



UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO, A. C.



ESTUDIOS INCORPORADOS A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

**“EL FOMENTO DEL LIDERAZGO PARA FAVORECER EL
APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS DE PREESCOLAR.”**

TESIS PROFESIONAL

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

JOSÉ LUIS ACOSTA MUNGUÍA

ASESOR DE TESIS:

LIC. VICTORIA ALFARO RODRÍGUEZ

COATZACOALCOS, VERACRUZ

MARZO 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

PAGINAS

INTRODUCCION	1
TEMA	7
CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1. 1 Delimitación	9
1. 2. Planteamiento del problema	10
1. 3 Justificación	12
1. 4 Objetivos	13
1. 4. 1 Objetivo general	13
1. 4. 2 Objetivos específicos	13
1. 5 Hipótesis	14
1. 5. 2 Variables	14
CAPITULO II: MARCO TEORICO	
2. EL LIDERAZGO EN LOS NIÑOS DE EDAD PREESCOLAR	
2. 1 El liderazgo	16
2. 1. 1 El liderazgo en los grupos escolares	17
2. 2 LOS GRUPOS	19
2. 3 EL LIDERAZGO EN LOS NIÑOS DE 3 A 6 AÑOS	23
2. 3. 1 Lideres positivos	28
2. 3. 2 Lideres negativos	29
2. 3. 3. El manejo adecuado de los niños lideres	30
2. 4 EL DESARROLLO DE LOS NIÑOS DE 3 A 6 AÑOS	32
2. 4. 1 El desarrollo físico	32
2. 4. 2 El desarrollo psicomotor	34

2. 4. 3 Desarrollo del conocimiento experimental del mundo	36
2. 4 .4 Desarrollo lingüístico	38
2. 4. 5 Desarrollo de la conversión social	39
2. 4. 6 Desarrollo psicosocial. Las etapas de Erikson	40
2. 4. 6. 1 Autoconcepto	46
2. 4. 6. 2 Autodefinition	48
2. 4. 6. 3 Las emociones	50
2. 4. 6. 4 La autoestima	55
2. 5 EL APRENDIZAJE	57
2. 5. 1 Definición de aprendizaje	58
2. 5. 2 El aprendizaje humano	59
2. 5. 3 El proceso de aprendizaje	60
2. 5. 4 Tipos de aprendizaje	63
2. 5. 5 Teorías del aprendizaje	64
2. 6 TEORIA DEL APRENDIZAJE. CONCEPTOS CENTRALES DE LA PERSPECTIVA VYGOTSKIANA	67

CAPITULO III. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

3. 1 Enfoque de la Investigación	103
3. 2 Tipo de Investigación	103
3. 3 Diseño de la investigación	103
3. 4 Población y muestra	104
3. 5 Diseño e instrumentos de investigación	104

CAPITULO IV. INTERPRETACION DE LOS DATOS

4. 1 Interpretación de resultados de la escala tipo Likert	106
4. 2 Interpretación de las observaciones	113
4. 3 Interpretación general	115

Conclusión	116
Propuesta para la solución del problema	117
Bibliografía	120
Anexos	121

INTRODUCCIÓN

Los líderes tienen un papel central en todas las comunidades. Los buenos líderes llevan la delantera para ayudar a la gente a cooperar en tareas que no podrían lograr por cuenta propia. Los niños preescolares pueden empezar a concienciarse sobre las funciones de los líderes dentro de su ambiente. Ciertos juegos y actividades sencillas, además de discusiones de la clase, pueden ayudar a los niños a aprender acerca de lo que se necesita para ser líder y para seguir a alguien.

A continuación se presenta la recopilación de una investigación documental que se inició con la detección de una problemática referente a los niños líderes en el jardín a los que dirigí mis prácticas durante la carrera y, que se centra en el tercer grado grupo A y B de el jardín de niños Lázaro Cárdenas del Río, donde tres de los alumnos mostraron cualidades de liderazgos con diversos enfoques pero sin contar con el apoyo de educadoras interesadas en favorecer esta condición.

En el capítulo I se presenta el planteamiento del problema en donde se da a conocer la problemática a investigar.

En el capítulo II se encuentra estructurado el marco teórico, en el que se plantean las siguientes temáticas. Que dan sustento científico a la investigación realizada.

En el capítulo III se aborda la metodología, donde se especifica cómo se realizó la investigación, con el diseño, tipo no experimental.

En el capítulo IV se encuentran los resultados de la investigación, las representaciones gráficas de la escala de likert aplicada a las maestras de educación preescolar, así como la interpretación de las observaciones registradas a través de la guía d observación, para finalizar con las conclusiones y sugerencias.

Como resultados de esta investigación tengo la satisfacción de haber podido apoyar a estos pequeños en el logro de sus habilidades, enlazándolos adecuadamente, para que su desarrollo se vea favorecido en todos los aspectos.

**“EL FOMENTO DEL LIDERAZGO PARA FAVORECER EL
APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS DE PREESCOLAR”**

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. 1 DELIMITACION DEL TEMA

El fomento del liderazgo para favorecer el aprendizaje de los alumnos de 3er grado grupo A y B del Jardín de Niños Lázaro Cárdenas del Rio, ubicado en el poblado C-23 de Cárdenas Tabasco.

1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la dinámica social de los grupos se observan diversidad de rasgos y tipos de personalidades. Existen personas que se hacen notar por el comportamiento que asume, los conocimientos que posee, las habilidades que muestra, el talento innato, en fin, cada cual muestra simpatía o antipatía ante los demás. Los alumnos dispersos o integrados necesitan alguien quien los guíe en el proceso de aprender, para también en actividades de grupo, pequeños grupos de discusión, debates, diálogos, tareas. Así también surgen personas que se esfuerzan en conjuntar, en regular el juego, coordinar salidas de excursión y festejos.

El liderazgo que algunas personas suelen ejercer es notable en la adolescencia y la adultez, sin embargo, desde la niñez se observan los roles que juegan los niños al interior de los grupos, el papel que representan como figuras que dirigen a los demás. Los niños habiendo estructurado un lenguaje claro, se comunican y hacen uso de esta herramienta en su desenvolvimiento social. En ocasiones la autoconfianza desarrollada para relacionarse con el grupo genera ventajas en el éxito escolar que alcancen, en otros casos, un liderazgo matizado de comportamientos inadecuados, puede ser un obstáculo en el proceso del grupo para aprender.

La presente investigación tiene la intención de abordar la problemática que se presenta en el Jardín de Niños Lázaro Cárdenas del Río, de los niños del 3er grado grupo A y B, en relación a un liderazgo que por la conducta que manifiestan repercuten en las actividades del grupo, en los procesos de enseñanza aprendizaje, el logro de objetivos, así como en las relaciones interpersonales.

El liderazgo que presentan algunos niños con conductas inadecuadas y distractores afecta en su propio crecimiento, en los logros escolares, en la conducta de otros niños, en el ambiente del aula y en el quehacer cotidiano de las maestras. Alteran el orden escolar y el personal de la escuela en muchos casos necesita apoyo para intervenir con estos niños.

Considerando todos estos efectos del liderazgo de los niños es importante hacer las siguientes interrogantes:

¿Es importante que los docentes implementen el liderazgo de manera constructiva en las actividades áulicas con sus alumnos?

¿Las maestras implementan actividades específicas para el manejo de los niños líderes?

¿El fomento de liderazgo en los grupos por parte de las maestras de preescolar favorece el aprendizaje en las aulas?

1.3. JUSTIFICACION

La presente investigación del liderazgo y sus efectos en el desarrollo del aprendizaje de los niños de educación preescolar pretende revisar las referencias teóricas que den sustento al análisis del liderazgo de los niños en educación preescolar.

Considerando el liderazgo como un proceso dinámico al interior del los grupos, en el que los participantes por sus acciones representar la guía y dirección de los mismos, se abordaran diversas teorías y se recopilara la experiencia de investigadores de la dinámica social, para encontrar los elementos y recursos que favorezcan en la implementación de actividades específicas en el manejo del liderazgo, para que de esta forma fortalecer la estructura y dinámica de los grupos en el nivel preescolar, encontrando estrategias que se puedan aplicar para la orientación y guía de los niños que presentan habilidades de liderazgo, que estas puedan ser encauzadas, promoviendo un rendimiento máximo de sus competencias en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Al fortalecer el perfil de los niños con habilidades de liderazgo, se promueve una mejora al interior del grupo en las actividades de trabajo, existe armonía y avance en las metas de cada clase, cuando los niños lideres utilizan su potencial para brindar ayuda a quien lo necesite.

Así mismo esta investigación motivara e impulsara para que el ejercicio del liderazgo de los niños de preescolar sea de provecho en su futuro y logren ser personas exitosas en la sociedad.

El beneficio de encausar lideres es fundamental para el presente y futuro de nuestro país, así desde ese campo profesional de la pedagogía se encuentran los vínculos esenciales entre el perfil de los niños con habilidades de liderazgo y un aprendizaje optimo.

1.4. OBJETIVOS

1.4.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar el fomento del liderazgo en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos de 3er grado grupo A y B del Jardín de Niños Lázaro Cárdenas del Rio, ubicado en el poblado C-23 de Cárdenas Tabasco.

1.4.2. OBJETIVO ESPECIFICO

Revisar los efectos del liderazgo que presentan los niños de preescolar, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Registrar los aspectos cognitivos, conductuales y sociales que presentan los niños líderes en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Explicar la relación que existe entre la conducta de liderazgo en el aula y el aprendizaje de los niños de preescolar.

1.5. HIPOTESIS

El liderazgo que presentan los niños de preescolar influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.5.1. VARIABLES

Variable independiente.

El liderazgo de los niños de preescolar.

Variable dependiente.

Influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

2. EL LIDERAZGO EN LOS NIÑOS DE EDAD PREESCOLAR

2. 1. EL LIDERAZGO

Liderazgo es la calidad de líder. Se califica así al comportamiento de los líderes dentro de un grupo. El liderazgo implica dirigir, influir y motivar a los miembros de un grupo para que realicen tareas fundamentales.

El liderazgo es esencialmente la capacidad de conformar las actitudes y el comportamiento de otros, trátase de situaciones formales o informales. El liderazgo es el ejercicio del poder sobre una persona o un grupo, hacia el logro de objetivos organizacionales, en un proceso y dentro de un marco situacional cambiante.

Este concepto se sustenta en los siguientes postulados: En principio, el líder es un conductor de grupo, un orientador y un dirigente de la dinámica grupal que coadyuva a conseguir con eficacia y certeza las metas y objetivos que se plantea un grupo.

Los atributos que muestra un líder dentro de un grupo, permiten su desarrollo. ¿Pero cuáles son los atributos más deseables que se esperan del líder para que cumpla sus funciones de grupo? Se enumeran muchas características como: inteligencia, confianza, seguridad, personalidad bien integrada, fuerza de voluntad, perseverancia y capacidad de dirigir a las personas.

Los estudios iniciales de liderazgo establecieron que, esta estaba en relación directa a la efectividad del grupo, aunque estas relaciones son bastantes complejas dentro de la vida de los grupos.

La naturaleza del grupo diferencia, sin embargo, aspectos de su funcionamiento que han sido sistemáticamente estudiados.

Los estudios realizados por los psicólogos, trasciende los niveles emotivos (carisma) del líder para encontrar factores particulares más concretos.

2. 1. 1 EL LIDERAZGO EN LOS GRUPOS ESCOLARES

El liderazgo escolar es uno de los factores claves para el desarrollo de una educación de calidad. El ejercicio de este liderazgo recae sobre el director o directora del centro educativo.

En el sector educativo, el creciente énfasis sobre la gestión basada en la escuela producto de los diferentes procesos de descentralización en los cuales se ha transferido mayor autoridad a las escuelas y a los directores y directoras a cargo de ellas—así como a los padres y madres de familia—ha puesto en relieve la mayor necesidad del ejercicio del liderazgo por parte de directores y directoras de escuela.

Por otra parte, el efecto del liderazgo de los directores y directoras de escuela en la calidad educativa y el aprendizaje (UNESCO, 2005; Uribe, 2005 y Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstron, 2004) ha colocado al liderazgo escolar en el centro del debate educativo actual.

No cabe duda que los directores y directoras deben ejercer liderazgo para mejorar la calidad de la educación.

Según Unesco (2005), entre los seis requisitos identificados para que la gestión basada en la escuela redunde en mejoras de calidad la gestión debe ir acompañada de estrategias que “vigoricen las capacidades y el liderazgo” (énfasis en el original, p. 193). Asimismo, Uribe (2005) destaca el liderazgo de docentes directivos y de profesores como factor clave en convertir a la escuela como organización con cultura de calidad.

Un “buen liderazgo escolar consiste en transformar los sentimientos, actitudes y opiniones, así como las prácticas, con objeto de mejorar la cultura de la escuela.”¹ Del mismo modo reconoce que en escuelas aisladas y con pocos recursos—como en muchas partes de América Latina—la motivación e incentivos para ser un director/a innovativo, previsor y participativo pueden ser mucho menores que en escuelas con contextos socioeconómicos más favorables.

A) ENFOQUES SOBRE LIDERAZGO ESCOLAR

La literatura sobre el liderazgo en educación es extensa, particularmente en inglés, donde hay una rica gama de estudios teóricos así como de aplicaciones de diferentes perspectivas del liderazgo en centros educativos. Sin embargo, los aportes en español se han incrementado primero sintetizando gran parte de la literatura en inglés y más recientemente, con contribuciones propias sobre la base de estudios empíricos. Un excelente ejemplo de este tipo de trabajos en español es la publicación de Mauriera (sf).

¹ www. Motivacion y Liderazgo de niños para adultos. Com

Leithwood, Jantzi y Steinbackh (2003) luego de realizar un análisis de 121 artículos sobre liderazgo en cuatro revistas especializadas de gestión educativa entre 1988 y 1998, encontraron que los conceptos sobre liderazgo más tratados fueron liderazgo pedagógico, estilos de liderazgo y liderazgo transformacional. Seguidamente, otros conceptos tratados fueron: liderazgo moral, liderazgo gerencial y liderazgo cultural. Esta breve reseña ilustra la dispersión de conceptos sobre liderazgo que también abundan en la literatura sobre el liderazgo educativo.

2. 2 LOS GRUPOS

El grupo escolar, se caracteriza por una estabilidad temporal y esto supone el establecimiento de la estructura formal (oficial) y el surgimiento de una estructura informal. Las posiciones que ocupan los alumnos en función de las tareas asignadas generará interacciones y esa madeja de relaciones se complejiza por las interacciones que emergen desde la estructura informal.

La estructura grupal influye en:

- a. la conducta de sus integrantes
- b. la satisfacción grupal

Las normas de comportamiento de los grupos escolares se originan también por las normas de comunicación. Asimismo, el proceso comunicativo del grupo influye de manera significativa en la estructura informal de los grupos escolares.

Todo ello revela los estrechos vínculos entre la interacción, la comunicación y la estructura grupal y la necesidad de estudiar los intersticios para comprender en comportamiento grupal de los alumnos y diseñar programas de orientación para el maestro.

No intentaremos escudriñar la complejidad del proceso de interacción grupal sino explorar la forma en que la interacción y comunicación ocurre y los factores influyentes.

¿Qué entender por interacción?

Las relaciones entre dos o más personas en las que las acciones de una afectan a las otras y viceversa provocándose otras acciones de respuestas o reacciones de unos y otros. Estas cadenas de respuestas pueden ser diferentes de un sujeto al otro.

Para comprender el comportamiento de un niño ante un evento determinado en que interactuó con otro en las condiciones escolares habría que considerar:

1. historia personal (experiencias)
2. características personológicas
3. situación social de desarrollo
4. posición en el grupo
5. frecuencia de interacciones
6. vínculo intersubjetivo

En una visita a una escuela observamos la situación siguiente:

En el salón de clase durante el tiempo de descanso y de cambio de turno Gabriel le propicia un empujón a Lester. Cada uno pertenece a subgrupos distintos de ese grupo. Al iniciarse la clase Lester le retira la silla a Gabriel y éste se cae provocando la risa de unos y el malestar de otros que solo cesaron por la intervención de la maestra. En los días sucesivos la rivalidad entre los subgrupos se mantuvo, resultando difícil para la maestra impedir los estallidos de “venganza” de quienes apoyaban a uno o al otro.

La preocupación de la maestra radicaba en que a pesar de las medidas disciplinarias adoptadas con los dos estudiantes (Gabriel y Lester), la situación grupal generada había dividido al grupo de forma tal, que hacían resistencia a integrar equipos de trabajo alumnos que pertenecieran a subgrupos diferentes, en el receso no compartían juegos y se observaban expresiones no verbal de enfado. La maestra nos narraba que en otras situaciones semejantes “la sangre no había llegado al río” ¿por qué en esta ocasión el comportamiento del grupo era violento?

Le pedimos a la maestra que ya que estaba comparando dos situaciones semejantes identificara las diferencias.

En la situación anterior, un estudiante agredió al otro, el agredido no reaccionó violentamente, sino que evadió el enfrentamiento.

El grupo reaccionó de una manera distinta no con manifestaciones de violencia. Además ese alumno no tenía interactuaba poco en el grupo.

¿Qué nos indica esta situación?

En el comportamiento del grupo influye la forma de interactuar los miembros así como las posiciones que ocupan en la estructura grupal.

Otros encuentros influyentes en los tipos de interacción son:

- a) La edad
- b) El genero
- c) La aceptación social
- d) Organización del grupo
- e) Volumen
- f) Comunicación

La educación para la comunicación humana puede ser la mejor orientación a nivel preventivo para propiciar las soluciones ante situaciones de conflictos de manera constructivas.

A) GRUPO ESCOLAR Y SU ORGANIZACIÓN

Si recordamos las características de la Escuela como organización no he de extrañar que haya quien reconoce los grupos de clase como estructura altamente formalizadas (Banny – Johnson, 1971) lo que significa que esta organización está predeterminada y no depende de los deseos y preferencias de los integrantes del grupo.

El grupo escolar se estructura formalmente para alcanzar los objetivos planteados en los documentos programáticos, facilitándole a los maestros y directivos realizar las tareas asignadas a sus roles más que a lograr las metas y aspiraciones de los alumnos, aunque al promover las acciones que posibiliten el desempeño del rol del maestro se propicie el aprendizaje de los alumnos.

2.3. EL LIDERAZGO EN LOS NIÑOS DE 3 A 6 AÑOS.

El liderazgo se da en una etapa temprana por lo que nosotros como docentes debemos apoyar esta habilidad que poseen algunos niños para que la apliquen de manera positiva.

La infancia es una etapa de la vida que representa una influencia muy importante en el desarrollo y desenvolvimiento personal, social de todos los niños, ya que es esta en la cual desarrollan su identidad personal, capacidades, cualidades, destrezas y las bases para integrarse a la sociedad.

Por lo anterior otra de las definiciones mas rescatables del autor Alfonso Silicio es “la vida en familia, las instituciones educativas y las organizaciones bien diseñadas y con procesos de vitalidad y construcción social son la mejor escuela de liderazgo”²

Esto quiere decir que en el liderazgo las bases primordiales están en la familia y la escuela, una buena construcción social es la que enfrentamos a diario resolviendo diversas situaciones que se puedan presentar todas enfocadas a un bien o meta en común; de esta manera, nos podemos dar cuenta que esta situación es importante para este mundo actual, que tomando buenas decisiones podemos lograr la calidad de diversos contextos, es por eso que hay que seguir trabajando para fomentar esta aptitud que es vital hoy en día.

También menciona el conductista B.F.Skinner que “Con frecuencia hay muy poco que observar. La conducta muchas veces parece ser espontanea; simplemente ocurre a menudo se sustituye? por “pensamiento” o “idea””³

Es elemental considerar que la conducta se da en base al trato que se le pueda estar proporcionando al niño, si éste es tratado bien y con las bases fundamentales de un hogar, el responde de manera satisfactoria; sin embargo, cuando al niño no se le brinda el estímulo adecuado o se le trata mal se va formando de una manera incorrecta, por que el siente que no es atendido.

²Alfonso silicio” Liderazgo, valores y cultura Organizacional”,Mc Graw–Hill, México 1999, 220pp. ,Pag.36

³ B. F. Skinner”El análisis de la conducta: una visión retrospectiva”, limusa, Mexico1991, 187pp. ,Pag.28

“La exigencia social de servicios educativos que en verdad preparen a los estudiantes para el futuro será cada vez mas demandante, ya que la seguridad de sobrevivencia está basada en el conocimiento y en las habilidades superiores debidamente desarrolladas.”⁴

La educación es uno de los aspectos más importantes en la actualidad, quizá sea a la cual se le demanden mejores resultados en su labor ,es por esa razón que desde la edad preescolar se debe propiciar en los alumnos experiencias reales que les permitan un desarrollo armónico e integral, ya que en ese periodo de tiempo se establecen las bases, reglas para que en un futuro dichos alumnos se integren a la sociedad, así puedan desenvolverse exitosamente como individuos activos y capaces de ejercer un trabajo con responsabilidad y liderazgo.

Cuando se realizan acciones que proporcionan reacciones positivas en el aprendizaje de los pequeños, se les está preparando para una vida futura en la cual si existen obstáculos por muy difíciles que les parezcan, mediante la reflexión, conciencia, buen criterio puedan enfrentarlos con tenacidad, al experimentar variadas situaciones con personas adultas, ya sea en la familia, en la escuela o en otros espacios.

Los pequeños van adquiriendo mayores conocimientos al desarrollar competencias que les permiten actuar cada vez con mayor autonomía, seguridad y confianza en sí mismos, e incluso son capaces desde temprana edad de tomar decisiones que para ellos pueden resultar importantes.

³ Alfonso silicio” Liderazgo, valores y cultura organizacional”,Mc Graw–Hill, México 1999, 220pp.Pag.64

En los primeros años de infancia los niños pasan por un periodo de intenso aprendizaje de su desarrollo, en el cual intervienen aspectos biológicos o genéticos, sin embargo, también juegan un papel importante las experiencias sociales que puedan obtener al interactuar con otras personas, estas pueden ser adultos o niños, Las primeras experiencias las obtienen en el hogar, seguidamente en las escuela siendo esta la que proporcione mayormente esas oportunidades.

“La necesidad de logro según Mateo V. Mankeliunas, se manifiesta de diferentes maneras en las distintas etapas de la vida de una persona: en la competencia deportiva, académica, etc., entre los niños desde edad temprana, fomentada por sus padres y profesores”⁵

En la edad preescolar uno de los aspectos importantes que toma en cuenta para impulsar a los niños y niñas a que logren sus metas es la motivación, ya que esta les brinda la confianza y seguridad para realizar actividades que le pudieran parecer difíciles de ejecutar y al mostrarles que son capaces poco a poco ellos mismos se van descubriendo hasta que llegan al éxito y se muestran orgullosos de poder lograrlo.

Cuando se realizan acciones que proporcionan reacciones positivas en el aprendizaje de los pequeños, se les está preparando para una vida futura en la cual si existen obstáculos por muy difíciles que les parezcan, mediante la reflexión, conciencia y buen criterio puedan enfrentarlos con tenacidad.

⁵Mateo V. Mankeliunas, “Psicología de la motivación” 1era Edición, trillas, México 1987, 450 pp. Pag.163

Al igual que la motivación, las emociones juegan un papel muy importante en el proceso de desarrollo de los niños ya que les permiten identificar en sus compañeros o en ellos mismos diferentes estados emocionales, miedo, tristeza, alegría, etc. y poco a poco adquieren la capacidad para actuar de manera más independiente y autónoma en sus reacciones, sentimientos y pensamientos.

“Por esta razón el psicólogo Mateo V. Mankeliunas habla de la confrontación con una medida de habilidad: el niño que quiera lograr un efecto o resultado mediante su acción, debe pensar que ese efecto como producto de ella y relacionarlo con su propia habilidad, por lo que también implica cierta autoevaluación”.⁶

Lo que quiere decir es que mediante las habilidades que el niño muestre, es preciso que lo pueda desarrollar a su máxima capacidad para obtener un efecto o resultado que se quiere alcanzar, dependiendo sus habilidades tratar de explotarlas para que asiera en base a eso pueda desarrollarlas en un ambiente de competencia para el éxito laboral.

Desde los 3 años los niños comienzan a interactuar en grupo y aprenden poco a poco a jugar y compartir con otros menores de su edad. Este período está marcado por un fuerte sentimiento de egocentrismo y sentido de la propiedad, muy normal y esperado para esta etapa de desarrollo.

⁶Mateo V. Mankeliunas, “Psicología de la motivación” 1era Edición, trillas, México 1987, 450 pp. Pag. 223

Sin embargo, aproximadamente a los 5 años se vuelven más gregarios y sociales y se vuelcan intensamente hacia su grupo de pares.

A partir de esta edad, algunos niños consolidan rasgos de su personalidad que los hacen hacer amigos más fácilmente. Son quienes logran desarrollar la empatía, es decir, ponerse en el lugar del otro, entenderlo y ayudarlo; aquellos que tienen un alto nivel de autoestima y están seguros de sus capacidades y talentos, lo que los lleva a ser valorados por el resto como modelo a seguir e imitar. Ellos son los denominados 'niños líderes'.

2.3.1. LIDERES POSITIVOS

Un líder positivo, es aquel que aprovecha su talento en beneficio de los demás y que puede a través de su forma de ser y actuar, ayudar a los otros. Sandra Benadretti, psicóloga y terapeuta familiar, explica que hay niños que tienen más capacidad que otros para ejercer liderazgo dentro de un grupo, lo que está relacionado directamente con los rasgos de su personalidad.

“Es una capacidad innata que se da especialmente en niños que son seguros de sí mismos y que han desarrollado un alto grado de tolerancia hacia la frustración. Sin embargo, algunas veces es al revés y el liderazgo puede darse en niños que tienen carencias en su hogar y que para salir adelante tratan de ser líderes en el colegio, logrando así la aprobación y el reconocimiento que no obtienen de su familia”⁷, indica la profesional.

⁷Denisse Van “Guía del desarrollo interactivo para estudiantes”, ago. 2005.

Existen, asimismo, distintos tipos de líderes. Antes, el mateo, por ejemplo, nunca era considerado como líder porque era el 'ganso', el 'fome' y el que por estudiar, no jugaba. Era incluso marginado.

Según Sandra Benadretti, hoy tampoco el mateo es un líder absoluto, pero sí lo es el que tiene buenas notas y además es considerado como 'bacán' por sus compañeros. Se transforma en un líder positivo porque gracias a su forma de ser lleva a un grupo a querer imitarlo y competir en el tema del rendimiento escolar.

2.3.2. LIDERES NEGATIVOS

Sin embargo, existen líderes que movilizan a grupos en actividades socialmente no deseables.

“Algunos invitan a un grupo a hacer una travesura, pero como se dan cuenta que los siguen, comienzan a probar hasta donde pueden llegar y hasta donde sus seguidores son capaces de acompañarlos ⁸”, comenta la psicóloga.

La profesional explica que el origen de los liderazgos negativos no está en los recursos propios de la personalidad del niño, sino que tiene lugar en una carencia afectiva.

⁸ ibídem

“Los líderes negativos son niños con problemas familiares que no se sienten suficientemente queridos por sus padres, que no son valorados por ellos como lo que son y que están constantemente siendo cuestionados y exigidos por su rendimiento o comportamiento⁹”.

Sin embargo, no todos los niños que sufren carencias afectivas o tienen problemas en el hogar se transforman necesariamente en líderes negativos.

Muchos de ellos logran sobreponerse a esta situación ejerciendo un liderazgo positivo frente a un grupo de pares, como manera de demostrarse a sí mismos que aunque no son reconocidos y reforzados como personas dentro de su familia, si pueden serlo en su colegio o con sus amigos.

2.3.3. EL MANEJO ADECUADO DE LOS NIÑOS LÍDERES.

La capacidad de un niño de movilizar a un grupo no debe ser por si sólo un tema recurrente de sus padres frente a la familia, en las reuniones de apoderados o ante un grupo de amigos.

Como señala la psicóloga, el hecho que los papás digan ‘a mi hijo todos lo siguen’ o ‘sus compañeros hacen lo que él dice’, no refuerza lo verdaderamente positivo del liderazgo y por el contrario, enfatiza una suerte de arrogancia en el niño calificado como líder.

⁹ ibídem

Así mismo, es una manera de ejercer presión y hacer sentir al niño que los padres están muy orgullosos de que sea seguido por los demás, por lo tanto, se siente obligado a continuar siéndolo para complacer a su familia.

Por eso, Sandra Benadretti recomienda que los padres de un niño líder analicen junto con él lo positivo de su cualidad de liderazgo y le muestren todo lo que puede conseguir si canaliza bien su capacidad de movilizar a otros.

“Para conseguirlo, -los padres deben guiarlo -por ejemplo- en el tema de la solidaridad, de manera que tenga siempre presente a los demás y pueda entender que a través de su capacidad de liderazgo, es posible ayudar a las personas que lo necesitan y servir al mismo tiempo a la sociedad”¹⁰.

La psicóloga indica que también puede aprovecharse el carisma de los niños líderes para motivarlos a ayudar a un compañero dentro de su curso o a un amigo de su grupo que se sienta aislado del resto, porque como señala la profesión, “se trata de hacer responsables a los niños líderes de sus capacidades y orientarlos para que compartan su talento con los demás”¹¹.

Para conocer las capacidades y habilidades de los niños líderes, se revisan los aspectos teóricos de investigadores que han estudiado el desarrollo de los niños.

¹⁰ibidem

¹¹ “Cuentos acerca del liderazgo” [www- google.com](http://www-google.com)

2.4. EL DESARROLLO DE LOS NIÑOS DE 3 A 6 AÑOS.

El niño desde su nacimiento presenta aspectos en su formación genética, biológica, psicológica y social que lo van a ser crecer como un niño distinto a los demás.

En sus notables cambios y rápido desarrollo, darán saltos apresurados en su crecimiento físico, sus habilidades motrices, su capacidad para aprender, su nivel de lenguaje y socialización, así como la integración y conformación de su personalidad.

En estos cambios de su desarrollo se puede notar los niños sobresalientes en algún aspecto.

2.4.1. EL DESARROLLO FÍSICO

El niño crece ahora más rápidamente que en los tres primeros años pero progresa mucho en coordinación y desarrollo muscular entre los tres y los seis años y puede hacer muchas más cosas. Durante este período, conocido como primera infancia, los niños son más fuertes, después de haber pasado por el período más peligroso de la infancia para entrar en uno más saludable.

Durante los tres y los seis años los niños pierden su redondez y toman una apariencia más delgada y atlética. La barriga típica de los tres años se reduce al tiempo que el tronco, los brazos y las piernas se alargan; la cabeza es todavía relativamente grande pero las otras partes del cuerpo están alcanzando el tamaño apropiado y la proporción del cuerpo se parece progresivamente más a la de los adultos.

Diferentes tipos de desarrollo tienen lugar en el cuerpo de los niños. El crecimiento muscular y del esqueleto progresa volviéndose más fuertes. Los cartílagos se vuelven huesos más rápidamente y los huesos se endurecen, dando a los niños una forma más firme y protegiendo los órganos internos.

Estos cambios permiten a los niños desarrollar muchas destrezas motrices de los músculos más largos y cortos.

La estamina aumenta debido a que los sistemas respiratorio y circulatorio generan mayor capacidad y el sistema de inmunidad, que se está desarrollando los protege de infecciones.

Las exigencias nutritivas de la primera infancia se satisfacen fácilmente. Demasiados niños no obtienen los nutrientes esenciales debido a que muchas familias se dejan seducir por los comerciales televisados de alimentos ricos en azúcar y grasas.

2.4.2. DESARROLLO PSICOMOTOR

Los niños de los 3 a los 6 años logran grandes progresos en la destreza de los músculos gruesos. A los 3 años, el niño puede caminar en línea recta; a los 4 años puede caminar en un círculo pintado con tiza en el campo de juegos y a los 5 años logra correr al estilo de los adultos, firme y rápidamente.

Entre tanto, la habilidad de lanzamiento del niño se está desarrollando, a los 3 años puede lanzar cosas sin perder el equilibrio aunque su meta, forma y distancia todavía no tienen mucho que mostrar. A los 4 años puede jugar a meter aros en una estaca que está a 5 pies de distancia y, a los 5 años, empieza cambiar su punto de equilibrio dando un paso hacia delante y manteniendo la estabilidad después del lanzamiento.

Estas conductas motrices crecientemente complejas son posibles debido a que las áreas sensoriales y motrices están más desarrolladas, lo cual permite mejor coordinación entre lo que el niño siente, lo que quiere hacer y lo que puede hacer. Además, los huesos son más fuertes, los músculos más poderosos y la fuerza de los pulmones es mayor.

La destreza motriz de la primera infancia ha avanzado mucho más allá de los reflejos de la infancia para establecer las bases de la eficiencia posterior en el deporte, el baile y otras actividades recreativas, para toda la vida.

Los niños de 3 años realizan avances significativos en la coordinación de los ojos y las manos, y de los músculos finos.

Puede verter su leche en la taza de cereal, abotonarse y desabotonarse la ropa suficientemente bien como para vestirse por sí mismos.

A los 4 años, el niño puede cortar con tijeras a lo largo de una línea, dibujar a una persona, hacer diseños, garabatear y plegar un papel en forma de un triángulo. A los 5 años, el niño puede ensartar cuentas en un hilo, bastante bien; controlar el lápiz, copiar un cuadrado y mostrar preferencia para usar una de las manos una y otra vez. Casi uno de cada 10 niños son zurdos, y la mayoría de ellos son varones y no niñas.

Los niños de dos años y medio son capaces de hacer garabatos; aunque los adultos tienden a desecharlos como cosas hechas al azar y sin significado. A los 2 años, el control de las manos todavía no es bueno, pero tampoco es el azar y, en esta etapa primera etapa del dibujo, el niño está concentrado principalmente en el lugar de sus garabatos.

Alrededor de los 3 años, aparece la etapa de forma. Ahora el niño puede dibujar diagramas con 6 formas básicas- círculos, cuadrados o rectángulos, triángulos cruces, equis y formas extrañas -. Una vez que alcanzan esta etapa, los niños pasan rápidamente a la etapa del diseño, en la cual mezclan dos formas básicas en un patrón complejo.

Estos diseños son más abstractos que representativos. El propósito del niño no es el de pintar lo que ve a su alrededor; más bien, es probablemente un maestro experimentado del arte autoenseñado.

La etapa pictórica empieza entre los 4 y 5 años. Los primeros dibujos de esta etapa tienden a indicar cosas de la vida real: los posteriores están más definidos.

Los niños se alejan de la preocupación por la forma y el diseño, que son los elementos primarios del arte. El cambio de diseño abstracto a la representación marca un cambio fundamental en el propósito de la pintura infantil.

2.4.3. DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO EXPERIENCIAL DEL MUNDO

A menudo aquellos niños entre los 10 y los 12 meses de edad lloran cuando ven llorar a otro niño; alrededor de los 13 ó 14 meses, acarician con palmaditas o abrazan a un bebé que llora; y, aproximadamente a los 18 meses, prestan un tipo específico de ayuda como ofrecer un juguete nuevo para reemplazar uno roto, o darle una cura a alguien que se ha cortado un dedo.

Es verdad que, a menudo, los niños son egocéntricos en su conservación, hablan sin saber y sin importarles si la persona a la que están hablando está interesada o si, aunque sea, está escuchando.

En la actualidad, los investigadores difieren acerca de la habilidad de los niños para clasificar. Piaget identificó tres etapas de clasificación:

-Etapa 1. (2 años y medio- 5 años): los niños agrupan objetos para formar un diseño o una figura, por ejemplo una casa; o los agrupan de acuerdo con criterios que van cambiando como es el agregar un cuadrado azul a uno rojo porque los dos son cuadrados y después agregar al grupo un triángulo rojo porque es rojo, como el cuadrado rojo.

- Etapa 2. (5- 7 años): los niños agrupan por similitud, pero pueden cambiar los criterios durante la tarea, clasificando algunos grupos con base en el color, y otros con base en la forma o el tamaño.

- Etapa 3. (7- 8 años): en la etapa de las operaciones concretas, los niños están clasificando verdaderamente: empiezan con un plan general para agrupar objetos de acuerdo con dos criterios (como color y forma), mostrando que entienden entre clases y subclases.

Alrededor de los 18 meses, los niños atraviesan, típicamente, por una explosión de nombres; de repente, adquieren muchas palabras nuevas para clasificar los objetos. Su interés en nombrar las cosas muestra que ahora ellos se dan cuenta de que éstas pertenecen a categorías diferentes. Parecen querer dividir el mundo en dos clases naturales, tanto de palabra como de obra.

En general, en la primera infancia el reconocimiento es bueno, el recuerdo es parcial y los dos mejoran entre los dos y los cinco años. El reconocimiento de los niños ha mejorado en forma considerable desde la infancia.

El reconocimiento se mide mostrándole a un niño un número de objetos, guardándolos, y después mostrándoselos de nuevo, junto con otros que no había visto antes. Luego se le pregunta cuáles no había visto y después, cuáles había visto antes y cuáles son nuevos. El recuerdo se examina mostrándole al niño un número de objetos, guardándolos y pidiéndole después que nombre todos los objetos.

2.4.4. EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO

A los 3 años y medio, el niño habla constantemente y tiene un comentario para todo. El nuevo lenguaje que emplea suena más y más como la lengua materna.

A los tres años puede dar y seguir órdenes sencillas y nombrar cosas familiares como animales, partes del cuerpo y gente importante. Usa plurales y el tiempo pasado, como también los pronombres yo, tú y me, mi, correctamente.

Entre los cuatro y cinco años, sus oraciones tienen un promedio de cuatro a cinco palabras, y puede manejar preposiciones como encima, debajo, en, sobre y detrás. Además, utiliza más verbos que sustantivos.

Entre los cinco y seis años de edad, el niño empieza a utilizar oraciones de seis a ocho palabras. Puede definir palabras sencillas y conoce algunos antónimos. En su conversación diaria, utiliza más conjunciones, preposiciones y artículos. Su conversación es completamente gramatical, pero aún descuida la excepción a las reglas como al escribir “poní” en vez de “puse”.

Entre los seis y siete años, su conversación se vuelve más compleja. Ahora habla con oraciones compuestas y gramaticalmente correctas, y utiliza todas las partes del habla.

2.4.5. DESARROLLO DE LA CONVERSACIÓN SOCIAL

Edad Características de la conversación

2 años y medio

2 y medio Comienzos de la conversación:

La conversación es cada vez más pertinente a las observaciones de los demás.

Se reconoce la necesidad de la claridad.

3 años

3 Ruptura en la atención de la comunicación:

El niño toca la forma de aclarar y corregir malos entendidos.

La pronunciación y la gramática mejoran lentamente.

La conversación con niños de la misma edad se extiende en forma patética.

El uso del lenguaje se incrementa como instrumento de control.

4 años

4 Conocimiento de los principios de la conversación:

El niño es capaz de cambiar la conversación de acuerdo con el conocimiento del oyente.

Las definiciones literales ya no son una guía segura para el significado.

Las sugerencias de cooperación se han vuelto comunes.

Las disputas se pueden resolver con palabras.

5 años

5 Buen control de los elementos de conversa

2. 4. 6 DESARROLLO PSICOSOCIAL

LAS ETAPAS DE ERIKSON.

Al igual que Piaget, Erik Erikson (1902-1994) sostuvo que los niños se desarrollan en un orden predeterminado. En vez de centrarse en el desarrollo cognitivo, sin embargo, él estaba interesado en cómo los niños se socializan y cómo esto afecta a su sentido de identidad personal. La teoría de Erikson del desarrollo psicosocial está formada por ocho etapas distintas, cada una con dos resultados posibles.

Según la teoría, la terminación exitosa de cada etapa da lugar a una personalidad sana y a interacciones acertadas con los demás.

El fracaso a la hora de completar con éxito una etapa puede dar lugar a una capacidad reducida para terminar las otras etapas y, por lo tanto, a una personalidad y un sentido de identidad personal menos sanos. Estas etapas, sin embargo, se pueden resolver con éxito en el futuro.

A) CONFIANZA FRENTE A DESCONFIANZA.

Desde el nacimiento hasta la edad de un año, los niños comienzan a desarrollar la capacidad de confiar en los demás basándose en la consistencia de sus cuidadores (generalmente las madres y padres).

Si la confianza se desarrolla con éxito, el niño/a gana confianza y seguridad en el mundo a su alrededor y es capaz de sentirse seguro incluso cuando está amenazado.

No completar con éxito esta etapa puede dar lugar a una incapacidad para confiar, y por lo tanto, una sensación de miedo por la inconsistencia del mundo.

Puede dar lugar a ansiedad, a inseguridades, y a una sensación excesiva de desconfianza en el mundo.

B) AUTONOMÍA FRENTE VERGÜENZA Y DUDA.

Entre el primer y el tercer año, los niños comienzan a afirmar su independencia, caminando lejos de su madre, escogiendo con qué juguete jugar, y haciendo elecciones sobre lo que quiere usar para vestir, lo que desea comer, etc. Si se anima y apoya la independencia creciente de los niños en esta etapa, se vuelven más confiados y seguros respecto a su propia capacidad de sobrevivir en el mundo.

Si los critican, controlan excesivamente, o no se les da la oportunidad de afirmarse, comienzan a sentirse inadecuados en su capacidad de sobrevivir, y pueden entonces volverse excesivamente dependiente de los demás, carecer de autoestima, y tener una sensación de vergüenza o dudas acerca de sus propias capacidades.

C) INICIATIVA FRENTE A CULPA.

Alrededor de los tres años y hasta los siete, los niños se imponen o hacen valer con más frecuencia. Comienzan a planear actividades, inventan juegos, e inician actividades con otras personas.

Si se les da la oportunidad, los niños desarrollan una sensación de iniciativa, y se sienten seguros de su capacidad para dirigir a otras personas y tomar decisiones.

Inversamente, si esta tendencia se ve frustrada con la crítica o el control, los niños desarrollan un sentido de culpabilidad. Pueden sentirse como un fastidio para los demás y por lo tanto, seguirán siendo seguidores, con falta de iniciativa.

D) INDUSTRIOSIDAD FRENTE A INFERIORIDAD.

Desde los seis años hasta la pubertad, los niños comienzan a desarrollar una sensación de orgullo en sus logros. Inician proyectos, los siguen hasta terminarlos, y se sienten bien por lo que han alcanzado. Durante este tiempo, los profesores desempeñan un papel creciente en el desarrollo del niño.

Si se anima y refuerza a los niños por su iniciativa, comienzan a sentirse trabajadores y tener confianza en su capacidad para alcanzar metas. Si esta iniciativa no se anima y es restringida por los padres o profesores, el niño comienza a sentirse inferior, dudando de sus propias capacidades y, por lo tanto, puede no alcanzar todo su potencial.

E) IDENTIDAD FRENTE A CONFUSIÓN DE PAPELES.

Durante la adolescencia, la transición de la niñez a la edad adulta es sumamente importante. Los niños se están volviendo más independientes, y comienzan a mirar el futuro en términos de carrera, relaciones, familias, vivienda, etc. Durante este período, exploran las posibilidades y comienzan a formar su propia identidad basándose en el resultado de sus exploraciones.

Este sentido de quiénes son puede verse obstaculizado, lo que da lugar a una sensación de confusión sobre sí mismos y su papel en el mundo.

F) INTIMIDAD FRENTE A AISLAMIENTO.

En la adultez temprana, aproximadamente desde los 20 a los 25 años, las personas comenzamos a relacionarnos más íntimamente con los demás. Exploramos las relaciones que conducen hacia compromisos más largos con alguien que no es un miembro de la familia. Completar con acierto esta etapa puede conducir a relaciones satisfactorias y aportar una sensación de compromiso, seguridad, y preocupación por el otro dentro de una relación.

Erikson atribuye dos virtudes importantes a la persona que se ha enfrentado con éxito al problema de la intimidad: afiliación (formación de amistades) y amor (interés profundo en otra persona). Evitar la intimidad, temiendo el compromiso y las relaciones, puede conducir al aislamiento, a la soledad, y a veces a la depresión.

G) GENERATIVIDAD FRENTE A ESTANCAMIENTO.

Durante la edad adulta media, en una etapa que dura desde los 25 hasta los 60 años aproximadamente, establecemos nuestras carreras, establecemos una relación, comenzamos nuestras propias familias y desarrollamos una sensación de ser parte de algo más amplio.

Aportamos algo a la sociedad al criar a nuestros hijos, ser productivos en el trabajo, y participar en las actividades y organización de la comunidad. Si no alcanzamos estos objetivos, nos quedamos estancados y con la sensación de no ser productivos.

No alcanzar satisfactoriamente la etapa de generatividad da lugar a un empobrecimiento personal. El individuo puede sentir que la vida es monótona y vacía, que simplemente transcurre el tiempo y envejece sin cumplir sus expectativas. Son personas que han fracasado en las habilidades personales para hacer de la vida un flujo siempre creativo de experiencia y se sienten apáticos y cansados.

Las personas generativas encuentran significado en el empleo de sus conocimientos y habilidades para su propio bien y el de los demás; por lo general, les gusta su trabajo y lo hacen bien.

H) INTEGRIDAD DEL YO FRENTE A DESESPERACIÓN.

Mientras envejecemos y nos jubilamos, tendemos a disminuir nuestra productividad, y exploramos la vida como personas jubiladas.

Durante este periodo contemplamos nuestros logros y podemos desarrollar integridad si consideramos que hemos llevado una vida acertada.

Si vemos nuestras vidas como improductivas, nos sentimos culpables por nuestras acciones pasadas, o consideramos que no logramos nuestras metas en la vida, nos sentimos descontentos con la vida, apareciendo la desesperación, que a menudo da lugar a depresión.

2. 4. 6. 1 AUTOCONCEPTO Y DESARROLLO COGNOSITIVO

El autoconcepto es la imagen que tenemos de nosotros mismos. Es lo que creemos que somos la imagen total de nuestras capacidades y rasgos. Es una construcción cognoscitiva, un sistema de representaciones descriptivas y evaluativas sobre el yo; que determina como nos sentimos con nuestra persona y que orienta nuestras acciones. (Hartar, 1996, p. 207).

El sentido del yo también posee un aspecto social: los niños incorporan, en su imagen personal, la comprensión cada vez mejor que tiene de cómo perciben los demás.

La imagen del yo entra en escena alrededor de los dos años y medio, cuando los niños desarrollan la autoconciencia.

El autoconcepto se vuelve más claro y apremiante conforme la persona va mejorando sus capacidades cognoscitivas y enfrenta las áreas del desarrollo de la niñez, la adolescencia y la edad adulta.

A) DESARROLLO TEMPRANO DEL AUTOCONCEPTO: EL YO CONTINUO

Alrededor de los cuatro años de edad o puede darse un cambio en la autoconciencia, cuando se desarrolla la memoria autobiográfica y una teoría de la mente más compleja.

Cuando a niños de tres y medio y cuatro años se les mostro una cinta de video o una fotografía, tomada unos cuantos minutos antes, _de un investigador que les colocaba en la frente un papel adherible grande”_ acto del que no habían sido consientes_ los niños instantáneamente se tocaron la frente para sentir el pegote y quitárselo.

Los niños de dos años menores de tres no hicieron eso. Sin embargo, cuando se les mostro en un espejo que sucedía lo mismo, los niños menores parecían consientes de tener en la frente una pegatina.

¿A caso significa que esos niños se reconocieron en el espejo, pero no en la fotografía o en la cinta de video? Eso no parece probable y tampoco que no recordaran que participaron en una sesión fotográfica realizada unos cuantos minutos antes.

Una explicación más factible es que, como los recuerdos de los niños de corta edad son genéricos y no autobiográficos, quizá no hayan pensado en los sucesos de la cinta de video o la fotografía como hechos que les sucedieron a ellos.

2. 4. 6. 2 AUTODEFINICION

A los cuatro años los esfuerzos de autodefinición de Jason se vuelven exhaustivos conforme empieza identificar un conjunto de características para definirse:

MI nombre es Jason y vivo en una casa grande con mi madre y con mi padre y mi hermana, Lisa. Tengo un patio anaranjado y un televisor en mi cuarto (...) me gusta la pizza y tengo una maestra agradable. Puedo contar hasta cien. ¿Quieres oírme? Me gusta mi perro Skipper. Puedo trepar hasta arriba de la estructura de juegos. ¡No estoy asustado! Estoy contento. ¡No puedes estar asustado y contento, no! Tengo el pelo castaño y voy al jardín de niños. Soy realmente fuerte. ¡Puedo levantar esta silla! mírame! (Harter, 1996, p. 208)

La forma en que Jason se describe es común entre los niños de esa edad. Habla en su mayor parte de comportamientos concretos y observables, características externas, como los rasgos físicos; preferencias; posesiones, y miembros de su hogar. Menciona determinadas habilidades (como correr y trepar) y no capacidades generales (como ser atlético).

Sus auto descripciones son positivas, aunque no realistas, y frecuentemente abunda en demostraciones: lo que piensa de sí mismo es casi inseparable de lo que hace. No será sino hasta la niñez intermedia (alrededor de los siete años) que se describirá en términos de rasgos generalizados, como popular, inteligente o tonto; reconocerá que puede tener emociones contrarias, como ser autocrítico y, al mismo tiempo, albergar un autoconcepto general o positivo.

Durante los últimos 25 años, los investigadores se han interesados en identificar las transformaciones inmediatas que preparan este “cambio de los cinco a los siete años”. Según un análisis basado en la teoría neopagetana, el cambio de los cinco a los siete años ocurre en tres etapas, que en realidad constituyen un progreso continuo, a los cuatro años Jason se encuentra en la primera etapa: las afirmaciones que se hace de sí mismo son **representaciones únicas**, elementos de una sola dimensión aislados. Su pensamiento pasa de lo particular a lo particular, sin que medien conexiones lógicas.

En esta fase no e imagina que puede tener al mismo tiempo dos emociones (“no puedes estar contento y asustado”). No descentra, en parte por su limitada capacidad de memoria de trabajo y, en consecuencia, no puede considerar a la vez diferentes aspectos de una persona.

Su pensamiento es todo o nada. No puede conocer su yo real, la persona que es en verdad, no es la misma que el yo ideal, la persona que le gustaría ser, por lo tanto, se describe como un dechado de virtudes y capacidades,

Entre los cinco y seis años, Jason pasa a la segunda etapa, cuando comienza a relacionar un aspecto de sí mismo con otro; “puedo correr rápido y trepar alto. También soy fuerte. Puedo lanzar una pelota realmente lejos; estaré en un equipo algún día”. Sin embargo, estos **mapeos de representaciones**, conexiones lógicas entre partes de la imagen de sí mismo aun se expresan en términos completamente positivos y de todo o nada. Como bueno y malo son opuestos, no se da cuenta de que podría ser bueno unas cosas y malos en otras.

La tercera etapa, los sistemas de representaciones, tienen lugar en la niñez intermedia, cuando los niños empiezan a integrar rasgos específicos del yo en un concepto general de varias dimensiones. Conforme disminuye el pensamiento de todo o nada, las auto descripciones de Jason se equilibran más (“soy bueno en el hockey, pero malo en aritmética”).

2. 4. 6. 3 LAS EMOCIONES

“¡te odio! ¡Eres una mala mami!” le grita Maya, de cinco años de edad, a su madre, molesta porque la mandó a su habitación por haber pellizcado a su hermano en los brazos. Maya no se imagina que pueda querer de nuevo a su mamá. “¿No te da vergüenza haber hecho llorar al bebé?”, le pregunta su padre al cabo de un rato. Maya asiente con la cabeza, pero solo porque sabe que esa es la respuesta que él quiere oír.

La comprensión de sus propias emociones ayuda a los niños a orientar su comportamiento en situaciones sociales y a hablar de sus emociones (Laible y Thompson, 1998). Les permite controlar la forma en que manifiestan sus sentimientos y ser sensibles a la forma en que se sienten los demás (Garner y Power, 1996). Buena parte de este desarrollo ocurre durante los años preescolares.

Dado que las primeras experiencias emocionales ocurren en el contexto de la familia, no deberían sorprender la influencia que las relaciones familiares ejercen en el desarrollo de la comprensión de las emociones.

En un estudio sobre 41 preescolares, se descubrió una relación entre la seguridad del apego a la madre y la comprensión del niño de las emociones negativas que observa en los demás, como temor, ira y tristeza__observadas en sus compañeros e inferidas a partir de historias presentadas por marionetas (Laible y Thompson, 1998).

Los preescolares hablan de los que sienten y con frecuencia discernen los sentimientos de los demás; asimismo, entienden que las emociones se relacionan con experiencias y deseos (Saarni, Mumme y Campos, 1998). Con todo, aun carecer de una comprensión cabal de emociones auto dirigidas, como la vergüenza y el orgullo, y se les dificulta recordar sentimientos contrarios, como estar contento por recibir una bicicleta nueva, pero desilusionados porque no es del color que ellos querían (Kestenbaum y Gelman, 1995).

A) EMOCIONES DIRIGIDAS HACIA UNO MISMO

Como ya dijimos, las emociones dirigidas hacia uno mismo, como la culpa, la vergüenza y el orgullo, se desarrollan a finales del tercer año de vida, una vez que los niños cobran conciencia de su persona y aceptan las normas de comportamiento que han establecidos sus padres. Infringir las normas aceptadas puede acarrear vergüenza o culpa, o ambas cosas; ajustarse o superar las normas genera orgullo.

Sin embargo, hasta los niños un par de años mayores suelen carecer de la complejidad cognoscitiva para reconocer estas emociones y lo que las provoca un paso necesario hacia el control emocional.

En un estudio (Harter, 1993) se les narraron dos historias a niños de cuatro a ocho años. En la primera, un pequeño toma unas monedas de un tarro después de que se le ha dicho que no lo haga, en la segunda, un niño realiza una proeza gimnastica muy difícil un salto mortal en la barra. Cada historia se presento en dos versiones: una, en la que el padre ve al niño realizando el acto, y otra, en la que nadie ve al niño. A los infantes se les pregunto cómo se sentirían ellos y el padre en cada circunstancia.

Las respuestas revelaron un progreso gradual en la comprensión de los sentimiento relacionados con el yo (Harter, 1996). Entre los cuatro y cinco años los niños no dijeron que ellos o sus padres se sentirían orgullosos o avergonzados; entre los cinco y los seis años, comentaron que sus padres se avergonzarían o sentirían orgullosos de ellos, pero no reconocían que pudieran sentir ellos mismos esas emociones.

Entre los seis y los siete años, los pequeños aseveraron y que se sentirían orgullosos o avergonzados, pero solo si los observaran. No fue sino entre los siete y los ocho años cuando indicaron que, aunque no los vieran, se sentirían avergonzados u orgullosos de sí mismos.

A esta edad, las normas que generan orgullo y vergüenza parecen que están completamente interiorizadas e influir en la opinión que los niños tiene de su persona (harter, 1993, 1996) también, en la niñez intermedia los niños desarrollan, al parecer, una idea mucho más clara sobre la diferencia entre culpa y vergüenza.

B) EMOCIONES SIMULTÁNEAS

Parte de la confusión en la comprensión que los niños de corta edad tienen de sus sentimientos es su incapacidad de reconocer que pueden experimentar, al mismo tiempo, diferentes reacciones emocionales, como lo hiciera Isabel Allende hacia su abuelo, al sentir a la vez rencor y admiración hacia él. Los niños comprenden gradualmente emociones simultáneas entre los cuatro y los 12 años (Harter, 1996):

Nivel 0: al principio los niños no entienden que pueden coexistir dos sentimientos cualesquiera. Un niño podría decir: “¡no puedes tener dos sentimientos al mismo tiempo porque solo tienes un en la mente!”. El menor ni siquiera puede reconocer que se siente dos emociones similares a la vez “como estar contento y alegre”.

Nivel 1: los niños desarrollan categorías separadas para las emociones positivas y negativas, y diferencian las emociones en cada categoría, como estar “contento” “alegre” o “molesto” y “triste”. Ya son conscientes de dos emociones al mismo tiempo, pero solo si ambos son positivos o negativos y se orientan hacia el mismo objetivo (“si mi hermano me pegara, me sentiría molesto y triste”).

Nivel 2: los niños reconocen que tiene dos sentimientos similares hacia diferentes objetivos (“me emocionó ir a México y me agrado ver a mis abuelos”). Sin embargo, no reconocen que puedan albergar sentimientos contradictorios (“¡no podría sentirme contento y asustado al mismo tiempo tendría que ser dos personas a la vez!”)

Nivel 3: los niños entienden que pueden albergar al mismo tiempo sentimientos contrarios, pero solo cuando se dirigen hacia diferentes objetivos. Ashlei expresa un sentimiento negativo hacia su hermano de brazos (“estoy enojada con Tony, por eso lo pellizque”) y un sentimiento positivo hacia su padre (“estaba contenta porque mi padre no me pego”), pero no reconoce que tiene emociones positivas y negativas (enojo y amor) hacia ambos.

Nivel 4: los niños mayores describen sentimientos contrarios hacia el mismo objetivo (“me emocionara ir a mi nueva escuela, pero también estoy un poco asustado”).

En este estudio, no fue sino hasta que los niños cumplieron diez u 11 años cuando entendieron, al parecer, las emociones contrarias (Nivel 4). En investigaciones posteriores, los educandos del jardín de niños sobre todo las niñas manifestaron esta comprensión (J. R. Brown y Dunn, 1996).

En el primer estudio a los niños que se les pidió que contaran sus propias historias la cuales involucraran sentimientos contrarios; por lo tanto, en el estudio se practicaron habilidades narrativas.

En el último estudio, solo uno de cada cuatro párvulos pudo contar una historia de este tipo a partir de una experiencia personal. No obstante, cuando se les conto una historia, digamos, sobre un niño que recibe un regalo pero no se le permite abrirlo, uno de cada tres identificaba las emociones contrarias y la mayoría podía explicar los sentimiento cuando se les indicaban cuales eran.

2. 4. 6. 4 LA AUTOESTIMA

La autoestima es la parte auto evaluativa del autoconcepto, el juicio que los hacen sobre su valía general. Desde una perspectiva neopiagiana, la autoestima se basa en la capacidad cognoscitiva creciente de los niños para describirse y definirse.

Los infantes generalmente no articulan un concepto de auto valía sino hasta los ocho años, aproximadamente; pero los niños más pequeños manifiestan por su comportamiento que tiene uno.

Los esfuerzos reciente pos medir la autoestima de los niños de corta edad han incorporado informes de maestros y padre (Davis/Kian y Sandier 2001) o marionetas o juegos de muñecos (Measelle, Ablow, Cowan y Cowan, 1998) además de autor reportes.

En un estudio realizado en Bélgica (Verschueren, Buyck y Marcoen, 2001), los investigadores se sirvieron en dos indicadores: 1) el perfil de autopercepcionHater para niños (1985b), que abarca la autovalia general, los mismo que percepciones específicas sobre la apariencia física, la competencia academista y atlética, la aceptación social y el proceder conductual; y 2) la entrevistas con marionetas (Puppet Interview), en la cual se emplean marionetas para revelar la percepción que tiene un niño de lo que piensa otra persona de el.

Las autopercepciones de los niños a los cinco años solían pronosticar sus autopercepcioes y el funcionamiento socioemocional informado por el maestro a los ocho años.

Sin embargo, la autoestima de los niños de corta edad no necesariamente se basa en una valoración realizada. Aunque hacen juicios sobre su competencia en diversas actividades, aun lo pueden clasificarlas en orden de importancia; y suelen aceptar la opinión de los adultos, quienes a menudo efectúan una retroalimentación positiva poco crítica y, por lo tanto, tal vez sobreestimen las capacidades de los menores (Harter, 1990, 1996, 1998).

La autoestima en la niñez temprana suele ser en términos de todo o nada – “soy bueno” o “soy malo”. No es sino que hasta la niñez intermedia cuando las evaluaciones personales sobre la competencia (basadas en la interiorización de las normas paterna y sociales) se vuelven sociales cruciales normalmente para moldear y mantener un sentido de valía personal.

Cuando el grado de autoestima es elevado, el niño se siente motivado a desempeñarse bien. Sin embargo, si la autoestima es contingente al éxito, los niños pueden percibir el fracaso o la crítica como censura a su valía y sentirse incapaces de desempeñarse mejor.

Aproximadamente entre una tercera parte y la mitad de los pequeños que van a preescolar, jardín de niños y primer grado de primaria manifiestan elementos de este patrón de “Incapacidad”: autodenigración o autoculpa, emociones negativas, falta de persistencia y reducción en las expectativas personales.

En lugar de armar un rompecabezas de otra forma, como lo haría un niño con autoestima incondicional, los niños que se sienten “incapaces” se avergüenzan y renuncian o retoman un rompecabezas más sencillo que han armado. No espera un buen resultado y, por tanto, no lo intentan.

Si bien los niños mayores que fracasan posiblemente lleguen a la conclusión de que son tontos, los preescolares interpretan el mal desempeño como indicio de que son “malos”. Esta sensación de ser una mala persona persiste hasta la edad adulta.

Las diferencias individuales en la autoestima pueden depender de si los niños consideran que sus atributos son fijos o pueden modificarse (Harter, 1998). Los niños que crean que sus atributos son permanentes suelen desmoralizarse cuando fracasan, creyendo que no hay nada que a ser para mejorar. Los niños con un grado de autoestima elevado suelen atribuir el fracaso o la decepción a factores ajenos a ellos o a la necesidad de esforzarse más (Erdley, Cain, Loomis, Dumas-hines y Dweck, 1997; Pomerantz, Saxon, 2001).

2.5. EL APRENDIZAJE

El aprendizaje es el proceso a través del cual se adquieren nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción y la observación. Este proceso puede ser analizado desde distintas perspectivas, por lo que existen distintas teorías del aprendizaje. El aprendizaje es una de las funciones mentales más importantes en humanos, animales y sistemas artificiales.

El aprendizaje humano está relacionado con la educación y el desarrollo personal. Debe estar orientado adecuadamente y es favorecido cuando el individuo está motivado. El estudio acerca de cómo aprender interesa a la neuropsicología, la psicología educacional y la pedagogía.

El aprendizaje como establecimiento de nuevas relaciones temporales entre un ser y su medio ambiental han sido objeto de diversos estudio empíricos, realizados tanto en animales como en el hombre.

Midiendo los progresos conseguidos en cierto tiempo se obtienen las curvas de aprendizaje, que muestran la importancia de la repetición de algunas predisposiciones fisiológicas, de «los ensayos y errores», de los períodos de reposo tras los cuales se aceleran los progresos, etc. Muestran también la última relación del aprendizaje con los reflejos condicionados.

2.5.1 DEFINICIÓN DE APRENDIZAJE

Podemos definir el aprendizaje como un proceso que implica un cambio duradero en la conducta, o en la capacidad para comportarse de una determinada manera, que se produce como resultado de la práctica o de otras formas de experiencia (Beltrán, 1993; Shuell, 1986).

En esta definición, aparecen incluidos una serie de elementos esenciales del aprendizaje. En primer lugar, el aprendizaje supone un cambio conductual o un cambio en la capacidad conductual. En segundo lugar, dicho cambio debe ser perdurable en el tiempo. En tercer lugar, otro criterio fundamental es que el aprendizaje ocurre a través de la práctica o de otras formas de experiencia (p.ej., observando a otras personas).

Debemos indicar que el término "conducta" se utiliza en el sentido amplio del término, evitando cualquier identificación reduccionista de la misma. Por lo tanto, al referir el aprendizaje como proceso de cambio conductual, asumimos el hecho de que el aprendizaje implica adquisición y modificación de conocimientos, estrategias, habilidades, creencias y actitudes (Schunk, 1991).

En palabras de Schmeck (1988a, p. 171):

... el aprendizaje es un sub-producto del pensamiento... Aprendemos pensando, y la calidad del resultado de aprendizaje está determinada por la calidad de nuestros pensamientos.²

2.5.2. EL APRENDIZAJE HUMANO

El juego es necesario para el desarrollo y aprendizaje de los niños.

El aprendizaje humano consiste en adquirir, procesar, comprender y, finalmente, aplicar una información que nos ha sido «enseñada», es decir, cuando aprendemos nos adaptamos a las exigencias que los contextos nos demandan.

El aprendizaje requiere un cambio relativamente estable de la conducta del individuo. Este cambio es producido tras asociaciones entre estímulo y respuesta.

El aprendizaje no es una capacidad exclusivamente humana. La especie humana comparte esta facultad con otros seres vivos que han sufrido un desarrollo evolutivo similar; en contraposición a la condición mayoritaria en el conjunto de las especies, que se basa en la imprimación de la conducta frente al ambiente mediante patrones genéticos.

En el ser humano, la capacidad de aprendizaje ha llegado a constituir un factor que sobrepasa a la habilidad común en las mismas ramas evolutivas, consistente en el cambio conductual en función del entorno dado.

De modo que, a través de la continua adquisición de conocimiento, la especie humana ha logrado hasta cierto punto el poder de independizarse de su contexto ecológico e incluso de modificarlo según sus necesidades

2.5.3. EL PROCESO DE APRENDIZAJE

El proceso de aprendizaje es una actividad individual que se desarrolla en un contexto social y cultural. Es el resultado de procesos cognitivos individuales mediante los cuales se asimilan e interiorizan nuevas informaciones (hechos, conceptos, procedimientos, valores), se construyen nuevas representaciones mentales significativas y funcionales (conocimientos), que luego se pueden aplicar en situaciones diferentes a los contextos donde se aprendieron.

Aprender no solamente consiste en memorizar información, es necesario también otras operaciones cognitivas que implican: conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y valorar. En cualquier caso, el aprendizaje siempre conlleva un cambio en la estructura física del cerebro y con ello de su organización funcional.

Para aprender necesitamos de cuatro factores fundamentales: inteligencia, conocimientos previos, experiencia y motivación.

A pesar de que todos los factores son importantes, debemos señalar que sin motivación cualquier acción que realicemos no será completamente satisfactoria. Cuando se habla de aprendizaje la motivación es el «querer aprender», resulta fundamental que el estudiante tenga el deseo de aprender. Aunque la motivación se encuentra limitada por la personalidad y fuerza de voluntad de cada persona.

La experiencia es el «saber aprender», ya que el aprendizaje requiere determinadas técnicas básicas tales como: técnicas de comprensión (vocabulario), conceptuales (organizar, seleccionar, etc.), repetitivas (recitar, copiar, etc.) y exploratorias (experimentación).

Es necesario una buena organización y planificación para lograr los objetivos.

Por último, nos queda la inteligencia y los conocimientos previos, que al mismo tiempo se relacionan con la experiencia.

Con respecto al primero, decimos que para poder aprender, el individuo debe estar en condiciones de hacerlo, es decir, tiene que disponer de las capacidades cognitivas para construir los nuevos conocimientos.

También intervienen otros factores, que están relacionados con los anteriores, como la maduración psicológica, la dificultad material, la actitud activa y la distribución del tiempo para aprender.

La enseñanza es una de las formas de lograr adquirir conocimientos necesarios en el proceso de aprendizaje.

Existen varios procesos que se llevan a cabo cuando cualquier persona se dispone a aprender. Los estudiantes al hacer sus actividades realizan múltiples operaciones cognitivas que logran que sus mentes se desarrollen fácilmente. Dichas operaciones son, entre otras:

1. Una recepción de datos, que supone un reconocimiento y una elaboración semántico-sintáctica de los elementos del mensaje (palabras, iconos, sonido) donde cada sistema simbólico exige la puesta en acción de distintas actividades mentales. Los textos activan las competencias lingüísticas, las imágenes las competencias perceptivas y espaciales, etc.
2. La comprensión de la información recibida por parte del estudiante que, a partir de sus conocimientos anteriores (con los que establecen conexiones sustanciales), sus intereses (que dan sentido para ellos a este proceso) y sus habilidades cognitivas, analizan, organizan y transforman (tienen un papel activo) la información recibida para elaborar conocimientos.

3. Una retención a largo plazo de esta información y de los conocimientos asociados que se hayan elaborado.
4. La transferencia del conocimiento a nuevas situaciones para resolver con su concurso las preguntas y problemas que se planteen.

2.5.4. TIPOS DE APRENDIZAJE

La siguiente es una lista de los tipos de aprendizaje más comunes citados por la literatura de pedagogía:

- a) Aprendizaje receptivo: en este tipo de aprendizaje el sujeto sólo necesita comprender el contenido para poder reproducirlo, pero no descubre nada.
- b) Aprendizaje por descubrimiento: el sujeto no recibe los contenidos de forma pasiva; descubre los conceptos y sus relaciones y los reordena para adaptarlos a su esquema cognitivo.
- c) Aprendizaje repetitivo: se produce cuando el alumno memoriza contenidos sin comprenderlos o relacionarlos con sus conocimientos previos, no encuentra significado a los contenidos.
- d) Aprendizaje significativo: es el aprendizaje en el cual el sujeto relaciona sus conocimientos previos con los nuevos dotándolos así de coherencia respecto a sus estructuras cognitivas.

2.5.5. TEORÍAS DE APRENDIZAJE

El aprendizaje y las teorías que tratan los procesos de adquisición de conocimiento han tenido durante este último siglo un enorme desarrollo debido fundamentalmente a los avances de la psicología y de las teorías institucionales, que han tratado de sistematizar los mecanismos asociados a los procesos mentales que hacen posible el aprendizaje. Existen diversas teorías del aprendizaje, cada una de ellas analiza desde una perspectiva particular el proceso.

a) CONDUCTISMO

Desde la perspectiva conductista, formulada por B.F. Skinner (Condicionamiento operante) hacia mediados del siglo XX y que arranca de los estudios psicológicos de Pavlov sobre Condicionamiento clásico y de los trabajos de Thorndike (Condicionamiento instrumental) sobre el esfuerzo, intenta explicar el aprendizaje a partir de unas leyes y mecanismos comunes para todos los individuos.

Fueron los iniciadores en el estudio del comportamiento animal, posteriormente relacionado con el humano. El conductismo establece que el aprendizaje es un cambio en la forma de comportamiento en función a los cambios del entorno. Según esta teoría, el aprendizaje es el resultado de la asociación de estímulos y respuestas.

b) TEORÍA DEL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

La teoría del procesamiento de la información, influida por los estudios cibernéticos de los años cincuenta y sesenta, presenta una explicación sobre los procesos internos que se producen durante el aprendizaje.

c) APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO.

La perspectiva del aprendizaje por descubrimiento, desarrollada por J. Bruner, atribuye una gran importancia a la actividad directa de los estudiantes sobre la realidad.

d) APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

D. Ausubel, J. Novak , postulan que el aprendizaje debe ser significativo, no memorístico, y para ello los nuevos conocimientos deben relacionarse con los saberes previos que posea el aprendiz.

Frente al aprendizaje por descubrimiento de Bruner, defiende el aprendizaje por recepción donde el profesor estructura los contenidos y las actividades a realizar para que los conocimientos sean significativos para los estudiantes

e) COGNITIVISMO.

La psicología cognitivista (Merrill, Gagné...), basada en las teorías del procesamiento de la información y recogiendo también algunas ideas conductistas (refuerzo, análisis de tareas) y del aprendizaje significativo, aparece en la década de los sesenta y pretende dar una explicación más detallada de los procesos de aprendizaje.

f) CONSTRUCTIVISMO

Jean Piaget propone que para el aprendizaje es necesario un desfase óptimo entre los esquemas que el alumno ya posee y el nuevo conocimiento que se propone.

"Cuando el objeto de conocimiento está alejado de los esquemas que dispone el sujeto, este no podrá atribuirle significación alguna y el proceso de enseñanza/aprendizaje será incapaz de desembocar".

Sin embargo, si el conocimiento no presenta resistencias y el alumno lo podrá agregar a sus esquemas con un grado de motivación el proceso de enseñanza/aprendizaje se logrará correctamente.

g) SOCIO-CONSTRUCTIVISMO

Basado en muchas de las ideas de Vigotski, considera también los aprendizajes como un proceso personal de construcción de nuevos conocimientos a partir de los saberes previos (actividad instrumental), pero inseparable de la situación en la que se produce. El aprendizaje es un proceso que está íntimamente relacionado con la sociedad.

h) CONECTIVISMO

Pertenece a la era digital, ha sido desarrollada por George Siemens que se ha basado en el análisis de las limitaciones del conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, para explicar el efecto que la tecnología ha tenido sobre la manera en que actualmente vivimos, nos comunicamos y aprendemos.

2. 6 TEORIAS DEL APRENDIZAJE

CONCEPCEPTOS CENTRALES DE LA PERSPECTIVA VYGOTSKIANA

Vygotski rechaza totalmente los enfoques que reducen la Psicología y el aprendizaje a una simple acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas. Existen rasgos específicamente humanos no reducibles a asociaciones, tales como la conciencia y el lenguaje, que no pueden ser ajenos a la Psicología. A diferencia de otras posiciones (Gestalt, Piagetiana), Vygotski no niega la importancia del aprendizaje asociativo, pero lo considera claramente insuficiente.

El conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognitivas que se inducen en la interacción social. Vygotski señala que el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmersa la persona.

Para Vygotski, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual.

La transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales es posible cuando de la interacción – plano interpsicológico – se llega a la internalización – plano intrapsicológico - .

A ese complejo proceso de pasar de lo interpersonal a lo interpersonal se lo denomina internalización. Vygotsky formula la "ley genética general del desarrollo cultural": Cualquier función presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos diferentes. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo luego en el plano psicológico.

En principio aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño (sujeto de aprendizaje) como una categoría intrapsicológica.

Al igual que otros autores como Piaget, Vygotski concebía a la internalización como un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno.

Vygotski, afirma que todas las funciones psicológicas superiores son relaciones sociales internalizadas.

Mientras que para el conductismo mediacional, los estímulos (E) y respuestas mediadoras (R) son, según el principio de correspondencia, meras copias no observables de los estímulos y respuestas externas, los mediadores Vygotskianos no son réplicas de las asociaciones E-R externas, ni un eslabón más de las cadenas asociativas.

Los mediadores son instrumentos que transforman la realidad en lugar de imitarla. Su función no es adaptarse pasivamente a las condiciones del medio, sino modificarlas activamente.

El concepto Vygotskiano de mediador está más próximo al concepto piagetiano de adaptación como un equilibrio de asimilación y acomodación que al conductismo mediacional... Al igual que Piaget se trata de una adaptación activabasada en la interacción del sujeto con su entorno.

El desarrollo de la estructura cognoscitiva en el organismo es concebido como un producto de dos modalidades de interacción entre el organismo y su medio ambiente: la exposición directa a fuentes de estímulo y de aprendizaje mediado.

La experiencia de Aprendizaje Mediado es la manera en la que los estímulos remitidos por el ambiente son transformados por un agente mediador. Este agente mediador guiado por sus intenciones, su cultura y su inversión emocional, selecciona y organiza el mundo de los estímulos. Los 3 componentes de la interacción mediada son: el organismo receptor, el estímulo y el mediador.

El efecto de la experiencia de aprendizaje mediado es la creación en los receptores de una disposición, de una propensión actitudinal para beneficiarse de la exposición directa a los estímulos. Esto se puede traducir en mediar para enseñar a aprender.

Una interacción que lleve al aprendizaje mediado, necesariamente incluye una intención por parte del mediador (docente) de trascender las necesidades inmediatas o las preocupaciones del receptor al ir más allá del aquí y ahora en el tiempo y en el espacio.

Cualquier anticipación de resultados es una construcción interna en la realidad, que depende de una representación y también de un pensamiento inferencial por parte del niño (educando).

Vygotsky distingue dos clases de INSTRUMENTOS MEDIADORES, en función del tipo de actividad que posibilitan: la herramienta y los signos. Una herramienta modifica al entorno materialmente, mientras que el signo es un constituyente de la cultura y actúa como mediador en nuestras acciones. Existen muchos sistemas de símbolos que nos permiten actuar sobre la realidad entre ellos encontramos: el lenguaje, los sistemas de medición, la cronología, la Aritmética, los sistemas de lecto-escritura, etc.

A diferencia de la herramienta, el signo o símbolo no modifica materialmente el estímulo, sino que modifica a la persona que lo utiliza como mediador y, en definitiva, actúa sobre la interacción de una persona con su entorno.

Los medios de ayudar a la ejecución son: moldeamiento, manejo de contingencias, instrucción, preguntas y estructuración cognoscitiva. Moldeamiento, manejo de contingencias y retroalimentación son los principales mecanismos para ayudar a los aprendices a través de las ZONAS DE DESARROLLO PROXIMO (ZDP). Los medios de ayuda en la ejecución específicamente lingüísticos (signos) son: instruir, preguntar, y estructuración cognoscitiva.

La instrucción pide acciones específicas. Preguntar pide específicamente respuestas lingüísticas.

La estructuración cognoscitiva no pide una respuesta específica, más bien, provee una estructura para organizar los elementos unos con relación a otros. La estructuración cognoscitiva se refiere a proveer una estructura para el pensamiento y la acción. Puede ser una estructura de creencias, de operaciones mentales o de comprensión. Es una estructura organizativa que evalúa, agrupa, y secuencia la percepción, la memoria y la acción.

- A. En contraste con Piaget, Vigotski no habla de asimilación, sino de APROPIACION (en términos de contextos culturales)
- B. INFLUENCIA PREDOMINANTE DEL MEDIO CULTURAL. Referida al origen social de los procesos psicológicos superiores (lenguaje oral, juego simbólico, lecto – escritura). La mayoría de ellos (los avanzados) no se forman sin intervención educativa.
- C. MEDIACION SEMIOTICA. Papel central de los instrumentos de mediación en la constitución del psiquismo: herramientas y signos. Las herramientas están orientadas hacia los objetos físicos, mientras que los signos permiten organizar el pensamiento, son herramientas orientadas hacia el interior y el exterior de un sujeto, produciendo cambios en los otros.

D. ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO (ZDP): es la distancia entre el nivel 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 un par más capacitado.

A) APROXIMACION SOCIOCULTURAL A LA MENTE

El objetivo básico de la aproximación sociocultural a la mente (COGNICIÓN) es elaborar una explicación de los procesos mentales humanos que reconozca la relación esencial entre estos procesos y sus escenarios culturales, históricos e institucionales.

El autor pretende analizar una aproximación sociocultural general a la mente a través de los escritos de Vygotski, y luego incorporar algunas de las ideas de Bajtín, en particular las de enunciado, voz, lenguaje social y diálogo, para ampliar las propuestas de Vygotski sobre la mediación de los signos en la actividad humana.

En esta sección se amplía la perspectiva vigotskiana analizando la obra de WERTSCH, J: Voces de la Mente. Este título, a decir por su autor, no fue escogido al azar sino por razones que él mismo aclara.

"Voces", antes que voz, porque existen numerosas formas de representar a la realidad al encarar un problema. El acento de Bajtín en la dialogicidad presupone más de una voz.

La noción de heterogeneidad nos invita a considerar por qué determinadas formas de hablar y de pensar (voces), no otras, son invocadas en ciertas ocasiones.

También nos obliga a reconocer que no podemos contestar esta pregunta basándonos simplemente en la metáfora de posesión que se centra en que los seres humanos "tienen " en concepto de conocimientos y habilidades.

En cambio, dice este autor, debemos considerar cómo una determinada voz ocupa un escenario central, es decir, por qué es "privilegiada" en un marco determinado.

El término "mente "en lugar de cognición (habitualmente más utilizado en ámbitos psicológicos) refleja el deseo de integrar un amplio rango de fenómenos psicológicos.

WERTSCH, al igual que Vygotski y Bajtín, cree que a menudo resulta difícil o aún sin sentido, aislar diversos aspectos de los procesos mentales para analizarlos separadamente.

Si bien gran parte de lo expuesto en su obra es concerniente a los procesos de cognición , desea que la discusión no termine allí sino que resulte relevante ,también, para quienes se interesan por otros aspectos de la vida humana como , por ejemplo, las emociones.

Por último, distingue que ha elegido el término "sociocultural" con la finalidad de reconocer las importantes contribuciones de diversas disciplinas y escuelas del pensamiento al estudio de la acción mediada.

Si bien reconoce las contribuciones de Vygotski y otros colegas (aunque ellos utilizan el término sociohistórico más que sociocultural para describir sus posiciones), WERTSCH, reconoce las contribuciones de muchos contemporáneos estudiosos de la cultura y también que el término "socio – histórico – cultural" sería mucho más apropiado aunque más incómodo.

"Una aproximación sociocultural a la mente"

Una aproximación cultural a la mente comienza con el supuesto de que la acción está mediada, y que no puede ser separada del medio en el que se lleva a cabo.

Tres temas básicos se pueden reconocer en una aproximación sociocultural vygotskiana a la acción mediada.

- 1) La confianza en el análisis genético o evolutivo ;
- 2) La afirmación de que las funciones mentales superiores del individuo derivan de la vida social
- 3) La idea de que la acción humana, tanto en el plano individual como en el social, está mediada por herramientas y signos.

Al centrarse en los instrumentos mediadores, la mente va más allá de la piel en otro importante sentido: el agente de la acción mediada se concibe como el individuo o los individuos que actúa en conjunción con instrumentos mediadores, pudiendo éstos estar constituidos por herramientas y/o signos.

Aquí resulta evidente la influencia de Marx y Engels, especialmente en la exposición de Vygotski sobre el uso de herramientas en el surgimiento de la actividad laboral. Pero la contribución principal de Vygotski derivó de su concepción de las herramientas psicológicas, en contraste con las técnicas.

Gracias a su interés continuado por los complejos procesos de la acción semiótica humana, logró bosquejar con gran complejidad el rol de los sistemas de signos, tales como el lenguaje humano, en las funciones interpsicológicas e intrapsicológicas.

Los supuestos de Vygotski sobre la relación entre las formas de acción semióticas y otras formas constituyen un punto de partida esencial para intentar la comprensión de sus ideas sobre sistemas de signos tales como el lenguaje humano, los diagramas y la aritmética.

Contrastando con muchos análisis contemporáneos del lenguaje, con su estructura puesta en los sistemas de signos, con independencia de cualquier acción mediadora que pudieran cumplir, Vygotski, encaró el lenguaje y otros sistemas de signos como parte y como mediadores de la acción humana (de allí su asociación con el término "acción mediada").

También subyace en la explicación Vygotskiana de la mediación un conjunto de supuestos acerca de la naturaleza de determinadas funciones mentales superiores, más específicamente, su concepción de que el pensamiento, la atención voluntaria y la memoria lógica forman un sistema de "relaciones interfuncionales".

En su última obra "Pensamiento y lenguaje", Vygotski señaló que "el estudio del pensamiento y el lenguaje, es una de las áreas de la psicología en las que resulta particularmente importante una comprensión clara de las relaciones interfuncionales". De hecho, ese volumen está totalmente dedicado a la cuestión de cómo el habla y el pensamiento llegan a encontrarse completamente entrelazados en la vida humana.

En el examen de las relaciones entre lenguaje y pensamiento, Vygotsky puso el acento principal en cómo se relacionan diferentes formas de lenguaje con diferentes formas de pensamiento.

Vygotski, aporta otro supuesto no menos importante: los mediadores verbales deberían ser usados tan amplia y frecuentemente como sea posible.

"Más allá de vygotski: la contribución de Bajtín"

Bajtín centró sus esfuerzos analíticos en el enunciado la verdadera unidad de la comunicación verbal, se ocupa de la acción en contexto de la acción situada más que de objetos que puedan derivarse de abstracciones analíticas.

El habla puede existir realmente sólo en la forma de enunciados concretos de hablantes individuales, sujetos del habla. El habla está siempre moldeada en la forma de un enunciado que pertenece a un determinado sujeto hablante, y fuera de esta forma no puede existir.

Según la explicación de Bajtín, la noción de enunciado está inherentemente vinculada con la voz o la personalidad hablante. Un enunciado sólo puede existir si es producido por una voz.

Bajtín acentuó la idea de que las voces existen siempre en un ambiente social; no existe una voz en total aislamiento de otras voces.

Su insistencia en tomar en cuenta ambas voces refleja su interés por la direccionalidad, cualidad de dirigirse hacia otro. En ausencia de direccionalidad, el enunciado no existe ni puede existir. Todo enunciado es un eslabón en la cadena de la comunicación verbal

Según Bajtín, la comprensión de un enunciado implica un proceso en el que otros enunciados entran en contacto y lo confrontan.

La comprensión consiste en vincular la palabra del hablante a una contrapalabra (entendiéndose como contrapalabra a una palabra alternativa del repertorio del oyente).

Para Bajtín, un lenguaje social es "un discurso propio de un estrato específico de la sociedad, en un sistema social dado y en un momento dado".

Según Bajtín, "un género discursivo no es una forma de lenguaje, sino una forma típica de enunciado; como tal, el género también incluye una determinada clase típica de expresión que le es inherente. En el género la palabra adquiere una expresión particular típica.

"La pluralidad de voces del significado"

Las ideas de Bajtín tienen importantes implicaciones para una aproximación vygotskiana a la acción mediada.

Desde una perspectiva batjiniana, la esquematización del modelo de transmisión es problemática, sobre todo por los supuestos inherentemente monológicos en los que se basa. En un análisis, señaló la metáfora del conducto, que consiste en los siguientes puntos:

- a) Las funciones del lenguaje son como un conducto que transfiere corpóreamente pensamientos de una persona a otra.
- b) Al escribir y hablar, la gente inserta sus pensamientos o sentimientos en las palabras
- c) Las palabras realizan la transferencia conteniendo a los pensamientos o sentimientos y conduciéndolos hacia otros
- d) Al escuchar o leer, la gente extrae una vez más de las palabras los pensamientos y sentimientos.

Las ideas de Lotman sobre las dos funciones del texto están fuertemente ligadas a la distinción de Bajtín entre discurso "autoritario" y discurso "internamente persuasivo".

Como ejemplos de textos autoritarios, Bajtín citó textos religiosos, políticos y morales, así como también "la palabra de un padre, o de adultos, maestros, etc."

Como señaló Bajtín, el discurso autoritario no puede ser representado - sólo es transmitido -.

La palabra internamente persuasiva es en parte nuestra y en parte de otro, y permite la inter-animación dialógica. Su creatividad y productividad consisten precisamente en que tal palabra despierta palabras nuevas e independientes, organiza un conjunto de nuestras palabras interiores, y no permanece en condición estática y aislada.

B) LA HETEROGENEIDAD DE VOCES

El autor retoma la analogía que hizo Vygotski entre herramientas y mediación semiótica y sugiere concebir a los instrumentos mediadores en función de los diversos ítems que forman un juego de herramientas.

La noción de heterogeneidad desarrollada o desarrollada, por Peter Tulviste (1978,1986,1987, 1988), contribuye a establecer un marco general para comprender la naturaleza de un juego de herramientas. Tulviste se ocupó de lo que se denomina aquí aproximación de juego de herramientas bajo el nombre de heterogeneidad: El fenómeno de heterogeneidad del pensamiento verbal consiste en que, en toda cultura y en todo individuo, no existe sólo una forma homogénea de pensamiento, sino diferentes tipos de pensamiento verbal.

El comentario de Wittgenstein acerca de que: "lo que nos confunde es la apariencia uniforme de la palabras" tiene gran importancia.

Esta idea es frecuentemente pasada por alto cuando usamos el término "lenguaje" como si se refiriera a una esencia homogénea y cuando hablamos de "desarrollo del lenguaje", como si existiera un proceso único y unificado.

Según Bajtín, el enunciado, al que denominó la unidad real de la comunicación, tiene tres propiedades fundamentales: límites, finalización y forma genérica:

"...a pesar de la variedad que pueden presentar los enunciados en función de su longitud, su contenido y su estructura compositiva como unidades de la comunicación verbal tienen en común rasgos estructurales, sobre todo, límites muy claramente marcados... Los límites de cada enunciado concreto como unidad de la comunicación verbal están determinados por un cambio de los sujetos hablantes, es decir, un cambio de emisor.

Todo enunciado -desde una corta réplica (de una sola palabra) en un diálogo cotidiano, hasta una extensa novela o tratado científico - tiene, por así decirlo, un comienzo absoluto y un fin absoluto: su comienzo está precedido por los enunciados de los otros, y su fin está seguido por los enunciados de respuesta de los otros (o, incluso si ésta es silenciosa, la respuesta puede ser la comprensión activa del otro, o, finalmente, una acción basada en esa comprensión).

El hablante finaliza su enunciado para dejarle el terreno al otro, o para hacer lugar a la respuesta de la comprensión activa del otro. El enunciado no es una unidad convencional, sino una unidad real, claramente delimitada por el cambio del sujeto hablante, quien concluye al dejarle el terreno al otro, como si terminara con un silencioso *dixi*, percibido por los oyentes (como un signo) de que el hablante ha terminado”

Como advirtió Bajtín, la forma particular que adopta este rasgo estructural varía con los diferentes tipos de discurso:

"Este cambio de sujetos hablantes, que crea los límites bien marcados del enunciado, varía en su naturaleza, y adquiere diferentes formas en las heterogéneas esferas de la vida y de la actividad humana, dependiendo de las funciones del lenguaje y de las condiciones y situaciones de la comunicación¹²ⁿ.

Entre la lista de tipos de pares de enunciado - réplica que elaboró, se incluyen "pregunta y respuesta, afirmación y objeción, afirmación y asentimiento, sugerencia y aceptación, orden y ejecución¹³ⁿ".

La segunda característica de un enunciado como unidad de la comunicación verbal es su "finalización". Esta característica, que está "inseparablemente ligada a la primera", puede considerarse "el lado interior del cambio de sujetos hablantes":

"Este cambio (de sujetos hablantes o voces) puede ocurrir sólo porque el hablante ha dicho (o escrito) todo lo que desea decir en un momento determinado o bajo determinadas circunstancias.

Cuando escuchamos o leemos, sentimos claramente el final del enunciado, como si oyéramos al hablante concluyendo dixi. Esta finalización es específica y se encuentra determinada por criterios especiales".

¹²GALAGOVSKY KURMAN, L. (1993): *Hacia un nuevo rol docente*. Troquel. Buenos Aires.

¹³ ibídem

La especificidad de la finalización en la última oración significa que diferentes formas de finalización caracterizarán a los diferentes lenguajes sociales y géneros discursivos o esferas de la actividad humana.

En algunos casos (tales como preguntas puras referidas a hechos concretos, peticiones u ordenes), hay poco lugar para la variación y la creatividad de la finalización del enunciado; en otros casos, la amplitud es mucho mayor.

La tercera y "más importante" característica del enunciado es su forma genérica. Según Bajtín la elección de un género discursivo "está determinada por la naturaleza específica de una esfera dada de la comunicación verbal, por consideraciones semánticas (temáticas), por la situación concreta de comunicación verbal, por la composición personal de los participantes y demás".

Sin embargo, como siempre, Bajtín enfatizó que hay límites estrictos en el grado de individualización que puede presentar un enunciado: "Cuando el plan discursivo del hablante, con toda su individualidad y su subjetividad, se aplica y se adapta a un género elegido, adopta su forma y se desarrolla dentro de una determinada forma genérica".

En su discusión sobre el papel de los géneros discursivos en la conformación de los enunciados, Bajtín afirmó que un rasgo importante del enunciado es su relación "con el hablante mismo (el autor del enunciado) y con los otros participantes en la comunicación verbal". Con respecto a lo primero, él identificó dos cuestiones subsidiarias: 1) el hecho de que "cada enunciado se caracteriza principalmente por un determinado contenido semántico referencial", y 2) el hecho de que "el aspecto expresivo" o "la evaluación emocional del hablante al contenido semántico referencial" deben tenerse también en cuenta.

El "contenido semántico referencial" tiene que ver con el tema de un enunciado, y en él se centra la mayoría de las explicaciones del habla. El contenido semántico referencial de un enunciado puede así fluctuar desde las relaciones comerciales de los Estados Unidos a la Teoría de la Relatividad o a una pieza del rompecabezas de un niño.

Las técnicas semánticas tradicionales en lingüística se interesan por estos aspectos, pero el foco de Bajtín en los enunciados, y no en las oraciones u otros signos clase, significa que las dos clases de enfoques se superponen sólo en forma limitada.

Así, debido a que para Bajtín un enunciado es un eslabón en la cadena de la comunicación verbal, el contenido semántico referencial (tema) dependerá de su lugar en relación con otros enunciados, mientras el contenido semántico referencial (tema) de una oración es independiente de tales factores contextuales

"Escenario sociocultural, lenguajes sociales y acción mediada"

WERTSCH afirma que el objetivo de un enfoque sociocultural de la mente, es explicar cómo se ubica la acción humana en ámbitos culturales, históricos e institucionales. La clave para esta explicación es el uso de la noción de acción mediada como unidad de análisis y de la persona que actúa con instrumentos mediadores como descripción adecuada del agente de esta acción.

Los instrumentos mediadores están inherentemente relacionados con la acción.

Vygotski, Bajtín y muchos de sus colegas hicieron una contribución importante al estudio de la mente: la acción mediada es una unidad de análisis irreductible y la/s persona/s que actúa/n con instrumentos mediadores son los agentes irreductibles.

La privilegización se refiere al hecho de que un instrumento mediador, se concibe como más apropiado o eficaz que otros en un determinado escenario sociocultural.

Está relacionada con el hecho de que los usuarios suponen que determinados instrumentos mediadores son apropiados e incluso la única alternativa posible, aunque en principio existan otras posibilidades.

C) APORTES CRITICOS DE COLE AL CONCEPTO DE ZDP

Para nadie es desconocida la influencia que el trabajo de Vygotski ha ido cobrando a lo largo de los últimos 30 años en ciertos sectores de la psicología. Tal vez no sería incorrecto decir que, dentro del conjunto de la obra de Vygotski, el concepto de "Zona de Desarrollo Próximo" (ZDP) es la parte más conocida y a la que con más frecuencia se recurre para repensar diversos aspectos del desarrollo humano, sobre todo en escenarios educativos.

La facilidad con que el concepto de ZDP se presta para usarse con fines prácticos es consecuencia, sin duda, de las condiciones en que se formuló originalmente por Vygotski: como una alternativa frente a las pruebas estandarizadas en el terreno educativo.

Estas pruebas conducen a enfocar la atención en las habilidades o capacidades ya constituidas y dominadas por el educando, sin decir nada acerca de lo que está en proceso de aprenderse, pero que por el momento sólo se puede realizar conjuntamente con otra persona que es más experta en la tarea o el problema en cuestión.

Esto último es lo que interesaba a Vygotski y lo que pensaba que era el punto de partida del esfuerzo educativo. En cualquier caso esta misma finalidad práctica, por así decirlo, del concepto, ha impedido que se analicen con más cuidado los problemas de fondo que están en la base de su elaboración y a los que trata de dar respuesta.

El presente escrito trata de contribuir a examinar, con cierto detalle, el papel que ha jugado el concepto ZDP en la reconceptualización de la relación mente-cultura realizada por Michael Cole.

No se pretende ser exhaustivo en el análisis sino caracterizar las tendencias principales a partir de trabajos recientes del autor.

D) DE LA ZDP A LOS ARTEFACTOS CULTURALES

Michael Cole es uno de los psicólogos norteamericanos que sin duda ha contribuido no sólo a dar a conocer la obra de Vygotski, sino a elaborar una aproximación propia basada en ella. En distintos trabajos, Cole ha hecho una síntesis del proceso que lo llevó a encontrar en la obra de Vygotski una alternativa teórica a los problemas prácticos que tuvo que enfrentar como profesional de la psicología.

En forma sintética, después de una formación experimental rigurosa especializada en la enseñanza de las matemáticas, Cole va a trabajar a Liberia. Ahí encuentra que los niños (e incluso los adultos) eran incapaces de resolver problemas aparentemente triviales en tareas experimentales (p. e. armar un rompecabezas, clasificar figuras) mientras que podían dar muestras de capacidades intelectuales sorprendentes en actividades de su vida cotidiana (Cole, 1983; Cole y Scribner, 1977).

Cole se pregunta cómo es posible que los instrumentos científicos diseñados para la comprensión de las personas produzcan tales contradicciones, es decir, que simultáneamente lleven a ver a las personas como muy listas y como muy tontas.

Esto lo hace indagar cómo surgieron los instrumentos que se utilizan para examinar las capacidades cognitivas de las personas, lo cual lo lleva a un estudio de los antecedentes históricos de las suposiciones contemporáneas sobre la relación entre mente y cultura.

Un recorrido por la antropología norteamericana del siglo XIX le muestra que varias suposiciones de ésta estaban aún presentes en la psicología cognitiva, a saber: 1) que mente y sociedad son aspectos del mismo fenómeno, 2) que las sociedades se caracterizan por niveles de desarrollo cultural-mental, 3) que los niveles de cultura o grados de civilización son uniformes dentro de las sociedades y 4) que el cambio es el resultado de factores mentales-culturales endógenos (Cole, 1983).

Con excepción de la primera suposición, la psicología cognitiva ha conservado las otras tres, de la manera siguiente: se piensa que la conducta individual se puede caracterizar por su nivel de desarrollo (que sólo puede ser uno), que cada uno de los supuestos niveles de desarrollo implica una cierta uniformidad de funcionamiento del individuo como un todo y, por último, que el desarrollo es un logro individual.

Respecto de la primera suposición, ha tendido a ocurrir una dicotomía entre cultura y mente como campos especializados de la antropología y la psicología, respectivamente, donde a la antropología le tocaría describir y catalogar los productos culturales mientras que a la psicología le correspondería relacionar los procesos cognitivos individuales con dichos productos culturales (Cole, 1983, 1985).

La experiencia de la investigación transcultural le sirve además a Cole para concluir que poco se avanza tratando de relacionar la cultura y la mente en términos de que la primera especifica las variables independientes, mientras que la segunda determina las variables dependientes. Cole adquiere una aguda claridad de la incertidumbre del significado de los resultados de tales investigaciones (Cole, 1985; Cole y Means, 1986).

Cole reconoce la necesidad de desarrollar una manera de superar conceptualmente la dicotomía que durante mucho tiempo se ha aceptado que existe entre cultura y mente. Cree encontrar en el concepto de ZDP una buena alternativa para al menos intentarlo. En lo que sigue vamos a rastrear algunos puntos de este itinerario.

Dice Cole (1983) que hay que buscar el mecanismo del cambio individual en la interacción entre individuos, quienes al mismo tiempo constituyen la sociedad a través de sus interacciones (en el nivel más evidente, constituyendo mediante sus interacciones los contextos en los que se forman y cambian el aprendizaje, el desarrollo o los esquemas).

De acuerdo con esta perspectiva general, el concepto de ZDP permite comprender lo siguiente:

1. Que los niños puedan participar en actividades que no entienden completamente y que son incapaces de realizar individualmente.
2. Que en situaciones reales de solución de problemas, no haya pasos predeterminados para la solución ni papeles fijos de los participantes, es decir que la solución está distribuida entre los participantes y que es el cambio en la distribución de la actividad con respecto a la tarea lo que constituye al aprendizaje.
3. Que en las ZDP reales el adulto no actúa sólo de acuerdo con su propia definición de la situación, sino a partir de la interpretación de los gestos y habla del niño como indicadores de la definición de la situación por parte de éste.
4. Que las situaciones que son "nuevas" para el niño no lo son de la misma manera para los otros presentes y que el conocimiento faltante para el niño proviene de un ambiente organizado socialmente.

5. Que el desarrollo está íntimamente relacionado con el rango de contextos que pueden negociarse por un individuo o grupo social.

Como puede verse, Cole toma el concepto de ZDP básicamente en el sentido con que lo habían propuesto Wood, Bruner y Ross (1976) para entender el tipo de apoyo que proporciona un adulto que ayuda al niño a realizar una tarea que no podría realizar por sí mismo.

En este uso aún no hay reflexión acerca de las condiciones de elaboración del concepto por Vygotski ni sobre la forma de su recuperación.

No obstante, es claro que el horizonte de la reflexión desborda cualquier campo temático específico, en tanto es un intento de repensar la relación mente-cultura. Tal vez por esto mismo es que abre varias líneas de reflexión.

Cole considera necesario tomar distancia respecto del uso que se ha hecho del concepto ZDP por diversos investigadores norteamericanos (Griffin y Cole, 1984). Primero, señala que la fuente estándar de las discusiones sobre la ZDP había sido una versión recortada de *Lenguaje y Pensamiento*, traducida al inglés en 1962.

Segundo, llama la atención sobre la necesidad de contextualizar históricamente el surgimiento del concepto y, en este sentido, subraya que Vygotski lo desarrolló mientras era director del Instituto de Paidología, en un intento de contrarrestar la difusión de las pruebas de CI provenientes de Europa Occidental de las que pensaba que sólo ofrecían una visión del desarrollo alcanzado, pero no decían gran cosa para orientar la instrucción hacia el logro del potencial pleno del niño.

Tercero, distingue dos modalidades en la forma en se había retomado el concepto de ZDP por los norteamericanos: a) la versión del "siguiente paso", según la cual el desarrollo del niño podría aumentarse si el ambiente proporcionaba la cantidad justa de discrepancia entre los logros precedentes y las demandas actuales, y b) la versión del "andamiaje" que sostiene que la intervención tutorial del adulto es inversamente proporcional al nivel de competencia del niño en la tarea en cuestión.

Cole critica estas dos interpretaciones de la ZDP. La primera versión por su estrechez en la manera de concebir la tarea.

El concepto de ZDP implica varios niveles de la tarea simultáneos, de donde se sigue que los adultos —sobre todo en los escenarios de la vida real— crean y apoyan diversos niveles de participación de los niños.

La segunda versión es criticada porque sugiere más bien una variación cuantitativa que cualitativa, mientras que los cambios en el apoyo que proporciona el adulto al niño apuntan hacia diferencias de cualidad, y porque deja abiertas preguntas acerca de la creatividad del niño en el proceso.

Después de las críticas, Cole señala la necesidad de un concepto de ZDP que escape de la metáfora espacial y reintroduzca el componente temporal de la construcción, así como la importancia de tomar en cuenta tareas con una secuenciación menos marcada y donde los adultos tengan tanto un papel como una capacidad más ambiguas (como ocurre en muchas situaciones cotidianas).

Para la reelaboración del concepto de ZDP, Cole se apoya en el trabajo de otros investigadores soviéticos. Del fisiólogo N. Bernstein, Cole recupera la idea de que el movimiento nunca existe completamente en un momento dado sino que se despliega en el tiempo y que la realización de cualquier acción sólo es posible mediante la coordinación entre lo que se recuerda y lo que se espera. De aquí deriva Cole el planteamiento de que la ZDP incluye modelos de futuro, modelos de pasado y actividades que resuelven las contradicciones entre ellos.

Del trabajo del psicofisiólogo P. Anokhin, Cole rescata el concepto de sistema funcional, el cual se distingue por romper con una versión simplista de la relación entre estructura y función y por proponer que los sistemas funcionales no sólo se caracterizan por la complejidad de su estructura sino por la flexibilidad de los papeles que juegan sus constituyentes.

De aquí deriva Cole la sugerencia de que los componentes de la ZDP constituyen un sistema funcional: materiales, tarea, adultos, niño, modelos de futuro y modelos de pasado funcionan de modo conjunto para hacer posible el desarrollo.

Finalmente, de A. N. Leontiev, Cole retoma el concepto de actividad guía (leading activity) concebida como totalidad que no se constituye mediante el agregado de acciones separadas y que además caracteriza una forma de relación definida del niño con la realidad así como una cierta etapa del desarrollo (juego, aprendizaje formal, relación con los pares, trabajo, etcétera).

Esta idea le sirve a Cole para destacar tres aspectos. Primero, que constituye una alternativa a la estrategia de definición de etapas internas e individuales. Segundo, que proporciona un marco para vincular aspectos diversos del desarrollo.

Finalmente, que sugiere maneras de experimentar con el reordenamiento de las progresiones, con fines teóricos y prácticos.

Con base en esta reelaboración conceptual, Griffin y Cole (1984) exponen su utilidad práctica en dos situaciones de aprendizaje.

Una, con un programa de cómputo diseñado como un juego para aprender acerca de la recta numérica y otra, en una situación más estructurada de aprendizaje durante un taller de verano con niños que tenían dificultades escolares.

Cole no discute las implicaciones de esta reconceptualización del concepto de ZDP en el contexto general de la relación entre cultura y mente, sino que se concentra más bien en las lecciones que se pueden extraer de las dos situaciones de aprendizaje estudiadas.

De esta manera, muestra que el papel del adulto no es un papel estandarizado sino que varía en los distintos sistemas funcionales de actividad.

Por ejemplo, no siempre proporciona apoyo para una progresión en grado ascendente de complejidad y no siempre asume las funciones ejecutivas o de orden superior: en el juego de cómputo, el propio niño era el que demandaba y regulaba la ayuda adulta necesaria para su propia actividad mental.

Además, también subraya que el saber del adulto no proporciona una teleología para el desarrollo del niño, sino que la organización social de la actividad guía ofrece un espacio para que aquél realice análisis creativos.

Así, aunque Cole no retoma aquí la discusión que había iniciado en 1983 —y en este sentido parece no explotar las posibilidades del análisis realizado— es claro que la reconceptualización de la ZDP agrega algunas especificaciones a los puntos 2 y 3 listados más arriba (sobre todo por lo que toca al papel de la actividad y conocimientos del adulto en el proceso) y, por último, pero no menos importante, ofrece una demostración empírica de la utilidad práctica del concepto revisado de ZDP.

Esta última constituye no sólo un espacio de "demostración" de lo que se ha reflexionado teóricamente sino un verdadero terreno de diálogo en el que se construyen y reconstruyen los conceptos.

Al año siguiente, Cole (1985) vuelve sobre el concepto. Por principio, llama la atención la idea —expresada en el título de ese trabajo— de que la ZDP es el lugar en el que la cultura y la cognición se crean mutuamente, de donde se sigue que tal concepto puede permitir reintegrar los trabajos de los antropólogos y los psicólogos.

Cole enfatiza la preocupación de Vygotski por romper con la dicotomía entre individuo y ambiente social y el intento de encontrar una forma de verlos como mutuamente constitutivos.

No obstante, también subraya que la que pudo haber sido una prueba crucial, a saber, los estudios realizados junto con Luria entre los uzbekos, se vio limitada a incluir contenidos culturales locales dentro de los formatos de tareas estandarizadas diseñadas para descubrir un supuesto funcionamiento mental universal.

En breve, pasó por alto los modos reales de interacción social en los que estaban incrustados esos contenidos y en relación con los cuales se había construido el respectivo funcionamiento mental, de modo que al final sólo se pudo especular sobre las razones de las diferencias observadas en el desempeño.

Vygotski enfatizó la naturaleza interactiva de los cambios de desarrollo y una manera de caracterizarlos fue en términos de cambios en el control o responsabilidad. Como ya vimos antes, esta concepción se aplicó primero en el contexto educativo y de las pruebas psicológicas y éste ha seguido siendo el campo predominante de su uso.

Cole aboga por considerarlo como núcleo de una concepción más general: la ZDP como la estructura de la actividad conjunta en cualquier contexto donde hay participantes que ejercen responsabilidades diferenciales debido a una pericia distinta.

Cole hace un pequeño recuento de investigaciones psicológicas y antropológicas que describen zonas de desarrollo próximo en actividades organizadas culturalmente: uso de refranes entre los kpelle, aprendizaje del tejido entre los zinacantecos, aprendizaje de la sastrería entre los vai.

Cole (1985) concluye que pueden considerarse como establecidos los siguientes puntos:

A. La ZDP es una unidad básica común al análisis de las culturas y los procesos psicológicos.

B. La unidad consiste en un individuo implicado en una actividad dirigida a una meta (actividad, tarea, evento) bajo restricciones convencionalizadas.

C. Esas actividades están pobladas por otros; principalmente, en el caso de los niños, por adultos.

D. La adquisición de la conducta culturalmente apropiada es un proceso de interacción entre niños y adultos, en el que éstos guían la conducta de aquéllos como elemento esencial del proceso.

Hasta este punto, Cole ha destacado las siguientes cuestiones en relación con el concepto de ZDP:

- a) Permite entender la posibilidad misma de que alguien participe en actividades que, en sentido estricto, es incapaz de realizar por sí solo (motivo por el cual, desde otras perspectivas, se afirmarían la imposibilidad de dicha experiencia). Tal participación presupone a otra persona con una pericia y una responsabilidad diferencial en la actividad.

- b) Como la ZDP es producto de la interacción, se entiende que no implique una secuencia predeterminada de acciones ni papeles fijos para los participantes (en particular, en cuanto al papel de las acciones y conocimientos del adulto).

- c) Como producto interactivo, la ZDP subraya lo inadecuado de tomar sólo la perspectiva del adulto o sólo la perspectiva del niño en el análisis del proceso que

ocurre entre ellos, es decir, supone un significado específico de la interacción que no puede reducirse a la suma de las perspectivas aisladas de los participantes.

d) Como producto de la interacción, la ZDP no implica una dimensión temporal irreductible al aquí y ahora, signo que sintetiza el presente con el pasado y el futuro, síntesis que se realiza sin plan predeterminado.

e) Permite repensar el desarrollo como una ramificación compleja íntimamente vinculada al rango de contextos que puede negociar una persona o grupo, en vez de como un "escalón" o "etapa" homogénea dentro de una progresión que permea la totalidad de las posibilidades del individuo.

No obstante la clarificación que Cole ha aportado a la definición del concepto de ZDP, deja sin abordar un problema de fondo cuyo análisis parece necesario para desplegar todo su potencial: el problema mismo de la definición de la cultura. Al abordaje de este problema sustantivo están claramente orientados los trabajos más recientes de Cole, lo que ha significado un cambio en el papel jugado por el concepto de ZDP.

En el marco de la discusión sobre la existencia y fuentes de una psicología cultural, Cole (1990) realiza un desplazamiento en las categorías centrales con las que piensa los problemas que hemos señalado. Reconociendo a Vygotski, Luria y Leontiev como base de sustentación, dice que lo específico de los procesos psicológicos humanos es que están mediados culturalmente, se han desarrollado históricamente y surgen a partir de la actividad práctica.

Este "desplazamiento" significa que el concepto de ZDP ya no puede ser el eje de la reflexión, en tanto que los tres rasgos específicos de los procesos psicológicos humanos no destacan inmediatamente o de forma evidente en él (de hecho, el intento de 1985 podríamos decir que consistió —entre otras cosas— en sacarlo del contexto particular de la enseñanza escolar para situarlo en el más amplio de la actividad práctica).

En tanto que una psicología cultural parte del reconocimiento de las capacidades especiales de los seres humanos de modificar su ambiente creando artefactos y de transmitir las modificaciones acumuladas a las generaciones subsecuentes, es claro que el concepto de artefacto cultural se perfila como núcleo conceptual de la reflexión donde son inmediatamente aparentes la mediación, la historicidad y la vinculación con la actividad práctica.

Cole también introduce, aunque sin desarrollarla, la idea de que es necesaria una concepción de la cultura como el medio único de la existencia humana que funciona simultáneamente como restricción y como herramienta de la acción.

Los artefactos cumplen la función básica de coordinar a los seres humanos con el mundo físico y entre sí. Son al mismo tiempo materiales e ideales (es decir, conceptuales o simbólicos), por lo que a la vez que permiten actuar sobre el mundo funcionan también significativamente.

Como consecuencia de la naturaleza dual material/ideal de los sistemas de artefactos que constituyen el ambiente cultural, los seres humanos viven en un "mundo doble", simultáneamente "material" y "artificial" (Cole, 1990: 285).

En la medida en que los artefactos son una creación humana, es obvio que tienen una historia que no se puede pasar por alto y que juega en la constitución de los procesos psicológicos. Y casi como corolario de lo anterior, si la actividad se constituye a partir del uso de artefactos con historia, es indispensable estudiar los procesos psicológicos a partir de las formas históricamente específicas de actividades prácticas en las que están implicadas las personas.

De lo anterior se sigue el énfasis en la especificidad contextual de los procesos mentales, sus orígenes sociales y la necesidad de un análisis "genético" (que no debe entenderse sólo como el estudio del desarrollo en la ontogenia, sino como la necesidad de comprensión del proceso en su movimiento, considerando los diversos "dominios genéticos", a saber: filogenia, historia, ontogenia y microgénesis).

Cole pone en acción este nuevo marco analítico en relación con la adquisición de la alfabetización, considerando los niveles filogenético, histórico (donde discute los orígenes de la escolaridad formal), ontogenético (revisando la relación entre escolaridad y desarrollo de las operaciones lógicas y la alfabetización sin escolaridad) y microgenético, donde (en relación con una experiencia empírica —que a la postre resultó exitosa— de adquisición de la lectura con niños de primaria que tenían problemas escolares) concede especial atención a la forma como hay que repensar: a) la estructura de la actividad mediada para incluir el tiempo y b) el modo específico de articulación niño-adulto-texto-mundo que hace posible el desarrollo de una nueva relación niño-mundo, mediada por el texto.

Es en el nivel microgenético que queda englobada la preocupación previa por la ZDP, cuyo concepto ya no es utilizado por Cole en esta discusión. Si bien es cierto que en el análisis detallado del proceso de coordinación niño – adulto – texto - mundo, Cole habla de que hay evidencia de que los niños interiorizan el guión de la actividad en la que participan con los otros, el análisis está emplazado en términos de mediación:

La lectura... es un proceso emergente de construcción de significado que ocurre cuando la información topicalizada por el texto se sintetiza con el conocimiento previo como parte de un proceso general de interacción mediada con el mundo. La especificidad de esta aproximación ...está en el énfasis en el papel social del maestro en el arreglo de las condiciones que coordinan los sistemas de mediación preexistentes en un solo sistema de actividad subordinado a la meta de la comprensión (Cole, 1990: 328).

El abandono del concepto de ZDP como eje de la reflexión parece permitir plantear explícitamente los problemas que antes quedaban implícitos, sobreentendidos o borrosamente sugeridos.

Tal es el caso de la formulación de una concepción explícita de cultura, que aunque es escueta sirve para apuntalar las elaboraciones que se van a realizar posteriormente. El cambio notable lo constituye el desplazamiento del concepto de artefactos culturales al centro de la reflexión.

Este concepto permite abordar de una nueva manera la relación entre acción y contexto, ya que al tener una doble naturaleza (material/ideal), los artefactos son al mismo tiempo "cosas que están ahí" pero que sólo pueden constituirse como herramientas (y restricciones a la vez) de una actividad para los que pueden responder a su dimensión significativa.

Además, al aparecer con claridad el carácter histórico de los artefactos, también se vuelve apremiante la necesidad de visualizar la acción como una síntesis de distintos planos de temporalidad (o, para decirlo negativamente, la imposibilidad de reducirla al aquí y ahora). Con todo, incluso el concepto de artefactos culturales es expuesto de forma esquemática y es clara la necesidad de un examen más detenido.

En tres trabajos recientes (Cole, 1992, 1995; Holland y Cole, 1995), Cole ha desarrollado de manera detenida tanto su concepto de cultura como el concepto de artefacto cultural.

Respecto del primero, lo ha especificado de la siguiente manera. Primero, la cultura misma es pensada como mediador: las personas no se relacionan con las condiciones biológicas o ambientales de manera directa sino dentro de este medio único que es la cultura, el cual se ha conformado históricamente.

Segundo, la cultura se constituye y transforma por los artefactos de las generaciones precedentes, pero no es un conjunto azaroso sino que posee una estructuración (Cole, 1992, 1995). Cole (1992) señala dos fuentes de estructuración: la modularidad de la mente y los contextos culturales de la acción.

Aunque a primera vista puede parecer que cada una de estas fuentes apunta hacia los polos de la dicotomía tradicional entre filogenia y cultura, Cole afirma que es un error suponer un input filogenético sobre el que actuaría "luego" la modificación cultural. Con Geertz, Cole sostiene la idea de una co-evolución de esas dos fuentes de estructuración: ni las predisposiciones congénitas se han constituido al margen de

contextos culturales ni estos últimos se han formado independientemente de las disposiciones de los seres humanos. Este entrelazamiento está presente no sólo a nivel filogenético sino histórico e incluso microgenético.

En cuanto al concepto de artefacto cultural, ha agregado a la especificación de su "naturaleza dual" que "son ideales en tanto contienen en forma codificada las interacciones de las que previamente fueron parte y a las que median en el presente. Son materiales en que existen sólo en tanto están encarnados en artefactos materiales" (1992: 10).

La dimensión ideal de los artefactos es la que hace posible proyectar el pasado cultural en un futuro imaginado y luego retrotraerlo al presente en forma de creencias que organizan y restringen el desarrollo. La mediación "siempre ocurre como parte de una unidad más amplia de estructuración sociocultural referida como contexto, situación, actividad, etc." (1995:34). Así, se puede entender la definición más reciente de artefacto como "un aspecto del mundo material con un uso recordado colectivamente" (Cole y Holland, 1995: 476).

Es obvio que ambos conceptos se necesitan mutuamente. Sólo en esta relación es posible dejar de pensar la cultura como una forma de interpretar la realidad y relacionarse con ella que es coherente e intemporal y que, por lo tanto, es compartida por todas las personas independientemente de su posición social. De la misma manera, se hace posible "enfocarse en profundidad en formas

CAPITULO III

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION



CAPITULO III. METODOLOGIA DE LA INVESTGACION

3.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

El enfoque de la investigación es de tipo mixto. Se presenta una integración de datos numéricos que son recolectados a través de un instrumento de aplicación cuantitativo, como la escala de Likert. Sin embargo, la información que se obtiene es para el análisis actitudinal de las maestras en cuanto a si el fomento del liderazgo favorece el aprendizaje, esto lleva a un enfoque cualitativo, ya que se trata de abordar un comportamiento social en el grupo a través de la observación, por lo que se combinan ambos enfoques en el proceso de la investigación.

3. 2 TIPO DE INVESTIGACION

El proceso metodológico para fundamentar la investigación es documental y de campo, las cuales se conformaron de un conjunto de actividades en métodos y técnicas de recopilación, por medio de libros y revistas. De campo porque se observa el fenómeno tal como es.

3. 3 DISEÑO DE LA INVESTIGACION

De igual forma el tipo de investigación a utilizar será de tipo no experimental, ya que esta observa los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlos.

3. 4 POBLACION Y MUESTRA

La población de la investigación es de 122 alumnos, de los cuales se tomo una muestra representativa no probabilística tipo homogénea, donde se pretende enfatizar los procesos de liderazgo en un grupo escolar.

La muestra de la investigación se llevara a cabo con un total de 60 alumnos del 3er. Grado de Preescolar grupo "A" y "B" del jardín de niños Lázaro Cárdenas del Rio.

3. 5 INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACION

a). OBSERVACION

Consiste en ver determinadamente un hecho o fenómeno que se desee estudiar y esta se divide en observación participante y no participante

b). ESCALA DE LIKERT

Es un conjunto de ítems establecidos como una aseveración del tema de la investigación, en sentido favorable y desfavorable, para registrar la opinión de las maestras, y obtener datos que puedan ser medidos, con el fin de sustentar la información con la experiencia docente.

CAPITULO IV

ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS DATOS

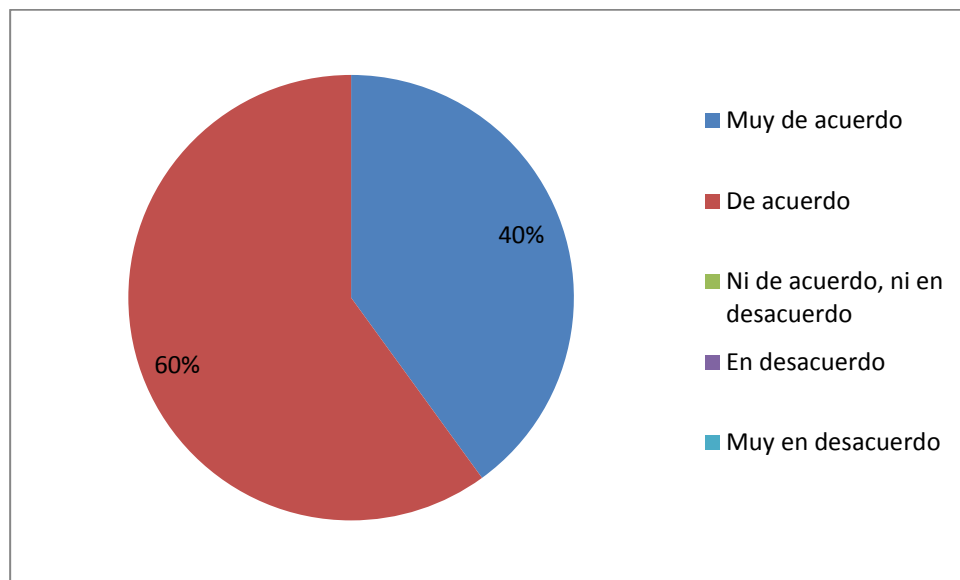


CAPITULO IV. ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS.

Durante el proceso de recolección de la información se aplicaron dos instrumentos de medición, para dar validez a la investigación y obtener datos objetivos. Se utilizó la Escala de medición tipo Likert, para las maestras de preescolar y una Guía de Observación de aspectos cognitivos, conductuales y sociales.

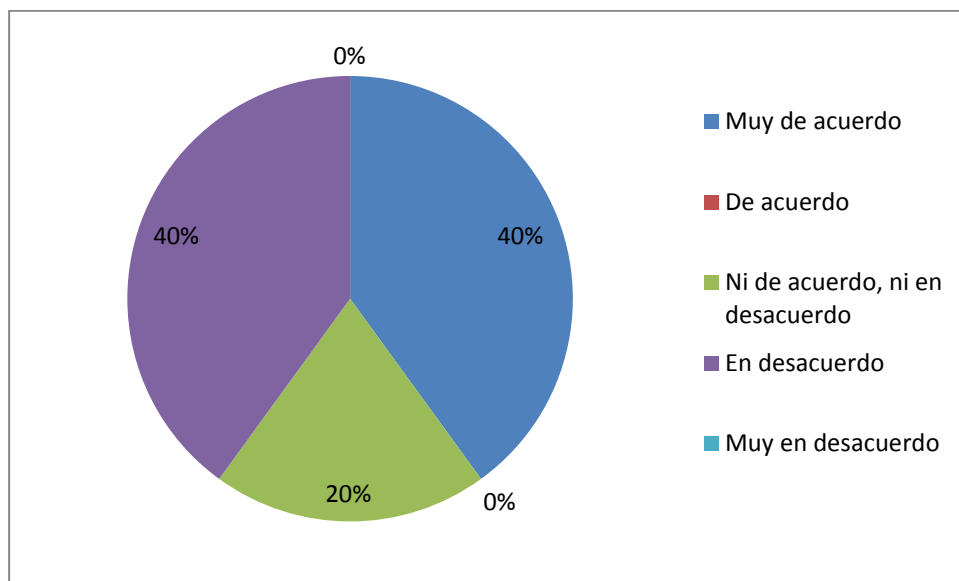
4.1. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA ESCALA TIPO LIKERT.

1.- ¿Los niños líderes son competentes en las actividades del aula?



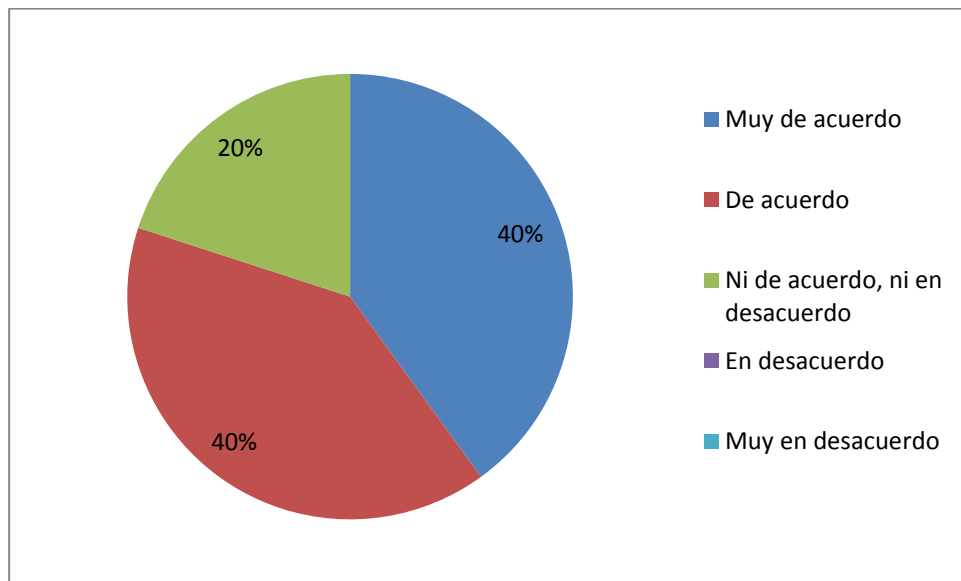
Esta pregunta se realizó con la finalidad de saber si los niños se muestran competentes en las actividades que se realizan en el aula, los cuales un 60% respondió que están de acuerdo, un 40% contestó que están muy de acuerdo. Considerando en este reactivo que los niños que ejercen liderazgo muestran mayores competencias en las tareas del grupo.

2.- ¿Las actividades del grupo son afectadas por la actitud de los niños líderes?



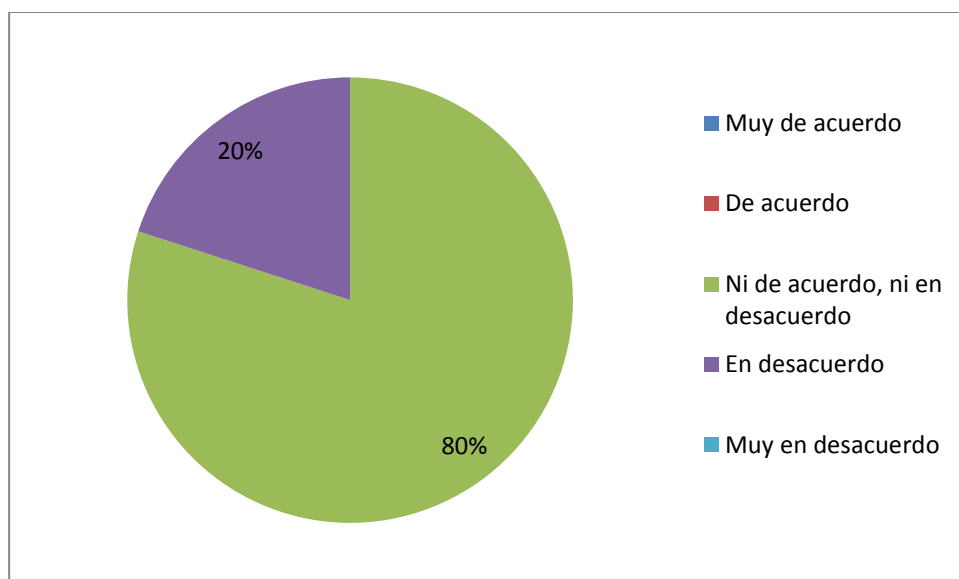
Esta pregunta se elaboró con la finalidad de saber si con el comportamiento de los niños líderes se ven afectadas las actividades de grupo quedando por igual con el 40% muy de acuerdo y en desacuerdo, quedando en 20% ni de acuerdo ni en desacuerdo, los demás aspectos no fueron elegidos por las docentes.

3.- ¿Los niños líderes desarrollan mejores habilidades del pensamiento?



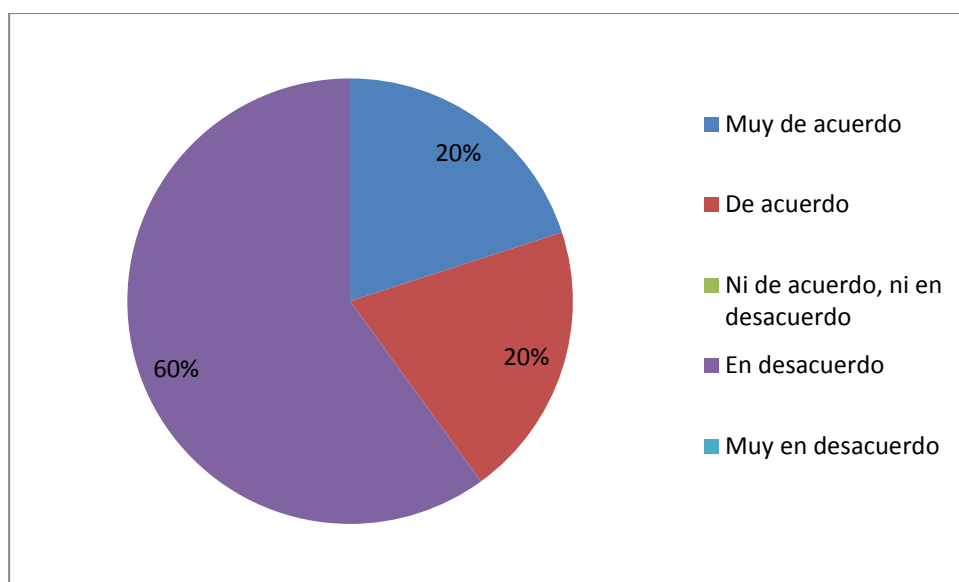
La siguiente cuestión se realizó con la finalidad de saber si los niños líderes desarrollan mejor sus habilidades del pensamiento, quedando por igual con un 40% muy de acuerdo y de acuerdo, por lo tanto un 20% respondió ni de acuerdo ni en desacuerdo. En estos resultados se muestra que las habilidades del pensamiento no están relacionadas con el liderazgo.

4.- ¿El pensamiento lógico matemático está más desarrollado en niños que no son líderes?



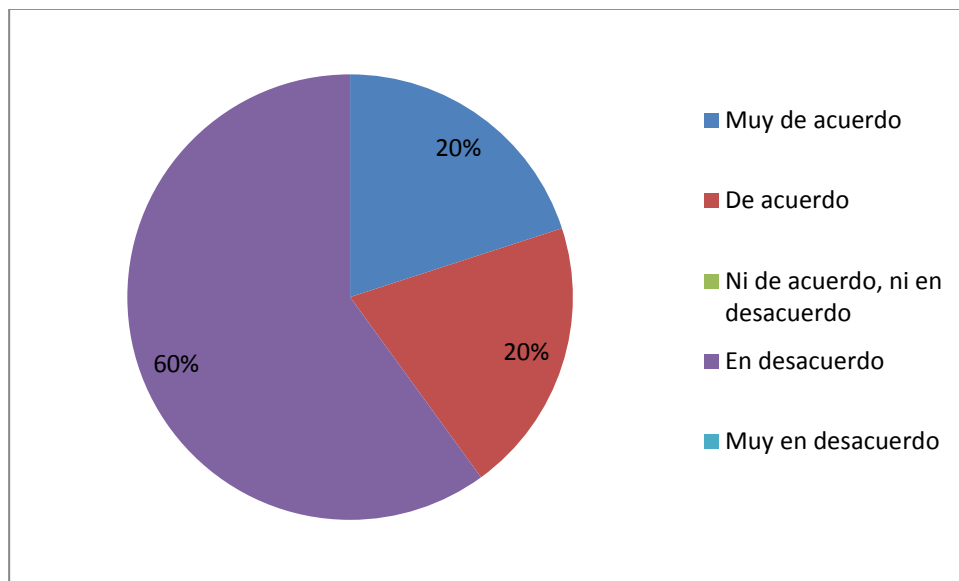
Esta pregunta se realizó con la finalidad de saber si los niños líderes desarrollan más rápido su pensamiento lógico matemático, quedando en un 80% ni de acuerdo, ni en desacuerdo, por otro lado con el 20% en desacuerdo. En esta gráfica también se muestra que el pensamiento lógico matemático no está relacionado con el liderazgo de los niños.

5.-¿ Los niños líderes tienen más desarrollada su inteligencia emocional?



La siguiente pregunta se hizo para saber si los niños líderes desarrollan su inteligencia emocional más que los demás niños de su grupo, quedando un 60% en desacuerdo, y quedaron por igual con un 20% muy de acuerdo y de acuerdo. En este reactivo las docentes opinan que los niños que ejercen liderazgo no manifiestan en mayor grado su inteligencia emocional, en relación a los niños no líderes.

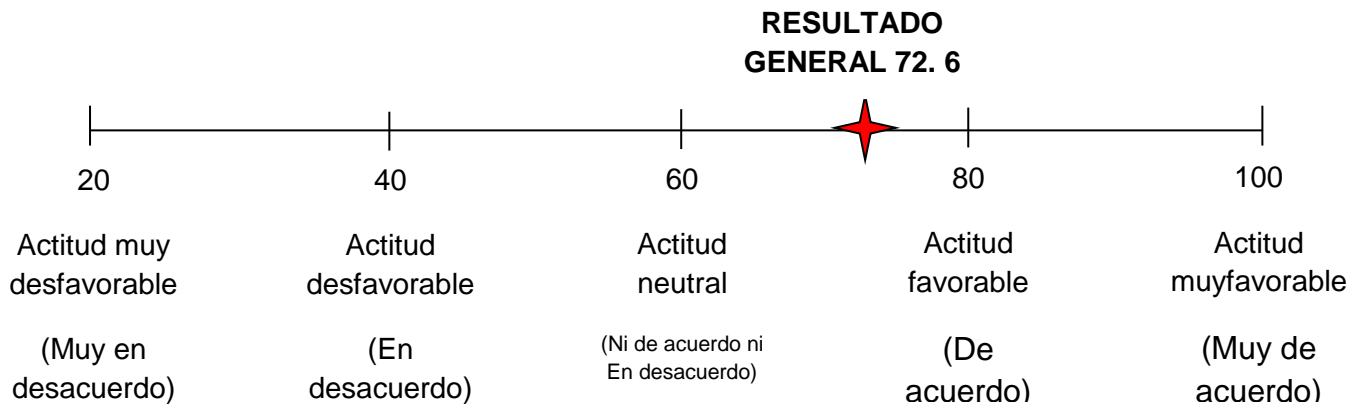
6.- ¿Los líderes ocasionan conflictos para compartir las actividades en equipo?



La siguiente pregunta se realizó con el fin de saber si los niños líderes ocasionan conflictos con sus demás compañeros para realizar actividades en equipo, quedando un 60% en desacuerdo, y con un 20% muy de acuerdo y 20% muy en desacuerdo. Esto indica que los niños líderes no son fuente de conflicto en el salón de clases.

REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LOS RESULTADOS GENERALES DE LA ESCALA DE LIKERT.

La puntuación mínima posible de cada escala es de 20 y la puntuación máxima es de 100.



Las puntuaciones que se obtuvieron de los resultados en general de la escala de Likert se muestran a como sigue: La puntuación máxima es de 100, debido a que son 20 reactivos con un valor máximo de 5 puntos. (5+5+5+5+5+5+5+5+5+5+5+5+5+5+5+5+5+5+5+5). La puntuación mínima es de 20 puntos, debido a que el valor mínimo en cada reactivo es de 1 punto(1+1+1+1+1+1+1+1+1+1+1+1+1+1+1+1+1+1+1+1). La puntuación general de la escala conforme a las respuestas en cada aseveración se encuentra en un rango de 72.6% entre una actitud neutral hacia una actitud favorable. Lo que indica que los niños que ejercen liderazgo en el salón de clases presentan diversidad de habilidades que favorecen en su aprendizaje, pero no son estimuladas por las maestras de preescolar.

4.2. INTERPRETACIÓN DE LAS OBSERVACIONES.

Durante las observaciones realizadas en el jardín de niños Lázaro Cárdenas del Río a los niños de tercer año se observaron los siguientes aspectos:

En el comportamiento en el aula los niños son muy activos. Cuando la maestra les da actividades de trabajo, se presentaban atentos y entusiastas para trabajar. Escuchaban y se disponían a hacer cada actividad.

En las actitudes con sus compañeros al hacer las actividades son solidarios, buenos compañeros. Ayudan a los demás en lo que se les dificulta. Cuando hay algo que no les gusta no le prestan atención a la maestra y eligen hacer otra cosa, no lo que se les indicó.

En la creatividad los niños son espontáneos. No les agradan que les indiquen como se va a trabajar, prefieren hacerlo ellos solos. Muestran iniciativa y son originales en sus trabajos.

En el pensamiento lógico matemático los niños con mayor liderazgo mostraban interés por las actividades numéricas. Saben contar y hacer pequeñas sumas. Saben agrupar y clasificar los objetos.

En el lenguaje, es muy fluido y extenso el vocabulario, manejan una gran cantidad de información y comprensión de los temas. El lenguaje es su principal habilidad para relacionarse y expresar su estilo de personalidad.

En la socialización los niños líderes son buscados por sus compañeros, los demás niños hacen lo que los niños con liderazgo indican. Tienen una fuerte influencia en los demás niños para interactuar en el grupo.

En la organización, los niños líderes no muestran organización, se les dificulta acomodar sus pertenencias, tener limpios sus trabajos y planear sus actividades adecuadamente.

En la responsabilidad muestran dependiendo la actividad. Si no va la actividad con sus intereses no hacen caso, influyen en los demás niños para que se salgan, son una competencia para la figura de la maestra y ésta tiene que esforzarse en ejercer el liderazgo para no perder el control grupal. En general los niños líderes si responden a las actividades que les son asignadas.

En el compañerismo, son protectores de los demás, sienten la necesidad de cuidarlos, organizan a los compañeros para hacer juegos, se relacionan sin hacer conflictos.

En la toma de decisiones, los niños líderes eligen generalmente lo que desean, están conscientes de sus actos sean positivos o negativos, sabiendo que tiene una repercusión o un beneficio por sus actos.

En el logro de metas, realizan las actividades con más rapidez, aunque no siempre esté relacionada con la calidad en los trabajos. Pero prefieren la velocidad a la calidad. Cuando terminan sus actividades antes que los demás se salen del salón,

toman los cuentos o hacen cualquier cosa distrayendo a los demás pero también apoyando a sus compañeros.

En general el comportamiento de los niños líderes muestran un potencial alto para alcanzar grandes logros, sin embargo falta una conducción adecuada por parte de los padres y maestros, para que estas habilidades sean atendidas y aprovechadas al máximo.

4.3. INTERPRETACIÓN GENERAL.

Según los instrumentos aplicados durante esta investigación se pueden obtener las siguientes apreciaciones del comportamiento de los niños líderes y la relación que existe con el aprendizaje obtenido. Las maestras de educación preescolar en general tienen una percepción de que los niños líderes no tienen un alto interés en aprender. No los consideran lo suficientemente inteligentes para desenvolverse en el grupo, aunque tampoco les proporcionan las herramientas o estrategias adecuadas para conducir esta conducta hacia el logro de objetivos.

Se pudo observar que los niños líderes muestran muchas habilidades intelectuales, se concentran, escuchan atentamente, trabajan con rapidez, creatividad, compañerismo, socialización y amplio lenguaje. Lo que se necesita es que las maestras de educación preescolar puedan conducir el pensamiento inteligente de estos niños y favorecerlos en sus proyectos de vida.

CONCLUSIONES

Al terminar la presente investigación, “El fomento del liderazgo para favorecer el aprendizaje de los alumnos de 3er grado grupo A y B del Jardín de Niños Lázaro Cárdenas del Rio, ubicado en el poblado C-23 de Cárdenas Tabasco”, las conclusiones a las que puedo llegar son las siguientes:

En el jardín de niños, las maestras de preescolar atienden a los niños que ejercen liderazgo de manera indiferenciada, no tomando en cuenta el perfil de cada alumno, por lo que no es aprovechado su potencial creativo, su capacidad de pensamiento, socialización, lenguaje y demás habilidades. Tienen una actitud a veces desfavorable hacia la conducta de estos niños al no estar lo suficientemente capacitadas para atenderlos. En otras muestran una actitud favorable, pero sin considerarlos como elementos de los que se puede obtener ventaja en las actividades grupales.

Sin embargo en sus actos los niños líderes dan muestra de sus inteligencias múltiples, de que pueden desarrollar grandes talentos y capacidades, por lo que es importante no dejar pasar este potencial que bien orientado dará mucho a la sociedad, y con escasa atención son niños que pueden representar un problema social.

PROPUESTAS PARA LA SOLUCION DEL PROBLEMA

Con el fin de que este trabajo sea retomado por otros estudiantes de preescolar y docentes me permito aportar algunas recomendaciones que ayuden a encauzar debidamente a los niños/niñas que demuestren un potencial de liderazgo:

Si un profesor se percata de que tiene un líder potencial en su clase jamás lo puede considerar competencia o algo por el estilo, al contrario debe apoyarlo y ayudarlo a mantener ese liderazgo.

Si lo hace, ganara un ayudante de cátedra, el estudiante se sentirá más comprometido con el proceso educativo, asumirá la corresponsabilidad de todo lo bueno que se haga y hasta se elevará su autoestima.

Es importante que las educadoras realicen su planeación, ya que es una de las herramientas en el desarrollo de las actividades, la cual le permite llevar un orden y una secuencia de los contenidos la cual debe ser flexible para involucrar a los niños como elementos importantes de la ejecución de las actividades.

De igual forma se debe hacer una evaluación continua que nos permita verificar los avances, las debilidades y carencias de los alumnos lo que exige que el docente este en constante actualización para poder implementar estrategias y técnicas que ayuden a estas dificultades.

Es fundamental mencionar que los padres juegan un papel importante en el desarrollo de sus hijos, por eso es necesario que se involucren en las actividades educativas como culturales que se organizan en la institución y, a su vez que animen a sus hijos a participar, de esta manera se lograra un equipo de trabajo en el que es el niño que saldrá beneficiado.

La finalidad de este documento fue sensibilizar a docentes, padres y lectores a impulsar la capacidad de los niños en sus actividades dándoles un giro positivo que les inculque el aprecio por ser mejor cada día. Ya que los niños líderes cuentan con un gran potencial que si se desarrolla, de manera adecuada, se podrán obtener resultados sumamente favorables tanto para ellos mismos, sus familias, así como para la sociedad en general, porque serán personas maduras capaces de lograr los objetivos que se planteen.

Brindar tiempo de calidad y no cantidad.

Establecer comunicación estrecha entre educadores y padres de familia.

Establecer reglas y límites.

Inscribir al niño en alguna actividad extraescolar.

Que los padres reciban orientaciones cada vez que se consideren necesarias.

Sugerirles terapias individuales para el niño o familiar según sea el caso. Si ya la recibe continuar con dicho apoyo de psicología.

Reconocerle al niño o niña las cosas buenas que realice, favorecerá en su autoestima y por ende en una actitud mas positiva.

Evitar que la capacidad de un niño de movilizar a un grupo sea por si solo un tema recurrente de sus padres frente a la familia o en las reuniones de un grupo de amigos.

El hecho que los papas o docentes digan “a mi hijo o alumno todos lo siguen” o “sus compañeros hacen lo que el dice”, no refuerza lo verdaderamente positivo del liderazgo y por el contrario, enfatiza una suerte de arrogancia en el niño calificado como líder. De ahí el cuidado que se debe tener al referirse a esta situación.

BIBLIOGRAFIAS

Alfonso silicio" Liderazgo, valores y cultura Organizacional",Mc Graw–Hill, México 1999, 220pp. , Pág. 36.

B. F. Skinner"El análisis de la conducta: una visión retrospectiva", Llimusa, Mexico1991, 187pp. , Pag.28.

Diane E. Papalia. "Psicología del Desarrollo de la infancia a la Adolescencia"- Mc Graw-Hill, novena edición 2002, México D.F.

José Manuel Pomares."Intelector III, El poder de la Mente 3, Desarrolle sus cualidades de Liderazgo."Editorial, Grijalbo Mondadori.

Julia C. Berryman. "Psicología del desarrollo", Editorial, El Manual Moderno, México D.F.

Mateo V. Mankeliunas,"Psicología de la motivación" 1ª. Edición, trillas, México 1987, 450 pp. Pag.163.

Mateo V. Mankeliunas,"Psicología de la motivación"1era Edición, trillas, México 1987, 450 pp. Pág. 223

Rosa Ma. Iglesias Iglesias"Orientaciones Educativas para Niños de 3 a 6 Años."

ANEXOS



GUIA DE OBSERVACIÓN DE LOS NIÑOS LIDERES	
1. Comportamiento en el aula.	Actos o conductas que realizan los niños al interior del aula.
2. Actitudes	Disposición mental de los niños a actuar, en forma favorable o desfavorable ante los fenómenos, vivencias, personas, etc.
3. Creatividad	Acciones espontáneas y originales
4. Pensamiento lógico-matemático	Capacidad para resolver problemas, mediante la reflexión, explicación y búsqueda de soluciones.
5. Lenguaje	Forma de expresión oral que utiliza para establecer relaciones interpersonales óptimas para ejercer liderazgo
6. Socialización	Forma en que asumen distintos roles, juego, actividades, respetar las reglas de convivencia en el aula y la escuela.
7. Organización	Se compromete con actividades individuales y colectivas que son acordadas en el grupo o que el mismo propone.
8. Responsabilidad	Acepta asumir y compartir responsabilidades
9. Compañerismo	Apoyo en diversos ámbitos escolares a sus compañeros y amigos.
10. Toma de decisiones	Toma iniciativas, decide y expresa las razones para hacerlo.
11. Logro de metas	Reconoce cuando es necesario un esfuerzo mayor para lograr lo que se propone, muestra perseverancia en las acciones que lo requieren.
12. Desarrollo de las tareas	Muestra curiosidad e interés por aprender, apoya y da sugerencias a otros.

A continuación se presentan 20 reactivos, voy a solicitar que me conteste si usted está de acuerdo con cada una de las siguientes aseveraciones.

1.- Los niños líderes son competentes en las actividades del aula.

5. Muy de acuerdo

2. En desacuerdo

4. De acuerdo

1. Muy en desacuerdo

3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo

2.- Las actividades del grupo son afectadas por la actitud de los niños líderes.

1.- Muy de acuerdo

4. En desacuerdo

2.- De acuerdo

5.- Muy en desacuerdo

3.- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo

3.- Los niños líderes desarrollan mejores habilidades del pensamiento.

5.- Muy de acuerdo

2.- En desacuerdo

4.- De acuerdo

1.- Muy en desacuerdo

3.- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo

4.- Los niños líderes asumen un mal comportamiento en el aula.

1.- Muy de acuerdo

4.- En desacuerdo

2.- De acuerdo

5.- Muy en desacuerdo

3.- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo

5.- Las actividades que se realizan son enriquecidas por la creatividad de los niños líderes.

5.- Muy de acuerdo

2.- En desacuerdo

- 4.- De acuerdo
3.- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- 1.- Muy en desacuerdo

6.- El pensamiento lógico matemático está más desarrollado en niños que no son líderes.

- 1.-Muy de acuerdo
2.- De acuerdo
3.-Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- 4.- En desacuerdo
5.- Muy en desacuerdo

7.- Los niños líderes se responsabilizan de la actividad asigna.

- 5.- Muy de acuerdo
4.- De acuerdo
3.- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- 2.- En desacuerdo
1.- Muy en desacuerdo

8.- los niños líderes muestran desorganización en las actividades de trabajo.

- 1.- Muy de acuerdo
2.-De acuerdo
3.-Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- 4.- En desacuerdo
5.- Muy en desacuerdo

9.- El lenguaje de los niños líderes es fluido y extenso.

- 5.- Muy de acuerdo
4.- De acuerdo
3.-Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- 2.- En desacuerdo
1.- Muy en desacuerdo

10.- Los líderes ocasionan conflictos para compartir las actividades en equipo.

- 1.- Muy de acuerdo
2.- De acuerdo
3.- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- 4.- En desacuerdo
5.- Muy en desacuerdo

11.- El liderazgo de los niños propicia un desenvolvimiento para integrarse a la sociedad.

5.- Muy de acuerdo

2.- En desacuerdo

4.- De acuerdo

1.- Muy en desacuerdo

3.- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo

12.- Los niños líderes provocan atraso en las actividades de los compañeros del grupo.

1.- Muy de acuerdo

4.- En desacuerdo

2.- De acuerdo

5.- Muy en desacuerdo

3.- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo

13.- Los niños líderes son capaces desde temprana edad de tomar decisiones.

5.- Muy de acuerdo

2.- En desacuerdo

4.- De acuerdo

1.- Muy en desacuerdo

3.- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo

14.- Los niños líderes son inestables en la realización de sus trabajos.

1.- Muy de acuerdo

4.- En desacuerdo

2.- De acuerdo

5.- Muy en desacuerdo

3.- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo

15.- Los niños líderes tienen a alcanzar más metas a edad temprana.

5.- Muy de acuerdo

2.- En desacuerdo

4.- De acuerdo

1.- Muy en desacuerdo

3.- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo

16.- Los niños líderes tienen un fuerte sentimiento de egocentrismo y no comparten con los niños de su edad.

- 1.- Muy de acuerdo
- 2.- De acuerdo
- 3.- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- 4.- En desacuerdo
- 5.- Muy en desacuerdo

17.- Los niños líderes tienen más desarrollada su inteligencia emocional.

- 5.- Muy de acuerdo
- 4.- De acuerdo
- 3.- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- 2.- En desacuerdo
- 1.- Muy en desacuerdo

18.- Los niños utilizan sus habilidades de liderazgo para hacer travesuras en el salón de clases.

- 1.- Muy de acuerdo
- 2.- De acuerdo
- 3.- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- 4.- En desacuerdo
- 5.- Muy en desacuerdo

19.- Los niños líderes presentan calidad y dedicación a sus trabajos escolares.

- 5.- Muy de acuerdo
- 4.- De acuerdo
- 3.- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- 2.- En desacuerdo
- 1.- Muy en desacuerdo

20.- El niño líder no aprende lo suficiente porque se dedican a socializar.

- 1.- Muy de acuerdo
- 2.- De acuerdo
- 3.- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- 4.- En desacuerdo
- 5.- Muy en desacuerdo