memoria y la experiencia práctica facilitaba esa concentración. No era necesario dar tantas indicaciones a los niños sobre cómo jugar a, los niños tenían la capacidad de reproducción actividades pasadas. El juego les proporcionaba un contexto de significados, es decir, les establecer conexiones con sentido. Esto implica el proceso de la memoria, que no sólo se observó en la planeación de las actividades

Cuando la actividad les permite establecer conexiones con sentido, para los niños es más fácil recordar experiencias pasadas y ponerlas en práctica, generalizando las acciones realizadas con otras nuevas. *E.g* Cuando se trababa de la redacción de un cuento o historia, los niños recordaban actividades anteriores en las que se había realizado un producto similar. Así, me decían “Maestra como lo hicimos en el cuento del País del Hielo”. También en la ortografía se observaba el proceso de memoria, ya que después de indicar la escritura correcta de una palabra, los niños la recordaban. En las siguientes ilustraciones, se observan niñas jugando a la tiendita, dirigiendo su atención y concentración hacia la actividad la actividad, de manera voluntaria.



Figura 6

Así, se observaron los primeros rasgos de la memoria voluntaria y premeditada, que como dice Rubinstein, esta determinada por el tipo de actividad que realiza el sujeto. En el recuerdo se expresa la memoria voluntaria, que se da cuando el sujeto tiene un grado elevado de conciencia. Si bien, los niños no llegaron al nivel máximo de memoria, sí se comenzó a formar la memoria voluntaria, y a cambiar el proceso formativo de la personalidad.

La imaginación, sufrió un cambio importante, ya que paso de la imaginación representativa caracterizada por la representación verbal o por la de la percepción de dibujos o esquemas A la segunda forma de imaginación creadora, donde se crean imágenes nuevas, originales, sin que exista una descripción previa. En la escritura de historias, los niños expresan su capacidad de creación y de cristalizar sus fantasías, como se pudo observar en la realización de guiones y dibujos para el cine:

LA MANO PELUDA

Hace mucho tiempo vivía un hombre que el mundo era su esclavo. Tenía un árbol de pura fruta y no les daba de comer a nadie¹. Un viejito paso por ahí y vio el árbol de frutas y agarro una fruta. Se la comió pero lo descubrieron y le cortaron la mano³. Se abrió el frasco y les corto a todos las manos⁴. Y las manos gobernaron el mundo⁵.

LA MANO PELUDA

LIBRETO: PAMELA

DIBUJANTES: JAZMIN
MARISOL
ANDREA
JENNY
PAMELA

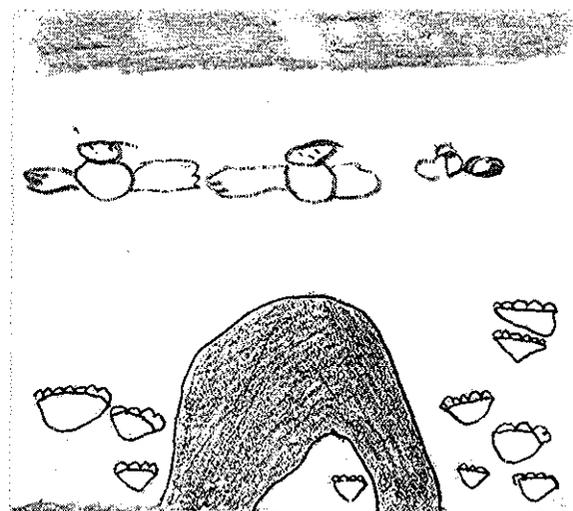
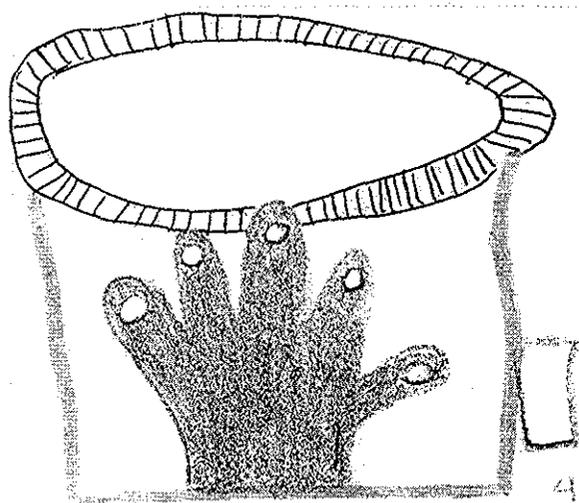
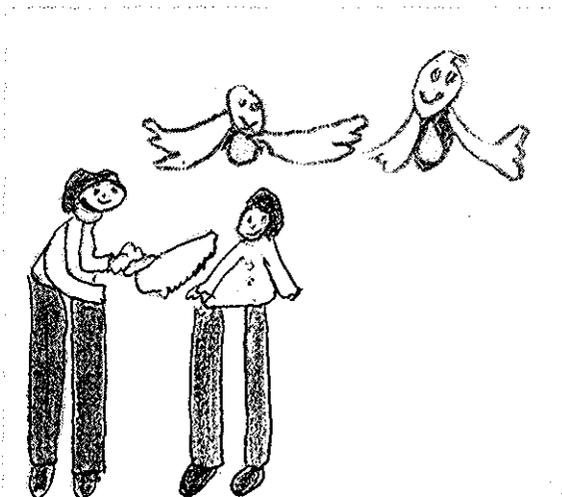
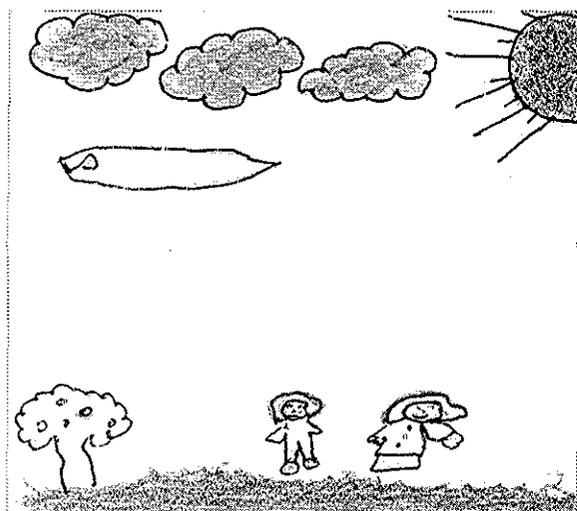
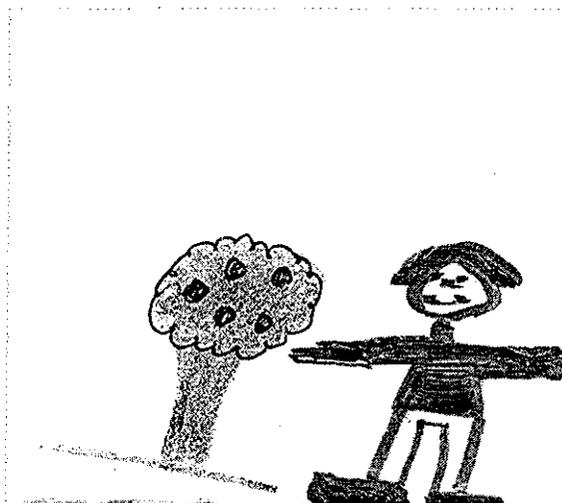


Figura 7

En este ejemplo queda claro como las percepciones anteriores del niño se presentan de nuevo en la conciencia, en forma de imágenes que posibilitan la organización de estas mismas en orden distinto. El jugar a ser escritores y directores de cine les dio la posibilidad de crear algo nuevo y de materializarlo.

En general, como dice Vygotski, la formación de funciones psicológicas superiores en los niños es un primer momento es social y pasan de lo involuntario a lo voluntario. En este proceso de formación de funciones psicológicas superiores, el lenguaje tiene un papel muy importante, en lo social como en los procesos cognitivos.

Los niños durante el juego encontraron situaciones significativas para escribir, el juego significo un motivo auxiliar, e.g al ponerse en el papel del cartero los niños sabían que su trabajo es entregar lo que otras personas escribieron. Cuando el niño asumió el rol de cartero, se dio cuenta de que era necesario tener cartas para enviar, así escribió cartas para sus compañeros, para su papá que se encuentra en Estados Unidos o para su abuelita que se encuentra lejos. En el salón se colocó un buzón, en donde se colocaban las cartas para los compañeros y las docentes, los niños que recibían cartas las contestaban, una muestra de ello es la siguiente carta de Andrea:

Cd Nezaa 8 de Diciembre de 1999.
Querida Maestra Hayde
Como esta
Me gusto mucho la carta que
me mando yo le escribo esta
carta para reconciliar la carta
que me mando me gusto su nombre
mucho también me gusto trabajar
con usted mucho me gusto lo que
hacemos en la escuela.
Me despido de usted mandándole
un caluroso beso.
Paola

Figura 8

Pero muy interesante, fue el hecho de que no sólo las escribieron cuando jugamos al cartero, sino que encontraron situaciones en las que por iniciativa propia sintieron la necesidad de comunicar algo y lo hicieron a través de cartas, por ejemplo, en una ocasión faltó por estar enferma y los niños escribieron cartas deseando que me recuperara y que pronto fuera a jugar con ellos, un ejemplo es la siguiente carta:

Cd Neza a 24 de noviembre de 1999.
 Maestra Hoydee Pedraza:
 Presente.
 Espero que se encuentre bien de salud
 Deseando que su familia y este este bien
 porque no vino hoy la estudiosa esperando es el
 salón pensando que estudiara enferma pero no se
 presato a clase y por eso maestra escribí
 esta carta.
 Me despido de este mandándole un caloroso saludo de
 su alumna Pamela

Figura 9

Cartas como esta continuaron escribiendo durante casi todo el año, sobre todo en ocasiones especiales como Navidad, el día del amor y la amistad. Los niños tomaron conciencia de la utilidad de escribir, tuvieron la capacidad de elegir una u otra situación para hacerlo, además siguiendo las reglas de la estructura del texto que escribieron.



Figura 10

3.2.4. Componentes volitivos.

El punto más importante para Vygotski en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, es que son procesos de carácter voluntario y consciente. En la actividad cognoscitiva, se vinculan el intelecto y la personalidad, ambos tienen un significado decisivo en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

Al considerar que el aprendizaje, la motivación y la dirección de la actividad no son procesos individuales, sino por el contrario, se forman dentro de un grupo social, con intereses, necesidades y exigencias de los compañeros, del docente y de la institución. En las que a través de las interacciones que el niño tiene logra la dirección autónoma e intrapersonal de la actividad cognoscitiva. Lograr la autodirección no es un proceso sencillo, ya que implica por un lado, que el docente transfiera el control de la misma a los alumnos; y por otro, se debe ser muy cuidadoso en el nivel de ayuda que el niño requiere para realizarla actividad.

Cuando se comenzó a trabajar por equipos, se observaba en el grupo un alboroto mismo que generalmente es interpretado por los docentes como indisciplina. En el discurso de la actividad **Juguemos a la tiendita**, se observa que el docente-investigador quería tener el control de la actividad, cuando ya no era necesario. Mientras se querían dar las instrucciones del juego, los niños ya estaban planeándolo y asignándose roles, sin necesidad de que el docente los dirigiera que hacer. Con este énfasis en mencionar a los niños los roles con los que debían jugar, se estaba olvidando las experiencias de los niños en una tienda o centro comercial; y no se estaba dando la oportunidad a que decidiera cuales eran los roles necesarios para jugar, en este caso con un comprador, vendedor y/o cajero, podrían ser suficientes.

En el ejemplo, queda claro que el ruido se estaba traduciendo como indisciplina, lo cual hasta cierto punto era falso, porque los niños estaban trabajando en la actividad. Lo que pasaba es que aún no tenían la capacidad de controlar la conducta para seguir ciertas reglas. El control del docente-investigador era en cuanto a la disciplina, pero en el transcurso de las actividades el desorden fue disminuyendo, a los niños se les proponía trabajar en equipo y sin necesidad de que el docente interviniera formaban

sus equipos o planeaban la realización de la actividad. De tal forma que en las actividades posteriores, se traspaso a los niños la responsabilidad de tomar las decisiones con respecto a la actividad, el material, y el desarrollo de la misma

Una forma de desvanecer el control de la disciplina fue a través del aprendizaje de las *reglas de conducta*, que implica un factor desarrollo importante en la regulación de la propia conducta, es cuando el niño comprende que no siempre puede hacer lo que desea. Para ello se realizó la actividad de **las señales del salón**, donde los niños proponían las reglas del salón, que iban desde no fumar, no comer en el salón, no comer alimentos chatarra porque no te alimentan, hasta respetar a la maestra.

Los niños no sólo escriben la regla sino que explican porque es importante cumplirla, como se observa en la siguiente señal:

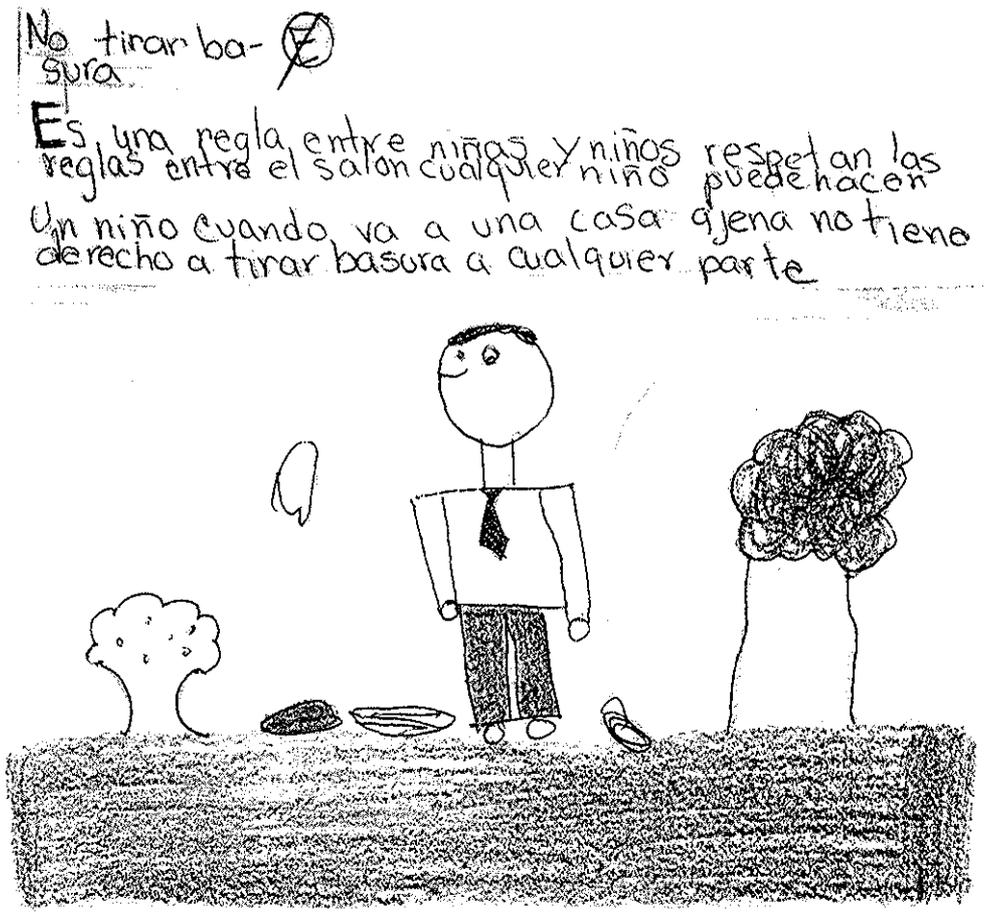


Figura 11

Al principio reglas como está se llevaron a cabo por el recordatorio constante de la maestra, después se convirtieron en costumbre para algunos niños, otros no respetaban la regla a pesar de la insistencia. Pero sucedió un hecho curioso que cambió la percepción de los niños sobre las reglas. En la escuela se formó una guardia que durante el recreo cuidaba que los niños no corrieran, si lo hacían eran castigados recogiendo cinco basuritas del patio, la guardia le tocaba a un grupo diferente de segundo a sexto año.

En una ocasión, cuando la guardia le toco a niños de quinto o sexto grado encontraron a algunos niños del salón corriendo, detuvieron a uno de ellos, más bien a quien dejo que lo detuvieran, que en este caso era yo, la maestra, los niños de la guardia me pidieron que recogiera los cinco papeles, yo no dije nada y comencé a recogerlos. Cuando los niños con los que jugaba, se dieron cuenta de que la maestra estaba castigada reclamaron diciendo que a la maestra no se le podía castigar, yo les dije que no importaba, que había violado una regla y tenía que cumplir mi castigo, pero como todos estábamos corriendo, ellos también tenían que recoger papeles conmigo; algunos niños no estaban muy convencidos porque a ellos no los atraparon, pero recogieron sus papeles.

Después de este hecho, los niños se molestaban con quien rompía las reglas del juego o las reglas del salón. Cuando se trataba de un juego que implicaba correr como “el lobo”, pedían permiso al docente, para jugar en un horario diferente del recreo, para poder correr en el patio. De esta manera podemos ver como los niños asumieron una regla, que estaba en el plano interpersonal y la hicieron consciente o intrapersonal. Este fue el primer rasgo de dirección voluntaria de la actividad.

El lenguaje tuvo un papel importante en la dirección de la actividad cognoscitiva, ya que permitió ofrecer ayuda en diversos planos. Con algunos niños la ayuda tuvo que ser más directa e individualizada, sobre todo con aquellos a los que les costaba trabajo regular su conducta para llegar a concluir la tarea. Situación que se evidenciaba porque los niños se levantaban de su lugar, molestaban a sus compañeros, platicaban sin interesarles la actividad, no terminaban la tarea que se les pide, cuando se les preguntaba no eran capaces de responder o lo hacían con chistes o situaciones fuera de lugar. A continuación se muestra un discurso de la mediación verbal que se

ofrece un niño para dirigir su conducta y concluir la actividad de **Juguemos a ser cocineros**: la escritura de su receta favorita:

Aldo: "Maestra ¿Cómo se escribe la receta?"
Maestra: "Primero se escribe el título, ¿Qué receta quieres escribir?"
Aldo: "Agua de limón"
Maestra: "Escribe agua de limón" [Aldo escribe *agua de limón*]
Maestra: "Ahora tienes que escribir los ingredientes, aquí escribes ingredientes" [señala en la hoja dónde escribir y Aldo escribe *ingredientes*]
Aldo: [termina de escribir] "y ahora que escribo maestra"
Maestra: "¿qué necesitas para hacer el agua de limón?"
Aldo: "limones, azúcar, agua, una jarra, una cuchara y un vaso"
Maestra: "escribe todo eso, en los ingredientes" [Aldo escribe los ingredientes que mencionó]
Aldo: "maestra ya están los ingredientes, ahora que hago"
Maestra: "Ahora tienes que escribir la manera en que se prepara el agua // ¿cómo haces el agua de limón?"
Aldo: "Pues agarras la jarra y le echas el agua, luego los limones y le pones azúcar, agarras la cuchara lo revuelves y cuando ya no queda azúcar abajo te la sirves en un vaso y la disfrutas"
Maestra: "Bueno escribe aquí [señala en la hoja] *modo de prepararla* y escribe todo lo que me dijiste [escribe]"
Aldo: "Maestra cuando termine ¿puedo hacer un dibujo?"
Maestra: "Sí, puedes dibujar los ingredientes"

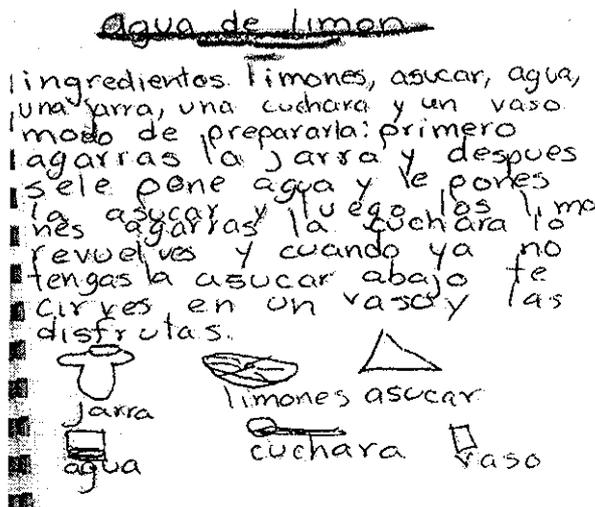


Figura 12

En este caso, el niño sabía la receta, pero no podía llevarla al papel, la ayuda que se le ofrece es para organizar sus conocimientos sobre la receta que quiere escribir. Otra forma de ayuda que se ofrece al niño es práctica, a pesar de leer las instrucciones para la elaboración de un avión de papel, algunos niños tenían dudas sobre la línea correcta donde se tiene que doblar la hoja, así es que el papel del docente-mediador consistió en darle un modelo práctico al niño para realizar la tarea:

Cesar: "Maestra, ¿por dónde se dobla? [refiriéndose a la hoja con líneas marcadas para elaborar un helicóptero]"
 Maestra: "mira la hoja se dobla así" [con una hoja marcada con líneas le indica el doblar] "después costas por estas líneas" [señala las líneas]
 Cesar: [realiza el dobles y corta las líneas indicadas] "maestra, ¿para eso esta la raya".
 Maestra: "Sí, para que sepas donde se dobla o se corta la hoja"
 Cesar: "Maestra, ya lo corte // ahora ¿lo doblo?"
 Maestra: "Sí, mira sigue estas líneas" [señala las líneas].
 Cesar: [Dobla la hoja]
 Maestra: "Ahora dobla las hélices de tu helicóptero // así" [indica con su hoja como se dobla].
 Cesar: [Dobla las dos hélices para el mismo lado]
 Maestra: "No, una para cada lado" (refiriéndose a las hélices)
 Cesar: "¡AHH! Esta para acá" [señala una hélice]
 Maestra: "si"
 Cesar: [Dobla la hoja]
 Maestra: "Ahora ponle un clip para que gire mejor"
 Cesar: "Me da uno maestra"
 Maestra: "Ioma" [Le da el clip].
 Cesar: "Maestra, ¿vuela? [mientras coloca el clip]
 Maestra: "Haber pruébalo"
 Cesar: "¡yupi!, ¡yupi!, ¡si vuela!"
 Cesar: "Maestra, me da otra hoja para hacer otro"
 Maestra: "Si, pero este lo vas a hacer tu solo"
 Cesar: "¡yupi!"



Figura 13

Al inicio de las actividades de juego protagonizado en el aula, se advierte que en la mayoría de los niños el acto volitivo estaba en un nivel simple, ya que su ejecución de las tareas era de manera mecánica, sin realizar una planeación consciente de la actividad hasta su ejecución. La perseverancia fue uno de los primeros cambios que se observaron en la esfera de la personalidad.

Al principio, varios niños no lograban terminar la tarea, cuando tocaban el timbre para salir al recreo la dejaban inconclusa, situación que fue cambiando poco a poco, los niños querían terminar la tarea aunque fuera tiempo del recreo, se quedaban en el salón concluyendo su trabajo con calidad, si se trataba de un dibujo, coloreaban bien, ponían detalles a las figuras, si era una tarea escrita revisaban la ortografía o decoraban la hoja. Primero eran tres niñas quienes mostraban más perseverancia para terminar su trabajo, ellas fueron dirigiendo y regulando a sus demás compañeras y compañeros hasta que casi la mitad del grupo se quedaba, a pesar de pedirles que se salieran a jugar y de que tendrían tiempo después del recreo para concluir, insistían en terminar.

En una actividad posterior **Juguemos al teatro**, todo el grupo se tuvo que organizar para lograr un objetivo común: presentar una obra de teatro en la escuela, ante sus padres, maestros y compañeros. Para lograrlo se organizaron en equipos, cada equipo tenía una función específica, de tal forma que se integró el equipo de actores, de diseñadores de vestuario, de escenógrafos y de publicidad. Cada niño decidió de manera voluntaria participar en cada uno de los equipos de acuerdo a la actividad que más le gustaría hacer: actuar, dibujar el vestuario, construir la escenografía o escribir las invitaciones.

Los niños trabajaron cada uno en su actividad, sin distraerse, concentrados cada uno en lo que debía hacer, platicando con sus compañeros sobre lo que debían hacer, todos observaban el trabajo de los otros equipos y opinaban acerca de lo que hacían los actores, dando propuestas de cómo debían decir las cosas o de si era mejor que estuvieran sentados o parados, o si el vestuario de la luna debía ir de azul o blanco, o del color que debía llevar el castillo de la escenografía, etcétera.



Figura 14



A una obra de teatro que
Empesara a las 12:00am
En la escuela Lic. Adolfo
López Mateos.
Ubicada: Entre las calles
Hombres Ilustres y plateros
a lado del mercado
El día miércoles ~~se~~ demoras
¡NO FAITES!

Sabemos que el proceso de regulación voluntaria de la conducta se da con la práctica social, que la voluntad esta condicionada por los objetivos y tareas del hombre, mientras más significativas sean para él, más fuerte es su voluntad. En la actividad de jugar a ser actores, diseñadores, se observo cómo los niños fueron capaces de modificar su conducta y la satisfacción inmediata de sus necesidades, por un actuar para lograr un fin común, de acuerdo a las normas que los otros y la actividad misma marcan.

Voluntariamente los niños decidieron participar y la obra se presento en tres ocasiones, la primera de ellas era la que estaba planeada, la segunda porque algunos niños no vieron la primera, y la tercera en el cumpleaños de una compañera, que pidió que se representara la obra. Las dos últimas representaciones fueron por decisión de los niños y para los niños, por el placer de repetir la actividad, sin intervención de los docentes.



Figura 15

Los niños realizaron la actividad de manera voluntaria, cabe señalar que los personajes no eran los mismos en ninguna de las tres presentaciones y que los niños conocían los diálogos. Esta es una manifestación de cómo los niños fueron capaces de dirigir su actividad en función de un objetivo, hasta tener el producto, siempre y cuando este sea significativo, lo que produce un proceso de carácter selectivo de la actividad y una expresión de su dirección consciente.

También fue importante la dirección social de los compañeros, se observó que algunos niños que tenían más dificultades para mantener su atención, se perdían en el desarrollo de la actividad, olvidaban el objetivo final o el producto que debían obtener, por lo que realizaban otras actividades como jugar "tazos". Sus compañeros ejercían presión para que no se salieran del objetivo de la actividad, así, cuando ya no querían trabajar o cuando tocaba su participación los demás miembros del equipo les pedían que trabajaran e incluso ofrecían su ayuda para concluir con la actividad, por el fin común del equipo.

En la actividad **Continua el cuento**, José Arturo no opinaba sobre la historia, sus compañeros Irving y Fernando le fueron indicando que tenían que hacer: le explicaron la historia y los apartados que constituían un cuento, con ayuda de un esquema que se les proporcionó para que escribieran el cuento sin olvidar nada. En el transcurso de la redacción, le hacían preguntas, le pidieron que escribiera parte del texto. La aportación de José Arturo era importante para los niños, porque el trabajo era "en equipo", si José Arturo no participaba, no se cubría ese objetivo.

En este caso José Arturo subordinó sus impulsos y deseos, para lograr el objetivo común. La dirección de los compañeros implicó una forma de dirección social, constituida por uno de los miembros del grupo o equipo, enseña a otro a solucionar un problema, completar una tarea, aprender una estrategia, dominar un procedimiento, es decir, funciona como sujeto más capaz y le ayuda al niño a transitar en la zona de desarrollo próximo. En la siguiente figura se muestra la redacción final del cuento, producto de un verdadero trabajo de equipo:

	<p>Título</p> <p>La princesa del país del hielo.</p>
Inicio	<p>Personajes principales</p> <p>La princesa, el rey, y la reina.</p> <p>Escenario Vivían en un castillo grande donde avia hielo</p> <p>Problema</p> <p>la princesa se sentia triste por que no havia sol.</p>
Desarrollo	<p>Acciones de los personajes para solucionar el problema</p> <p>Para quitarle la tristesa se busca un principe en un lugar calido entonces mandaran a los mensajeros se desasiero los mensajeros por que eran de hielo la princesa fue a buscar al principe y se quedo en un lugar que no avia calor</p>
Final	<p>Como termina el cuento</p> <p>la princesa y el principe se casaron y fueron felices para siempre</p> <p>Como se sienten los personajes.</p> <p>y se sintieron muy felices</p>

Figura 16

La máxima expresión de la dirección consiente de la actividad se dio cuando **Jugamos a ser reporteros**. En ella, los niños fueron poco a poco realizando un plan para la ejecución de la actividad, se observaron las cuatro fases principales que Rubinstein (1967) plantea en la acción volitiva compleja. La aparición del impulso y el provisional establecimiento de un fin, se logro en una actividad previa a la elaboración de un periódico: **Continúa el cuento**, en la cual los niños escribieron el final de una historia que venía en el suplemento infantil del periódico dominical, cuando concluían el final de la historia, se les proporcionó el periódico para que compararan su versión con la del autor. Después, se les dio tiempo para que lo leyeran, ahí algunos niños preguntaron que como se hacía un periódico, quien lo escribía, después de responder a sus preguntas una niña propuso hacer un periódico, idea que aprobaron varios niños. Así, el suplemento del periódico sirvió como un estímulo externo para planear la elaboración de un periódico.

Durante la fase de reflexión y lucha de los motivos, que se dio en una sesión posterior, los niños discutieron sobre el tema que tomarían para elaborar el periódico del salón, los reportajes que se podían escribir, existiendo varias propuestas como escribir sobre juegos, historias de terror o de crímenes, en esta fase el docente estuvo escuchando las opiniones y escribiendo en el pizarrón las ideas que los niños aportaron, sin intervenir.

Así, el grupo llegó a la fase de decisión, para ello se acordó votar para escribir el periódico sobre el tema ganador, en este caso "Los juegos de los niños". Después el grupo decidió el nombre del periódico, las secciones y los juegos que cada uno escribiría, nuevamente la maestra estuvo escuchando opiniones de los niños y escribiendo los acuerdos

Finalmente, una semana después, en la fase de ejecución, los niños llevaron sus juegos escritos, algunos decidieron anexar anuncios en la sección de avisos, sobre situaciones que habían ocurrido en el salón, como el interés de los niños por las niñas, llegando incluso a poemas dedicados a alguna niña en especial. Los niños se organizaron y acomodaron los juegos, la labor del docente sólo fue la reproducción del material para su publicación.

El periódico de los juegos

Editores: niños de 2º A

Viernes, 16 de junio del 2000.

Un poco de información

¿Sabes como va a estar el tiempo?

se pronostica que llovera
todo el mes de junio
del 2000. Deben salir con
chamarras y paraguas.
Irvin

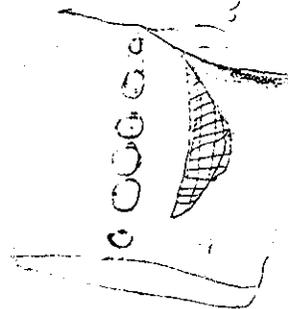
¿Sabías qué?

para jugar con un amigo los mejores jugadores

beber, cargar, jugar, pintar y
muchas cosas más. Con los
genitales o rímbos tu,
cuidas tu cuerpo? si

pecho
fina

Te cuento una historial



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

El periódico de los juegos

Editores: niños de 2º A

Viernes, 16 de junio del 2000.

Para pasar el tiempo

Adivina, adivinador:

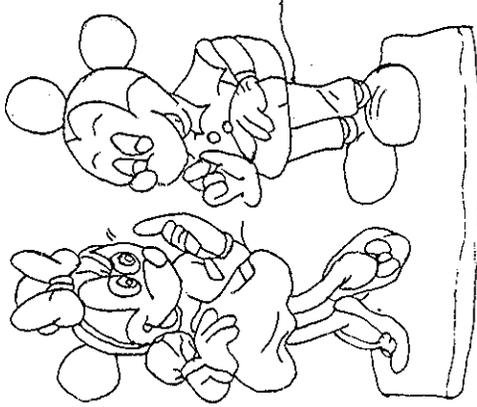
Puede ser de vela
Puede ser de agua
tal vez de madera
o quizás de lata

es grande esta en el bosque tiene verde y
esta bonito.

grande es verde y tiene semillas es feroz
feo y vive en un pantano.

divorcio

Para colorear:



Karina

¿Sabes jugar encantado?

Encantados
Indicaciones

un niño tiene que atrapar
hienas que escogen unas bases
impresan a jugar y si atrapan a
alguien se queda que esto así
que un compañero lo toquero
vuelven a jugar.

Libro de los encantada

Sopa de letras

S
T
V
T
V
A
M
P
P
O
N
O
R
Y
G
O
F
C
F
E
I
D
G
I
L
S
B
H
I
N
T
E
N
D
O
M

adifer tramos vava antionda mudo.

El periódico de los juegos

Editores: niños de 2º A

Viernes, 16 de junio del 2000.

AVISOS

A Michelle le gusta a la Pamela.

Porque es guera bonita, linda, guerd, el cuerpo, sus ojos su ropa camita como ley na, sus ojos azules el corazón de plata, sus lantes. aunque sea flagrita esta bonita es lo que mas me enloquece

Michelle Pamela

Mi amor es Pamela

A Luis le gusta Eloisa

Jessica 2ºA

A mi me gusta paola

Michelle

Agradecimiento:

Por este conducto quiero expresar todo mi agradecimiento a los niños de 2º A, por haberme permitido trabajar y aprender con ustedes. Todo este tiempo ha sido una experiencia maravillosa que con nada les podre pagar. Especialmente agradezco a la maestra Gloria por su paciencia, por su colaboración, pero sobre todo por dejarnos jugar en su salón. Los quiero muchísimo.

Maestra Haydée

Solución: ahorcado: El fantasma de la opera

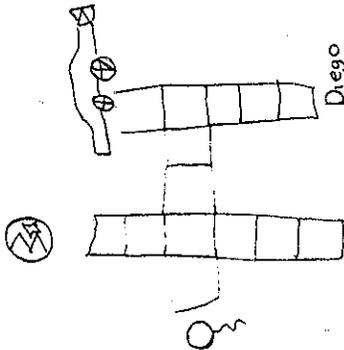
El periódico de los juegos

Editores: niños de 2º A

Viernes, 16 de junio del 2000.

Juegos

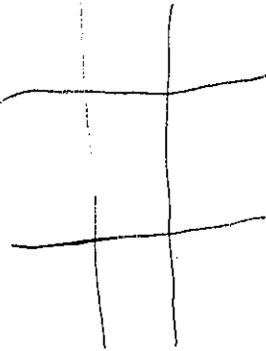
Crucigrama
Crossigrams



Diego

Gato

gato



José Arturo

Ahorcado

Chun cado
Primero se hace labase de ahorcado I
luego las rayas que va a necesitar
y hasta al final es

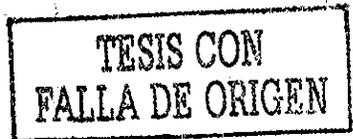
Jenny

Es una película

Timbiriche



Libbet



Además, el sentido que los niños atribuyeron a la realización de la actividad no fue sólo cumplir con la tarea, sino que asumió un sentido personal, atribuyendo al acto volitivo, el plano afectivo. En la escritura los niños encontraron un medio para expresar sentimientos, a continuación se muestra el mensaje que una niña escribe en su diario con respecto a su mensaje en el periódico:

Jueves 22 de junio del 2000.
Oviedo diario en la escuela
bamos acer un periodico
pero tan a poner que
me gusta fernando y me
ba adar pena y por eso
no quiero ir a la escuela
y ami me gustaria que
yo le guste ojala aunque
lo dudo a todos le

Figura 18

A través de la escritura, específicamente en las cartas, los niños también expresaron su percepción de los problemas familiares, de los que aparentemente no se dan cuenta. A continuación se muestran dos mensajes para los reyes magos, creemos que los niños sólo desean nintendos, muñecas y bicicletas, sin embargo están preocupados por la situación familiar, el dinero, el trabajo, la salud y algo que muchos niños pidieron ¡qué ya no se peleen mis papás!

Queridos reyes magos
lo unico que quiero es
que mi familia sea
Feliz

Roberto

papá y mamá no mecan prenada
con pr en lo que necesitan
nosepeleen que si enpre trabajo
que no tome serbia que no
fume

Diego Brian

Jimeno Flores

Figura 19

También a través de la poesía expresaron emociones, imaginación y creatividad, además de su capacidad de cooperación. El siguiente poema para mamá fue resultado del trabajo e ideas de todo el grupo. Los niños se sentían muy orgullosos porque se expuso en el periódico mural del mes de mayo y sus mamás podían leerlo.

Mamá

Este 10 de mayo
día de la madre,
te quiero decir
un poema que escribí

Mamita linda
hoy por ser tu día,
te festejo
y te doy mi corazón.

Durante la vida hermosa
que tu me diste,
te quiero entregar mi corazón;
porque demuestro que te quiero
y que eres la mejor mamá.

También porque tu estás
en los tristes momentos de mi vida,
me apoyas en todo,
me quieres y yo te quiero,
los dos somos amigos por siempre

Mamita te quiero mucho
Y te agradezco
lo que me has dado
en estos momentos.

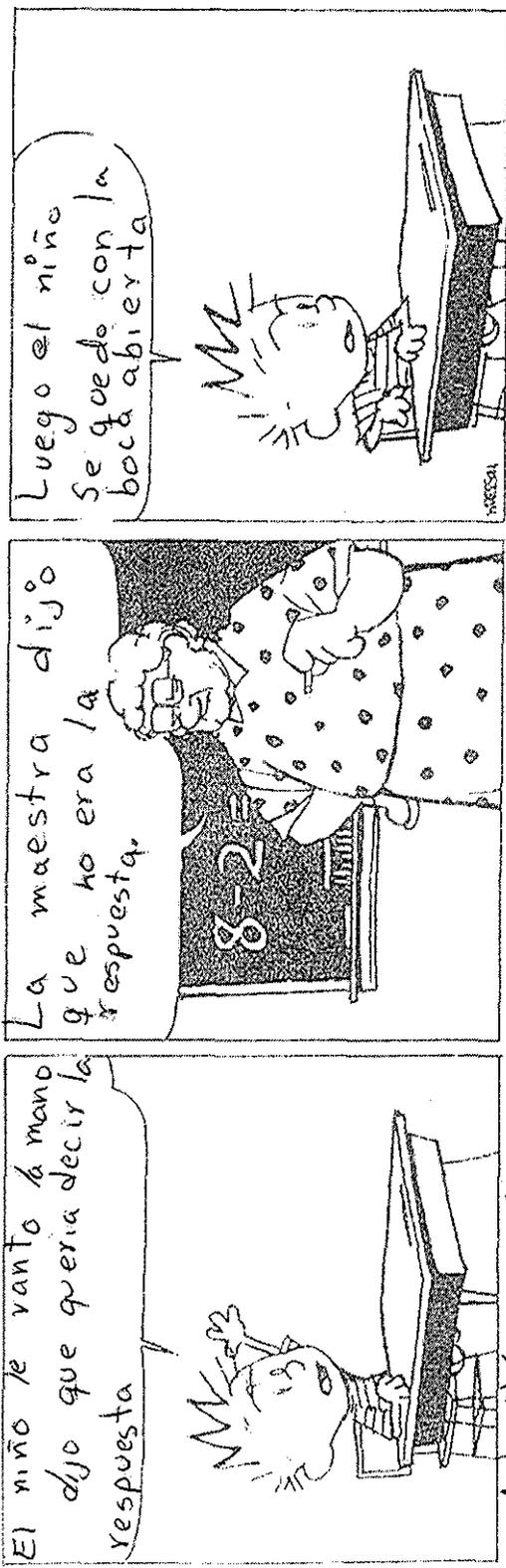
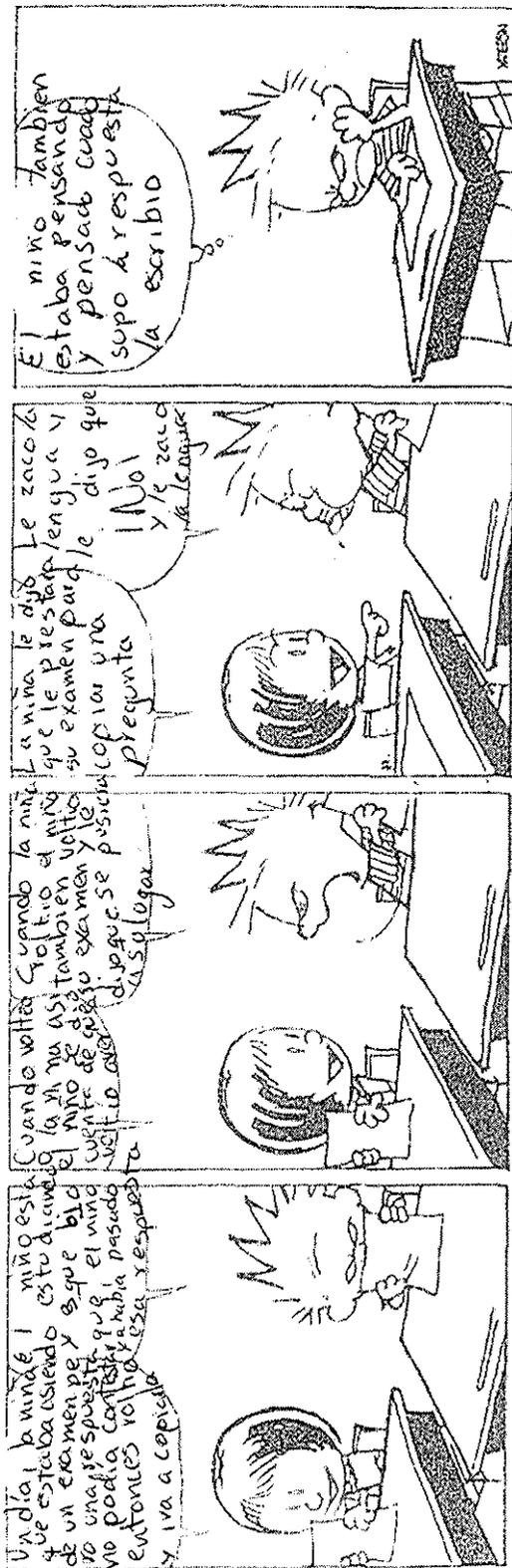
Tu me diste la vida
y ahora yo a ti
te lo agradezco
con esta poesía

Escrito por niños de 2ºA

De acuerdo con los planteamientos de la teoría sociocultural, la actividad y la conducta del niño están determinadas en gran medida por sus vivencias emocionales, cuando tiene éxito o logra alcanzar sus objetivos y estos son valorados por las personas que son importantes para él, se desarrollan sentimientos positivos hacia la actividad. Para los niños, el reconocimiento y valoración positiva de su trabajo representa algo muy grande e importante, porque determina su postura con respecto al objeto o a la actividad.

A través del lenguaje escrito los niños lograron la expresión de sentimientos superiores, que como dice Smirnov y colaboradores (1969), están condicionados por la sociedad. Estos son sentimientos morales, que se expresan en la relación del niño con la sociedad, con los intereses y normas de conductas sociales. Así, se expresan valores como: la cooperación, el respeto, la organización conjunta, los lazos de amistad y compañerismo, la satisfacción de ofrecer y recibir apoyo. En cuanto a los sentimientos estéticos, que son las vivencias producidas por algo hermoso como las obras de arte, se observa que los niños ponen más empeño en la realización de la actividad y en su calidad, iluminaban con más cuidado, revisaban la ortografía, si se equivocaban volvían a empezar. Finalmente, los sentimientos intelectuales, que están ligados a la actividad cognoscitiva, se puede observar en los contenidos de los trabajos, en las formas en las que estructuran las frases y siguen una secuencia.

El siguiente comic* es una muestra del cambio en los componentes volitivos de la actividad cognoscitiva.



Autor: Karina Carpio Alvarez

* Watterson B (1997) Calvin y Hobbes En todas partes hay tesoros (No 1)

Figura 20

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Lo fundamental en la expresión de estos sentimientos es la vivencia del valor social que tuvieron las actividades, mismas que comenzaron de manera inconsciente, por el placer de jugar, pero en la actividad colectiva se convirtieron en conscientes y le permitieron dirigir su actividad, sometiéndola a las exigencias del grupo al que pertenecen. En los niños se observó un cambio en la estructura de su personalidad, cuando cumplieron el objetivo de la tarea y el producto que obtuvo de ella, fue satisfactorio y valorado socialmente.

El hecho de que los niños tuvieran que asumir roles, contribuyó en esto, en este sentido estoy de acuerdo con Majlaj (1965) cuando menciona que los niños escolares se esfuerzan por la representación de las cualidades personales y de la conducta de las personas a las que imitan en sus juegos. Obsérvese en la siguiente figura como el niño asume el rol de cartero y se esfuerza por representarlo.



Figura 21

También esta expresión de cualidades positivas se expresa en los productos escritos de los niños. un ejemplo de ello es la actividad del **Juguemos a ser artistas de Collage**, en la cual los niños tenían que inventar una historia con recortes de revistas. Las cualidades expresadas en la siguiente historia representan las cualidades personales positivas.

La carrera de autos

Había una vez un vocho viejito y unos último modelo, entonces el vocho les dijo que él corría más que ellos, pero los ultimo modelo decían que no, entonces hicieron una carrera y gano el vocho, pero les dijo a los último modelo que no importaba porque todos eran especiales.

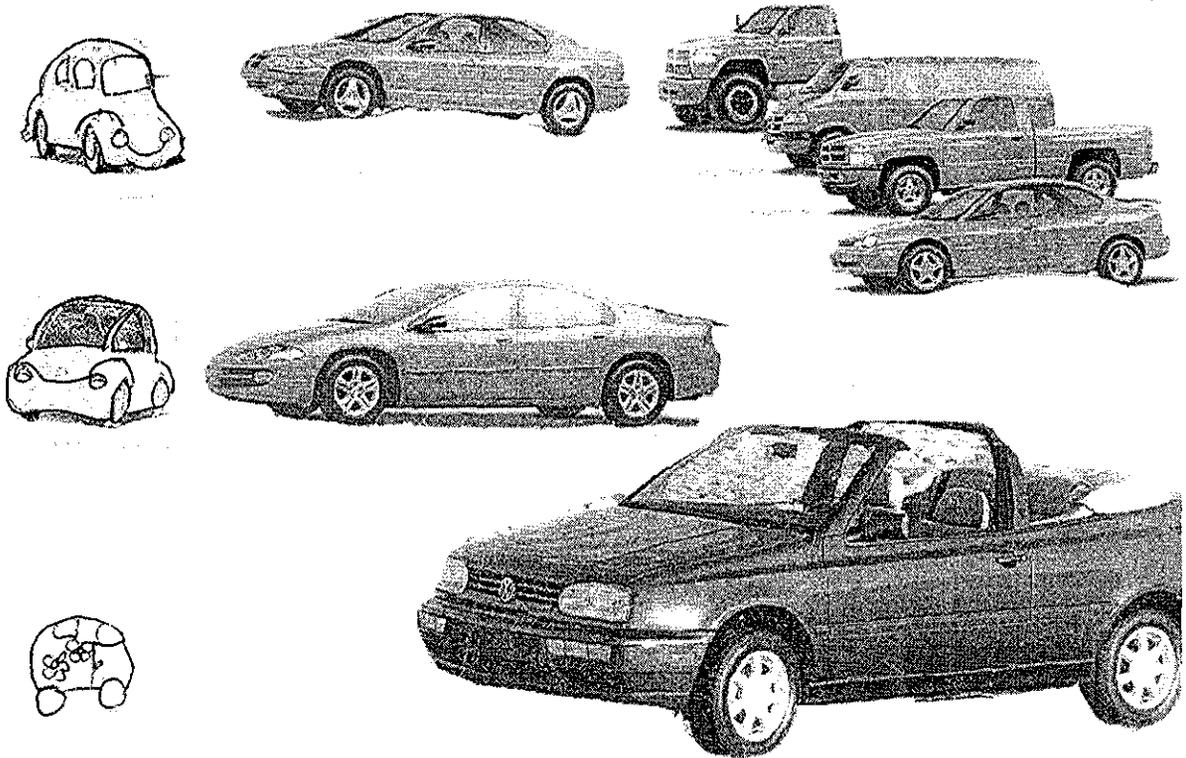


Figura 22

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

3.2.5. Componentes motivacionales.

En la evaluación durante la enseñanza, se menciono que los motivos de los niños para la realización de la actividad eran sociales, en las siguientes líneas se van a explicar cuales aspectos hicieron que el niño transitara de los motivos interpersonales a los intrapersonales.

Durante las actividades, en niño jugaba en equipo en equipo, pero en algún momento se requería del trabajo individual, aún estando en equipo. Esto le permitía aplicar de manera individual los conocimientos y normas adquiridas en la interacción con los compañeros. Con las ideas sobre enseñanza recíproca, se logro crear una zona de desarrollo próximo por medio de la exteriorización de los procesos psicológicos, a la cada niño contribuía y la aprovechaba. en la medida de sus posibilidades

El trabajo en equipo se convirtió en un motivo muy fuerte para el niño, en parte por la valoración social que es importante para el niño, pero también por la interacción propia de la actividad. Al principio el interés de los niños era trabajar con sus amigos, sin embargo, con el transcurso del tiempo ya no importaba tanto con quien se trabajaba, sino la actividad que se realizaba, el niño fue modificando en el transcurso de la actividad su motivación.

Para lograr ese transito, también fue necesario ir mediado la valoración social del docente durante la tarea. Al principio los niños se mostraban inquietos por la valoración individual de su trabajo, por lo que constantemente preguntaban: ¿maestra, así está bien?, ¿cómo le hago maestra?. Se fue cediendo la responsabilidad a los compañeros, para que en equipo se valorara el trabajo. Primero, les respondía: ¿tu crees qué esta bien?, al principio el niño no sabía que responder, entonces le sugería que observará como lo hacían sus compañeros, de esta manera el niño comparaba su trabajo y el mismo valoraba si estaba bien o no.

De esta manera, se fue reduciendo considerablemente la labor del docente para valorar el trabajo de los alumnos. Cuando era necesario hacer correcciones en la redacción, por ejemplo de ortografía, se hacian de manera

indirecta, en vez de decirle al niño “*avia*” se escribe con “*h*”, con “*b*” y con acento en la “*í*”, escribía correctamente la palabra en el pizarrón: “*había*”, sin decir nada a los niños; cuando algún niño veía la palabra revisaba su escrito o el de sus compañeros y lo corregía, al escuchar otros equipos hacían lo mismo, después cuando los niños tenían duda sobre la ortografía preguntaban a sus compañeros, si nadie sabía entonces recurrían al docente.

Así, se logró la mediación en el trabajo con el niño, se le dejaban las tareas fáciles de realizar, mientras que el docente se reservaba las que eran más complicadas. Pero a medida que el niño iba adquiriendo el dominio, el docente le retiraba su apoyo, dejándole la ejecución de más fragmentos de la actividad.

Otro motivo fuerte fue que el niño-jugador era quien organizaba y controlaba la situación del juego, para ampliar con esta organización la dirección de su actividad cognoscitiva. El análisis del discurso de **Juguemos a la tiendita**, me llevó a la conclusión de que no era necesaria tanta dirección, que los niños tenían la capacidad de organización, que bien o mal era su responsabilidad el resultado de la actividad. De tal forma que el papel del docente-investigador era proponer, guiar, sugerir y en ocasiones proveer el material. A partir de entonces se observó que la posibilidad de tomar decisiones, planear y ejecutar las actividades libremente, dirigidas al objetivo y/o producto planteado, constituía un motivo importante para los niños. Hacían lo que querían y además, estaban cumpliendo con las actividades escolares, estaban aprendiendo.

El papel del docente-investigador en la elección de las actividades, fue la evaluación en la zona de desarrollo próximo. Si bien los niños eran quienes decidían la actividad, el docente-investigador era valorar el grado de dificultad, sugerir el material más adecuado para la realización de la actividad y su vinculación con alguno de los objetivos del currículo. *E.g.* en el cine, decidir si era mejor usar acetatos o diapositivas, en función del material que había en la escuela, para después ver la proyección.

Para llegar a la motivación consciente hacia la actividad cognoscitiva, es importante que los niños que tengan claro el objetivo o meta que se pretende con la actividad. Cabe recordar que la unidad de los motivos

iniciales y los objetivos finales es un punto importante en la personalidad que está tomando conciencia. En este caso, la representación del resultado de la actividad se fue formando gradualmente. Al inicio, los niños no podían organizar sus acciones en concordancia con un objetivo previo, fácilmente perdían de vista el objetivo. Después, el material de juego le ayudaba a determinar sus acciones, comenzó a ocupar un lugar importante la representación del producto. Finalmente, cuando al niño le quedó claro el objetivo, también tenía clara la organización, a esto contribuyó la libertad de acción.

El hecho de que los niños escribieran de manera voluntaria no era suficiente, ya que, aún no podían organizar sus acciones en concordancia con un objetivo trazado de antemano. Por ello fue importante permitir un desarrollo más evolucionado de los motivos e ir transformando elementos de la actividad.

El dibujo se fue eliminando en la medida que el niño podía construir historias, es decir, cuando fue constante en los personajes y en el argumento. En otros juegos, tenían que ver con los medios de comunicación como la radio y el periódico, cuando el niño asumía el rol de reportero, de manera oral o escrita, debía conocer ciertas características de la labor profesional: la búsqueda de noticias, la capacidad de investigación. Estas mismas que se desarrollaron de manera autónoma cuando el niño tuvo que investigar leyendas, elaborar el periódico y ser locutor radiofónico. Las actividades también motivaron al niño a tener una lectura más cuidadosa, ya que el narrador debe tomar en cuenta la entonación, el volumen, el ritmo y el timbre de su voz, es decir, mejorar su calidad lectora, y ampliarla a otros textos y contextos.

La oportunidad de planear sus acciones y llevarlas a cabo hasta tener un producto terminado es valorado por ellos mismos y por otras personas, como es el caso del cine, de los cuentos radiofónicos, de la obra de teatro. Presentaciones a las cuales asistieron alumnos y docentes de otros salones, los padres de familia. En la participación activa para la planeación de las actividades y la motivación que implica la valoración de los otros con respecto a su trabajo, el niño adquirió habilidades, destrezas e información. Además, forman hábitos, actitudes positivas hacia el trabajo escolar y con ello la dirección consciente de su actividad cognoscitiva.

La valoración social directa a la actividad se sustituyó por el juego libre, durante el recreo, el docente-investigador se jugaba con los niños esto permitió establecer lazos afectivos y una forma diferente de valoración social. Así, los lazos afectivos constituyeron otro motivo para el desarrollo de las actividades.

Para lograrlo se estimularon los juegos en los que podían participar todos, entre ellos estuvieron los juegos de rondas como: el lobo, la papa caliente, Amo ató, Doña Blanca, los juegos protagonizados como: el salón de belleza, al doctor, ser modelos de pasarela, jugar con muñecas, también se dio la lectura de libros y contar historias de terror inventadas por ellos.

Es importante señalar que en estos juegos no sólo participaron los niños del grupo de segundo, sino que se incluyeron niños de otros grupos que se sentaban cerca y nos observaban jugar, a los cuales se les invitaba a participar, de tal forma que jugaban hasta 40 niños y niñas. Las niñas eran quienes más participaban, pero poco a poco los niños se fueron acercando a jugar con nosotros, sobre todo cuando se trataba de rondas o juegos protagonizados donde hubiera roles masculinos como el juego del doctor o el lobo, estas actividades permitieron:

- Una participación activa y muestras de interés por parte de los niños en las actividades, no sólo en los juegos durante el recreo, sino en los juegos dentro del aula.
- Aumento el grado de interacciones positivas de los niños con dificultades para dirigir su conducta con los demás niños.
- Disminuyeron los juegos bruscos o de peleas entre los niños, y de juegos influenciados por la televisión, como “jugar a Pokemon”.
- Se dieron manifestaciones afectivas entre los compañeros y hacia el docente-investigador.
- Los niños aprendieron a aceptar y respetar las normas y pautas de actuación de los juegos propuestos

También se observó que los niños con problemas para motivarse y dirigir su conducta hacia la actividad cognoscitiva, cuentan con un mínimo repertorio de conductas sociales, que se expresan en las relaciones con sus compañeros. Entre ellas están la falta de reciprocidad, falta de juego en grupo

o juego cooperativo, escasa motivación en las interacciones y aislamiento. Las interacciones durante estos juegos, fue una mediación para aceptar la dirección social, potenciándola primero en el déficit social y ampliándose a las actividades cognoscitivas.

Durante estos juegos, se creaba una situación de confianza que permitió conocer a través de pláticas informales la situación de cada uno de los niños, aquellos que vivían con sus abuelitos, los que sus padres están divorciados, la relación que tienen con sus hermanos o primos e incluso los niños que son maltratados por sus padres. Esta relación afectiva y la forma de comportarse de los niños hacia el docente-investigador, dan pautas para considerar que el respeto y cariño hacia el docente, implica también un respeto hacia su autoridad y hacia las propuestas de actividades, a diferencia de cuando impone su autoridad. Lo cual puede ser muy benéfico en la relación docente-alumno.

Un último motivo observado durante la investigación, y no por ello menos importante es el hecho de que los niños se sentían privilegiados porque tenían “una maestra para ellos solos”, que además jugaba con ellos. Durante el ciclo escolar 1998-1999, a la escuela nos integramos 5 investigadoras de la UNAM, que por circunstancias personales una a una dejaron de asistir a la escuela. Para diciembre de 1999, yo era la única que asistía, situación que provocó que los niños se sintieran orgullosos y desearan trabajar, porque eran los niños más importantes de la escuela.

3.3. Valoración social del cambio cualitativo en la motivación y en la dirección de la actividad cognoscitiva.

Con el fin de no sesgar las observaciones sobre el cambio cualitativo del juego en la motivación para el estudio y en la dirección de la actividad cognoscitiva potenciadas por juego protagonizado, se realizaron entrevistas al docente, a los padres y a los alumnos que formaron parte en ésta investigación. Esta valoración adquirió un sentido social al involucrar a otras personas que directa o indirectamente intervinieron en el proceso de transformaciones de las funciones del nivel interpsicológico al intrapsicológico. Muchas de esas personas no conocían específicamente los

objetivos de la investigación, sin embargo, sí observaron los resultados del trabajo cotidiano en el aula, en la forma particular en la que cada quien se relacionaba con los niños, dando cuenta de las formas en que se generalizan los avances hacia otras personas, espacios y actividades.

Se aplicó una encuesta a los niños con el fin de conocer sus sentimientos hacia las diferentes formas de trabajo, promovidas en el aula. Los resultados obtenidos indican que:

La mayoría de los niños indican que cuando trabajan solos se sienten tristes o enojados. Así, un 38 % de los niños dice que se siente triste y un 55 % indica que se siente enojado. El motivo es porque está sólo y sólo no aprende, sin compañía se siente triste, no le gusta venir a la escuela o bien, no tiene con quien hacer el trabajo. Un para el 7 % se siente contento porque aprende.

Cuando el docente tiene el control de la actividad, es decir, cuando explica y dice que se tiene que hacer, se encontró que el 10 % de los niños indican que siente tristes, el 17 % se siente enojado porque los exámenes no les gusta o porque el docente los regaña; y un 83 % revela que se siente feliz porque su maestra le explica y platica con ellos

Durante el trabajo con los compañeros, un 17 % de los niños mencionan que se siente triste porque lo molestan o no lo dejan hacer su trabajo, cabe recordar que en el salón se sientan por parejas y los niños que responden esto tienen por compañero a otro que efectivamente los molesta. El 82 % se siente feliz porque tiene un compañerito, trabaja con sus amigos y pueden platicar; se sienten bien.

Para la mayoría de los niños el trabajo en equipo los hace sentirse felices, un 80 % menciona que se siente feliz porque está acompañado, trabaja en equipo, se apoyan, están juntos y se ayudan, tienen que compartir y explicar a sus amigos. Esta percepción del trabajo en equipo indica como los niños asumieron el rol de mediadores, hacia su trabajo y el de sus compañeros, así como la posibilidad de aceptar ayuda en su propio trabajo. Un 10 % se siente enojado y el otro 10 % se siente triste porque lo molestan y

no lo dejan trabajar, en estos niños se observó una dificultad para integrarse a los equipos, ya que prefieren el trabajo individual.

En los juegos durante el recreo, el 3 % de los niños revelan se sienten tristes porque les dicen cosas malas "bromeando me dicen feo", dice uno de los niños; y un 97 % se siente feliz porque tienen amigos, tienen compañeros para platicar y les gusta contar cosas. Cuando jugábamos en el recreo, un 7 % se siente triste porque no quieren jugar con él y un 93 % se siente feliz porque están jugando, es divertido y están haciendo un gran equipo.

A pesar de que existen niños que prefieren el trabajo individual, la mayoría percibe en el trabajo en equipo un sentimiento de alegría, de compañerismo y de colaboración, como ellos dicen "son un gran equipo". También valoran el papel del docente en el aprendizaje, mencionando que se sienten felices porque les explica y platica con ellos. Los niños reconocen el rol social del docente.

Los niños realizaron por iniciativa propia entrevistas a sus compañeros, sobre cual era su opinión de las actividades que realizamos, lo que aprendieron de ellas, lo que les gustó y lo que no les gustó. A continuación se transcriben las opiniones de los niños sobre las actividades realizadas:

"Me gustaba como jugábamos a muchos juegos, platicamos, también jugamos a la papa caliente y usted nos sacaba fotos, hacíamos cuentos con la grabadora y nos gustó trabajar en equipo".

Lizabeth.

"Me gustó más la del elefante y la liebre, también me gustó trabajar con equipo y hacer un avión. Adiosín".

José Arturo

"Me gustó que usted nos enseñará juegos, a trabajar. Cuando usted no venga si me voy a poner triste y que nos enseña cosas no lo voy a olvidar".

Andrea

"Maestra, gracias por apoyarme a enseñarnos a estudiar".

Lorenzo

"Lo que más me gusto fue cuando trabajamos con las instrucciones para hacer aviones y helicópteros. Lo que no me gusto fue cuando trabajamos con la obra. Adiós".

Ivan

"Porque me gusto que platicáramos con los otros".

Mario

"Haydée: me gusta jugar".

Christian

"A la maestra Haydée: Me gustaron mucho sus actividades. Adiós."

Axel

Durante el proceso de promoción de los juegos en el aula, también se realizaron entrevistas con el docente, con la intención de realizar las adecuaciones necesarias a las actividades planeadas, pero también con el fin de valorar su actitud hacia las actividades, los cambios observados y la posibilidad de aplicarlos posteriormente en el aula. En este caso el docente cubre una plaza en el turno vespertino en una escuela cercana, en la cuál también tiene segundo grado, durante las entrevistas informales al final de la actividad se apreció su entusiasmo para realizar las actividades con el otro grupo, para lo cual se le proporcionaron los materiales necesarios para su aplicación. La maestra comento resultados positivos con los niños, sobre todo en los que se refiere a la motivación que mostraban por trabajar en equipo.

En la siguiente figura se muestran los comentarios de la maestra sobre las actividades realizadas y cómo ayudaron estas a los niños en la actividad escolar.

Cd. Neza. a 28 de junio de 2000

A la Srta:

Haydée Pedraza Medina.

Primero felicitar enormemente a la Srta Haydée por su gran apostación y reafirmación con su labor educativa para con mis alumnos, ya que iba muy acorde con lo planeado dentro del programa que marca la S.E.P. Me gustó mucho la realización de las películas que hicieron, que muy importante para mis alumnos ser protagonistas de sus películas y sobre todo aparecer en los libretos de cada una. Las obras teatrales su periódico, los noticios de cada uno, sus redacciones, sus participaciones en los eventos, trabajos en equipos, la realización de problemas... comprando con periódicos de los afertos de los centros comerciales, etc. Todo está gona de actividades fueron muy positivas y muy acertadas.

En cuanto a lo que no me gusto es que todo termina. Todas estuvimos muy contentas con su participación. ¡Felicidades!

Atte. María T. ...

El cambio que el docente fue observando en los alumnos, fue una motivación para él para cambiar su forma de trabajo con los niños y las actividades que se realizaban en el aula en las materias curriculares. Propuso más actividades en equipo y espacios de juego. Un hecho muy importante para los cambios observados en el grupo fue la actitud del docente, ya que no condicionó el trabajo con ellos, es decir; los niños aprendieron que los juegos eran parte del trabajo cotidiano de la escuela, no era un castigo o un premio por trabajar bien o mal, ya que independientemente de ello tenían oportunidad de jugar. Esto facilitó que los niños me percibieran como parte del grupo, en una actividad diferente y divertida, pero que tenía la misma importancia que las actividades cotidianas, de hecho se reforzaron algunos contenidos de la clase de español con las actividades de juego.

La valoración social, también incluyó a los padres de familia, para ello, durante la última actividad **Organicemos una exposición**, se mostraron los trabajos realizados durante todo el ciclo escolar con el fin de que los padres de familia pudieran observar los resultados del trabajo en el aula. Después de observar la exposición, se organizó una actividad de trabajo conjunto padres e hijos, para que los padres exteriorizaran lo que los niños aprendieron durante la promoción de juegos en el aula.



Figura 23

Este proceso de evaluación social aportó datos e información sobre la perspectiva de los padres hacia el juego en el aula, ya que la motivación observada en sus hijos dio pauta para que el trabajo continuara y se extendiera hacia las actividades cotidianas de la escuela y del hogar, muchos niños pedían a sus padres un tiempo en el día para jugar o platicar, situación que además favoreció la relación entre ellos. Aquí se muestran algunos de los comentarios de los padres de familia:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Cd. Neza a 29 de Junio del 2000.
Nombre: Jenny Gabriela Leonel Alvarez.

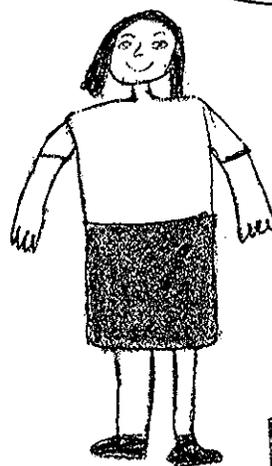
Yo pienso que la maestra Haydée es muy buena con ella e mejorado y mi mamá piensa que en los días en que trabajamos con ella yo llego a mi casa y hago mi tarea mas rapido y bonito.

El trabajo con Haydée es con juegos, diversion y educativo.

Hoy es el ultimo día que estoy con ustedes 2^aA



Gracias Maestra Haydée por lo que nos enseña Jenny



maestra la quiero

mucho gracias

queremos

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Jenny

Cd Neza a 29 de junio del 2000
Nombre Roberto Hernandez Gutierrez

He aprendido a leer, a convivir mas con mis
compañeros del salon tambien cuento de hadas
el avion y el helicoptero he aprendido
juegos la bomba y la mecha, la maestra
con ella me diverte todo el tiempo que
estubimos con ella
le agradezco su tiempo su comprension
y su dedicacion
gracias maestra hayde que tubo paciencia



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

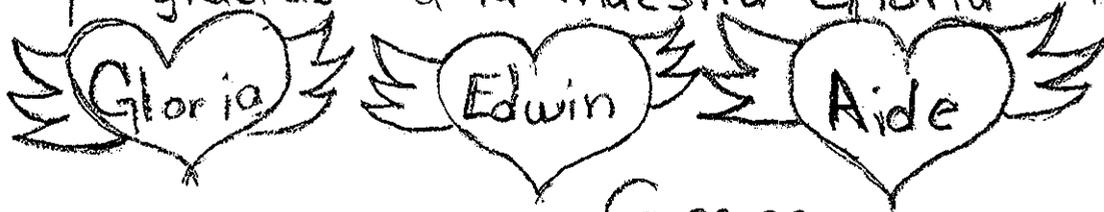
Cd. Neza a 29 de Junio del 2000.

Edwin Emmanuel Guevara Elizalde
Pues leer a Edwin le ha parecido muy fácil
y motivante a partir de que llegó la
maestra Aide Pedraza.

La maestra Aide Pedraza ha motivado
mucho a Edwin para la participación
en clases a si mismo como la asistencia
a ellas. Ha influido mucho en el
desarrollo tanto físico como mental de
Edwin.

La maestra le da confianza en si mismo
para no dudar en sus decisiones firmes

Muchas gracias maestra por apoyar
a los alumnos y ojala siguiera adelante.
Y gracias a la maestra Gloria tambien.



Gracias

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

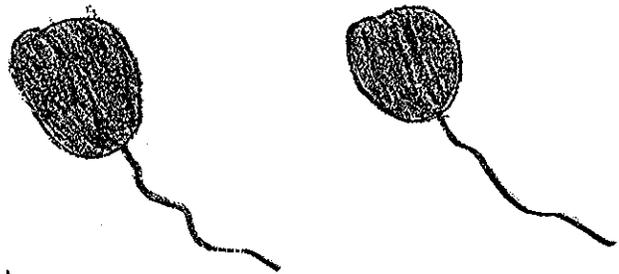
Respecto al trabajo suyo realizado con los niños me llena de alegría ya que no solo logró usted lo que deseaba, también logró que Marlyna en la casa siempre a sido tan tímida, participo en obras, bailes, juegos, haya superado los temores que la hacían perder parte de los juegos de niños, también que por medio de cartas se pueda comunicar y expresar lo que le preocupa alrededor de su mundo que le rodea por tal motivo estoy muy feliz por todos los exitos logrados, no solo con los niños también con nosotros como papás muchas gracias y que siga adelante llena de triunfos, exitos y muchas

Gracias

Atte: M. GARRIBAY V
Marlyna.

La maestra Aide nos a ayudado mucho a hacer muchos trabajos y jugar con los que nos divertimos.

Me da mucha tristeza que ya no este y vaya a dar clases y espero que le vaya muy bien.



En mi opinión las sesiones que se le dan a los alumnos son de mucho provecho para ellos porque los motivan de manera divertida a aprender muchas cosas sin que se les hagan pesadas. A Luis Alberto le encanta venir a la escuela gracias a esta porque cuando tenía 4 años era muy distraído y fue al Kinder de la FES Zaragoza y desde ahí cambio mucho su actitud y se recuperó más con las clases que usted le dió.

Muchas gracias y MUY BUENA SUERTE

FELICIDADES

29 de junio del 2000.

Bueno: Maestra Haydee' gracias por todo lo que ayudo a Elo.

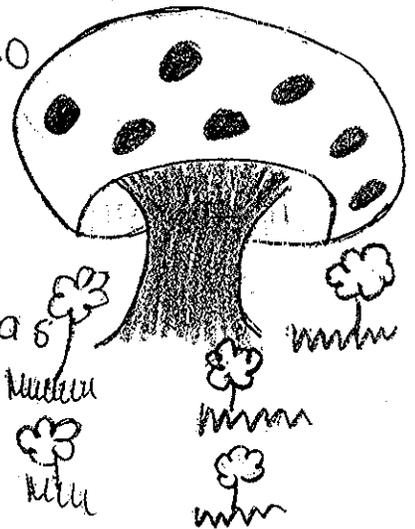
Nos gusto la manera de enseñar, con juegos, los trabajos que les enseño muy lindos. A Elo Siempre le a gustado leer, le gusta mucho la escuela pero el método que usted aplico. Sobre todo mi hija la quiere mucho y estoy contenta con lo que hacia ella.

Estoy un poco apenada por que algunas veces las cosas se nos olvidaban.

Que le balla muy bien que tenga suerte en todo lo que haga. gracias,

adios no se olvide de su alumna Eloisa Rosas

que la quiere mucho
¡Suerte!



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Es importante señalar que cada integrante de la comunidad educativa posee y aporta sus propios criterios de valor e intereses específicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el implicar a los padres, docentes y alumnos a expresar los cambios observados en los niños, nos llevó a una evaluación de responsabilidad compartida de todos los participantes, desde el investigador hasta los padres, lo cual también es un trabajo de equipo. Este proceso de valoración social brindó la posibilidad de delegar parte de la responsabilidad social que implica la educación escolar.

3.3.1 Christian: un niño especial.

Un caso que en especial llamó mi atención durante el desarrollo de esta investigación fue Christian, un niño al cual le costaba mucho trabajo la realización de las actividades escolares. Era uno de los niños que al inicio del ciclo escolar no sabía leer ni escribir. No tenía la capacidad de seguir reglas, de concluir una tarea a pesar de la ayuda que le ofreciera el docente, como tenerlo sentado junto al escritorio para vigilar su ejecución en las tareas.

A pesar de que logró un avance, ya que se amplió su zona de desarrollo próximo en la ejecución de las actividades, el grado de ayuda que requería era muy elevado, se le dificultaba la decodificación de las letras para leer y escribir. Con ayuda –deletreándole las palabras– lograba escribir sus ideas, sin embargo este nivel de ejecución no corresponde con un niño de segundo grado. Ya que de manera autónoma no era capaz de escribir su nombre.

Su motivación hacia la escuela cambió, se le observaba interesado en las actividades, se esforzaba en el trabajo en equipo, solicitaba y aceptaba la ayuda de los otros. Su nivel de desarrollo en la dirección de la actividad cognoscitiva transitó de no existir dirección, ni con la ayuda del docente a una dirección interpersonal. Considero que este niño presentaba un retardo en el desarrollo, es decir, una alteración en el ritmo de la reorganización cualitativa de las funciones psicológicas superiores como la percepción, la memoria, el pensamiento, denominado con necesidades educativas especiales, ya que “en relación con sus compañeros del grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares”.(Dirección de Educación Especial, 1994, p. 5). Por lo tanto, requiere de una educación con apoyo, en función de sus capacidades y/o habilidades.

CONCLUSIONES

Una de las ventajas que ofrece la perspectiva vigotskiana es la posibilidad de aplicar sus principios sobre el desarrollo del ser humano a los procesos de educación, a los cuales la sociedad actual asigna un gran valor y destina innumerables recursos humanos, técnicos y económicos. El planteamiento del desarrollo en espiral, nos permite regresarnos en la línea de desarrollo para recuperar las habilidades que en la actividad anterior se debieron formar, en este caso, las que la actividad de juego debió crear para la actividad de estudio. Por ello, fue importante considerar al juego protagonizado y no juegos de memoria o de palabras, que requieren de habilidades más elevadas como la memoria visual, auditiva, la atención por un periodo más largo, usar estos juegos implican pedirle al niño funciones psicológicas que de una u otra forma no han construido.

Lo importante de llevar al aula actividades de juego no implica que el juego sea libre y el docente se desligue de la responsabilidad de la planeación de la enseñanza y de dirigir a sus alumnos en las actividades. En esta propuesta, se pretende enfatizar el trabajo del docente como formador de motivos para el estudio en los niños y el principal director de su actividad cognoscitiva. El objetivo no es dejar sólo al niño jugar, sino utilizar al juego como una actividad que le permita, poco a poco llegar a la autodirección, que como todas las actividades escolares debe ser planeada y debe tener un meta.

El docente debe ser consciente de que él, es el principal formador de motivos, él es quien mediatiza el proceso de asimilación de los alumnos para la actividad cognoscitiva. Debe tener en cuenta que es de suma importancia transferir gradualmente la responsabilidad a los niños de su propio proceso de aprendizaje, mismo que tiene una directa relación con el traspaso del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico.

Si bien, el funcionamiento intrapsicológico no se puede dar de un momento a otro –porque los niños no sabrían que hacer o cómo actuar–, más bien es un proceso paulatino, en el cual el docente sea un mediador para que el niño asuma la dirección de su actividad cognoscitiva. Así, formará niños que sean capaces de proponer un objetivo para la actividad y el aprendizaje,

además de compartir con sus compañeros sus motivos, realizando un trabajo en equipo, donde cada quien pueda desarrollar sus propias habilidades y aprovechar las de los demás.

El juego protagonizado es un motivo especial para la actividad de estudio, sin ser éste el fin de su actividad, el juego funciona como un mediador para la interiorización de la reglas de comportamiento de la escuela. Permite que el niño paso a paso se apropie de las reglas de funcionamiento del aula y del trabajo individual, de manera que el docente se convierte en un guía, cuando el alumno muestra un interés propio por la actividad cognoscitiva.

Además, es importante cambiar la relación docente-alumno que se fomenta en la escuela, porque las posibilidades reales que tiene el docente de interactuar con todos los alumnos y de que estas interacciones sean benéficas para el alumno son mínimas, es decir, no sólo se debe valorar el trabajo académico o la disciplina. Tenemos claro que el docente no puede cubrir todas las necesidades de los alumnos, por ello, es importante fomentar las relaciones interpersonales con los compañeros, de esta manera el niño puede regular su conducta o su trabajo observando como lo hacen otros y tener a la vez relaciones afectivas con ellos, para significar un cambio en su personalidad.

De esta manera, y a diferencia de la lección de "El viento", con el juego protagonizado, el docente trasladó la responsabilidad de la planeación de la actividad y se convirtió en un observador de la misma, era quien proponía el juego, pero los niños decían cómo se jugaba, cuales eran las reglas de éste. Así, el papel del docente muchas veces fue ser un jugador más, como sucedió cuando jugamos a ser periodistas, en donde los niños decidieron el nombre del periódico, su contenido y escribieron los artículos, planearon de principio a fin la actividad.

Los procesos del traspaso de la dirección de la actividad cognoscitiva no se dan de manera lineal, el docente debe disminuir constantemente el control y aumentar la responsabilidad de los alumnos en las actividades, planteando objetivos explícitos y realizando una evaluación constante, que determine la ayuda que requieren los alumnos, con el fin de favorecer el que ellos asuman

su propia dirección. Para lograrlo es importante proponer actividades que favorezcan la autonomía y control de los alumnos en las actividades, que permitan realizar una planificación previa, pero que a la vez sea flexible, que pueda adaptarse a las necesidades de los niños y del currículum. Esto no es fácil, sobre todo en el momento de evaluar la zona de desarrollo en la que se encuentran los alumnos y los apoyos que cada uno requiere.

En la sesión de la dirección de la actividad cognoscitiva del adulto a los niños se debe considerar que existen múltiples formas y dispositivos a través de los cuales puede realizarse y concretarse. Esta multiplicidad supone que el traspaso es un proceso complejo en función de los diferentes niveles de ayuda y responsabilidad que se requieran. La promoción del traspaso depende de las decisiones tomadas por el docente en cada nivel y en el tipo de actividades planteadas, para ello el docente debe proponer actividades donde se favorezca la autonomía y control de los alumnos, realizar una planificación previa e implementar indicadores que den cuenta del nivel de autodirección de los alumnos.

El trabajar en equipos dentro del aula, implica ceder la responsabilidad del aprendizaje a los alumnos, situación que no es sencilla, ni para el docente, ni para el alumno, pero que no es imposible de realizar. En este sentido se está de acuerdo los buenos resultados que se obtienen a través de las técnicas de aprendizaje cooperativo, ya que es importante que los niños proporcionen recíprocamente explicaciones y correcciones sobre sus trabajos. Aquí el papel que juega el docente es dar oportunidad de que el niño se dé cuenta de los errores que cometió y los corrija, dejarlo que sea consciente del error.

Cuando el niño logra hacerse cargo de una tarea y ejecutarla, siendo consciente de su objetivo, de seguir un plan y someter su conducta a reglas generales, se observa un avance importante en su desarrollo volitivo y en posibilidad de dirigir su actividad cognoscitiva, sobre todo le da más oportunidad al niño de convivir socialmente y de manera organizada en la colectividad del contexto escolar.

Estos aspectos se deben tomar en cuenta por el docente para garantizar la transición de lo interpsicológico a lo intrapsicológico, para que el alumno logre dirigir de manera autónoma su actividad cognoscitiva, para

que se obtengan resultados positivos. Sin embargo, es importante considerar que no sólo se deben formar motivos para el estudio y lograr una autodirección de la actividad cognoscitiva, sino que se deben mantener. Desafortunadamente, se corre el riesgo de que el trabajo realizado pierda su valor, si los docentes de los grados siguientes no buscan mecanismos para motivar al niño hacia el estudio y le permiten al autodirigir su actividad cognoscitiva.

Es así, que la importancia de esta investigación está en hacer conciencia en los docentes de primaria sobre la importancia que tiene la formación de motivos para el estudio y la dirección autónoma de la actividad cognoscitiva, las posibilidades de ayuda para sus alumnos que no atienden la clase o que no pueden aprender, así como considerar que el juego protagonizado es una actividad que puede ayudarles a formar estos procesos sin descuidar los objetivos curriculares. Finalmente, son ellos quienes se enfrentan al trabajo cotidiano del aula.

Si bien, es importante darle una solución al problema de los niños que no encuentran sentido al estudio, también es importante prevenirlo. Para lo cual, es necesario hacer conciencia en las educadoras preescolares, quienes tienen en sus manos más que la solución la prevención de futuros problemas, desde el jardín de niños se deben formar motivos para la actividad de estudio, claro que en la primaria se deben mantener. La prevención tiene consecuencias sociales importantes, ya que prevenir implica la posibilidad de una menor cantidad de niños con problemas para aprender y de aprovechar de otra manera los recursos, tanto económicos como humanos, destinados para su atención.

Cabe resaltar un aspecto importante que tienen que ver directamente con la prevención de niños con problemas, y es el hecho de que la población con la que se realizó esta investigación no tiene características que la hagan vulnerable, era un grupo de una escuela de la zona metropolitana como hay muchas, las características de la población se encuentran en la media, no son ricos, pero tampoco pertenecen a una clase marginada, indígena o en una comunidad rural, el caso aquí expuesto podría ser una muestra de lo que esta pasando en nuestras aulas, a reserva de continuar investigando al respecto.

El presente estudio partió de la idea de ubicar la potencialidad del juego protagonizado para motivar a los niños escolares hacia la actividad de estudio y ser un medio para dirigir conscientemente la actividad cognoscitiva, de acuerdo con los resultados obtenidos se llega a las siguientes conclusiones:

El papel del juego protagonizado es una actividad que potencia los cambios cualitativos en la motivación hacia el estudio y en la dirección de la actividad cognoscitiva, logrando una autodirección de la misma, en los niños que participaron en las actividades de juego protagonizado en el aula. Cambios que significan un avance en el desarrollo sociocultural porque los niños fueron capaces de planear la actividad y realizar las acciones y operaciones hasta lograr el objetivo planteado.

El juego protagonizado es una actividad que tiene repercusiones positivas en la actividad escolar como es la redacción de historias y la comprensión de textos, ya que permite desde el exterior introducir una actividad que motiva al niño a escribir, a seguir las reglas, a realizar tareas, a lograr un objetivo, es decir, a realizar las actividades como un acto de voluntad. Por lo tanto, es promover un cambio en la dinámica del aula, con ello se puede lograr un salto cualitativo en el desarrollo de la personalidad y de las estructuras cognoscitivas.

El juego protagonizado dio la oportunidad al docente de ceder la dirección de la actividad cognoscitiva a los niños; y, a ellos de asumir la responsabilidad de su actividad cognoscitiva en un proceso gradual y motivante para ambos. Esto no implica que se tengan que llevar a cabo las actividades realizadas en esta experiencia, el docente puede planear juegos protagonizados de acuerdo con los intereses y necesidades de sus alumnos y del currículo, quizá no se realice la actividad del cartero o de comprar en un centro comercial, pero sí el niño vive cerca del mar puede ser un marino que le escribe a su familia, vender mariscos o escribir las recetas típicas del lugar donde vive. Esto significa que el docente tiene que analizar el contexto de los niños con los cuales trabaja.

Es importante que las actividades de juego que se promuevan en el aula se vinculen con el juego protagonizado y no cualquier tipo de juego, ya es precisamente el juego protagonizado quien que potencia los cambios cualitativos en la conducta, supeditada a las reglas del grupo y con ello la autodirección de la actividad cognoscitiva por parte del niño.

Con el juego protagonizado también se pueden potenciar procesos de enseñanza-aprendizaje de manera integral, es decir, física, psíquica y afectivamente. Ayuda al niño en la transición dramática de la educación preescolar a la primaria. Ofrece una alternativa para prevenir problemáticas de fracaso, que por medio de otras formas de intervención no se han podido resolver. Convirtiéndose en una herramienta de apoyo para el docente, con el fin de realizar diferentes actividades propias del nivel e intereses de los niños; que desarrollen habilidades cognitivas que encaminen al niño hacia el aprendizaje formal y les provean de un aprendizaje significativo.

Finalmente, se debe considerar la posibilidad de buscar espacios de juego libre durante el recreo o en otro momento de la jornada escolar, en los cuales el docente también se involucre. Éstos son importantes porque promueven el respeto docente-alumno, alumno-alumno, la aceptación de las diferencias y deseos de los compañeros, fomentan relaciones interpersonales positivas, la aceptación de las normas y sobre todo permiten disfrutar de la actividad escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abuljánova, K. A. (1985). *El sujeto de la actividad psíquica Problemas metodológicos de psicología* (Mateo Merino, Trad.) México: Roca. (Trabajo original publicado en 1980)
- Acle, T. G. & Olmos, R. A. (1998) *Problemas de Aprendizaje. Enfoques Teóricos*. México: UNAM.
- Alvarez B. A. (2001) "Epistemología y método en la dimensión tecno-procedimental de la investigación educativa". *Conferencia* México: Escuela Normal Rural "Vanguardia".
- Álvarez B. A. & Álvarez, T. V (2001) *Métodos en la investigación educativa*, México: Universidad Pedagógica Nacional, Col. Los trabajos y los días.
- Álvarez, A. & Del Río, P (1990). Educación y desarrollo: La teoría de Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi, (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. II) Psicología de la educación. (pp. 93-19). Madrid, España: Alianza
- Andersen, H. C. (1997). *Cuentos de Andersen* Chile: Andrés Bello.
- . (1990). La princesa del País de los Hielos En: Océano (Ed). *Cuentos y poemas* (Vol I). (pp 17-21) Barcelona, España: Océano
- Azcoaga, J. E. Derman, B. & Iglesias, P. A. (1991). *Alteraciones del aprendizaje escolar Diagnóstico, fisiopatología, tratamiento* Barcelona, España: Paidós
- Bell, R. R. (1997). *Psicodiagnóstico del desarrollo intelectual desde la perspectiva de la Escuela del Psicólogo L. S. Vigotsky*. (Conferencia), México.
- Bisquerra, R. (1989) *Métodos de Investigación Educativa. Guía práctica*. Barcelona, España: CEAC
- Boada, H. (1986) *El desarrollo de la comunicación en el niño* Barcelona, España: Antrophós.
- Bruner, J. (1983). *El habla del niño*. Barcelona, España: Paidós
- . (1986). Juego, pensamiento y lenguaje En: J. L. Linaza (Comp.) *Acción, pensamiento y lenguaje*. (pp. 211-219). México: Alianza Psicología.
- Cabrera, A. A. (1995). *El juego en educación preescolar. Desarrollo social y cognoscitivo del niño*. México: UPN. Col. Educación, 2.
- Cazden, C. B. (1989). El discurso en el aula En M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza*, (Vol III). (pp. 627-696). España: Paidós.

- Chateau, J. (1958). *Psicología de los juegos infantiles*. Argentina: Kapelusz.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, España: Paidós.
- Coll, C. & Onrubia. (en prensa). El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula. En *Revista Latina de Razonamiento y lenguaje*.
- Colom, C. A. (1982). *Teoría y meta teoría de la educación Un enfoque a la luz de la teoría general de sistemas*. México: Trillas.
- Cortázar, J. (1990). *Historias de cronopios y famas*. México: Alfaguara.
- Covarrubias, V. F. (1991). *La dialéctica materialista*. México: Enkidu.
- Dávila, O. M. & Moreno, P. G. (1991a) *Empecemos a escribir*. México: Santillana.
- . (1991b). *Empecemos a leer*. México: Santillana.
- Dhazardian, I. (s. f.). Acerca del objeto del análisis psicológico de la personalidad. En R. F. González & G. Piñeda, (Comp.). *Selección de lecturas sobre psicología de la personalidad*. La Habana, Cuba: Facultad de Psicología; Universidad de La Habana.
- Dirección Educación Especial (1994) "Unidad de Servicios de apoyo a la educación Regular (USAER)" En: *Cuadernos de integración educativa*, No. 4, México: DEE: SEP.
- Duverger, M. (1975). *Métodos en la ciencias sociales*, Barcelona; España: Ariel.
- Elkind, D. (1999). *La educación errónea. Niños preescolares en peligro*. (Mónica Utrilla, Trad). México: FCE. (Trabajo original publicado en 1987).
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego* (Venancio Uribe, Trad.). Madrid, España: Aprendizaje Visor (Trabajo original publicado en 1978).
- Erickson, F. (1989), "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En: M. Wittrock (comp). *La investigación de la enseñanza*. Vol. II. Métodos cualitativos y de observación. España: Paidós: MEC.
- Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Zaragoza. (1989). *Plan de Estudios de la Maestría en Psicología con Orientación en Educación Especial*. México: ENEP Zaragoza-UNAM.
- Esopo. (1992). *Fábulas*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Figuerola, B. R. (1996) *¡Qué onda con la radio!* México: Alambra Mexicana.

- Filloux, J. C. (1971) "Algunas consideraciones sobre la investigación en educación", pp. 37-44. En: P. Ducoing, & M. Landesmann. (Comp.). (1993). *Las nuevas formas de investigación en Educación*. México: Ambassade de France Au Mexique: UAH.
- Galbraith, B. Tassell, M. A. & Wells, G. (1997) "Aprendizaje y enseñanza en la zona de desarrollo próximo" (pp. 55-76). En: A. Álvarez, (Ed.) *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vigotsky en la educación*. (Genis Sánchez Barberán, Ana del Río y Concha Sanz Trads.) Madrid, España: Infancia y aprendizaje. Col. Educación y Cultura.
- Gallimore, R. & Tharp, R. (1993) "Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización", (pp. 211-243). En: L. C. Moll, (Comp.) *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. (Miguel Wald y Eduardo Sinnot Trad.). Argentina: Aique. (Trabajo original publicado en 1990).
- Gamboa, C. N. & Audirac, S. C. (1992). *Literatura para el jardín de niños*. México: Fernández Editores.
- Gesell, A. (1992). *El niño de 1 a 4 años* (Harper & Brothers Trad.). México: Paidós.
- Gimeno, S. J. & Pérez, G. A. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Goezt, J. P. & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*, (Antonio Ballesteros Trad.) Madrid, España: Morata. (Trabajo original publicado en 1984).
- Goode, W. J. & Hatt, P. K. (1990) *Métodos de investigación social*. (Ramón Palazón B. Trad.) México: Trillas. (Original publicado en 1952)
- González Serra, D. J. (1995). *Teoría de la motivación y práctica profesional*, Madrid, España: Pueblo y Educación.
- González, R. F. & Piñeda, G. (s. f.). *Selección de lecturas sobre psicología de la personalidad*. La Habana, Cuba: Facultad de Psicología-Universidad de la Habana.
- Grawitz, M. (1984). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. (Tomo I). (Enrique Muñoz Latorre Trad.). México: Editia Mexicana. (Trabajo original publicado en 1975).
- Kemmis, S. & Mactaggart, R. (1988). *Cómo Planificar la Investigación-Acción*. Barcelona, España: Laertes.
- Khun, T. (1993). *La estructura de la revolución científica*.
- Labarrere, S. A. (1998). *Vygotsky y la educación* México: CIDDS.
- Latapí, P. (1994), *La investigación educativa en México*, México: FCE.

- León, S. R. & Álvarez, D. G. (1992). *Pininos. Método de lectoescritura*. México: Santillana.
- Leontiev, A. N. (1986). Los principios del desarrollo mental y el problema del retraso mental. En A. R. Luria, A. N. Leontiev & L. S. Vigotsky. *Psicología y pedagogía*. (M. E. Benítez Trad.). España: Akal.
- . (1975). *Actividad, conciencia, personalidad* (L. Leyva, R. Bilbao, J. C. Potrony trad.). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación. (Trabajo original publicado en 1974).
- . (s. f.). La actividad y la personalidad. En R. F. González, & G. Piñeda. (Comp.) *Selección de lecturas sobre psicología de la personalidad*. La Habana, Cuba: Facultad de Psicología/Universidad de La Habana.
- Liublinskaia, A. A. (1971). *Desarrollo Psíquico del niño* (Andrés Fierro, Trad.). México: Grijalbo. (Trabajo original publicado en 1965).
- Luria, A. R. (1995). *Conciencia y lenguaje* (Marta Shuare, Trad.). Madrid, España: Aprendizaje Visor. (Trabajo original publicado en 1975).
- . (1984) *Sensación y percepción*. (P. M. Mateo Trad.). Barcelona, España: Martínez Roca. (Trabajo original publicado en 1975).
- . (1980) *Lenguaje y pensamiento*. (P. M. Mateo Trad.). Barcelona, España: Fontanella (Trabajo original publicado en 1975).
- Majlaj, E. S. (1965). Particularidades psicológicas de los juegos de representación en la edad escolar. En L. I. Bozhovich, & L. V. Blagonadiezshina. *Psicología de la personalidad del niño escolar*, (Vol. II, Colección Psicología). La Habana, Cuba: Editorial Nacional de Cuba.
- Marquecho Tapia, M. E. (1986). *La socialización y el juego en la escuela primaria*. Tesis de Lic. En Educación Básica. Puebla, México: UPN.
- Martínez, M. M. (1998) *La investigación cualitativa etnográfica en la educación*. Manual teórico-práctico México: Trillas.
- Matson, E. & Stotts, S. (1994). *Cuentos tenebrosos* México: Selector.
- Mckernan, J. (1999) *Investigación -acción y curriculum*. Madrid, España: Morata.
- Medero, M. (1994). *Volvamos a la palabra*. (Colección para leer en voz alta). México: SEP: Limusa.
- . (1993). *De maravillas y encantamientos* (Libros del rincón). México: SEP.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. (Lecciones de aprendizaje: La organización social del aula) Cambridge, E. U.: Harvard University Press.

- Melero, Z. M. & Fernández, B. P. (1997). El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos. En: Z. M. Melero, & Fernández, B. P. (comp.) *La interacción social en contextos educativos* (pp. 35-98). México: Siglo XXI
- Ministerio de Educación de Cuba-Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. (1984). *Pedagogía*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Mogollón, G. M. & Moreno, P. G. (1991). *Manantial. Libro de escritura*. México: Santillana.
- Newman, D. Griffin, P. & Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Madrid: España: Morata: MEC. (Trabajo original publicado en 1989).
- Noyola, A. (1997). *Imágenes sonoras*, México: Universidad Pedagógica Nacional
- Palacios, J., Coll, C. & Marchesi, A. (1990) "Desarrollo psicológico y procesos educativos". C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación*. Vol 1 Psicología evolutiva. Madrid, España: Alianza Psicológica.
- Peón, Z. M. (1992). *Efectos de la inducción de estrategias general y específica de uso del lenguaje, en la comprensión y el aprendizaje de niños de primaria*. Tesis de maestría. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Pérez Serrano, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. (Vol. I) Técnicas y análisis de datos. Madrid, España: La muralla.
- Petróvsky, A. V. (1978). *Psicología pedagógica y de las edades*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Piaget, J. (1968). *El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño* (Vol. I). (5ª ed.). (M. Riani Trad.). Buenos Aires; Argentina: Guadalupe.
- . (1986) *La formación del símbolo en el niño*. (José Gutiérrez Trad.) México: FCE. (Trabajo original 1959)
- Ratner, C. (1997). *Cultural Psychology and Qualitative Methodology. Theoretical and Empirical Considerations*. [Psicología cultural y metodología cualitativa. Consideraciones teóricas y empíricas] New York: Plenum Press.
- Rockwell, E. (1984). Los usos escolares de la lengua. En E. Ferreiro, & M. Gómez Palacio. (Comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. (pp. 296-320). México: Siglo XXI.
- Rubinstein, S. L. (1967/1978). *Principios de psicología general* (Sarolta Trowsky Trad.). México: Grijalbo.

- Sánchez, E. (1990). Estrategias de intervención en los problemas de lectura. En A. Marchesi; C. Coll & J. Palacios. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación*. (Vol. III). Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. (pp. 139-153). Madrid, España: Alianza Psicología
- Sánchez Manzano, E. (1994). *Necesidades educativas e intervenciones psicopedagógicas*. Barcelona; España: EUB.
- Secretaria de Educación Pública. (1994). *Libro integrado para primer año* México: SEP.
- Silberman, L. Markovitch, P. & Querillacq, P. (1994). *Como hacer teatro (sin ser descubierto)*. México: SEP.
- Slavina, L. S. (1988). *Niños atrasados e indisciplinados*. (Mateo Merino, Trad.) México: Roca. (Trabajo original publicado en 1979).
- Smirnov, A. A ; Leontiev, A. N.; Rubinstein, S. L. & Tieplov, B. M. (1969). *Psicología*. (Florencio Villa Landa Trad). México: Grijalbo. (Trabajo original publicado en 1960).
- Sierra, B. R. (1983) *Técnicas de investigación social* Madrid, España: Paraninfo
- Talizina, N. F. (1998). *Qué enseñar y cómo enseñar hoy*. (Rafael Bell Rodríguez, Trad.) México: Instituto de Investigaciones de Problemas de Aprendizaje. (Trabajo original publicado en 1988).
- . (1992). *La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares*. México: Ángeles Editores.
- Triadó, C. & Fornsceds, M. (1989). *La evaluación del lenguaje: una aproximación evolutiva*. Barcelona; España: Antropós.
- Valdivieso, B. L. (1985). *Dislexias y retraso lector. Enfoque neuropsicológico*. Madrid, España: Santillana.
- Vayer, P. (s. f.). *Dificultades del niño en el aprendizaje escolar* Francia: Universidad de la Gran Bretagne Rennes.
- Vlasova, I. A. & Pevzner M. S. (comp.). (1981). *Niños con retardo en el desarrollo*. (Departamento de Traducción del Ministerio de Educación Trad.) La Habana, Cuba: Ministerio de Educación.
- Vygotski, L. S. (1995). *Obras escogidas*. (Vol. I). Problemas teóricos y metodológicos de la psicología (Lydia Kuper, Trad). Madrid, España: Aprendizaje Visor-MCE. (Trabajo original publicado en 1982).
- . (1995). *Obras escogidas*. (Vol. III) Problemas del desarrollo de la psique. (Lydia Kuper, Trad). Madrid, España: Aprendizaje Visor-MCE. (Trabajo original publicado en 1982).

- . (1995). *Obras escogidas* (Vol. IV). Psicología infantil. (Lydia Kuper, Trad.). Madrid, España: Aprendizaje Visor-MCE. (Trabajo original publicado en 1984).
- . (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Silvia Furió Trad.). México: Grijalbo. (Trabajo original publicado en 1978).
- . (1986). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En A. R. Luria, A. N. Leontiev & L. S. Vigótsky. *Psicología y pedagogía*. (Ma. Esther Benítez Trad.). España: Akal
- . (1988). *Pensamiento y Lenguaje*. México: Ediciones Quinto Sol.
- . (1997). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Fontamara.
- Wainer, G. G. (1982). *Psicoanálisis en los trastornos del aprendizaje y en el retardo mental*. Argentina: Paidós.
- Watterson, B. (1997). *Calvin y Hobbes. En todas partes hay tesoros*. (No. 1). (Fco Pérez Navarro Trad.) España: Grupo Zeta.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, España: Paidós.
- . (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. (Adriana Silvestri, Trad.) Madrid, España: Aprendizaje Visor (Trabajo original publicado en 1991).
- Zedillo P. De L. E. (1997). *Tercer informe de Gobierno. Anexo estadístico*. México: Poder Ejecutivo Federal.

ANEXOS

ENCUESTA

Fecha de aplicación _____.

I Datos del alumno

1. Nombre _____
2. Fecha de nacimiento _____ Edad _____
3. Sexo masculino _____ femenino _____

II Datos de la familia

	Edad	Ocupación	Escolaridad
Padre			
Madre			
Hermano (a)			
Otros (parentesco)			
Otros (parentesco)			
Otros (parentesco)			

III Datos de la vivienda

1

	Rentada	Propia
Casa		
Departamento		

2 Servicios

Luz	Agua	Drenaje	Teléfono
-----	------	---------	----------

V *Actividades de la familia*

1. Actividades en las que participa el niño en casa: _____

2. Actividades fuera de casa además de las escolares: _____

3. ¿Asiste el niño a clases extraescolares?

- De recuperación o apoyo al trabajo escolar
- De complemento escolar (como idiomas)
- De enriquecimiento cultural (como pintura, cerámica, tejido)
- De deportes (como football, natación, beisbol)

4. Aparte de las personas de la casa, ¿con qué otras personas de la familia se relaciona?

- Padre/madre divorciado/a
- Familiar adulto
- Familiar de su edad
- Abuelos
- Otros

VI. *Hábitos de estudio.*

- Prepara la mochila por la noche
- Prepara la mochila por la mañana
- No prepara su mochila
- Hace la tarea y trabajos con tiempo
- Hace la tarea siempre, pero en el último momento
- No hace la tarea siempre, sólo a veces
- Estudia las lecciones justo antes del examen
- Cuando se acuerda o tiene ocasión estudia
- Estudia con regularidad y a medida que le explica el maestro

1. ¿Qué horario tiene para hacer la tarea?
2. ¿Hay alguna persona con el niño mientras hace la tarea? Si ____ No ____
¿Quién? _____
3. ¿Con quién cree que su hijo habla más de sus problemas?

persona	Problemas escolares	Problemas con amigos	Problemas personales	Otros
Padre				
Madre				
Hermanos				
Amigos del mismo sexo				
Amigos del sexo contrario				
Maestros				
Otros				

Una visita inesperada*

Anita acababa de cumplir once años y estaba en el primer lugar de su clase en la escuela. Además de ser muy aplicada en el estudio, su maestra la señorita Córdova, admiraba lo buena y cariñosa que era. Anita siempre estaba lista para limpiar el pizarrón, para poner en orden los libros, para abrir la puerta para la señorita Córdova; y cuando sucedía que Anita se encontraba con su profesora en camino a la escuela, solicitaba permiso para llevar su maletín de libros con su profesora. Anita ponía atención durante la clase, y siempre contestaba en un tono de voz bajo y agradable. La señorita Córdova la observaba y pensaba que sería una joven muy atractiva cuando tuviese unos años más.

Era el mes de diciembre, y las Pascuas no estaban muy distantes. Cierta tarde la señorita Córdova fue a visitar a la señora Cancio, la mamá de Anita, para pedir que la niña la acompañase al día siguiente a una fiestecita que se haría para unos niños sumamente pobres.

-Estoy segura de que a Anita le encantaría ir -dijo la señora Cancio-, voy a pedirle que baje. Está en su cuarto arreglando unos libros.

Se acercó al pie de la escalera y llamo a su hija varias veces antes que Anita contestara. Entonces se oyó la voz de la niña gritando airadamente:

-¿qué quieres?

-Ven abajo, Anita, deseo hablar contigo -contestó la señora de Cancio.

Paso un largo rato antes de que Anita bajara las escaleras. Cuando se acercó a la puerta de la sala comentó:

-¡Tanto que molestas! ¿No podías esperar?

Caminó hasta la sala y quedó estupefacta, sonrojándose, porque sobre una cómoda poltrona estaba sentada la señorita Córdova.

La profesora estaba muy triste. Pidió a la pequeña que se acercara y le dijo:

-Anita, he quedado pasmada y adolorida al ver cómo te portas con tu mamá. Anita querida, nunca debes hablar así en tu casa. Acuérdate que tu mamá te ama con ternura y hace más por tu bienestar que por cualquiera otra persona. Creo que sería bueno si fueras con tu mamá, le dieras un abrazo y le pidieras perdón. Temo que tienes dos clases de modales: uno para la casa y otro para afuera. Siempre he creído que el elogio más grande que puede recibir una niña es que alguien diga que es tan amable en su casa como en otras partes.

Anita se mostró muy avergonzada. Caminó a lo largo del cuarto hacia su mamá, y poniéndole los brazos alrededor del cuello, le susurró:

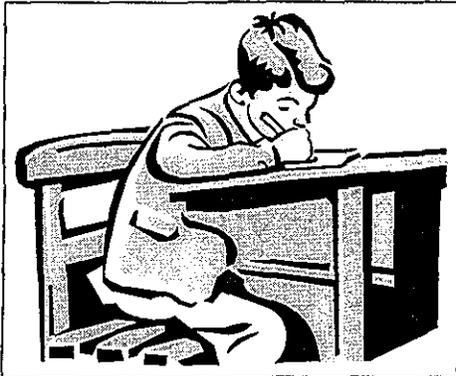
-Mamá querida, lo siento mucho. Jamás te volveré a hablar tan groseramente.

Y cumplió su palabra.

* GAMBOA & AUDIRAC. 1992: 152-153

SENTIMIENTOS DE LOS NIÑOS HACÍA LAS DIFERENTES SITUACIONES DE LA ACTIVIDAD ESCOLAR

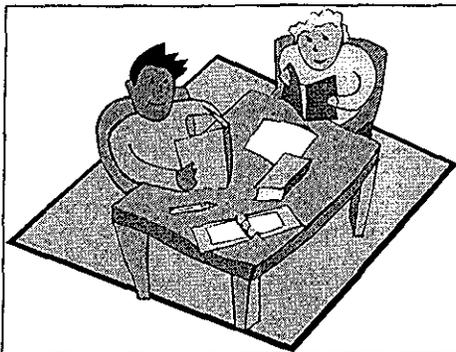
Pon una cruz en la carita que expresa como se siente el niño cuando trabaja en cada situación



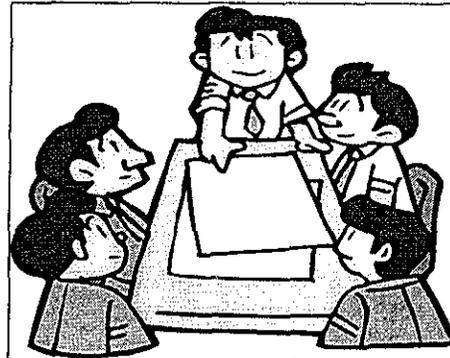
Cuando el niño trabaja sólo, se siente:



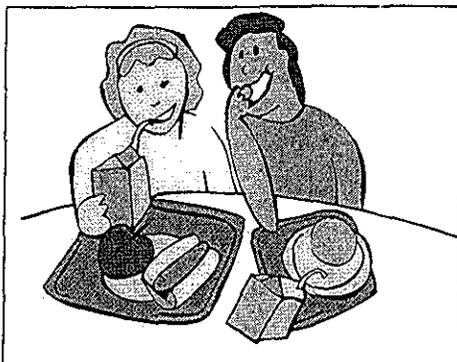
Cuando el maestro explica, el niño se siente:



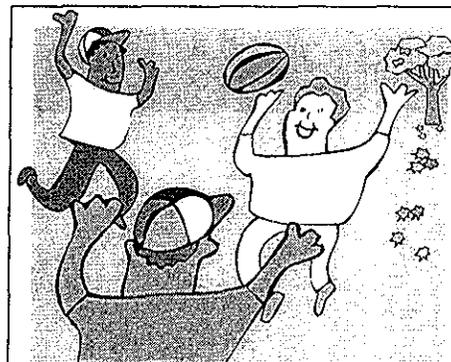
Cuando el niño trabaja en parejas, se siente:



Cuando el niño trabaja en equipo, se siente:



Cuando platicamos en el recreo, se siente:



Cuando jugamos en el recreo, el niño se siente:

