



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

PSICOLOGÍA

**EL JUEGO TEMÁTICO DE ROLES UNA ALTERNATIVA
HISTÓRICO-CULTURAL PARA LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN
MÉXICO**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
Licenciada en psicología
P R E S E T A N:
Anayeli Álvarez Rodríguez
Kristel Ito Lezama Goroztieta

JURADO DE EXAMEN

Director de Tesis: Dr. Rubén Lara Piña

Sinodales: Mtra. Celia Palacios Suárez
Dr. Álvaro Virgilio Buenrostro Avilés
Dr. Eduardo Alejandro Escotto Córdova
Mtra. Sara Guadalupe Unda Rojas



México, D. F.

OCTUBRE 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecemos a nuestros sinodales
por su paciencia, dedicación y compromiso
en la revisión y corrección de nuestra tesis pero sobre todo
por su profesionalismo incondicional, el cual, nos inspira a dar
lo mejor como seres humanos y a ser excelencia en el trato
hacia nuestros pacientes y alumnos.

Dedicatoria

Al tesoro más grande que la vida me ha dado, a mi razón de ser, a mi hija Helen.

A mis sobrinos Abraham y Valeria.

A los tres, porque fueron mi comprobación personal de tesis. Para que en el futuro se vean reflejados en su contenido.

Agradecimientos

A mis padres, pilares de mi formación como persona, madre y psicóloga, por creer en mí y por su apoyo incondicional. Gracias, de verdad muchas gracias.

A mis hermanos Armando, Vianney, Yin y Martha, por su constante apoyo; por sus palabras de aliento que me motivaron para cerrar este ciclo y sobre todo, por ser mi ejemplo de profesionalismo, dedicación y lucha.

A mi cómplice, a quien me brindó su apoyo y paciencia durante esta travesía, a mi compañera y gran amiga Anayeli.

A quien estoy infinitamente agradecida porque su apoyo no tuvo límites, a quien va de mi mano hombro con hombro disfrutando nuestros triunfos, al amor de mi vida, a mi esposo Aarón. ¡¡¡Lo logramos!!!

Mami y Papi... gracias por darme la mejor herencia en vida:
el gusto por aprender y la motivación por estudiar.

Hermana... Carla, te reconozco por enseñarme el significado de tener *fuerza de voluntad.*

Hermano... Jorge, te admiro por ser mi mejor ejemplo de *tenacidad.*

Abuela Queta... te agradezco por inculcarme desde niña a ser la mejor versión de mi misma en todo lo que hago.

Fredy... estando juntos creamos magia, gracias por tu amor y tu apoyo incondicional.

Kris... amiga mía, gracias por existir, por encontrarte en mi camino, por coincidir.

Rulfo y Chirris... mi más profundo agradecimiento por su fiel y leal compañía en esas largas jornadas de trabajo frente a la computadora. Chirris, te recordamos con mucho amor, siempre ocuparás un lugar especial en nuestros corazones.



A todas las personas que han creído en mí y que me han brindado oportunidades para crecer como persona y convertirme en una mujer exitosa.

Anayeli

ÍNDICE

	Pág.
Resumen	6
Introducción	7
1. La educación básica en el México actual	11
1.1 Contexto internacional y nacional de la educación en México.	11
1.2 El enfoque por competencias. De lo laboral a lo educativo	22
1.3 Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004	37
1.3.1 Antecedentes	37
1.3.2 Fundamentos y principios del PEP	38
1.3.3 Concepción del juego en el PEP	45
2. El desarrollo psicológico desde la perspectiva histórico-cultural.	48
2.1 Antecedentes de la teoría histórico-cultural	48
2.2 El origen histórico-cultural de las funciones psicológicas superiores	51
2.3 El concepto de desarrollo cultural de la conducta	56
2.4 El desarrollo de las funciones psicológicas superiores en la ontogenia	62
2.5 Método para el análisis de las funciones psicológicas superiores	69
2.6 La relación entre el aprendizaje y el desarrollo psicológico	70
2.7 La teoría de la Actividad	72
2.8 La estructura de la actividad	75
3. La periodización del desarrollo desde el enfoque histórico-cultural	79
3.1 La concepción de desarrollo infantil desde la perspectiva histórico-cultural	79
3.2 Los componentes constitutivos de la periodización del desarrollo infantil	83
3.3 Las características del desarrollo psicológico por edades	87
3.4 Características de los tipos de juego correspondientes a las edades psicológicas	90
3.4.1 Juego objetal	99
3.4.2 Juego simbólico	101
3.4.3 Juego temático de roles	103

4. Alternativa para la educación preescolar	110
4.1 Importancia del juego temático de roles en la edad preescolar	110
4.2 Importancia de la dirección pedagógica del juego temático de roles	122
4.3 Propuesta para la implementación del juego temático de roles en el aula	127
Referencias	138

Resumen

La presente tesis teórica es resultado de una investigación documental en la cual se realizó el análisis del Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP) y su contexto de aplicación actual en México. La identificación de la superficialidad con que son abordados en el PEP los aspectos teóricos de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de desarrollo del niño en edad preescolar, además de la ambigüedad en la definición y aplicación del enfoque por competencias, fueron motivo para proponer como alternativa a la educación preescolar los fundamentos teóricos y aportaciones del enfoque histórico-cultural, haciendo énfasis en las características del desarrollo psicológico de esta edad y la importancia de la actividad de juego temático de roles como actividad rectora.

Palabras clave: competencias, teoría histórico-cultural, periodización del desarrollo, juego temático de roles.

INTRODUCCIÓN

La educación en México ha tenido varias reformas a lo largo de la historia, reformas que obedecen al interés político de cada época y la necesidad del país por competir a nivel internacional. Este es el caso de la política educativa actual, que, como parte de la política nacional, busca tener un alcance hasta el año 2030. Para ello, se ha implementado una articulación del llamado enfoque por competencias en todos los niveles de educación básica. En el ciclo escolar 2004-2005 se implementó a nivel nacional el nuevo Programa de Educación Preescolar (PEP) basado en competencias. Al analizar el contenido del PEP, se detectó la superficialidad con que son abordados aspectos teóricos en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje y de desarrollo del niño en edad preescolar. Además, se observó que en el programa no se resalta la importancia que el juego temático de roles tiene para esta edad. Por esta razón, se decidió analizar los aspectos de la teoría histórico-cultural que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje, la potencialización del desarrollo en la edad preescolar y que garantizan la preparación psicológica de los niños para la edad siguiente, es decir, para su ingreso a la primaria. Asimismo, se decidió analizar desde esta teoría los tipos de juego que permiten la consolidación del juego temático de roles hacia el final de la edad preescolar.

El estudio del desarrollo psicológico infantil a partir de la formación de las funciones psicológicas superiores en el ser humano es un tema que ha servido de base para investigar e identificar opciones en el diagnóstico e intervención de diferentes problemáticas infantiles. Desde la perspectiva histórico-cultural, la formación de las funciones psicológicas superiores se da a partir del proceso de interiorización que consiste en la adquisición de los medios culturales en un momento histórico definido, mediante la interacción recíproca del hombre con su medio socio-cultural (Luria, 2000).

El proceso de interiorización ha sido explicado desde diferentes ángulos en los diferentes momentos de evolución de la teoría histórico-cultural, no obstante, el planteamiento esencial se conserva: la naturaleza, la sociedad y la cultura

proporcionan condiciones y medios que sustentan el desarrollo psicológico del ser humano, sin embargo la participación activa del hombre permite transformar dichas condiciones y medios de acuerdo a sus propias necesidades (Leontiev, 2005)

Partiendo de esta referencia, los seguidores de la teoría histórico-cultural han elaborado propuestas para explicar los cambios en el desarrollo psicológico del hombre en el transcurso de la ontogenia. Una de ellas, es la propuesta de Elkonin (1980), en la cual se establece una periodización del desarrollo basada en la interacción del hombre con su medio social y tomando como base la actividad rectora de cada edad psicológica. Considerando que esta propuesta es adecuada para entender el desarrollo psicológico del niño en edad preescolar y, tomando como referencia el modelo educativo del actual Programa de Educación Preescolar (PEP, 2004) en México, el propósito de esta tesis se centra en realizar un análisis del enfoque por competencias en el nivel preescolar y exponer los fundamentos de la teoría histórico-cultural para explicar la importancia de la conformación del desarrollo psicológico del niño, a partir de una periodización basada en el cambio cualitativo de actividades rectoras, resaltando de manera importante la participación del juego en sus diversas formas, las cuales contribuyen a la formación del juego temático de roles.

El problema de investigación se centra en la siguiente pregunta:

- ¿Cuáles pueden ser los aportes del juego temático de roles para la educación preescolar?

El objetivo de la investigación:

Resaltar la importancia de centrar la educación preescolar en el juego temático de roles como actividad rectora correspondiente y no en competencias aisladas.

Se realizó una investigación documental de fuentes escritas y textos electrónicos para analizar los fundamentos teóricos y planteamientos del PEP en relación al desarrollo infantil y el uso del juego para la intervención educativa, asimismo se compilaron las aportaciones de la teoría histórico-cultural necesarias

para el estudio de las características psicológicas de la edad preescolar. Una vez definido el problema de investigación se elaboró el esquema de trabajo (índice) y se concentró la información en fichas bibliográficas que permitieran redactar el contenido de la presente tesis teórica. En lo relacionado a la educación preescolar se analizaron aspectos como: Reforma Educativa, enfoque por competencias, contexto de elaboración y aplicación del PEP, principios y propósitos fundamentales del PEP, organización del PEP en campos formativos y competencias, y el juego en el preescolar (SEP, 2009a; Pérez, 2006; PEP, 2004). Con respecto a la teoría histórico-cultural, se resaltaron las aportaciones de autores como L. S. Vigotsky, A. N. Leontiev y D. B. Elkonin para explicar las características de la edad preescolar. Se abordaron conceptos como: funciones psicológicas superiores, zona de desarrollo próximo, periodización de desarrollo, neoformaciones, estructura de la actividad, actividad rectora y juego temático de roles. El contenido de la tesis se describe a continuación.

En el primer capítulo se expone el contexto nacional e internacional de la política educativa y de la educación básica en el México actual. Asimismo se hace una revisión del enfoque por competencias y se concluye el capítulo resumiendo aspectos importantes del PEP.

En el segundo capítulo, se concentran los fundamentos esenciales de la teoría histórico-cultural que han sido el punto de partida para los seguidores de la misma. Dada la complejidad de las obras de L. S. Vigotsky, resulta difícil sintetizar tan extenso bagaje, sin embargo, se abordan los planteamientos teóricos que se consideran esenciales para entender las propuestas de autores más recientes. Se explica el origen social de las funciones psicológicas superiores haciendo referencia al concepto de desarrollo cultural de la conducta. Asimismo, se hace una exposición de la concepción del autor en relación al desarrollo de las funciones psicológicas en la ontogenia y el método propuesto para su análisis. Se expone la relación entre el aprendizaje y el desarrollo psicológico haciendo un análisis del concepto de Zona de Desarrollo Próximo para dar introducción a los fundamentos de la teoría de la actividad desarrollada por A. N. Leontiev. Se

mencionan las características y la estructura de la actividad, haciendo énfasis en los conceptos de acciones y operaciones.

El tercer capítulo está enfocado en los elementos que constituyen la periodización del desarrollo propuesta por Elkonin. Tomando como referencia la actividad rectora en la edad psicológica determinada, se exponen los diferentes tipos de juego que corresponden a la infancia temprana y la edad preescolar.

En el cuarto capítulo se resalta la importancia del juego temático de roles para la formación adecuada del desarrollo psicológico en la edad preescolar que se ve manifestado en la presencia de neoformaciones como: la reflexión, la actividad voluntaria y la imaginación, necesarias para la preparación del niño para el ingreso a la escuela primaria. Se expone la metodología propuesta por Esteva (2007) para la dirección pedagógica del juego temático de roles. Por último, se propone un esquema con base en los fundamentos de la teoría histórico-cultural para la implementación del juego temático de roles en el aula. En dicho esquema se identifica la estructura de la actividad de juego de roles en general y, la estructura de la actividad para cada rol participante de un argumento en particular, las competencias que se propiciarían al basar la planeación escolar en el juego temático de roles. Se concluye resaltando los motivos por los cuales se considera la importancia de la actividad de juego temático de roles como actividad rectora de la edad preescolar y los posibles alcances al implementarlo dentro del aula.

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL MÉXICO ACTUAL

La situación actual de la educación en México, obliga a remitirse a la Reforma Integral de la Educación Básica, la cual, obedece a lineamientos de instancias gubernamentales y, por lo tanto, a organismos internacionales. A continuación, se exponen de manera general la participación de dichas instancias para explicar la forma en que se ha establecido el enfoque por competencias en los diferentes niveles educativos en México. Asimismo, se hace una revisión de los fundamentos y antecedentes del enfoque por competencias desde su génesis en el ámbito empresarial y, posteriormente su incorporación al ámbito educativo. Se concluye con los aspectos más importantes de la estructura y contenido del Programa de Educación Preescolar que servirán de base para la propuesta desde el enfoque histórico-cultural.

1.1 CONTEXTO INTERNACIONAL Y NACIONAL DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

Debido a que en México, la política en general y, la política educativa en particular, consideran para su planeación parámetros relacionados con los datos arrojados por encuestas internacionales, es necesario exponer el contexto internacional para entender el mecanismo mediante el cual, se ha establecido el enfoque por competencias en el ámbito educativo en nuestro país. Al respecto, se parte del Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Resultados Educativos de los Alumnos (Proyecto PISA), perteneciente a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). El objetivo de PISA es hacer un monitoreo de cómo los estudiantes que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria, han adquirido los conocimientos y destrezas necesarios para su completa participación en sociedad. Aunque las evaluaciones de PISA se centran en la comparación del conocimiento y las destrezas de los estudiantes en las áreas de lectura, matemáticas y resolución de problemas, se hace énfasis en que el éxito de la vida depende de un rango más amplio de competencias. Para la

OCDE, una competencia es más que conocimientos y destrezas (recursos psicosociales). Incluye la habilidad de enfrentar demandas complejas con apoyo en los recursos psicosociales y movilizándolo los conocimientos y destrezas de un contexto particular. “Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica”. (“La definición, s.f., p. 3)

Con el fin de brindar a los países pertenecientes a la OCDE un marco conceptual para la identificación de competencias básicas o competencias clave y para fortalecer los resultados de PISA, se inició en 1997 el proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), en el cual participaron académicos, expertos e instituciones de disciplinas diversas en las diferentes etapas del proyecto. Concluyó en 2003 con la elaboración de un reporte y el resumen del mismo en un folleto donde se identifican competencias clave que son clasificadas en tres categorías, las cuales, engloban los prerrequisitos psicosociales para un buen funcionamiento en la sociedad. Esta clasificación está justificada por su carácter práctico, dado que enlistar las necesidades mínimas de un individuo para su participación en la sociedad sería una labor interminable, se establecieron tres indicadores para la selección de competencias clave. Al respecto, cada competencia deberá: “contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos; ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos; y ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos” (“La definición”, s.f. p. 3). El primer indicador se relaciona con los beneficios del capital humano, medibles tanto en lo económico como en lo social, debido a que el capital humano además de jugar un papel crítico en el desempeño económico, aporta beneficios relacionados con el mejoramiento de la salud, mayor bienestar, mayor participación social y política. El segundo indicador, implica que para que las competencias tengan un amplio espectro de contextos, deberán ser aplicables a múltiples áreas de la vida, por ejemplo, ciertas áreas de competencias son aplicables tanto en lo laboral como en las relaciones privadas o en la participación política (competencias transversales).

El tercer criterio o condición, establece que con las competencias clave se puede dar énfasis a las competencias transversales para su desarrollo y mantenimiento, sobre las competencias específicas de un oficio, ocupación o forma de vida.

El marco conceptual del Proyecto DeSeCo para competencias clave, las clasifica en tres amplias categorías. Primero, porque los individuos deben poder usar un vasto rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente: tanto físicas como en la tecnología de la información y socioculturales como en el uso del lenguaje. Asimismo, los individuos necesitan comprender dichas herramientas para adaptarlas a sus propios fines y para usarlas de manera interactiva. Segundo, porque en un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan poder comunicarse con otros, y debido a que encontrarán personas de diversos orígenes, es importante que puedan interactuar en grupos heterogéneos. Tercero, porque los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situarlas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma. (“La definición”, s.f. p. 4; SEP, 2009a, pp. 7-8)

Aunque cada categoría cuenta con un enfoque específico, éstas se encuentran interrelacionadas, de esta manera, se establece que, aunque se hable de competencias individuales, la suma de las mismas permite alcanzar metas colectivas. Las metas colectivas tienen como sustento la práctica de valores democráticos y el logro de un desarrollo sustentable, lo que implica que un individuo pueda alcanzar su potencial, respetando los derechos de otros individuos y contribuyendo a producir una sociedad equitativa. Asimismo, se identifica como necesidad para el desarrollo de competencias, que los individuos piensen y actúen reflexivamente debido a que “la reflexión involucra no sólo la habilidad de aplicar de forma rutinaria una fórmula o método para confrontar una situación, también la capacidad de adaptarse al cambio, aprender de las experiencias y pensar y actuar con actitud crítica” (“La definición”, s.f., p. 4).

En el proyecto DeSeCo, la reflexión es considerada como un proceso de pensamiento que implica el uso de destrezas meta cognitivas (pensar acerca de pensar), habilidades creativas y la adopción de una actitud crítica.

No es solamente la forma en que los individuos piensan, también cómo comprenden una experiencia de manera más general, incluyendo sus pensamientos, sentimientos y relaciones sociales. Esto requiere que los individuos alcancen un nivel de madurez social que les permita distanciarse de las presiones sociales, adoptar diferentes perspectivas, hacer juicios independientes y tomar responsabilidad por sus acciones (“La definición”, s.f., p. 8).

Con base en lo anterior, se realizó un esquema de las tres categorías definidas en el DeSeCo, las competencias clave correspondientes y las habilidades, destrezas o conocimientos identificados para el desarrollo de las mismas.

Tabla 1.- Esquema de las categorías, competencias clave y sus habilidades o destrezas correspondientes, establecidas en el proyecto de DeSeCo de la OCDE. (“La definición”, s.f., pp. 9-15)

CATEGORÍA	COMPETENCIAS	HABILIDADES Y DESTREZAS
1. Usar las herramientas de forma interactiva	A. Uso interactivo del lenguaje, los símbolos y los textos	<ul style="list-style-type: none"> Esta competencia clave se relaciona con el uso efectivo de las destrezas lingüísticas orales y escritas, las destrezas de computación y otras destrezas matemáticas, en múltiples situaciones. Es una herramienta esencial para funcionar bien en la sociedad y en el lugar de trabajo, y para participar en un diálogo efectivo con otros. El término “competencias de comunicación” está asociado con esta competencia clave.
	B. Uso interactivo del conocimiento y la información	<ul style="list-style-type: none"> Reconozcan y determinen lo que no saben; Identifiquen, ubiquen y accedan a fuentes apropiadas de información (incluyendo el ensamblaje de conocimiento e información en el ciberespacio) Evaluar la calidad, propiedad y el valor de dicha información, así como sus fuentes; y Organizar el conocimiento y la información.
	C. Uso interactivo de la tecnología	<ul style="list-style-type: none"> Los individuos necesitarán ir más allá de las destrezas técnicas básicas necesarias para simplemente usar el Internet, enviar correos electrónicos y cosas similares.
2. Interactuar en grupos heterogéneos	A. Relacionarse bien con otros	<ul style="list-style-type: none"> Empatía, adoptar el rol de la otra persona e imaginar la situación desde su perspectiva. Esto lleva a la autoreflexión cuando, al considerar una amplia gama de opiniones y creencias, los individuos reconocen que lo que damos por sentado en una situación no es necesariamente compartido por los demás.

		<ul style="list-style-type: none"> • El manejo efectivo de las emociones, conocerse a sí mismo e interpretar de forma efectiva sus propios estados emocionales y motivacionales subyacentes y los de los demás.
	B. Cooperar y trabajar en equipo	<ul style="list-style-type: none"> • La habilidad de presentar ideas y escuchar las ideas de otros; • Un entendimiento de las dinámicas del debate y el seguimiento de una agenda; • La habilidad de construir alianzas tácticas y sostenibles; • La habilidad de negociar; y • La capacidad de tomar decisiones que permitan diferentes opiniones.
	C. Manejar y resolver conflictos	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar los elementos y los intereses en juego (ej. poder, reconocimiento de méritos, división del trabajo, equidad), los orígenes del conflicto y el razonamiento de todas las partes, reconociendo que hay diferentes posiciones posibles; • Identificar áreas de acuerdo y áreas de desacuerdo; • Recontextualizar el problema; y • Priorizar las necesidades y metas, decidiendo lo que están dispuestos a dejar de lado y bajo qué circunstancias.
3. Actuar de manera autónoma	A. Actuar dentro del contexto del gran panorama	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendan patrones; • Tengan idea del sistema en el que existen; ej., comprendan sus estructuras, cultura, prácticas y reglas formales e informales y expectativas y roles que juegan dentro de la misma, incluyendo una mayor comprensión de las leyes y regulaciones, y también de las normas sociales no escritas, los códigos morales, los modales y el protocolo. Complementa un entendimiento de los derechos con conocimiento de los límites de las acciones; • Identificar las consecuencias directas e indirectas de sus acciones; y • Elegir entre diferentes cursos de acción reflexionando en sus consecuencias potenciales en relación con las normas y metas individuales y compartidas.
	B. Formar y conducir planes de vida y proyectos personales	<ul style="list-style-type: none"> • Definir un proyecto y fijar una meta; • Identificar y evaluar tanto los recursos a los que se tiene acceso, como los recursos necesarios (ej. tiempo y dinero); • Priorizar y refinar las metas; • Balancear los recursos necesarios para satisfacer metas múltiples; • Aprender de acciones pasadas, proyectando resultados futuros; y • Monitorear el progreso, haciendo los ajustes necesarios conforme se desarrolla el proyecto.

	C. Defender y asegurar derechos, intereses	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender los propios intereses (ej. en una elección); • Conocer las reglas y principios escritos para basar un caso; • Construir argumentos para que nuestros derechos y necesidades sean reconocidos; y • Sugerir arreglos o soluciones alternativas.
--	--	---

La propuesta de la OCDE busca satisfacer las necesidades y demandas de los fenómenos de la globalización que, como sabemos, se pueden observar tanto en los aspectos sociales y económicos, como en los educativos, los culturales y los relacionados con la comunicación. Por ello, se enfatiza el supuesto de que los individuos requieren no solo del dominio de los procesos, sino también de la adquisición de capacidades de adaptación para hacer frente a los constantes cambios y poder competir en un mundo globalizado.

Para corresponder a los lineamientos establecidos en el ámbito internacional, en el gobierno de México, con base en la Ley de Planeación, se elabora el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (PND), el cual, tiene como finalidad establecer los objetivos nacionales, las estrategias y las prioridades que rigen la acción del gobierno en la administración del sexenio actual. La estructura del PND se basa en cinco ejes rectores: Estado de Derecho y seguridad; Economía competitiva y generadora de empleo; Igualdad de oportunidades; Sustentabilidad ambiental; y Democracia efectiva y política exterior responsable. El PND asume como premisa básica la búsqueda del Desarrollo Humano Sustentable; “ello significa asegurar para los mexicanos de hoy la satisfacción de sus necesidades fundamentales como la educación, la salud, la alimentación, la vivienda y la protección a sus derechos humanos.”(PND, 2007, p.23). Bajo este contexto, se plantea realizar una transformación educativa que defina la política educativa en México en el presente sexenio y durante las próximas décadas, tomando como base el proyecto Visión 2030 que es una descripción del México deseable y posible por encima de las diferencias de partido, región o religión.

Hacia el 2030, los mexicanos vemos a México como un país de leyes, donde nuestras familias y nuestro patrimonio están seguros, y podemos ejercer sin restricciones nuestras libertades y derechos; un país con una economía altamente competitiva que crece de manera dinámica y sostenida, generando empleos suficientes y bien remunerados; un país con igualdad de oportunidades para todos, donde los mexicanos ejercen plenamente sus derechos sociales y la pobreza se ha erradicado; un país con un desarrollo sustentable en el que existe una cultura de respeto y conservación del medio ambiente; una nación plenamente democrática en donde los gobernantes rinden cuentas claras a los ciudadanos, en el que los actores políticos trabajan de forma corresponsable y construyen acuerdos para impulsar el desarrollo permanente del país; una nación que ha consolidado una relación madura y equitativa con América del Norte, que ejerce un liderazgo en América Latina y mantiene una política exterior activa en la promoción del desarrollo, la estabilidad y la seguridad nacional e internacional (PND, 2007, p. 25 y “Visión 2030”, s.f., pp. 8-9).

En el proyecto “Visión 2030” (s.f.) se establecen 28 metas para abarcar los cinco ejes rectores del PND. Las metas relacionadas con la educación abarcan los temas de cobertura y calidad educativa. Se establece que se debe alcanzar un nivel de educación promedio de 15 años y se debe lograr una calificación similar a la media de los países de la OCDE, en las pruebas de matemáticas y comprensión de lectura de PISA. Para alinear los objetivos del PND y las metas de la Visión 2030, se elabora el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PROSEDU) que es un documento oficial en el que se establecen indicadores y metas, expresados en objetivos, estrategias y líneas de acción que definen la actuación de las dependencias y de los organismos federales pertenecientes al sector educativo, en el presente sexenio.

Los principales retos del PROSEDU se relacionan con la disminución del analfabetismo, la generación de oportunidades para disminuir los índices de reprobación y deserción, la formación escolar prevaleciente a través de habilidades que le permitan a los egresados resolver problemas con creatividad y eficacia y estar mejor preparados para los desafíos que les presentan la vida y la inserción en el mercado laboral y, una educación de calidad para los alumnos que

proviene de sectores desprotegidos y vulnerables para disminuir la marginación y la ignorancia.

Los objetivos establecidos en el PROSEDU son los siguientes:

Tabla 2. Objetivos establecidos en el PROSEDU para abordar las metas relacionadas con la educación y planteadas en el PND (2007-2012)

OBJETIVOS	DEFINICIÓN
1	Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.
2	Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.
3	Impulsar el desarrollo y utilización de tecnología de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.
4	Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.
5	Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.
6	Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.

El Objetivo 1 es el que se encuentra estrechamente relacionado con la formación, capacitación y práctica docente. A continuación se enlistan las estrategias establecidas para el logro de dicho objetivo en lo relacionado al nivel de educación básica.

- Realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI.
- Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.
- Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos.
- Desplegar acciones complementarias que favorezcan el dominio de la comprensión lectora, y el uso de la lengua oral y escrita en diferentes contextos.

- Articular esfuerzos y establecer mecanismos para asegurar el desarrollo de habilidades cognoscitivas y competencias numéricas básicas que permitan a todos los estudiantes seguir aprendiendo. (SEP, 2007, pp. 23-24)

Como dato adicional se incluyen los indicadores correspondientes al Objetivo 1 y las metas que se espera cubrir en el año 2012, en relación a la educación básica:

Tabla 3. Adaptación de la tabla original para resaltar los indicadores correspondientes a la educación básica y al Objetivo 1 del PROSEDU (SEP, 2007, pp. 15-16)

Nombre del indicador	Unidad de medida	Situación en 2006	Meta 2012
Calificación en el examen PISA en las pruebas de matemáticas y comprensión de lectura	Puntaje entre 200 y 800 (800 equivale al mejor rendimiento)	392 (de acuerdo a resultados 2003)	435
Porcentaje de alumnos con un logro académico al menos elemental en la prueba ENLACE (los niveles de la prueba son insuficiente, elemental, bueno y excelente)	Porcentaje de alumnos examinados	<i>Primaria:</i> Español = 79.3 % Matemáticas = 79% <i>Secundaria:</i> Español = 59.3 % Matemáticas = 38.9%	<i>Primaria:</i> Español = 82 % Matemáticas = 83% <i>Secundaria:</i> Español = 70 % Matemáticas = 53%
Revisión, actualización y articulación de programas de asignatura u otras unidades de aprendizaje por nivel y grado de educación básica	Programa de asignatura	13 programas de asignatura revisados, actualizados y articulados.	Todos los programas de asignatura revisados, actualizados y articulados (87)
Porcentaje de docentes de educación básica capacitados en la enseñanza de las matemáticas a través de materiales y talleres	Porcentaje de docentes	4.7% (26, 300 docentes capacitados)	74.7% (419,210 docentes capacitados)

De esta manera, en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se plantea la Articulación Curricular de la Educación Básica como una estrategia para contribuir al desarrollo de competencias amplias que permitan mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja.

El desarrollo de esta estrategia se enmarca en la trayectoria que por más de una década el mundo en su conjunto y nuestro país, han asumido para responder a las necesidades y desafíos que implican preparar a los niños y a los jóvenes para que vivan en una sociedad que les demanda la movilización de saberes, habilidades, actitudes y valores para que desarrollen la capacidad de aprender permanentemente, hagan frente a la creciente producción de conocimiento y lo aprovechen en su vida cotidiana (SEP, 2009a, p. 3).

La articulación curricular implica la implementación del enfoque por competencias en todos los niveles educativos. En el rubro de la educación básica, se inició la implementación en 2004 para el nivel preescolar, en 2006 para secundaria y, en 2009 para la educación primaria. Para consolidar la articulación curricular se establece el perfil de egreso de la educación básica, en el cual, se considera que como resultado del proceso de formación a lo largo de la escolaridad básica, se espera que el alumno muestre rasgos que incluyan aspectos relacionados con lo cognitivo, lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática:

- a) Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. Además posee las herramientas básicas para comunicarse en una lengua adicional.
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionada por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas, en función del bien común.
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar en equipo; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en

los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.

- h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente, como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance, como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente. (SEP, 2009a, pp. 17-18; SEP, 2009b, pp.13-14)

Como se observa, a la luz del fenómeno de la globalización el enfoque por competencias ha adquirido nuevos significados, esto debido a que las demandas laborales ya no sólo requieren individuos autómatas, ejecutores de tareas concretas. Con el acelerado avance de la tecnología muchas de las tareas que eran realizadas por el hombre ahora se llevan a cabo por computadoras, además el desarrollo de las telecomunicaciones diariamente genera y difunde infinidad de información, motivo por el cual la capacidad de análisis y síntesis para seleccionar dicha información es imperante en las nuevas generaciones.

De esta manera, Zubiría (2001) expone que no sólo los productos, el dinero y la información se globalizan, sino también la cultura, el arte, la economía, las crisis, las drogas, la guerra, la corrupción, etc. Así, las estructuras sociales cambian, es decir, se flexibilizan, como lo marca el autor. Con dicha flexibilidad hoy en día no es de sorprendernos la desintegración de los matrimonios, “los matrimonios por segunda y tercera vez, los hogares formados por hijos de padres separados, los conformados por ancianos, jóvenes, madres solteras, individuos solos, e incluso por parejas de homosexuales” (p. 38). Aunado a la desintegración familiar, la vinculación de la mujer al trabajo, trae como consecuencia tiempos de convivencia más reducidos, los niños pasan la mayor parte del tiempo pegados a los televisores, la hora de la comida en la que anteriormente se llevaba a cabo la sobremesa momento propicio para la comunicación, ha quedado atrás en la mayoría de los hogares.

En lo que respecta a los espacios de recreación cada vez son menos las opciones que se presentan a los niños y jóvenes, las casas habitación no cuentan

con espacios propicios para la integración social, las nuevas generaciones tienen más amigos (por llamarlos de alguna manera) en las redes sociales del INTERNET. Desde esta perspectiva es comprensible el papel de la escuela para buscar solución a todas estas problemáticas y es en este último punto donde la educación también se globaliza y para responder a las demandas no sólo laborales, sino sociales y psicológicas busca la formación integral de los individuos. Por ello, para aterrizar la forma en que se ha establecido el enfoque por competencias en el nivel preescolar de nuestro país, es necesario hacer una revisión de los fundamentos y antecedentes del enfoque por competencias para entender su transición del ámbito laboral y empresarial al ámbito educativo.

1.2 EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS, DE LO LABORAL A LO EDUCATIVO.

El empleo del término de competencias se remonta al año de 1973 cuando David McClelland (Pérez, 2006), profesor de psicología de la Universidad de Harvard, al publicar el artículo titulado *Testing for Competence Rather Than For <<Intelligence>>* (Examinando la Competencia en lugar de la <<Inteligencia>>) se consolidó como el padre de las competencias. El enfoque de competencias es un enfoque conductista y como tal, asume que lo más importante en el estudio de las personas es la observación de la conducta, se basa en que, lo que mejor predice la conducta futura es la conducta pasada, por lo tanto “el enfoque de competencias se fija en lo que las personas hacen y saben hacer, y no en cómo son ni qué rasgos de inteligencia y personalidad poseen” (Pérez, 2006, p.3). Desde esta perspectiva, las competencias no son cualidades potenciales para hacer o para aprender algo, sino la demostración práctica del saber hacer, de la capacidad de las personas para aplicar sus conocimientos en tareas muy específicas.

...que una persona tenga una alta inteligencia y también tenga unos amplios conocimientos del código de circulación y del funcionamiento de los coches no implica necesariamente que sea capaz de conducir adecuadamente por una gran ciudad; por tanto, diremos que esta persona no posee (por el momento) la

<<competencia de conducir por una gran ciudad>>, a pesar de que tiene el potencial para ello. Pasar de ese potencial al <<acto>> (evidencia de la competencia) requerirá un entrenamiento específico. Ésta es la diferencia fundamental entre el término <<competencia>> y otros términos como capacidad, conocimiento, inteligencia, o rasgos de la personalidad. (Pérez, 2006 p. 4)

Esto último se comprende, debido a que el enfoque por competencias surge con la finalidad de aplicarse en el ámbito laboral para hacer gente más competente y no más inteligente, de esta forma se entrena a las personas enseñándoles un conjunto de comportamientos adecuados para hacer algo bien (competencias), por tal motivo, el aprendizaje es un aspecto fundamental cuyos objetivos están muy bien definidos, pues así se asegura una evaluación objetiva que se califica en términos de: lo hace o no lo hace, es decir, el individuo: es o no es competente.

Debe tenerse presente que para que una persona sea capaz de realizar una acción determinada, necesita poseer ciertos conocimientos sobre cómo se realiza la acción (saber, saber hacer), una actitud acorde con la acción a llevar a cabo (saber estar), cierta motivación para empezar a realizar la acción (querer hacer), y, por supuesto, tanto unas características de personalidad e inteligencia compatibles con la actividad como unas condiciones contextuales favorecedoras de la acción (poder hacer). El enfoque de competencias no niega estos prerrequisitos, aunque se centre primordialmente en los resultados observables de la conducta competente. La esencia de la competencia es el “hacer”, y es esto lo que evaluamos: “lo que la persona hace o no hace” (su comportamiento observable) (Pérez, 2006, p. 5).

Pero no sólo en el ámbito laboral se capacita a los individuos, sino también la educación ha presentando tendencias a formar alumnos pasivos y receptivos, cuyo aprendizaje también es medido en términos de lo hace o no lo hace. Diferentes enfoques y paradigmas tratan de explicar los procesos de enseñanza aprendizaje, de esta manera el conductismo también ha estado presente en la educación, al respecto Zilberstein (2005) plantea que para los conductistas lo importante es el resultado del proceso de enseñanza, no lo que ocurre dentro de

la persona durante el aprendizaje, así, reducen al sujeto a un elemento pasivo concediéndole el papel activo al medio que aporta los estímulos.

Otro modelo educativo al cual hace referencia el autor es la escuela tradicional en la que la enseñanza es directa, dentro de los salones de clase donde el centro del proceso es el profesor y la materia que se imparte, esta didáctica promueve el pensamiento empírico y el aprendizaje pasivo por parte del alumno, el profesor frente al grupo enseña de manera activa y los conocimientos se incorporan por aproximaciones sucesivas y se imparte como verdades acabadas por considerar que el alumno es una hoja en blanco con insuficiente o ningún vínculo con la vida. Estos son sólo algunos ejemplos de modelos educativos que se pretenden erradicar con la nueva reforma educativa. Por lo anterior, se considera que las competencias han dado un giro dejando atrás su concepción conductista y adoptando aproximaciones constructivistas a fin de poder introducirse en el ámbito educativo. Para entender un poco más la noción constructivista sobre la que se encuadra el concepto de competencias, se explicara a que se refiere el término constructivista en la presente tesis. De acuerdo con Zubiría (2001) la corriente constructivista es:

...una de las corrientes más representativas de la vanguardia pedagógica ampliamente divulgada y aceptada en el último tiempo... desarrollada durante el siglo XX por Piaget (...) Sus orígenes inmediatos se remontan a la revolución cognitiva de los años sesenta, cuando nutridos en Piaget, se levantaron para enfrentar la insatisfacción dejada por el paradigma hasta entonces dominante de la sicología conductista y el asociacionismo. (Zubiría, 2001pp. 139-140)

El autor añade que la revolución constructivista como parte de la revolución cognitiva explica el aprendizaje a partir de los procesos intelectuales activos e internos de cada individuo. Al respecto Zilberstein (2005) plantea que:

En sentido general los constructivistas sostienen que los conocimientos, los proyectos y productos intelectuales se construyen, a partir de la actividad del sujeto, incluso algunos llegan a plantear con fuerza la influencia colectiva. Se reconoce la necesidad

de que el aprendizaje tenga sentido y significado para el que aprende y se sostiene la importancia de potenciar el desarrollo. (Zilberstein, 2005 p. 54)

De esta manera el constructivismo está conformado por una gran variedad de modelos teóricos, lo que complica el entendimiento de sus principios epistemológicos, psicológicos y didácticos. Según Fuente (2009) entre las teorías que ilustran el constructivismo se encuentran las de Piaget, Vygotsky, Ausubel y Bruner. Así, la autora considera el constructivismo como una epistemología, que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano, asumiendo que nada viene de nada. Es decir, que el conocimiento nuevo tiene como base el conocimiento previo, de esta manera, distingue lo que considera constructivismo psicológico y constructivismo social, diferencias que se exponen a continuación:

Tabla 4. Basada en las características de la clasificación del constructivismo psicológico y constructivismo social expuesta por Fuente (2009).

CONSTRUCTIVISMO PSICOLÓGICO	CONSTRUCTIVISMO SOCIAL
El aprendizaje es fundamentalmente un asunto personal.	El aprendizaje tiene una interpretación audaz: sólo en un contexto social se logra aprendizaje significativo.
El motor de esta actividad es el conflicto cognitivo.	No es el sistema cognitivo lo que estructura significados, sino la interacción social. El intercambio social genera representaciones interpsicológicas que se han de transformar en representaciones intrapsicológicas.
Se trata de que exista aprendizaje por descubrimiento, experimentación y manipulación de realidades concretas, pensamiento crítico, diálogo y cuestionamiento continuo.	No niega nada de las suposiciones del constructivismo psicológico, sin embargo considera que está incompleto.
No se consideran variables sociales como uso del lenguaje, clase social, aprendizaje en medios no académicos, concepciones de autoridad y estructura social.	Lo que pasa en la mente del individuo es fundamentalmente un reflejo de lo que pasa en la interacción social.
	El origen de todo conocimiento no es entonces la mente humana, sino una sociedad dentro de una cultura dentro de una época histórica. El lenguaje es la herramienta cultural de aprendizaje por excelencia.
	El individuo construye su conocimiento por que es capaz de leer, escribir y preguntar a otros y preguntarse a si mismo sobre aquellos asuntos que le interesan.

Bajo este contexto, al pensar en la introducción del concepto de competencias en el ámbito educativo, el análisis permitió concluir que al asumir una tendencia constructivista las competencias pudieron proyectarse con tintes más humanistas, que a decir de Zilberstein (2005)

La tendencia humanista hace un énfasis peculiar en el papel del sujeto, en contacto con la realidad social y los problemas de la sociedad. Se contrapone de alguna forma con el cognitivismo, al insistir en los elementos afectivos, valorativos y emocionales...El enfoque materialista-dialectico de la tendencia humanista, le da valor a la formación de la personalidad integral, no como un ente individual sino como un producto de la actividad social. (Zilberstein, 2005 pp. 52-53)

De esta manera se considera que al hablar del sujeto como portador de elementos afectivos, valorativos y emocionales, tienen cabida todas las demás características (habilidades, destrezas, conocimiento, aprendizaje, herramientas, etc.) que se le atribuyen a las competencias en la educación. En la siguiente tabla se muestra un comparativo entre la educación tradicional con tendencias conductistas y la educación edificada sobre bases constructivistas, o bien, lo que Zilberstein (2005) llama escuela tradicional y escuela nueva.

Tabla 5. La tabla muestra las diferencias entre la escuela tradicional y la escuela nueva. Basada en el esquema de PAIDEIABLOG (2009)

ESCUELA TRADICIONAL	ESCUELA NUEVA
Profesor experto	Profesor mediador
Relación de asimilación	Relación dialógica
Conocimiento estático	Conocimiento flexible modificable
Conocimiento objetivo externo al sujeto	Conocimiento subjetivo interno al sujeto
Alumno pasivo	Alumno activo constructor de sus propios aprendizajes
Interesa más el producto	Interesa más el proceso
Currículum vertical	Currículum horizontal
No se consideran los aprendizajes previos	Se consideran los aprendizajes previos

De acuerdo con Coll (2007), las teorías constructivistas insisten en impulsar desde el ámbito escolar el aprendizaje significativo cuyo rasgo fundamental es su

funcionalidad en todos los posibles contextos sociales y culturales. El enfoque por competencias al ubicarse dentro de las teorías constructivistas más que resaltar la funcionalidad del aprendizaje, sin restarle importancia, pone en relieve la necesidad de integrar los distintos tipos de conocimientos como las habilidades, motivación, valores, actitudes, emociones, etc., a fin de asumir la naturaleza psicológica del conocimiento humano en el desarrollo y evaluación del aprendizaje. La ventaja de identificar y definir los aprendizajes en términos de competencias es la articulación e interrelación de los tipos de conocimientos. Perrenaud utiliza el concepto “movilizar conocimientos” para explicar que “la manifestación de una competencia revela la puesta en práctica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas” (SEP, 2009c, p. 11).

Como se expuso en el apartado anterior, para solucionar los problemas de la globalización, el enfoque por competencias surge en el ámbito industrial y empresarial. De ahí se desprende la necesidad de elevar el nivel educativo para preparar individuos capaces de resolver problemas de carácter práctico, lo cual, desde esta perspectiva sólo es posible con una educación basada en competencias que promueva el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes, etc., con la finalidad de brindar una formación integral. Al respecto, Andrade (2008) menciona que “el conocimiento como acumulación de saber no es significativo, su valor radica en el uso que se hace del mismo” (p.58). De esta manera una educación basada en competencias, es aquella que enlaza los conocimientos a la práctica, que exige analizar y resolver problemas en la práctica misma y de manera multidisciplinaria, fomentando el trabajo en equipo y la facultad de aprender a aprender y adaptarse, además, se centra en estilos de aprendizaje de cada individuo y la manera en cómo se potencializa ese aprendizaje para que el alumno maneje habilidades y destrezas que lo preparan para la vida profesional (López y Farfán, s.f). La competencia es un conjunto de comportamientos afectivos, cognitivos y sociales que tienen como finalidad el desarrollo integral.

En este sentido, la UNESCO ha destacado desde finales de la década pasada, que la educación debe ser integral con el propósito de cubrir todos los aspectos de la vida con conocimientos científicos (aprender a conocer), destrezas profesionales (aprender a hacer), valores humanos y principios (aprender a ser), y el ejercicio de la responsabilidad ciudadana (aprender a convivir). (SEP, 2009c, p.10)

De acuerdo con Delors (1994) las cuatro vías (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir) convergen en una sola, en general la enseñanza escolar se orienta esencialmente hacia el aprender a conocer y en menor medida hacia el aprender a hacer, mientras que las otras dos formas de aprendizaje dependen circunstancialmente de las dos primeras. Con base en lo expuesto por el autor a continuación se hace una síntesis de cada uno de los aprendizajes:

- Aprender a conocer: puede considerarse medio y finalidad de la vida humana, como medio para que cada persona aprenda a comprender el mundo que lo rodea, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, conocer y descubrir dejando a un lado estudio sin aplicación inmediata y dando lugar a los conocimientos útiles; que los niños sin importar condición social y cultural puedan acceder adecuadamente al razonamiento científico. Sin embargo, puesto que el conocimiento es múltiple e infinitamente evolutivo, resulta utópico pretender conocerlo todo. Al mismo tiempo, la especialización, no debe excluir una cultura general, pues de esta manera se logra una apertura a otros lenguajes y conocimientos, permitiendo ante todo comunicar y evitando que el especialista no se interese en lo que hacen los demás. Aprender para conocer supone, en primer término, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento. La adquisición del conocimiento no tienen fin y puede nutrirse de todo tipo de experiencias, el éxito de la enseñanza básica radica precisamente en el aporte del impulso y las bases

que permitirán seguir aprendiendo durante toda la vida, no sólo en el empleo sino también al margen de él.

- Aprender a hacer: este aspecto va de la mano de aprender a conocer sin embargo está más vinculado al aspecto profesional, su relevancia radica en cómo enseñar al alumno a poner en práctica los conocimientos adquiridos y como adaptar la enseñanza al futuro mercado del trabajo cuya evolución no se puede predecir. Al respecto, se debe establecer diferencia entre el trabajo asalariado y el trabajo independiente, el primero se lleva a cabo en un modelo industrial en donde la maquinaria sustituye el trabajo humano y lo convierte en algo cada vez más inmaterial acentuando el carácter conflictivo de las tareas. Así pues, “aprender a hacer” ya no significa simplemente preparar a alguien para una tarea material bien definida. Los aprendizajes deben evolucionar y ya no pueden considerarse mera transmisión de prácticas más o menos rutinarias. Las demandas de la industria exigen, más que la calificación profesional, un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combinan la calificación adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos. Por otra parte, el trabajo independiente agrupa actividades que no son ni industriales ni agrícolas y que, a pesar de su diversidad, tienen en común el hecho de no producir ningún bien material por ejemplo: en el sector comercial (peritajes de todo tipo, servicios de supervisión o de asesoramiento tecnológico, servicios financieros, contables o administrativos) en el sector no comercial más tradicional (servicios sociales, de enseñanza, de sanidad, etc.). En ambos casos la actividad de información y de comunicación, es primordial obligando a cultivar cualidades humanas que las formaciones tradicionales no siempre inculcan y que corresponden a la capacidad de establecer relaciones estables y eficaces entre las personas.
- Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás: actualmente esto constituye una de las principales empresas de la educación. El progreso de

la humanidad se ve amenazado por la violencia que impera en el mundo. Ciertamente es que la humanidad siempre ha sido conflictiva, pero hay elementos nuevos que acentúan el riesgo como el potencial de autodestrucción que la humanidad misma ha creado durante el siglo XX. A través de los medios de comunicación masiva, la opinión pública se convierte en observadora impotente, y hasta en rehén, de quienes generan o mantienen vivos los conflictos. Hasta el momento, la educación no ha podido hacer mucho para modificar esta situación. Enseñar la no-violencia en la escuela es una tarea ardua, debido a que la naturaleza humana tiende a valorar en exceso sus cualidades y las del grupo al que pertenece y a alimentar prejuicios desfavorables hacia los demás. La competitividad imperante en la actividad económica de cada nación y, sobre todo a nivel internacional, tiende a privilegiar el espíritu de competencia y el éxito individual lo que da lugar a una guerra económica que provoca tensiones entre los poseedores y los desposeídos. A veces, la educación contribuye a mantener ese clima al interpretar de manera errónea la idea de emulación. Para disminuir esta situación no es suficiente con organizar el contacto y la comunicación entre miembros de grupos diferentes por ejemplo: en escuelas a las que concurren niños de varias etnias o religiones, ya que, si esos grupos no están en una situación equitativa en el espacio común, se pueden agravar las tensiones latentes y degenerar en conflictos. En cambio, si la relación se establece en un contexto de igualdad, se puede propiciar una cooperación más serena e, incluso, amistosa. Para esto son importantes dos orientaciones complementarias: primero, el descubrimiento gradual del otro, enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos; si se considera que el descubrimiento del otro pasa forzosamente por el descubrimiento de uno mismo, entonces, para desarrollar en el niño y el adolescente una visión cabal del mundo, primero es necesario hacerle descubrir quién es y en esta medida enseñarle a respetar las diferencias individuales; segundo, la participación en proyectos comunes, un método

quizá eficaz para evitar o resolver los conflictos latentes, pues permiten superar los hábitos individuales y valoran el trabajo en equipo. La educación escolar debe reservar tiempo y ocasiones para iniciar desde muy temprano a los jóvenes en proyectos cooperativos, en el marco de actividades deportivas y culturales y mediante su participación en actividades sociales.

- Aprender a ser: la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Gracias a la educación todos los seres humanos deben dotarse de un pensamiento autónomo y crítico que les permita elaborar un juicio propio y determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida.

Así, el término de competencias desde el ámbito educativo pretende entenderse no como competitividad sino como un concepto holístico que retoma aspectos de diversas ciencias como psicología, pedagogía, sociología, antropología, filosofía, entre otras, es decir, no es una educación fragmentada de corte conductual sino que tiene ventajas significativas en la educación que se centran en el aprendizaje y potencialidades individuales. “La construcción de competencias no puede realizarse de manera aislada, sino que tiene que hacerse a partir de una educación flexible y permanente, desde una teoría explícita de la cognición, dentro de un marco conceptual, en un contexto cultural, social, político y económico.” (López y Farfán, s.f., p. 435)

El objetivo de la flexibilidad en la educación es la planeación de actividades de acuerdo al contexto social y cultural en el que se aplique, dicha labor es tarea del docente quien debe tomar en cuenta las características del grupo que atiende. Sin embargo, de acuerdo con Andrade (2008), no existe una vinculación de competencias con las teorías pedagógicas, lo que trae como consecuencia que los profesores tengan problemas al momento de planear y evaluar el aprendizaje, un currículo sustentado en un enfoque que no es entendible para quienes lo aplican,

no es de gran utilidad, el problema radica desde la misma polisemia del concepto de competencias de ahí que resulte indispensable preparar a los profesores que trabajan con el enfoque de competencias. López y Farfán (s.f.) consideran que el papel del docente en el ámbito de competencias implica dejar atrás los métodos de enseñanza que se basan sólo en el uso y manejo de la palabra, el copiar, transcribir, resumir y ocupar un nuevo rol de acompañante, mediador y facilitador en la realización de las actividades curriculares, además, ser capaz de reconocer sus propios errores, de manera que estimule el desarrollo individual de los alumnos y se les incite también a reconocer sus desaciertos para analizarlos y utilizarlos como herramientas para la adquisición del aprendizaje.

El enfoque de competencias ha sido fuertemente criticado por considerarse una más de las propuestas que surgen por intereses políticos más que pedagógicos, dado que esto implica una propuesta que hasta ahora presenta múltiples limitaciones. En la actualidad el concepto de competencia ha adquirido diversos matices para adaptarla a diferentes ámbitos. Al respecto Díaz (2006) y Pérez (2006), explican que el término de competencias tiene un gran potencial y utilidad en el desarrollo personal y profesional de los individuos, sin embargo, se utiliza erróneamente como sinónimo de habilidades, actitudes o rasgos y se intenta conceptualizar englobando múltiples categorías como: motivaciones, conocimiento, cogniciones, comportamientos, etc., además, dada la diversidad de contextos en que se aplica el enfoque de competencias, los criterios y métodos utilizados, distan mucho de las pretensiones fundamentales del mismo. Así, las competencias se demeritan cuando en principio no existe una conceptualización de las mismas, lo que implica que sus aplicaciones en los diferentes ámbitos, sean parciales y superficiales y que los profesionales que se acercan por primera vez al enfoque por competencias, muestren una negativa para entender la problemática conceptual, albergando muchas dudas en cuanto a qué son las competencias, cómo se desarrollan, cómo se evalúan y cuál es la verdadera aportación y fundamentación del enfoque. Dada la manera eufórica y confusa con la que se ha expandido el concepto, sus ventajas y desventajas no son claras, por lo que se

obstaculiza el cambio y el impacto que se busca o que se pretende alcanzar en las prácticas educativas.

...la definición de los aprendizajes escolares exclusivamente en términos de <<competencias>> desgajadas de los contextos socioculturales de su adquisición y de su uso pueden dar lugar a un proceso de homogeneización curricular que acabe ahogando la diversidad cultural. En efecto, en un mundo caracterizado por la globalización, los aprendizajes básicos definidos sólo en términos de competencias son muy similares en todos los países y todas las sociedades. Ahora bien, la adquisición y utilización de estas competencias adquiere su verdadero sentido en el marco de actividades y prácticas socioculturales diversas, en el sentido vigotskyano de la expresión, que exigen a los participantes el dominio de unos saberes específicos –conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones, etc.- no reductibles a un uso descontextualizado de las competencias implicadas. En este sentido, la toma en consideración de los saberes asociados a las competencias no es sólo una necesidad para asegurar su adquisición y desarrollo, sino que es también una garantía para hacer compatibles dos aspiraciones irrenunciables en el mundo actual: la de educar al alumnado para el ejercicio de una <<ciudadanía universal>> y la de educarlo para el ejercicio de una ciudadanía enraizada en la realidad social, cultural, nacional y regional de la que forma parte. (Coll, 2007, p. 86).

En este punto la investigación se dirige hacia el aspecto que se considera relevante en cuanto a la transcendencia de los enfoques implementados en la educación del país y, particularmente el de competencias. Aunque la política pública sugiere una visión que proyecta un desarrollo nacional e internacional hasta el año 2030, algunos autores consideran que, al menos en lo que se refiere al campo de la educación, dicha postura podría resultar inalcanzable debido a que los cambios de sexenio van acompañados de cambios en los intereses políticos y, en este sentido, a los programas de educación no se les da el seguimiento adecuado. Por esta razón, existe incertidumbre de cuál será el alcance real del enfoque por competencias y sus resultados. Coll (2007) explica que la

incorporación del enfoque por competencias al sistema educativo mexicano, no ha sido la excepción en comparación con la implementación de enfoques anteriores.

El enfoque por competencias aparece como otro intento para justificar la rendición de cuentas de los servidores públicos en el campo educativo, situación en la cual, la calidad se entiende en términos de resultados y no en términos de inversión y recursos. En este sentido, con las reformas educativas, se han establecido cadenas de propuestas y planteamientos educativos que se sustituyen con relativa rapidez. El autor plantea que cada enfoque nuevo se sobreestima y se hace una difusión del mismo con un entusiasmo acrítico, que le atribuye virtudes maravillosas y la cualidad de ser fuente de solución de todos los problemas educativos. Bajo estas consideraciones, el autor cuestiona si la implementación del enfoque por competencias no es otra cosa que hacer frente a una nueva moda educativa.

... La educación es un campo de conocimiento y de actividad profesional especialmente proclive a la aparición y difusión de conceptos y enfoques presentados a menudo como <<novedosos>> y portadores de soluciones a todos los problemas y carencias existentes, que pueden llegar a alcanzar un grado considerable de aceptación en periodos de tiempo relativamente breves. Su vigencia, sin embargo, suele ser también breve, ya que sucumben con relativa rapidez y escasa resistencia ante nuevas oleadas de conceptos y enfoques, supuestamente más <<novedosos>> y portadores de mejores soluciones, que vienen a sustituirlos. A menudo la historia de las ideas y del pensamiento educativo parece adoptar más bien la forma de un proceso de refundaciones sin fin que la de una evolución de ideas y planteamientos que se van enriqueciendo, afinando y diversificando de manera progresiva (Coll, 2007, p. 82).

Asimismo, al abordar el problema de los constantes cambios en los programas educativos en México, en relación al uso y desuso de enfoques, Díaz Barriga (2006) emplea el término de innovación para explicar la incorporación de los avances tecnológicos al sistema educativo y las propuestas que se van elaborando en el ámbito de la educación y de la enseñanza, a partir de investigaciones en pedagogía, didáctica, psicología, comunicación, entre otras disciplinas. No obstante, enfatiza dos riesgos relacionados con la innovación:

- Bajo el argumento de que lo novedoso supera a lo que ya estaba establecido, se presenta una descalificación total al sistema educativo en curso, descalificación acrítica que no rescata los elementos positivos que tienen sentido y vale la pena seguir trabajando de las prácticas educativas correspondientes al sistema que será reemplazado. Este riesgo está presente debido a que los intereses de la política educativa o institucional, se basan en los elementos que reportan un beneficio inmediato y por ello al inicio de cada gestión en los ciclos políticos, se pretende establecer un sello particular en el trabajo educativo.
- Como consecuencia de lo anterior, surge la compulsión al cambio, en la cual, no se establece el tiempo para hacer un análisis de los resultados de las propuestas, identificando los aciertos y límites de las mismas. Al agotarse el momento de la política global o particular, que se regula por la permanencia de las autoridades en determinada función, se procede a decretar una nueva perspectiva de innovación, que no responde a una necesidad pedagógica, sino a la dinámica que la política educativa asume en cada ciclo presidencial.

Así las diversas propuestas innovadoras se han multiplicado. Solo basta recordar el énfasis que en distintos momentos han tenido diversas propuestas muy en boga durante los años setenta: el currículo modular o por áreas de conocimiento, de la dinámica de grupos, la programación curricular por objetivos, la organización de la educación superior por modelos departamentales. O bien, aquellos que se iniciaron en los años noventa como el empleo en las situaciones de enseñanza de enfoques constructivistas, el currículo flexible, la noción de aprendizaje colaborativo —que le concede un nuevo nombre al trabajo grupal—, la enseñanza situada, el aprendizaje basado en la resolución de problemas, el empleo de simuladores en la enseñanza. No perdamos de vista que algunos de estos enfoques, que incluso se pueden considerar como elementos vertebrales de algunas propuestas de la política educativa, en ocasiones entraron en contradicción con otras propuestas como el establecimiento de diversos exámenes masivos —técnicamente llamados a gran escala— los cuales tienden a centrarse en procesos de recuerdo y manejo de la información. Un elemento que caracteriza las propuestas que se impulsan

en la primera década del nuevo siglo es el denominado enfoque por competencias (Díaz Barriga, 2006, p. 10)

Para concluir este apartado, se considera que el enfoque por competencias tiene una estructura adecuada para responder a las necesidades laborales y de capacitación empresarial para el que fue creado. Como se expuso anteriormente, desde esta postura se define que la competencia es la demostración práctica del saber hacer, es decir, se identifica una perspectiva conductista en la cual se delimita que lo importante es la conducta observable y los criterios de capacitación y evaluación de una competencia, son congruentes con dicha postura. En contraste, la incorporación del enfoque por competencias en el ámbito educativo, trajo consigo una serie de inconsistencias dado que al tratar de abordar aquellos aspectos que no eran considerados conductas observables, tales como la motivación, las habilidades, conocimientos, valores, destrezas, actitudes, aptitudes, etc., el término se tornó ambiguo provocando confusión en la manera en que se puede desarrollar y evaluar una competencia.

En este sentido, la Reforma Educativa supone que, con el uso del enfoque por competencias, al final de la educación básica, los alumnos cubrirán los rubros establecidos en el perfil de egreso. Sin embargo, la ambigüedad resultante de implementar el concepto de competencia y forzar su aplicación en un ámbito para el que no fue creado, ha provocado que en la práctica los docentes realicen actividades aisladas y evalúen las competencias en términos de la presenta o no la presenta, siendo contradictorio con los postulados de los modelos constructivistas en los cuales se busca basar su justificación. Asimismo, se considera que el perfil de egreso es ambicioso e idealista, debido a que por un lado, pretende homogeneizar el desarrollo educativo sin considerar la diversidad cultural de cada región del país, por otro lado implicaría que cada docente estuviera altamente especializado en cada uno de los rubros propuestos o por lo menos en la mayoría de ellos.

Con este panorama cabe cuestionarnos si, como resultado del bajo presupuesto destinado a la educación y habiendo tantas deficiencias en la capacitación a los docentes, será posible alcanzar dicha especialización.

Considerando que para hacer alumnos competentes debe haber maestros competentes, la pregunta necesaria es ¿en realidad los docentes cumplen con todos los rubros del perfil de egreso de la educación básica? Pareciera que una vez más, el ser humano, el alumnado, es concebido como un sistema operativo al que sólo basta cargarle los programas necesarios para desarrollar un individuo competente.

1.3 PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR (PEP) 2004.

1.3.1 ANTECEDENTES

El actual Programa de Educación Preescolar en México, entra en vigor en el ciclo escolar 2004-2005. Los antecedentes del programa se dan en el año 2002 cuando inicia la reforma de la educación preescolar y en octubre de 2003 se analiza la propuesta inicial del programa, posteriormente se plantearon tres versiones que fueron analizadas por personal técnico en todas las entidades federativas y dependencias de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Para la elaboración del programa se tomaron como referencia los siguientes aspectos: la experiencia de las educadoras dentro del aula, la revisión de los anteriores programas de educación preescolar, el análisis de modelos pedagógicos de otros países y la revisión de investigación reciente relacionada con teorías del desarrollo y aprendizaje. La información recabada planteó la necesidad de modificar la concepción de la educación preescolar como un nivel exclusivamente propedéutico, en el que los niños aprenden actividades rutinarias de higiene, ejercitación motriz y cortesía, con el sólo propósito de mantenerlos ocupados. De esta manera, la renovación curricular estableció las siguientes finalidades principales:

- a) El primer lugar, contribuir a mejorar la calidad de la experiencia formativa de los niños durante la educación preescolar, para ello el programa parte del reconocimiento de sus capacidades y potenciales, establece de manera precisa los propósitos fundamentales del nivel educativo en términos de competencias que el

alumnado debe desarrollar a partir de lo que saben y son capaces de hacer, lo cual contribuye -además- a una mejor atención de la diversidad en el aula.

- b) En segundo lugar, busca contribuir a la articulación de la educación preescolar con la educación primaria y secundaria. En este sentido, los propósitos fundamentales que se establecen en el programa corresponden a la orientación general de la educación básica. "(SEP, 2004, pág. 8)

La renovación curricular busca fortalecer el papel de las maestras en el proceso educativo, y en esa búsqueda, se plantea el establecimiento de una apertura metodológica sustentada en los propósitos fundamentales y las competencias del programa para la selección o diseño de formas de trabajo de acuerdo a las circunstancias del grupo y el contexto en que se labore. De esta manera, es tarea de la educadora establecer un ambiente propicio, diseñar situaciones didácticas e identificar los motivos que despierten el interés de los alumnos para involucrarse en actividades basadas en el desarrollo de competencias.

1.3.2 FUNDAMENTOS Y PRINCIPIOS DEL PROGRAMA

Los fundamentos del programa se centran en tres ideas principales: el aprendizaje y la importancia de la educación preescolar; los cambios sociales y los desafíos de la educación preescolar; y el derecho a una educación preescolar de calidad. De acuerdo con el PEP, la identidad personal se desarrolla en los primeros años de vida a través del desenvolvimiento personal y social de los niños, mediante la adquisición de capacidades fundamentales y pautas básicas para integrarse a la vida social. A partir de los avances de las investigaciones sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje, se retoma la idea de la potencialización del aprendizaje, "aludiendo a todas las posibilidades de aprendizaje de los niños, las cuales no se desarrollan necesariamente por naturaleza o por la influencia espontánea del ambiente social, sino que requieren de una intervención educativa intencionada y sistemática." (SEP, 2004, p. 11)

En el PEP se plantea que, a diferencia del modelo educativo que prevaleció durante las dos décadas previas en el cual se limitaba el aprendizaje por aquellos fenómenos característicos del nivel preoperatorio, es necesario involucrar a los niños en experiencias educativas interesantes que potencialicen su aprendizaje.

Esos primeros años constituyen un periodo de intenso aprendizaje y desarrollo que tiene como base la propia constitución biológica o genética, pero en el cual desempeñan un papel clave las experiencias sociales, es decir, la interacción con otras personas, ya sean adultos o niños. Del tipo de experiencias sociales en las que los niños participen a temprana edad –aún quienes, por herencia genética o disfunciones orgánicas adquiridas, tienen severas limitaciones para su desarrollo- dependen muchos aprendizajes fundamentales para su vida futura: la percepción de su propia persona (...); las pautas de la relación con los demás, y el desarrollo de sus capacidades para conocer el mundo, pensar y aprender permanentemente, tales como la curiosidad, la atención, la observación, la formulación de preguntas y explicaciones, la memoria, el procesamiento de información, la imaginación y la creatividad. (SEP, 2004, p.12)

En el programa se plantea que la participación de los pequeños en diversas experiencias sociales, tanto en la familia como en otros espacios, favorece la adquisición de conocimientos fundamentales y el desarrollo de competencias. Entre las experiencias sociales se resalta el juego. Las condiciones y riqueza de las experiencias sociales dependen de factores culturales y sociales. Las relaciones del niño con los integrantes de la familia a través de la atención y satisfacción de necesidades y deseos, la interacción verbal con los adultos y la importancia al responder preguntas, expresiones e ideas, forman las pautas culturales de crianza, que intervienen directamente con la formación de procesos psicológicos tales como el pensamiento y el lenguaje (formas de conducta y expresión). La exploración y contacto con el mundo natural, la observación y manipulación de objetos y materiales de uso cotidiano, permiten ampliar el conocimiento concreto del mundo que rodea a los niños y, desarrollar simultáneamente capacidades cognitivas: “las capacidades de observar, conservar información, formularse preguntas, poner a prueba sus ideas previas,

deducir o generalizar explicaciones –o conclusiones- a partir de una experiencia, reformular sus explicaciones o hipótesis previas; en suma, aprender, construir sus propios conocimientos”(SEP, 2004, p. 12). Por otra parte, al convivir e interactuar con pares (niños de la misma edad o mayores) se ejerce influencia para la construcción de la identidad personal y las competencias socioafectivas.

La importancia de la educación preescolar en México y en otros países, obedece a una serie de cambios sociales, culturales y económicos. Se enfatizan fenómenos como la urbanización, que provoca la migración de personas del campo a la ciudad o de unas ciudades a otras, lo que conlleva al hacinamiento, a la poca disponibilidad de espacios de juego obstaculizando la exploración del medio natural y social; cambios en la estructura familiar, entre los que se destaca la incursión de las mujeres en el ámbito laboral lo que no permite o limita la convivencia con los hijos; la pobreza y desigualdad que mantienen a muchos niños en situaciones de carencia, al no satisfacer las necesidades básicas; y medios de comunicación masiva que obligan a que la escuela proporcione a los niños apoyo para procesar e interpretar críticamente los mensajes recibidos particularmente de la televisión.

El programa se imparte a nivel nacional y en él se establecen propósitos fundamentales para contribuir a la formación integral, es decir, en el Jardín de Niños se debe garantizar la participación de los pequeños en experiencias educativas que permitan desarrollar, de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas. Los propósitos están redactados para los tres grados y constituyen el perfil de egreso de la educación preescolar.

La educación preescolar interviene justamente en este periodo fértil y sensible a los aprendizajes fundamentales; permite a los niños su tránsito del ambiente familiar a una ambiente social de mayor diversidad y con nuevas exigencias”. (...) El Jardín de Niños –por el hecho mismo de su existencia- constituye un espacio propicio para que los pequeños convivan con sus pares y con adultos y participen en eventos comunicativos más ricos y variados que los del ámbito familiar e igualmente propicia una serie de aprendizajes relativos a la convivencia social; esas experiencias contribuyen al desarrollo de la autonomía y la socialización de los pequeños. Además de estas experiencias, que favorecen aprendizajes valiosos en sí mismos,

la educación preescolar puede representar una oportunidad única para desarrollar las capacidades del pensamiento que constituyen la base del aprendizaje permanente y de la acción creativa y eficaz en diversas situaciones sociales. A diferencia de otras experiencias sociales en las que se involucran los niños – en su familia o en otros espacios- la educación preescolar tiene propósitos definidos que apuntan a desarrollar sus capacidades y potencialidades mediante el diseño de situaciones didácticas destinadas específicamente al aprendizaje.” (SEP, 2004, p. 13)

El programa está centrado en competencias a diferencia de aquellos que establecen temas generales y los contenidos educativos giran en torno a los mismos. Una competencia es definida como “un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” (SEP, 2004, p. 22). Con el fin de contribuir al desarrollo integral de los niños, se propician oportunidades de aprendizaje que les permitan integrar lo que aprendieron y aplicarlo en su actuar cotidiano. El carácter abierto del programa está justificado con la consideración de que la naturaleza de los procesos de desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños de edad preescolar hace difícil y arbitrario el establecimiento de una secuencia específica. De esta manera la educadora selecciona o diseña las situaciones didácticas y elige las formas de trabajo que considera más convenientes.

“Con la renovación curricular se busca también fortalecer el papel de las maestras en el proceso educativo; ello implica establecer una apertura metodológica, de tal modo que teniendo como base y orientación los propósitos fundamentales y las competencias que señala el programa, la educadora seleccione o diseñe las formas de trabajo más apropiadas según las circunstancias particulares del grupo y el contexto donde labore.” (SEP, 2004, p. 8)

La selección de competencias incluidas en el PEP parte de la convicción de que los niños al ingresar a la escuela cuentan con capacidades, experiencias y conocimientos que han adquirido en los ambientes familiar y social, por lo tanto poseen enormes potencialidades de aprendizaje y es función de la educación

preescolar promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que poseen. Cabe resaltar que en el trabajo educativo se considera que una competencia no se adquiere de manera definitiva, puede ampliarse y enriquecerse en función de la experiencia, de los retos que se enfrentan durante la vida y de los problemas que se logran resolver en distintos ámbitos. De manera sistemática el desarrollo de competencias se inicia en el Jardín de Niños y constituye a su vez propósitos de la educación primaria y de los niveles subsecuentes.

“Centrar el trabajo en competencias implica que la educadora busque, mediante el diseño de situaciones didácticas que impliquen desafíos para los niños y que avancen paulatinamente en sus niveles de logro (que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distingan, expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, etc.) para aprender más de lo que saben acerca del mundo y para que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas.” (SEP, 2004, p. 22)

Con la finalidad de facilitar la planeación de las educadoras y sistematizar las competencias, en el programa se han agrupado en los siguientes campos formativos:

- Desarrollo personal y social
- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y conocimiento del mundo
- Expresión y apreciación artísticas
- Desarrollo físico y salud

Aunque los propósitos fundamentales del programa se relacionan con uno u otro campo formativo, su favorecimiento se realizará de manera sistemática e interrelacionada según las actividades que se generen en el aula y la escuela. Las experiencias educativas contribuirán a los procesos de desarrollo y aprendizaje y, gradualmente se irán abordando los propósitos que se citan a continuación:

- Desarrollen un sentido positivo de sí mismo; expresen sus sentimientos; empiecen a actuar con iniciativa y autonomía, a regular sus emociones; muestren disposición

para aprender, y se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales o en colaboración.

- Sean capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades; de trabajar en colaboración; de apoyarse entre compañeras y compañeros; de resolver conflictos a través del diálogo, y de reconocer y respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella.
- Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha; amplíen su vocabulario, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.
- Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.
- Reconozcan que las personas tenemos rasgos culturales distintos (lenguas, tradiciones, formas de ser y de vivir); compartan experiencias de su vida familiar y se aproximen al conocimiento de la cultura propia y de otras mediante distintas fuentes de información (otras personas, medios de comunicación masiva a su alcance: impresos, electrónicos)
- Construyan nociones matemáticas a partir de situaciones que demanden el uso de sus conocimientos y sus capacidades para establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos; para estimar y contar, para reconocer atributos y comparar.
- Desarrollen la capacidad para resolver problemas de manera creativa mediante situaciones de juego que impliquen la reflexión, la explicación y la búsqueda de soluciones a través de estrategias o procedimientos propios, y su comparación con los utilizados por otros.
- Se interesen en la observación de fenómenos naturales y participen en situaciones de experimentación que abran oportunidades para preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado y la preservación del medio ambiente.
- Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, actuando con base en el respeto a los derechos de los demás; el ejercicio de responsabilidades; la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y pareció a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica.
- Desarrollen la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos (música, literatura, plástica, danza, teatro) y para apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.

- Conozcan mejor su cuerpo, actúen y se comuniquen mediante la expresión corporal, y mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento en actividades de juego libre, organizado y de ejercicio físico.
- Comprendan que su cuerpo experimenta cambios cuando está en actividad y durante el crecimiento; practiquen medidas de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable, así como para prevenir riesgos y accidentes. (SEP, 2004, pp. 27-28)

Con la finalidad de brindar un referente conceptual común sobre algunas características y procesos de aprendizaje en los niños que sirvan como base para la organización y desarrollo del trabajo docente, así como para la evaluación del aprendizaje y las formas en que se propicia, en el PEP se establecen principios pedagógicos que sirven también para reflexionar sobre la práctica educativa. Los principios se clasifican en tres aspectos:

1) Características infantiles y procesos de aprendizaje: Abarca los conocimientos previos adquiridos en la interacción familiar y social con los cuales ingresa el niño a la escuela y los cuales según el PEP son la base para seguir aprendiendo, la labor de la educadora es fomentar este aprendizaje en los pequeños motivando la interacción con sus pares. En este principio se da importancia al juego como potencializador del desarrollo y del aprendizaje en los niños.

2) Diversidad y equidad: independientemente de las diferencias socioeconómicas y culturales la escuela debe ofrecer igualdad de oportunidades. Es tarea tanto de educadores, así como de los padres y tutores integrar a los niños con capacidades especiales en la escuela regular. La escuela como espacio de socialización y aprendizaje debe propiciar la igualdad de derechos entre los niños.

3) Intervención educativa: consiste en fomentar las actitudes que promuevan la confianza en la capacidad de aprender. Para la obtención de buenos resultados es necesaria una planeación flexible basada en competencias y propósitos fundamentales, importante es que los padres colaboren con la escuela para favorecer el desarrollo de los niños.

Para los fines de la presente tesis, se retomará el primer principio pedagógico para abordar la concepción del PEP en relación a los conceptos de desarrollo, aprendizaje y juego.

1.3.3. CONCEPCIÓN DEL JUEGO EN EL PEP

En el texto del programa se plantea que el niño construye sus propios conocimientos al plantearse preguntas y ponerlas a prueba, es decir, el niño hace suyo un conocimiento nuevo al relacionarlo con otro que ya sabía. “Esta relación puede tomar distintas formas: confirma una idea previa y la precisa; la extiende y profundiza su alcance; o bien modifica algunos elementos de esa idea al mostrar su insuficiencia, conduce a quien aprende al convencimiento de que dicha idea es errónea y a adoptar una noción distinta en la cual reconoce más coherencia y mayor poder de explicación” (SEP, 2004, p. 33).

La maestra o educadora es considerada mediadora al momento de incorporar los intereses de los niños que generan la motivación y sustentan el aprendizaje en el proceso educativo. Se plantea que cuando existe una atención focalizada, prolongada y acompañada de sentimientos de placer, existe interés. Asimismo se plantea que para propiciar un interés situacional en el niño es necesario considerar las características de los estímulos como son lo novedoso, lo sorprendente, lo complejo, lo que plantea cierto grado de incertidumbre.

Para contrastar la idea que se tenía anteriormente de que la educación es producto de una relación entre el adulto que sabe y los niños que no saben, se establece que, a partir de la investigación en psicología cognitiva, las relaciones entre iguales también son relevantes en el proceso de aprendizaje. Se señalan dos nociones: “los procesos mentales como producto del intercambio y la relación con otros y el desarrollo como un proceso interpretativo y colectivo en el cual los niños participan activamente en un mundo social lleno de significados definidos por la cultura en la que se desenvuelven” (SEP, 2004, p. 35). De esta manera se propone que las capacidades que contribuyen al desarrollo cognoscitivo se dan en situaciones que imponen retos y propician el trabajo colectivo entre los niños. La

educadora propone actividades para propiciar dicha interacción o es sensible para identificar la iniciativa de los niños e interviene alentando la fluidez y los aportes cognitivos.

En el programa, el juego es definido como “un impulso natural de las niñas y los niños y tiene manifestaciones y funciones múltiples. Es una forma de actividad que les permite la expresión de su energía, de su necesidad de movimientos y puede adquirir formas complejas que propician el desarrollo de competencias” (SEP, 2004, p. 35). Además, se consideran tres formas diferentes de participación en el juego: “desde la actividad individual (en la cual se pueden alcanzar altos niveles de concentración, elaboración y “verbalización interna”), los juegos en parejas (que se facilitan por la cercanía y la compatibilidad personal), hasta los juegos colectivos (que exigen mayor autorregulación y aceptación de las reglas y sus resultados)” (SEP, 2004, p. 35). Aunque se considera que los niños recorren esas formas de participación a cualquier edad, se establece una pauta de temporalidad en la que se observa que los niños de menor edad practican el juego individual, de forma reducida y no regulada.

En la edad preescolar y en el espacio educativo, el juego propicia el desarrollo de competencias sociales y autorreguladoras por las múltiples situaciones de interacción con otros niños y con los adultos. A través del juego los niños exploran y ejercitan sus competencias físicas, idean y reconstruyen situaciones de la vida social y familiar, en las cuales actúan e intercambian papeles. Ejercen también su capacidad imaginativa al dar a los objetos más comunes una realidad simbólica distinta y ensayan libremente sus posibilidades de expresión oral, gráfica y estética. (SEP, 2004, p. 36)

Se le brinda especial atención a las posibilidades que proporciona el juego simbólico debido a que para escenificar situaciones se requiere de una organización compleja y secuenciada más prolongada. Al desempeñar papeles y apegarse al argumento del juego, se propicia el intercambio de propuestas, de negociaciones y acuerdos entre los participantes. El programa establece que desde las diversas perspectivas teóricas, se considera que durante el desarrollo de juegos complejos las habilidades mentales de los niños se comparan al nivel

empleado en otras actividades de aprendizaje: “el uso del lenguaje, atención, imaginación, concentración, control de los impulsos, curiosidad, estrategias para la solución de problemas cooperación, empatía y participación grupal” (SEP, 2004, p.36). La complejidad del juego puede alcanzarse tanto por la iniciativa de los niños como por la orientación de la educadora, dicha orientación puede abarcar desde las sugerencias de la maestra para la organización y focalización del juego o su intervención limitada al abrir las oportunidades para que el juego fluya espontáneamente de acuerdo a la iniciativa de los niños, considerando que ellos buscan un equilibrio natural en sus necesidades de juego físico, intelectual y simbólico.

CAPITULO II

EL DESARROLLO PSICOLÓGICO DESDE LA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A lo largo del presente capítulo se presentan los planteamientos teóricos que se consideran esenciales para entender posteriormente la periodización del desarrollo y la importancia del juego en la edad preescolar. Entender el concepto de desarrollo cultural de la conducta y del método para el estudio de las funciones psicológicas en la ontogenia da cuenta de que la teoría histórico-cultural va más allá del concepto de zona de desarrollo próximo con el que se identifica comúnmente.

2.1 ANTECEDENTES DE LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL

La teoría histórico-cultural se gesta a principios del siglo XX a partir de las propuestas teórico-metodológicas de Lev Semionovich Vigotsky (1896-1934), psicólogo ruso polifacético, intelectual conocedor de las aportaciones filosóficas de autores como Hegel, Spinoza y Marx, que sentarían las bases para la delimitación de su teoría. Ensayista de campos diversos tales como la psicología, la filosofía, el arte y la medicina (García, 2000) hizo aportaciones significativas para la explicación de la formación de las funciones psicológicas superiores durante el desarrollo infantil que sirvieron como cimiento para que sus colaboradores y seguidores abordaran posteriormente temas relacionados con la psicología del adulto.

Su producción teórica inició en 1924, cuando, en el marco de El Segundo Congreso de Psicología en Leningrado, pronunció un discurso en el cual manifestó que sólo los seres humanos poseen la capacidad de transformar el medio para sus propios fines. Aunque fue un periodo de solo diez años para la producción de sus escritos, las aportaciones teóricas que propuso se han ido retomando hasta nuestros días y son vigentes para muchas de las investigaciones actuales.

Formó parte de la propuesta que tuvo lugar en la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS)¹ en los años treinta, cuyo propósito era estudiar sólo al niño, haciendo énfasis en la influencia que tiene el medio en el desarrollo infantil y los tipos de relaciones entre estos dos aspectos, en particular la relación entre el aprendizaje y el desarrollo. Dicha propuesta fue identificada con el nombre de “pedología” (Vigotsky, 2009a) y se especializaba en estudiar el transcurso del desarrollo del niño en las etapas preescolar y escolar para apoyar la intervención clínica y metodológica de la pedagogía y didáctica escolares. Actualmente, es identificada en la rama de la psicología infantil o psicología del desarrollo.

Elkonin (2009a) plantea que la esencia de las hipótesis de Vigotsky consiste en que todas las funciones psicológicas superiores son procesos mediatizados, la mediatización se da por medio de los signos que son resultado del desarrollo histórico del ser humano. La psicología histórico-cultural hace énfasis en la relación dialéctica entre el medio social-cultural y los procesos internos del ser humano. Asimismo, el autor menciona que para diferenciar la psicología histórico-cultural de las corrientes psicológicas predominantes, cuya concepción consideraba que los procesos psicológicos ya estaban proporcionados por la naturaleza se utilizó el término de “psicología no clásica”. Los primeros trabajos teóricos y experimentales de Vigotsky y sus colaboradores estaban dirigidos a aclarar las características particulares de la psique humana orientándose contra las tendencias de comprenderla biológicamente que predominaban en la psicología occidental.

La base de la teoría histórico-cultural es la noción de la naturaleza social de la mente humana, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores a partir de la adquisición y correspondiente aprendizaje de los elementos que ofrece el medio social y cultural en un momento histórico definido. Dicha adquisición se lleva a cabo mediante el uso de medios que pueden ser signos o herramientas de origen cultural.

¹ En 1991, con la disolución de la URSS se formó la Federación de Rusia y es el nombre con el que se identifica en la actualidad.

Dimitri A. Leontiev (2005) considera que Vigotsky hizo un reconocimiento a la distinción principal entre el comportamiento animal y el funcionamiento psicológico humano al retomar la idea de psicólogos occidentales contemporáneos, quienes advirtieron que “la cultura y la sociedad no eran sólo una condición externa para la conducta humana y el desarrollo individual, sino que también constituían el tabique para la construcción de este desarrollo” (p. 29). Asimismo, considera que para Vigotsky, los conceptos claves eran la concienciación y comunicación, explicados a partir de leyes sociales que gobiernan el proceso del desarrollo de la conciencia en el curso de la interacción social.

(...) mientras que las conductas de los animales, como la atención involuntaria o la memoria, que también presenta el hombre en determinados momentos, tienen su génesis en procesos naturales de desarrollo y maduración fisiológica del organismo, otras conductas, propiamente humanas a las que denomina funciones superiores de la inteligencia como la atención voluntaria, la memoria lógica, los procesos de planeación, la autorreflexión tiene su fundamento en la sociedad es decir, se desarrollan como producto de la cultura y de la inserción del hombre en procesos de comunicación (Murillo, 2004, p. 29).

Actualmente, la teoría histórico-cultural en México ha tenido un gran avance debido a la creciente producción de investigaciones relacionadas con el desarrollo psicológico normal y patológico, particularmente en lo relacionado con la evaluación y corrección de problemas de aprendizaje escolar o la prevención de los mismos durante la edad preescolar. Las aportaciones de quienes se han comprometido con la psicología histórico-cultural, resultan altamente congruentes tanto en la teoría como en la práctica y satisfacen necesidades concretas de las dificultades identificadas en casos individuales o grupos con características socio-culturales específicas.

2.2 EL ORIGEN HISTÓRICO-CULTURAL DE LAS FUNCIONES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Vigotsky (1995a) se preocupaba por el origen del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, debido a que consideraba que no se había elaborado un método de investigación apropiado ni se habían desarrollado los principios de una teoría que pudiera explicar la relación de dicho desarrollo con las facetas de la personalidad del niño. Proponía exponer los conceptos fundamentales, plantear los problemas básicos e identificar las tareas de investigación necesarias para explicar el origen histórico-cultural de la psique humana. Basó su exposición en la relación existente entre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores y el desarrollo cultural del niño, planteó como problema básico que el estudio del desarrollo de las funciones psíquicas superiores era fundamental para la explicación de fenómenos relacionados con la psicología infantil.

Hacia énfasis en modificar el punto de vista tradicional sobre el proceso del desarrollo psíquico del niño por considerarlo erróneo al no tomar en cuenta el desarrollo histórico y considerar solamente la base natural y biológica como sustento de dicho desarrollo, reduciendo los complejos procesos psíquicos a procesos elementales. Consideraba que existían diferencias entre los procesos orgánicos y culturales del desarrollo y de la maduración, tanto en su origen como en su esencia y naturaleza, por lo cual planteaba que cada una de estas líneas del desarrollo infantil se subordinan a diferentes leyes, sin embargo, al analizar la psicología que predominaba en su época concluyó que no solo se ignoraba la génesis cultural del desarrollo sino que se subordinaba la explicación del desarrollo a leyes naturales.

... la concepción tradicional sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores es, sobre todo, errónea y unilateral porque es incapaz de considerar estos hechos como hechos del desarrollo histórico, porque los enjuicia unilateralmente como procesos y formaciones naturales, confundiendo lo natural y lo cultural, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social en el desarrollo psíquico del niño; dicho brevemente, tiene una comprensión radicalmente errónea de la naturaleza de los fenómenos que

estudia. (...) las funciones psíquicas y formas de conducta se estaban estudiando ante todo desde su faceta natural, se estaban investigando desde el punto de vista de los procesos naturales que las forman e integran. (...) Las funciones psíquicas superiores y las complejas formas culturales de la conducta, con todas las peculiaridades específicas de funcionamiento y estructura que les son propias, con toda la singularidad de su recorrido genético desde su aparición hasta la completa madurez u ocaso, con todas las leyes específicas a las que están supeditadas, permanecían habitualmente al margen de la visión del investigador. (...) Al mismo tiempo, estas formaciones y procesos complejos se descomponían en los elementos constituyentes, perdiendo de este modo su carácter unitario estructural. Se reducían a procesos de orden más elemental, de índole subordinada, que cumplían una cierta función con respecto al todo del que forman parte. Al igual que el organismo fraccionado en sus elementos revela su composición pero ya no pone de manifiesto sus propiedades y leyes orgánicamente específicas, también esas formaciones psíquicas complejas e íntegras perdían su cualidad fundamental: dejaban de ser ellas mismas cuando se las reducía a procesos más elementales (Vigotsky, 1995a pp. 12-13).

En otro texto, se ejemplifica de manera muy peculiar las limitaciones del método tradicional que descompone los conjuntos psicológicos complejos en sus elementos, tomando como ejemplo la relación entre el pensamiento y el lenguaje:

... Puede compararse con el análisis químico del agua por descomposición en hidrógeno y oxígeno, ninguno de los cuales posee las propiedades del todo y cada uno de los cuales posee propiedades no presentes en dicho todo. El estudioso que aplicara este método buscando la explicación de alguna propiedad del agua (por qué extingue el fuego, por ejemplo) descubriría para su sorpresa que el hidrógeno arde y que el oxígeno alimenta el fuego. Estos descubrimientos no le ayudarían mucho a solucionar el problema. La psicología acaba en ese mismo tipo de callejón sin salida cuando analiza los componentes del pensamiento verbal, pensamiento y palabra, y los estudia por separado. En el curso del análisis, desaparecen las propiedades originales del pensamiento verbal. Al investigador no le queda sino buscar y descubrir la interacción mecánica de los dos elementos, con la esperanza de recomponer, de manera puramente especulativa, las propiedades del todo que han desaparecido. En última instancia, este tipo de análisis que nos conduce a resultados en los que se pierden las propiedades del todo, no puede llamarse

análisis en el sentido propio de la palabra. Es una generalización, más que un análisis (Vigotsky 1995h, p. 51).

Propuso estudiar no sólo los primeros años de vida, en que el desarrollo psíquico del niño se encuentra estrechamente relacionado con el desarrollo biológico de las funciones elementales, los cambios fisiológicos, la maduración cerebral y orgánica del niño, sino estudiar las funciones psicológicas superiores en el transcurso de la ontogenia a partir de leyes psicológicas y considerando el origen histórico-cultural de las mismas.

No es casual que en la psicología infantil se hayan tratado temas referentes tan sólo a la primera edad, que es cuando maduran y se desarrollan sobre todo las funciones, mientras que las superiores se hallan todavía en estado embrionario y pasan en realidad por su periodo prehistórico. (...) Por ejemplo, para la mayoría de los investigadores la historia de la evolución del lenguaje infantil finaliza en la edad temprana, cuando en realidad lo único que culmina entonces es el proceso de establecimiento de los hábitos articulatorios, el proceso de dominio del aspecto externo, natural, del lenguaje, cuando en realidad el niño ha dado tan sólo los primeros pasos en el camino del desarrollo del lenguaje como forma superior y compleja de conducta (Vigotsky, 1995a pp. 16-17).

Por lo tanto, diferenciaba entre funciones elementales o inferiores y funciones psicológicas superiores, sin menospreciar a las primeras ya que consideraba que su correcta formación era requisito indispensable para la formación de las segundas.

Considerando los planteamientos anteriores, Vigotsky (1995a) reiteraba que el proceso de desarrollo de la conducta del niño era muy complejo y no podía reducirse su explicación a parámetros biológicos. Para ello planteó diferenciar entre dos líneas distintas en esencia, pero relacionadas con el desarrollo psíquico del niño: la línea del desarrollo biológico y la línea del desarrollo cultural de la conducta. Explicó la peculiaridad de cada línea de desarrollo a partir de un análisis filogenético, considerando que en la filogénesis están presentes por separado, “son dos líneas independientes de desarrollo, estudiadas por disciplinas psicológicas diferentes, (...) junto con la evolución de las especies animales ha

evolucionado también la conducta” (p. 30), sin embargo, enfatizó que no era posible trasladar esta explicación al desarrollo de dichas líneas en la ontogenia debido a que en los primeros años de vida existe una fusión entre ambas, el límite de las mismas es mínimo y por eso algunos especialistas de la época las confundían y reducían los procesos complejos de desarrollo a simples fenómenos biológicos.

Mientras que en la evolución biológica del hombre domina el sistema *orgánico* de actividad y en el desarrollo histórico, el sistema de actividad *instrumental*, y mientras que, por consiguiente, en la filogénesis ambos sistemas existen por separado y se desarrollan independientemente el uno del otro, vemos que en la ontogénesis se unifican ambos planos del desarrollo del comportamiento: el animal y el humano (Vigotsky, 1995a p. 38).

En otras palabras, en el desarrollo del niño, lo que se espera que sea adquirido por él ya está dado en el medio e influye desde los primeros pasos de su desarrollo. Los adultos poseen la forma “ideal o final” (Vigotsky, 2009a, p.47), es decir, la forma desarrollada de la cultura. Es considerada forma ideal porque es el modelo de lo que se espera sea adquirido por el niño y es final porque es lo último que se obtendrá en el desarrollo. La forma inicial es la que presentan los niños en los primeros años de vida e infancia. La forma ideal se va interiorizando por medio de la enseñanza-aprendizaje, aspecto que se aborda con detalle más adelante. En contraste, en el desarrollo evolutivo del hombre, no existía ninguna forma superior o ideal que influyera en los primeros pasos de desarrollo del hombre primitivo. Por esta razón, Vigotsky consideraba que en la filogénesis las líneas del desarrollo biológico y cultural se encuentran separadas, y en la ontogénesis hay una fusión en los primeros años de vida. En el medio del niño existe un lenguaje desarrollado, por ejemplo:

El niño produce oraciones de una sola palabra, pero estas palabras forman parte del diálogo del niño con la madre, la cual ya domina la forma ideal, la cual se tiene que desarrollar en el chico al final de su desarrollo, la madre le habla con lenguaje gramatical y sintácticamente correcto, con un vocabulario amplio, desde luego,

adecuado para la comunicación con el niño, pero en cualquier caso es un lenguaje desarrollado (Vigotsky, 2009a p.47).

Explicaba que la diferencia principal entre el desarrollo en la ontogenia y el evolutivo es que:

... el desarrollo de las funciones psíquicas superiores transcurre sin que se modifique el tipo biológico del hombre mientras que el cambio del tipo biológico es la base del tipo evolutivo del desarrollo... En el hombre, cuya adaptación al medio se modifica por completo, destaca en primer lugar el desarrollo de sus órganos artificiales –las herramientas- y no el cambio de sus propios órganos ni la estructura de su cuerpo. (...) No descubrimos en el tipo biológico del hombre primitivo ninguna diferencia esencial a la cual pudiéramos atribuir las enormes diferencias existentes en el comportamiento (...) Todas las investigaciones confirman la tesis y demuestran la no existencia de diferencias esenciales en el tipo biológico del hombre primitivo que puedan condicionar las diferencias entre la conducta del hombre primitivo y la del hombre culto (Vigotsky, 1995a pp. 31-32).

Es decir, mientras que en el plano evolutivo, nuestra especie se mantiene constante, en el desarrollo cultural de la humanidad hay avances significativos que han generado cambios dinámicos en la estructura psicológica del hombre. De manera tal, que no es igual el desarrollo psicológico de un hombre de la edad media que un hombre contemporáneo. El hombre hereda la estructura y funciones propias del sistema nervioso humano, es decir, el sustrato para que surjan las cualidades psíquicas humanas. Sin embargo, dichas cualidades se originan en la sociedad, en la cultura, en el medio exterior. Venguer (1981) menciona dos casos opuestos para ejemplificar el grado de desarrollo que puede alcanzar el cerebro humano en ausencia y en presencia de las condiciones que proporciona la convivencia social, es decir, la vida en sociedad humana. Asegura que sin condiciones humanas de vida no surge el psiquismo humano y que éste es resultado de la herencia social.

Menciona el caso de dos niñas lobo (Amara y Kamala) encontradas en la India en los años 20's por el doctor Read Singi. A pesar de los esfuerzos por

educarlas, la menor murió al año de ser encontrada a la edad de dos años y medio. La mayor, de ocho años de edad, nunca logró dominar el lenguaje y aunque eliminó la mayoría de los hábitos de los lobos, volvía a desplazarse en cuatro patas cuando tenía prisa. En contraste, comenta el caso de una niña de dos años de edad perteneciente a una tribu de guayaquiles en Paraguay. Dicha tribu se caracterizaba por ser nómada, por su lengua primitiva y que no entraban en contacto con otras personas. El etnógrafo francés Villar participó en una expedición a esa zona pero no pudo hacer contacto con las personas de la tribu, sin embargo, encontró abandonada en una choza a la pequeña a quien, después de brindarle educación, logró convertirse en una notable etnógrafa y dominar tres idiomas.

Si el hombre hubiera recibido sus cualidades psíquicas de la naturaleza conjuntamente con el cerebro, ahora viviríamos en las cavernas, velando porque el fuego no se apagara. (...) En el hombre, los tipos de actividad que le son propios, conjuntamente con los conocimientos, habilidades y cualidades psíquicas correspondientes, se transmiten de otra forma: mediante la herencia social (Venguer, 1981, p. 26).

2.3 EL CONCEPTO DE DESARROLLO CULTURAL DE LA CONDUCTA

El desarrollo cultural de la conducta fue definido por Vigotsky (1995a) como “el dominio de los medios externos de la conducta cultural y del pensamiento, o el desarrollo del lenguaje, del cálculo, de la escritura, de la pintura, etc. (p.34)” En el caso del desarrollo cultural del niño se refirió “al proceso que corresponde al desarrollo psíquico que se produce a lo largo del desarrollo histórico de la humanidad” (p.35).

De acuerdo con lo anterior, consideraba que en la ontogenia existen dos grupos de fenómenos involucrados en el proceso de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño que, aunque nunca se funden entre sí, interactúan mutuamente. Por un lado existen los procesos de dominio de medios externos del desarrollo cultural, y por otro lado, los procesos de desarrollo de las funciones

psíquicas superiores identificadas en procesos como la atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc.

En el caso de los niños, el desarrollo cultural se presenta al mismo tiempo que se presentan cambios dinámicos de carácter orgánico, es decir, “el desarrollo cultural se superpone a los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo orgánico del niño, formando con él un todo” (Vigotsky, 1995a p. 36). Para entender la fusión de las dos líneas de desarrollo natural y cultural, se explicara brevemente la propuesta de Vigotsky en relación al desarrollo del lenguaje y pensamiento infantil en etapas tempranas. El autor enfatiza en que el desarrollo del lenguaje y del pensamiento no coincide, pero ambos se desarrollan en íntima dependencia recíproca. Es decir, el lenguaje es entendido como un medio o instrumento que se conforma en el desarrollo cultural del niño y tiene diversas funciones, entre otras, es usado para reorganizar el pensamiento. El pensamiento se entiende como un proceso psicológico que se complejiza y enriquece en el transcurso de la ontogenia, implica la identificación y manipulación de las relaciones o conexiones existentes entre los objetos (concretos o abstractos) para formar generalizaciones, su evolución abarca desde los rudimentos del pensamiento (uso de herramientas simples), hasta la solución de problemas simples y, finalmente a la formación de conceptos.

Al nacer, el lenguaje del niño está basado en un reflejo hereditario: el grito. Vigotsky (1995f) consideraba que, las reacciones vocales del recién nacido se conformaban de una serie de reflejos incondicionados estrechamente vinculados entre sí.

Sin embargo, ya en las primeras semanas de la vida del niño se produce un cambio que es propio de todo reflejo condicionado. Las reacciones vocales del niño, que se repiten en determinadas situaciones, van transformándose con gran rapidez, en reflejos vocales condicionados (Vigotsky, 1995f p.169)

El niño vocaliza ante la presencia de su madre, pero también de su nodriza o de cualquier persona que vista una bata similar a la que se usa cuando va a ser amamantado (Vigotsky, 1995f). No obstante, en el transcurso del primer año de

vida, la respuesta vocal se va diferenciando e independizando de una serie de movimientos desorganizados que la acompañaban con anterioridad.

Desaparecen los movimientos y sólo permanece la mímica del rostro, de los hombros y de los brazos directamente unida a la reacción vocal. Finalmente, la reacción vocal empieza a manifestarse tan solo sobre el fondo de las otras reacciones, destacándose claramente entre todas las demás (Vigotsky, 1995f p. 170).

En esta etapa, particularmente durante los primeros seis meses de vida, se considera que la reacción vocal se atribuye a dos funciones primordiales que tienen una base fisiológica.

La primera consiste en el movimiento expresivo, nombre dado por los psicólogos de antaño. Se trata de una reacción incondicionada, instintiva; que revela externamente los estados emocionales del organismo. Cuando siente dolor, el reflejo de éste es un grito; cuando está descontento, las reacciones son de otra índole... ¿qué es el movimiento expresivo? la reacción vocal es el síntoma de una reacción emocional general que expresa la existencia o la perturbación del equilibrio del niño con el medio. ... El cambio que se produce en el estado general del organismo tiene como consecuencia que se modifiquen también las reacciones emocionales y la reacción vocal (Vigotsky 1995f p. 170-171).

La segunda aparece cuando la reacción vocal se convierte en un reflejo condicionado y cumple una función de contacto social. El reflejo vocal educado, condicionado, es la respuesta a la reacción vocal de las personas del entorno social.

(...) La voz del niño se convierte en su lenguaje o en el instrumento que sustituye el lenguaje en sus formas más elementales (...) Por lo tanto, también en su prehistoria, o sea, a lo largo del primer año de vida el lenguaje infantil está enteramente basado en el sistema de reacciones incondicionadas, preferentemente instintivas y emocionales sobre las que, por medio de la diferenciación, se elabora la reacción vocal condicionada más o menos independientemente. Gracias a ello, se modifica la propia función de la reacción: si antes esa función formaba parte de la reacción

general orgánica y emocional manifestada por el niño, ahora, en cambio, empieza a cumplir la función de contacto social. (Vigotsky, 1995f p. 171).

Estas reacciones propician la aparición del lenguaje articulado, momento en el cual se presenta de forma superpuesta a los cambios fisiológicos el desarrollo cultural del lenguaje infantil. En otras palabras, al nacer todos los sistemas relacionados con la producción de fonemas, se encuentran desorganizados, razón por la cual resulta muy complicado para el recién nacido alimentarse sin respirar al mismo tiempo. Las reacciones vocales antes descritas permiten que dichas estructuras maduren logrando progresivamente movimientos más organizados. Sin embargo, el paso del grito y el llanto al balbuceo, posteriormente al silabeo, la repetición de palabras y la unión de dos palabras, no sería posible sin la participación y la comunicación estrecha con el adulto durante el primer año de vida. Los cambios estructurales que se presenten como resultado de estas reacciones, permitirán progresivamente la producción de oraciones predicativas, complejas y posteriormente subordinadas. Es decir, al momento de nacimiento, el niño no tiene ninguna de las formas de conducta del hombre adulto, solo cuenta con reflejos incondicionados innatos que son necesarios para su supervivencia y para su desarrollo psíquico posterior. Debe orientarse y defenderse de las distintas influencias del medio. Los reflejos de defensa y orientación permitirán su desarrollo psíquico posterior ya que le permiten obtener y reelaborar las impresiones externas. Aunque el mecanismo de reflejos incondicionados y condicionados no es propiamente parte del proceso de adquisición de la herencia cultural (desarrollo cultural), Venguer (1981) propone que este mecanismo de reflejos asegura el contacto inicial del niño con el mundo exterior creando las condiciones para establecer contacto con el adulto y permitir el paso de la asimilación de las distintas formas de experiencia social, las cuales influirán posteriormente en la formación de las cualidades psíquicas y las propiedades de la personalidad del niño.

Hasta este punto el desarrollo del lenguaje se observa de manera independiente al desarrollo del pensamiento y viceversa. Aproximadamente hacia finales del primer año de vida, se presenta en los niños el empleo más simple de

herramientas (el uso de un objeto para alcanzar otro), también llamada inteligencia práctica (Vigotsky, 1979) surge aun antes de que se forme su lenguaje. Sin embargo, en un cierto momento estas líneas se cruzan: “el lenguaje se intelectualiza, se une al pensamiento y el pensamiento se verbaliza, se une al lenguaje” (Vigotsky, 1995f, p. 172).

Tomando en cuenta la consideración de que el inicio del desarrollo del pensamiento se manifiesta en el uso de herramientas simples para la solución de un problema, Vigotsky (1995g), reporta una serie de investigaciones en las cuales se observaba la diferencia entre resolver una tarea de forma visual o práctica y con ayuda de la palabra durante o antes de la solución como medio de planeación. Esta tarea se presentó a niños de diferentes edades.

El niño pequeño resuelve la tarea con mucho mayor esfuerzo, tarda más y su comportamiento resulta muy interesante. Se muestra, por lo general, extremadamente emocionado y su lenguaje es egocéntrico, es decir, además de afanarse, de cambiar de palos, no deja de hablar. Al hablar, cumple dos funciones: por una parte, actúa y se dirige a los presentes y, por otra, -y esto es lo más importante-, el niño por medio de las palabras planifica algunas partes de la operación. (...) Cuando el niño tiene más edad, esa misma operación se desarrolla de otro modo. El niño se dirige primero a los adultos con el ruego de que le proporcionen un palo para acercar un poco la fruta: recurre a las palabras como a un medio del pensamiento, a un recurso que le permitirá, con ayuda de los mayores, salir de una situación embarazosa. Luego es el propio niño quien comienza a razonar, con la particularidad de que sus razonamientos toman con frecuencia una forma nueva: al principio dice lo que debe hacer y luego lo hace (Vigotsky, 1995g pp. 276-277).

La fusión entre el pensamiento y el lenguaje se observa de forma paulatina en el transcurso de la infancia. El niño primero actúa y luego explica con sus palabras la solución al problema, en esa etapa, no puede diferenciar lo que hubo antes o después. Gradualmente, a la edad aproximada de 4-5 años existe una acción simultánea entre el lenguaje y el pensamiento que pasa por varios momentos: aparece el lenguaje egocéntrico, surge el pensamiento durante la acción y más tarde se observa la completa fusión. Posteriormente, en la edad

escolar, el niño planifica verbalmente la acción y después realiza la operación necesaria.

En todas las esferas de actividad del niño hallamos la misma sucesión. Igual ocurre con el dibujo. El niño de menor edad empieza habitualmente por dibujar y después habla; en la etapa siguiente, el niño habla de lo que dibujó, primero por partes y, finalmente, se llega a la última etapa: el niño habla primero de lo que va a dibujar y luego lo hace (Vigotsky, 1995g p.278).

Con estos ejemplos Vigotsky estableció la forma específicamente humana de utilización de herramientas y, particularmente del desarrollo del lenguaje con la cual el niño se provee de instrumentos auxiliares para la resolución de tareas difíciles, vence la acción impulsiva, planea una solución del problema antes de su ejecución y domina su propia conducta.

En el proceso de resolución de una tarea, el pequeño es capaz de incluir estímulos que no están ubicados dentro del campo visual inmediato. Al utilizar las palabras (una clase de estos estímulos) para crear un plan específico, el niño alcanza un rango mucho más amplio de efectividad, utilizando como *herramientas* no sólo aquellos objetos que están al alcance de su mano, *sino buscando y preparando estímulos que puedan ser útiles para la resolución de la tarea, planeando acciones futuras.*(Vigotsky, 1979, p. 50)

De tal forma que, durante el primer año de vida, aproximadamente hasta los nueve meses, el desarrollo del niño humano se supedita a la estructura de sus órganos y las posibilidades que dicha estructura le proporciona. En cuanto se inicia la adquisición de medios culturales, el desarrollo del niño humano se diferencia del animal y adquiere nuevas posibilidades. Venguer (1981) lo ejemplifica mencionando que el mono puede imitar acciones del hombre como barrer o mojar y exprimir un trapo para luego limpiar el piso, pero al final el piso estará igual de sucio ya que, al no poseer un medio que le permita anticipar, planificar, regular y verificar su acción, el mono se limita a cambiar la basura de un lugar a otro.

Existiendo diferencias tan radicales entre el desarrollo de los animales y del hombre, Vigotsky insistía en que no era posible analizar al hombre bajo el esquema estímulo- respuesta (E-R). Manteniendo siempre una postura dialéctica, realizó varios experimentos para identificar las características esenciales de las funciones psicológicas superiores.

2.4 EL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES PSICOLÓGICAS SUPERIORES EN LA ONTOGENIA

Al hablar del desarrollo cultural se identifica que en el transcurso de la ontogenia las funciones psicológicas cambian cualitativamente. Vigotsky (1995d) utiliza los conceptos de estructuras primitivas y estructuras superiores para explicar ese cambio cualitativo. Menciona que las primeras se encuentran determinadas principalmente por aspectos biológicos y las segundas se originan en el proceso de desarrollo cultural. Sin embargo, existe una relación recíproca y dialéctica entre ambas estructuras ya que, las primitivas son el punto de partida para el desarrollo de las superiores, tal como se ejemplifica en el apartado anterior cuando se habla del desarrollo del lenguaje oral. La operación que diferencia el mecanismo de respuesta de dichas estructuras es el acto mediado, en el cual la participación del ser humano es activa.

Lo nuevo consiste en que es el propio hombre quien crea los estímulos que determinan sus reacciones y utiliza esos estímulos como medios para dominar los procesos de su propia conducta. Es el propio hombre, el que determina su comportamiento con ayuda de estímulos medios artificialmente creados (Vigotsky, 1995b p.77).

En la antigüedad, se pueden identificar los inicios del uso de medios creados en el desarrollo de lo que Vigotsky llama la voluntad cultural, la memoria cultural y el pensamiento aritmético. Los hombres en las culturas antiguas recurrían al uso del azar para la toma de decisiones, el uso de nudos para

recordar acontecimientos y el conteo con los dedos para pasar de la percepción al cómputo de cantidades.

Dejó de actuar la selección natural –la supervivencia de los más fuertes, de los que mejor se adaptan al medio- porque el hombre aprendió a adaptar el medio a sus necesidades, a transformarlo con ayuda de las herramientas mediante la fuerza del trabajo colectivo (Venguer, 1981 p. 26).

En la práctica experimental Vigotsky (1995c y 1979) identificó que cuando un sujeto cometía errores en una tarea de elección de respuesta, su primera reacción era preguntar de nuevo la instrucción y tratar de memorizarla. En el caso de tareas simples en adultos, rápidamente se estabilizaba la respuesta tras la memorización de la instrucción. No obstante, si la tarea se tornaba compleja por el número de estímulos manejados y de respuestas esperadas, aún los adultos presentaban dificultades al realizar la elección. Para propiciar que la tarea planteada no perdiera el objetivo, introdujo adecuaciones a sus experimentos proporcionando a los sujetos medios que les permitieran dar una respuesta electiva y no memorística:

Cuando el sujeto reaccionaba erróneamente o se encontraba en dificultades por no saber qué movimiento debía hacer para responder al estímulo dado, buscaba la conexión precisa bien preguntando al experimentador sobre el modo de reaccionar, bien tratando de recordar tanto externa como interiormente. En aquellos casos cuando la tarea era superior a sus fuerzas, la dificultad radicaba en recordar y reproducir la instrucción. (...) El segundo paso del experimento consistía en introducir en la situación medios que permitieran al sujeto sintonizar la conexión correspondiente. (...) En los experimentos realizados con un niño de dos años y medio ... en caso de error o ignorancia respecto a la mano que debían levantar, buscaba la conexión debida y se manifestaba de dos maneras: el niño bien preguntaba al experimentador, bien recordaba en voz alta o en silencio o, finalmente, hacía movimientos de prueba en espera de la confirmación por parte del investigador. (...) Con el mismo niño organizamos la reacción electiva de otra manera. En vez de repetir la instrucción o responder a las dudas, poníamos al lado derecho e izquierdo del niño varios objetos que él podía relacionar fácilmente con el estímulo correspondiente. En nuestro ejemplo colocábamos a su derecha una hoja

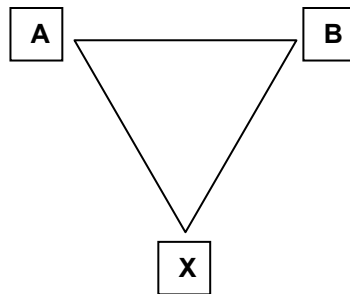
de papel para recordarle que al lápiz debía reaccionar con la mano derecha; a su izquierda poníamos un termómetro para que recordase que a la vista del reloj tenía que reaccionar con la mano izquierda. (...) Si el primero correspondía al establecimiento del nexo directo entre el estímulo y la reacción, el segundo, en cambio, tenía carácter mediado. No existía relación inmediata entre el estímulo y la reacción. El niño debía encontrar esa conexión cada vez y hacerlo a través de un estímulo-medio exterior que le recordara la conexión precisa (Vigotsky, 1995c pp.114-115).

Vigotsky partía de la convicción de que las tareas de elección representaban procesos complejos que no podían explicarse por la suma o sustracción de respuestas de acuerdo a la cantidad de estímulos. Planteaba que las reacciones de elección reflejan procesos que dependen de todo el proceso de aprendizaje a todos los niveles de práctica. Por esta razón, las reacciones complejas deben estudiarse como procesos activos, no como objetos terminados.

Posteriormente, en experimentos con niños mayores observó que al inicio era igualmente necesario introducir estímulos auxiliares que mantuvieran una relación con los estímulos de la instrucción para obtener éxito en las respuestas y desarrollar una regla para la solución del problema. Sin embargo, al intentar modificar el vínculo entre los estímulos, los niños regresaban al patrón aprendido y tenían que hacer un esfuerzo voluntario para modificarlo, lo que les permitía acumular experiencia y discriminar entre los estímulos auxiliares que producían respuestas correctas o incorrectas.

En ese momento, se manifiesta de manera consciente el uso de signos debido a que el niño es capaz de establecer el nexo correspondiente entre el estímulo y la elección de la respuesta sin ayuda del adulto y a partir de estímulos neutros que no guardan una relación estrecha con la instrucción. El niño puede formar independientemente nuevas relaciones en las operaciones internas utilizando signos externos. Gradualmente, el niño abandona los estímulos externos y los reemplaza por la respuesta a los estímulos producidos internamente. El niño aprende paulatinamente las leyes según las cuales deben utilizarse los signos externos y puede realizar la actividad sin apoyo, de manera autónoma.

Vigotsky (1995c) propone un nuevo esquema para explicar la estructura mediada de las formas superiores de conducta, en el cual “el estímulo A provoca una reacción que consiste en hallar el estímulo X que influye, a su vez el punto B. Por lo tanto la conexión entre los puntos A y B no se establece de forma inmediata sino mediada” (p. 116).



La actividad mediadora es posible gracias a las herramientas y los signos culturalmente elaborados. Las herramientas le permiten al hombre influir sobre los objetos provocando cambios o modificando la naturaleza, es un medio de actividad exterior y está dirigido hacia fuera. Los signos influyen a nivel psicológico y cumplen la función de autoestimulación, para el control de la propia conducta o la de los demás, es un medio de actividad interior y está orientado hacia dentro. La introducción de estímulos artificiales y la participación activa del hombre en el acto mediado propicia la generación de nuevas conexiones en el cerebro, es decir, la conformación de funciones psicológicas superiores.

Como consecuencia y, para explicar cómo las funciones psicológicas en el transcurso del desarrollo infantil se vuelven más complejas, se enriquecen y regulan a partir de la interacción de estructuras corticales y subcorticales, Vigotsky (2009b) formuló las leyes con las cuales se basa el desarrollo del sistema nervioso y sus funciones:

1ª Ley del “paso de las funciones hacia arriba” (p. 21)

2ª Ley de la “subordinación de los centros inferiores” (p. 24)

3ª Ley de la “emancipación de los centros nerviosos” (p. 27)

La primer ley se relaciona con el fenómeno denominado “el paso de las funciones hacia arriba” describe que en los estadios iniciales del desarrollo, determinadas funciones cerebrales se realizan con ayuda de los centros inferiores, pero durante el desarrollo, estas mismas funciones son trasladadas a los centros superiores.

La segunda ley explica cómo se da este paso, el autor menciona que “durante el paso de las funciones hacia arriba, los centros inferiores que anteriormente realizaban esta función, no se separan totalmente de dicha función, sino que se conservan subordinados a la actividad de los centros superiores” (Vigotsky, 2009b, p. 24), es decir, los centros superiores no ocupan simplemente el lugar de los inferiores, sino que los centros superiores empiezan a realizar la misma función a través de los centros inferiores, los centros superiores comienzan a regular, a dirigir y a enriquecer la actividad, la cual sube al siguiente nivel de su desarrollo y ahora es más rica, compleja y fina.

La tercera ley consiste “en que si en el cerebro de un adulto, por algunas razones orgánicas o dinámicas, el centro superior se hace más débil, entonces la realización de esta función pasa al centro inferior, el cual en algún momento del desarrollo actuaba independientemente” (Vigotsky, 2009b, p. 25), significa que en la debilidad funcional de los centros superiores, que surge como consecuencia de causas orgánicas o dinámicas, los centros inferiores se emancipan y comienzan a actuar de manera independiente, retoman la realización de aquella función, la cual ya no se puede garantizar por los centros superiores afectados.

... Sería incorrecto pensar que ante lesiones cerebrales se observa un regreso directo a las etapas tempranas del desarrollo. Yo dije que esto se puede comprender sólo como analogía, como semejanza externa. (...) Pero esta similitud continúa hasta que nosotros lo consideramos estáticamente, pero si lo tomamos dinámicamente, entonces hay una diferencia entre inmadurez del centro y lesión del centro. El centro inmaduro significa que se encuentra en un estado dinámico, el cual día tras día madura y madurará tarde o temprano, Pero el centro lesionado, por ejemplo el proceso inflamatorio en dicho centro, es el centro que se está desintegrando (Vigotsky, 2009b, p. 27).

Por lo anterior, se resume uno de los ejemplos expuestos por Vigotsky en su artículo. El recién nacido cuenta con una visión que le permite observar los objetos que se encuentran en su entorno, pero no es capaz de identificarlos porque hasta ese momento, la vista es una función sensorial realizada con ayuda de estructuras subcorticales y se están realizando los primeros contactos con el medio histórico-cultural correspondiente. Durante el desarrollo ontogenético, esta visión se va enfocando en objetos concretos a través de la orientación del adulto, y paulatinamente, el niño realiza las asociaciones que le permitirán denominar el objeto y posteriormente adquirir su concepto.

Estas funciones pasan a centros superiores permitiéndole dirigir su atención, orientar su percepción, recordar el nombre del objeto y hacer las generalizaciones correspondientes para la formación de las imágenes mentales. La acción se enriquece y se hace más compleja. Sin embargo, una vez conformada la función, si en el adulto ocurre una lesión cerebral puede presentar un cuadro similar al del recién nacido, observa los objetos pero no puede reconocerlos, trastorno conocido como agnosia. La relación entre centros subcorticales y corticales se separa, es decir la vista se conserva pero las funciones superiores se desorganizan. Sin embargo, el adulto con apoyo de otras estructuras y otras vías conformadas durante su desarrollo puede tratar de adivinar de qué objeto se trata. Esta es la diferencia entre la posición estática y dinámica de la analogía de funciones en desarrollo y en desintegración. Las relaciones entre los centros cerebrales del adulto surgen durante el desarrollo.

Por lo que, si se lesiona el mismo centro, tanto en el niño como en el adulto, las consecuencias de esta lesión serán diferentes, inclusive en la sintomatología; y a la vez, diferentes lesiones de centros diferentes pueden producir cuadros similares tanto en el niño como en el adulto. Vigotsky (2009b), engloba los postulados en la ley básica del desarrollo del niño con uno u otro defecto del sistema nervioso, expresada de la siguiente manera: “si en la niñez se altera algún centro B, entonces sufrirá más el siguiente centro superior C que el centro inferior subordinado A. Pero si en el adulto se alteró el centro B, entonces (con el resto de

las condiciones iguales), sufrirá más el centro inferior A que el centro superior C” (p.31).

Lo ejemplifica exponiendo los efectos de la presencia de encefalitis epidémica en la infancia y en la madurez.

... En la infancia, esta enfermedad produce como consecuencia inquietud motora, es decir, movilidad extraordinaria, pero en este caso se afecta demasiado el desarrollo del intelecto del niño, el desarrollo de su carácter, de sus movimientos superiores voluntarios. ... El niño con encefalitis nunca será tranquilo desde el punto de vista motor, siempre caminará, tocará todo, sus manos siempre estarán moviéndose. El movimiento simple impulsivo no sólo no está alterado, sino que incluso se ha incrementado; éstos no se inhiben como en el niño normal. Pero los movimientos superiores conscientes se afectan fuertemente. [Se altera el centro B y sufren más los movimientos voluntarios (centro C) que los movimientos primarios (centro A).] (...) ¿Qué es lo que observamos en los adultos en estos casos? El cuadro contrario. Frecuentemente en ellos se observa no la conducta hiperdinámica, sino adinámica. Ellos no tienen muchos movimientos, son estáticos, sufren alteraciones de la marcha, no pueden levantar la mano sin temblor. Si levantan una mano dos veces lo hacen muy lentamente. [Los movimientos simples en estos casos están inhibidos o alterados]. ... Pero si le presentamos alguna tarea que exige formas superiores de movimiento, entonces él las realiza bien, como si se desinhibiera. ... El paciente no puede dar dos pasos en el cuarto, sólo realiza dos pequeños movimientos, pero camina perfectamente por las escaleras, porque caminar en el cuarto es un acto automatizado, el cual en mayor grado se realiza en los centros inferiores que realizan los movimientos automatizados, pero para caminar por la escalera se requiere controlar de manera voluntaria cómo colocar el pie. [Se altera el centro B y sufren más los movimientos simples y automatizados (centro A) que los movimientos voluntarios (centro c)]. (Vigotsky, 2009b pp. 31-32)

Vigotsky concluye que son las relaciones entre los centros las que determinan el factor central del desarrollo del niño, de tal manera que no es el crecimiento en sí mismo el que determina el desarrollo sino que éste es el resultado del desarrollo adquirido por la reorganización de las relaciones entre los sistemas en cada edad. A. R. Luria (2000) consideraba que “las funciones psíquicas superiores del hombre constituyen complejos procesos autorregulados,

sociales por su origen, mediatizados por su estructura, conscientes y voluntarios por su forma de funcionamiento” (p. 34).

2.5 MÉTODO PARA EL ANÁLISIS DE LAS FUNCIONES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Vigotsky (1979) consideraba que la clave de su método procedía de la propuesta de Engels hacia las aproximaciones naturalistas y dialécticas relativas a la comprensión de la historia humana. Explicaba que en el naturalismo se manifiesta el supuesto de que sólo la naturaleza es susceptible de afectar a los seres humanos y que tan sólo las condiciones naturales determinan el desarrollo histórico. En contraste, la postura dialéctica, señala que existe la influencia de la naturaleza sobre el hombre pero a su vez, éste es capaz de modificarla y crear mediante los cambios provocados en ella, nuevas condiciones naturales para su existencia.

Basaba el análisis de las funciones psicológicas superiores en tres principios (Vigotsky 1979 y 1995c):

1. *Análisis del proceso, no del objeto*: La cualidad del análisis psicológico del proceso en comparación con el del objeto, es que permite hacer un despliegue dinámico de los principales puntos que constituyen la historia de los procesos. Se relaciona con la psicología evolutiva o psicología genética² que, a diferencia de la psicología experimental, es de gran utilidad ya que permite crear o provocar artificialmente un proceso de desarrollo psicológico, reconstruyendo cada estadio en el desarrollo del proceso para ser devuelto a sus estadios iniciales. En este principio se basa el método genético-experimental (experimental-evolutivo).
2. *Explicación versus descripción*: La explicación permite revelar las relaciones dinámico-causales reales que subyacen a los fenómenos. Vigotsky (1979) diferencia el análisis fenotípico (descripción de rasgos externos) del análisis genotípico (explicación de relaciones internas) para tratar de comprender los vínculos reales que existen entre los

² Elkonin (2009a) Aclara que este término se relaciona con el concepto de *génesis*.

estímulos externos y las respuesta internas que subyacen a las formas superiores de conducta.

3. *El problema de la “conducta fosilizada”*: La manifestación externa de las conductas automatizadas o mecanizadas no se relaciona con la naturaleza externa de las mismas. Por lo tanto, dos procesos que tiene diferente origen pueden parecer similares en cuanto a características externas pero su proceso de formación es diferente, por ello es necesario llevar a cabo un análisis dinámico de cada forma superior de conducta.

Derivado de lo anterior, se considera que la mejor manera de resumir la esencia de la teoría histórico-cultural se encuentra en el establecimiento de la ley genética del desarrollo: “toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica” (Vigotsky, 1995e p.150). Al proceso que se produce cuando los estímulos intermedios dejan de ser necesarios y la operación se efectúa en ausencia de estímulos mediadores al pasar de una operación externa a otra interna, Vigotsky lo llamo arraigo. “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. Llamamos internalización a la reconstrucción interna de una operación externa”. (Vigotsky, 1979, p. 92)

2.6 LA RELACIÓN ENTRE EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO

Para explicar la interacción entre el aprendizaje y el desarrollo, Vigotsky (1979) delimitaba dos niveles evolutivos, el nivel real y potencial del desarrollo, llegando así a la formulación del concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que se define como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo

potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (p. 133)

Consideraba que la zona de desarrollo próximo permitía identificar las funciones que todavía no habían madurado y trazar el futuro inmediato del niño, ya que mediante un análisis evolutivo dinámico, se observaba tanto lo que se ha completado como aquello que se encuentra en estado embrionario, en el curso de maduración. Vigotsky (1979) hace la analogía de las funciones en estado embrionario como capullos o flores, a diferencia de las funciones adquiridas que son consideradas frutos del desarrollo.

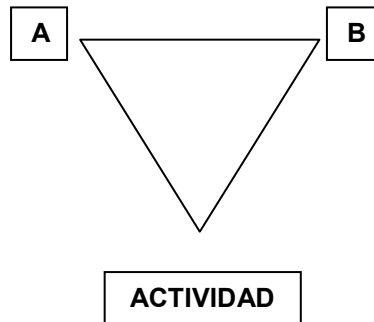
De esta manera, para el autor “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean” (Vigotsky, 1979, p. 136). Plantea que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos de aprendizaje ni son idénticos, no obstante conforman una unidad en la cual unos se convierten en los otros. Ambos procesos mantienen una relación dinámica y altamente compleja. El aprendizaje precede al desarrollo, pero el desarrollo conformado sirve de base para desencadenar nuevos procesos que permiten el aprendizaje de contenidos más complejos. Además, el concepto de ZDP ha permitido aumentar la efectividad y utilidad de los diagnósticos tanto de desarrollo mental como de los problemas de aprendizaje aportando datos útiles a la investigación evolutiva.

Así pues, la noción de zona de desarrollo próximo nos ayuda a presentar una nueva fórmula, a saber, que el “buen aprendizaje” es sólo aquel que precede al desarrollo (...) Nosotros postulamos que lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se han internalizado estos procesos, se convierte en parte de los logros evolutivos independientes del niño. (...) Aprendizaje no equivale a desarrollo; 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 (Vigotsky, 1979 pp.138-139)

Hasta ahora, se ha retomado los aspectos que se consideran esenciales de los planteamientos teóricos de Vigotsky. Se identifica la difícil tarea de sintetizar su obra, sin embargo, el objetivo fue trazar una introducción a los elementos que sirvieron de base para los seguidores de la teoría histórico-cultural y, particularmente a aquellos que se han dedicado a investigar el desarrollo de la edad preescolar. No obstante, antes de abordar lo relacionado a las características psicológicas de los niños en edad preescolar, es necesario dar introducción a una línea paralela de propuestas teóricas en el enfoque histórico-cultural, la cual ha sido considerada por algunos seguidores como el continuo lógico de la teoría de Vigotsky, si éste no hubiera muerto a tan temprana edad: la Teoría de la Actividad propuesta por A. N. Leontiev.

2.7 LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD

Alekséi Nikoláyevich Leontiev (1904-1979) fue colaborador de Vigotsky y dio continuidad a sus aportaciones introduciendo el concepto de “actividad” en la psicología histórico-cultural con el objetivo de explicar los mecanismos internos de la mediatización y el contenido psicológico del proceso de formación de las funciones psicológicas a partir de una actividad orientadora. Leontiev (1979, 2009), a semejanza de Vigotsky, consideraba que los estímulos que median la formación de los procesos psicológicos superiores se encuentran en el ambiente social, sin embargo, el autor señala que es en la actividad donde se puede analizar la pluralidad de formas en que se presentan dichos medios. “La actividad no es una reacción, ni un conjunto de reacciones, sino un sistema que tiene su estructura, sus transiciones y conversiones internas, su desarrollo” (Leontiev, 1979, p. 11). Sin la intención de simplificar la teoría de la actividad, se observa que Leontiev propone un esquema similar al esquema de Vigotsky que mencionamos con anterioridad, la diferencia principal es que el uso de signos o herramientas los engloba en la actividad, proponiendo el esquema sujeto-actividad-objeto.



El ser, la vida de cada hombre, consiste en un conjunto, o para ser más exactos, en un sistema (jerarquía) de actividades sucesivas. Es en la actividad donde tiene lugar la transición o transferencia de lo reflejado a lo ideal, la imagen subjetiva; además, también en la actividad se realiza la transición de lo ideal a lo material, es decir, a los resultados objetivos, a los productos de la actividad. En este sentido, la actividad es el proceso donde tienen lugar las interrelaciones entre los polos sujeto-objeto. (...) La actividad es una unidad molar, no aditiva, de un sujeto corporal, material. En el plano psicológico, es una unidad de vida mediada por el reflejo de la imagen psicológica. La función real de esta última consiste en la orientación del sujeto en el mundo de los objetos (Leontiev, 2009, p. 56).

Montealegre (2005) resalta que la actividad acentúa la relación dialéctica entre el sujeto y el objeto, donde: “a) el ser humano al transformar el objeto se transforma a sí mismo; y b) la relación con el objeto se presenta el sujeto justamente como tal, como relación, y por ello regula la actividad” (p. 34).

Las condiciones que constituyen a la actividad humana son:

- **Las relaciones sociales:** la actividad es un sistema que se subordina al sistema de relaciones sociales, es decir, de las formas y medios de comunicación generados por el desarrollo cultural y realizados por individuos concretos. De acuerdo con Leontiev (2009), la sociedad produce la actividad humana debido a que contiene los motivos y las metas de la misma, para el hombre, la sociedad no sólo representa las condiciones exteriores a las cuales tiene que ajustar su actividad.

... Como si para el hombre la sociedad fuera solamente medio exterior al cual se vio obligado a adaptarse, para no resultar “inadaptado” y sobrevivir, así como el animal se ve obligado a adaptarse al medio natural exterior. ... en la sociedad, en el hombre se encuentran no solo las condiciones externas a las cuales debe acomodar su actividad, sino que estas mismas condiciones sociales llevan en sí los motivos y fines de su actividad, sus medios y vías; en una palabra, que la sociedad “produce” la actividad de los individuos que la forman” (Leontiev, 1979, p. 12)

- **La naturaleza objetal:** En la noción de actividad se encuentra implícita la noción de un objeto de la actividad. Lo objetal se refiere a la acción práctica con los objetos. “El objeto de la actividad aparece en dos formas: como una entidad existente independiente que subordina así la actividad de un sujeto; y como la imagen mental de un objeto, como un producto de la detección de sus propiedades, ejecutada por medio de la actividad del sujeto e imposible en ninguna otra forma” (Leontiev, 2009, p.57). Montealegre (2005) explica que “la actividad inicialmente es externa cuando hay un manejo real de los objetos materiales, y luego es interna cuando se realizan acciones con los mismos objetos en un plano representativo” (p. 35).
- **La motivación objetal:** Las actividades específicas corresponden a necesidades específicas del sujeto, la actividad es dirigida por la motivación hacia los objetos correspondientes a dichas necesidades.

En contraste con Vigotsky, se considera que Leontiev explica el proceso de interiorización a partir del análisis genético de la actividad humana y las relaciones dinámicas entre las dos formas de actividad que reconoce: la externa (práctica) y la interna (mental). En otras palabras, existe un intercambio continuo de relaciones entre los dos tipos de actividad, inicialmente la forma genética de la actividad humana es externa pero posee algunos actos mentales en su composición, y viceversa, para la realización de un acto mental en la estructura de una actividad cognitiva es necesaria la participación de operaciones externas. Por ejemplo,

Se considera un proceso simple: el proceso de percepción de la resistencia de un objeto. Este es un proceso de movimiento exterior con la ayuda del cual, el sujeto entra en contacto, en una relación práctica, con el objeto externo y que puede ser dirigido inclusive hacia la realización de una tarea no cognoscitiva, sino directamente práctica, como por ejemplo, lograr la deformación del objeto. La imagen que surge aquí es, por supuesto, algo psíquico e indiscutiblemente objeto del estudio psicológico. Sin embargo, para comprender la naturaleza de la imagen dada, yo debo estudiar el proceso que la ha generado, y que en este caso es un proceso externo, práctico. (Leontiev, 1979 p.15).

Leontiev complementa el concepto de interiorización argumentando que los procesos externos conformados en los objetos materiales concretos se transforman en procesos que ocurren en el plano de la conciencia. Dichas transformaciones son específicas, los procesos se generalizan, se verbalizan, se reducen y se hacen susceptibles de desarrollo posterior, rebasando las fronteras de las posibilidades de la actividad externa. Montealegre (2005) resume: la actividad práctica está encaminada a lo externo y la teórica a lo interno. La actividad teórica surge y se desarrolla influida por los objetivos de la actividad práctica y contribuye a que tales objetivos se alcancen de la manera más efectiva. Lisina (2010) hace la mejor síntesis del concepto de actividad y su estructura, la cual explicaremos en el siguiente apartado.

...la actividad es el proceso real que consiste en un conjunto de acciones y operaciones y lo básico que diferencia una actividad de la otra es lo específico de sus objetos. Analizar cualquier tipo de actividad significa señalar cuál es su objeto, identificar cuáles son sus necesidades y motivos que lo impulsan y describir los tipos de acciones y operaciones que conforman esa actividad (Lisina, 2010, p. 88).

2.8 ESTRUCTURA DE LA ACTIVIDAD

Leontiev explica que se basó en los primeros trabajos de Vigotsky donde se introdujeron conceptos como instrumentos, operaciones instrumentales, objetivos y motivos para desarrollar el análisis de la actividad como método de la psicología científica. Como se comentaba con anterioridad, se consideraba que el análisis de la actividad debe hacerse a partir de actividades particulares que se relacionan con necesidades determinadas del sujeto. De esta manera, lo que distingue a los

diferentes tipos de actividad es el objeto al que están dirigidos, ya que éste es el que le confiere una orientación determinada, es decir, su motivo verdadero. El motivo está íntimamente relacionado con la necesidad y el objeto de la actividad, por lo tanto el motivo puede ser tanto material como ideal, pero la actividad no puede carecer de motivo, éste puede ser uno oculto o subjetivo.

Montealegre (2005), considera que la actividad está constituida por dos elementos: “a) la orientación, se parte de determinadas necesidades, motivos y tareas; b) la ejecución, consiste en realizar acciones y operaciones relacionadas con las necesidades, los motivos y la tarea” (p. 34). Para Leontiev (1979, 2009) las acciones y operaciones son dos unidades que conforman la macroestructura de la actividad:

- *Acciones:* Se consideran los componentes principales de la actividad y están supeditados al fin consciente de la actividad, es decir, su objetivo o meta. Se puede considerar una acción o cadena de acciones para la existencia de una actividad concreta, el autor plantea que “la actividad laboral existe en las acciones laborales, la actividad de aprendizaje, en acciones de aprendizaje, la actividad de comunicación en acciones (actos) de comunicación, etc. Si olvidamos que la actividad está constituida de acciones, no nos quedará nada de ella”. (Leontiev, 2009, pp. 60-61).
- *Operaciones:* Son los procedimientos para llevar a cabo una acción. Es decir, los fines, objetivos o metas existen en una situación material, en condiciones determinadas que permiten la realización de una acción.

En la literatura el esquema de la estructura de la actividad es lineal:

ACTIVIDAD – ACCIONES – OPERACIONES
MOTIVO – OBJETIVO – CONDICIONES

Por la forma en que se relacionan los elementos, se considera que la estructura de la actividad puede esquematizarse de la siguiente manera:

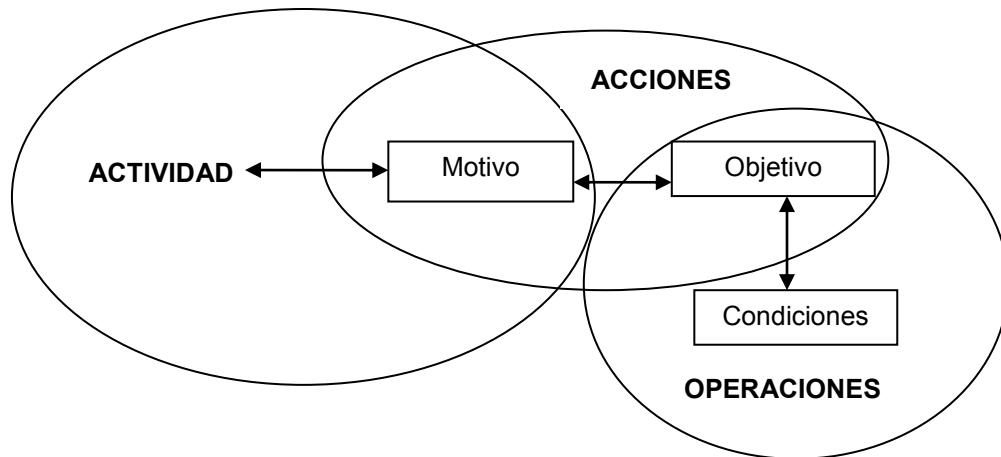


Figura 1. Estructura de la actividad, donde la actividad no puede existir sin un motivo, en el cual se basan las acciones para establecer un objetivo. Las operaciones dependen tanto del objetivo como de las condiciones de la actividad.

Es necesario hacer algunas precisiones con respecto a la relación dinámica entre las unidades estructurales de la actividad. Existe una relación recíproca entre el motivo y el objetivo de las acciones, ya que una acción puede ser inducida por diferentes motivos y una misma motivación puede generar diferentes objetivos y, por lo tanto, diferentes acciones. Asimismo, las relaciones entre los fines (objetivos) y las condiciones es dinámica, puede mantenerse un mismo fin, pero las condiciones cambian y entonces el conjunto de operaciones para realizar las acciones se modifica. Leontiev concluye:

... La razón principal de por qué tenemos que aislar las operaciones es porque la elaboración, la generalización y la fijación de la operación es, como regla, un proceso sociohistórico y, por tanto, cada individuo aprende las operaciones, las adquiere. (...) Las acciones y las operaciones difieren en cuanto a su origen, dinámica y destino. La génesis de la acción está conectada a la sucesión de las actividades y la “intrapicologización” de estas últimas genera la acción; mientras que una operación es el producto de la transformación de la acción que se da como resultado de su incorporación a otra acción y a una mayor “tecnificación” de aquella. (...) Además la actividad es un sistema sumamente dinámico caracterizado por una transformación continua. Una actividad puede perder la motivación que la indujo y transformarse así en una acción que realiza otra actividad; por el contrario, una

acción puede adquirir una motivación independiente y convertirse en una actividad especial; finalmente una acción puede transformarse en una forma de alcanzar una meta capaz de realizar diferentes actividades (Leontiev, 2009 pp.61-63)

Leontiev logró llevar el análisis de la estructura de la actividad hasta niveles psicofisiológicos a partir del problema de las relaciones extracerebrales e intracerebrales, consideraba que este análisis sistémico era necesario para no reducir ningún componente (psicológico, fisiológico y social), sin embargo, para los fines de la presente tesis no se profundiza en la explicación de este nivel.

A lo largo de este capítulo se han explicado los factores involucrados en el proceso de interiorización de las funciones psicológicas superiores como fuente de desarrollo psicológico en el niño. A continuación, se abordan las peculiaridades del desarrollo psicológico en la periodización por edades propuesta por los seguidores de la teoría histórico-cultural, de manera particular, la propuesta de Elkonin (1980) que hace un análisis exhaustivo del juego y los diferentes tipos identificados en cada edad psicológica.

CAPITULO III

LA PERIODIZACIÓN DEL DESARROLLO DESDE EL ENFOQUE HISTORICO CULTURAL

La perspectiva histórico-cultural hacia el estudio del desarrollo infantil implica el análisis cualitativo de los cambios que presenta el niño al pasar de una edad psicológica a otra. Estos cambios se pueden observar en todas las esferas de desarrollo pero se concentran de manera general en la actividad rectora de cada edad psicológica. Las características de las actividades así como las formaciones psicológicas que se presentan al final de las edades constituyen la base de la periodización del desarrollo propuesta por Elkonin. En dicha periodización la evolución del juego tiene un papel muy importante, particularmente para la edad preescolar, el juego temático de roles contribuye a la formación de las esferas de desarrollo psíquico en el niño lo cual permite una adecuada preparación para la edad siguiente, la edad escolar.

3.1 LA CONCEPCIÓN DE DESARROLLO INFANTIL DESDE LA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL

Como se ha venido manejando en el capítulo anterior, para explicar el desarrollo no basta con considerar los aspectos fisiológicos de la edad cronológica. Vigotsky (2009b) escribió que “el crecimiento no es el factor primario que pueda explicar todo el desarrollo, sino que es el resultado y constituye un incremento de las funciones que surgen como resultado de una nueva y más elevada organización de aquella unidad que se está desarrollando. Así, el crecimiento no es el factor primario, sino que es en algún sentido el resultado y la expresión del proceso de desarrollo”. (p.36)

Por tal motivo, es importante, tomar en cuenta la naturaleza de las funciones psicológicas, que marcan la diferencia entre una y otra edad. Nosotras consideramos que el enfoque histórico-cultural expone de manera clara este proceso; introduciendo el concepto de periodización del desarrollo. Desde esta perspectiva, el desarrollo se define como “el proceso de adquisición de la

experiencia cultural humana a través de los pasos consecutivos, de una etapa a otra cualitativamente diferente, hasta llegar al nivel de la propia creatividad del ser humano y la posibilidad de aportar su experiencia a la experiencia de la humanidad de manera voluntaria” (Quintanar y Solovieva, 2009, p.5).

Así, el desarrollo no es sólo crecimiento, ni tampoco es pasar de manera automática y continua de una edad a otra. Vigotsky (1979) rechazaba completamente el concepto de desarrollo lineal, para él, desarrollo significaba un cambio evolutivo y revolucionario, un proceso que avanza “en espiral, atravesando siempre el mismo punto en cada nueva revolución, mientras avanza hacia un estadio superior” (p.92). Estos cambios evolutivos y revolucionarios los conceptualizó de la siguiente manera:

...el desarrollo del niño es un proceso dialéctico 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” (Vigotsky, 1979, p. 116).

El carácter periódico, irregular y de transformación del desarrollo, Vigotsky (1996) lo aterrizó al proponer los conceptos de crisis y virajes que definen las principales épocas de estructuración de la personalidad del niño, llamadas edades. Las crisis se presentan en el transcurso del desarrollo normal y se caracterizan por la presencia de situaciones en las cuales el ciclo interno del desarrollo infantil culmina y pasa al siguiente de manera brusca.

En cada etapa de edad se produce una reestructuración y se pasa a una nueva etapa del desarrollo. (p.384) la esencia de toda crisis reside en la reestructuración de la vivencia interior, reestructuración que radica en el cambio del momento esencial que determina la relación del niño con el medio, es decir, en el cambio de sus necesidades y motivos que son los motores de su comportamiento (...) La reestructuración de necesidades y motivos, la revisión de los valores es el momento esencial en el paso de una edad a otra (Vigotsky, 1996, p. 385).

Bozhovich (1987) sintetiza que las crisis son periodos de transición de una etapa del desarrollo infantil a otra y surgen en el límite entre dos edades señalando la culminación de la etapa precedente del desarrollo y el comienzo de la siguiente. Estos periodos, que modifican toda la estructura psíquica del niño, no tienen un inicio y fin claramente definidos, sin embargo, de acuerdo con Vigotsky (1996), para fijar la duración de las edades críticas hay que considerar el inicio de la crisis en el semestre anterior más próximo a esa edad, y el término de la crisis en el semestre inmediato de la edad siguiente. Así, el autor expone la periodización de las edades del siguiente modo: la crisis postnatal se presenta en el primer año comprendido entre los dos meses a un año; la crisis de un año se presenta en la infancia temprana comprendida entre el primer año hasta los tres años; la crisis de los tres años se presenta en la edad preescolar comprendida entre los tres años hasta los siete años. Una característica general de las crisis es que durante éstas los niños son difíciles de educar, su comportamiento es irreverente, grosero, voluntarioso, caprichoso etc., lo que provoca constantes confrontaciones con los adultos. De esta manera se entiende que las crisis son la culminación de los cambios internos del propio desarrollo, es decir de los virajes. Al respecto Davidov (1988) menciona que los periodos de viraje en el desarrollo psíquico del niño, se vinculan “a los procesos de sustitución de una actividad rectora por otra y, en consecuencia, con los procesos de cambio en las necesidades que se encuentran en la base” (p.92). Los cambios debidos a la edad pueden producirse de manera violenta, pero también gradual y lentamente, así, se dividen en etapas y estadios los periodos de vida infantil, de tal forma que en las etapas las crisis se presentan más violentas que en los estadios, mientras que los momentos que transcurren de forma gradual y lenta en los cuales no se producen cambios bruscos son las fases (Blonski, 1930, citado en Vigotsky, 1996, p.255)

Con base en estos fundamentos, y para sintetizar el carácter dinámico del desarrollo, Elkonin, (2009b) propone el siguiente esquema general de la periodización de la infancia identificando épocas, periodos y fases³. Donde las

³ La tabla está modificada por los traductores del artículo, quienes se basaron en la grafica del texto original.

fases representan momentos en los cuales no se presentan cambios ni crisis, en contraste, el paso de un periodo a otro implica cambios bruscos y violentos. Las épocas abarcan varios periodos y transcurren en un tiempo largo, el cambio de una época a otra se presenta de forma paulatina, y puede o no coincidir con la presencia de una crisis.

Tabla 1. En las fases no se presentan cambios ni crisis, a diferencia de los periodos cuya transición implica cambios bruscos y violentos. Las épocas abarcan dos o más periodos y su transcurso es largo; el cambio de una época a otra se presenta de forma paulatina, y puede o no coincidir con la presencia de una crisis.

FASES	I / II	I / II	I / II	I / II	I / II	I / II
Periodos	Recién nacido	Infancia temprana	Preescolar	Escolar Temprana	Menor	Mayor
Épocas	Edad temprana		Infancia		Adolescencia	

Derivado de esta hipótesis el autor puntualiza lo siguiente en relación al aspecto teórico y práctico acerca de la periodicidad de los procesos del desarrollo psicológico.

En cuanto al aspecto teórico destaca que:

- 1) Su significado teórico fundamental consiste en que permite superar la ruptura que existe en la psicología infantil entre el desarrollo de los aspectos motivacionales e intelectuales de la personalidad y mostrar la unidad contradictoria de esos aspectos de la personalidad.
- 2) Esta hipótesis permite considerar el desarrollo psicológico no como un proceso lineal, sino como un proceso en espiral ascendente.
- 3) Abre la posibilidad de estudiar las relaciones existentes entre los diversos periodos, para establecer el significado funcional de cada periodo para el periodo siguiente.
- 4) La hipótesis se dirige a la división del desarrollo psicológico en épocas y estadios, la cual corresponde a las leyes internas del desarrollo y no a algunos factores externos ajenos.

En lo que respecta al aspecto práctico menciona que:

- 1) Permite acercarse a la solución del problema de la sensibilidad de los diferentes periodos del desarrollo infantil para el tipo específico de interacciones y, de manera novedosa, acercarse al problema de la relación entre los eslabones del sistema de las instituciones actuales del sector educativo.
- 2) De acuerdo con las exigencias que se reducen de esta hipótesis, en aquellos lugares donde se observa una ruptura (instituciones preescolares-escuelas) debe existir una relación más orgánica. Por el contrario, donde existe una continuidad (grados iniciales de la escuela primaria y grados intermedios) debe existir un paso hacia el sistema educativo nuevo.

Con base en los principios antes mencionados, abordaremos la periodización del desarrollo profundizando en temas específicos como son la identificación de líneas generales del desarrollo, los conceptos de neoformación y actividad rectora y, la descripción de las edades correspondientes a los tres primeros periodos relacionados con el propósito de la tesis.

3.2 LOS COMPONENTES CONSTITUTIVOS DE LA PERIODIZACIÓN DEL DESARROLLO

En relación a la idea de desarrollo como proceso dialectico, evolutivo y revolucionario, Elkonin (1987a), coincide en que el desarrollo psíquico es un proceso sí dialéctico, pero añade que es contradictorio, que no transcurre de manera evolutiva progresiva, sino que se caracteriza por interrupciones en la continuidad, por el surgimiento de nuevas formaciones. Así, al abordar el problema sobre el carácter estadal del desarrollo psíquico, planteó que éste no podía ser comprendido sin aclarar con qué aspectos de la realidad interactúa el niño en las actividades correspondientes a cada periodo y, en consecuencia hacia qué aspectos de la realidad se orienta. Partiendo de esta idea, formuló el concepto de líneas generales del desarrollo, Solovieva y Quintanar (2005) explican que ambas líneas intercambian su lugar en cada edad psicológica posterior y se caracterizan por:

- Línea afectivo-emocional: Son periodos en los que se adquieren predominantemente los objetivos, los motivos y las normas de las relaciones entre las personas.
- Línea técnico-operacional: Son periodos en los cuales se adquieren predominantemente los medios socialmente elaborados de las acciones con los objetos, y sobre esta base se forman las fuerzas intelectuales y cognitivas de los niños y sus posibilidades técnicas operacionales.

Para explicar un poco más esto último, planteamos el siguiente ejemplo: cuando el recién nacido comienza a manipular los objetos y sus padres o tutores lo incitan a jugar con los mismos, la necesidad principal del niño es el afecto que en ese momento le proporciona el adulto (línea afectivo-emocional), el cual está por encima de las acciones con los objetos (línea técnico-operacional), pues esto último resulta ser sólo el vínculo para obtener atención y afecto de los padres. A continuación la necesidad de afecto se subordina cuando el pequeño comienza a caminar y manipular con destreza los objetos, situación que le concede cierta independencia, no es que ya no necesite de sus tutores sino que es más interesante el hecho de descubrir lo que puede hacer por sí solo. En lo sucesivo, a medida que evoluciona su esfera psíquica, continuará esta sustitución de unos periodos (que se repiten) por otros.

Retomaremos la tabla 1, para ejemplificar un poco más esto último, cada época abarca dos periodos interrelacionados de manera regular: el periodo donde predomina la línea afectivo-emocional y el periodo donde predomina la línea técnico-operacional. Cada época inicia con el primero y termina con el segundo. La transición de las épocas se da cuando no corresponden las posibilidades técnico-operacionales del niño y los objetivos y motivos de la actividad sobre cuya base se han formado.

Vigotsky (1996) también planteó la existencia de líneas relacionadas con los cambios que se presentan durante el desarrollo, sólo que a diferencia de Elkonin, su planteamiento más que explicar sobre qué aspectos de la realidad se orienta el desarrollo del niño, se centra en cómo se llevan a cabo los procesos biológicos y psicológicos de origen sociocultural. De esta manera, llamo líneas centrales del

desarrollo de la edad dada, a los procesos de desarrollo que se relacionan de manera más o menos inmediata con la nueva formación principal; y líneas accesorias de desarrollo, a todos los demás procesos parciales, así como los cambios que se producen en dicha edad, más adelante explica que las líneas principales de desarrollo en una edad se convierten en líneas accesorias de desarrollo en la edad siguiente y las líneas accesorias de una edad pasan a ser principales en otra. Entonces, el desarrollo del niño implica cambios fisiológicos y psíquicos que no suceden de manera independiente, sino que están interrelacionados y que además no están predeterminados, motivo por el cual así como estimulamos el crecimiento mediante la buena alimentación o el ejercicio; el desarrollo de los componentes de la esfera psíquica también implica la relación del niño con el medio. Ahora bien, la relación del niño con el entorno cambia y en cada peldaño evolutivo el niño interactúa de manera diferente. A la interacción peculiar, única e irrepetible para cada edad, Vigotsky (1996) la llamó situación social, en ella se identifican nuevas propiedades de la personalidad y se desarrollan nuevas formaciones psicológicas. Estas últimas rompen con la continuidad del desarrollo, como ya expuso Elkonin, lo cual no implica que su establecimiento elimine de golpe y por completo los procesos psíquicos adquiridos con antelación, ni tampoco que la nueva formación sea permanente e invariable.

Solovieva y Quintanar (2005) definen las neoformaciones como “aquellos procesos y fenómenos de la psique del niño que no existían anteriormente, es decir, que surgieron como el resultado del desarrollo en esta edad” (p.14), por ejemplo, la aparición del lenguaje y la marcha independiente al término del primer año de vida. Bozhovich (1987) nos habla de dos tipos de neoformaciones: 1) la sistémica, que son respuestas a las necesidades del niño, incluyen el componente afectivo y por ello tienen fuerza impulsiva 2) sistémica central para la edad dada, que es como el resultado generalizado, el resumen de todo el desarrollo psíquico del niño en el correspondiente periodo, que no permanece neutral con el desarrollo ulterior, sino que se convierte en el punto de partida para la edad siguiente. Importante es aclarar que desde el punto de vista de Vigotsky (1996), aun cuando las formaciones nuevas son el criterio para distinguir los periodos

concretos del desarrollo infantil o de las edades; no son suficientes para una explicación científica del desarrollo infantil, pues es necesario explicar la dinámica de los pasos de una edad a otra, de ahí la importancia de las crisis y los virajes que proporcionan “una base sólida para determinar los principales períodos de formación de la personalidad del niño que llamamos edades” (p. 254).

Hemos hablado de los cambios internos que se producen como resultado del desarrollo, ahora analizaremos los aspectos externos en que se ven reflejados o se manifiestan dichos cambios internos. En el capítulo anterior, dimos introducción a la teoría de la actividad, recordemos que Leóntiev (1979) define a la actividad humana como la unidad de vida, mediatizada por el reflejo psíquico cuya función real consiste en que orienta al sujeto en el mundo de los objetos y aparece como un sistema incluido en un sistema de relaciones de la sociedad. En este sentido, cada periodo de desarrollo se relaciona con una actividad.

Sin embargo, la vida o la actividad en conjunto –continúa A. Leóntiev- no se forma mecánicamente a partir de tipos aislados de actividad. Unos tipos de actividad son, en la etapa dada rectores y tienen gran importancia para el desarrollo ulterior de la personalidad; otros menos. Unos juegan el papel principal en el desarrollo; otros, un papel subordinado. Por eso no hay que hablar de la dependencia del desarrollo psíquico en cuanto a la actividad en general, sino en cuanto a la actividad rectora. (Elkonin, 1987a p.108).

El paso de un periodo a otro, está marcado por el tipo rector de la actividad, de la relación rectora del niño hacia la realidad. Para Davidov (1988), la relación del niño con la realidad social se efectúa por medio de la actividad humana, motivo por el cual utiliza el término actividad rectora como sinónimo de situación social del desarrollo. El autor también menciona que existe una similitud entre la manera en que se dividen las edades de acuerdo a la periodización y la manera en que se divide la infancia según el principio pedagógico apoyado en la experiencia

práctica. En la siguiente tabla⁴ Solovieva y Quintanar (2005) esquematizan los aspectos antes mencionados.

Tabla 2. Muestra la clasificación del desarrollo psicológico por edades, utilizada actualmente en la psicología histórico-cultural, los parámetros de actividad rectora, neoformaciones y línea del desarrollo engloban las características de cada edad. Se inserta la clasificación de los periodos, con la finalidad de explicar las edades que comprenden.

EDAD PSICOLÓGICA	PERIODO	ACTIVIDAD RECTORA	NEOFORMACIONES	LINEA DEL DESARROLLO
Primera edad de 3-4 meses a 1 año (complejo de animación)	Recién nacido	Comunicación afectivo-emocional estrecha	Lenguaje, Caminata, Comunicación, Separación de adulto	Afectivo-emocional
Preescolar temprana 1-3 años	Infancia Temprana	Juego de manipulación con objetos	Significado verbal y de acciones objétales	Técnico-operacional
Infancia preescolar 3-6 años	Preescolar	Juego temático de roles	Imaginación, sentido personal, reflexión, respeto de reglas inicio de la actividad voluntaria	Afectivo-emocional

En el siguiente apartado describiremos las características que constituyen a cada una de las edades psicológicas retomadas en este esquema.

3.3 LAS CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO PSICOLÓGICO POR EDADES

Vigotsky (1996) propuso el concepto de edad psicológica para caracterizar aquellos fenómenos que ocurren en la concepción de desarrollo propuesta por esta teoría y para diferenciarlos de los relacionados con la edad cronológica. Las edades psicológicas no son estáticas y las edades propuestas en relación al desarrollo cronológico son aproximadas, recordemos que, de acuerdo a la teoría histórico-cultural, el paso de una edad a otra depende de la presencia o ausencia de los componentes antes mencionados. Además, desde esta perspectiva la

⁴ Hemos modificado la tabla para resaltar las edades que son relevantes para los fines de nuestra propuesta de investigación.

forma básica del desarrollo del hombre es la adquisición de la experiencia humana, motivo por el cual el concepto de desarrollo está asociado al concepto de aprendizaje, y esto se manifiesta en la periodización de las edades. (Rueda 2007)

Considerando los intereses de la presente tesis, abordaremos las edades que corresponden a los periodos comprendidos entre el nacimiento y la edad preescolar.

1. Primera edad. (de los 3 o 4 meses de edad al primer año de vida del niño)

Vigotsky (1996), explica que el desarrollo del niño comienza por el acto crítico del nacimiento, cuando el niño en el momento del parto, se separa físicamente de la madre, pero, biológicamente sigue unido a ella, las circunstancias de esta dependencia biológica, tales como los cambios bruscos de las formas de alimentación y los periodos de sueño-vigilia, entre otros, son las condiciones críticas de este periodo denominado postnatal. Al finalizar la crisis postnatal, entre los dos y tres meses de edad, da comienzo un nuevo periodo que acaba después de los límites del primer año de vida. La crisis del primer año, es la unión entre esta edad y la edad siguiente, la infancia temprana. En la primera edad, el contenido de la crisis se da en tres momentos fundamentales: el primero cuando comienza la marcha; el segundo se refiere al lenguaje, ambos procesos no culminan en un día; el tercero son los afectos y la voluntad y como consecuencia de estos aparecen los primeros actos de protesta, de oposición, de contraposición a los demás. Los niños en esta edad crítica cuando se les ha negado algo tienden a tirarse al suelo, hacer rabieta, gritan desahoradamente, patean, se niegan a caminar si es que saben hacerlo.

Solovieva y Quintanar (2005) reportan que en los estudios de Lisina se demostró que para la primera edad, aproximadamente hasta el año de vida, la actividad rectora es la comunicación afectivo-emocional estrecha del niño con el adulto más cercano, la cual se establece a partir del complejo de animación, que se presenta entre los 3 o 4 meses de edad. Anteriormente se pensaba que el complejo de animación era una simple reacción ante el adulto, a partir de los estudios de Lisina (1987) se consideró como una acción complicada que tiene por

objetivo la comunicación con los adultos, y que se realiza por medios especiales, por ejemplo, la sonrisa, las vocalizaciones y la mirada a la cara de la otra persona. Esta acción surge mucho antes de que el niño manipule los objetos antes de que se forme el acto de prensión.

La falta de comunicación emocional o su exceso, son decisivos en el desarrollo psíquico de la primera edad, pues podría provocar un retardo en el mismo y por lo tanto retrasar la aparición de las neoformaciones esperadas: lenguaje, caminata, comunicación y separación del adulto. La línea general del desarrollo en esta etapa, es la motivación afectivo-emocional (Solovieva y Quintanar, 2005)

2. Preescolar temprana. (del primer año de vida a los 3 años)

La crisis de los tres años es el paso de la infancia temprana a la edad preescolar. En la crisis de los tres años surgen los rasgos característicos de la personalidad la cual pasa por bruscos e inesperados cambios, al niño en crisis es difícil dominarle, es terco, voluntarioso y caprichoso. De acuerdo con Vigotsky (1996), los síntomas principales de la crisis de esta edad son:

- En primer lugar, el negativismo que es diferente a la desobediencia, en tanto que el negativismo es cuando el niño se niega hacer algo no por el contenido de la propuesta sino por el simple hecho de que ésta proviene de otro, principalmente del adulto; mientras que la desobediencia se debe al hecho de que el niño no quiere hacer lo que le piden por el simple hecho de no querer hacerlo, porque quiere hacer otra cosa.
- En segundo lugar, la perseverancia, que es diferente a la terquedad, en tanto que en la perseverancia el niño desea algo y procura conseguirlo tenazmente, si quiere un objeto que no consigue de inmediato, persevera y logra obtenerlo; mientras que la terquedad es una reacción infantil cuando el niño exige algo no por desearlo intensamente, sino por haberlo exigido él.
- En tercer lugar esta rebeldía, diferente del negativismo, en tanto que éste último va dirigido siempre contra el adulto que le insista a realizar

una u otra acción; mientras que la rebeldía va dirigida contra las normas educativas establecidas para el niño, contra el modo de vida; se manifiesta en el peculiar descontento infantil expresado en gestos y palabras despreciativas con las que responde el niño a todo en cuanto se le propone y se hace.

- En cuarto lugar se encuentra la voluntariedad. El niño aspira a ser independiente, quiere hacerlo todo por si mismo.

En la edad preescolar temprana, la actividad rectora es el juego objetal. Bozhoviche (1987), explica que el niño comienza a utilizar elementos de las palabras para designar objetos, sus necesidades se cristalizan cada vez más en los objetos de la realidad circundante. El niño conoce el significado de los objetos y de las acciones con ellos, lo que es posible gracias a la participación de los adultos, sin embargo, la línea afectivo-emocional directa se subordina a la línea práctico-operacional. Las neoformaciones características de esta etapa son: significado verbal y de acciones objetales.

3. Infancia preescolar. (niños de 3 a 6-7 años)

Aproximadamente a la edad de 3 años, la actividad de manipulación de objetos es sustituida por una actividad rectora más compleja: El juego temático de roles. En esta actividad compleja vuelve a predominar lo afectivo-emocional sobreponiéndose a lo técnico-operacional. Vigotsky (1996), expuso que el final de la edad preescolar se caracteriza por la presencia de la llamada crisis de los siete años. Este periodo de transición es difícil debido a que el niño se encuentra entre la edad que culmina y la edad escolar. Una de las características del niño de siete años es la pérdida de la espontaneidad infantil, es decir, antes sus vivencias, sus deseos, la manifestación de los mismos no constituía un todo suficientemente diferenciado. El rápido crecimiento del niño de tres años produce en su organismo diversos cambios, los cuales son más profundos y complejos que los que se producen en la crisis de los tres años. Los dos rasgos más comunes en los niños

de siete años, sobre todo en los que han tenido una infancia difícil y cuyas vivencias de crisis se manifiestan con mayor agudeza, son:

- El niño se amanaera, se hace caprichoso, cambia de forma de andar.
- Se comporta de un modo artificioso, teatral, bufonesco, le gusta hacer el payaso.

Para Vigotsky (1996), estos rasgos demuestran la pérdida de espontaneidad del niño, de esta manera, el rasgo más importante de la crisis de los siete años es la diferenciación incipiente de la faceta interior y exterior de la personalidad del niño. La ingenuidad y la espontaneidad significan que el niño se manifiesta externamente tal como es por dentro, mientras que la pérdida de la espontaneidad significa incorporar a la conducta el factor intelectual el polo opuesto de la acción ingenua. No debe entenderse que la crisis de los siete años pasa de la vivencia directa ingenua al polo opuesto, sino que en cada vivencia, en cada una de sus manifestaciones aparece, en efecto, un cierto momento intelectual. A los siete años se forma en el niño una estructura de vivencias que le permite comprender lo que significa “estoy alegre” o “estoy disgustado”, es decir, en él surge la orientación consciente de sus propias vivencias. Las peculiaridades que caracterizan las crisis de los siete años son las siguientes:

1. Las vivencias adquieren sentido y por ello se forman relaciones nuevas del niño consigo mismo.
2. Se generalizan por primera vez las vivencias o los afectos, aparece la lógica de los sentimientos. Surge la propia valoración: el niño juzga sus éxitos, su propia posición.

Debido a la diferenciación de lo interior y lo exterior, se origina una intensa pugna entre las vivencias. “Experiencia emocional generalizada” o “intelectualización del afecto” (Talizina, 2009, p. 46) son consideradas la formación central nueva de la edad preescolar y se refieren a “la consideración de la posición de otra persona” (Salmina, 2010a, p.70). Asimismo, Solovieva y Quintanar (2005) exponen como neoformaciones de la edad preescolar la imaginación, la reflexión y el inicio de la actividad voluntaria. En la crisis de los siete años se forma una

nueva identidad de elementos situacionales y personales que hacen posible la siguiente etapa, la edad escolar.

En resumen, entendemos que en la base de la periodización del desarrollo, a cada edad corresponde un tipo de actividad rectora cuyo cambio caracteriza la sucesión de los periodos evolutivos en los cuales predomina una u otra línea de desarrollo. En cada actividad rectora surgen y se establecen las neoformaciones y la sucesión de éstas configura la unidad del desarrollo psíquico del niño. Ahora nos gustaría exponer con más detalle las características de las actividades rectoras identificadas en los diferentes aspectos que conforman a los tipos de juego.

3.4 CARACTERÍSTICAS DE LOS TIPOS DE JUEGO CORRESPONDIENTES A LAS EDADES PSICOLÓGICAS

El juego, es una actividad prioritaria durante la infancia que favorece las esferas intelectual y afectiva del niño, es un factor básico en el desarrollo de las estructuras mentales. Por tal motivo, el juego ha tomado importancia relevante en el ámbito pedagógico. Esto no siempre había sido así, anteriormente, muchos pedagogos veían en el juego sólo una fuente de placer para el infante, pasando por alto su carácter funcional, por fortuna, el juego ha inspirado infinidad de teorías que tratan de explicar este hecho dejando atrás la manera simplista de ver tan valiosa actividad.

Las teorías acerca del juego son interesantes debates en los que se discuten postulados tales como: si el juego de los niños tiene o no similitud con el juego de los animales; si tiene influencia directa o no en el desarrollo del infante; si realmente tiene un carácter funcional o es sólo una fuente de placer; si en el juego es importante o no la influencia del adulto y, por ende, si tiene un carácter social o es una actividad puramente egocéntrica. En fin, todas estas afortunadas discusiones han producido aportes valiosos que despiertan cada vez más y más el interés de los profesionales dedicados a la educación, quienes han puesto mayor

énfasis en cuanto a la planeación y realización de las actividades lúdicas en los programas educativos del nivel preescolar.

Para fines de la presente tesis, nos enfocamos principalmente en las aportaciones teóricas de dos de los principales representantes del enfoque histórico-cultural: Vigotsky y Elkonin, quienes exponen la relación entre la evolución del juego y el desarrollo psicológico del niño.

Vigotsky (1979) planteaba que era inadecuado considerar el juego como una actividad placentera para el niño, por dos razones: 1) existen muchas otras actividades que proporcionan al pequeño, mayores experiencias de placer que el juego, 2) hay juegos en los que la actividad no es placentera en sí misma. Más allá de considerar el placer como una característica definitoria del juego, debemos ver este último como una necesidad, y desde esta perspectiva, entender la evolución del desarrollo del niño. Si ignoramos sus necesidades, no podríamos entender el progreso de un estadio a otro. Todo avance está relacionado con un profundo cambio respecto a los estímulos, inclinaciones e incentivos, entonces, si consideramos que el niño satisface ciertas necesidades a través del juego y no somos capaces de entender el carácter de las mismas, no podremos entender la singularidad del juego como forma de actividad.

Vigotsky (1996) consideró muy certera la propuesta de Elkonin en cuanto a fraccionar el concepto de juego, primero porque dicho autor, considero el juego como una actividad completamente peculiar y no como un concepto mixto que agrupa todas las actividades infantiles; y segundo porque destacó que el juego es una relación peculiar con la realidad, caracterizada por crear situaciones ficticias, transfiriendo las propiedades de un objeto a otro. El aporte real de esta conceptualización de acuerdo con Vigotsky (1996), es el hecho de que permite resolver el asunto en cuanto al juego de los niños de la infancia temprana, es decir, cierto es que los niños de esa edad, acuestan a su muñeco, fingen que bebe de una taza, etc., pero la diferencia esencial entre esta actividad considerada juego y el juego en el propio sentido de la palabra, es la situación ficticia que crean los niños preescolares, cuando al desempeñar un rol cambian claramente las propiedades de los objetos. Así para Vigotsky (1996), el juego es la actividad

rectora en la edad preescolar, “una actividad social, en la cual gracias a la cooperación con otros niños, se logran adquirir papeles o roles que son complementarios al propio” Martínez, I. (s.f.). El carácter social del juego involucra la necesidad del niño de interactuar no sólo con sus coetáneos sino también con los niños mayores y más aún con los adultos, Elkonin (1987b) complementa esta idea y define el juego como “el tipo de actividad del preescolar donde el niño realiza de manera práctica la individualización de las reglas de conducta de uno u otro adulto” (p.91). Es así como el infante construye su personalidad y toma conciencia de sí mismo. La edad preescolar el estadio en el que el juego ya está suficientemente formado y desarrollado; es decir cuando contiene en si todos los componentes que lo caracterizan. Es en el comienzo de la segunda mitad de la edad preescolar cuando el juego se encuentra en su auge.

Por estas razones, Elkonin (1980), critica lo que algunos autores consideran juego en el periodo correspondiente a la primera edad. De acuerdo con el autor lo expuesto por Arkin, Groos, Stern, K. Bühler, Buytendijk entre otro, son sólo aspectos del juego.

En su investigación, E. A. Arkin apenas habla del origen histórico de juego y más que del juego protagonizado, se refiere a los juguetes y su historia. (p.42) El error de E. A. Arkin estriba precisamente en que aisló la historia del juguete de la historia de su poseedor, de la historia de las funciones del juguete en el desarrollo del niño, de la historia del lugar del niño en la sociedad. (Elkonin, 1980 p. 46)

En relación a la teoría del preejercicio de K. Groos, Elkonin (1980) explica que el autor elevó el juego a la categoría de actividades que son las más esenciales de todo el desarrollo en la infancia, sin embargo, en su planteamiento acerca de la transcendencia del juego en el desarrollo psíquico, no considera el juego como actividad típica de la niñez, sino que se limita a decir que dicha actividad tiene determinante e importante función biológica. No habla de la naturaleza del juego, sólo le atribuye cierto sentido biológico, razón por la cual empezó a buscarlo en los animales, sin descubrir su verdadera naturaleza, ni

siquiera comparó la conducta lúdica con la utilitaria, ni analizó a profundidad el juego.

Por otra parte, de acuerdo con Elkonin (1980), Stern, al tratar de impulsar la teoría de Groos, sólo comete otro error al no comprender la diferencia entre el desarrollo de los niños y el de los cachorros de los animales, pues plantea tres agregados más a dicha teoría: 1) la idea de la precocidad de la maduración de las aptitudes; 2) el reconocimiento de que el juego es un instinto especial; 3) la necesidad de preparar las actitudes a sazón de contacto íntimo de ellas con impresiones del mundo exterior. De esta manera reduce al mínimo el significado de las condiciones de vida, poniendo el papel progresivo de la imitación al servicio de los instintos. Desde este planteamiento biogénético el contenido de los juegos infantiles viene determinado automáticamente por las fases iniciales y se repiten las del desarrollo histórico de la humanidad.

Elkonin (1980) explica que en principio la teoría del preejercicio de Groos fue admitida por K. Bühler quien añadió que el juego es una actividad dotada de placer funcional, en este sentido Bühler –dice Elkonin- tiene razón, existe en realidad el placer que proporciona la actividad como tal. Ese placer funcional se presenta como un motivo, es decir como un objetivo del cual se despliega la actividad y simultáneamente como un mecanismo interno que sostiene su reiteración con el fin de consolidar formas nuevas de conducta las cuales son necesarias para adaptarse mejor a las condiciones mutables de la vida. También es admisible la segunda tesis de Bühler en cuanto a que para seleccionar las formas conductuales se precisa una riqueza desbordante de actividad de movimientos corporales sobre todo en los animales jóvenes. Sin embargo el placer funcional, en el mejor de los casos debe dar lugar a la reiteración y, por ende a la consolidación de cualquier actividad de cualquier movimiento.

Finalmente Elkonin (1980), menciona el acierto de Buytendijk quien construyó su teoría partiendo de los principios opuestos a Groos, afirmando en primer lugar, que no hay una demostración de que un animal que no ha jugado nunca posea instintos de menor grado de perfección; y segundo al separar el juego del ejercicio propiamente dicho señala que esos ejercicios preparatorios

existen; pero cuando son preparatorios no constituyen juego. Buytendijk hace limitaciones entre el juego y otras actividades y deduce que lo que Gross denominó juegos dinámicos de los animales no son juegos, menciona que el juego es siempre con algo, y no sólo movimiento acompañado de placer, además crítica la idea de juego como manifestación de instintos. Al respecto Elkonin (1980) expone su desacuerdo con Buytendijk de la siguiente manera:

Tampoco puede estarse de acuerdo con Buytendijk en que el juego con un objeto se basa siempre en la imagen o en la plasticidad del objeto. En realidad, al menos que en las formas primarias del juego, el objeto con el cual juega el animal no puede representar ningún otro objeto por la sencilla razón de que el animal aún no ha entrado en contacto con los objetos que le servirán para satisfacer sus necesidades fundamentales en la edad madura...El planteamiento de Buytendijk de que se juega sólo con los objetos, debe comprenderse en el sentido de que el juego es comportamiento y, por tanto, una actitud determinada ante el medio y las condiciones objetivas de existencia. (p. 85)

Si bien el autor considera la teoría de Buytendijk en cuestión del juego como la más importante en la cumbre del pensamiento eurooccidental. Más adelante menciona que él y los autores antes mencionados cometen el error de examinar al niño aislado de la sociedad en la que vive y de la cual forma parte.

Más aún, estas relaciones son examinadas sin relación directa con el desarrollo psíquico. Incluso entonces, cuando se examina la imitación, que es indudablemente el hecho de la vinculación del niño al adulto, se presenta como imitación de un modelo físico y no se incluye en el contexto del trato con el otro, o sea, que se presenta de manera puramente naturalista. Por eso mismo se olvida totalmente que el niño vive en una sociedad humana y en medio de objetos humanos, a cada uno de los cuales se vincula un modo de acciones determinado y elaborado por la sociedad cuyo agente es el hombre adulto. No ven que los objetos no llevan escrito el modo de actuar con ellos, ni el sentido humano de sus acciones. Por último, tampoco advierten que el modo de actuar con un objeto puede ser asimilado por el niño sólo mediante el modelo, y el sentido de las acciones puede ser alcanzado sólo si se incluye en el sistema de las relaciones interhumanas. (Elkonin, 1980 p. 135)

Si la conciencia y la personalidad son procesos que se forman a través de la socialización, entonces, para hablar de juego debemos partir del periodo evolutivo del preescolar, pues de acuerdo con Leóntiev (1987), en este periodo se establecen los primeros enlaces y relaciones que forman la unidad superior de la actividad y la unidad superior del sujeto, es decir los mecanismos psicológicos de la personalidad. Estos enlaces y relaciones son diferentes a los que caracterizan la unidad biológica, pues pueden formarse sólo en la base de la vida en condiciones sociales en determinadas etapas del desarrollo y bajo la influencia de la educación. El autor explica que en la vida de todo individuo existe un sistema coherente de procesos, así observamos que en los bebés, dichos procesos se sustituyen regularmente por otros que, o bien se hacen predominantes o bien pasan a segundo plano, procesos que se rigen por sus necesidades biológicas, como por ejemplo los periodos de sueño y vigilia. Los bebés son felices si sus necesidades básicas son cubiertas. No es sino a partir del primer año de vida cuando el niño reestructura su conducta, aparecen las primeras palabras, resultado de la socialización y con ello la asimilación de los modos humanos y la acción de los objetos, ya no es suficiente con cubrir sus necesidades, el pequeño demanda atención sabe interpretar los mimos y los regaños. Posteriormente, hacia los dos años y medio de vida, capaz de desplazarse libremente y manipular objetos, adquiere cierta autonomía, se hacen presentes casi todos los rasgos psicológicos característicos de los peldaños posteriores del desarrollo. No obstante, existe una diferencia entre los pequeños de tres años y los niños preescolares, diferencia dada por la manera en que responde a las impresiones externas, pues contrario a los niños de mayor edad, los de menor edad, presentan emociones inestables, es decir son fáciles de consolar cuando lloran por la pérdida de un objeto, basta con sustituirlo por otro o distraerlos en alguna otra actividad.

Lo anterior se debe, según Leóntiev (1987) a que aun cuando la actividad está estimulada por motivos que responden a acciones conscientes, estos motivos no están aun completamente subordinados unos a otros, es decir, no existe esa correlación por la cual un motivo se vuelve prioritario en comparación con otro y no es sino con la influencia del adulto como estas correlaciones se hacen presentes

de manera externa. Así por ejemplo: observamos que un pequeño de 2-3 años es capaz de preferir una caja de cartón por encima del juguete más caro y multifuncional que exista.

Al respecto, Vigotsky (1979) decía que los niños por debajo de los tres años tienden a gratificar sus deseos de un modo inmediato, pero al alcanzar la edad escolar emergen tendencias irrealizables y deseos pospuestos, necesidades que hacen posible el surgimiento del juego. En los comienzos de la edad preescolar aparecen los deseos que no pueden ser inmediatamente gratificados u olvidados y se retiene todavía la tendencia a la inmediata satisfacción de los mismos. Para resolver esta tensión, el niño entra en el mundo ilusorio e imaginario, este mundo es lo que llamamos juego. Así la imaginación es el nuevo proceso psicológico en el niño, que está presente en la conciencia lo que le permite al niño separar la realidad de la ficción, es por eso que el placer derivado del juego de los preescolares se rige por motivos distintos a los de los niños de menor edad. Entonces, es hasta la edad preescolar cuando se observa por primera vez la correlación de los motivos, por ejemplo: ahora el pequeño puede esforzarse por terminar su tarea, objetivo que por sí mismo no es atractivo para el niño pero que le concede el derecho de salir a jugar, o por el contrario rechazar la invitación de sus amigos a jugar, para terminar su tarea y con ello evitar el regaño de sus padres. Al respecto Leóntiev (1987) explica técnicamente que “la actividad del niño ya no es incitada y orientada por motivos aislados que se sustituyen, refuerzan o entran en conflicto entre sí, sino por una determinada subordinación de los motivos correspondientes a las acciones aisladas” (p.62).

La imaginación es uno de los criterios para diferenciar el juego de otros tipos de actividad. Otra característica definitoria del juego es que en él, el niño subordina su voluntad. De esta manera el niño está preparado para entrar en el mundo de las relaciones humanas y afrontar y dominar las reglas de conducta, es el juego creativo, el juego de roles, el que le permitirá tal dominio práctico al asumir uno u otro rol. Para Vigotsky (1979), no existe el juego sin reglas, cualquier tipo de juego en una situación imaginaria, contiene reglas, aunque éstas no se formulen por anticipado, ni explícitamente, pero al desempeñar el rol, éste

mismo dicta al niño la regla de conducta en el juego. Así mismo Vigotsky (1979) se cuestiona acerca de qué quedaría del juego si no hubiera una situación imaginaria; en consecuencia, plantea que quedarían las reglas, pues cada que se produzca una situación imaginaria en el juego, habrá reglas, no el tipo de reglas que se formulan por adelantado y que cambian durante el desarrollo del juego, sino las reglas que surgen de la misma situación imaginaria. Además a través de la imaginación el niño guía su conducta no sólo a través de la percepción inmediata de los objetos o por la situación que le afecta de modo inmediato, sino por el significado de dicha situación, de esta manera, el niño desarrolla el carácter simbólico. En el juego, el pensamiento está separado de los objetos, la acción surge de las ideas más que de las cosas, así por ejemplo: un palo se convierte en un caballo. Dado que el niño aun no puede desglosar el pensamiento del objeto, para poder imaginar, tiene que definir su acción mediante el uso de el-caballo-en-el-palo.

Partiendo de estos planteamientos, Elkonin (1980), esboza que los orígenes del juego se remontan al momento en el que el niño adquiere las coordinaciones sensomotoras que facilitan la manipulación y actuación con los objetos. Con base en estos principios, expondremos la evolución del juego desde el enfoque histórico cultural abarcando el juego objetal, la presencia del juego simbólico y el establecimiento del juego temático de roles.

3.4.1 JUEGO OBJETAL (abrir y cerrar, jalar, construcciones con cubos, etc.)

A comienzos del segundo año de vida llega el momento en el que el pequeño deja de subordinarse dócilmente al adulto, ya no resulta tan fácil consolarlo con ayuda de influencias externas, si es que el niño se resiste a realizar alguna actividad impuesta por el adulto, por ejemplo: dormir o comer a determinadas horas. A esta edad los niños se vuelven capaces de actuar no sólo bajo la influencia de las impresiones percibidas en forma directa, sino también de las imágenes y representaciones que surgen en la memoria, la cual toma importancia cada vez mayor en el desarrollo psíquico reorganizando la estructura de la conciencia infantil y el comportamiento del niño. En cuanto a la conciencia,

se fusionan de manera activa los recuerdos, es decir, tanto los objetos percibidos directamente como sus imágenes tienen matices afectivos para el niño. Es entonces a los tres años, cuando el niño toma conciencia de sí mismo ocupando otro lugar en el mundo circundante de personas y objetos, ya pueden realizar actividades no mediatizadas por el adulto Bozhóvich (1987).

Vigotsky (1979) decía que para un niño menor de tres años es imposible involucrarse en una situación imaginaria, debido a que los objetos son esenciales para motivar sus acciones, en la primera infancia la percepción está integrada a la reacción motora. Toda percepción es un estímulo para la actividad. Desde el momento en que una situación se comunica psicológicamente a través de la percepción que no se halla separada de la actividad motora y motivadora, resulta comprensible que, con el conocimiento estructurado de esta forma, el niño se vea limitado por la situación en la que se encuentra.

Al respecto Elkonin (1980) planteaba que en los objetos no se indican directamente los modos de empleo, el niño no puede descubrirlos por sí solo durante la simple manipulación, es necesaria la ayuda y dirección de los adultos, el modelo de acción. El desarrollo de las acciones con los objetos es el proceso de su aprendizaje bajo la dirección inmediata de los adultos. Más adelante el autor, nos habla acerca de la formación de las acciones con los objetos, en cuanto a que el niño aprende primero el esquema general de manipular los relacionados con su designación social, y sólo después se ajustan las operaciones sueltas a la forma física del objeto y a las condiciones de ejecución de las mismas. También hace hincapié en que el modelo de acción que los adultos ofrecen al niño no puede aprenderse de golpe, debido a que el niño aún no destaca la forma física de los objetos que determinan toda la parte operacional. Así, la naturaleza de la acción con los objetos es ambivalente, por una parte contiene el esquema general relacionado con la significación social del objeto, y por otra, el lado operacional que deben tener presentes las propiedades físicas del objeto.

De esta ambivalencia dimanaban dos actividades distintas: 1) la utilitaria práctica en la que, con la significación dada del objeto, son de cardinal importancia las operaciones ejecutantes. 2) la labor con los significados de las cosas, con los esquemas

generales de su utilización aplicados a situaciones más y más diversas. La actividad con los objetos solo en cuanto a su significado es precisamente el juego objetivado de los niños de tierna edad (Elkonin, 1980, p. 155).

3.4.2 JUEGO SIMBÓLICO (sustitución de un objeto por otro, uso de expresión corporal y gestual)

En esta etapa del juego, las cosas pierden su fuerza determinante, es decir, el niño ve una cosa pero actúa prescindiendo de lo que ve, alcanzando una condición en la que empieza a actuar independientemente de lo que ve.

La acción en una situación imaginaria enseña al niño a guiar su conducta no solo a través de la percepción inmediata de los objetos o por la situación que le afecta de modo inmediato, sino también por el significado de dicha situación. (p.148) La primera divergencia entre los campos del significado y la visión suele darse en edad preescolar. En el juego, el pensamiento está separado de los objetos y la acción surge a partir de las ideas más que de las cosas: un trozo de madera se convierte en una muñeca y un palo en un caballo. La acción de acuerdo con las reglas, está determinada por las ideas, no por los objetos en sí mismos. (Vigotsky, 1979 p. 149).

De esta manera de acuerdo con Vigotsky (1979) un palo, representa el punto de partida para la separación del significado de la palabra caballo, del caballo real. Esto se debe a que el niño aun no es capaz de desglosar su pensamiento. Los niños en este estadio, con frecuencia convierten objetos en muñecos, animales u objetos y acompañan el juego utilizando onomatopeyas y gestos representativos, entonces, lo que le asigna la función de signo al objeto y le presta significado es el propio movimiento del niño, sus propios gestos. Toda actividad simbólica representativa está plagada de dichos gestos. El autor aclara que los objetos, que el pequeño utiliza para desglosar el significado, no son cualquier objeto, sino que deben contar con ciertas propiedades, así por ejemplo, una postal no puede ser nunca un caballo para un niño, por tal motivo la actividad del niño es juego no simbolismo. Durante el juego, el niño utiliza espontáneamente esta capacidad de separar el significado de un objeto sin saber lo que está haciendo, al igual que ignora que está hablando en prosa, pero sigue hablando sin

prestar atención a las palabras. De este modo, a través del juego el niño accede a una definición funcional de los conceptos u objetos, y las palabras se convierten en partes integrales de una cosa. Más adelante el autor plantea que el juego simbólico de los niños puede comprenderse como un complejo sistema de “lenguaje”, a través de gestos que comunican e indican el significado de los juguetes. Además, realizó experimentos en relación a este tipo de juego, los cuales consistían en primera instancia en designar cosas y personas implicadas en el juego a través de objetos familiares: un libro abierto representaba una casa, unas llaves representaban unos niños, un lápiz hacía las veces de niñera, un reloj de bolsillo era una farmacia, un cuchillo encarnaba un doctor, la tapa de un tintero simbolizaba un carruaje tirado por caballos. Enseguida se les construía a los niños una narración sencilla mediante gestos figurativos que involucraban a estos objetos. A continuación se exponen los resultados obtenidos en los experimentos:

- ✓ Se observó que la mayoría de los niños de tres años podían leer la narración simbólica con facilidad (Un doctor llega a una casa montado en un carruaje, llama a la puerta, la niñera abre, el doctor examina a los niños, escribe una receta y se marcha. La niñera se dirige hacia la farmacia, regresa y administra las medicinas a los niños)
- ✓ Los niños de cuatro y cinco años pueden aprender narraciones mucho más complejas (un hombre está paseando por el bosque y de pronto es atacado por un lobo que lo muerde; el hombre se aleja corriendo, un doctor le presta ayuda, va a la tienda y luego regresa a casa; un cazador se encamina hacia el bosque para matar al lobo)
- ✓ Debido a que los objetos admiten el gesto apropiado y pueden funcionar como punto de aplicación del mismo, los niños rechazan rotundamente las cosas que no pueden ser representadas a través de dicha estructura gesticular, por ejemplo: si se colocan sus dedos encima del libro y se les dice “ahora tus dedos serán niños”. Esto se debe a que sus dedos están demasiado relacionados con su cuerpo, tampoco pueden involucrarse los muebles de la habitación o alguna persona que participe en el juego.

- ✓ Únicamente el gesto adecuado les proporciona el significado a los objetos.
- ✓ Bajo la influencia del gesto los niños mayores descubren que los objetos pueden indicar las cosas que designan así como sustituirlas, por ejemplo: Cuando se atribuye a un reloj de pared el papel de farmacia, el pequeño señala los números y afirma. “Éstas son las medicinas de la farmacia”
- ✓ En resumen, en todos los ejemplos se observo que la estructura habitual de las cosas se modifica bajo el impacto del nuevo significado que ha adquirido.
- ✓ Cuando a un objeto se le asigna otro significado, el viejo significado se independiza y funciona como medio para posibilitar la aparición del nuevo.
- ✓ Existe un simbolismo llamado de segundo orden que surge cuando la adquisición de significado se da fuera del ámbito del juego (si un cuchillo cae al suelo el niño gritaba “El doctor ha caído”) entonces el objeto adopta una función de signo con una historia evolutiva propia que ahora es independiente del gesto del niño.

3.4.3 JUEGO TEMÁTICO DE ROLES (representación de tipos de situaciones sociales generalizadas)

Como hemos dicho, el juego temático de roles es la actividad rectora en la segunda mitad de la edad preescolar. Su relevancia pedagógica, es el resultado de una gran cantidad de investigaciones basadas en los principios teóricos de Vigotsky. Uno de los principales objetivos de dichas investigaciones es examinar el desarrollo del juego temático de roles, analizando sus componentes para poder exponer de manera clara cuales son los aportes educativos que se obtienen a través de esta actividad. De acuerdo con Elkonin (1980), en un inicio, se observaban deficiencias en los estudios experimentales debido a que se limitaban a la descripción de las características externas del proceso lúdico. Estas limitaciones eran propiciadas porque el estudio experimental del juego requería de una intervención activa en la marcha del mismo, lo cual lo hacía susceptible a interrupciones que lo destruía con facilidad. Por lo tanto, se retomó el método

genético-experimental para la investigación del juego, estrategia que permite la creación de un modelo experimental propio, considerando a la actividad lúdica como un proceso complejo.

...la investigación experimental del juego es posible únicamente en el proceso de formación prolongada de la actividad lúdica de una misma colectividad de niños con el fin especial de dirigir de esa manera su desarrollo, cuya tarea fundamental consistía en aclarar las posibilidades y condiciones de transición de un nivel de actuación en el juego a otro (Elkonin, 1980 p.168).

Asimismo el juego, además de ser una actividad compleja es una actividad social por su origen y por eso su contenido es social. El desarrollo del juego de roles está determinado por el cambio en la posición que ocupa el niño en la sociedad. Por esta razón para Elkonin (1980) resultan sumamente relevantes los planteamientos de Usova referentes a las características del desarrollo de los juegos, de las que se debe partir para organizarlos, las cuales se exponen a continuación:

- 1) A la edad de tres años, los juegos de los niños plantean ya carácter temático, y se desarrollan intensamente en esta dirección hasta los siete años;
- 2) Los principios motrices determinantes del juego estriban en el aprendizaje gradual del papel que el niño desempeña en la colectividad infantil;
- 3) El tema del juego, y sus papeles, determinan la actitud de los niños ante el juego. Conforme se van aproximando a los 6 o 7 años de edad, en el juego se van formando nuevos elementos;
- 4) Alrededor de los 3 y 4 años, el juego consta de acciones domésticas ejecutadas por los niños (lavar, guisar) luego aparecen las significaciones histriónicas relacionadas con unas u otras acciones (yo soy la mamá, yo soy la cocinera);
- 5) Paralelamente a las acciones protagonizadas, en estas significaciones aparecen relaciones entre los personajes;

6) Por último, el juego culmina con la aparición del papel, con la particularidad de que el niño lo interpreta en doble plano: por el juguete y por sí mismo. La experiencia de los juegos demuestra cómo van apareciendo en ellos la perspectiva de los planos en lugar de las acciones casuales e informes. La agrupación de los niños y el desarrollo de los vínculos sociales entre ellos están determinados totalmente por el desarrollo mismo del juego.

El motivo principal del juego del roles es, según Elkonin (1980), la interpretación de un papel asumido por el niño y la manera en que el niño comprende dicho papel cambia a lo largo del desarrollo del juego.

...el camino del desarrollo del juego va de la acción concreta con los objetos a la acción lúdica sintetizada y, de ésta, a la acción lúdica protagonizada: hay *cuchara*; *dar de comer* con la cuchara; dar de comer con la cuchara *a la muñeca*; dar de comer a la muñeca *como la mamá*; tal es, de manera esquemática, el camino hacia el juego protagonizado. (Elkonin, 1980 p.179 la cursiva es del autor)

De acuerdo con el autor en la primera infancia aun no existe la relación “yo” para los niños, sin embargo, aun cuando el niño no se identifique en el juego con las personas cuyas funciones reproduce, es precisamente jugando como llegará a comprender esa relación. Con base en sus investigaciones el autor expone las siguientes conclusiones:

- Una de las premisas para que un niño adopte la representación del papel de cualquier adulto es que entresaque los rasgos típicos de la actividad desplegada de ese adulto. Por otra parte, debe aclararse que no es obligatorio que el papel asumido dentro del juego sea el de un adulto, el niño también puede asumir el papel de otro niño, sin embargo, esto solo se observa en los niños mayores, debido a que en esta edad ya son capaces de entresacar acciones y ocupaciones típicas, así como algunos rasgos característicos de la conducta de ese niño.

Tampoco es forzoso que en el juego se cree una situación lúdica especial con transferencia de significados de unos objetos a otros. El juego es posible manteniéndose la realidad total de los objetos, las acciones y la

situación general. Por ejemplo, con solo asumir los papeles de los compañeros, los pequeños pueden jugar a dar un paseo por el jardín.

- El fondo del juego consiste en reconstituir las relaciones sociales existentes entre las personas.
- El sentido del juego cambia para los niños de los diferentes grupos de edad. Para los menores, el sentido está en las acciones de las personas cuyo papel interpretan; para los de edad media, en las relaciones de esta persona con otros; para los mayores, en las relaciones típicas de la persona cuyo papel representan. Así, la esencia interna del juego estriba en reconstruir precisamente las relaciones entre las personas.
- Cada papel oculta determinadas reglas de acción o de conducta social.
- Una condición psicológica para que surja el juego y para que se adopte el papel determinado es la manifestación de ciertas acciones que sean reales para el niño.

Elkonin (1980), refiere los datos obtenidos en los experimentos de Slávina quien plantea la existencia de dos planos de motivaciones en el juego de los niños de primera edad preescolar, uno es el impulso directo a actuar con los juguetes puestos a disposición del niño, en tanto que el otro es el fondo formado para las acciones realizadas con los objetos y consiste en el rol asumido por el niño, el cual da sentido a las acciones ejecutadas con los objetos. Para Elkonin (1980) esta explicación no queda bastante demostrada, sin embargo, coincide en la siguiente exposición de Slavina en cuanto a que la situación imaginaria y el papel son los componentes que le dan nuevo sentido a las acciones de los niños con los juguetes, es la manera en que la manipulación de los objetos se traslada a otro plano, es decir, a la acción con los objetos. Desde el punto de vista del autor, la transición del juego protagonizado, así como la transición del adulto en la formación del mismo son premisas que ameritan ser investigadas de manera más minuciosa, motivo por el cual con base en los hechos y síntesis obtenidos por Frádkina y Slavina así como en las nociones teóricas desarrolladas en los trabajos de Vigotsky, Leóntiev y los propios; llevó a cabo investigaciones que le permitieron aclarar aun más la evolución del papel en el juego, derivado de dichas

investigaciones Elkonin (1980) plantea cuatro niveles del juego, los cuales se exponen a continuación:

Tabla 3. Niveles de desarrollo del juego de roles

NIVELES	DESARROLLO DEL JUEGO
PRIMERO	<ul style="list-style-type: none"> • El contenido central del juego son principalmente las acciones con determinados objetos dirigidas al compañero de juego. Las acciones son monótonas y constan de una serie de operaciones que se repiten. La lógica de las acciones se infringe con facilidad sin que los niños protesten. • Los papeles existen en realidad, pero vienen determinados por el carácter de las acciones, y son ellos los que las determinan. Por lo general, los papeles son impuestos a los niños, y éstos no se adjudican los nombres de las personas cuyos papeles asumen.
SEGUNDO	<ul style="list-style-type: none"> • El contenido fundamental del juego, lo mismo que en el nivel precedente, se basa en acción con el objeto. Pero se pone en primer plano la correspondencia de la acción lúdica a la acción real. • Los papeles son denominados por los niños. • La lógica de las acciones viene determinada por la sucesión observada en la vida real. La alteración de la continuidad de las acciones no se acepta de hecho, pero tampoco se protesta ni motiva el rechazo.
TERCERO	<ul style="list-style-type: none"> • El contenido fundamental del juego llega a ser la interpretación del papel y la ejecución de las acciones derivadas de él, entre las que comienzan a destacar las acciones especiales transmisoras de las relaciones con los otros participantes en el juego. Los papeles están bien perfilados y realzados. • La lógica y el carácter de las acciones se determina por el papel asumido. Aparece el habla teatral específicamente dirigida al compañero del juego en congruencia con el papel propio y el papel interpretado por el compañero; pero en ocasiones se abren paso las relaciones ordinarias no lúdicas. • La infracción de la lógica de las acciones es protestada. La protesta suele reducirse a alegar que “así no es en la vida”. El reproche de haber infringido una regla disgusta al niño, y él procura enmendar su error y encontrarle justificación.
CUARTO	<ul style="list-style-type: none"> • El contenido fundamental del juego es la ejecución de acciones relacionadas con la actitud adoptada ante las otras personas cuyos papeles interpretan otros niños. Esas acciones resaltan con claridad el fondo de todas las acciones ligadas a la representación del papel. Los papeles están claramente perfilados y destacados, a lo largo de todo el juego, el niño observa claramente una línea de conducta. • Las acciones se despliegan en orden estricto para reconstruir la lógica real. Son múltiples y reflejan la variedad de las realizadas por la persona a quien el

	<p>niño representa. Están claramente establecidas las reglas que el niño observa, con invocaciones a la vida real, y las reglas existentes es ésta. Están destacadas claramente las acciones dirigidas a los diversos personajes del juego.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La infracción de la lógica de las acciones y reglas se rechaza, y la renuncia a infligirla no se motiva invocando simplemente la realidad existente, sino indicando también la racionalidad de las reglas.
--	--

Según Elkonin (1986) sólo analizando la forma desarrollada del juego de roles, tal como se manifiesta desde la edad preescolar media, es como se puede encontrar la unidad básica del juego, esta unidad es el rol y las acciones realizadas con el rol en el cual están representados de manera indisoluble los aspectos afectivo-emocional- y técnico-operacional de la actividad. De esta manera la problemática es definir cuáles son los aspectos de la realidad que ejercen influencia determinante sobre el juego de roles. La realidad puede ser dividida en dos esferas una la de los objetos y la otra la de la actividad humana, dado que el juego de roles es más sensible a esta última, se entiende que no es el objeto y su utilidad por parte del hombre (relación hombre-objeto) lo que constituye el contenido de la forma de desarrollada del juego de roles sino las relaciones entre las personas (relación hombre-hombre) a través de las acciones con los objetos. Así la reproducción y la asimilación de las relaciones humanas tienen lugar cuando el niño asume el rol de hombre adulto, por tal motivo el rol y las acciones orgánicas relacionadas con él, constituyen la unidad de juego.

Dado que en la realidad la actividad concreta de los hombres, así como sus relaciones son muy variadas, también los argumentos de los juegos varían, como consecuencia de la diversidad sociocultural, incluso de las condiciones concretas en que se encuentra temporalmente un mismo niño. Pero a pesar de la variedad de argumentos, la actividad humana y la relación hombre-hombre no cambia, es decir, el contenido es el mismo. Elkonin (1980,1986) enfatiza la necesidad de distinguir en el juego el argumento y el contenido en tanto que el argumento es la esfera de la realidad que los niños reproducen en el juego, de acuerdo a su condición social y cognitiva; mientras que el contenido es lo que el niño reproduce como característica central de la actividad y de las relaciones de los adultos en el

ámbito laboral y social. Así con un mismo argumento, los niños de distinta edad reflejan diverso contenido.

Para Davidov (1988) lo que caracteriza al juego es que “permite al niño cumplir la acción en ausencia de las condiciones para obtener realmente los resultados, por cuanto su motivo no consiste en lograrlos, sino que reside en el proceso mismo del cumplimiento de la acción” (p.80) por ejemplo: cuando el niño utiliza un palo simulando que es un caballo y cabalga, lo importante para él no es llegar a algún lado sino la acción de cabalgar, que junto con sus operaciones (por ejemplo, agolpar los pies contra el piso o elevar el palo hacia atrás simulando el relincho del caballo) son completamente reales, sin embargo, el contenido de la acción no coincide con las operaciones fácticas lo que lleva a que el niño cumpla la acción lúdica en una situación imaginaria, pues sólo así es posible actuar con un palo como se actúa con el caballo. El proceso de imaginación que se genera en la acción lúdica le permite al niño orientarse en el sentido general de la actividad humana, en cuanto a que la acción objetal se dirige de una u otra forma hacia las personas y es valorada como importante o no, además, el niño descubre que las relaciones presentan un sistema jerárquico, de subordinación, ejecución y dirección, así al desempeñar alternativamente las diferentes funciones del hombre adulto y comparar sus particularidades con su propia experiencia real el niño comienza a diferenciar los aspectos internos y externos de la vida de los adultos y de la propia, haciéndose consiente de sí mismo. Es entonces cuando al final de la edad preescolar se forma en el niño la aspiración a la actividad socialmente significativa y valorada que lo prepara para el aprendizaje escolar.

CAPÍTULO IV

ALTERNATIVA PARA LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

De acuerdo con lo que se ha revisado al inicio de la investigación, la educación en México está influenciada por diversos factores de los cuales, se desprenden problemáticas específicas, las cuales pueden ser analizadas desde diferentes niveles como son el político, social, económico y/o psicopedagógico. Desde este último nivel, se observa que en el programa oficial (PEP) al hacer énfasis en el desarrollo de competencias, se resta importancia a la actividad de juego en general y al juego temático de roles en particular. Aunque en el PEP la actividad de juego se destaca de entre las experiencias sociales del niño, su conceptualización es reducida a un impulso natural cuyas manifestaciones complejas propician el desarrollo de competencias. Desde la teoría histórico-cultural, el juego temático de roles es la actividad rectora de la edad preescolar porque en ella se concentran las necesidades, motivos e intereses que satisfacen la línea de desarrollo correspondiente. Partiendo de la periodización del desarrollo y las características de los tipos de juego que anteceden al juego temático de roles, la propuesta de la presente investigación es exponer los aspectos teóricos que explican, por un lado, la importancia del juego temático de roles para la edad preescolar manifiesto en el desarrollo de neoformaciones y, por otro lado, los aspectos relacionados con la dirección pedagógica del juego temático de roles para propiciar su enriquecimiento dentro del aula.

4.1 IMPORTANCIA DEL JUEGO TEMÁTICO DE ROLES EN LA EDAD PREESCOLAR

El juego y, particularmente el juego temático de roles, es una herramienta invaluable en la edad preescolar, porque favorece el desarrollo de formaciones como la orientación de las relaciones humanas al considerar la posición del otro, la imaginación, la reflexión y la actividad voluntaria que fortalecen las esferas de desarrollo cognitiva, afectiva, conductual, de la personalidad y los motivos e

intereses del niño. Para explicar esto, se tomará como punto de partida las características de las neoformaciones que se espera identificar en el desarrollo del niño hacia el final de la edad preescolar, recordando que, al hablar de la zona de desarrollo próximo Vigotsky (2001) enfatizaba que la enseñanza debía dirigirse a los procesos del desarrollo que aún no se forman en el niño y que no puede realizar de manera independiente. Al respecto, cabe resaltar que el paso de la actividad de juego a la actividad de aprendizaje demanda del niño nuevas exigencias. Talizina (2009) menciona que en la actividad de juego el niño participa o no, si tiene el deseo y la voluntad de hacerlo, en cambio en la actividad escolar debe realizar lo que exige su posición de alumno y participar de manera voluntaria en la solución de problemas, escuchar las explicaciones de la maestra, etc. Las neoformaciones no son entidades separadas, la presencia de una nueva formación facilita el desarrollo de otras formaciones que aparecen en la edad preescolar, la manifestación y la forma en que se relacionan unas con otras durante el juego temático de roles es lo que da el valor agregado a esta actividad.

El desarrollo de la imaginación se refiere a la representación de lo que existe en la realidad. Se desarrolla progresivamente iniciando con la actividad manipulativa, pasando al juego simbólico y posteriormente con el juego de roles. Talizina (2009), plantea que la imaginación se prepara con ayuda de juegos y cuentos, de manera que hacia el final de la edad preescolar, se espera que los niños sean capaces de elaborar relatos a partir de un cuadro temático, inventar un cuento o dibujar una situación imaginaria. De esta manera, en el desarrollo de la imaginación está implícito el dominio de medios (signos y símbolos) que se manifiesta en diferentes tipos como son:

- la sustitución (utilizar un objeto por otro para realizar la función del segundo o representarlo),
- la codificación (habilidad para utilizar un alfabeto y reglas determinadas para reflejar un fenómeno o acontecimiento),
- la esquematización (la organización sintetizada de la información)
- la modelación (realizar el comportamiento en correspondencia con un modelo que sirve de guía y control).

Salmina (2010b) plantea que en la edad preescolar la función semiótica se manifiesta en la actividad lúdica, verbal y artística del dibujo. En sus investigaciones, la autora observó que el desarrollo de la actividad lúdica tiene estrecha relación con el nivel general de desarrollo del niño y, particularmente en niños con retardo mental en comparación con niños sin retardo, el juego se diferencia de manera importante en lo relacionado a la sustitución. Los niños con retardo son incapaces de diferenciar las acciones reales de las acciones lúdicas, no comprenden las condiciones del juego y requieren de la influencia organizadora por parte del educador. Muestran poco interés hacia los juguetes y su uso se apega a la instrucción que el educador haya dado previamente. Además, las acciones con juguetes son estereotipadas. El desarrollo del tema de juego es proporcionado por el educador, el desarrollo verbal es pobre, se limita a lo que el educador enseñó en relación con el papel dado. Salmina (2010b) menciona que más que un juego temático, la actividad se reduce a una mini obra teatral en la cual no participa la improvisación, como lo describe en el ejemplo siguiente.

La educadora trajo las batas blancas para los niños, organizó el espacio del juego: puso la mesa con el teléfono de juguete –“esto es la recepción”-. Los niños se animan, empiezan a participar en la preparación del juego.

Educadora: ¿Quién será hoy el médico? Dima; ¿tú quieres ser doctor?

Dima: *(se confunde, no sabe qué responder, sonrío)*

Educadora: ¿Qué sucede contigo? Siempre te ha gustado ser doctor. Ponte la bata, siéntate a la mesita y empieza a recibir a los pacientes. Y tú, Seriozha, vas a trabajar en la recepción. Los demás serán los pacientes. Inventen qué les duele.

Los niños se sientan en las sillitas: como si fuera la fila de espera. Dima se pone la bata, se sienta a la mesa y toma los “expedientes” de los pacientes.

Educadora: Tienes que llamar a los pacientes.

Dima: Pasen

Ania se levanta, se acerca a la mesa de Dima.

Educadora: ¿Qué le tienes que decir, Ania?

Ania: Buenos días.

Dima: Buenos días. ¿Qué le duele?

Ania: Ojo.

Dima: Yo le daré gotas (*toma un papelito, dibuja algo con lápiz*)

Ania se levanta y se va.

Educadora: ¿Qué tienes que decir?

Ania: Por favor.

Educadora: No, esto lo dice Dima, pero tú tienes que despedirte de él y darle las gracias.

Cuando a los niños se les preguntaba, por ejemplo: “¿Son las gotas verdaderas para los ojos o no?”, los niños se perdían. Ellos no entendían esta pregunta. A la pregunta: “¿De qué color es tu bata?, Dima contestó: “blanca.”

- En la clínica; ¿los médicos usan batas de qué color?
- Blancas.
- Si tú tienes también una bata blanca y también puedes curar; ¿entonces tú eres el doctor?
- Sí –contestaba Dima.
- ¿Acaso puedes curar verdaderamente a los niños o tú así simplemente juegas?

Dima se ríe y se va corriendo. (Salmina, 2010b, pp. 77-78)

Características similares se han encontrado en los niños con un nivel sociocultural bajo, García (2005) al aplicar un programa de juego y análisis de cuentos en una población perteneciente a la Casa Cuna “Juan de Palafox y Mendoza” del estado de Puebla que alberga a niños abandonados o a hijos de padres que no pueden hacerse cargo de ellos, encontró que las diferencias no eran significativas antes y después del programa. Además, los niños pertenecientes a dicha población requirieron de ayuda desplegada tanto durante la organización y ejecución de las actividades del programa como en las tareas de evaluación. En comparación con otro grupo experimental perteneciente al DIF, las diferencias fueron significativas en la ejecución de la mayoría de las tareas de evaluación correspondientes a la Evaluación de la Preparación del niño para la Escuela (Quintanar y Solovieva, 2003), cuyo objetivo se centra en evaluar la conformación de las neoformaciones correspondientes a la edad preescolar. Esteva (2007) considera que el juego de roles produce cambios cualitativos en el desarrollo psíquico y social de los niños en edad preescolar, toda vez que cada actividad permite desarrollar lo que es necesario para su realización.

En este tipo de juego aparece por primera vez la posibilidad de que el niño vea en un objeto las cualidades que en realidad no tiene y por eso puede utilizarlo en sustitución de otro, al que le atribuye el significado que él le designa de manera convencional. Igualmente cuando el niño asume un rol, se atribuye a sí mismo las cualidades de la persona que simula ser. Por ejemplo, los pequeños “navegan” en un “barco” que ellos armaron con las sillitas del salón y dicen ser “marineros”, “capitán”,...La “embarcación”, las acciones que realizan, el “mar” en que se mueven, todo es una situación imaginaria. Esto hace que uno de los principales valores de estos juegos sea la posibilidad que ofrecen para el desarrollo de la imaginación y del pensamiento. (Esteva, 2007, p. 6)

Aunado a la imaginación se encuentra la reflexión y la actividad voluntaria. La reflexión es definida como “la habilidad del sujeto para tener conciencia acerca de lo que él hace, argumentar y explicar su actividad” (Talizina, 2009, p. 51). Tsukerman (2010) plantea que al iniciar la etapa escolar y como parte de la adquisición de los conocimientos teóricos, aparece un tipo cualitativamente nuevo de reflexión llamada reflexión determinante. El autor cita la fórmula de Slobodchikov con respecto a este tipo de reflexión: “yo sé y yo sé que yo sé (o no sé) esto” (Tsukerman, 2010, p.96). Menciona que se pueden identificar dos tipos de enseñanza: la enseñanza que desarrolla y la enseñanza que perfecciona. Para diferenciar las líneas de desarrollo y de perfección propone “separar la *interacción del tipo de imitación entre el niño y el adulto*, que garantiza la asimilación del contenido de los hábitos del aprendizaje, y la *interacción del tipo de colaboración*, la cual surge por primera vez en la situación de la solución conjunta del problema entre el niño y el adulto” (Tsukerman, 2010, p.97).

El planteamiento del problema debe ser de tipo no reproductivo, un problema en el que el niño no reproduzca concretamente las acciones del maestro, un problema que aparezca frente al niño como algo parcialmente desconocido donde se le permita pedir información complementaria, contestar a la pregunta con otra pregunta, en resumen, donde se le permita desarrollar la capacidad de saber lo que aún no sabe, el conocimiento que necesita para solucionar el problema y la manera en que el maestro puede ayudarlo, es decir, la

aparición de la reflexión determinante. De esta forma, el autor considera que los alumnos con un nivel nulo de reflexión determinante transforman cada problema en un problema práctico ejecutivo que requiere la reproducción exacta de los modelos conocidos.

Por su parte, González (2009) investigó la formación del pensamiento reflexivo en niños de edad preescolar, el cual define como:

...la capacidad de reformular el propio pensamiento, mediante el uso del lenguaje, lo que lleva a reflexionar sobre el comportamiento de sí mismo y las acciones de los demás, facilitando la transformación del sentido mismo del intercambio social, habilidad compleja de la mente que impone demandas simultáneas sobre el individuo respecto a sus expresiones verbales y sus acciones voluntarias, al hacerse consciente de ellas (González, 2009, p. 175).

González (2009) considera que el juego temático de roles sociales garantiza la formación del pensamiento reflexivo toda vez que durante la ejecución de diferentes roles el niño se percató de las relaciones que existen en la sociedad y percibe conscientemente las reglas, las obligaciones y los deberes que se deben cumplir, permitiéndole regular su actividad y someterse a las reglas de las situaciones identificadas. Partiendo de un diseño pre-post test la autora evaluó a 48 niños preescolares de una institución regular privada, con una edad de 5 a 6 años divididos en grupo control y grupo experimental, ambos grupos cursaban el último año de preescolar. En los dos grupos se utilizó la prueba de *Evaluación de la preparación del niño para la escuela* (Quintanar y Solovieva, 2003). El objetivo de la investigación fue observar la formación del pensamiento reflexivo integrando al grupo control solamente en las actividades lúdicas propuestas por la institución educativa y al grupo experimental en el programa *La utilización del juego temático de roles en la formación del pensamiento reflexivo* diseñado por la autora para esa investigación (González, 2009). El programa incluyó las siguientes temáticas: la familia, el circo, el juego de castillos, los bomberos, la pizzería, el colegio, el museo, el almacén de computadoras, el torneo de ajedrez, el partido de fútbol, el

supermercado, la escuela de arte, la biblioteca, la tienda de ropa, el hospital, el restaurante, el cine, la librería, el taller de carros y la tienda de disfraces.

El programa se aplicó durante 5 meses, 3 sesiones semanales de una hora hasta completar 60 sesiones. En las sesiones se realizaron las siguientes actividades:

1. Activación de conocimientos previos
2. Planeación y organización de la actividad
3. Ejecución del juego
4. Análisis del juego mediante preguntas dirigidas a la reflexión de las reglas del juego, su cumplimiento y la generación de propuestas para las sesiones siguientes.
5. Dibujos de objetos utilizados durante el juego o actividades realizadas.

Los resultados arrojaron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en la ejecución de las tareas correspondientes a la evaluación. Además, en el aspecto cualitativo se reporta que el apoyo del adulto disminuyó considerablemente, el cual consistió en repetir instrucciones, animar a los niños para realizar una tarea, dar ejemplos o explicaciones completas de la tarea. Asimismo, en los niños del grupo experimental se observó la autorregulación de sus acciones mediante el uso del lenguaje verbal externo, hablar mientras realizaban la actividad les permitió planear y organizar lo que hacían, esta diferencia cualitativa manifiesta la formación del pensamiento reflexivo.

En relación a los aspectos positivos de desarrollo en otras áreas, González (2009) concluye con las siguientes observaciones:

- a) Mejoramiento en la actitud hacia el aprendizaje,
- b) Aumento en la participación en clase,
- c) Interés y motivación amplia frente a la actividad escolar,
- d) Efecto emocional positivo,
- e) Vínculos sociales entre los niños, desarrollo de la habilidad para trabajar conjuntamente en busca de un objetivo,
- f) Incremento de la riqueza léxica. (González, 2009, p. 187)

En lo que respecta a la actividad voluntaria, Smirnova (2010) plantea que existen diferencias en la conceptualización de voluntariedad y voluntad, no obstante las diferencias de contenidos y vías de desarrollo, tanto la voluntariedad como la voluntad se correlacionan en el curso de la ontogenia. Al respecto, plantea que “el problema del desarrollo de la voluntariedad se debe considerar en el contexto del desarrollo de los medios de dominio de sí mismo, mientras que el desarrollo de la voluntad, en relación con el problema de la formación de la esfera de los motivos” (p. 52). La voluntariedad implica el dominio de la propia conducta a través de la mediatización tanto externa como interna, el desarrollo de la voluntariedad está determinado por el nivel de conciencia del comportamiento y los medios para su organización.

Salmina (2001) define la realización voluntaria como “la habilidad para construir la conducta propia en correspondencia con las exigencias de la situación concreta, anticipando los resultados intermedios y finales de la acción, y seleccionando los medios correspondientes” (p. 12). En contraste, la voluntad se relaciona con la determinación y estabilidad de las aspiraciones propias y deseos, las etapas de desarrollo de la voluntad están determinadas por el contenido, la estabilidad y jerarquía de los motivos que impulsan la actividad del niño. Smirnova (2010) resalta que en el niño, muchas acciones que se basan en el seguimiento de instrucciones o reglas, aunque son voluntarias no necesariamente son volitivas, dado que los motivos son proporcionados por los adultos y no parten del niño mismo.

Nuestra hipótesis consiste en que voluntad y voluntariedad se desarrollan en una unidad inseparable: cada etapa del desarrollo de la voluntariedad presupone la formación de motivos nuevos, los cuales no sólo someten a los motivos viejos, sino que también impulsan a dominar la conducta propia. Por eso, el estudio del desarrollo de la voluntariedad como del dominio del comportamiento propio con ayuda de los medios proporcionados por la cultura es imposible sin el análisis del desarrollo de la voluntad como de la formación de la motivación nueva y la superación de la motivación anterior (Smirnova, 2010, p. 54).

Como se expuso anteriormente, al hablar de la periodización del desarrollo, la línea general de desarrollo que predomina en la edad preescolar es la afectivo-emocional. Por esta razón es determinante para la enseñanza en este nivel retomar los motivos que se encuentran estrechamente relacionados con la actividad rectora, en este caso, con el juego temático de roles. La voluntad del niño para participar en la actividad no requeriría orientación alguna por parte del adulto, a menos que se trate de un pequeño con dificultades en el desarrollo. No obstante, el adulto tendrá amplia participación en lo referente a la voluntariedad, dado que en el contenido de la temática del juego o en las reglas del mismo se presentan ocasiones para orientar el desarrollo del dominio de medios, lo cual le permitirá al niño hacer la transición a la edad escolar, donde se espera que los motivos sean dirigidos al conocimiento de los aspectos técnico-operacionales de la escritura y el cálculo, recordando que en esta edad es la línea general que predomina y los aspectos afectivo-emocionales se subordinan.

... cuando asumen roles, los niños deben actuar de acuerdo a las “reglas ocultas” en estos, es decir, con las normas de conducta que existen en la sociedad entre los adultos representados, y ante la necesidad de cumplirlas las van asimilando. Así, el “bodeguero” debe atender a sus clientes y estos a su vez respetar el orden de llegada, así como esperar su turno para comprar; el “médico” debe tratar al “paciente” con cuidado y amabilidad. Esto hace que el juego de roles sea también una fuente para el desarrollo moral del niño.

Igualmente el juego de roles contribuye al desarrollo de la voluntad porque el deseo del niño de actuar conforme a las normas inherentes al rol es tan fuerte, que lo lleva a realizar con satisfacción las acciones, aun aquellas que en la vida real le resultan poco atractivas o las que generalmente no le gusta hacer. Por eso a veces en el juego a “la escuelita”, aquel niño que presta tanta atención a su “maestra”, y no se levanta de su lugar sin pedir permiso, es el mismo que en las condiciones reales del aula, es requerido constantemente para que atienda o para que no salga sin autorización (Esteva, 2007, pp. 6-7).

Es importante precisar que no sólo en las relaciones entre el niño y el adulto se presenta la oportunidad para generar cambios en el desarrollo psíquico del niño preescolar. Lisina (2010) entiende por comunicación “la interacción de dos (o más)

personas dirigida a la concordancia y unión de sus esfuerzos con el objetivo del establecimiento de relaciones o del logro de un resultado común “ (p.87). Para la autora, la comunicación es una actividad que tiene los siguientes componentes:

1. Objeto de la comunicación: otra persona, sujeto.
2. La necesidad de comunicarse consiste en la aspiración de la persona por conocer y ser valorada por otras personas; a través de ellos y con su ayuda se logran el autoconocimiento y la autovaloración. La persona se conoce a sí misma y a otras personas gracias a actividades variadas, debido a que cada uno se manifiesta en ellas. Pero la comunicación, en relación con esto, debido a que se dirige a otra persona como a su propio objeto y al ser un proceso que tiene doble orientación (interacción), conduce al hecho de que la persona que conoce se convierta en el objeto mismo de cognición y relación de otros participantes de la comunicación.
3. Los motivos de la comunicación son aquello por lo cual ésta se realiza. La comprensión propuesta anteriormente del objeto de la actividad de comunicación evidentemente conduce a la conclusión de que los motivos de la comunicación se deben realizar o ... “encontrar su objeto” en aquellas cualidades de la persona misma y de otras personas por cuyo conocimiento y valoración el individuo se incluye en la interacción con alguien más.
4. La acción de la comunicación es la unidad de la actividad comunicativa, un acto unitario, que se dirige a otra persona como a su propio objeto. Las dos categorías básicas de las acciones de la comunicación son las acciones de iniciativa y las acciones de respuesta.
5. Los problemas (tareas) de la comunicación son los objetivos hacia el logro de los cuales, en las condiciones concretas, se dirigen diferentes acciones que se realizan en el proceso de la comunicación. Los motivos y problemas de la comunicación pueden no coincidir unos con otros.
6. Los medios de la comunicación son las operaciones con cuya ayuda se realizan las acciones de la comunicación.
7. Los productos de la comunicación son las formaciones de carácter material y espiritual que se crean al final de la comunicación. [Tanto con] aquel “resultado general” que hemos recordado en la definición de comunicación [como con] la interacción, ... cariño selectivo y, lo más importante, la imagen de sí mismo y de los demás participantes de la comunicación (Lisina, 2010, pp. 88-89).

De esta manera, para la autora la comunicación del niño con el adulto y con el coetáneo son variedades de una misma actividad comunicativa, ambas comparten el objeto de comunicación (la otra persona) y el producto (la autocognición y la autovaloración), por lo tanto, se pueden estudiar bajo el mismo esquema. Es decir, la necesidad y motivos que impulsan la comunicación así como las acciones y operaciones son las mismas tanto con adultos como con coetáneos. No obstante, cabe resaltar que en la infancia es el adulto quien determina e influye en el surgimiento y desarrollo de las formas particulares del contacto (interacción y relaciones) entre el niño y sus pares. Por esta razón, hasta los siete años aproximadamente, la personalidad del adulto mediatiza las relaciones del niño, incluyendo la valoración de sí mismo, pero al propiciar las interrelaciones se conforman las bases para que el niño se comprenda, conozca y valore a sí mismo.

Quando el niño inicia la edad preescolar, la transformación más importante de la autovaloración, en nuestra opinión, consiste en el hecho de que ésta pierde su carácter absoluto y se hace relativa o comparable. Nosotros suponemos que esto se relaciona con la aparición, en la vida del niño, de otros niños del mismo género. El niño empieza a comunicarse con ellos, es decir, los conoce y a través de ellos se conoce a sí mismo (Lisina, 2010, p.95).

En el juego de roles, los niños establecen relaciones entre sí para reflejar las actividades que realizan los adultos, por esta razón este tipo de juego es una actividad conjunta en la que los niños deben coordinar sus acciones y ponerse de acuerdo, plantear sus opiniones y tomar en cuenta las de los otros, respetarlos, ofrecer o pedir ayuda cuando es necesario, obedecer o dirigir según el rol que estén desempeñando.

En esas situaciones se van formando cualidades tales como el respeto, la ayuda mutua y el colectivismo. En este sentido hay que valorar también lo que brinda el juego de roles en las primeras etapas de la formación del colectivismo. Cuando los niños se reúnen para desarrollar un argumento común, se organizan entre sí, se distribuyen roles y responsabilidades: por ejemplo, "tú eres el miliciano de guardia y

no te puedes mover de ahí”, “yo soy el que transporta la comida y tengo que ir a buscarla al almacén”, dice un niño; “los demás vamos a cortar caña y tú nos recoges en el camión”, agrega otro; así, dan inicio al juego “a la zafra”. Ante la necesidad de organizarse y cumplir las tareas que ellos mismos establecen, van conformando una sociedad muy peculiar que lleva en sí múltiples oportunidades de comunicación y de formación de normas necesarias de conducta social, lo que al mismo tiempo va desarrollando su lenguaje. (Esteva, 2007, p.6)

En síntesis, al orientar las interacciones del niño con el medio social se propicia el conocimiento de sí mismo y de la realidad cultural, la cual se refleja en la psique del niño al adquirir los signos culturales mediante un proceso de mediatización que requiere de la participación activa y reflexiva del niño para lograr el control voluntario de las acciones y el dominio de los medios en función de las reglas establecidas. Se considera que la vía para desarrollar estas formaciones de manera integral es la actividad de juego temático de roles cuya estructura parte de las necesidades y motivos que impulsan al niño en edad preescolar. Se esperaría del niño que ha adquirido dichas formaciones el establecimiento de relaciones sociales basadas en el afecto y la comprensión de sí mismo y de los demás, una personalidad creativa, el autocontrol de su conducta, el gusto por asistir a la escuela y la motivación para la adquisición de nuevos conocimientos.

...si la dirección pedagógica del juego es adecuada, al finalizar el sexto año de vida los niños serán capaces de planificar, organizar y realizar por sí mismos, y de común acuerdo con otros compañeritos, argumentos variados en los que crean situaciones lúdicas, las cuales, al mismo tiempo que los desarrolla psíquica y socialmente, los llena de entusiasmo y alegría. (Esteva, 2007, p. 18)

En estos aspectos radica la importancia del juego temático de roles para el desarrollo psicológico del niño preescolar. Se ha explicado cómo a través del juego el niño modela las relaciones sociales y toma conciencia de sí mismo. Considerando la naturaleza social del juego temático de roles, se destaca la participación del adulto para lograr una influencia pedagógica sistemática que se vea reflejada en la formación de procesos psíquicos y cualidades de la

personalidad del niño pero, ¿cómo es que se da este proceso de enseñanza a través del juego? Para dar respuesta a esta pregunta, se expondrá la metodología de Esteva (2007), la cual esquematiza de forma sistemática la dirección pedagógica del juego de roles y propone indicadores para su evaluación.

4.2 IMPORTANCIA DE LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA DEL JUEGO TEMÁTICO DE ROLES

Para entender el proceso de enseñanza a través del juego temático de roles y la participación del maestro en el desarrollo del mismo, es necesario reiterar que desde la perspectiva histórico-cultural este tipo de juego es considerado como un producto socialmente adquirido y no la manifestación de instintos. Esteva (2007) lo define como “una forma particular de actividad de los niños, que surge en el curso del desarrollo histórico de la sociedad y cuyo contenido es la actividad del adulto, sus acciones y relaciones personales” (p. 1). Asimismo, la autora explica que en este tipo de juego, a diferencia del juego dramatizado donde el argumento se apega a un guión, los niños asumen papeles de adultos y reflejan las actividades y relaciones sociales que éstos establecen entre sí de manera creativa. Además, considera que es fundamental en la edad preescolar porque permite a los pequeños resolver la contradicción de querer ser como el adulto aunque sus posibilidades reales no se los permitan. En contraste con los juegos de reglas cuya estructura se rige por reglas fijas, en el juego de roles las reglas están implícitas en el rol, son reglas ocultas que se apegan a las normas sociales de la situación que se esté representando y al cumplirlas, el niño desempeña adecuadamente su rol en el juego.

Esteva (2007) propone que la dirección de todo proceso educativo debe comprender momentos de planeación, ejecución y control o evaluación de la actividad que se realice. La dirección pedagógica del juego de roles no es la excepción. A continuación se esquematiza en una tabla los aspectos abordados por la autora y que se consideran más relevantes para cada momento de la dirección pedagógica del juego.

Tabla 1.- Aspectos generales de los momentos de planeación, ejecución y evaluación en la dirección pedagógica del juego temático de roles de acuerdo con la propuesta de Esteva (2007).

MOMENTO	CARACTERÍSTICAS	RECOMENDACIONES
Planeación	Momento en la dirección del juego que permite prever los procedimientos pedagógicos necesarios para su ejecución.	<ul style="list-style-type: none"> - Proponer temas nuevos previa anticipación de que los niños tienen las vivencias necesarias o los conocimientos suficientes sobre la actividad de los adultos que van a reflejar. - Realizar actividades como paseos, dramatizaciones, observación de láminas previas a la realización del juego para saber cuánto conocen acerca del tema que ha llamado su interés y contribuir al enriquecimiento y organización de las ideas del grupo. - Excluir temas cuya influencia sea negativa para el desarrollo físico, psíquico o moral. - Aunque los llamados juguetes representativos (que representan los objetos de la vida diaria) son una fuente importante de motivación, es indispensable desarrollar la imaginación propiciando el uso de materiales que puedan sustituir a otros en función del significado que el niño quiera asignarle.
Ejecución	Momento que abarca la realización del argumento por parte de los niños e incluye una conversación previa al inicio del juego para la planeación y realización del mismo, así como una conversación al final para su valoración.	<ul style="list-style-type: none"> - Conversar brevemente con el grupo antes de iniciar el juego para que mediante preguntas o sugerencias se elija un tema determinado, con quién van a jugar, el rol que desempeñarán, los materiales necesarios y la organización de sus ideas acerca del argumento que pretenden desarrollar. - El adulto puede ocupar un rol principal o secundario dentro del argumento en función de las posibilidades que tengan los niños para jugar solos. Mediante ese rol puede dar consejos y proponer ideas para evitar que decaiga el interés de los niños o surjan situaciones negativas. - Es importante verificar que las acciones del niño tengan una secuencia lógica para contribuir a la estabilidad del juego y a la interiorización de las reglas ocultas en el rol. - Favorecer el surgimiento de relaciones positivas entre los niños mediante relaciones de subordinación donde existan roles principales y secundarios para que los niños desarrollen tanto la habilidad de dar indicaciones como la de obedecerlas. - La conversación final está dirigida a que los niños reflexionen acerca de lo que sucedió durante el juego. Dicha conversación debe contribuir a la formación de cualidades como la justicia, el sentido crítico y el autocrítico para que los pequeños puedan hacer valoraciones de su propia conducta y la de sus compañeros.
Evaluación	Momento en que se evalúa el desarrollo alcanzado por los niños mediante la influencia sistemática del adulto.	<ul style="list-style-type: none"> - Para evaluar objetivamente el nivel de desarrollo alcanzado por los niños en el juego de roles, se realizan observaciones sistemáticas y se generan situaciones pedagógicas para comprobar lo que sucede con alguno de los componentes propuestos por la autora como elementos que conforman este tipo de juego: la adopción del rol, el carácter de las acciones, los objetos utilizados y el establecimiento de relaciones. - La autora describe cinco niveles de desarrollo del juego temático de

		roles que abarcan desde el inicio de la edad preescolar hasta su término al final de los seis años aproximadamente.
--	--	---

En la propuesta de Esteva (2007), los niveles de desarrollo del juego de roles tienen características específicas de acuerdo a cada indicador o elemento que lo conforma. Los indicadores sugeridos por la autora son: el rol, las acciones, los objetos y el establecimiento de relaciones. Así, se observa que:

- En el primer nivel, las acciones del niño se reducen a la imitación de lo que el adulto le ha mostrado, se manipulan los objetos con que se mostró la acción, no se adopta ningún rol y las relaciones con los otros niños son esporádicas.
- En el segundo nivel, los niños empiezan a incluir sus vivencias en la realización de acciones pero estas acciones surgen por lo que el objeto o juguete le sugiere al niño, la sustitución de objetos se da por imitación de alguna sustitución hecha por el adulto. Las acciones se presentan de forma aislada o repetitiva. Aunque las acciones se relacionan con un rol, el niño no lo adopta ni hace mención al mismo porque lo que en realidad le llama la atención es la manipulación del objeto. Las relaciones en este nivel son casuales y motivadas por el interés del juguete u objeto que se esté manipulando.
- El tercer nivel, se caracteriza por acciones de un mismo tema que no se relacionan entre sí de manera lógica, por el empleo de objetos sustitutos de forma ocasional y por la presencia de relaciones lúdicas con otros compañeros a partir del rol asignado.
- En el cuarto nivel las acciones lúdicas conforman la trama de un argumento y se relacionan unas con otras de forma lógica. En este nivel el niño se atribuye un rol y actúa en correspondencia con éste, es decir, las acciones evidencian la intención de cumplir con las funciones del rol. Se utilizan

objetos sustitutos e incluso objetos imaginarios. Se aprecian y diferencian las relaciones reales de las relaciones lúdicas porque antes del juego los niños se ponen de acuerdo para saber a qué van a jugar, qué va a realizar cada uno y lo que necesitan para llevar a cabo el argumento elegido.

- En el quinto nivel las relaciones lúdicas son más creativas y se manifiestan en el reflejo de múltiples vivencias, la incorporación de variedades de roles en un argumento estable. Los pequeños se ponen de acuerdo para organizar el juego y respetan las reglas ocultas de los roles principales o secundarios y que implican subordinación.

Por ejemplo, en el juego a la “escuelita”, el “niño-alumno” acepta y cumple las orientaciones de su maestra, el “constructor” las del jefe de la obra. (...) en la misma “escuelita”, es frecuente oír a los niños expresarse así: “yo soy la maestra que va a dar una actividad de dibujo, y tú el alumno que va a repartir los materiales”; “ustedes va a ser mis alumnos”; “vamos a dibujar una playa y un barco”; “después hacemos como que salimos al receso y comemos la merienda”... (Esteva, 2007, p.27)

Esteva (2007, pp. 29-30) esquematiza en la siguiente tabla los aspectos más representativos de cada nivel en cada uno de los elementos que conforman el juego de roles.

Tabla 2.- Indicadores para la valoración del juego de roles.

Indicadores	Primer nivel	Segundo nivel	Tercer nivel	Cuarto nivel	Quinto nivel
I. Carácter de las acciones	Realizan acciones de su vida diaria puramente imitativas.	Realizan acciones lúdicas aunque aisladas o repetitivas.	Realizan varias acciones referidas a un mismo tema pero no vinculadas entre sí.	Realizan acciones vinculadas entre sí para conformar la trama del juego.	Vinculan sus acciones lúdicas en secuencias lógicas que enriquecen el juego.
II. Adopción del rol		Solo se manifiesta en la acción que realizan	Si se atribuyen el nombre del rol de acuerdo con las acciones que están realizando.	Primero se atribuyen el rol y después actúan en consecuencia.	Crean roles diversos para reflejar múltiples vivencias.
III. Utilización de objetos	Utilizan los mismos con que les demostraron la acción.	Utilizan varios para una misma acción pero no como sustitutos.	Utilizan los propios de cada acción y algún sustituto o imaginario.	Utilizan sustitutos e imaginarios y los denominan por la acción.	Utilizan sustitutos variados para enriquecer las situaciones lúdicas que crean.
IV. Relaciones con los coetáneos	Solo tienen lugar breves contactos con otros niños	Son casuales por las acciones que realizan.	Juegan con otros niños y pueden relacionarse entre ellos a partir del rol que se atribuyen.	Se ponen de acuerdo para jugar y sus relaciones lúdicas son estables.	Planifican y organizan juegos conjuntos con múltiples relaciones lúdicas y reales.

NOTA: El niño alcanza un nivel determinado cuando realiza por sí mismo lo que se le plantea.

En este último apartado se ha revisado el impacto a nivel psicológico que tiene la orientación del juego temático de roles y los aspectos pedagógicos que son necesarios para que dicha orientación sea apropiada según el nivel de desarrollo de los niños. Para concluir, se presentará la estructura de la actividad del juego temático de roles como apoyo para la planeación de actividades y el abordaje de competencias.

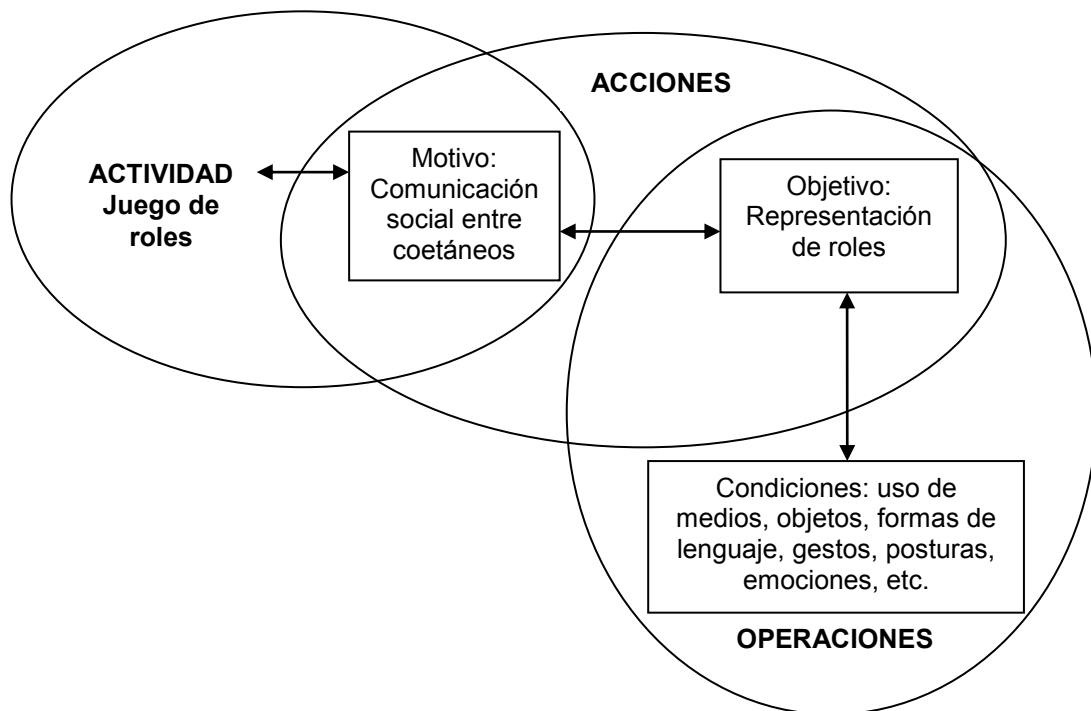
4.3 PROPUESTA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL JUEGO TEMÁTICO DE ROLES EN EL AULA

La forma en que se concibe el desarrollo infantil y, particularmente las características de los niños en edad preescolar desde la postura histórico-cultural, es un referente teórico que puede brindar claridad a las educadoras para entender el nivel de desarrollo psicológico de sus alumnos, las necesidades de

acuerdo a las características de la periodización y la estructura de las actividades para potencializar el desarrollo de los infantes.

Centrar la planeación docente en la actividad rectora correspondiente a la edad psicológica de los alumnos propiciará un adecuado desarrollo psicológico y, por consecuencia, el abordaje de las competencias planteadas en el PEP. Es por ello que se propone el juego de roles como alternativa para la planeación de las situaciones didácticas retomando los fundamentos teóricos y los aspectos pedagógicos expuestos anteriormente.

Considerando que el juego de roles es una forma de actividad donde se representan las acciones y las relaciones interpersonales reflejando el desarrollo histórico de la sociedad, la estructura de la actividad de juego de roles se puede esquematizar de la siguiente manera:



Esquema 1.- Estructura general de la actividad de juego de roles.

La línea de desarrollo que predomina durante la etapa preescolar es la afectivo-emocional, por ello la motivación de representar situaciones sociales con sentido en el juego de roles parte de la necesidad de comunicación social entre coetáneos y el objetivo del juego es la representación del rol, haciendo uso de los medios socialmente adquiridos como son: objetos (reales, simbólicos o imaginarios), gestos, formas de lenguaje, posturas, emociones, etc.

Esta sería la estructura general de la actividad de juego de roles, no obstante, como parte de la propuesta en la presente investigación, se considera que, para la planeación de un argumento particular, es importante hacer un análisis de la estructura de cada rol que participa en dicho argumento determinando el objetivo y las acciones que se espera desarrollar en un juego específico. Por ejemplo, considerando que en el juego de “El restaurante” participan el comensal, la mesera, el chef, la acomodadora y la cajera, la estructura de la actividad para cada rol quedaría de la siguiente manera:

ARGUMENTO: “El restaurante”	
ROL	Comensal (cliente)
NECESIDAD	Comunicación para solicitar una mesa, elegir y pedir comida de un menú, pagar sus alimentos.
MOTIVO	Representar las acciones de una persona que es cliente de un restaurante
OBJETIVO	Solicitar mesa, revisar el menú, pedir su orden de comida, solicitar la cuenta, dejar propina y pagar el consumo en caja.
OPERACIONES Y MEDIOS	Saludo cordial a la acomodadora y a la mesera, “lectura” del menú, solicitud cordial de la orden de alimentos, uso apropiado de los cubiertos al comer (representativos, simbólicos o imaginarios), reconocimiento de cantidades y valor de las monedas para pagar el consumo.
DIRECCIÓN PEDAGÓGICA	Modelar las formas apropiadas para saludar o despedirse, modelar las estructuras verbales con o sin gestos para solicitar el menú, la orden o la cuenta, dirigir la atención hacia el valor de las monedas para pagar o dejar propina, etc.

ARGUMENTO: "El restaurante"	
ROL	Mesera (o)
NECESIDAD	Comunicación para tomar la orden del cliente, pedirla al chef y servirla.
MOTIVO	Representar las acciones de una persona que es mesera (o) de un restaurante.
OBJETIVO	Anotar en la libreta la orden del cliente, pedir los alimentos al chef y servirlos en la mesa.
OPERACIONES Y MEDIOS	Saludo cordial al cliente, escribir la orden en la libreta, servir los alimentos y anotar la cuenta.
DIRECCIÓN PEDAGÓGICA	Modelar las formas apropiadas para saludar o despedirse, modelar las estructuras verbales para pedir la orden y anotarla, escribir el valor monetario de los alimentos para que puedan pagarlos, etc.

ARGUMENTO: "El restaurante"	
ROL	Chef
NECESIDAD	Comunicación para tomar la orden del mesero, prepararla y entregarla para que el mesero la sirva.
MOTIVO	Representar las acciones de una persona que es chef de un restaurante.
OBJETIVO	Leer la orden del mesero, preparar los alimentos y llamar al mesero cuando estén listos para que los recoja.
OPERACIONES Y MEDIOS	Uso de instrumentos de cocina y comunicación cordial con el mesero.
DIRECCIÓN PEDAGÓGICA	Modelar las formas apropiadas para pedir o llamar al compañero que desempeña el rol del mesero, modelar las acciones para el uso de instrumentos de cocina o trastes al momento de preparar o servir los alimentos, etc.

ARGUMENTO: "El restaurante"	
ROL	Acomodador (a)
NECESIDAD	Comunicación para saludar al comensal y acomodarlo en una mesa dependiendo de la cantidad de acompañantes.
MOTIVO	Representar las acciones de una persona que es acomodador de un restaurante.
OBJETIVO	Recibir al comensal (es), seleccionar la cantidad de menús de acuerdo a la cantidad de personas y repartirlos al momento de llevarlos a la mesa.
OPERACIONES Y MEDIOS	Lenguaje cordial y nociones de correspondencia de cantidades.
DIRECCIÓN PEDAGÓGICA	Modelar las formas apropiadas para saludar, contar la cantidad de menús, etc.

ARGUMENTO: "El restaurante"	
ROL	Cajera (o)
NECESIDAD	Comunicación para recibir la cuenta y cobrar el monto correspondiente al consumo.
MOTIVO	Representar las acciones de una persona que es cajera (o) de un restaurante.
OBJETIVO	Revisar la cuenta y solicitar el pago, dar cambio en caso necesario.
OPERACIONES Y MEDIOS	Uso de monedas, conocimiento del valor de las mismas y operaciones básicas para recibir el pago y dar cambio.
DIRECCIÓN PEDAGÓGICA	Modelar el uso de las monedas de acuerdo a su valor, la realización de operaciones básicas de suma o resta, etc.

De esta manera, podemos identificar que mediante la actividad de juego de roles se pueden trabajar competencias de diversos campos formativos, siendo este tipo de juego una actividad integral. A continuación se incluye una adaptación de las tablas del PEP con las competencias que se favorecen al implementar el juego temático de roles.

Tabla 3.- Adaptación de la tabla de competencias para el campo formativo de Desarrollo Personal y Social. (PEP, 2004, pp. 54-56)

CAMPO FORMATIVO	ASPECTO	COMPETENCIA	Se favorecen y se manifiestan cuando...
DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	Identidad personal y autonomía	Adquiere conciencia de sus propias necesidades, puntos de vista y sentimientos, y desarrolla su sensibilidad hacia las necesidades, puntos de vista y sentimientos de otros.	- Expresa cómo se siente y controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los demás.
		Comprende que hay criterios, reglas y	- Toma en cuenta a los demás (por ejemplo, al esperar su turno para intervenir, al realizar un trabajo colectivo,

		convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa.	<p>al compartir materiales).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliza el lenguaje para hacerse entender, expresar sus sentimientos, negociar, argumentar. - Acepta y participa en juegos conforme a las reglas establecidas. - Acepta y propone normas para la convivencia, el trabajo y el juego.
		Adquiere gradualmente mayor autonomía.	<ul style="list-style-type: none"> - Se compromete con actividades individuales y colectivas que son acordadas en el grupo o que él mismo propone.
	Relaciones interpersonales	Acepta a sus compañeras y compañeros como son y comprende que todos tienen los mismo derechos, y también que existen responsabilidades que deben asumir.	<ul style="list-style-type: none"> - Acepta desempeñar distintos roles, independientemente de su sexo (en el juego, en las actividades escolares y en casa). - Aprende que tanto las niñas como los niños pueden realizar todo tipo de actividades y que es importante la colaboración de todos en una tarea compartida (construir un puente con bloques, explorar un libro, realizar un experimento).
		Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto.	<ul style="list-style-type: none"> - Considera las consecuencias de sus palabras y de sus acciones para él mismo y para otros. - Explica qué le parece justo y por qué. - Comprende los juegos de reglas, participa en ellos, acepta y reconoce cuando gana o pierde, sin necesidad de la presencia de un adulto.

Tabla 4.- Adaptación de la tabla de competencias para el campo formativo de Lenguaje y comunicación. (PEP, 2004, pp. 64-70)

CAMPO FORMATIVO	ASPECTO	COMPETENCIA	Se favorecen y se manifiestan cuando...
Lenguaje y comunicación	Lenguaje oral	Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.	<ul style="list-style-type: none"> - Recuerda y explica las actividades que ha realizado (durante una experiencias concretas, una parte de la jornada escolar, durante toda la jornada). - Evoca sucesos o eventos (individuales o sociales) y hablas sobre ellos haciendo referencias espaciales y temporales cada vez más precisas (aquí, allá, cerca de, hoy, ayer, esta semana).
		Utiliza su lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.	<ul style="list-style-type: none"> - Propone ideas y escucha las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula. - Comprende y explica los pasos a seguir para realizar juegos, experimentos, armar juguetes, preparar alimentos. - Solicita y proporciona ayuda para llevar a cabo diferentes tareas.
		Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza el saludo y la despedida para marcar el inicio y final de una conversación, entrevista o exposición. - Se expresa de maneras diferentes cuando se dirige a un adulto y cuando se dirige a otros niños, en diversas situaciones comunicativas. - Solicita la atención de sus compañeros y se muestra atento lo que ellos dicen.

		Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.	<ul style="list-style-type: none"> - Representa o dramatiza situaciones de la vida cotidiana, cuentos y obras de teatro apoyándose en el lenguaje corporal, la entonación y el volumen de la voz, así como de otros recursos necesarios en la representación de un personaje. - Recurre a la descripción de personas, personajes, objetos, lugares, y fenómenos de su entorno, de manera cada vez más precisa, para enriquecer la narración de sucesos, reales o imaginarios.
--	--	--	---

Tabla 5.- Adaptación de la tabla de competencias para el campo formativo de Pensamiento matemático. (PEP, 2004, pp. 76-81)

CAMPO FORMATIVO	ASPECTO	COMPETENCIA	Se favorecen y se manifiestan cuando...
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Forma, espacio y medida	Utiliza unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo.	<ul style="list-style-type: none"> - Establece relaciones temporales al explicar secuencias de actividades de su vida cotidiana o el reconstruir procesos en los que participó (un experimento, una visita, lo que hizo durante la jornada escolar) y utiliza términos como: antes, después, al final, ayer, hoy, mañana.

Tabla 6.- Adaptación de la tabla de competencias para el campo formativo de Exploración y conocimiento del mundo. (PEP, 2004, pp. 87-93)

CAMPO FORMATIVO	ASPECTO	COMPETENCIA	Se favorecen y se manifiestan cuando...
EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO	Cultura y vida en sociedad	Distingue y explica algunas características de la cultura propia y de otras culturas.	- Reconoce objetos cotidianos que se utilizan en distintas comunidades para satisfacer necesidades semejantes (utensilios, transporte, vestimenta)
		Reconoce que los seres humanos somos distintos, que todos somos importantes y tenemos capacidades para participar en sociedad.	- Convive y colabora con sus compañeros. - Conoce los valores que permiten una mejor convivencia: colaboración, respeto, honestidad y tolerancia. - Aprecia el esfuerzo individual y colectivo que implica cualquier trabajo.

Tabla 7.- Adaptación de la tabla de competencias para el campo formativo de Expresión y apreciación artísticas. (PEP, 2004, pp. 99-104)

CAMPO FORMATIVO	ASPECTO	COMPETENCIA	Se favorecen y se manifiestan cuando...
EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICAS	Expresión dramática y apreciación teatral	Representa personajes y situaciones reales o imaginarias mediante el juego y la expresión dramática.	- Utiliza el cuerpo como recurso escénico para ambientar y representar objetos o personajes al participar en juegos simbólicos. - Utiliza objetos para caracterizarse en sus juegos dramáticos. - Establece y comparte en pequeños grupos códigos y reglas para el juego dramático. - Improvisa la representación de situaciones a partir de un tema dado. - Inventa pequeñas historias, personajes y lugares imaginarios para representarlos en juegos que construye y comparte en grupo.

El juego temático de roles, se puede implementar como una actividad permanente desde el ingreso del niño al preescolar con el objetivo de propiciar la conformación de los indicadores propuestos por Esteva (2007) y el fortalecimiento de los diferentes tipos de juego expuestos por Elkonin (1980). En lo referente a la frecuencia de las sesiones y con base en las investigaciones citadas, se sugiere planear sesiones como mínimo tres veces por semana con una duración de 60 a 90 minutos, tiempo suficiente para completar la secuencia de planeación, ejecución y evaluación de la actividad.

Para que la dirección pedagógica de la educadora sea acorde a las necesidades de desarrollo psicológico de los alumnos es necesario resaltar las siguientes recomendaciones: realizar una preparación previa para dar paso al argumento que se quiera trabajar (visitas a lugares, lecturas, videos, películas, etc.), hacer las rotaciones de rol necesarias entre los integrantes del grupo para aprovechar al máximo el argumento y evaluar en términos de la zona de desarrollo próximo tanto individual como grupalmente. Tomar en cuenta estas recomendaciones, le permitirá a la educadora identificar:

- a los alumnos que deben rotar de un rol primario a uno secundario y viceversa,
- los medios para propiciar secuencias lógicas en el argumento,
- los objetos que puede utilizar para propiciar el uso de símbolos,
- los recursos para mejorar las relaciones entre los coetáneos y,
- la propuesta de nuevos argumentos para enriquecer el desempeño del juego de roles.

El seguimiento del programa, se puede realizar mediante un registro por colores que permita identificar el nivel de evolución de los indicadores y además se sugiere llevar una bitácora escrita y/o una videograbación de las sesiones. A continuación se incluye una propuesta para llevar a cabo dicho registro.

INDICADORES PARA LA VALORACIÓN DEL JUEGO DE ROLES

ALUMNO: _____

INDICADORES	SESIÓN																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
I. Carácter de las acciones																				
II. Adopción del rol																				
III. Utilización de objetos																				
IV. Relaciones con los coetáneos																				

Primer nivel

Segundo nivel

Tercer nivel

Cuarto nivel

Quinto nivel

BITÁCORA

Fecha: _____

Sesión #: _____

En conclusión, las aportaciones de la teoría histórico-cultural permiten identificar objetivos y medios específicos para la enseñanza y el desarrollo psicológico de los niños en edad preescolar. Con base en ello, se resalta la importancia de centrar la educación preescolar en la actividad rectora correspondiente, en este caso, el juego temático de roles. Siendo una actividad que satisface la necesidad de comunicación y fomenta el establecimiento de relaciones afectivo-emocionales entre coetáneos, permite al niño en edad preescolar satisfacer su motivación de jugar y disfrutar de la actividad al mismo tiempo que desarrolla formaciones psicológicas fundamentales para su ingreso a la primaria o el paso a la edad siguiente.

Asimismo, se observa que al centrar la planeación en la actividad de juego temático de roles, se abordan competencias de varios campos formativos. Este aspecto coadyuva al desarrollo integral del niño y es una alternativa a los planteamientos del PEP en que se sugiere basar la planeación de situaciones didácticas sólo en una competencia y en su campo formativo correspondiente.

Cabe destacar que, un aspecto limitante de la actividad de juego de roles es que su objetivo no está enfocado de forma directa al estudio de temas o a la adquisición de conceptos, no obstante, se pueden implementar acciones para considerar el abordaje de estos aspectos en la fase de planeación del juego. Además, es necesario contemplar actividades complementarias para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel preescolar. Actividades como el dibujo dirigido y creativo, el análisis de cuentos, los juegos de reglas y los juegos de mesa contribuyen también al desarrollo de la imaginación, la actividad voluntaria y el pensamiento reflexivo (Talizina, 2009; Salmina, 2001).

En síntesis, el análisis teórico de la presente tesis permite resaltar la importancia de la actividad de juego temático de roles y sus posibles alcances al implementarlo dentro del aula, entre los que destacan: la conformación del desarrollo psíquico del niño en varias esferas del desarrollo; el desarrollo de competencias de una manera articulada e integral; y la adquisición de formaciones psicológicas fundamentales para la edad preescolar y necesarias para su ingreso a la escuela primaria.

REFERENCIAS

- Andrade, R. A. (2008) *El enfoque por competencias en educación*. Fecha de consulta: 20 de junio 2010
http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39042008_EL_ENFOQUE_POR_COMPETENCIAS_EN_EDUCACION.pdf
- Bozhovich, L. (1987) *Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis*. En, Shuare, M. (Comp.) *La Psicología Evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología Editorial Progreso. URSS
- Coll, C. (2007) *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio*. En, *Revista Aula de Innovación Educativa*, Núm. 161, pp.34-39. Fecha de consulta: 25 de junio de 2010.
http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?tipo_búsqueda=CODIGO&clave_revista=178
- Davidov, V. (1988) *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Investigación psicológica teórica y experimental. Editorial Progreso. Moscú.
- Delors, J. (1994) *Los cuatro pilares de la educación*. En *La educación encierra un tesoro*. El Correo de la UNESCO, pp. 91-103. Fecha de consulta: 25 de mayo de 2010
- Díaz Barriga, A. (2006) *El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* *Perfiles educativos*, México, v. 28, n. 111. Fecha de consulta: 20 de junio de 2010
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>
- Elkonin, D. B. (1980) *Psicología del Juego*. Visor. España.
- Elkonin, D. B. (1986) *La unidad fundamental de la forma desarrollada de la actividad lúdica. La naturaleza social del juego de roles*. En, Iliasov, I. y Liaudis, V. (Comp.) *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. Editorial Pueblo y Educación. Playa, Ciudad de La Habana.

Elkonin, D. F. (1987a) *Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia*. En, Shuare, M. (Comp.) *La Psicología Evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología Editorial Progreso. URSS

Elkonin, D. F. (1987b) *Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar*. En, Shuare, M. (Comp.) *La Psicología Evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología Editorial Progreso. URSS

Elkonin, D. F. (2009a) *Vigotsky hoy* En, Quintanar, L. y Solovieva, Yu. (Comp.) *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. Ed. Trillas. México.

Elkonin, D. B. (2009b) *Hacia el problema de la periodización del desarrollo en la edad infantil* En, Quintanar, L. y Solovieva, Yu. (Comp.) *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. Ed. Trillas. México.

Esteva, M. (2007) *¿Quieres jugar conmigo?* 2ª Edición. Editorial Pueblo y Educación. Cuba.

Fuente, V. (2009) *Constructivismo paradigma enfoque de educación*. Fecha de consulta: 20 de noviembre 2010 <http://www.mailxmail.com/curso-educacion-escuela-modelos-educativos-organizacion/constructivismo-paradigma-enfoque-educacion>

García, E. (2000) *Vigotsky. La construcción histórica de la psique*. Editorial Trillas. México.

García, M. (2005) *El uso de las actividades de juego y cuento para el desarrollo de las neoformaciones en preescolares*. Tesis para obtener el grado de maestría. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.

González-Moreno, C. L.; Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2009) *La actividad de juego temático de roles en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares*. *Revista internacional de investigación en Educación*, 2 (3), 173-190 Fecha de consulta: 23 de septiembre de 2010.

http://www.javeriana.edu.co/Facultades/Educacion/09/magis-tres/numeros-tres/PDFs/9_claudia_gonzalez.pdf

La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. (folleto)

Fecha de consulta: 20 de junio de 2010.

<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

Leontiev, A. N. (1987) *El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar*. En, Shuare, M. (Comp.) *La Psicología Evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología Editorial Progreso. URSS

Leontiev, A. N. (1979) *La Actividad en la Psicología* Editorial Libros para la Educación, Cuba.

Leontiev, A. N. (2009) *La importancia del concepto de actividad objetal en psicología*. En, Quintanar, L. y Solovieva, Yu. (Comp.) *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. Ed. Trillas. México.

Leontiev, D. A. (2005) *Aproximación a la Teoría de la Actividad: Vigotsky en el presente*. En *Electa, Revista de Psicología General*. Vol. III No. 9 y 10 San Luis Potosí, México.

Lisina, M. (1987) *La génesis de las formas de comunicación en los niños* En, Shuare, M. (Comp.) *La Psicología Evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología Editorial Progreso. URSS

Lisina, M. (2010) *Problemas y objetivos del estudio de la comunicación de los preescolares con sus coetáneos*. En, Solovieva Y. y Quintanar L. (comps) *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar*. Ed. Trillas, México.

López, A. y Farfán, P. E. (s.f) *El enfoque por Competencias en la Educación*

Fecha de consulta: 20 de junio 2010

<http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%205/Mesa%203/ponencia6.pdf>

Luria, A. R. (2000) *Las Funciones Corticales Superiores del Hombre* Ediciones Fontamara, México.

Montealegre, R. (2005) *La Actividad Humana en la Psicología Histórico-cultural Avances en Psicología Latinoamericana*. Vol. 23, pp. 33-42.

Murillo, J. et. al. (2004) *En búsqueda de alternativas didácticas: Reflexiones sobre educación y experiencias áulicas*. Ediciones CEIDE, México.

PAIDEBLOG (2009) *Sobre la enseñanza constructivista*. Fecha de consulta: 18 de noviembre 2010.

http://www.google.es/imgres?imgurl=http://paideiablog.files.wordpress.com/2009/12/constructivism_o1.gif&imgrefurl=http://paideiablog.wordpress.com/2009/12/28/sobre-la-ensenanza-constructivista/&usg=__hr-cLlaMGW9mR2BxEXPyJRb_9ik=&h=379&w=400&sz=13&hl=es&start=1&zoom=1&tbnid=stivsi6YAHsyiM:&tbnh=117&tbnw=124&prev=/images%3Fq%3Dconstructivismo%2Ben%2Bla%2Beducacion%26um%3D1%26hl%3Des%26sa%3DX%26rlz%3D1W1ADFA_es%26tbs%3Disch:1&um=1&itbs=1

Pérez, J. C. (2006) *La Orientación Profesional y la Evaluación desde el Enfoque de Competencias*. Revista Mexicana de Orientación Educativa. Vol. IV Núm. 8.

Plan Nacional de Desarrollo (2007) Fecha de consulta: 24 de mayo de 2010.
http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf

Programa de Educación Preescolar (2004) (1ª. Ed.) Secretaría de Educación Pública. México

Quintanar, L., y Soliveva Yu. (2003) *Manual de Evaluación Neuropsicológica Infantil* Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

Quintanar, L. y Solovieva, Yu. (2009) *Las Funciones Psicológicas en el Desarrollo del Niño*. Editorial Trillas. México.

Rueda, V. (2007) *Características del desarrollo de la esfera verbal y voluntaria en preescolares mayores*. Tesis para obtener el grado de maestría. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.

Salmina N. G. y Filimonova O. G. (2001) *Diagnóstico y corrección de la voluntariedad en la edad preescolar y escolar menor*. Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.

Salmina N. G. (2010a) *Indicadores de la preparación de los niños para la escuela* En, Solovieva Y. y Quintanar L. (comps) Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar. Ed. Trillas, México.

Salmina N. G. (2010b) *La función semiótica y el desarrollo intelectual* En, Solovieva Y. y Quintanar L. (comps) Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar. Ed. Trillas, México

Secretaría de Educación Pública (2007) Programa Sectorial de Educación. México.

Secretaría de Educación Pública (2009a) *Reforma Integral de la Educación Básica*. Referentes sobre la noción de competencias en el plan y los programas de estudio 2009. Fecha de consulta: 20 de junio de 2010 <http://www.scribd.com/doc/22694352/Referentes-nocion-competencias>

Secretaría de Educación Pública (2009b) *Programas de Estudio 2009*. Primer grado. Educación básica. Primaria. (2ª. Ed.) México.

Secretaría de Educación Pública (2009c) *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio*. El enfoque por Competencias en la Educación Básica 2009. 1ª ed. México.

Smirnova, E. (2010) *El desarrollo de la voluntad y la voluntariedad en la ontogenia temprana* En, Solovieva Y. y Quintanar L. (comps) Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar. Ed. Trillas, México

Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2005) *Método Invariante para la Enseñanza de la Lectura*. Una aproximación histórico-cultural. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Universidad Autónoma de Tlaxcala. México.

Talizina N. F. (2009) *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.

Tsukerman, G. (2010) *Las condiciones del desarrollo de la reflexión en niños de seis años de edad*. En, Solovieva Y. y Quintanar L. (comps) Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar. Ed. Trillas, México

Venguer, L. A. (1981) *Temas de psicología preescolar*. Editorial Pueblo y Educación, Cuba.

VISIÓN 2030. El México que queremos (s.f.) Fecha de consulta: 20 de junio de 2010. <http://www.vision2030.gob.mx/pdf/folleto.pdf>

Vigotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Grijalbo. Barcelona, España.

Vigotsky, L. S. (1995a) *El Problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras Escogidas Tomo III Editorial Visor, España

Vigotsky, L. S. (1995b) *Método de Investigación*. Obras Escogidas Tomo III Editorial Visor, España

Vigotsky, L. S. (1995c) *Análisis de las funciones psíquicas superiores*. Obras Escogidas Tomo III Editorial Visor, España

Vigotsky, L. S. (1995d) *Estructura de las funciones psíquicas superiores*. Obras Escogidas Tomo III Editorial Visor, España

Vigotsky, L. S. (1995e) *Génesis de las funciones psíquicas superiores*. Obras Escogidas Tomo III Editorial Visor, España

Vigotsky, L. S. (1995f) *Desarrollo del lenguaje oral*. Obras Escogidas Tomo III Editorial Visor, España

Vigotsky, L. S. (1995g) *Desarrollo del lenguaje y del pensamiento*. Obras Escogidas Tomo III Editorial Visor, España

Vigotsky, L. S. (1996) *Problemas de la psicología infantil*. Obras Escogidas Tomo IV Editorial Visor, España.

- Vigotsky, L.S. (1995h) *Pensamiento y Lenguaje* Ediciones Paidós, España.
- Vigotsky, L. S. (2001) *Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil*. Obras Escogidas Tomo II Editorial Visor, España.
- Vigotsky, L. S. (2009a) *Bases de la pedología*. En Quintanar, L. y Solovieva Y. (Comp) *Las Funciones Psicológicas en el Desarrollo del Niño*. Editorial Trillas. México.
- Vigotsky, L. S. (2009b) *El desarrollo del sistema nervioso*. En, Quintanar, L. y Solovieva, Y. (Comp.) *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. Ed. Trillas. México
- Zilberstein, T. (2005) *Acercamiento a algunos de los paradigmas didácticos*. En, Zilberstein, T. y Silvestre, M. *Didáctica desarrolladora desde el enfoque histórico cultural*. Ediciones CEIDE. México
- Zubiría, J. (2001) *De la escuela nueva al constructivismo*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.