

LECTURAS DE PSICOLOGÍA PREESCOLAR

**Textos seleccionados
para la formación psicológica
de educadores preescolares**

AUTORES

**DrC. Ana Cristina Rodríguez Rivero
MSc. María Elena Grenier Díaz
Lic. Adienne Albite González
MSc Eugenia Díaz Faver
MSc. José Milton González Hernández
MSc. Arsenio Calixto Gómez Moreno**

2010

ÍNDICE

	Título	Pág.
	Introducción. DrC. Ana Cristina Rodríguez Rivero	1
 CAPÍTULO I CONCEPCIÓN ACERCA DEL DESARROLLO PSÍQUICO INFANTIL		
Autores: DrC. Ana Cristina Rodríguez Rivero, MSc. José Milton González Hernández y MSc. Arsenio Calixto Gómez Moreno.		
1.1	Lo biológico y lo social en la conformación del desarrollo psíquico humano.	
1.2	El enfoque histórico-cultural del desarrollo psíquico infantil.	
1.3	Papel de la enseñanza y la educación en el desarrollo.	
1.4	La periodización del desarrollo psíquico infantil.	
1.5	Aplicabilidad pedagógica de la teoría histórico-cultural en el ámbito de la educación inicial y preescolar.	
 CAPÍTULO 2. EL DESARROLLO PSÍQUICO EN LA INFANCIA TEMPRANA		
Autores: MSc. María Elena Grenier Díaz y DrC. Ana Cristina Rodríguez Rivero.		
2.1	Caracterización psicológica del niño del primer año de vida. Etapa intrauterina.	
▪	La estimulación intrauterina. Su importancia para el desarrollo del ser humano.	
2.2	El desarrollo psíquico del niño en el primer año de vida.	
▪	La actividad y la comunicación en el 1er año de vida.	
▪	Características del desarrollo socio-afectivo.	
▪	Desarrollo de los movimientos y de las acciones.	
2.3	Caracterización psicológica del niño de Edad Temprana.	
▪	La actividad y la comunicación en el niño de edad temprana.	
▪	Características del desarrollo cognitivo. La atención y el lenguaje en este período	
▪	Características del desarrollo socio-afectivo. Crisis de los tres años.	
2.4	Surgimiento de la identidad de género	

CAPÍTULO 3 EL DESARROLLO PSÍQUICO EN LA INFANCIA PREESCOLAR.

Autores: Lic. Adienne Albite González, DrC. Ana Cristina Rodríguez Rivero y MSc. Eugenia Díaz Faver

3.1 Tránsito de la edad temprana a la edad preescolar. El juego y las actividades productivas como fundamentales para el desarrollo psíquico del niño preescolar.

3.2 El desarrollo sensorial

3.3 El desarrollo del pensamiento.

3.4 El desarrollo del lenguaje.

3.5 El desarrollo de la atención, la memoria y la imaginación

3.6 El desarrollo afectivo volitivo.

3.7 La preparación psicológica del niño para su ingreso en la escuela.

CAPÍTULO 4. SITUACIÓN SOCIAL DEL DESARROLLO DEL ESCOLAR MENOR.

Autores: DrC. Ana Cristina Rodríguez Rivero

4.1 Desarrollo cognitivo del escolar menor.

4.2 Desarrollo afectivo-motivacional del escolar menor.

A MANERA DE INTRODUCCIÓN...

Como educadores de la primera infancia, es imprescindible conocer los fundamentos del desarrollo psicológico de los niños de edad preescolar, por tanto desde una concepción dialéctico materialista de los fenómenos psíquicos, los estudiantes deben obtener conocimientos esenciales acerca de las causas que condicionan los procesos psíquicos, la formación y desarrollo de la personalidad, las formas, métodos y vías adecuadas para lograr el desarrollo esperado en estas edades, para poder realizar una estimulación temprana de manera sistemática, y oportuna, con el fin fundamental de lograr el máximo desarrollo integral y de las potencialidades del niño que hoy tienen en sus manos, pero que será el hombre del mañana.

Este libro representa uno de los primeros intentos realizados por autores cubanos para confeccionar un texto de psicología preescolar que abre la posibilidad del análisis psicológico del niño en relación con la actividad educativa de la cual es objeto.

Elaborar un libro de texto para carreras pedagógicas es una tarea compleja dada entre otras razones, por la necesidad de aunar armónicamente los argumentos de carácter científico y su relación con los pedagógicos y la de exponer el conocimiento científico estructurado lógicamente para que facilite el estudio del contenido en sus detalles, pero también en sus relaciones, pues la realidad del niño preescolar es única, indivisible e integral.

Fue confeccionado por un colectivo de autores, a partir de la selección realizada en otros textos, materiales en soporte digital y artículos elaborados anteriormente y que se relacionan en la bibliografía, por lo que en él, de manera implícita, está la contribución de otros investigadores.

Ha exigido un gran esfuerzo y dedicación de sus autores en un tiempo breve, dada la necesidad del mismo, por lo que es susceptible de ser perfeccionado en futuras ediciones para orientar y reorientar la marcha del proceso pedagógico que realizamos, con el objeto de adecuarnos a legítimas y actualizadas demandas sociales. Consideramos que todos debemos sentirnos

siempre insatisfechos con lo que sabemos y con lo que hacemos, como una obligación que no podemos eludir si queremos alcanzar cada día una mayor perfección y calidad en la labor educativa.

El libro está estructurado por capítulos, partiendo de la necesaria e indispensable concepción vigotskiana acerca del desarrollo infantil que le sirve de fundamento a la pedagogía preescolar cubana, que se sistematiza en el capítulo 1. A continuación se expone la caracterización del desarrollo psíquico del niño de la edad temprana desde el momento de su nacimiento y hasta la crisis de los tres años, que marca el tránsito a la edad preescolar, que se particulariza en el estudio de su desarrollo en el capítulo tres. No quisimos concluir sin abordar de forma breve y en sus aspectos más generales la situación del desarrollo del escolar menor, dado la necesidad de los educadores preescolares de perfeccionar su labor pedagógica y de conocer mejor la etapa en que el niño asiste a la escuela para la cual lo prepara durante toda la etapa preescolar. Recordemos que el desarrollo infantil constituye un proceso continuo y complejo.

Es importante que el estudiante profundice en los contenidos mediante la consulta de las bibliografías complementarias que se sugieren, así como las orientaciones precisas que se dan como actividades de profundización y de aprendizaje al finalizar cada capítulo.

Los autores que participaron en la elaboración de este libro son profesores de las Universidades de Ciencias Pedagógicas de La Habana, Camaguey y Guantánamo, quienes colaboraron indistintamente en los diferentes capítulos, según se refiere en el índice del libro. Ellos son:

DrC. Ana Cristina Rodríguez Rivero, MSc. María Elena Grenier Díaz, MSc. José Milton González Hernández y MSc. Arsenio Calixto Gómez Moreno, MSc. Eugenia Díaz Faver y Lic. Adienne Albite González

Esperamos que el modesto texto que ponemos en las manos del estudiante constituya un auxiliar para el estudio de la mayor parte de los temas que serán objeto de estudio en la asignatura Psicología relacionado con el desarrollo

infantil en las primeras edades y que contribuya, eficazmente, a la elevación del nivel político, científico y profesional de nuestros estudiantes de las carreras pedagógicas fundamentalmente, pero para todo aquel que desee estudiar el desarrollo psicológico del niño entre 0 y 6 años.

Eso es lo que pretendemos con este libro, aportar el grano de arena en el sistema de formación, que contribuya a ese autoperfeccionamiento indispensable. Confiamos en que ustedes, los alumnos, sepan aprovechar plenamente en su formación como educadores.

DrC. Ana Cristina Rodríguez Rivero

Profesora de la Universidad de Ciencias Pedagógicas
Enrique J. Varona
Departamento Preescolar

CAPÍTULO 1. CONCEPCIÓN ACERCA DEL DESARROLLO PSÍQUICO INFANTIL

1.1 Lo biológico y lo social en la conformación del desarrollo psíquico humano.

La tarea fundamental de la psicología infantil consiste en el establecimiento de las regularidades del desarrollo psíquico en sus diferentes períodos, el cual debe dirigirse no sólo a su caracterización, sino al estudio de los factores y causas de ese desarrollo, y de las condiciones mediante las cuales se posibilita el tránsito de una a otra etapa.

Para la explicación de los factores que influyen en el desarrollo de la primera infancia, en primer lugar, resulta indispensable considerar que el desarrollo, en cualquier etapa de la formación de la personalidad de que se trate, ha de insertarse en una teoría o concepción general. Del enfoque que se tenga del mismo dependerá la elaboración teórica y metodológica de la pedagogía preescolar, las formas de considerar las particularidades de la estructuración de los fenómenos psíquicos y del proceso educativo para estas edades, por lo que constituye un elemento importante en el trabajo educativo que realizan los educadores y promotores de la educación preescolar.

Las concepciones que se encuentran en la base y fundamentación de una teoría general del desarrollo infantil han estado históricamente relacionadas con la identificación o diferenciación entre el desarrollo animal y el desarrollo humano. La explicación de la ontogénesis animal se ha relacionado fundamentalmente con dos tipos o formas de experiencia: la experiencia genética, hereditaria y la experiencia individual.

La experiencia genética de la especie (filogénesis), es aquella que se transmite a las próximas generaciones en forma de propiedades morfofuncionales, especialmente del sistema nervioso, las cuales están hereditariamente fijadas. Por otra parte, **la experiencia individual** es aquella que se adquiere por la forma de interacción particular de cada sujeto con el medio en el cual vive y se desarrolla. Ambos tipos de experiencia, la genética y

la individual, son comunes al animal y al hombre; pero si bien constituyen las formas únicas de desarrollo animal, muy distinto sucede en el hombre que, desde el primer momento, es un ser social y no está dirigido por leyes biológicas. **La experiencia social** específica del hombre es inaccesible para la especie animal, aún en los más superiores y próximos al hombre, es el resultado de la cultura humana enriquecida por cada generación y se encuentra concretizada por los productos de la actividad material y espiritual del hombre; se transmite de una a otra generación, como **herencia cultural**.

Es en el proceso de **apropiación**, de hacer suya, de interiorizar esta experiencia social, que en cada sujeto, en particular, se produce el proceso de formación de su personalidad. Así, el desarrollo de la ontogénesis humana es el proceso de la integración personal de los tres tipos de experiencia: lo dado por su herencia genética, las formas de interacción particular en su medio específico y las formas en que tiene lugar el proceso de apropiación de la experiencia histórico – cultural en sus condiciones de vida y educación.

La apropiación constituye un proceso activo por parte del sujeto, diferenciándose del de adaptación. La diferencia básica entre estos conceptos estriba en que, mientras que la adaptación biológica del animal es un proceso de variaciones de propiedades de la especie y de las capacidades del organismo en una conducta innata provocada por las exigencias del medio, en la apropiación se da la reproducción, por parte del individuo, de las propiedades humanas que se han formado históricamente, de las capacidades y formas de conducta que no están fijadas morfológicamente ni se transmiten mediante la herencia, como es el caso del desarrollo filogenético del animal. Esto implica un proceso activo por parte del sujeto que se conforma en las relaciones prácticas y verbales de su actividad conjunta con otros hombres, pues los objetos en sí mismos no transmiten las experiencias sociales inmersas en ellos. De ello se desprende que el niño no se adapta al mundo que le rodea, sino que lo hace suyo, se apropia de él.

El análisis de estas distintas formas de experiencia nos permite comprender **diferentes concepciones generales del desarrollo humano:**

Muy ligadas a la experiencia genética, hereditariamente fijada y transmitida, se encuentran las teorías biologistas, evolucionistas, naturalistas, que tratan de explicar el desarrollo infantil. Estas teorías prevalecieron durante muchos años en la teoría psicológica general y aunque el avance científico ha mostrado su incapacidad teórica, no han desaparecido totalmente de la arena psicológica, aunque hoy se presenten de una forma encubierta o enmascarada. Estas teorías trataron de explicar el desarrollo infantil como un simple transcurrir y desenvolverse el núcleo esencialmente hereditario con el que el sujeto fue dotado desde su nacimiento, de igual forma que en una semilla se encuentra el germen de todo lo que una planta llegará a ser.

El desarrollo científico hizo cada vez más evidente la necesidad de considerar el factor medio ambiente en la explicación del desarrollo humano, surgiendo así las teorías, que en una u otra medida, tuvieron en cuenta el medio en que el sujeto vive y actúa; la experiencia individual de interacción del sujeto con su medio específico dio lugar a diferentes explicaciones, unas, en las que prevalecía fundamentalmente el factor genético, hereditario, y para las cuales el medio constituía solamente el campo en el cual tenía lugar el desarrollo y cuya simple función era favorecerlo o no, hasta la más progresista de esas explicaciones que consideraba la convergencia de ambos factores, aunque en general, siempre dieron más peso al primero.

En estas teorías generales nunca encontró una verdadera respuesta explicativa la interrogante acerca de cuáles son las fuerzas que mueven ese desarrollo; más que a explicaciones se limitaron solamente a descripciones de lo que ocurría y de cual era el producto en cada momento de ese desarrollo y del curso del mismo.

Las propias investigaciones realizadas aun dentro de estas mismas concepciones pusieron de manifiesto muchas de sus inconsistencias y en medio de estas luchas biologicistas y ambientalistas surgió una teoría más completa y abarcadora: **la teoría del desarrollo histórico – cultural**, en la que

se muestra la especificidad del desarrollo humano y en la que **se integran de forma peculiar lo biológico, lo ambiental y lo específicamente socio-cultural** del desarrollo de la personalidad en general, y en cada una de sus etapas. Su máximo exponente fue Liev Semionovich Vigotsky (1886-1934) y sus seguidores (A. N. Leontiev, D. B. Elkonin, L. I. Bozhovich, P. Ya. Galperin, L. I. Venguer, entre otros)

Esta teoría se corresponde con la concepción materialista-dialéctica acerca del desarrollo humano y por tanto con una psicología marxista y constituye la base del modelo pedagógico cubano para la educación preescolar.

En consonancia con esta psicología materialista dialéctica se asume el determinismo socio-histórico del desarrollo psíquico, lo que significa que las funciones psíquicas son un producto del desarrollo histórico y cultural del hombre y tienen un origen social, aunque en su contenido y especificidad la construcción es individual, es decir, se produce definitivamente como resultado de la acumulación de la experiencia individual del sujeto a partir de sus vivencias.

1.2 El enfoque histórico-cultural del desarrollo psíquico infantil

—“Conforme a esta comprensión de la ontogénesis de la psiquis humana, surge la necesidad de distinguir los conceptos *fuerzas motrices y condiciones del desarrollo...*”¹

En la concepción materialista dialéctica del desarrollo, lo biológico y lo social por sí mismos, no determinan mecánicamente el desarrollo psíquico y por ende, la personalidad, pues son solo premisas que actúan como transformadoras de los momentos del desarrollo; condiciones previas y necesarias para la formación y desarrollo de la personalidad según como sean tomadas en cuenta en la actividad que el individuo despliega en el sistema de relaciones sociales en que desenvuelve su vida.

¹ LÓPEZ HURTADO, J. Un nuevo concepto de Educación Infantil. 2001. Página 9.

Cada sujeto nace con determinadas estructuras biológicas que pueden considerarse como condiciones necesarias para su desarrollo pero constituyen eso precisamente, condiciones, premisas; es preciso nacer con un cerebro humano, capaz de convertirse en el órgano de la actividad psíquica compleja propia del hombre. Determinadas condiciones de estas estructuras pueden favorecer o no el desarrollo y formación de capacidades en el ser humano y deben, por lo tanto, ser tenidas en cuenta en la explicación de este desarrollo.

El hombre es un **ser bio-social** y por lo tanto, sería absurdo desconocer sus particularidades biológicas. Por supuesto que es necesaria la maduración de las estructuras cerebrales para el desarrollo psíquico, pero las mismas no constituyen determinantes de lo que un sujeto puede llegar a ser o no; son una condición necesaria, pero no suficiente. Todo ello ha sido ya científicamente demostrado por múltiples investigaciones. El desarrollo psíquico no es posible sin la actividad y la comunicación.

La edad preescolar es considerada como el periodo mas significativo en la formación del individuo, pues en ella se estructuran las bases fundamentales de las particularidades físicas y de las formaciones psicológicas de la personalidad, que en las sucesivas etapas del desarrollo se consolidarán y perfeccionarán. Esto se debe a múltiples factores, uno de ellos es el hecho de que en esta edad las estructuras biofisiológicas y psicológicas están en pleno proceso de formación y maduración, lo que la hace particularmente significativa a la estimulación que pueda propiciarse sobre dichas estructuras.

Cuando el niño nace su cerebro dispone sólo de una serie de reflejos que le garantizan su supervivencia y que le posibilitan una adaptación y orientación en el medio circundante. Se encuentra rodeado de un mundo de objetos creados por la especie humana en su desarrollo histórico y, mediante la acción del adulto comienza a hacer suyo este mundo. Posee una infinita posibilidad y capacidad de asimilar toda la experiencia social acumulada por la humanidad, y que le es transmitida básicamente, sobre todo en los primeros momentos de la vida, por el adulto que lo cuida y atiende y que constituye factor esencial en su

educación por la dependencia que se manifiesta en estas edades, que convierten al adulto en el portador de la cultura, en el enlace del niño con su medio natural, social y emocional.

Esta posibilidad de apropiarse de la experiencia que le rodea se relaciona con la plasticidad del sistema nervioso y, en particular, del cerebro humano, que fundamenta y facilita desde el punto de vista biológico, el desarrollo de esta extraordinaria capacidad. **La capacidad de aprendizaje y la extraordinaria plasticidad son las particularidades del cerebro humano que lo diferencian del cerebro de los animales.**

Si el niño se desarrolla en el proceso de apropiación de la cultura material y espiritual que han legado las generaciones precedentes, resulta pues fundamental esas condiciones de vida y educación en las que este proceso transcurre y que están históricos, sociales y culturalmente condicionados. Nace en una etapa histórica determinada y, por lo tanto, en un mundo de objetos materiales y espirituales culturalmente determinados; es decir, su medio más específico está condicionado por la cultura de su medio más cercano, por las condiciones de vida y educación en las cuales él vive y se desarrolla; no se trata de un medio abstracto y metafísico. **El medio social no es simplemente una condición externa en el desarrollo humano, sino una verdadera fuente para el desarrollo del niño** ya que en él están contenidos todos los valores y capacidades materiales y espirituales del género humano, según expresión de K. Marx, que el niño debe dominar en el proceso de su desarrollo.

El proceso de apropiación de esta cultura como factor esencial en su desarrollo, hay que concebirlo no como un proceso en el que el niño es un simple receptor sino como un proceso activo, en el cual no solo interactúa con los objetos materiales y culturales sino que está inmerso en un proceso **de interrelación activa con los sujetos que le rodean, adultos y coetáneos**; los "otros" al decir de Vigotsky. Resulta pues, tan importante las actividades que el niño realiza como las interrelaciones, la comunicación que establece con los otros, en este proceso de apropiación, de asimilación activa, como medio esencial para su formación.

El papel del adulto es esencial, como portador, mediador, de las formas de acción que el niño ha de realizar, hasta tal punto que no pudiéramos pensar en la posible apropiación del niño de la cultura por sí mismo, aun con la existencia de los objetos culturales, materiales y espirituales en los cuales dicha cultura se concretiza, sin el adulto y su presencia y acción orientadoras. Así, la más valiosa información puede estar al alcance de los niños en los libros más bellos y preciados. Este logro cultural permanecería ajeno al niño si en él no se logra el proceso de leer como vía de acceso a la cultura, para lo cual resulta indispensable la acción conjunta con los adultos a través de los cuales se dominan las acciones de leer y en ese proceso se desarrollan al mismo tiempo las capacidades intelectuales.

Incluso, el propio curso de la maduración cerebral depende de si el niño recibe una cantidad suficiente de impresiones externas, de si los adultos aseguran las condiciones de estimulación necesarias para un trabajo activo del cerebro. **La experiencia social es la fuente del desarrollo psíquico**, de ella el niño recibe el material para la formación de las cualidades psíquicas y de las características de la personalidad.

1.3 Papel de la enseñanza y la educación en el desarrollo.

En la concepción del desarrollo de la personalidad enunciada en el transcurso de lo expresado, se puede inferir **el papel director de la enseñanza y la educación** respecto al desarrollo psicológico del hombre. Por la importancia de esta relación consideramos la necesidad de presentarla de forma más explícita.

En el momento actual del desarrollo de la ciencia psicológica se destacan de forma general tres posiciones diferentes. Una primera posición, en la que el desarrollo se considera como algo independiente de la enseñanza y la educación.

El desarrollo se produce de forma espontánea, siguiendo sus propias leyes y la educación debe adaptarse a él; el desarrollo va por delante y la educación se

sienta sobre las bases del desarrollo ya alcanzado. De acuerdo con estas teorías el proceso de aprendizaje es externo y paralelo en cierto modo al segundo, pero no participa activamente en este y no modifica su dinámica. El desarrollo precede al aprendizaje; este toma en cuenta los resultados del desarrollo, pero no se adelanta a su curso ni puede cambiar su dirección. La Escuela Psicogenética de J. Piaget es un ejemplo de esta concepción, ella plantea que el aprendizaje es un factor necesario, pero no suficiente para explicar el desarrollo el cual tiene sus propias leyes y en ningún momento está determinado por el aprendizaje: el proceso de desarrollo es independiente del aprendizaje y por supuesto del aprendizaje escolar. El desarrollo se concibe como un proceso de adaptación a las condiciones del medio, y la educación, como uno de los elementos de ese medio que puede ejercer cierta influencia, aunque también limitada al desarrollo ya alcanzado.

Una segunda posición ve ambos procesos igualmente significativos, paralelos entre sí; se dan al mismo tiempo. El Conductismo es tal vez la escuela que mejor expresa este tipo de soluciones, ellos no expresan diferencias sustanciales entre aprendizaje y desarrollo, así este está determinado por la adquisición de habilidades y hábitos, que es lo que el sujeto aprende. Existe un desarrollo paralelo entre ambos, a cada etapa de uno corresponde una etapa del otro.

El desarrollo no es más que el propio producto de ejercitación que se da en la enseñanza. La enseñanza se reduce a la adquisición de un repertorio de hábitos, interpretación sostenida por los representantes del conductismo (Watson, Skinner, entre otros) y los neoconductistas. Para los conductistas el desarrollo es el producto de los efectos acumulativos del aprendizaje. Los distintos aprendizajes que va realizando el niño a lo largo de su vida van dando lugar a cambios más generales que serían los que consideramos desarrollo.

Otra posición se corresponde con la concepción materialista-dialéctica, la que interpreta el desarrollo psíquico como producto del proceso de apropiación de las distintas formas de la experiencia social, bajo la influencia de la

educación y la enseñanza. Esta posición es sustentada por la Psicología Histórico-Cultural.

La enseñanza y la educación adquieren el valor de promotores del desarrollo, la enseñanza conduce el desarrollo y lo impulsa. Claro que para alcanzar esta fuerza que promueve el desarrollo, este proceso educativo ha de tener determinadas características, cumplir determinados requisitos y desde luego, basarse en el desarrollo ya alcanzado previamente por los sujetos para desde su plataforma, moverlo a un nivel superior, teniendo en cuenta las potencialidades de cada sujeto.

De acuerdo a lo anteriormente planteado se infiere la comprensión que esta posición asume con respecto a la **relación entre educación y desarrollo**, lo cual se expresa en las siguientes tesis:

1. El desarrollo es producto de la asimilación de la experiencia histórico-social que se produce como resultado de la actividad y la comunicación.
2. El principio de formación de lo psíquico consiste que es el resultado de la interiorización de las acciones externas que realizan la función de orientación, por tanto, este proceso puede ser dirigido por el adulto.
3. La enseñanza guía y conduce el desarrollo y esta no deberá orientarse hacia el ayer, sino hacia el futuro próximo.
4. El papel de las otras personas (adultos y compañeritos) es significativo para el desarrollo intelectual de los niños.
5. Es necesario tener en cuenta el nivel de ayuda que pueda precisar el niño.

El niño se desarrolla al asimilar las diferentes acciones propias del hombre, es decir, la experiencia social. Y es, precisamente, mediante la enseñanza que se le trasmite al niño esta experiencia. —Los niños no dominan la experiencia social plasmada en los instrumentos de trabajo, en el lenguaje, en las obras científicas y artísticas, etc., de una manera independiente, sino con ayuda de los adultos, durante el proceso de comunicación con las personas que le rodean.”²

² LÓPEZ HURTADO, J. Un nuevo concepto de Educación Infantil. 2001. Página 10

L. I. Venguer expresa acertadamente que la enseñanza puede determinar la dirección del desarrollo de los procesos psíquicos, adelantándose a él y abriéndole el camino, y puede además, conducir a la formación de determinadas cualidades psíquicas y a la reestructuración de aquellas que se habían formado anteriormente³.

Señala, por ejemplo, que una organización correcta de la *educación sensorial*, es decir, de la educación dirigida al desarrollo pleno de la percepción y de las representaciones del niño, en cuyo proceso se le familiariza de manera consecuente con las propiedades externas de los objetos y se le enseña los medios para su exploración, permite lograr que la percepción sea completa y discriminada, que sea posible conocer los objetos desde todos los puntos de vista, distinguir sus propiedades aisladas y sus partes componentes, y establecer el lugar que aquellas ocupan en el objeto completo.

Una correcta organización de la *educación intelectual* permite superar la concreción del pensamiento del niño porque lo enseña a distinguir, en los fenómenos, los rasgos fundamentales sin detenerse en los detalles secundarios, a pensar en las propiedades y relaciones generales de los objetos, a captar las regularidades sencillas de los fenómenos y a razonar y llegar a conclusiones por sí mismo.

En el proceso de asimilación de las distintas formas de actividad, que siempre ocurre, de manera directa o indirecta por la influencia del adulto en la actividad y comunicación conjunta, el niño no solo incorpora las acciones de carácter ejecutivo que le permiten llevar a cabo las mismas, sino que asimila también las acciones de orientación dirigidas al conocimiento de ese mundo interno. Y en la interiorización de estas acciones de orientación que, inicialmente externas, devienen psíquicas en el plano interno, es que tiene lugar el desarrollo psíquico del niño.

³ VENGUER, LEONID A. Temas de Psicología Preescolar. 1981. Página 37.

Lo planteado anteriormente —.en ningún momento exime la posibilidad de que el niño actúe por sí mismo y construya sus propias cualidades y estructuras psíquicas, pero que siempre parte de bases primigenias en que el proceso de educación ha estado como factor causal presente”⁴

El papel fundamental de la enseñanza en el desarrollo psíquico se manifiesta en que el niño al principio, asimila nuevas acciones y aprende a realizarlas con la ayuda y la dirección del adulto pero, más tarde, las realiza en forma independiente. La diferencia existente entre lo que el niño puede hacer conjuntamente con el adulto —mediante demostración, señalamiento, correcciones, incluidos en sus acciones por el adulto—, y lo que es accesible al niño en su actividad autónoma, se llama **Zona de Desarrollo Próximo** del niño.⁵

La Zona de Desarrollo Próximo se define como la distancia que media entre lo que se puede considerar desarrollo efectivo de un sujeto y el nivel de desarrollo próximo, dicho en otras palabras, la distancia entre lo que el niño puede hacer con ayuda y lo que el niño puede hacer por sí mismo, —la zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel real del desarrollo y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la solución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero más capaz”⁶

Es decir, en cada momento de la formación del niño está presente la relación entre lo que él puede hacer por sí mismo en un momento dado, y lo que es capaz de lograr mediante la enseñanza y la actividad y comunicación conjuntas con el adulto. Este grado de enseñabilidad, como le denominan otros autores, o zona de desarrollo próximo o potencial que posee el niño, es lo que determina la posibilidad de un desarrollo superior de sus funciones psíquicas, que se han formado, y se van formando, en dicha actividad.

⁴ MARTÍNEZ MENDOZA, FRANKLIN. La educación y el desarrollo. 2002. Página 8.

⁵ VENGUER, LEONID A. Temas de Psicología Preescolar. 1981. Página 37.

⁶ VIGOTSKY, L.S. El desarrollo de las funciones psíquicas superiores. 1988. Página 37.

La zona de desarrollo próximo proporciona a psicólogos y educadores un instrumento mediante el cual pueden comprender el curso interno del desarrollo. Utilizando este concepto se pueden tomar en consideración no solo los ciclos y procesos de maduración que ya se han completado sino también aquellos que se encuentran en estado de formación, que están comenzando a madurar y desarrollar; así pues la zona de desarrollo próximo permite trazar el futuro inmediato del niño así como su estado evolutivo dinámico, señalando no solo —. lo que ya ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en curso de maduración”⁷.

El estado de desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clarificación de sus dos niveles evolutivos: el nivel real de desarrollo y el de la zona de desarrollo próximo o el nivel potencial.

Si el nivel de desarrollo real define incuestionablemente funciones que ya han madurado, o sea, los productos finales del desarrollo, la zona de desarrollo próximo define aquellas funciones que se hallan en proceso de maduración y que en un momento preciso, ante condiciones de educación determinadas alcanzarán su madurez. El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente mientras que la zona de desarrollo próximo lo caracteriza prospectivamente.

La magnitud de la zona de desarrollo próximo es un índice importante de la *capacidad de aprendizaje* del niño, de la —*reserva*” de desarrollo, que posee en ese momento. Cada nuevo paso en el aprendizaje utiliza la zona de desarrollo próximo del niño y simultáneamente crea otra nueva, que resulta la premisa para el aprendizaje posterior. Esto significa que como resultado siempre existe un desarrollo actual, o sea, todo lo que el niño hace por sí mismo en el presente y un desarrollo potencial, lo que podrá hacer por sí solo en el futuro, que se estructura sobre la base de ese desarrollo actual y que expresa claramente la relación entre enseñanza y desarrollo en cada momento dado

⁷ VIGOTSKY, L.S. El desarrollo de las funciones psíquicas superiores. 1988. Página 38

Así, al familiarizar al niño con el empleo del lenguaje, estamos utilizando las posibilidades de la percepción auditiva y visual, de la imitación, y de la comprensión ya formadas en él. Pero el dominio del habla permite en un futuro pasar mediante su influencia a nuevas formas de enseñanza basadas en la comunicación verbal y en una percepción y un pensamiento más independientes.

El aprendizaje no es en sí mismo desarrollo, pero una correcta organización del aprendizaje del niño lleva al desarrollo mental, activa todo un grupo de procesos del desarrollo y esta activación no podría producirse sin el aprendizaje. Por ello, el aprendizaje es un momento intrínsecamente necesario y universal para que se desarrollen en el niño estas características humanas no naturales, sino formadas históricamente durante los procesos de interacción social.

Por lo tanto, la enseñanza no puede limitar su ritmo al del desarrollo e ir a la zaga de éste. La enseñanza debe tener en cuenta el grado de desarrollo alcanzado, pero no para detenerse en él, sino para poder comprender cuál debe ser el próximo paso a seguir, es decir, a dónde se debe conducir el desarrollo.

Si vemos, por ejemplo, que el niño comenzó a reconocer, en los aún incomprensibles garabatos que él traza en el papel, objetos que le son conocidos (~~—plota~~, ~~—mamá~~) esto significa que el paso siguiente debe consistir en el dibujo de la imagen deseada, es necesario y se puede comenzar a enseñar al niño a plantearse un objetivo (~~—ibujar~~ una pelota) y ello favorecerá su desarrollo psíquico.

Además es necesario tomar en consideración la integridad cognitivo y afectiva del desarrollo psíquico pues, la amplitud de la zona de desarrollo próximo no es un elemento estático del desarrollo sino que esta puede variar en dependencia de factores afectivos y motivacionales; esta variación puede ser en el orden de lo positivo como de lo negativo. También el aumento del interés de la familia y

su participación activa y consciente en la educación del niño contribuye a la ampliación de su zona de desarrollo próximo.

Queda claro entonces que un programa educativo que no esté sustentado en la idea de que la educación precede y guía al desarrollo, no puede contribuir con efectividad a ese propósito, al igual que si no incluye en su metodología vías que favorezcan el aprovechamiento de la zona de desarrollo próximo como elemento vital que indica las verdaderas posibilidades del niño. La calidad de la actividad pedagógica influye en la amplitud de la zona de desarrollo próximo independientemente del nivel de desarrollo real del que se parta.

Por el hecho de que podamos influir mediante la educación en el desarrollo psíquico no quiere decir en lo absoluto, que se le pueda enseñar al niño todo aquello que creamos conveniente, sin tener en cuenta su edad. Hay que transmitir en cada edad lo que sea de más utilidad para la edad en cuestión.

La educación, para dirigir el desarrollo psíquico, debe considerar los períodos especialmente sensitivos para la asimilación de ciertos tipos de aprendizajes. Aquí nos encontramos ante otro de los aportes esenciales de L.S. Vigotski: su concepción de los **períodos sensitivos**. Es precisamente en estos períodos donde la enseñanza puede ejercer mayor efecto en el curso del desarrollo del niño, por ello, los sistemas de influencias educativas no pueden estar ajenos a estas ideas, así lo señala cuando explicita que:

—~~Dr~~ este término se entiende aquel momento del desarrollo en que una determinada cualidad o función psíquica encuentra las mejores condiciones para su surgimiento y manifestación, que en cualquier otro momento de este desarrollo. De no propiciarse la estimulación requerida en ese período, la cualidad o función no se forma, o se forma deficientemente. No importa que la estimulación se aplique con posterioridad, transitado ya el período sensitivo, es poco lo que se puede hacer, o se puede lograr”⁸

⁸ . LÓPEZ HURTADO, JOSEFINA. Un nuevo concepto de Educación Infantil. 2001. Página 16.

La etapa preescolar se caracteriza por diferentes períodos sensitivos que se han definido de la forma siguiente:

- Período sensitivo del lenguaje. Entre uno y medio a tres años. En este tiempo, el niño asimila el habla con más facilidad y la misma produce cambios fundamentales en su conducta y en sus procesos psíquicos como la percepción, el pensamiento, entre otros. A los tres años están presentes las estructuras básicas y al final ya se han adquirido todas, incluso hay lenguaje coherente. Ya no habrá más cambios de las estructuras sino más calidad en cuanto al contenido. Si a los tres años el niño todavía no ha comenzado a hablar, en lo adelante aprenderá con mayor dificultad y la desviación que la ausencia del habla ha producido en el desarrollo psíquico, exigirá una compensación especial.
- Período sensitivo de la percepción. Está presente durante toda la etapa. En la educación primaria ya no se incorpora una nueva característica de la percepción, sino que se enriquece.
- Períodos sensitivos de la independencia, la función simbólica de la conciencia y pensamiento en imágenes. Al final de la etapa.

Claro está, en los niños hay diferencias individuales y estas hay que tomarlas en consideración. Las mismas se pueden referir al ritmo de desarrollo de cada niño, sus intereses, necesidades, particularidades del carácter, entre otras. Hay niños curiosos, intelectualmente activos, que formulan una innumerable cantidad de preguntas distintas; y los hay pasivos, que casi no se interesan por nada. Los niños irritables y caprichosos contrastan con los capacitados. En algunos preescolares se manifiestan aptitudes musicales (el oído, el sentido del ritmo); y en otros, aptitudes matemáticas: a los cinco o seis años ya resuelven problemas aritméticos bastante complejos, etc. En algunos niños, los mismos períodos pueden comenzar mucho antes, o mucho después y aún mayores diferencias se observan en el ritmo de asimilación de los distintos tipos de actividades del desarrollo de los procesos y las cualidades psíquicas.

Estas diferencias se deben a particularidades naturales, como son: la actividad nerviosa superior, el sistema nervioso, el temperamento, las estructuras biológicas, defectos en el Sistema Nervioso Central y a las condiciones de vida y educación, tales como la nutrición, alimentación, el medio familiar, las relaciones familiares, el proceso de enseñanza, etc.

Como consecuencia de lo anterior, en cada período de la vida, los niños asimilan de diferentes formas los nuevos conocimientos y habilidades. Esto implica la elaboración de métodos pedagógicos particulares adecuados a estas formas características de asimilación. La influencia pedagógica debe, por tanto, considerar el nivel de desarrollo actual, real del niño en cada edad y valorar sus perspectivas futuras así como las posibilidades de avance próximo.

Es decir, la educación se ajusta a las condiciones de cada etapa, se fundamenta en ella y la dirige a niveles cualitativamente superiores.

Esto es particularmente importante en la edad preescolar, en la cual se necesita de métodos apropiados a esta etapa de desarrollo. Por tanto, no se pueden transferir mecánicamente a esta edad, principios y métodos que han resultado eficientes en otras etapas, como es igualmente necesario no generalizar a edades superiores los procedimientos y medios que han demostrado ser efectivos en esta. Lo importante no es que el niño adquiera un gran cúmulo de conocimientos, sino que se logre el desarrollo de sus procesos y funciones psíquicas teniendo en cuenta las particularidades de su edad; la formación de normas de comportamiento social, cualidades personales y primeras instancias morales, como bases para el desarrollo de su personalidad.

Desde esta posición, el proceso educativo adquiere una dimensión desarrolladora y puede calificarse a la concepción histórico-cultural del desarrollo infantil como optimista y responsable, al decir de J. López Hurtado (2001). Optimista, porque pone al educador en posición de ser factor promotor del desarrollo infantil y, responsable, porque el producto visto en el desarrollo de su grupo de educandos, no es algo que pueda deberse a la naturaleza, al propio niño y sus condiciones hereditarias, que no dejan de tenerse en

consideración, pero solamente como premisas necesarias, pero no suficientes. El educador así, asume la responsabilidad de guiar el proceso de educación que equivale a promover su desarrollo hacia niveles superiores. Se concibe así el proceso educativo como fuerza que impulsa, que mueve el desarrollo en la medida en que contribuye no solo a vencer con éxito las contradicciones que surgen en la vida del individuo, sino también constituye una fuente para el surgimiento de nuevas contradicciones.

1.4 La periodización del desarrollo psíquico infantil

El desarrollo de la personalidad transcurre en diversas etapas de la vida que adquieren matices específicos de acuerdo a las regularidades que las caracterizan y es, además, un proceso que se produce de manera particular en cada individuo.

El desarrollo psíquico de los niños tiene lugar irregularmente. En él se observan períodos de cambio relativamente lentos y paulatinos en los cuales el niño conserva, durante un espacio de tiempo prolongado, los mismos rasgos de su caracterización psicológica, y períodos de cambios mucho más bruscos e irregulares en los cuales la desaparición de viejos rasgos psicológicos y la aparición de los nuevos, convierten al niño en un sujeto prácticamente desconocido para los que lo rodean. A estos últimos momentos se les llama **períodos críticos del desarrollo**.

En el período que va desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela, el niño vive, sin contar la crisis relacionada con el propio nacimiento, tres momentos críticos, que cambian bruscamente sus condiciones de existencia: el año, los tres años y finalmente, los siete años. En correspondencia con ellos, en este período se distinguen tres etapas evolutivas: la lactancia (del nacimiento hasta el año) la infancia temprana (del año hasta los tres años) y la infancia preescolar (de los tres años a los siete años).

Los rasgos psicológicos fundamentales, comunes a todos los niños que se encuentran en una misma etapa evolutiva del desarrollo psíquico son: actitud hacia el mundo que lo rodea, necesidades e intereses y los tipos de actividad

infantil que se derivan de estas actividades e intereses, en especial, aquella actividad fundamental de la que dependen las particularidades más importantes del desarrollo psíquico en dicha etapa. Para el lactante, la actividad fundamental es la relación emocional con el adulto, para el niño de edad temprana, la actividad con objetos y para el preescolar, el juego.

En la concepción histórico-cultural se toma como centro de la periodización del desarrollo, la actividad fundamental o rectora que predomina en cada uno de sus momentos, períodos o etapas. Aunque se señala la unidad en cada período de lo afectivo y lo cognoscitivo, se destaca el predominio de uno de ellos para cada etapa en dependencia del tipo de actividad que se considera como rectora. Esta declarada unidad y la alternancia del predominio de lo afectivo o lo intelectual en cada período, no encuentra una acabada explicación en esta periodización.

En correspondencia con la concepción general de esta teoría y retomando sus categorías esenciales en una integridad de acción, se plantea la hipótesis de que **la situación social del desarrollo**, entendida como una especial combinación de los procesos internos y las condiciones externas para cada momento concreto, constituye la condición psicológica esencial que permite explicar el tránsito de un período a otro del desarrollo infantil. Las categorías esenciales que se retoman de una manera especialmente integrada son la posición interna, la estructura de la conciencia, el periodo sensitivo del desarrollo, la zona del desarrollo próximo, la situación social de desarrollo, y la vivencia.

En cada momento concreto del desarrollo cada niño posee su **posición interna**, es decir, el producto que en él, se ha logrado como parte de su desarrollo. Esta posición interna abarca su desarrollo real en lo cognitivo e intelectual, en lo afectivo - motivacional, y en lo volitivo - regulativo. Como se aprecia, no se trata de procesos aislados, sino de todos los procesos en interrelación.

Vigotsky desarrolló y fundamentó la idea de que en cada etapa del desarrollo de la psiquis esta se distingue no solo por la peculiaridad de las funciones y procesos aislados, sino por la especial combinación que caracteriza la **estructura de la conciencia** para cada etapa. Con el tránsito de una a otra edad, cambian los procesos y funciones cualitativamente, pero también su interrelación, su estructura. Ello determina la particularidad de la estructura de la conciencia infantil en cada etapa del desarrollo.

Vigotsky planteaba como unidad de análisis de esta situación social del desarrollo la **vivencia** como forma de interacción del sujeto con el medio, en la que se entrelazan lo afectivo y lo cognitivo. La categoría vivencia constituye la unidad fundamental de la vida afectiva de la personalidad, pues ningún contenido psíquico puede convertirse en regulador del comportamiento si no posee una carga emocional suficiente que posibilite su vivencia por parte del sujeto.

La vivencia es el elemento psicológico que se encuentra en la base del sentido que un contenido adquiere para el sujeto. Es a partir de la unión de un contenido con determinada carga emocional que se expresa en forma de vivencia, donde vamos a encontrar la clave para la formación y el desarrollo de las formaciones reguladoras más complejas de la personalidad, así como la particularidad esencial de la personalidad como nivel regulador superior de la vida psíquica del hombre.

El sistema de influencias externas que actúa sobre el sujeto en su posición interna se expresa en las actividades que realiza, en las interrelaciones que establece, en los niveles de exigencias que se le plantean por los adultos y coetáneos que le rodean. Esta interrelación que se da en la situación social del desarrollo origina las contradicciones entre los altos niveles de exigencia a los cuales el niño debe acceder en función de lo que hasta ese momento ha alcanzado, y lo que le es posible alcanzar teniendo en cuenta su zona de desarrollo próximo o potencial.

La situación social del desarrollo, específica para cada edad, determina, regula estrictamente todo el modo de vida del niño o su existencia social. De esta forma, la categoría **“Situación Social del Desarrollo”**, adquiere una importancia trascendental para el estudio e investigación del desarrollo psicológico humano, en tanto destaca, cómo en cada edad psicológica, se produce una relación particular del sujeto con el medio y, a su vez, se producen reestructuraciones en su mundo psicológico interno, que dan lugar al surgimiento, a finales del período, de nuevas particularidades **psicológicas** que resultan típicas de esa etapa.

Esta reestructuración de la subjetividad del niño lo conduce a adoptar una nueva actitud o posición hacia su “entorno” y también hacia la valoración de su propio comportamiento.

Estas consideraciones nos indican, que el desarrollo psicológico específicamente humano debe ser entendido como proceso que conduce al niño a alcanzar, paulatinamente, pero también a ~~altos~~ “altos”, nuevos niveles de regulación y autorregulación de su comportamiento.

Las etapas evolutivas del desarrollo psíquico no constituyen subdivisiones naturales de éste, sino que tienen **un origen histórico**. La infancia, en el sentido del desarrollo físico del hombre, representa un fenómeno natural, pero la prolongación del período en que el niño no participa en el trabajo social, sino que sólo se prepara para tal participación, así como la forma que adopta esta preparación, depende de las condiciones socio-históricas. Los límites evolutivos de cada etapa, el tiempo de comienzo de los períodos críticos, pueden variar sensiblemente en dependencia de las costumbres, de las tradiciones, de la educación de los niños y de las particularidades de la enseñanza en cada país.

La infancia es distinguida por la humanidad como el período de preparación para la vida, para la actividad “adulta”, en cuyo transcurso, el niño debe adquirir los conocimientos necesarios, las habilidades, las cualidades psíquicas, y las

cualidades de la personalidad. Y cada etapa evolutiva está llamada a desempeñar en esta preparación un papel especial.

Desde el punto de vista pedagógico la periodización del desarrollo humano se ve en función de las diferentes etapas de escolarización establecidas por el sistema de educación vigente; pero, independientemente de que sea una caracterización pedagógica, esta debe estar en correspondencia con la caracterización psicológica. Cada grupo de niños constituye un conjunto de sujetos con diferentes características, las cuales debe dominar el educador para la planificación de su trabajo, tanto con el grupo como con cada uno de sus integrantes.

Si el papel de la escuela consiste en dar al niño aquellos conocimientos y habilidades que son necesarios para los diferentes tipos de la actividad humana concreta y para el desarrollo de las cualidades psíquicas correspondientes, entonces, la importancia del período preescolar estriba en que en él ocurre la formación de los conocimientos y habilidades más generales, de las cualidades psíquicas y de las cualidades de la personalidad, que cada hombre necesita para la vida en sociedad. Es decir, la asimilación del lenguaje; el empleo de los objetos domésticos; el desarrollo de la orientación en el espacio y en el tiempo, la percepción, el pensamiento, la imaginación, etc.; la iniciación elemental en la literatura y el arte y la formación de las bases para las interrelaciones con las otras personas.

En correspondencia con estos objetivos y con las posibilidades de los niños de cada grupo evolutivo, la sociedad les asigna un sitio determinado entre las otras personas y determina el sistema de exigencias que se les plantea, es decir, el círculo de sus derechos y de sus obligaciones. Claro está que con el crecimiento de las posibilidades de los niños estos derechos y obligaciones se hacen más serios, en particular, se eleva el grado de independencia concedido al niño, el grado de responsabilidad por sus actos.

Los adultos organizan la vida del niño, estructuran su educación de acuerdo con el lugar que la sociedad le ha asignado y este lugar determina lo que se puede exigir y esperar del niño en cada etapa evolutiva.

La actividad del niño hacia el mundo que lo rodea, el círculo de sus necesidades e intereses, se determina, a su vez, por el lugar que él ocupa entre las otras personas, por el sistema de exigencias, expectativas e influencias por parte de los adultos, las cuales corresponden a las posibilidades que él tiene de participar en la vida de la sociedad.

Si para el lactante es característica la necesidad de comunicación emocional constante con los adultos, ello se explica por el hecho de que toda su vida es determinada por el adulto, con el cual mantiene un contacto físico casi constante, cuando éste lo alimenta, le da un juguete, lo sostiene en sus primeros pasos, etc.

La necesidad de colaboración con el adulto, que surge en la infancia temprana y el interés por el mundo de los objetos que lo rodea están relacionados con el hecho de que los adultos, considerando las crecientes posibilidades del niño, varían el carácter de su comunicación con éste y le crean un mundo particular de objetos, especialmente adaptados para el cumplimiento de acciones variadas con ellos. Al niño se le comienza a exigir cierta independencia en el autoservicio, el cual es imposible sin la asimilación de la forma de utilización de los objetos del vestuario, las vasijas, vajillas, etc.

El surgimiento de la necesidad de familiarizarse con las acciones y de interrelacionarse con los adultos que no pertenecen al círculo de las personas cercanas a él; el extender su interés más allá de los límites de su medio infantil, y, al mismo tiempo, la tendencia a interesarse por el propio proceso de la actividad y no por su resultado son los rasgos que caracterizan al preescolar, los cuales encuentran su expresión en el juego de roles con argumento.

Dichos rasgos reflejan la dualidad del lugar ocupado por el niño entre las otras personas. Por una parte se espera de él que comience a comprender los actos

humanos y las causas que los provocan, la diferencia entre lo bueno y lo malo; y que cumpla conscientemente las reglas de conducta; y por la otra, como todas sus necesidades son satisfechas por los adultos, el niño todavía no tiene obligaciones serias, es decir, aún no se le exigen responsabilidades por el resultado de sus acciones.

La dependencia que los rasgos psicológicos característicos para cada etapa del desarrollo psíquico, mantienen con respecto al lugar que el niño ocupa en la sociedad no puede, sin embargo, explicar por sí sola el paso del niño de una etapa a otra. Este tránsito es precedido por la aparición de la insatisfacción que él comienza a sentir por el lugar que ocupa entre las otras personas, y por la aspiración a cambiar este status.

Llega un momento en que el desarrollo que tiene un lugar dentro de una etapa determinada conduce a que las posibilidades crecientes del niño, sus conocimientos, habilidades, cualidades psíquicas, entran en contradicción con su antigua forma de vida, con los tipos antiguos de actividad y de interrelación con las personas que lo rodean. El niño cuando adquiere conciencia de sus nuevas posibilidades pierde el interés por la actividad que anteriormente lo atraía, trata de alcanzar la misma posición que los adultos ocupan en la sociedad y de establecer nuevas relaciones con los adultos. Esta contradicción se expresa también como una crisis: lo antiguo ya no lo satisface, y aún no está preparado para lo nuevo.

Al llegar este momento, en la educación del niño surgen ciertas dificultades: el niño reacciona a las exigencias de los adultos y se puede manifestar testarudo y empeinado. El volumen y la duración de estas dificultades dependen, en gran medida, de los adultos, porque éstos deben descubrir a tiempo y tomar en cuenta la tendencia del niño a un nuevo tipo de actividad y de relaciones, y ayudarlo a concretar esta tendencia; deben variar sus exigencias y su actitud hacia el niño en el sentido de concederle mayor libertad y de reconocer sus crecientes posibilidades, dándole modelos de tipos nuevos de actividad en el que estas posibilidades puedan ser realizadas.

Las contradicciones que surgen en el curso del desarrollo psíquico y que conducen a la aparición de nuevas necesidades e intereses y la asimilación de nuevos tipos de actividades, **son las fuerzas motrices del desarrollo psíquico**. Estas contradicciones surgen entre lo que el niño ya ha adquirido, lo que posee, sus posibilidades reales y sus necesidades y aspiraciones y las nuevas exigencias sociales que ante él se plantean.

Si estas contradicciones no surgieran, sería imposible el tránsito de una etapa del desarrollo psíquico a otra, y el niño se “estancaría” en un nivel determinado, ya que carecería de estímulos para ir hacia adelante y para asimilar lo que los adultos le enseñan.

Se resuelven dentro de las actividades e interrelaciones que el niño realiza o establece. A veces, estas contradicciones resultan sencillas y se solucionan dentro del marco de un mismo período, pero otras veces, se hacen más complejas y de mayor alcance su solución lo que determina ya el paso de un período a otro del desarrollo. Se hacen críticas solamente cuando en el proceso de orientación educativa del niño no se tienen en cuenta y no se realiza su adecuada solución.

Cada nuevo nivel de desarrollo psíquico del niño sigue lógicamente al anterior, y el tránsito de uno a otro, está condicionado no sólo por causas externas sino también internas. Pero, las contradicciones externas solo se convierten en fuerza de desarrollo cuando son interiorizadas, provocando en el individuo tendencias contradictorias que luchan entre sí; se convierten así en fuente de su actividad dirigidas a resolver la contradicción mediante la elaboración de nuevos procedimientos de conducta, de actuación.

Las contradicciones que se superan son sustituidas por otras originando así un proceso de desarrollo continuo. Si no encuentran solución surgen retardos o detención en dicho desarrollo.

La distinción de las etapas del desarrollo psíquico se basa en las regularidades internas del propio desarrollo y constituye la **periodización psicológica**

evolutiva. Conjuntamente con la periodización psicológica evolutiva existe la pedagógica, sobre la cual se basan los tipos de instituciones de educación e instrucción y las tareas de la educación en los distintos períodos evolutivos.

La periodización pedagógica no coincide con la psicológica. En ella no se señalan los momentos críticos del desarrollo sin que esto signifique que no se cuente con ellos. El programa de educación se concibe de manera diferente para cada año de la estancia del niño en una institución de educación, y en él se consideran las particularidades psicológicas de cada edad.

1.5 Aplicabilidad pedagógica de la teoría histórico-cultural en el ámbito de la educación inicial y preescolar.

El estudio de la obra y el pensamiento del eminente científico ruso L. S. Vigotsky constituye no una vuelta al pasado sino la aproximación a un hombre de nuestro tiempo, que supo en la primera mitad del siglo XX y en condiciones especialmente difíciles para su país, abordar la relación entre educación y desarrollo con una genialidad propia solo de elegidos, lo que ha motivado que hoy, tal vez con más fuerza que en la época que le tocó vivir, sea un punto de referencia inevitable si se quiere emprender algún estudio serio acerca del desarrollo del psiquismo humano. Tal parece que cada día se descubre algo nuevo en su pensamiento y a diario, detractores y seguidores, se ven obligados a estudiar sus tesis en el momento crucial de decidir el establecimiento de los fundamentos teóricos que sustentan cualquier programa educacional en los inicios del tercer milenio.

Es por ello necesario dejar establecido que la concepción teórica asumida se corresponde con las posiciones que reafirman el papel fundamental que tienen las condiciones de vida y educación en el desarrollo de la personalidad del niño en general, y muy especialmente en la etapa preescolar, por tanto queda claro que la noción de carácter general de la cual partimos, presupone en el plano pedagógico concreto, la creación de un sistema de influencias pedagógicas sistemáticamente organizadas dirigidas al logro del máximo

desarrollo integral posible, y estructuradas en un programa educativo en correspondencia con las características de la edad en cuestión.

Téngase en cuenta, que Vigotsky no puede ser incluido bajo ningún concepto en el grupo de teóricos que encuentran las causas del desarrollo exclusivamente en las contingencias sociales, y mucho menos entre los que la ven en los eventos biológicos que determinan la vida; él concibe al hombre como una integridad, como una conjunción de factores biológicos y sociales, y en la aceptación de esta unidad sus planteamientos sobre las funciones psíquicas superiores y naturales expresan esta interacción magistralmente, y citando solo uno de sus ejemplos, el de la memoria voluntaria y la involuntaria, se ve con claridad la división entre dos formas o dos niveles psicológicos, el primero, que depende de las propiedades naturales o biológicas del sistema que procesa información, y el segundo, que se origina en las relaciones sociales entre las personas y que por lo tanto, depende del ser social que procesa información, y esto resulta vital en el momento de organizar cualquier sistema de educación que pretenda eficientemente favorecer el desarrollo. A partir de esta tesis no es posible concebir las interacciones sociales como el escenario que facilita u obstaculiza la manifestación de lo psíquico, sino como la fuente misma de la subjetividad.

En sus ideas sobre el origen social de las funciones psíquicas superiores se justifica el nombre con el cual se reconoce mundialmente toda su obra, ya que la sociedad puede ser considerada como **cultura** y en esta se incluyen todos los productos materiales y espirituales y las formas de operar con ellos, mientras que el término **histórico** hace referencia al tiempo: toda función psicológica tiene una historia, es decir, es decir, un desarrollo que determina que el nivel alcanzado en un proceso psicológico superior tiene una historia, tal como lo plante L. Morenza, quien además puntualiza que en cada proceso psicológico superior podemos reconocer un tiempo que nos habla de su origen y desarrollo, o sea que toda ciencia que estudie al hombre en cualquier aspecto, y más aún la psicológica, debe asumir, como elemento constitutivo de su investigación el hecho de que tiene ante sí un ente histórico social y esto resulta trascendente cuando educamos a los niños.

Pero el valor de estas disquisiciones teóricas no hubiera alcanzado la connotación que actualmente posee, si de ellas no se hubiera derivando el planteamiento de la estructura mediatizada de dichas funciones. Su explicación no tendría valor alguno si no se tuviera en cuenta que el origen de las formas superiores de la subjetividad se encuentra en las interacciones entre las personas, las que actúan como mediadoras del proceso del conocimiento. Vigotsky describió de manera genial la noción de mediadores, la cual se muestra bastante compleja si tenemos en cuenta que en ella queda plasmada de manera explícita su concepción holística del ser humano.

El primer tipo de mediación que refiere es la social, en la cual otras personas, las que pueden ser un adulto, un niño, o un grupo, logran la integración del sujeto a las prácticas sociales, influyendo de manera decisiva en la conformación de la conciencia social.

Luego refiere un grupo de mediadores instrumentales, los cuales los divide en herramientas y signos; los primeros solo pueden ser comprendidos mediante el estudio de los instrumentos entre los cuales se distinguen las herramientas, con las cuales el individuo actúa en el plano externo; estos hay que diferenciarlos de los signos, los que son vistos como instrumentos con los cuales el sujeto opera en el plano interno.

Como un último grupo de mediadores, y no por citarlos al final quiere decir que tienen menos importancia, son los anátomo – fisiológicos, que permiten que el hombre entre en contacto con los estímulos y la información del medio.

Un análisis simple de esta estructura mediatizada de las funciones psíquicas superiores conduce a la comprensión de dos aspectos cruciales:

- Los mediadores no intervienen en la conformación de la psiquis humana de forma aislada, no constituyen una identidad, pero si una unidad; cada uno de ellos no puede existir al margen del resto.

- Su formulación dejó establecido con claridad meridiana que para Vigotsky la condición humana es la integración de lo biológico y lo social.

Otro paso importante en la evolución de la concepción científica plasmada en la Teoría Histórico Cultural, lo constituye la formulación de la Ley Genética Fundamental del Desarrollo, la cual define que toda función psicológica existe al menos dos veces o en dos planos, primero en el plano social, plano de las interacciones o de la comunicación, para aparecer luego en el plano psicológico individual (Morenza, L 1998). Al respecto, el propio Vigotsky señaló: —~~ad~~as las funciones psicointelectivas superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño: la primera vez en las actividades colectivas, en las actividades sociales, o sea, como funciones interpsíquicas; la segunda en las actividades intelectuales, como propiedades del pensamiento del niño, o sea, como funciones intrapsicológicas”⁹

Estos razonamientos derivados de la Ley Genética Fundamental del Desarrollo adquieren una importancia fundamental en el plano pedagógico, en la organización del proceso educativo, en la valoración del papel de los mediadores y conduce invariablemente a la comprensión del proceso de interiorización, o lo que es lo mismo, la reconstrucción interna de la actividad externa; el plano intrapsicológico representa pues el desarrollo real, lo que el niño ya ha logrado, mientras que el plano interpsicológico se refiere al espacio en el que con ayuda de otro, adulto o niño, el sujeto realiza las tareas que de cierta forma domina mejor que él; y de esta forma Vigotsky nos ha llevado tal vez a su mayor aporte a la Pedagogía desde el punto de vista psicológico: la comprensión de la existencia de la **zona de desarrollo próximo**.

Como plantea L. Morenza, —. la noción de Zona de Desarrollo Próximo aparece como la célula conceptual en la cual se encuentra resumida la teoría de la escuela Histórico Cultural: en ella se insertan de forma genial las tesis centrales acerca del origen social y la estructura mediatizada de las funciones

⁹ VIGOTSKY, L. S. 1956. Citado por L. Morenza. Bases Teórica del Aprendizaje. 1998. Página 15.

psicológicas superiores y además contiene la llamada Ley Genética Fundamental del Desarrollo y hace obligada referencia al mecanismo de interiorización”¹⁰.

La noción de zona de desarrollo próximo enunciada por Vigotsky permite comprender con facilidad que cualquier sistema de enseñanza que se oriente y tome como punto de partida único el nivel de desarrollo real, estará siempre mirando al pasado, apoyándose en lo ya hecho y contribuirá poco al desarrollo verdadero de aquellas funciones que están por desarrollar. Por el contrario, una educación que se orienta hacia aquello que se puede lograr constituirá ciertamente una enseñanza desarrolladora, pues la hipótesis de este extraordinario pensador establece con claridad meridiana la unidad y no la identidad de los procesos de educación y desarrollo donde, y esto es de extrema importancia, queda claro que el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje constituyendo esta secuencia lo que se convierte en la zona de desarrollo próximo.

No caben dudas que en la dirección pedagógica se realiza plenamente la noción de zona de desarrollo próximo. Históricamente el proceso de enseñanza aprendizaje ha tomado en cuenta el desarrollo actual o efectivo del niño y esto es necesario, pero no suficiente; el proceso de aprendizaje ha de modelarse en la zona de desarrollo próximo.

Desde el punto de vista teórico la noción planteada por Vigotsky establece nuevas relaciones entre aprendizaje y desarrollo. El aprendizaje no es en sí mismo desarrollo, pero una correcta organización del aprendizaje del niño lleva al desarrollo mental, activa todo un grupo de procesos del desarrollo y esta activación no podría producirse sin el aprendizaje. Por ello, el aprendizaje es un momento intrínsecamente necesario y universal para que se desarrollen en el niño estas características humanas no naturales, sino formadas históricamente durante los procesos de interacción social.

¹⁰ MORENZA PADILLA, LILIANA. Bases Teórica del Aprendizaje., 1998. Página 17.

Es muy importante tener en cuenta que la zona de desarrollo próximo es un espacio interactivo, un espacio de relaciones entre las personas, en el cual se produce el aprendizaje, y por supuesto, esta afirmación tiene valor no solo cuando se habla de aprendizaje institucional sino también cuando se tiene en cuenta el aprendizaje en términos generales, porque este proceso no es privativo del maestro, sino que está claro que la familia y la comunidad en general ejercen su influencia como sistema que contribuye o no al desarrollo; basta que exista alguna diferencia entre el conocimiento de uno y de otro, y que los puntos de vista o las intenciones acerca de un objeto de conocimiento no sean coincidentes.

Visto de este modo es muy importante destacar que si se acepta la noción de zona de desarrollo próximo como un espacio de relaciones entre las personas, no puede verse esta como una relación que va encaminada solamente a la solución de una tarea, pues eso llevaría en la práctica a establecer una relación sujeto-objeto y realmente ese no es un índice de que se haya producido un determinado nivel de desarrollo, pues ante una situación nueva es muy posible que el niño no sepa qué hacer; la zona de desarrollo próximo como nivel de desarrollo potencial tiene que conducir al que aprende a una situación de desarrollo, en la cual sea capaz de actuar creadoramente ante nuevas situaciones en las cuales transferirá lo aprendido, demostrando que se ha producido el desarrollo.

Es importante también tener en cuenta algo que en muchas ocasiones se omite y es la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, pues si la zona de desarrollo próximo es un espacio interactivo, un espacio de relaciones, como se señala anteriormente, cómo puede organizarse un sistema de educación basado en la misma que no tenga en cuenta dicha unidad, la cual, aun cuando no se mencione siempre está presente y matiza tanto la relación que se establece como los resultados que se obtienen.

En este sentido resultan de interés las reflexiones que F. González Rey, en su obra *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*, hace sobre las tesis de L.S. Vigotsky reconociendo en primer término como su gran mérito el de presentar

de forma coherente, la significación de lo social y cultural en la determinación de lo psíquico, fundamentalmente en la formación de los procesos psíquicos superiores así como sus ideas sobre el proceso de interiorización de lo social y la zona de desarrollo próximo que es precisamente el espacio interactivo que expresa una particular sensibilidad para nuevas adquisiciones en el desarrollo; no obstante, este autor destaca como una crítica importante a este último concepto, que la dimensión afectiva está ausente en el análisis de su categoría y esta dimensión a su modo de ver constituye algo que no se puede obviar cuando se habla de ese espacio de relaciones del adulto con el niño en su proceso de colaboración.

Queda sentado pues que la dimensión afectiva en la práctica pedagógica y psicológica no está ausente sino que por el contrario, y precisamente a partir de los propios postulados de L. S. Vigotsky en los que se plantea magistralmente la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, esta relación está presente indisolublemente en toda acción que tome sus puntos de vista pues alejarse de los mismos, significa alejarse también de las ideas histórico culturales.

La organización del trabajo docente a partir de la concepción vigotskiana presupone también el aseguramiento de las condiciones físico ambientales del aula como espacio en el que ha de promoverse y desarrollarse la zona de desarrollo próximo por lo que el cumplimiento de las exigencias pedagógicas, psicológicas e higiénicas que los objetivos del proceso de enseñanza aprendizaje demandan no se pueden obviar.

Por otra parte la adopción de la noción de zona de desarrollo próximo en la enseñanza presupone también el diseño y selección de tipos de tareas que establezcan grados de complejidad, que aceptados, sean capaces de generar la colaboración, residiendo aquí uno de los principales retos didácticos en su implementación: lograr establecer a partir de las tareas planteadas, niveles de dificultad individuales y colectivos que sean, a su vez, asequibles. De igual modo resulta vital entonces, el aseguramiento oportuno de la ayuda requerida

en cualquiera de los tres componentes fundamentales de la acción: orientación, ejecución y control.

En este sentido, Vigotsky recomienda cuatro niveles de ayuda básicos: el primero es aquel en que solamente se brinda o recuerda una orientación general de la tarea, procurando que el niño haga uso de la forma más independiente posible de lo que ya tiene formado o en vías de formación y llega por sí solo a una solución; en el segundo se hace un recordatorio de situaciones semejantes de realización anterior, procurando que éste ejecute, por sí mismo una transferencia de lo que posee en el desarrollo actual o real a la nueva tarea que se le propone; el tercer nivel de ayuda se refiere a una colaboración o un trabajo conjunto, en cuyo proceso se deja, en un momento determinado, la colaboración, propiciando que el niño termine la tarea por sí solo; la demostración es el cuarto y último nivel de ayuda posible, o sea, se utiliza solo cuando el propio sujeto demuestra que no posee reservas y recursos internos formados o en formación que le permitan actuar y resolver las tareas de forma más o menos independiente (Arias, G. 2002).

Esta manera de interpretar la esencia instrumental y metodológica de los niveles de ayuda en función de promover el desenvolvimiento del desarrollo próximo, se constituye en una conceptualización general muy importante para el proceso de la enseñanza y la educación en su sentido más amplio. Esto explica el porqué la enseñanza no debe ser explicativa, verbalista, demostrativa para todos, sino que podrá tener un carácter problémico, heurístico, científico e investigativo y que emplee las diferentes formas de trabajar un contenido de manera combinada, propiciando que el niño pueda tener una activa e independiente participación en el proceso, acorde con lo que posee formado o en proceso de formación y el educador y familiares faciliten o promuevan que el sujeto en desarrollo resuelva por sí solo el problema.

Desde esta perspectiva la Pedagogía Preescolar enfrenta el reto de elaborar esquemas de orientación científicamente argumentados y diseñar el proceso de su interiorización, con ajuste a las características generales y específicas de los educandos, que le permitan, en lo adelante, una solución cada vez más

exitosa e independiente de la tarea en su conjunto, o de algunos de sus componentes, a partir de la ayuda del adulto y de una adecuada colaboración niño-niño, en la cual aquellos más capaces puedan contribuir más efectivamente al desarrollo intelectual de los demás.

Entre los teóricos que abordan la relación entre educación y desarrollo desde una óptica diferente a Vigotsky, están aquellos que para dar solución al problema parten del supuesto de la independencia de los procesos de desarrollo y de aprendizaje.

Las tesis de la escuela Histórico Cultural ofrecen el contexto teórico y metodológico que permite una nueva reinterpretación de los hallazgos de otras corrientes diferentes; con esta intención Vigotsky formuló el núcleo de su proyecto teórico. La noción de zona de desarrollo próximo indiscutiblemente conduce a una reestructuración del concepto de aprendizaje que se expresa de modo resumido en las ideas siguientes:

- El aprendizaje no existe al margen de las interacciones sociales, por lo tanto el aprendizaje es social por naturaleza.
- El aprendizaje no ocurre fuera de los límites de la zona de desarrollo próximo.
- El aprendizaje conduce al desarrollo.

En este contexto y tomando como punto de partida la adopción de los conceptos básicos de la Teoría Histórico Cultural como fundamento teórico del Programa de Educación Preescolar vigente en Cuba, resulta de sumo interés para pedagogos y psicólogos responsabilizados con esta tarea encaminar su labor investigativa a develar cómo alcanzar en los niños preescolares cubanos niveles superiores de desarrollo.

La amplitud de la zona de desarrollo próximo no puede ser bajo ningún concepto un elemento estático e invariable del desarrollo, pues ello significaría el encasillamiento de un niño a partir del estudio que se realice de su zona de desarrollo próximo en un momento determinado, sino que por el contrario, es de presumir que la amplitud de la zona puede variar y esta variación, si se

acepta como cierto el papel rector de la educación en el desarrollo, estará relacionada indiscutiblemente con los niveles de estimulación que recibe el niño, tanto en la institución preescolar, como en el seno familiar, estimulación esta que ha de llevar como requisito la unidad de lo cognitivo y lo afectivo y el nivel de desarrollo real que tenga el niño en el inicio de la estimulación.

ESTUDIA Y PROFUNDIZA

➔ Localiza el libro *Lecturas para educadores preescolares I*, de la editorial Pueblo y Educación, 2004. En soporte digital lo puedes encontrar en el CD-R editado por el MINED para las UCP como material bibliográfico de la carrera de Educación Preescolar.

Te recomiendo la lectura del artículo de Olga Franco —*La relación entre la educación y el desarrollo. Su importancia en el diseño curricular de la educación preescolar*—.

➔ En el libro *Dificultades en el aprendizaje y trastornos emocionales y de la conducta*, de Juana Betancourt Torres y A. O. González Urrea, editorial Pueblo y Educación, 2003, las autoras hacen referencia, en las páginas 2 a la 9, a la interpretación socio histórico-cultural del desarrollo psíquico y su repercusión en la Pedagogía Especial.

Resultaría interesante que analices la mención que hacen acerca de la coincidencia entre la concepción de Vigotsky y sus seguidores y el Ideario Pedagógico Martiano.

RESUELVE Y APRENDE

1. Investigue acerca del ideario pedagógico de Fidel Castro Ruz y extraiga algunas frases que tengan relación con la concepción del desarrollo materialista dialéctica estudiada.

2. Teniendo en cuenta la concepción materialista dialéctica acerca del desarrollo psíquico y de la personalidad estudiada, interprete los siguientes planteamientos:
 - A. —...Si nuestro planeta le ocurriera una catástrofe a la que solo sobrevivieran los niños pequeños, el género humano no desaparecería, pero la historia de la humanidad sería inevitablemente interrumpida...”
 - B. —El hombre no es ajeno a su tiempo ni a las condiciones histórico concretas de la sociedad en que vive”
3. Reflexiona, a partir de tu práctica laboral, cuáles son los requerimientos pedagógicos en la educación preescolar cubana que responden a la consideración de “LA EDUCACIÓN COMO GUÍA DEL DESARROLLO”.

CAPÍTULO 2. EL DESARROLLO PSÍQUICO EN LA INFANCIA TEMPRANA

La infancia temprana es el periodo que abarca desde el nacimiento -3 años en ella se producen profundos cambios en los niños, físicos, fisiológicos y psicológicos, de forma rápida; los cuales dan una connotación muy particular a esta etapa de la vida del ser humano. El pequeño pasa de un ser indefenso, totalmente dependiente del adulto, a convertirse en una personita que se reconoce como *yo*", en la que se han desarrollado habilidades motrices básicas y un ansia de conocer y explorar que le hace comenzar a sentirse *grande*".

En esta etapa de particular importancia para la vida, se aprecia que desde los primeros años el niño puede lograr adquisiciones de extraordinaria relevancia, como son: la marcha, el desarrollo del habla y con ella las posibilidades de comunicación y el dominio de acciones con los objetos, siempre que el medio social favorezca su desarrollo, ya que no basta la simple maduración en el sentido estrictamente biológico, sino que es necesario organizar el sistema de influencias educativas.

Estas adquisiciones fundamentales desde el primer año de vida hacen al niño un ser que irá siendo cada vez más independiente en su interrelación con los otros y con los objetos del mundo que lo rodea. Entre el año y los tres años se consolidan estos logros del desarrollo, en particular todo lo relacionado con la formación y desarrollo de hábitos, habilidades, sentimientos y cualidades personales de todas las premisas que en un futuro constituirán el desarrollo de esa personalidad.

Las particularidades de la edad temprana exigen que se creen condiciones especiales de estimulación y comunicación así como para la alternancia de los procesos del horario de vida como la alimentación, el sueño y la vigilia activa, que deben combinarse adecuadamente.

La educación de los niños de edad temprana, al igual que la de todos los niños requiere de un cuidadoso análisis en cuanto a las exigencias que se establezcan a los infantes. Hay que tomar en cuenta el desarrollo real

alcanzado y cuanto pueden hacer si se les brinda ayuda. Las posibilidades de imitación aumentan notablemente durante este periodo y hay que recurrir a ella como método en la organización de la labor educativa con estos pequeños.

Es indispensable que los educadores conozcan las determinantes y las líneas directrices del desarrollo en este período etario para que puedan conducir la estimulación desarrolladoramente y preparar de igual manera a las familias.

Por **determinantes del desarrollo** se reconocen aquellas directrices generales que marcan pautas de este desarrollo en un determinado período, en toda su extensión temporal, guían su curso más general y deben caracterizar la mayor cantidad de contenido posible del programa educativo.

Es necesario aclarar que no solo se debe estimular el desarrollo de los aspectos contenidos en las determinantes, sino que otros aspectos del desarrollo deben ser también objeto de educación por los adultos.

Los adultos son los encargados de la organización de la vida de los niños y de la creación de condiciones que favorezcan la formación y desarrollo de hábitos, habilidades, capacidades, la asimilación de conocimientos, formas de comportamiento social, sentimientos, actitudes, cualidades indispensables para el logro de un desarrollo integral y que en este periodo de edad se creen las bases necesarias para el futuro desarrollo del niño como preescolar.

La edad temprana es el período de la vida que se extiende desde el nacimiento hasta los 3 años. Para su estudio y mejor comprensión de la dinámica del desarrollo infantil este período se divide en dos etapas fundamentales: la lactancia y la edad temprana propiamente dicha.

2.1 Caracterización psicológica del niño del primer año de vida. Etapa intrauterina

El amplio desarrollo alcanzado por la Psicología sustentado en los descubrimientos aportados por las neurociencias, han revelado las infinitas posibilidades del desarrollo humano incluso desde el propio momento de la

concepción; por lo que se hace cada vez más consciente en las personas la necesidad de que la estimulación del desarrollo comienza con la vida misma. Dicho reconocimiento significa además privilegiar el papel determinante que en el desarrollo humano tienen las condiciones sociales de vida y la educación.

Resulta entonces necesario que la familia, los educadores, todos los agentes educativos encargados de la educación y el desarrollo infantil conozcan de la importancia de la preparación de la madre, para que esté en condiciones de estimular el desarrollo de su hijo incluso cuando este se encuentre aún en el claustro materno.

Para que los agentes educativos puedan orientar a las familias sobre la estimulación del desarrollo de sus futuros bebés, es necesario que conozcan cómo se produce la evolución durante la vida intrauterina. Esta concepción de la educación prenatal y perinatal concibe al útero materno según criterios de algunos estudiosos, como el primer ~~—ción~~ "de clases".

El feto es sensible a las influencias del medio interno y externo de la madre, él ~~—percibe~~ "el mundo mediante su torrente sanguíneo, su respiración e incluso de los movimientos propios de su sistema digestivo.

El vínculo biológico de la madre con su hijo, esta mediación, esta relación entre ambos puede resultar, beneficioso o nocivo al feto, dependiendo de las concepciones sociales de la madre, sus hábitos, costumbres, sus relaciones con las personas que le rodean y su actitud al estimular el desarrollo de su hijo. Esta conducta social de la madre influye, se interpenetra y refleja en sus condiciones biológicas y en su salud.

Durante los 9 meses de embarazo en el feto se formando y desarrollando los diferentes sistemas y funciones que le permitirán su incorporación a la vida intrauterina.

Primera semana del embarazo hasta el primer mes.

Desde el momento en que se funden el óvulo de la madre con el espermatozoide del padre, comenzando la división celular. El óvulo fecundado se traslada desde las trompas de Falopio, donde ocurrió la fecundación, hasta el útero. Al final de la cuarta semana se ha desarrollado un cuerpecito en el que uno puede imaginarse ya la cabeza, el tronco y el cordón umbilical, comienza a latir su corazón en formación y la circulación sanguínea entre el bebé y la madre, a través de la placenta.

En el segundo mes del embarazo ya la placenta es más eficiente y el embrión queda en una envoltura amniótica transparente con su líquido amniótico rellenándolo, nada libremente sin deformarse ni oprimirse por posiciones forzadas.

El líquido amniótico protector del bebé, donde aparentemente —ada”, no es estancado, sino que aproximadamente cada una hora la tercera parte de este líquido se renueva para eliminar así las sustancias de desecho, mientras la placenta continúa haciendo su función de intermediaria entre la madre y el niño, brindando apoyo, sustancias alimenticias, oxígeno para respirar y protección, absorbe, elimina, segrega hormonas, es decir, realiza aquellas funciones que los órganos y sistemas asumirán después del parto como pulmones, estómago, intestinos, hígado, riñones, otros.

Continúa la formación y desarrollo órganos y sistemas, el pequeño mide ahora aproximadamente 2,6 cm del cráneo a la región glútea y pesa 1 gramo. Ya al final de las 8 semanas o un poco más tarde, existen todos los órganos que necesita un ser humano, en el período siguiente sólo tiene que crecer, madurar y perfeccionarse, pasando entonces de la fase embrionaria a la fetal.

Por todo lo antes es imprescindible la orientación educativa a la embarazada y la familia desde los primeros momentos de la captación del embarazo, pues al ocurrir en estas primeras semanas el proceso de formación, los riesgos a los que se someta la gestante tales como: traumatismos, golpes, fuerzas, exceso de estrés, enfermedades como rubéola, la toma de medicamentos inadecuados entre otros, pudieran provocar afectaciones en el proceso de formación de la

estructura externa del feto, los brazos, las piernas, los dedos y/o de órganos internos que conlleven a malformaciones congénitas.

A las 12 semanas, mide aproximadamente 9cm de largo y pesa 33 gramos, la forma externa ya muestra a un ser humano, se pueden percibir los pabellones de oreja y se comienzan a mostrar sus cejas. Ya pueden realizar diversos movimientos como golpear con sus piernas contra la pared del saco amniótico, torcer los pies, abrir y cerrar los dedos de los pies, aunque la madre aún no percibe estos movimientos. Los movimientos de los brazos son cada vez más fuertes, los codos y las muñecas se pueden mover independientemente uno del otro regulándose cada vez más.

La parte superior del cuerpo reacciona mejor, ya que la madurez de las funciones avanzan de arriba hacia abajo. Investigaciones científicas con técnicas especializadas y bebés estudios, han podido detectar que si a las 23 semanas se le hace a un feto cosquillas con un cabello en la planta del pie, encoge el otro y si es en la mano, tiende a cerrarla aparentemente en forma de puño; al tocársele los labios el pequeño puede casi cerrar la boca o levantar el labio superior y fruncir los labios en forma de —sonrisa—. Estos movimientos se van desarrollando para convertirse en los reflejos de búsqueda y succión, los cuales después de su nacimiento serán vitales para él.

Al inicio del cuarto mes a la madre apenas se le nota aún algún cambio externo, pero ya comienza a sentir el movimiento del feto cuyo peso oscila en los 150 gramos y tiene alrededor de 20 cm de largo. Ya la madre comienza a percibir los movimientos de su hijo y este a su vez recibe sus primeros estímulos táctiles en la piel, las articulaciones y los músculos. Estas primeras informaciones recibidas constituyen motivaciones esenciales para el desarrollo del sistema nervioso en proceso de formación y maduración.

Con el inicio de las funciones nerviosas del feto en este 4to mes de vida debe iniciarse también la estimulación de su desarrollo por la madre; acariciar su vientre, evitar el estrés y una adecuada alimentación y descanso constituyen aspectos que deben ser orientados a la embarazada.

El veloz crecimiento y desarrollo del ser en esta etapa continúa y ya a las 21 semanas mide 26 cm de largo. Cuando las manos con el pulgar ya bien desarrollado alcanzan el rostro y llegan por casualidad a la boca se produce la succión.

El cuerpo del feto se encuentra cubierto con un vello lanudo como pelusa, el cual se elimina ampliamente antes de que el bebé nazca, quedando solo en las cejas y en la cabeza. También está recubierto de una capa de grasa que se vuelve cada vez más gruesa, creando una superficie deslizante que facilita el parto y a su vez sirve de ungüento protector, como reserva energética y mantención del calor después del parto, lo que lo beneficia en su primer contacto con el mundo exterior por lo que no se le debe retirar toda de inmediato al nacer.

Del séptimo al noveno mes el vientre de la madre se va haciendo más estrecho para el feto, comenzando una etapa de carga para la madre. El niño se mueve ahora con más fuerza, ya no solo lo siente la mamá, sino cualquier persona puede hacerlo si coloca su mano en el vientre, e incluso, observar el movimiento por encima de éste.

En estos últimos tres meses el aumento de peso del bebé es considerable en comparación con los anteriores, se alcanzan de 600 a 800 gramos en un mes. La piel se hace más gruesa y resistente. Los órganos internos se acercan cada vez más a su madurez funcional, el espacio es cada vez más estrecho, por lo que le resultará difícil realizar movimientos libres, observándose mejor las protuberancias en el vientre.

El niño que está por venir se convierte en un miembro más de la familia por lo que todos deben continuar estimulando su desarrollo con caricias en el vientre, hablándole con ternura; esta estimulación puede constituir una vivencia significativa y duradera para los hermanitos pequeños y para el resto de los participantes.

Para la futura madre siempre es estimulante saber qué está ocurriendo dentro de su vientre, para que pueda mantener las medidas de cuidado y protección necesarias y realizar junto al resto de la familia acciones de estimulación del desarrollo del bebe.

- **La estimulación intrauterina. Su importancia para el desarrollo del ser humano.**

Está comprobando por diversos estudios que los bebes intrauterinos son seres humanos que ven, oyen, degustan e incluso pueden “aprender”. Ellos sienten, recuerdan y reaccionan ante las variaciones del medio, es necesario entonces estimular su desarrollo desde el mismo momento de la concepción.

Estudios sobre los bebes intrauterino evidencian, que la función cardiaca fetal, las aceleraciones o desaceleraciones del corazón del futuro bebé, se han interpretado como un signo que demuestra interés y atención del ser intrauterino; el corazón del feto se acelera cuando escucha una canción de cuna cantada por la madre en varias oportunidades, puede presentar bradicardia (disminución de la frecuencia cardiaca fetal) cuando la madre está expuesta a situaciones negativas de origen biológico o social.

Cuando la madre consume sedantes, sustancias toxicas u otras nocivas para el feto, se le comprime el cordón umbilical ocasionándole hipoxia, ansiedad, intranquilidad y angustia.

La reacción de los fetos a las influencias de factores externos también ha sido estudiada. A los cinco o seis meses, pueden captar las voces de sus padres, los sonidos de la música y al nacer pueden diferenciar, entre varias, la voz de la madre o del padre, orientándose en la búsqueda de la misma, que ya le es familiar.

La evidencia de estos estudios revelan la enorme importancia que para el presente y futuro desarrollo del bebe tienen las influencias que recibe del medio

interior y exterior en que vive, las cuales deben ser ejercidas por la madre y otros familiares, mediante la estimulación del desarrollo.

La estimulación del desarrollo significa ofrecer, brindar, facilitar, propiciar a las personas, a los niños, a los menos desarrollados, aquellas experiencias que estos puedan asimilar lo más tempranamente posible.

La estimulación intrauterina constituye un conjunto de diferentes técnicas, actividades, en las que se incluyen: los ejercicios de la madre, los ambientes, el uso de materiales, de sonidos entre los que se encuentran la voz de la mamá, del papá y de otros familiares allegados y la música; la presión, la vibración, las caricias, lo cual posibilita la comunicación con el feto y la promoción de su desarrollo físico y mental.

El bebé intrauterino no pueden aún entender el significado de lo que la madre u otros familiares le expresan, pero si perciben y discriminan la voz, el tono emocional pausado y sensible. Si esta estimulación se mantiene durante todo el embarazo, al nacer esta relación continúa y el bebé responde de forma diferenciada a la relación con sus padres, demostrando la existencia de una memoria perinatal.

La adecuada relación afectiva entre los padres tiene efectos beneficiosos en la salud del feto, el reflejo de estas relaciones en el futuro bebé favorece experiencias positivas en él.

A los siete meses, el feto, puede responder a estímulos visuales, táctiles y sonoros. Si la madre está angustiada o ansiosa transmitirá a su hijo esos estados emocionales negativos. Igualmente sucede si al estimularlo el padre u otro familiar, las voces se alteran y las caricias al vientre materno no son afectivas, el bebé percibirá esa violencia, lo cual le provocará emociones negativas.

Cuando la madre está sometida a estrés, se producen cambios en su respiración y su circulación sanguínea. Ella y su hijo están comunicados a

través del cordón umbilical, mediante el cual llegan a los fetos nutrientes y oxígeno, pero también él percibe cualquier variación de la conducta materna, por lo que es muy importante la estabilidad emocional la madre.

Si el embarazo se desarrolla con experiencias negativas sucesivas, el bebé intrauterino percibirá un mundo convulso, desagradable y caótico. Si por el contrario, la gestación se desarrolla positivamente, con una armonía positiva entre los factores internos y externos, el feto percibirá un mundo plácido, agradable y seguro, lo que propenderá a su adecuado desarrollo y a una relación positiva con la madre.

2.2 El desarrollo psíquico del niño en el primer año de vida.

Los reflejos incondicionados y su importancia para el desarrollo del niño

El nacimiento de un niño ocasiona en su organismo una gran conmoción pues pasa de un estado de existencia vegetativa y relativamente estables en el vientre materno, a las condiciones completamente distintas del medio exterior, con infinidad de estímulos en frecuente variación, donde él debe iniciar el desarrollo de su personalidad racional.

En estas nuevas condiciones, la subsistencia inicial del niño se asegura por los mecanismos congénitos; los reflejos incondicionados que aseguran el funcionamiento de los principales sistemas del organismo: respiratorio, circulatorio...

Ante la influencia de diversos estímulos, una inyección, una luz intensa frente a la cara, provocan reacciones en el niño (rechazo, cierre de los párpados, contracción de la pupila...) que constituyen *reflejos defensivos*.

Además de las reacciones defensivas, en los recién nacidos se pueden presentar reacciones dirigidas a establecer contacto con el estímulo. Estos son los llamados *reflejos de orientación*. Entre el primero y el tercer día del nacimiento, una fuerte fuente de luz provoca el giro de la cabeza del niño en dirección contraria a la luz o la siguen con la vista. Manifiestan también reflejos

de orientación alimentarios, pues el roce contra el borde de los labios o la cara, provoca en el niño hambriento una reacción de “búsqueda”: el niño gira la cabeza hacia el estímulo excitador y abre la boca.

Otra de las reacciones congénitas es el reflejo de succión, el recién nacido comienza inmediatamente a chupar cualquier objeto que se le introduzca en la boca; ocurre el reflejo “tensil”; el roce con la palma de la mano provoca la reacción de agarrar.

Como se puede apreciar desde el nacimiento e incluso en la etapa gestacional, el niño está dotado de cierta cantidad de reflejos incondicionados, que se manifiestan inmediatamente del nacimiento, aunque ciertas reacciones de reflejos se manifiestan aún antes del nacimiento como es el caso del reflejo de succión a las dieciocho semanas en el feto.

La mayoría de las reacciones congénitas se producen automáticamente. Dichas reacciones son necesarias para la vida del niño, pues lo ayudan a adaptarse a las nuevas condiciones de vida después del nacimiento. Gracias a estos reflejos, el recién nacido puede pasar a otro tipo de alimentación y respiración: de la alimentación y respiración a través de la pared placentaria, a la respiración pulmonar y a la alimentación oral.

El período neonatal es el único en la vida humana, en el cual se pueden apreciar “pramente” manifestaciones de las formas congénitas instintivas, encaminadas a la satisfacción de las necesidades orgánica, no obstante, constituirse en la base del desarrollo, ellas sólo aseguran la supervivencia del niño.

Los reflejos incondicionados que se presentan en los niños, no implican la aparición de formas humanas de conducta para lo cual es necesaria la estimulación social. Esta particularidad les diferencia de los cachorros de los animales, cuyo complejo grupo de reflejos incondicionados, por sí solos, permiten la aparición de activas reacciones para su existencia normal.

En el niño, hay un cierto grupo reflejos incondicionados sobre cuya base no se desarrolla nada nuevo; éstos son los reflejos llamados atávicos, representativos de los reflejos animales heredados por el niño. Entre ellos reflejos se encuentran: el reflejo palmar y el reflejo de reptación.

El reflejo palmar, como tal, consiste en el hecho de que la excitación de la palma de la mano provoca que el puño se cierre, pero el surgimiento de los movimientos del niño necesarios para su desarrollo psíquico y para el desarrollo de la facultad de interactuar con los objetos, el agarre, las acciones con los objetos, se logra sobre la base de la pinza especializada que surge por excitación de los *dedos*. El reflejo palmar, desaparece antes de que surja la pinza especializada.

El reflejo de reptación tampoco constituye el inicial para el desarrollo del movimiento independiente en el espacio pues la reptación genuina no comienza con la flexión de las piernas, sino a partir del movimiento de las manos cuando el niño se estira en dirección de algún objeto cercano, gatea y se mueve hacia él.

La reptación y la acción prensil se comienzan a formar posteriormente al período neonatal, mediante las interrelaciones del niño con los adultos y en la estimulación de su desarrollo.

El niño está mucho menos dotado de formas congénitas de conducta que los cachorros y en esto radica precisamente sus infinitas potencialidades de desarrollo en condiciones adecuadas de actividad y comunicación.

PRIMER AÑO DE VIDA.

El niño del primer año de vida al llegar al medio social inicia un largo camino de apropiación de la experiencia histórico-social que le antecede.

Su subsistencia inicial está garantizada por los reflejos incondicionados, la respiración, la circulación, la succión los cuales se inician con el nacimiento.

En este año, los niños tienen un rápido crecimiento y desarrollo que se evidencia en el notable aumento de la talla y el peso, así como en las relevantes adquisiciones de la vida social: el uso de los objetos, el inicio de la marcha erecta y el incipiente desarrollo del lenguaje.

Las características antes mencionadas hacen necesario que, dentro de los determinantes del desarrollo, se deban tener en cuenta líneas directrices que marcan pautas dentro de un período más corto y orientan de forma más precisa la labor educativa, de manera que se corresponda con la situación social del desarrollo en que se encuentra el infante.

En el primer año de vida, las determinantes del desarrollo son: la consecución de la marcha independiente, la formación de las primeras palabras, y la realización de las primeras acciones con los objetos.

En cada trimestre de la lactancia se reconocen líneas directrices que tienen su origen algunas desde el nacimiento y otras surgen en los meses posteriores señalando así el curso del desarrollo.

Desde el nacimiento constituyen líneas directrices del desarrollo la diferenciación visual y auditiva; los movimientos prensores de la mano y el desarrollo de reacciones emocionales simples.

De 3-6 meses existen cinco líneas directrices del desarrollo que se derivan de los determinantes generales, ellas indican qué es lo que no se puede dejar de estimular en ese momento.

Las líneas directrices del segundo trimestre son: el perfeccionamiento y diferenciación visual y auditiva; los movimientos prensores de la mano; los movimientos preparatorios del gateo; las acciones preparatorias del lenguaje: el gorjeo y el balbuceo; y el desarrollo de reacciones emocionales simples.

Sobre la base de las líneas de cada período surgen las del siguiente, por lo a partir de los 6 meses y hasta los 9 meses las líneas que indican la continuidad evolutiva son; el desarrollo de los movimientos (gateo y premisas de la marcha

independiente); perfeccionamiento del balbuceo y comprensión del lenguaje adulto; y la correlación de las palabras con los objetos y acciones dirigidas a un objetivo, en las acciones con los objetos.

En el último trimestre continua el perfeccionamiento del desarrollo de los movimientos para la consecución de la marcha erecta, perfeccionamiento de la comprensión del lenguaje adulto; la correlación de las palabras con los objetos, la emisión de algunas palabras y el perfeccionamiento de acciones simples con los objetos.

El desarrollo del lactante se produce mediante la actividad y la comunicación que establece con los otros, los adultos y otros niños más capaces.

En esta etapa de tan veloz desarrollo y extraordinarias adquisiciones, la comunicación del niño con el adulto adquiere diferentes manifestaciones y la actividad fundamental, la rectora y que más contribuye al desarrollo del lactante es la comunicación emocional directa con el adulto.

- **La actividad y la comunicación en el 1er año de vida.**

Se denomina actividad, al conjunto de acciones que desarrolla todo ser humano, y que está determinada por la experiencia histórica que acumula y por las condiciones sociales en que desarrolla su vida.

Durante toda su vida el sujeto desarrolla diferentes formas de actividad. La actividad humana más importante, y que desde el punto de vista histórico puede considerarse la primera, es el *trabajo* y a partir de él se han desarrollado nuevos tipos de actividad: la comunicación emocional directa del niño con el adulto las acciones con los objetos, el *juego* y el *estudio*, los cuales, a su vez, sirven de preparación para el trabajo. A cada edad corresponden varios tipos de actividades característicos, que se relacionan entre sí de un modo determinado.

Cada tipo de actividad incluye en sí mismo la ejecución de un número considerable de acciones aisladas. Así, en el proceso del juego de roles el niño

utiliza los objetos, reproduce acciones de los adultos, establece relaciones con otros niños, asume roles y desarrolla argumentos.

El hombre desde su nacimiento es un ser social cuyas escasas reacciones reflejo incondicionadas constituyen la condición fundamental para sus infinitas posibilidades de desarrollo, en condiciones sociales de vida y educación.

La dependencia total del adulto, hace que el niño al nacer, necesite de él en todo momento, para la satisfacción de sus necesidades fisiológicas y psicológicas. Los padres, la familia pretendiendo o no propiciar el desarrollo del infante, lo inicia en sus relaciones con el mundo social.

En relación con lo antes expuesto L. Vigotsky planteó: "el niño es el ser social por excelencia. Desde que nace su relación con el mundo es social, y en su vida está presente, directa o indirectamente, visible o no, la presencia del adulto; asimismo, él, como persona es el resultado de las relaciones sociales, al mismo tiempo que es un ser activo creador de relaciones reales con el mundo externo". Tal pronunciamiento refleja en toda su magnitud el decisivo rol del adulto en el proceso de la actividad y la comunicación que establece con el lactante, en el cual, el niño va asumiendo un papel cada vez más activo.

L. Cruz (2000), al referirse a la comunicación en la edad temprana la define como un proceso activo a través del cual el niño se interrelaciona con otras personas y satisface diferentes necesidades de índole afectivas, cognitivas y regulativas. Por otra parte, constituye la vía fundamental que tiene el niño para diferenciarse de los otros y adquirir su conciencia personal.

Esta autora evidenció en sus investigaciones el carácter activo y los roles de la madre y su hijo durante la comunicación. Al respecto ella expresó: ‘A diferencia del niño, la madre se dirige a él como una persona. Cualquier manifestación que él expresa es interpretada por ella, es decir, comienza a comunicarse con el niño cuando este es aún incapaz, de hacerlo; es gracias a esto, que el niño toma parte en la interacción’

Plantea además: «la incapacidad del niño para elicitar la interacción con el adulto no implica que él pueda ser considerado como un ser pasivo. EL niño no recibe pasivamente las influencias del adulto, sino que de acuerdo con sus posibilidades él acepta y reacciona ante estas influencias»¹¹

A continuación se presentan las características de la actividad rectora o fundamental para el desarrollo del lactante, así como, las formas de comunicación que se establecen entre el niño y el adulto durante este año de vida.

La comunicación emocional directa con el adulto. Actividad fundamental del niño del 1er año de vida. Su papel en el desarrollo.

En cada período de la vida del ser humano existe un tipo de actividad que contribuye en mayor medida a su desarrollo. El período de la vida de 0 a 1 año, se denomina lactancia y la actividad fundamental, la que más puede contribuir al desarrollo infantil es la **comunicación emocional directa con el adulto**.

Para el desarrollo del niño, la comunicación, la interacción con los que le rodean constituyen condiciones indispensables. Al satisfacer sus necesidades básicas que garantizan su subsistencia, el adulto se comunica afectivamente con el lactante. Esa relación estrecha, directa y afectiva que establece con él se constituye en una forma especial de relación en la que ambos son seres activos y durante la cual, el lenguaje, las caricias, la satisfacción de necesidades de forma sensible y comprensiva son frecuentes, imprescindibles y determinantes para su desarrollo.

En esa estrecha relación niño-adulto, el bebé comienza a escuchar los sonidos de la lengua materna y luego a expresarlos y comprenderlos.

¹¹ L. Cruz. Psicología del Desarrollo. La influencia del niño en la relación madre-hijo. Página 15

Igualmente en esa activa relación con la madre y demás familiares allegados, el niño comienza a relacionarse con el mundo de los objetos. Los adultos mencionan el nombre y los enseñan a realizar las primeras acciones con ellos; usar el jarro, la cuchara, el peine...

El desarrollo de los movimientos encaminados al desplazamiento y al logro de la marcha erecta es propiciado también mediante esta actividad fundamental. La familia durante la comunicación afectiva, directa y frecuente, estimula al lactante para que se arrastre, gatee, se pare, de los primeros pasos y logre la marcha.

Durante la comunicación emocional directa, el trato afectuoso, comprensivo y sensible del familiar contribuye al desarrollo de las primeras emociones en el bebé, la relación de apego e inicia el proceso de su socialización, la asimilación de las más elementales normas y reglas para su vida en sociedad.

Características de la comunicación con el adulto y sus coetáneos.

En los primeros meses de la vida la comunicación del niño es bipersonal y depende del adulto, se caracteriza por ser emocional y directa, manifestándose mediante contactos físicos frecuentes, caricias, mímicas, miradas y otros intercambios. La necesidad de comunicación se desarrolla muy ligada a las de alimento, calor, impresiones, movimiento y actividad.

El primer sujeto de comunicación para el bebé es la madre, la cual debe muy tempranamente iniciar la misma con su hijo, demorarla condena al niño a la detención de su desarrollo.

Desde los dos meses y medio de vida se puede constatar en los niños la existencia de la necesidad de comunicación, un estadio que expresa emociones positivas en respuesta a la estimulación externa, lo cual genera el surgimiento de la necesidad de impresiones externas. Estas emociones se presentan en la forma del llamado —**complejo de animación.**”

La comunicación del niño con los adultos y con sus coetáneos varía y se complica a lo largo de la infancia, adquiriendo diferentes formas, que posibilitan al niño, asimilar con la ayuda de los allegados, conocimientos, hábitos y formar vivencias.

Durante los primeros seis meses, la comunicación **es emocional directa o personal situacional**, desarrollándose interacciones con los adultos en el marco de la actividad vital, el cual mediatiza las relaciones del niño con el medio circundante, garantiza su supervivencia y la satisfacción de todas sus necesidades orgánicas primarias (M .I. Lisina 1981).

La existencia de la necesidad de comunicación desde el segundo mes y en algunos niños a finales del primero, considerando la sonrisa social y el complejo de animación como las primeras manifestaciones que indican en el niño la aparición del estado de ánimo positivo surgido en su relación con el adulto, la necesidad por otra persona y la aceptación del adulto que lo cuida, fue constatada por L. Cruz (1985).

El complejo de animación consolida esta comunicación persona a persona, en la cual están inmersas en una misma situación, que transcurre de manera independiente fuera de cualquier otra actividad, donde los contactos íntimos y los sistemas de comunicación desformalizados madre-niño, se caracterizan por mirarse fijamente durante largos períodos de tiempo, emplean fonemas y palabras que no existen, transforman las palabras del lenguaje poniendo énfasis emocional a los sonidos, se tocan abrazan y acarician.

Cuando el niño comienza a distinguir los rostros, prefiere a las personas que se comunican con él, más que a las que lo alimentan y cuidan, provocándoles su presencia sonrisas, reacciones vocales y movimientos vivos. (M. Kistiakovskaia 1978)

La comunicación **personal situacional**, en el segundo semestre, se torna más motivada y activada por el niño, el cual manifiesta sus adquisiciones y su individualidad incipiente (L. Cruz 1985), comienza a conocer a la madre y los allegados.

Se aprecia cómo las relaciones niño-adulto, se van diferenciando, el infante se muestra más activo y el allegado lo estimula y acompaña en la realización de la actividad. La comprensión y sensibilidad mutua, provoca el surgimiento de vivencias que hacen posible la diferenciación y predilección por algunas figuras, que por lo general son aquellas que se dirigen al niño con objetivos comunicativos, formándose así una relación afectiva privilegiada, básica para el desarrollo del bebé.

Durante la forma personal situacional, también llamada **comunicación emocional directa con el adulto** se organizan las percepciones del niño, al inicio es el adulto el principal objeto de atención para el infante, luego esta se desplaza hacia los objetos del medio cercanos a él. Esta forma de comunicación continúa manifestándose durante todo el primer año de vida, pero adquiere diferentes matices, tomando el niño, en ocasiones la iniciativa en la relación con el adulto..

La situación social del desarrollo del bebé en el segundo semestre, los logros del desarrollo alcanzados por él, reclama una nueva forma de comunicación, la **comunicación práctico-situacional o trato de colaboración**, cuya principal particularidad, es el desarrollo de la comunicación dentro de la interacción práctica del niño al accionar con los objetos, acompañado por el adulto. Durante esta colaboración se garantiza que el niño logre un resultado práctico que le satisface las necesidades cognitivas y afectivas. (Lisina 1981)

Los logros alcanzados por el niño en el desarrollo: la comprensión del lenguaje, la discriminación visual y auditiva, la realización de la pinza digital y la adopción de la posición de sentado, le posibilitan el surgimiento de acciones simples con los objetos. Cambia la relación adulto- niño, ya que el infante comienza a desplazar su atención hacia los objetos del medio cercano. A partir de este momento el adulto comienza a actuar como mediador entre el lactante y el mundo de los objetos, asumiendo el rol de “maestro” para enseñar al niño cómo utilizarlos.

Los familiares más cercanos son los encargados de introducir al niño en el mundo de los objetos, cuando al utilizarlos, mencionan sus nombres y enseñan al bebé a realizar las acciones correspondientes con cada uno de ellos; por ejemplo, al peinarlo, al alimentarlo, la madre menciona el peine, la cuchara, el jarro y las acciones que realiza. Posteriormente lo estimula para que las realice de manera independiente.

En el segundo semestre de la lactancia el propio desarrollo sensorio-motor y del lenguaje alcanzado por el niño hace que comience a identificar y preferir a los conocidos, sus cuidados y atenciones y a rechazar a los extraños, reaccionando afectivamente en consecuencia con esta identificación; la adquiere un carácter selectivo.

Ya a finales de esta etapa de la vida, esas nuevas posibilidades del desarrollo y el progresivo desarrollo socio afectivo que alcanza el bebé, promueven una apertura hacia las interrelaciones sociales con las personas desconocidas, siempre que los adultos le propicien un espacio para la comunicación y que se desarrollen en presencia y en la colaboración del adulto conocido.

En esta forma de comunicación el adulto conocido actúa como intermediario entre el niño y el desconocido actuando como traductor de la información que él trata de transmitir, decodificándola al niño mediante un sistema paralínguístico, en el que se utiliza principalmente, el cambio en el tono y los contactos visuales, familiarizándolo afectivamente con él. (L. Cruz, 1985). **Es esta la forma de comunicación del niño con el adulto desconocido, mediatizada por el adulto conocido.**

- **Características del desarrollo socio-afectivo.**

El nacimiento del niño representa un salto cualitativo, a partir del cual, se continúa su desarrollo socio afectivo iniciado mediante la estimulación intrauterina realizada por la madre, el padre y otros familiares,

Al nacer el lactante se separa de su madre, pero durante toda esta etapa depende de ella para la satisfacción de sus necesidades básicas. En el período post natal se inicia el desarrollo de la personalidad, aparece la vida psíquica individual; el recién nacido se inicia en la vida social conjuntamente con las personas que le rodean.

Durante este primer año de vida el niño, depende por entero de la madre o del adulto que lo cuida debido a su incapacidad para una relación independiente con el medio que le rodea, por lo que toda su actividad está mediatizada por la madre u otros familiares que se encargan de su crianza.

Desde los primeros días de nacido, los adultos satisfacen no sólo las necesidades fisiológicas del niño, sino también las de movimientos, la de estimulación sensorial, de comunicación y de vínculo socio afectivo con las personas.

La formación y desarrollo de las manifestaciones emocionales del infante recorren un largo camino, en el cual, los adultos, sus cuidados, atenciones y afectividad con el bebé y las condiciones sociales de vida, desempeñan un papel determinante.

Algunos criterios especializados consideran que la primera manifestación de una emoción negativa, asociada a una reacción muscular es el grito del niño al nacer. Al transcurrir los primeros días de vida, el grito constituye la manifestación de las primeras sensaciones desagradables, relacionadas con la necesidad de alimentación, sueño, de calentarse, cambio de posición...

Si la madre atiende las necesidades del niño oportuna y sensiblemente, las emociones negativas violentas comienzan a disminuir su intensidad, aparece el llanto como una vía que utiliza el lactante, para —exclamar la atención del adulto” cuando necesita de él.

La aparición de emociones positivas en el lactante, depende de la adecuada satisfacción de sus necesidades y de la estimulación proveniente del adulto. Cuando el bebé está mojado, tiene hambre o sueño, no es estimulado, su estado emocional es negativo.

El neonato comienza a “percibir” lo afectivo, pero es aún incapaz de comunicarse con las personas que le rodean y de interactuar de manera independiente con ellas. La comunicación que se inicia y ocurre es debida a las atenciones de la madre y demás familiares que lo cuidan. Ellos, al querer comprender las señales del niño, manifiestan una conducta anticipada durante la comunicación.

Durante los primeros días de nacido, el neonato realiza una búsqueda visual en respuesta a la estimulación de la madre y demás familiares y posteriormente mira y le sonríe al adulto como un acto social hacia la persona, que manifiesta su satisfacción ante la presencia y las acciones, de la madre principalmente.

Las experiencias vitales obtenidas por el lactante cuando la madre y otros familiares lo estimulan; lo miran, le conversan, le sonríen y le muestran objetos llamativos, provocan su concentración visual y las primeras manifestaciones de emociones positivas, a finales del primer mes y principios del segundo. La necesidad de la vinculación del infante con los adultos conduce, en ausencia del lenguaje, al surgimiento de formas particulares no verbales de la comunicación.

Paulatinamente, a la sonrisa se le unen las vocalizaciones y la excitación motriz (mueve sus brazos y piernas), aparece el llamado “complejo de animación” como una iniciativa del niño al ver a la persona, principalmente al adulto. Con la aparición del “complejo de animación” se intensifica el desarrollo de la comunicación emocional, los contactos con el adulto se hacen más humanos, mediante los intercambios de las miradas, de las mímicas, gestos y vocalizaciones.

El complejo de animación o primera respuesta social del ser humano señala el fin de la etapa neonatal y el comienzo del período de la lactancia.

Dicha respuesta tiene una importancia trascendental en el surgimiento y desarrollo de otras formas de la comunicación, en particular, para el logro de la

imitación de sonidos y la comprensión del lenguaje de los adultos que rodean al niño, pues él capta los sonidos del lenguaje, observa los movimientos labiales de la persona que le habla y sus gestos.

Es necesario subrayar que el surgimiento de las reacciones emocionales del niño hacia el adulto se explica, porque es precisamente el adulto el que al cuidar al niño, crea en éste estados emocionales positivos y elimina los negativos.

Las reacciones emocionales hacia el adulto propias del complejo de animación, se desarrollan en el niño en tres direcciones: en primer lugar, de una reacción "local" en forma de sonrisa se convierten en la expresión de una "alegría" completa: el niño hace como que se dirige hacia el adulto con todo su cuerpo, lo mira, extiende sus manitas, levanta hacia él la cabeza y las piernas, se sonríe o emite sonidos particulares conocidos con el nombre de "gorgéo".

En segundo lugar, dichas reacciones comienzan a ser motivadas no sólo por el conjunto de estímulos que parten del adulto, sino por sus distintos componentes, el rostro y la voz; en tercer lugar, se hacen selectivas, comienzan a ser motivadas solamente por algunos adultos.

Como ya se ha señalado, originalmente la reacción emocional tiene un carácter generalizado, y aparece con respecto a cualquier adulto que se acerque al niño y le habla. A partir de los cuatro-cinco meses aparece la diferenciación de los "suyos" y de los "extraños", mientras que los "suyos" provocan una reacción viva de animación emocional, acompañada de abundantes movimientos, los "extraños" originan una reacción inversa: la inhibición.

Estas formas de comunicación, de relación con los otros introducen al niño en la vida social de los adultos, en las que él comienza a tener un papel cada vez más activo.

Durante el primer año de vida surgen emociones y las premisas para el desarrollo de los sentimientos de orgullo y vergüenza, miedo, celos, ansiedad o simpatía.

Los lactantes se alegran ante la música y la presencia de sus familiares allegados, de otros niños, los juguetes y la naturaleza, manteniendo un estado de ánimo alegre y activo cuando sus necesidades son satisfechas adecuadamente.

Las primeras manifestaciones de orgullo y vergüenza ocurren ante la aprobación o desaprobación de los adultos, sienten miedo ante los ruidos fuertes, los cambios bruscos de posición y en ocasiones a los animales.

Manifiestan las primeras reacciones que denotan celos hacia los familiares más allegados, así como, la ansiedad por la separación o ante situaciones desconocidas, apreciándose también las primeras expresiones de simpatía hacia algunas personas.

En la continua relación con las personas, ocurre un progresivo desarrollo social, los niños responden de diversas maneras durante las relaciones sociales: dicen adiós, tiran besos, tiran los brazos, piden algo...

Comienzan a mostrar algunas conductas que reflejan la asimilación de elementales normas y reglas sociales para vivir en sociedad, reaccionando incipientemente ante el “~~s~~ puede” y el “no se puede”, expresado por los adultos.

Las manifestaciones afectivas más frecuentes desde el nacimiento hasta los 6 meses son:

- Sonríen plácidamente ante la presencia del rostro del adulto, manifiestan un estado éxtasis, miran a la madre con atención cuando los alimentan y cuando los cargan dejan de llorar.
- Reaccionan con sonrisas y alegría ante la presencia de los objetos y juguetes.

- Presenta reacciones emocionales negativas (grito, cólera, llanto) ante determinadas situaciones del medio que inciden en su comportamiento.

En el segundo semestre comienzan a mostrar algunas conductas que reflejan la asimilación de elementales normas y reglas sociales:

- Reaccionan ante el “—s puede” y el “—a se puede”, expresado por los adultos.
- Conocen el efecto favorable o desfavorable que algunas de sus acciones provocan en sus allegados.
- Demandan atención social mediante gestos, mímicas, vocalizaciones, cambios posturales y matices de la mirada.
- Realizan acciones de imitación que evidencian un mayor nivel de sociabilidad (torticas, mocita, adiós, —entra”).
- Manifiesta alegría cuando lo estimulan ante sus éxitos.

Las formas de comunicación presentes en el primer año de vida, son las vías fundamentales para el desarrollo de las premisas y la posterior formación de la Relación de Apego del niño con su madre y familiares más allegados.

En la formación de esta relación, influyen las características individuales del niño y los familiares más cercanos, las cuales, se manifiestan durante la comunicación, provocando diferentes respuestas en cada uno de los integrantes de la diada. Influye también, la correspondencia entre el ideal de hijo esperado y el bebé real, así como, las condiciones de salud del infante.

Las características biológicas del recién nacido, los reflejos incondicionados de agarre o prensión, la succión, la forma humana de alimentación que favorece el contacto piel con piel madre-hijo, su incipiente desarrollo sensorio motor, así como, la dependencia total que él tiene del adulto para la satisfacción de todas sus necesidades, hacen del lactante, un ser con propensión al apego, siendo a la vez estas características, sus mayores potencialidades para el desarrollo, si este ocurre en condiciones adecuadas de vida y educación.

El niño al nacer no cuenta con recursos para comunicarse, es la madre quien se dirige a él y mediante la comunicación emocional directa, interpreta sus

señales, responde a sus llamados de forma sensible y oportuna, utilizando diferentes medios de comunicación: contactos físicos, intercambios de miradas, cambios tónicos y de tonalidades de la voz, la mímica y otros; el niño por su parte comienza a responder, a “comunicarse”, mostrando la sonrisa social, el complejo de animación, con formas más elementales del lenguaje gestual, mímico y oral. A partir de estos contactos, comienza a formarse y manifestarse su individualidad incipiente y las premisas para la Relación de Apego.

Desde los primeros momentos del alumbramiento y en los posteriores, las características biológicas del bebé, son reforzadas por las condiciones bio-psico- sociales propias de la madre, sus vivencias sobre la maternidad, el embarazo y el parto; el encuentro con su hijo, provocan en ella un conjunto de emociones y sentimientos que la motivan a brindarle protección y seguridad.” Es justamente la “iniciativa anticipadora” de la madre, durante el proceso de ayuda, la condición fundamental para que se desarrolle el proceso de comunicación.” ¹²

Como puede apreciarse, la Relación de Apego no es automática, sino que posee un carácter social y procesal, ya que se va conformando mediante las vivencias que el niño obtiene durante las diferentes formas de comunicación y actividad que establece con los allegados en su situación social del desarrollo.

En este año de vida, los motivos de comunicación son los familiares allegados, por lo que la comunicación frecuente, la sensibilidad y la comprensión de ellos, durante la satisfacción de necesidades al niño, se constituyen en un sistema de interacción afectiva especial, mediante el cual, cada miembro de la díada, formará y desarrollará vivencias de esas relaciones y del otro. Estas vivencias al inicio, originarán imágenes y luego las representaciones de estas relaciones vivenciales y de las figuras de apego, lo que promoverá el desarrollo del vínculo afectivo privilegiado.

¹² L. Cruz. Psicología del Desarrollo .La necesidad de comunicación pag 127

Este proceso de comunicación-ayuda del familiar con el bebé solo es auténtico, y promoverá el vínculo afectivo seguro, si el adulto aprende a conocer al bebé, a decodificar sus señales, manifestaciones, urgencias y deseos durante la relación y el bebé por su parte comienza a diferenciar esos cuidados y relaciones.

Refiriéndose a la formación de estas representaciones M. I. Lisina (1974), planteó: —E objeto de la actividad de comunicación es otra persona, el compañero de actividad conjunta. Como objeto concreto de la actividad de comunicación sirven siempre aquellas cualidades y propiedades del compañero que se manifiestan durante la interacción. Reflejándose en la conciencia del niño, las cualidades que se convierten después, en los productos de la comunicación. Al mismo tiempo, el niño se conoce. La representación sobre algunas de sus cualidades y propiedades descubiertas durante la interacción, también entra en el producto de la comunicación”.¹³

En el segundo semestre de la vida, durante la comunicación práctico situacional y la comunicación emocional directa con sus nuevos matices, ocurren relaciones de colaboración adulto-niño en las acciones con los objetos. Estas relaciones, tienen un importante papel en la formación de la Relación de Apego, ya que las mismas, contribuyen a la formación de las representaciones mentales sobre la figura de apego (la madre, el padre, otro familiar allegado) y sus relaciones.

Por lo antes expuesto se puede afirmar, que la Relación de Apego no se da en los primeros meses de la vida, sino que se forma paulatinamente mediante las vivencias obtenidas durante las diferentes formas de comunicación con los familiares allegados, la integración perceptual que va alcanzando el niño y la ayuda del adulto en la realización de actividades conjuntas, donde lo determinante, no es, la cantidad de actividades que se realicen con el bebé, ni la satisfacción de las necesidades orgánicas del mismo, sino la calidad de la

¹³ Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades pag 126. La comunicación con los adultos en los niños hasta los siete años.

interacción y la sincronía interactiva, basada en el conocimiento mutuo durante la relación, lo cual promoverá el desarrollo de la simbiosis afectiva de la díada.

En correspondencia con los criterios anteriormente expresados se considera que la Relación de Apego, es un vínculo afectivo privilegiado, que se origina, se forma y desarrolla, en el sistema de interacción afectiva especial que se establece entre el niño y el adulto allegado, en el proceso de la comunicación y la actividad conjunta, durante el cual, se influyen mutuamente a través de lo propiamente psíquico individual. El vínculo provoca sucesivas vivencias en el niño, que van conformando las representaciones de los allegados y sus relaciones, lo cual influye en el futuro desarrollo de su personalidad. (M.E. Grenier (2003)

La consideración del apego como vínculo afectivo privilegiado, se basa en resultados de investigaciones (L. Cruz, 2000), en las cuales se pudo comprobar que cuando un desconocido estimula al bebé, se requiere de un período de tiempo prolongado de familiarización para que los niños se acerquen y establezcan con él un contacto emocional directo, en cambio, cuando las figuras de apego se interrelacionan con los niños, estos muestran alegría ante su llamado y rapidez en los movimientos de aproximación.

Otro aspecto a tener en cuenta es, que cuando los niños están en los brazos de la madre o el padre, aceptan los contactos emocionales directos y se muestran activos e interesados en mantener esta forma de comunicación, utilizando el lenguaje mímico expresivo.

En cambio al extraño lo miran directamente a los ojos, con expresión seria o alegre, dependiendo de las características individuales de los niños y de los adultos, pero rápidamente sus miradas se trasladaban a los objetos personales del desconocido o a los del lugar donde se encuentran, o intentan mediante gestos, mímicas y expresiones orales, llamar la atención del adulto hacia esos estímulos.

En esta relación privilegiada, en la relación de apego, los medios empleados por los familiares en la decodificación de los mensajes no verbales del niño, llegan a ser suficientes para que se produzca el contagio en la relación y se desarrolle un sistema de comunicación basado en el lenguaje mímico expresivo y gestual.

En la formación de la Relación de Apego, como en todo proceso psicológico, se da la dinámica de lo biológico, lo sociocultural y lo propiamente psíquico de cada miembro de la díada.

En el bebé, las condiciones naturales de existencia inicial propias del recién nacido que lo hacen totalmente dependiente del adulto y que promueven el apego, la naturaleza, la cantidad e intensidad de las experiencias que obtiene de la estimulación del adulto durante el primer año de vida, posibilitarán la formación del vínculo afectivo privilegiado; por lo tanto sin cuidados predecibles, sensibles, comprensibles y sensorialmente enriquecidos de la familia con el niño, no se formará una relación de apego adecuada.

En la madre las propias características de su temperamento, sus experiencias vivenciales, la herencia familiar y cultural, el nivel de satisfacción de sus expectativas y las propias estimulaciones que provienen de su hijo, constituirán aspectos estrechamente relacionados para la formación del vínculo afectivo.

El estudio de esta temática, ha resultado polémico y ha tenido desaciertos al considerar en el origen de esta relación, como una predisposición lo biológico, también es importante reconocer, sus valiosos aportes relacionados con las consecuencias que puede tener en el desarrollo del infante, el establecimiento de una relación afectiva inadecuada madre-hijo, durante el primer año de vida.

Es por esto necesario considerar, que las formas de comunicación presentes en el primer año de vida, son las vías fundamentales para el desarrollo de las premisas y la posterior formación de la Relación de Apego.

Diferentes estudiosos del apego, han reconocido la importancia, de las interacciones tempranas madre-hijo, como el eje central a partir del cual, el niño organiza su mundo y se desarrolla, lo cual ha servido de base a las orientaciones y basamento de la estimulación temprana.

El reconocer la sensibilidad materna: —como una percepción e interpretación consistente y precisa de los mensajes de su hijo y una respuesta adecuada a los mismos”, constituyen importantes condiciones para la formación del tipo de apego y su trascendente papel en el desarrollo infantil.

M. Ainsworth (1951) en sus investigaciones, pudo encontrar las relaciones existentes entre las conductas maternas y sus influencias en el comportamiento infantil, lo cual le permitió establecer tres grandes categorías que representan, los tres patrones básicos de Apego:

Apego seguro. Los niños que establecen una relación de apego segura exploran activamente el entorno, cuando están acompañados por las personas que son para ellos figuras de apego; en cambio en ausencia de ellas, la exploración decae y la angustia por la separación es evidente. Cuando la madre vuelve, los niños muestran señales de alegría y activan sus conductas de apego hacia ella; la reclaman, la abrazan, la sonríen, son fácilmente consolados y reconfortados por ella y después de un breve momento de inseguridad, recuperan la exploración.

Apego ansioso ambivalente: Los niños que establecen una relación de apego ansioso ambivalente presentan un comportamiento bien diferente a los anteriores. La exploración del entorno de estos infantes en presencia de la madre, es baja o nula, no se alejan de ella; cuando la madre se va, la ansiedad por la separación es muy intensa. Los pequeños se muestran ambivalentes: por una parte buscan y procuran mantener la proximidad y el contacto con el familiar, pero, a la vez, sobre todo cuando la madre inicia un contacto, muestran oposición.

Asimismo, a diferencia del grupo de niños con apego seguro, los infantes con apego ambivalente, son difícilmente consolados por el familiar allegado tras la experiencia de separación, poniendo de manifiesto de forma clara su inseguridad en las relaciones propias del apego.

Apego evitativo: Los niños con este tipo de relación de apego se muestran pasivos o indiferentes, manifiestan escasa o nula ansiedad ante la separación del familiar allegado y evitan el contacto cuando la figura de apego vuelve, no muestran inquietud ante los extraños y en general, en situaciones en que normalmente se activa el sistema de apego, estos niños muestran una marcada ausencia de ansiedad y de conductas propias de esta relación.

Es importante destacar que el impacto de una vinculación defectuosa del niño con la madre, el padre y otros familiares muy cercanos, puede variar en dependencia de cuán temprano en la vida, cuán prolongado y cuán severo sea el abandono o negligencia emocional. Esto no quiere decir, que niños que hayan sufrido este tipo de experiencias, no tengan esperanzas de desarrollar relaciones interpersonales “normales”. Existen experiencias clínicas que plantean que pueden existir mejorías, aunque resulta un proceso largo y difícil para la familia y los niños.

Se debe señalar que la mayoría de los problemas que provocan la formación de relaciones de apego inadecuadas, más que al abuso, la despreocupación o la indolencia familiar, se deben a la ignorancia de los padres, en cómo proceder para lograr el adecuado desarrollo de sus hijos, lo cual está bastante generalizado, ya que muchos de ellos, desconocen la importancia que tienen para esta relación, las experiencias en los tres primeros años de vida de los niños.

Investigaciones realizadas han evidenciado que los lactantes con un apego seguro, en etapas posteriores del desarrollo, tienden a ser más cálidos, estables y con relaciones íntimas satisfactorias. Por el contrario, los infantes que desarrollan un apego ansioso ambivalente son personas que en posteriores etapas del desarrollo, poseen inseguridad hacia los demás y

prefieren mantenerse distanciados de ellos, tienen miedo a la intimidad y dificultades para depender de los demás.

Otros estudios reflejan la importancia del establecimiento inmediato del vínculo madre-hijo inmediatamente después del nacimiento y a su importancia en el desarrollo posterior del infante. Aunque en estos estudios, se ha preponderado la predeterminación de la relación madre-hijo, no deja de constituir un aporte, el hecho de privilegiar la necesidad del vínculo madre-hijo inmediato, por lo que se aboga, por la participación del padre en el parto y el posterior alojamiento conjunto madre-hijo; ya que estos eventos, influyen positivamente en el desarrollo de la relación de apego, ya que propician la continuidad inmediata de la relación afectiva ya iniciada.

Aunque estas predicciones pueden tener sus probabilidades de ocurrencia, no puede obviarse lo determinante que es en la vida del ser humano, todas las relaciones socio afectivas que desarrolla en el transcurso de su vida y que indudablemente pueden compensar las relaciones deficientes establecidas en esta etapa de su vida.

Finalmente conviene señalar que los niños pueden llegar a poseer varias figuras de apego, si varias personas le ofrecen un repertorio de manifestaciones, de conductas de apego adecuadas. Los infantes se vincularán con un número reducido de personas allegadas: padres, abuelos, hermano, estableciendo jerarquías de preferencias entre las que se encuentra generalmente la madre como la primera.

La jerarquía de preferencias no es necesariamente estable ni uniforme, ya que puede cambiar en intervalos de tiempo cortos, dependiendo del tipo de atenciones que reciba el niño de una u otra figura de apego, y se expresa de forma especialmente clara en momentos de aflicción, intimidad física o en una actividad de juego.

Es importante entonces, que el niño disponga de varias figuras de apego, las cuales le permitan obtener interacción amplia y variada y a la vez, poder

compensar posibles deficiencias temporales de algunas de ellas o situaciones significativas.

- **Desarrollo de los movimientos y de las acciones.**

En los primeros momentos de la vida los movimientos del lactante son desorganizados, no coordinados e incluyen a todo el cuerpo. El desarrollo del sistema nervioso, la estimulación proveniente de los adultos y las condiciones sociales de vida, coadyuvan a que los movimientos se organicen gradualmente, transitando por progresivos movimientos, que siguen una dirección céfalo caudal y próximo distal (dirección de la cabeza a los pies y de la columna hacia las manos.).

En estrecha y dialéctica relación con el desarrollo de los movimientos se produce el desarrollo sensorial.

De acuerdo a la dirección céfalo caudal y próximo distal, la visión y el oído son los primeros en desarrollarse, por lo que este desarrollo de los niños ocurre de la siguiente manera.

Se orientan:

- **Hacia en el rostro de una persona que se aproxima o a un objeto que se acerca a su campo visual.**
- **Siguen con la mirada el rostro de una persona u objeto que estando frente a él, se mueve hacia la derecha y hacia la izquierda.**
- La concentración de la vista en el rostro del adulto se produce entre las 3-5 semanas, ocurriendo la convergencia de los ojos.
- Entre los 3 y 4 meses puede observar objetos a cierta distancia y seguirlos con la mirada.
- A los 4 meses el acto de mirar está formado.
- **Buscan la fuente del sonido primero hacia la voz luego hacia un objeto sonoro detrás de él, a su izquierda o a su derecha.**

Los movimientos finos de las manos y la motricidad gruesa se producen simultáneamente al desarrollo de la vista y el oído, siguiendo también una dirección céfalo caudal y próximo distal.

Al inicio, el desarrollo de la vista guía, impulsa, conduce, los movimientos de las manos, posteriormente, alrededor de los 9 meses, es la mano la que enseña al ojo a ver, pues el niño con su agarre perfectamente formado puede atraer hacia si los objetos y observar todas sus características desde sus diferentes dimensiones, para lo cual es necesario que se encuentre en adecuadas condiciones de estimulación.

El desarrollo de los movimientos finos de la mano es gradual y su dinámica es la siguiente:

- Movimientos prensores de las manos o de cúbito palmar. (agarre grosero que abarca toda la mano).
- Prensión palmar simple(agarre de la mano separando el pulgar)
- Agarre de rascado.
- Acciones reiterativas (acciones repetitivas, tirar, arrastrar, golpear) lo que implica el uso de las falanges.
- Pinza digital. (9 meses...)
- Acciones vinculativas (aquellas en las que el niño vincula un objeto con otro.(Ej: Meter y sacar objetos de un recipiente, rodar) (no abren y cierran)
- Acciones de correlación simple (cubo sobre otro, colocar aros en pirámide o argollas en una base, tapar cajitas)
- Acciones de imitación.(dormir, peinar, bailar la muñeca)

En la medida en que el niño va alcanzando logros en el desarrollo sensorial y en los movimientos finos de las manos, se produce el desarrollo motor grueso, siempre y cuando el niño se encuentre inmerso en adecuadas condiciones de vida y de estimulación.

El desarrollo motor grueso se comporta de la siguiente forma:

- Levanta, sostiene y gira la cabeza sobre los hombros cuando se encuentra boca abajo o en posición vertical.

- Sostenido por debajo de las axilas, se apoya en los pies sobre una superficie dura, flexionando las piernas alternadamente
- Extiende los brazos hacia el objeto.
- Se desplaza boca abajo (reptar)
- Acostado en cualquier posición, gira.
- Realiza movimientos preparatorios para el gateo
- Gatea para alcanzar un juguete
- Se sienta solo con cierta estabilidad y apoyo de las manos
- Lanza objetos.
- Se para sosteniéndose y da pasos laterales con 2 puntos de apoyo.
- Se para y camina sosteniéndose con 1 punto de apoyo.
- Se mantiene parado sin apoyo.
- Camina solo.

Es importante señalar que en la investigación “Aproximación a la caracterización del niño preescolar cubano”, llevada a cabo por el Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar, se pudo constatar en el desarrollo de los niños cubanos, el logro de un número considerable de los aspectos de la dinámica, antes mencionados, no obstante se considera necesario aclarar que en el subgrupo de 9 a 12 no alcanzan el éxito: ensartar argollas en una base o colocar un cubo sobre otro, utilizar algún medio para alcanzar un objeto que no logra alcanzarlo directamente y hacer intentos de utilizar el lápiz. Sobre estas acciones los padres valoran que no forman parte de las actividades que realizan con sus hijos habitualmente, es decir, no forma parte de las acciones que les proponen a ellos, como parte de la estimulación.

Durante el primer año de vida existe un predominio de la comprensión del lenguaje que se acompaña de las primeras manifestaciones de la expresión oral. Si en los primeros meses de la vida del niño, los adultos utilizan el lenguaje como un medio de transmitir su propia disposición emocional al niño, aproximadamente a mediados de la lactancia se crean condiciones especiales para el desarrollo de la comprensión del lenguaje.

En las relaciones con los adultos, los niños comienzan a comprender el lenguaje ligado a la situación habitual, cotidiana y surge primeramente sobre la base de la percepción visual. El adulto realiza, con frecuencia preguntas al niño, mostrando en el mismo momento y lugar el objeto mencionado, lo cual provoca en el infante una reacción de orientación ante la conducta del adulto. Como resultado de múltiples repeticiones, surge la *relación* entre la palabra que pronuncia el adulto, el objeto y hacia el lugar que se señala.

En el período de lactancia, la entonación de la pregunta que se le haga al niño, determina la comprensión de este último.

El gradual aumento de la comprensión alcanza algunos aspectos del lenguaje que no están totalmente ligados a la situación y que son expresados por personas no habituales en la relación con el niño.

El desarrollo de la comprensión, en adecuadas condiciones de estimulación, se comporta de la siguiente manera:

- La comprensión ligada a la percepción visual. Comienza a comprender el lenguaje, cuando se menciona o pregunta por un objeto que se le muestra en un lugar determinado.
- Ante una petición del adulto, trata de alcanzar el objeto solicitado.
- Cuando se le pregunta, dónde se encuentra el objeto o persona colocado en diferentes lugares, lo mira, lo señala, trata de alcanzarlo y lo entrega.
- Cumplen órdenes sencillas dadas por el adulto: hace las tortitas, dice adiós
- Posee una reserva de palabras cuyo significado —~~o~~noce”.

Durante el primer año de vida se forman las premisas necesarias para el dominio del habla, la relación con el adulto constituye la base para el surgimiento de la capacidad de emitir los sonidos del lenguaje humano.

El niño desde muy temprano comienza a mantenerse callado cuando el adulto habla, más adelante, si posee un buen estado emocional, comienza a emitir sonidos, a responder al lenguaje del adulto mediante el gorjeo, el cual se va incrementando con la estimulación del adulto que se inclina hacia él mirándolo de frente.

Cuando el niño emite un sonido, puede escucharse e imita su propia voz lo más parecido posible; haciéndolo por largo tiempo. Posteriormente ya el infante es capaz de imitar con bastante expresividad el ritmo de los sonidos pronunciados por él y por otra persona que lo estimula diciéndole palabras cariñosas, pero carentes de sentido.

Los adultos acostumbrados a la relación mediante el lenguaje oral, se dirigen al niño mediante la palabra elicitando reacciones de respuesta en el niño. El infante desde muy temprano, comienza a reaccionar al tono emocional del lenguaje oral. En el segundo semestre, ya balbucea mucho y con satisfacción; por tiempo prolongado repite distintas sílabas y trata de imitarlas.

El silabeo del niño refleja su disposición para el roce social, va acompañado del gradual perfeccionamiento del uso de los labios, la lengua y la respiración, lo cual constituye premisa indispensable para asimilar los sonidos del idioma y mediante el mismo el niño aprende a pronunciar y a distinguir sonidos coloquiales cada vez más nuevos.

Finalizando el primer año de vida, el lactante puede tener una reacción oral en respuesta a la palabra del adulto. Repite sonidos y pueden pronunciar regularmente de cuatro a diez o quince palabras, aunque la reserva pasiva de palabras es mucho mayor.

Con el comienzo de la comprensión del lenguaje oral del adulto y con el uso de las primeras palabras, comienza una nueva etapa del desarrollo psíquico, la actividad no parte del adulto, sino que el niño se hace activo y se dirige por propia iniciativa hacia el adulto y exige de éste cierta comunicación, y que le vayan denominando todos los nuevos objetos que encuentra a su alrededor.

En las relaciones con los adultos el niño comienza a apropiarse de las formas de expresión del lenguaje, lo cual también es gradual y su desarrollo depende fundamentalmente de la estimulación que el niño recibe del adulto, manifestándose de la siguiente manera:

- Se orienta hacia los sonidos.
- Gorjeo (emiten sonidos vocálicos aislados y algunos de ellos con una entonación continuada –aaa”, –iii”).
- Balbuceo (imita con expresividad el ritmo de los sonidos pronunciados).
- Silabeo (gradual perfeccionamiento del uso de los labios, la lengua y la respiración)
- Emisión de las primeras palabras símbolo y algunos sonidos onomatopéyicos.
- Al año muestra interés por las palabras, las repite e imita modelos nuevos de sonido, que no había pronunciado antes.

A los 12 meses aproximadamente, ya los niños se inician en la marcha erecta, aunque aun muestran grandes dificultades para mantener el equilibrio y son frecuentes las caídas y situaciones de indefensión, se perfeccionan los movimientos motrices finos los cuales le permiten realizar algunas de las acciones simples con los objetos, aprendidas en su relación con los adultos. Se desarrolla la comprensión del lenguaje del adulto y se establecen las primeras palabras en el habla del niño.

2.3 Caracterización psicológica del niño de Edad Temprana.

- **La actividad y la comunicación en el niño de edad temprana.**

Con estas adquisiciones el infante arriba al 2do año de vida presentando una nueva situación social del desarrollo, durante la cual, comienza a perder el interés primero, en la figura del adulto, para centrarlo en los objetos, los cuales quiere explorar, manipular, conocer.

Caracteriza a este período evolutivo, una nueva actividad rectora o fundamental del desarrollo, **la actividad con objetos** y prevalece la comunicación con los adultos práctico situacional o trato de colaboración.

El niño de edad temprana (1-3 años) posee un ritmo de crecimiento e incremento de peso más lento que los infantes del primer año de vida, aunque dicho ritmo aún es bastante rápido; en segundo año de vida su talla aumenta 11 cms y el peso de 2 a 2.5 kilogramos. En tercer año los niños crecen 8 cms y aumentan entre 1 y 2.5 kilogramos como promedio.

Existe una interdependencia muy fuerte entre el desarrollo físico y psíquico, la disposición del niño y su estado de salud se reflejan en la actitud que asumen con respecto al mundo circundante y las relaciones con los adultos.

La capacidad de trabajo del sistema nervioso de estos infantes, continua aumentando gradualmente, pero aún hay que preservarlos de actividades que puedan cansarlos y le produzcan fatiga, mantener un adecuado régimen de vida, higiene minuciosa, el cumplimiento del sueño, la alimentación, el baño y el aseo y la organización de la vigila con una visión educativa.

Estas medidas constituye la garantía para una correcta maduración del sistema nervioso central, la formación y desarrollo de hábitos y habilidades y al logro de un estado emocional equilibrado y positivo.

En la edad temprana las determinantes del desarrollo psíquico son: el dominio de la marcha erecta, del lenguaje y de las acciones con los objetos. Estas se encuentran interrelacionadas dialécticamente, de manera que el desarrollo de una influye en el de las restantes y viceversa.

Una interrelación dialéctica y directa existe también entre la actividad fundamental de la etapa, la actividad con objetos y la forma de comunicación niño-adulto. Una nueva forma de actividad, exige una forma de comunicación que la estimule y potencie: **la comunicación práctico situacional o trato de colaboración.**

La comunicación práctico situacional, en un inicio, adquiere forma de actividad conjunta, ya que el niño no ha penetrado aún de forma amplia en el mundo de los objetos y sus relaciones, poseen rudimentarias formas de locomoción y del lenguaje, las cuales los hacen muy dependientes del adulto para desarrollar la actividad objetual.

Posteriormente con el perfeccionamiento del lenguaje, la marcha y las propias acciones con los objetos, la comunicación práctico situacional adquiere la forma de trato de colaboración, ya que el niño comienza a ser más capaz de realizar la actividad objetual de forma independiente. Durante la realización de las actividades o el juego existe la tendencia en los niños a la orientación más hacia los objetos que a las personas.

No obstante a lo anteriormente planteado en todo este periodo se mantiene un reclamo del infante al adulto, bien para la aprobación o solicitando ayuda. Por tanto, la relación con el adulto posee matices diferentes durante el periodo de la edad temprana, aunque siempre se pone de manifiesto la necesidad de mantener un estrecho vínculo con él.

La actividad con objetos conjunta o en colaboración con el adulto, tiene una extraordinaria influencia en el desarrollo intelectual y socio afectivo de los infantes y constituye la base del desarrollo sensorial, del pensamiento, de la socialización y de emociones de los infantes durante la edad temprana.

En este período los niños realizan diversas acciones con los objetos con diferentes niveles de complejidad. Las acciones instrumentales, de correlación e imitación influyen de forma más directa en el desarrollo del pensamiento, la percepción, el lenguaje y en lo socio afectivo. Tiene además influencia en el desarrollo de la memoria, la atención, la imaginación.

Al accionar con los objetos los niños se apropian de uso del objeto y de sus características, forma, color, textura, olor, temperatura así como comienzan a agruparlos y a establecer relaciones de tamaño. Unido a esta familiarización que sirve de base a la asimilación de los patrones sensoriales, los niños

desarrollan también conocimientos sobre relaciones espaciales (en acciones de construcción) y al culminar la etapa realizan acciones de identificación y comparación con el patrón.

El dominio de la marcha como determinante del desarrollo en esta etapa de la vida, no está excluido de esta interdependencia evolutiva. El interés del niño por alcanzar los objetos, accionar con ellos, descubrir sus propiedades y su utilidad, lo impulsa a desplazarse, dejando sus manos cada vez más libres.

El niño llega a ser capaz de caminar con movimientos coordinados, correr, escalar, golpear pelotas con el pie, realiza cuadrupedias, salta con los dos pies y lanzan, ruedan y capturan pelotas con una o ambas manos en distintas direcciones

- **Características del desarrollo cognitivo. La atención y el lenguaje en este período.**

El dominio del lenguaje constituye un logro de la edad temprana teniendo gran importancia para distintos aspectos del desarrollo psíquico del niño. Este se convierte paulatinamente en un medio importante para transmitir al niño la experiencia social, para que los adultos controlen sus acciones y bajo su influencia, se reacondicionan los procesos psíquicos del niño: la percepción, el pensamiento, la memoria.

En esta etapa ocurre el período sensitivo del desarrollo del lenguaje, momento en que el niño está apto su asimilación; para la utilización de los vocablos que ya comprende en su comunicación con los demás.

El desarrollo del habla en la edad temprana se presenta en relación con el dominio de la actividad con objetos. El creciente interés que los niños muestran por los objetos, sus propiedades y acciones a realizar con ellos, los hace dirigirse constantemente al adulto, con ánimo de solicitarle unos u otros objetos y la forma de cómo actuar con ellos. Pero para dirigirse al adulto y obtener ayuda necesaria, el niño tiene que emplear el habla.

Aunque en el proceso de comunicación en la actividad conjunta predomina la comunicación mímica gestual, esta demanda de los niños un lenguaje cada vez más fluido y coherente con los adultos. Los niños comienzan a expresar palabras, conversan, dialogan, solicitan ayuda.

En la actividad con objetos, el niño aprende a nombrar los objetos y expresa sus características, incrementando así su vocabulario, en sustantivos, adjetivos, adverbios y verbos. La actividad conjunta demanda del niño una comunicación más fluida y coherente. Los infantes comienzan a dialogar, conversan y reproducen cuentos cortos, rimas, poesías y canciones breves.

En el uso del lenguaje durante las acciones con el objeto, la palabra comienza a ser utilizada como denominación generalizadora que expresa un concepto, lo cual refleja el proceso de asimilación del uso del objeto así como de sus características esenciales.

Las acciones con los objetos constituyen el principal estímulo para el dominio del lenguaje oral, lo que depende mucho de los adultos, de la estimulación que realicen, de cómo organicen su actividad y cuáles exigencias planteen a los niños.

Si los adultos tratan de captar cada deseo de los niños, no están contribuyendo al desarrollo del habla, la situación es completamente distinta, cuando ellos hacen hablar a los niños, que expresen sus deseos dentro de sus posibilidades, y solo en este caso, acceden a sus solicitudes.

Conjuntamente con el desarrollo de la expresión del lenguaje tiene gran importancia la acumulación de impresiones que tiene lugar dentro de la actividad con objetos, ésta crea la base para la asimilación del significado de las palabras, su relación con las representaciones de los objetos y de los fenómenos del mundo circundante.

El desarrollo del lenguaje a la edad temprana comprende el perfeccionamiento de la comprensión del habla de los adultos y la formación de la propia expresión del lenguaje del niño.

La posibilidad de relacionar la palabra con los nombres de los objetos y sus acciones en los niños, se va formando paulatinamente, transitando por diferentes momentos: *primeramente la comprensión está relacionada con una situación integral*, y no con un objeto o una acción concretos. Ejemplo: el niño puede ejecutar con acciones ante la orientación de un adulto determinado, y no reaccionar a la misma orientación dada por otro adulto ya que sirve estímulo para la acción no solo las palabras, sino también los gestos, la mímica, la entonación, e incluso la situación ambiental. Solo cuando las palabras son repetidas muchas veces, unidas a gestos determinados logran la respuesta de los niños.

Posteriormente, el factor ambiental es superado y el niño comienza a comprender las palabras, independientemente de quien las pronuncie y con qué gestos las acompañe. Sin embargo, también después de esta etapa, la relación de las palabras con los objetos y acciones que ellos representan, permanecen inestables por largo tiempo dependiendo de las circunstancias, en que el adulto de al niño las indicaciones verbales.

Durante el segundo año de vida, la subordinación de las acciones infantiles a las solicitudes verbales del adulto, se produce solo si se realiza frente a su vista y cuando no medie algún retraso del tiempo entre la orden y la presentación del objeto.

En los primeros meses del segundo año de vida, las palabras del adulto relacionadas con cualquier objeto que le sea familiar al niño, provoca en éste la acción esperada, sólo en el caso de que ese objeto se encuentre frente a su vista.

Sin embargo, aún en el caso en que el objeto esté a la vista del niño en forma evidente, la "orden" del adulto, que orienta al niño hacia el objeto, puede ser fácilmente interferida por la percepción directa de otros objetos más brillantes, cercanos, o nuevo.

En el segundo año de vida la palabra adquiere para el niño más rápidamente carácter excitador que inhibitorio: a él le es considerablemente más fácil ante una indicación oral comenzar alguna acción, que detener una ya comenzada. Un ejemplo que ilustra lo anteriormente planteado es que en la infancia temprana el niño comienza a comprender la palabra —no—, la prohibición sin embargo no obra tan efectivamente como lo desearía el adulto; sólo en el tercer año de vida, las órdenes verbales del adulto, comienzan a regular la conducta del niño ante distintas condiciones, a detener sus acciones, y a estimularlas.

En este año de vida la comprensión del lenguaje de los adultos varía cualitativamente el niño no sólo comprende distintas palabras, no sólo es capaz de realizar acciones con objetos a las instancias del adulto, sino que comienza a escuchar con interés cualquier conversación que sostengan los adultos, tratando de comprender qué es lo que hablan, escuchan atentamente cuentos, anécdotas y poesías.

Los niños del 3er año de vida escuchan y comprenden las informaciones que se salen de los límites de una situación directa de trato con el adulto lo cual constituye un importante logro para ellos, ya que les da la posibilidad de valerse del habla como el medio principal de conocimiento de lo inaccesible a su experiencia directa.

El desarrollo del lenguaje oral es progresivo y más lento que la comprensión hasta el año y medio. En este período él asimila aproximadamente de 40 hasta 100 palabras y las utiliza muy raras veces. Después del año y medio, la situación cambia ya que los niños comienzan no sólo a exigir constantemente los nombres de los objetos, sino que hace intentos de pronunciarlos, de articular los sonidos.

El ritmo de desarrollo del habla aumenta progresivamente y finalizando el tercer año los niños expresan aproximadamente, hasta 500 palabras.

El lenguaje infantil al inicio, es poco parecido al lenguaje del adulto, ya que los niños utilizan palabras diferentes. A esta forma peculiar del habla se le denomina “lenguaje autónomo”.

Las palabras de este tipo de lenguaje tienen un triple origen:

- En primer término, la influencia del habla de los adultos que consideran más accesibles al niño el uso de las palabras inventadas por ellos: gua, gua, el perro; la papa, la comida; los papos, los zapatos...
- En segundo término, las palabras deformadas, que los niños adulteran al tomarlas de palabras reales, por no dominar aún en forma completa los fonemas coloquiales, ni la articulación del sonido, los niños cambian involuntariamente la forma sonora de las palabras: “quilla”, por mantequilla; “opota”, por compota...
- En tercer término, el niño crea por sí mismo palabras autónomas. Ej: cun cun, es para un niño el pañal que usa para dormir, Niní es el nombre con que llaman al tío...

Con una correcta pronunciación y educación del habla de los adultos, el lenguaje autónomo constituye solamente un momento fugaz, influyendo así positivamente en el desarrollo de los fonemas y en la articulación de los sonidos.

Conjuntamente con la ampliación del vocabulario y el mejoramiento de la pronunciación de las palabras, los niños asimilan la *estructura gramatical* de la lengua natal.

Inicialmente el niño se limita al uso de oraciones compuestas de una, y más tarde, dos palabras, inclusive cada una de tales “palabras oracionales”, puede tener varios significados distintos. Cuando el niño dice “mamá”, esto puede querer decir: “mamá cárgame”, o “mamá quiero pasear”, y otros muchos significados.

A los dos años aproximadamente el lenguaje del niño comienza a adquirir un carácter asociativo, y a expresar sencillas relaciones entre los objetos.

El período sensitivo para la enseñanza del habla tiene lugar entre los 18 meses y los tres años. En este lapso de tiempo, la asimilación del lenguaje por los niños, se produce con mucha facilidad, provocando cambios fundamentales en la conducta infantil y en los procesos psíquicos.

Si a los tres años el niño todavía no ha comenzado a hablar, en lo adelante aprenderá con mayor dificultad y la estimulación del adulto deberá ser más intensa e individualizada.

La existencia de los períodos sensitivos del desarrollo se explica, por el hecho de que la enseñanza influye principalmente sobre aquellas cualidades psíquicas que recién empiezan a formarse, por lo tanto, es muy importante que la estimulación del adulto se organice, se sistematice y ejerza oportunamente. Es necesario que cada educador recuerde, que es mucho más difícil cambiar, reestructurar, las cualidades ya formadas, que desarrollarlas en el momento adecuado.

Durante la edad temprana se produce el cambio de significación de las palabras, lo cual constituye uno de los aspectos importantes del desarrollo intelectual del niño. El dominio del habla tiene gran importancia para distintos aspectos del desarrollo psíquico de los niños. Esta se convierte paulatinamente en un medio importante para que los adultos transmitan a los infantes la experiencia social, orienten y controlen sus acciones.

Bajo la influencia del habla, se reacondicionan los procesos psíquicos del niño: la percepción, el pensamiento, la memoria. El desarrollo del lenguaje dependerá ante todo del desarrollo de la actividad del niño, de su percepción y de su pensamiento y de la comunicación que establezca con las demás personas.

El desarrollo perceptual durante toda la etapa preescolar debe ser analizado tomando en consideración la vinculación entre el ***desarrollo de los patrones sensoriales y el de las acciones perceptivas***.

En la edad temprana se va formando en el niño determinada reserva de representaciones sobre las diversas propiedades de los objetos, a partir de la variada actividad con objetos que realiza. Algunas de dichas representaciones comienzan a constituirse en modelos, con los cuales el niño compara las propiedades de nuevos objetos en el proceso de su percepción. Así, al determinar objetos de forma triangular, él dice: —~~o~~mo una casita” o —~~o~~mo un techo”. Si el objeto es redondo —~~o~~mo una pelota” o si es de color amarillo, —~~o~~mo el sol”. A esto se le denomina patrones objetales o pre-patrones sensoriales.

Los niños de tres años aprenden a buscar los objetos de igual forma, color o tamaño comparándolos con un modelo, así encuentran por ejemplo los botones de igual color a los de la bata del payaso, realizando acciones de comparación, o distribuye en cajas los objetos de igual forma al círculo que tiene delante; son acciones simples de comparación para encontrar un objeto parecido a otro; la naranja se parece al círculo. Los niños se apoyan en acciones externas para la realización de las tareas de la educación sensorial.

Entonces, *finalizando el periodo* constituye un logro del desarrollo que el niño **reconoce las propiedades de los objetos: color, forma, tamaño y textura, mediante acciones de comparación a un nivel externo**.

Al finalizar la edad temprana, los niños sólo tienen representaciones acerca de la relación de tamaño entre dos objetos percibidos de manera simultánea (grande - pequeño). El niño no puede determinar el tamaño de un objeto aislado, ya que para ello deberá restablecer en la memoria su lugar entre los demás. En las edades preescolares menor y mediana, se forman en los niños representaciones sobre correlaciones de tamaño entre objetos - grande, mediano, menor, o viceversa -, los niños comienzan a captar que los objetos

conocidos son grandes o pequeños independientemente de que se comparen o no con otros objetos: “el elefante es grande”, “la mosca es pequeña”.

Las acciones perceptuales —son necesarias para la asimilación de los patrones; mediante ellas el niño puede obtener representaciones sobre los diversos tipos de propiedades de los objetos, que tienen significación de patrones de las representaciones ya asimiladas para orientarse en las propiedades de los objetos circundantes”.¹⁴

En las investigaciones de L. Venguer y colaboradores se establecieron tres tipos de acciones perceptivas: las de identificación, son acciones perceptivas que se realizan durante el análisis de las propiedades del objeto y que concuerdan completamente con el patrón dado. Es una acción muy sencilla que se manifiesta como la primera en el proceso de desarrollo de la percepción. Tiene como requisito que los objetos sean sencillos y que el niño tenga la posibilidad de acercar un objeto al otro; las acciones de comparación con el patrón, son las acciones de utilización del patrón para distinguir las propiedades o cualidades de un objeto que se diferencia de ese patrón, es decir, el análisis del objeto que se parece al patrón pero que no se corresponde en su totalidad. El patrón es el medio general de la percepción y los diferentes objetos son para el niño las variantes de este modelo o patrón, y las acciones de modelación, que son las acciones perceptivas que permiten la comparación de las propiedades de un objeto no solamente con un patrón, sino con un grupo, o sea, permiten al niño la discriminación de las variaciones de los patrones sensoriales. Es la construcción de modelos de patrones; porque el niño trabaja con sistema de patrones y no con patrones aislados.

Los tres tipos de acciones comienzan a formarse en la etapa de 1 a 3 años, si bien la fundamental en estas edades es la de identificación.

Durante la edad temprana se aprecian nuevas posibilidades para la formación de acciones de comparación con el patrón, y a los tres años aproximadamente se inicia el desarrollo de las acciones de modelación perceptual, aunque muy sencillas. Estas nuevas acciones perceptuales se

¹⁴ VENGUER, LEONID A. Temas de Psicología Preescolar. 1981. Página 216.

forman en particular durante las acciones de correlación e instrumentales, mediante acciones de orientación externa que realiza el niño para lograr un resultado práctico concreto.

La actividad que se comienza a realizar por medio de un objeto e instrumento, estimula el desarrollo de la actividad intelectual. Las acciones con objetos e instrumentos favorecen el desarrollo de la experiencia sensitiva de los niños, que se enriquece y orienta más hacia un objetivo y posibilitan la habilidad de controlar visualmente las acciones, el perfeccionamiento de la coordinación visomotora, de la orientación espacial incluyendo la utilización de objetos especializados que implican un alto nivel de generalización en la actividad que mediatizan la solución de la tarea.

El pensamiento práctico o en acciones es propio de los niños de la edad temprana. El niño resuelve las tareas que se le proponen mediante acciones externas, de prueba, de tanteo; el pensamiento y la acción con los objetos reales se encuentran fundidos en una unidad. Al final de la etapa, los niños pasan de la solución de problemas que exigen el establecimiento de relaciones entre los objetos con ayuda de acciones externas, a la solución de tareas en el plano mental apoyándose en imágenes.

En el desarrollo del pensamiento infantil ocupa un lugar destacado la formación de generalizaciones: la unión mental de objetos y acciones que representen los mismos rasgos.

El aprendizaje del habla crea la base para la generalización, ya que la significación de las palabras, cuya comprensión y utilización el adulto le enseña al niño, siempre entraña en sí una generalización, por ejemplo: la palabra “reloj”, el niño comienza a relacionarla por igual, al reloj de pulsera, al de pared y al despertador; y la palabra pelota, la relaciona a la pelota grande o la pequeña... No obstante, la significación comúnmente aceptada de las palabras, no es asimilada de inmediato por los niños; su significación es muy difusa y variada. El niño con frecuencia denomina con la misma palabra objetos completamente distintos, traslada la palabra de un objeto a otro sobre la base

de su semejanza según rasgos casuales, puede llamar pelota a una naranja, un tomate...

Sin embargo, este uso indiscriminado de las palabras no encuentra el apoyo del adulto, el cual influye en el niño para que asimile una relación más determinada entre la palabra y el objeto.

Es frecuente también que el nombre común de un objeto sea asumido como propio por el niño; él le llama "pelota" solamente a su pelota roja y azul, otra pelota distinta ya no la identifica con ese nombre.

La estimulación del adulto, sus indicaciones, los ejemplos de que se valen al utilizar las palabras que designan objetos, hacen que el niño constantemente se enfrente a la idea de que los objetos con nombres comunes tienen la misma función y designación. Sin embargo, resulta que este hecho en sí no conlleva a la posibilidad de generalizar los objetos cuyas funciones sean las mismas, pero se diferencian por sus propiedades externas; es muy difícil extraer de ellos lo general.

Esto, aparentemente resultaría completamente imposible para el niño si ya anteriormente no hubiera logrado asimilar las acciones con objetos, dominar el uso de los objetos en concordancia con su designación.

La generalización de los objetos conforme a sus funciones surge primeramente durante la acción, y después se fija en la palabra.

Los primeros "portadores" de generalización son los objetos instrumentos. Habiendo asimilado la forma de acción mediante uno u otro instrumento: una vara, una cuchara, un lápiz..., el niño tratará de usar este instrumento en las situaciones más diversas, distinguirá su significación generalizada para la resolución de determinado tipo de tareas.

Por otra parte, en el instrumento se destacan aquellos rasgos que son importantes para su utilización, los restantes pasan a un plano secundario. Habiendo aprendido a acercar hacia sí los objetos mediante una vara, el niño

utilizará con posterioridad con ese fin cualquier objeto alargado: una regla, una sombrilla, una cuchara...

Todo esto cambia la significación de las palabras que el niño ha asimilado. Dichas palabras comienzan a representar la designación del objeto en forma cada vez más generalizada. La importancia de la generalización lograda durante la acción para el surgimiento de la generalización en la palabra, se manifiesta claramente al comparar los casos en que la palabra designa los objetos, se le da al niño mediante una simple muestra de dichos objetos y actuando con ellos.

Próximo a los tres años, en el desarrollo intelectual del niño tiene lugar un avance de gran significación para el dominio de formas más complejas de pensamiento y para la realización de nuevos tipos de actividades; aparece la función simbólica de la conciencia la cual expresa la posibilidad de establecer una relación de sustitución; es decir, utilizar un objeto como sustituto de otro y realizar acciones con los sustitutos en lugar de con los objetos concretos gracias a las representaciones que ya el niño posee y que le permiten comenzar a operar con los objetos en el plano mental.

La función simbólica se desarrolla primeramente en relación con la actividad práctica y sólo después se traslada al uso de las palabras y le da al niño la posibilidad de pensar por medio de ellas. La premisa para el surgimiento de la función simbólica es el dominio de las acciones con objetos y la separación posterior de la acción del objeto.

Desarrollo de la atención, memoria y la imaginación

En la edad temprana, se destacan formas especiales de acciones de orientación que pueden ser determinadas como acciones de percepción y de pensamiento, y en la edad preescolar dichas acciones se van complicando y perfeccionando constantemente. Sin embargo la atención, la memoria y la imaginación, permanecen, dependientes por largo tiempo: el niño no domina acciones especiales que le permitan concentrarse, retener lo visto u oído, representarse algo que se salga del marco de lo anteriormente percibido. Tales acciones se comienzan a formar sólo durante la edad preescolar.

Los niños de edad temprana logran concentrarse en las manipulaciones con objetos o en el examen de láminas, acumulan una experiencia diversa, reconocen en sus propios garabatos la “pelota” o el “hombre”. Pero todo esto constituye los resultados de una orientación general dentro del mundo circundante, encaminado a analizar los objetos, sus propiedades y relaciones en la práctica, y no a mantener la acción y la retención mental, a la creación de nuevas imágenes. Por eso la atención, la imaginación, y la memoria en el niño de edad temprana son involuntarias, son impremeditadas.

La atención del niño de edad temprana es involuntaria, impremeditada, refleja sus intereses con relación a los objetos circundantes, a las acciones realizadas con ellos, él se concentra sólo mientras no decaiga su interés. Los niños no se concentran por tiempo prolongado en una actividad, les llaman poderosamente la atención los objetos en movimiento, con colores brillantes y sonido.

Ellos retienen en la mente aquello hacia lo cual prestaron atención en la actividad por lo que la memoria de estos niños es básicamente de carácter involuntario, ellos no se plantean ante sí el objetivo consciente de recordar algo, la retención mental y la recordación tienen lugar independientemente de su voluntad y de su conciencia.

A los niños les resulta difícil concentrarse dentro de una actividad monótona y poco atractiva, mientras que en las acciones con los objetos, ellos pueden permanecer por períodos de tiempo cortos en atención. Es necesario además para que logren concentrar la atención, que antes de realizar con ellos actividades para la estimulación del desarrollo, se le satisfagan sus necesidades básicas, o sea, no deben tener hambre, sueño, fatiga, no estar sometidos a ruidos o temperaturas inadecuadas.

Los juegos de entretenimiento, de movimientos y musicales, los objetos en movimiento, con colores brillantes y sonido, el cambio frecuente de actividad con objetos, les llaman poderosamente la atención.

DESARROLLO DE LA MEMORIA

La memoria del niño de edad temprana **es básicamente de carácter involuntario**. Esto quiere decir que el niño, no se plantea ante sí el objetivo consciente de recordar algo.

La retención mental y la recordación incidental tienen lugar independientemente de su voluntad y de su conciencia. Se producen dentro de la actividad con objetos y en las relaciones con los adultos y dependen de las características de estas.

El niño retiene en la mente aquello hacia lo cual prestó su atención en la actividad, en él. Estos infantes recordarán con mayor rapidez aquellos hechos, objetos, animales o personas a quienes han prestado mayor atención, los que producen en ellos una impresión, aquellos con los que se relacionan más frecuentemente y con los que establece lazos afectivos.

En los niños de edad temprana la retención mental involuntaria y la reproducción, constituyen la única forma de trabajo de la memoria. El niño aún no se puede plantear el objetivo de retener en la mente o recordar algo y, por lo tanto, no aplica para ello procedimientos especiales. Ellos para recordar necesitan de la percepción repetida de los objetos, los hechos, solo así comenzarán a formarse en ellos las huellas némicas, o sea, aquellas que permiten, la reproducción de lo ya percibido con anterioridad.

La reproducción de lo ya percibido y conocido se da inicialmente sustentada en la comprensión del lenguaje del adulto, en el cumplimiento de órdenes, en las reacciones de aceptación a las personas conocidas, a la reacción ante una melodía musical, una voz...

DESARROLLO DE LA IMAGINACIÓN

La imaginación es un proceso, que para su desarrollo, necesita del conocimiento. **En la edad temprana los niños tienen un incipiente**

conocimiento del mundo y de la vida social, por lo que su imaginación aún se encuentra en proceso de formación, siendo casi inexistente.

Este proceso en el niño, está relacionado en sus orígenes, con el surgimiento de la función simbólica de la conciencia, que tiene lugar al final de la edad temprana. La sustitución de los objetos por otros objetos y por sus representaciones, La imaginación del niño se va formando dentro del juego, estando en los primeros tiempos indisolublemente ligada a la percepción de los objetos y a la ejecución de acciones lúdicas con ellos.

En estas acciones lúdicas llevadas a cabo por los niños pequeños, tiene especial importancia el parecido que tenga el objeto sustituto con el objeto sustituido. Posteriormente ya en la edad preescolar, y con la influencia que la comunicación y la actividad ejercen en su desarrollo, las acciones de sustitución las realizan con objetos sustitutos menos parecidos e imaginarios.

Al final de la edad temprana surge y se manifiesta esta función, lo cual, está íntimamente determinado por la estimulación del adulto, recibida durante el desarrollo de las acciones con los objetos y en todo el desarrollo del proceso educativo.

Características del desarrollo socio-afectivo. Crisis de los tres años.

El interés por los objetos también se manifiesta de forma evidente en el comportamiento afectivo del niño de edad temprana. Durante el segundo año de vida en que aún la expresión del lenguaje es escasa, la posesión del objeto se constituye en la aspiración suprema del infante. La novedad, la función y las características de los objetos, despiertan un gran interés en el niño, que no desea compartirlo con los demás. Ocurre entonces, lo que es llamado en la bibliografía como "juego al lado", durante el cual casi no se producen relaciones e intercambios entre los infantes y durante el cual son frecuentes el llanto y la lucha por la posesión del objeto.

En cambio cuando las relaciones socio afectivas no están mediadas por la posesión del objeto los niños se expresan de forma positiva con los otros niños

les tiran besos, los abrazan y acarician. Es usual que ellos compartan objetos, juguetes o le brinden alimentos a los adultos allegados.

Al inicio de la edad temprana se aprecia en el comportamiento emocional de los niños una labilidad afectiva que se traduce en inestabilidad del estado emocional, es frecuente el paso de la risa al llanto ante condiciones variables del medio.

El éxito en las acciones con los objetos provoca en los niños emociones productivas que regulan e impulsan su accionar y propician un estado emocional positivo hacia las tareas cognoscitivas. En el surgimiento de estas emociones el papel del adulto es fundamental, él no debe desaprovechar momento para estimular los éxitos de los niños.

En esta etapa es intenso **el desarrollo emocional de los infantes**, lo cual se expresa en el amor a sus familiares, los animales y en menor medida a las plantas. Ellos manifiestan emociones y sentimientos de orgullo, vergüenza, inicialmente ante el elogio o el regaño del adulto y luego cuando constatan por si mismo sus aciertos o sus errores. También se aprecian los celos hacia los familiares más cercanos y el miedo a los animales, los ruidos y a la oscuridad.

Los niños cubanos de edad temprana mantienen un estado emocional positivo, bailan cantan y juegan, establecen relaciones sociales ricas y amplias con sus familiares allegados y con los desconocidos cuando en la relación, media el adulto conocido decodificando la información y otorgando seguridad a dicha relación. Estos niños establecen en su mayoría vínculos de apego seguro con sus familiares allegados y evidencian reacciones de angustia ante la separación de ellos.

En la edad temprana se encuentran las bases para la formación y desarrollo de hábitos higiénicos culturales, de cortesía, de orden y de autoservicio. Los hábitos se desarrollan teniendo como base las amplias posibilidades de imitación que poseen los niños de este período y pueden formarse en el

proceso de la actividad conjunta cuando existe sistematización y unidad en las influencias educativas de los adultos.

Se inicia el control de los esfínteres vesical y anal, así como el aseo y la alimentación de manera independiente. Se inicia el hábito de comer sentado a la mesa con los demás familiares.

Ocurre un amplio proceso de socialización. En el desarrollo de las acciones con los objetos los niños durante la colaboración con los adultos se apropian de las normas y reglas para vivir en sociedad que le permiten iniciar la regulación de su conducta.

Estos niños se caracterizan por demandar la atención social de los adultos, lo cual se expresa a través de miradas, mímicas y conversaciones, además repiten acciones o actos que han causado risa.

Al finalizar el período de 1 – 3 años los niños han ido tomando conciencia de sus posibilidades reales y de sus logros, lo cual conduce al surgimiento de la autoconciencia. **Ya son capaces de autovalorarse y autoevaluarse** a partir de las vivencias obtenidas en el proceso de socialización y teniendo a los adultos como patrón.

Alrededor de los 3 años, niños alcanzan **tres grandes logros**: dominan la marcha, el lenguaje y las acciones con los objetos. Estos logros coadyuvan al desarrollo de su independencia. Comienzan a tornarse jactanciosos, obstinados, se sienten capaces de realizar ~~—los~~ todas las acciones y rechazan la ayuda o cooperación de los adultos.

Estos logros alcanzados hacen que la actividad objetal pierda su predominancia, aparecen nuevas necesidades e intereses que impulsan a los niños a centrar su atención en actividades donde el uso de los objetos está implícito; el juego de roles. Siente gran interés por el conocimiento del mundo de los adultos, sus acciones, relaciones e interrelaciones y la reproducción de las acciones que ellos realizan en su vida cotidiana.

Se presentan entonces, en el curso del desarrollo infantil, contradicciones que se constituyen en fuerzas motrices del desarrollo: una contradicción entre el nivel de aspiración de los niños y sus posibilidades reales en ascenso y la otra contradicción que ocurre entre el niño, con gran afán de ser independiente y el adulto que no es capaz de reconocer aún sus nuevas posibilidades.

A este momento crítico en el desarrollo infantil se le denomina “**Crisis de los tres años**”. Esta crisis cuando es resuelta adecuadamente por los adultos, dándole un máximo de independencia a los niños y propiciándoles la participación en juegos de roles, se constituye en un incuestionable paso superior en el desarrollo infantil.

2.4 Surgimiento de la identidad de género

A. González y B. Castellanos (2006) en su libro Sexualidad y Géneros, reflexionan sobre la necesidad de una reconceptualización educativa en el área del saber humano que es la sexualidad. Se asumen y citan en este epígrafe sus posiciones relacionadas con la identidad genérica.

La sexualidad es parte orgánica del lenguaje mismo de la vida, de su creación y recreación inagotables, del ser y devenir de los humanos como especie y de cada hombre y mujer singulares; impregna y matiza las más diversas esferas: forma parte de lo personal y de lo común, resultando imposible comprenderla al margen de las interrelaciones sociales, la comunicación persona a persona, la colaboración, el dar y recibir.

La sexualidad como una compleja y rica manifestación vital se construye, se vivencia, crece, se comparte, se proyecta y expresa en todas nuestras dimensiones existenciales: el individuo, la pareja, la familia y la sociedad.

Individuo: la sexualidad se integra en el yo íntimo, que siempre se define a sí mismo como ser sexuado, se percibe desde adentro y se proyecta hacia afuera en su masculinidad o feminidad; como expresión de la identidad permite explicar la diversidad de formas de vivirla y sentirla, su flexibilidad y plasticidad, el

hecho de que sus caminos no estén predestinados y que cada cual pueda transitarlos de un modo único, imprimiéndoles su propio sello. Al mismo tiempo, el individuo se proyecta de forma singular en las restantes dimensiones referidas a la pareja, la familia y la sociedad, las cuales imprimen por consiguiente, un innegable contenido social a la sexualidad.

Pareja: representa la trascendencia de la sexualidad hacia una dimensión interaccional, esencialmente social, donde tiene lugar el encuentro con el otro yo y se establecen vinculaciones afectivas y eróticas en la comunicación física y espiritual, al ofrecer y obtener placer, satisfacción, amor y felicidad. Esta dimensión aún no se manifiesta en la etapa preescolar, pero su formación se inicia desde la misma, sobre la base de una educación adecuada en el juego y otras actividades donde los niños y las niñas sean orientados para asumir su identidad genérica y asuman los roles libres de estereotipos sexuales.

Familia: constituye el primer agente de socialización de la personalidad y como parte de ella de la sexualidad, y el grupo de referencia más estable a lo largo de la vida en cuanto a la formación de valores, convicciones, normas de comportamiento, concepciones y actitudes sexuales; en los vínculos intrafamiliares se potencian la comunicación humana y los lazos emocionales y se reproduce la vida, cuando la pareja o el individuo deciden libremente tener descendencia. Es en este grupo donde las niñas y los niños, desde las más tiernas edades, se apropian de los modelos de conducta relativos a la masculinidad y feminidad a partir de los cuales construyen su identidad y el rol de géneros, proceso éstos esenciales para el desarrollo de su sexualidad.

Sociedad: es el más amplio contexto en el cual el individuo sexuado se desempeña, interactúa y se comunica con las personas de ambos sexos a lo largo de su vida, y a través de una gran diversidad de actividades en el juego, los estudios, el trabajo, la participación en la vida comunitaria desde el punto de vista intelectual, político, artístico, científico o recreacional. De esta dimensión provienen los modelos, patrones y valores genéricos culturalmente predominantes, a partir de los cuales se conforma, educa y evalúa la sexualidad

de la persona. Aquí se deben destacar entonces la influencia de todos los agentes educativos sobre el desarrollo de la sexualidad infantil.

Puede comprenderse entonces que existe un indisoluble vínculo entre la personalidad humana y la sexualidad: la personalidad es siempre sexuada y la sexualidad tiene un carácter personalizado.

Nacemos con un sexo biológico, pero devenimos psicológica y socialmente sexuados a través de un proceso que discurre en los marcos del desarrollo ontogenético de la personalidad y conduce a la construcción individual activa de lo que denominamos los procesos psicológicos la sexualidad, la identidad de género, el rol de género y la orientación sexoerótica.

Estos tres elementos estructurales conforman una configuración psicológica de la personalidad y desempeñan un papel fundamental en toda nuestra vida sexual, por su carácter dinamizador, inductor del comportamiento, y por su especial participación en la regulación de éste en las dimensiones del individuo, la pareja, la familia y la sociedad; mediatizan al mismo tiempo el contenido de las funciones vitales de la sexualidad (reproductiva, erótica-afectiva y comunicativa) y los vínculos recíprocos entre ellas, integrándose al mismo tiempo en la estructura y funcionamiento de la personalidad, por lo que constituyen un subsistema regulador.

La identidad de género es la conciencia y el sentimiento íntimos de ser hombre, mujer, masculino femenino o ambivalente que constituye el proceso jerárquicamente esencial, dinamizador de los restantes, en tanto la persona estructura toda su sexualidad a partir de la manera en que vivencia, como parte de su identidad total, el hecho de pertenecer a un sexo determinado lo que lo motiva a identificarse de una manera peculiar y personalizada con los modelos genéricos que dicta la sociedad en la cual se inserta. Este proceso tiene entre el momento del nacimiento y los cinco años su período sensitivo en el que se estructurarán las bases, los cimientos de lo que constituirá la vivencia más profunda de ser hombre o mujer que lo acompañará durante toda su vida.

El rol de género es la expresión pública de la identidad asumida a través del desempeño de diversos papeles en la vida sexual (padre, madre; esposo, esposa; amigo, amiga, etc), por lo que se manifiesta a través de la manera peculiar en que el individuo interpreta, construye y expresa en su conducta cotidiana los modelos genéricos que para su sexo establece la sociedad en que vive. Si bien, como analizaremos posteriormente, el rol es el proceso que mayor impacto posee de los estereotipos que sobre lo masculino y lo femenino dicta cada sociedad por lo que resulta profundamente maleable y dúctil, propenso a transformaciones, no deja de tener, bajo la fuerte influencia de la identidad, un carácter personalizado que lo distingue.

La orientación sexoerótica se conforma por la dirección de las preferencias sexuales, eróticas y afectivas, hacia el otro sexo, el propio o ambos que reciben la denominación de heterosexualismo, homo y bisexualismo, respectivamente, aspectos que aún no se manifiestan en la edad preescolar, en las que existen preferencias afectivas en las relaciones con los otros, pero aún las sexuales y eróticas no están presentes.

Es importante señalar las funciones de la sexualidad como parte integrante y fundamental de la personalidad. La función reproductiva, la erótica afectiva y la comunicativa se desarrollan durante todo el proceso evolutivo humano. En la edad preescolar la que predominantemente se presenta es la comunicativa, influyendo cuando se lleva a efecto adecuadamente en la conformación de las restantes funciones.

Si tenemos en cuenta que todo comportamiento que involucre a dos o más personas es siempre comunicativo, entonces la comunicación es un modo de expresión de las relaciones interpersonales con el propio sexo y con el otro en la pareja, la familia y la sociedad, y está presente en las manifestaciones de nuestra vida erótica, reproductiva, matrimonial y social en general.

Suele suceder que en una cultura que sufre, como advierte el psicólogo y psiquiatra colombiano Luis Carlos Restrepo, de un "analfabetismo afectivo", las personas se comunican para informarse y controlarse mutuamente, olvidando a

veces lo importante que es decir y demostrar a los demás cómo los queremos y cuánto significan para nosotros; olvidando también cultivar las formas más tiernas de comunicación no verbal, a través de gestos, miradas y caricias. De aquí que es sumamente importante la demostración de afectos y su expresión verbal en los niños desde la edad temprana.

Se ha comprobado que las funciones comunicativas son muy variables en función del sexo de los interlocutores y de las diferencias individuales y socioculturales en cuanto a los modelos masculinos y femeninos. Así, en la familia, padres y madres hacen énfasis, al interactuar con sus hijos varones, en la regulación conductual, mientras que en el caso de las niñas, predomina el afecto, manifestado en el tono de la voz, la dulzura, las caricias.

La comunicación con los adultos que rodean a los niños tiene una notable influencia en la formación de la identidad de género. Esta formación se alcanza en la edad temprana y se consolida en la edad preescolar.

Cuando la comunicación del adulto con los infantes se encamina a proporcionarles un adecuado conocimiento de su cuerpo sexuado, y los roles que se les asignan y estimulan a interpretar están desprovistos de ~~—~~“estereotipos sociales”, se contribuye al desarrollo de una sexualidad plena y saludable.

El sentido de la propia identidad, de saber quiénes somos, es la más poderosa fuerza que une al ser humano al mundo de la realidad, tanto material como subjetiva; le inspira la auténtica y trascendente vivencia de que existe, por qué sufre y ama, conoce e indaga, desea y anhela, y sobre todo, por qué tiene conciencia de sí, de sus propios sentimientos, conocimientos y conductas, atesorados valiosamente como parte de su yo único.

La identidad individual es la más íntima dimensión de nuestro ser, delimitada respecto a lo externo y a las demás personas, e integra orgánicamente la pertenencia a un género masculino o femenino: el saberse hombre o mujer, el sentir, actuar, pensar y vivir como tal, de acuerdo a las pautas y expectativas culturales, variables en función de cada época y contexto social.

El ser humano es biológicamente sexuado, portador de un conjunto de rasgos que nos definen como miembros de un determinado sexo y nos distinguen respecto al otro: los cromosomas, hormonas, gónadas, genitales internos y externos, la configuración corporal, y hasta nuestro cerebro, son sexuados.

Hay que aprender a ser psicológicamente sexuados, construyendo nuestra propia identidad de género a partir de una elaboración activa y personalizada de los conocimientos y valores referentes a los atributos sexuales biológicos, y de la apropiación de modelos y patrones de conducta sexuales considerados por la sociedad como deseables para uno u otro sexo.

La identidad de género representa la autoconciencia y el sentimiento de la propia individualidad como hombre, mujer o ambivalente, o sea, la convicción de la pertenencia a un determinado género; se expresa públicamente en la conducta a través del rol o papel de género, e incluye además el tipo de orientación sexoerótica de la persona.

Así, la persona, internamente convencida de su masculinidad, feminidad o ambivalencia, se percibe a sí misma como tal, lo experimenta de modo consciente, vivenciándolo al mismo tiempo desde lo emocional, con una alta implicación afectiva.

En consecuencia, el sentido que tenemos de nuestra propia identidad de género como parte del concepto del yo, ejerce una influencia decisiva en nuestras acciones y comportamientos en las distintas dimensiones en que se proyecta la sexualidad (individuo, pareja, familia y sociedad).

Según nuestro criterio, la identidad de género es una compleja formación de la personalidad, parte indisoluble de la identidad individual, del yo y, como tal, se ponen de manifiesto en ella las regularidades y características del sistema total de la personalidad. Por su papel en nuestra conducta y en las relaciones con las demás personas, y por la forma en que matiza, mediatiza y regula las distintas esferas y dimensiones del comportamiento, consideramos que en su unidad

intrínseca con el rol y la orientación, constituye el núcleo básico de la sexualidad humana.

La identidad de género tiene, ante nosotros y los demás, un carácter prescriptivo-valorativo. La sensación que tenemos acerca de nosotros mismos como pertenecientes a un género, se convierte en una especie de compromiso que asumimos: el estar convencidos de que somos de determinada forma y que ésta es inherente a nuestro ser, nos conduce a comportarnos consecuentemente, a confirmarnos como tales.

La identidad de género como parte de la identidad total conforma sus bases en los cinco primeros años de la vida en que al consolidarse la —constancia de género” surge la convicción de que en ninguna circunstancia, aun cuando se transforme nuestro atuendo o apariencia, entre otros, dejaremos de ser varones o mujeres.

Durante la edad temprana comienza la formación de la identidad infantil. Al finalizar la etapa los niños y niñas tienen conciencia de su yo; ese sentimiento de autoconciencia como ser independiente, se manifiesta también en el desarrollo de la sexualidad infantil y de la identidad de género.

Desde el nacimiento son los adultos quienes ubican a los niños de acuerdo con su sexo biológico. Comienzan a imponerle y transmitirle desde fuera, y en las relaciones sociales que establecen con ellos, las normas, los cánones que culturalmente se asignan a cada género.

En estos momentos los niños que no conocen aún cuáles son los caracteres primarios que determinan cada género se autodesignan como varones o hembras a partir de caracteres secundarios: la ropa, su color, los aretes, el largo del cabello, entre otros.

El conocimiento de su propio cuerpo se amplía cada vez más, y los niños y niñas llegan a conocer sus genitales, apoyados por los adultos. Esta es la razón con la

razón por la que logra autoubicarse, autodenominarse en uno u otro género, o sea por la diferencia de sus genitales.

Si durante esta etapa los adultos desarrollan acciones encaminadas a una correcta educación de la sexualidad, que incluya entre otras, la denominación de los genitales, los niños y niñas estarán mejor identificados con la identidad genérica al final de este período, conformación que culmina en la edad preescolar.

En la edad temprana y preescolar la interpretación de roles en los infantes requiere de un adecuado modelo de los adultos, en el cual la comunicación y la orientación tienen también un importante papel.

En ocasiones los adultos que rodean a los niños reflejan en su proceder una inconsistencia entre la palabra y la acción, dan lecciones a los infantes sobre lo que deben hacer, mientras que ellos hacen lo contrario, olvidando que ellos hacen más, lo que ven hacer.

El rol de género se conforma estrechamente relacionado con los modelos de conducta social que el sujeto asimila en la familia y la sociedad en que vive. En este sentido, las personas que nos rodean pueden desempeñar un papel significativo en la construcción de nuestra identidad de género; nos atribuyen, desde pequeños, determinados rasgos y cualidades, que llegamos a aceptar por un mecanismo de sugestión irreflexiva, y finalmente actuamos en ese sentido de manera conciente o inconsciente, ante los otros, reafirmando dichas características. Tal proceso si bien se modela bajo la acción de los patrones de conductas de los otros, se instaura por la identificación con el cuerpo sexuado, en particular con los genitales que deben ser bien conocidos y diferenciados de los del otro sexo desde las edades tempranas.

Por ejemplo, cuando las madres y padres comentan ante el niño que es un hombrecito valiente y fuerte, que no llora como las niñas, se presenta ante el pequeño el imperativo de no defraudar tales expectativas, habituándose así a una actuación preconcebida, y cuando pautan los juegos de las muñecas y las cacas

para las niñas y pistolas y carritos para los varones consideran que ya solo de esta forma estereotipada y preconcebida están ayudando a construir la masculinidad y la feminidad de sus hijos e hijas respectivamente, sin percatarse que tales modelos sexistas solo conducen a confusiones cuando la vida los obliga en su riqueza a tener que asumir conductas socialmente consideradas del “otro sexo” e ignoran que lo esencial para garantizar la necesaria masculinización de varón y feminización de la niña se produce como resultado del reconocimiento, aceptación y el desarrollo de los sentimientos de orgullo de sus genitales y demás atributos de su cuerpo sexuado.

La identidad de género, como parte del yo, se revela ante los demás en la conducta a través del rol de género. Este se conforma según el individuo interpreta, construye y expresa ante uno mismo y los otros el grado en que el o ella se vivencia su identidad, el hecho de ser masculino, femenino o ambivalente atendiendo a los modelos de conducta que para el hombre o la mujer dicta cada cultura.

Es importante considerar aquí que los papeles se encuentran en el centro de nuestras identidades; éstas se organizan y manifiestan en los roles asumidos y desempeñados a lo largo de la vida y en diversos contextos.

En la esfera de la sexualidad, los roles de género abarcan un conjunto de prescripciones y proscripciones culturalmente establecidas acerca de las formas de conducta que debe tener cada persona según su sexo, polarizan de forma rígida y estereotipada lo femenino y lo masculino.

Por tanto, para una efectiva regulación de la sexualidad, es importante que la persona se independice de los esquemas rígidos, que reconozca su identidad masculina o femenina como parte de su ser, distinguiéndola de aquello impuesto por la cultura, que no debe ser aceptado de forma ciega; precisamente, la personalidad sana desarrolla un esquema de género flexible, trasciende los roles asignados, se libera de prejuicios y tipificaciones y pueden percibir y sentir su masculinidad o feminidad de modo auténtico, actuando y pensando con libertad, siempre que se sea conciente de la libertad ajena y se actúe con responsabilidad.

La identidad genérica se manifiesta en toda la actividad y la comunicación de los niños y niñas, regulándola en correspondencia con los roles asimilados culturalmente y también requiere de un proceso educativo adecuadamente concebido desde la familia y en toda la sociedad.

En capítulos posteriores de este texto se precisa que en el período de la edad preescolar se consolida la identidad de género y se produce el período sensitivo para este desarrollo.

ESTUDIA Y PROFUNDIZA

- ➔ Seguramente ya has tenido la oportunidad de consultar algunas de las selecciones de artículos del libro **LECTURAS PARA EDUCADORES PREESCOLARES**. Te sugerimos que profundices en el estudio de la caracterización psicológica de la edad temprana en los que te proponemos a continuación:
 - ¿Por qué y cómo desarrollar la inteligencia en la edad preescolar? de Olga Franco, en el tomo I.
 - El diagnóstico y valoración de los niños del 1er año de vida a partir de los índices de desarrollo neuropsíquico. Algunas orientaciones de Ma. Elena Grenier Díaz, en el tomo II.
 - La comunicación emocional del niño con el adulto en las edades tempranas de la vida de Carmen Rey Benguría, en el tomo III.
 - El desarrollo perceptual durante la infancia preescolar de Ana Cristina Rodríguez Rivero y Clara Escarp Diez, en el tomo III. Aquí incluso, puedes encontrar la evolución de la percepción hasta la edad preescolar.
- ➔ Si deseas profundizar en los conocimientos relacionados con la sexualidad y la identidad genérica no puedes dejar de consultar el libro de Alicia González y Beatriz Castellanos que se titula **Sexualidad y Géneros**, de la editorial Científico-Técnica, La Habana, 2006.

RESUELVE Y APRENDE

1. Investiga en tu centro laboral acerca de las diferencias entre las acciones de correlación y las instrumentales.
 - a) Fiche estas acciones del programa educativo del segundo ciclo.
 - b) Resume su importancia.
2. Entrevista a educadoras que atienden niños en edad temprana acerca de las manifestaciones de la crisis de los tres años y qué orientaciones son necesarias para los padres en este momento del desarrollo infantil.
3. *La edad temprana es el período sensitivo para el desarrollo del lenguaje en los niños.* Estudie las páginas 28 a 31 del libro de Franklin Martínez que se titula Lenguaje oral y describa la evolución del lenguaje en la edad temprana por años de vida.
4. Fiche los logros del desarrollo de la edad temprana por el Programa educativo y diga la relación con el desarrollo psicológico de la edad.

CAPÍTULO 3 EL DESARROLLO PSÍQUICO EN LA INFANCIA PREESCOLAR

3.1 Tránsito de la edad temprana a la edad preescolar. El juego y las actividades productivas como fundamentales para el desarrollo psíquico del niño preescolar.

En el capítulo anterior se abordaron los elementos acerca de la crisis de los tres años, período en el que el niño está bajo las condiciones del tránsito de una etapa del desarrollo a la otra. Cada nuevo nivel de desarrollo psíquico sigue lógicamente al anterior, y el tránsito de uno a otro está condicionado no sólo por causas externas, sino también internas, las cuales determinan una nueva posición social de dicho desarrollo.

En este tránsito es relevante la necesidad de independencia que tiene el niño para ejecutar por sí solo la actividad en que se desarrolla, a partir del conocimiento de sí mismo, con el surgimiento de la autoconciencia, un mayor desarrollo del lenguaje, el aumento de su expresión oral y de la comprensión. Estos aspectos revelan las contradicciones propias de la crisis y fueron tratados en el capítulo anterior, por lo que se hace imprescindible satisfacer esta necesidad de independencia, produciéndose un cambio de actividad y comunicación para la nueva etapa, la preescolar, que abarca aproximadamente las edades entre 3 y 6 años, en que el niño se inicia como escolar en el primer grado de la escuela primaria del sistema educacional cubano.

En el proceso de asimilación de la actividad y comunicación con los adultos y los coetáneos, es que el niño adquiere las cualidades psíquicas y se desarrolla su personalidad. Cada etapa requiere de una forma específica de comunicación y actividad que satisfaga las crecientes necesidades del pequeño y estén en correspondencia con sus nuevas adquisiciones en el plano psíquico y físico.

Aunque el niño en la edad preescolar mantiene aún la forma de comunicación práctico situacional, que le es característica de la edad temprana y que satisface su necesidad de interacción práctica con el adulto como una forma de continuar conociendo el mundo que le rodea, su independencia actual, propicia la comunicación extrasituacional, la cual satisface la creciente necesidad para el conocimiento de ese mundo, con la colaboración teórica del adulto.

Al finalizar la etapa preescolar la **comunicación adopta una forma superior, la personal extrasituacional**, que está relacionada con la necesidad de conocerse más a sí mismo, de conocer a otras personas e interrelacionarse con ellas, el interés del niño se traslada del mundo objetual al mundo social. Esta comunicación está muy vinculada al desarrollo de la autoestima y autovaloración.

En la edad preescolar **el juego se considera el tipo principal de actividad**, aunque no es el único tipo que conlleva al desarrollo del pequeño, sí es donde se evidencia más claramente la formación de los diferentes procesos psíquicos tan importantes como el pensamiento, la imaginación, la memoria, el lenguaje, la atención, los sentimientos, voluntad y la función simbólica de la conciencia, la cual tiene gran repercusión en el desarrollo psíquico, ya que le permite operar con símbolos, representaciones convencionales de la realidad, indicador de un estadio superior del pensamiento, el representativo.

En la actividad lúdica el pequeño no sólo sustituye los objetos en su función simbólica, sino que asume uno u otro rol y actúa en consecuencia con este. Aunque el niño puede adoptar el papel de algún animal u objeto, con frecuencia asume los papeles de personas adultas: la mamá, el papá, la educadora, el chofer, la peluquera, el médico, entre otros. Es en el juego donde el pequeño descubre, por primera vez, las relaciones que existen entre las personas durante el proceso del trabajo, los derechos y deberes de cada quien.

Los deberes en relación con los demás, son aquellos que el niño siente que es indispensable realizar, partiendo del papel que él haya adoptado. Los otros niños esperan y exigen que este cumpla "correctamente" el papel asumido.

Cuando está representando el papel de comprador, por ejemplo, el niño comprende que él no puede marcharse sin haber pagado lo que compró. El que hace una cola debe esperar su turno, mientras puede conversar, pero no crear conflictos, la mamá, papá o algún miembro de la familia cumplir con las tareas hogareñas, incluyendo el cuidado de los niños y en el caso de este último cumplir siendo obediente o en las tareas que pueda realizar según la edad que esté representando.

Por tanto, durante el juego con argumentos se cumple y hace cumplir las normas y reglas del juego, además de hacer valer sus derechos en relación con los demás participantes de este. En las interrelaciones con los otros van a representar y reflejar la realidad que les rodea, no solo a las personas sino sus acciones de la vida cotidiana, laboral, de paseos o recreación, sucesos actuales que se destaquen en la sociedad, y en su reflejo de la realidad, representarán los aspectos positivos o negativos que hayan recibido de esta, de aquí la importancia que tiene tratar de que las vivencias que el niño tenga sean positivas.

Se requiere que estas vivencias sean lo más amplias posibles, lo que enriquecerá el modo de actuar y representar el rol. Los niños de diferentes grupos evolutivos, al jugar a un mismo argumento, aportan a este juego diferente contenido. Los preescolares más pequeños repiten reiteradamente iguales acciones con los mismos objetos, al reproducir acciones reales de los adultos. Los preescolares mayores tienen argumentos más variados al jugar que los preescolares menores, evidenciándose la diferencia entre los niños de cuarto a quinto año de vida, aunque el juego en ciclo contribuye a que los primeros se apropien de acciones lúdicas realizadas por los mayores, en los de sexto aún es más creciente y enriquecidas estas acciones. Los niños de esta edad son extremadamente exigentes en cuanto a la forma en que se deben cumplir las reglas. Al cumplir en el juego las reglas de conducta social, los niños se preocupan mucho por la forma en que son las cosas. Por esto los niños de esta edad discuten mucho acerca de si "esto es así" o "no es así."

Las relaciones sociales internas se hacen el centro del juego, es decir, los aspectos sociales resultan ser los más elevados emocionalmente. La realidad representada en el juego del niño es el argumento del juego de roles. El contenido del juego es aquello que el niño destaca como aspecto fundamental de la actividad de los adultos.

El contenido principal de los juegos de los preescolares menores es la reproducción de las acciones reales de las personas adultas con los objetos. En los preescolares de edad mayor es la subordinación a las reglas cuya observancia determina el papel asumido.

El desarrollo del argumento y del contenido del juego de roles refleja la manera en que el niño va penetrando cada vez más profundamente en la vida de los adultos que lo rodean.

En el juego existen dos tipos de interrelaciones: las lúdicas y las reales. Las interrelaciones lúdicas reflejan las relaciones en cuanto al argumento. Así, el niño asume el papel y su representación acorde a las características que este tenga, sea positivo o negativo, simplemente sus relaciones serán según corresponda el personaje que representa.

Las interrelaciones reales son las relaciones de camaradería, cooperación que mantienen los niños al realizar una tarea común. Ellos se ponen de acuerdo en cuanto al argumento, a la distribución de los papeles y discuten las cuestiones e incomprensiones que pueden surgir durante el juego.

Durante la actividad lúdica y las interrelaciones entre los pequeños, surge la necesidad de formas determinadas de comunicación entre los niños. El juego exige del niño cualidades tales como iniciativa, comunicabilidad, capacidad para coordinar sus acciones con las del resto del grupo, lo que le ayuda a establecer y a mantener la comunicación. Los rudimentos de la comunicación se manifiestan en la edad temprana, cuando los niños todavía son totalmente incapaces de estructurar un juego de roles desarrollado, porque aún juegan de forma individual, cada uno para sí.

Generalmente, en este período de desarrollo del juego, el niño está concentrado en sus propias acciones y le presta poca atención a las acciones del otro niño. Sin embargo, de vez en cuando, al aburrirse de su propio juego, el pequeño comienza a mirar cómo juega el otro niño. El interés hacia el juego del coetáneo es precisamente lo que conduce a los intentos de establecer determinadas interrelaciones.

Las primeras formas de interrelaciones se manifiestan en el deseo del niño de aproximarse al otro niño, de jugar al lado de él, en el deseo de ceder el lugar que ocupa con su juego y en la débil sonrisa, dirigida al otro, cuando ambos niños se encuentran con la vista. Estos ligeros contactos aún no varían la propia esencia del juego, cada niño juega para sí y observa en lo posible la "disciplina de la distancia".

En la siguiente etapa el niño comienza a comunicarse más intensivamente con el otro niño. Busca activamente un motivo para la actividad conjunta, para el establecimiento de relaciones con los demás niños del grupo. El tiempo de duración de la comunicación en este caso depende de la medida en que el niño domina la utilización lúdica de los objetos, y también de la habilidad de crear y llevar a cabo una idea en el juego.

Con el desarrollo de las habilidades lúdicas y con la mayor complejidad de las ideas del juego, los niños comienzan a mantener una comunicación más prolongada, el propio juego así lo exige y contribuye a ello. El deseo de reproducir en el juego las relaciones mutuas de los adultos, conduce a que el niño comience a necesitar un compañero que juegue con él. De aquí surge la necesidad de ponerse de acuerdo con los demás niños, de organizar conjuntamente el juego que incluirá varios papeles.

En el juego conjunto, los niños aprenden el "lenguaje" de la comunicación, a planificar sus acciones con las de los demás, y a comprenderse y ayudarse mutuamente. La agrupación de los niños en el juego conjunto contribuye a un ulterior enriquecimiento y a una mayor complejidad del contenido del juego.

Las interrelaciones reales de los niños pueden surgir con motivo del juego, cuando éstos sólo se están poniendo de acuerdo, pero pueden surgir de una forma encubierta, en el curso del propio juego. Las interrelaciones reales surgidas con motivo del juego, con frecuencia, se convierten después en interrelaciones determinadas por el argumento del juego. En este caso, las relaciones del juego se convierten en la forma por la cual se manifiestan las interrelaciones reales.

Como se ha planteado el juego como actividad fundamental en conjunto con las actividades productivas y la comunicación tienen un papel decisivo en el desarrollo psíquico del niño, a continuación se expondrán algunos elementos que describen cómo en la actividad lúdica se forman más intensivamente las cualidades psíquicas y la personalidad del niño.

La actividad lúdica influye en la formación de los procesos psíquicos voluntarios. Así, durante el juego se comienza a desarrollar en los niños la atención y la memoria voluntarias, aunque se caracterice por ser aún involuntaria. Dentro de las condiciones del juego, los niños se concentran mejor y memorizan más las acciones que están realizando de manera consecutiva, sistemática, en interrelación de otros niños y orientación del adulto.

El objetivo consciente permite concentrar la atención, memorizar y recordar posteriormente, se presenta más temprano y fácilmente para el niño, cuando se realiza el juego. Las propias condiciones del juego exigen que el niño se concentre en los objetos que están dentro de la situación lúdica, así como también en el contenido de las acciones realizadas y del argumento. Si el pequeño no quiere prestar atención a lo que se requiere de él en una situación lúdica precisa, si no recuerda las condiciones del juego, simplemente el resto de los compañeros lo rechazan del mismo. La necesidad de comunicación, de estímulo emocional, mueve al niño hacia una concentración y memorización orientada a un fin determinado, de esta forma también se fomenta la esfera motivacional, a partir de sus necesidades y motivos de actuación y relación con los demás niños, así como la necesidad de ser aceptado.

La creación de situaciones lúdicas y de las acciones de ésta, ejercen una influencia constante en el desarrollo de la actividad intelectual del niño de edad preescolar. En el juego, el niño aprende a accionar con los sustitutos del objeto, él le da al sustituto una nueva denominación lúdica en relación con la idea del juego, o con el objeto real que está representando y actúa con este sustituto de acuerdo a la denominación dada. El objeto sustituto se convierte en un apoyo para el pensamiento.

Sobre la base de las acciones con los objetos sustitutos, el niño aprende a pensar acerca del objeto real. Gradualmente, las acciones lúdicas con los objetos se van abreviando; el niño aprende a pensar acerca del objeto y actuar con él, en el plano intelectual. De este modo, el juego, contribuye en gran medida, a que el niño pase al pensamiento en el plano de la representación. A la vez, la experiencia de las interrelaciones lúdicas, y particularmente, de las interrelaciones reales del niño en el juego de roles con argumento, está determinada sobre la base de una propiedad particular del pensamiento, que le permite desdoblarse, para situarse en el punto de vista de otras personas, anticipar la conducta futura de ellas, y sobre la base de esto, estructurar la conducta propia.

Cuando el niño está realizando acciones con los objetos sustitutos, reales o su representación, percibe su tamaño, su forma, su color, el peso, la distancia entre ellos y la posición que ocupan en el espacio, evidenciándose el proceso de percepción, siendo capaces de seleccionarlos, compararlos, conocer sus funciones, por lo que también se están creando las bases para los procesos de análisis y síntesis del pensamiento, así como las generalizaciones. En los juegos, a los niños mayores de la edad preescolar ya no les son imprescindibles los objetos sustitutos, aunque los siguen usando, tampoco les son necesarias muchas acciones lúdicas. Los niños aprenden a “obviar” los objetos y las acciones que se realizan con ellas, y crean nuevas situaciones en su imaginación, realizan acciones imaginarias, lo que denota mayor desarrollo. El juego puede, en este caso, desarrollarse en el plano interno.

Muchas tareas intelectuales se logran mejor en la actividad lúdica que si se les pide directamente mediante instrucciones verbales del adulto, se explica porque el desarrollo del lenguaje no está suficientemente acabado, lo que impide se organice internamente toda la actividad psíquica, debido a que su conducta intencional no está desarrollada totalmente.

El juego ejerce una gran influencia en el desarrollo del lenguaje. Es difícil que haya un juego donde no existan reacciones verbales, el niño habla hasta cuando juega solo, mucho más cuando es en el colectivo, donde prevalece la comunicación verbal. La situación lúdica requiere de cada niño participante en ella, un determinado nivel de desarrollo de comunicación verbal. Si el niño no está en condiciones de expresar inteligiblemente sus deseos con relación al desarrollo del juego, tendrá la necesidad de hacerse entender por sus compañeros, por lo que esta condición estimula el desarrollo del lenguaje de relación.

Los niños al relacionarse entre sí y representar los roles asumidos tienen la posibilidad de comunicarse sus impresiones, demandar acciones, tanto lúdicas como reales, por lo que el vocabulario se va haciendo más preciso, las palabras adquieren mayor significado, lo que conlleva al desarrollo del lenguaje.

La influencia del juego en el desarrollo de la personalidad del niño, consiste en que a través de éste, él conoce la conducta y las interrelaciones de los adultos, que se convierten en un modelo para su propia conducta, y en el juego, adquiere los hábitos fundamentales de comunicación y las cualidades indispensables para el establecimiento de las interrelaciones con sus coetáneos. El juego, cuando atrae al niño y lo obliga a someterse a las reglas contenidas en cada papel asumido, contribuye al desarrollo de los sentimientos y de la regulación volitiva de la conducta.

Sin embargo, el juego no es la única actividad que ejerce influencia en este desarrollo. Nos estamos refiriendo a aquellas actividades encaminadas a la obtención de un producto por el niño y la niña, como el dibujo, la construcción,

el modelado, las aplicaciones. Precisamente porque cada una tiene sus particularidades, también requieren de formas de acción particulares que ejercen una influencia específica sobre el desarrollo de los pequeño, fundamentalmente sobre el desarrollo de la percepción.

Las **actividades productivas** también son estimuladoras al desarrollo de los procesos psíquicos y de la personalidad del niño. Cuando el niño realiza actividades de dibujo, modelado, construcción o recorta, está obtenido un determinado producto, todos ellos ejercen una ejerce su influencia específica sobre el desarrollo. Cada uno de estos tipos de actividades tiene sus particularidades en la ejecución, requieren el dominio de formas de acción particulares para contribuir al desarrollo.

La actividad de plástica tiene sus antecedentes desde la edad temprana, al comienzo de la edad preescolar por lo regular el niño tiene, aunque limitada, una pequeña reserva de modelos gráficos, que le permiten representar los distintos objetos, pero estas representaciones tienen sólo una lejana semejanza con estos. Constituye un estímulo para el niño, el perfeccionamiento de los métodos de representación, para lograr la precisión de los objetos dentro de un dibujo.

Al principio tratan de representar en el dibujo distintas formas de experiencia, obtenida en el proceso de las acciones con objetos, la percepción visual, la propia actividad gráfica y la enseñanza impartida por los adultos. El dibujo del adulto representa sólo aquellas propiedades del objeto, que se pueden percibir visualmente. El niño también representa lo la experiencia que tiene en la palpación, por ejemplo las formas agudas o redondeadas. Además, el niño trasmite, en su dibujo, no sólo las ideas que tiene de él, sino también su conocimiento acerca del objeto.

Es típico que el dibujo tenga la conocida tendencia de fijar los modelos gráficos habituales, la cual ante determinadas condiciones, implica la transformación de estos modelos en patrones rígidos, que dificultan el perfeccionamiento del dibujo. Los patrones plásticos, representan en sí las más sólidas formaciones,

ya que responden a los requisitos elementales que debe satisfacer la representación y encuentran acogida entre las personas cercanas. Los patrones más difundidos son las representaciones de casas, colores, árboles, etc. Tales patrones son de convincente vitalidad, y se transmiten de generación en generación a través de las distintas décadas.

Está muy difundido también el patrón de la representación humana. Al asimilar este patrón, el niño comienza a trasladarse de uno a otro dibujo sin preocuparse mucho de perfeccionarlo. Sólo en función de una tarea específica surgida del proceso del dibujo, el niño, sin variar el patrón, puede adicionarle algunos detalles. La fijación de los modelos gráficos, su transformación en patrones, constituye un serio peligro para el desarrollo del dibujo infantil. Si no se le presta atención a esto, en el desarrollo de su dibujo, el niño puede no aprender a dibujar otra cosa que algunos esquemas de determinados objetos ya asimilados.

Dentro de las tareas educativas está incluida la eliminación de los patrones fijados. Esto, se determina fundamentalmente por las particularidades de la enseñanza del dibujo. La enseñanza que se basa en la copia de modelos dados, contribuye a la formación de patrones. La enseñanza encaminada al perfeccionamiento de la correlación del dibujo con el objeto de dotar al niño de formas y métodos para transmitir las propiedades de un objeto a su representación, implica la eliminación de los patrones y el perfeccionamiento de la forma gráfica del dibujo.

Durante el desarrollo del dibujo, se manifiesta en el niño la necesidad de valerse del color. Puede utilizar el color arbitrariamente, es decir, él puede colorear un objeto o alguna de sus partes con cualquier color, aunque no corresponda con el color real del objeto, o puede colorear el objeto representado en correspondencia con su color real. Aquí, él usa el color de varios objetos en calidad de rasgos inalienables, colorea la representación del objeto a un solo tono, sin gradación de matices. Las causas que originan el uso del color a un solo tono en el niño, tienen sus raíces en los conocimientos que éste adquiere acerca del color de los objetos bajo la dirección del adulto. A la

edad mayor preescolar se pueden observar casos en los cuales el niño establece el nombre del color del objeto, de las palabras del adulto, o de un relato extraído de un libro, sin valerse de su propia percepción. Por eso, los dibujos infantiles están llenos de estereotipos de color, verde como la hierba; un árbol tiene la copa verde y el tronco carmelita; amarillo como el sol, etc.

La característica particular de los dibujos infantiles consiste en que los niños manifiestan en ellos su relación con respecto a lo que están dibujando. Todo lo "bello", los niños lo representan con tintes brillantes, tratan de embellecerlo con distintos ornamentos... Lo "feo" es dibujado con colores oscuros con un dibujo intencionalmente mal trazado.

La actividad plástica, en la forma en que se desarrolla actualmente en los niños, ejerce su influencia específica sobre el desarrollo de éstos. El niño en el dibujo pasa gradualmente de los modelos gráficos difusos a la imagen de un objeto real concreto propiamente dicho. El desarrollo de la actividad plástica, en este sentido, necesita que el niño desarrolle fundamentalmente el pensamiento y la percepción, la actitud no sólo de "mirar" sino de "ver" la realidad circundante y trasmitirla por medio de las leyes plásticas aceptadas.

La actividad de construcción es un proceso dirigido a un objetivo, a causa del cual se logra un resultado real determinado. En este sentido la actividad de construcción es parecida a otras actividades productivas, el dibujo, el modelado, etc., al mismo tiempo, la construcción le plantea determinada exigencia al niño. El pequeño en el proceso de esta actividad comienza a comprender que para hacer una u otra tarea de construcción, no basta con unir piezas cualesquiera en cualquier orden. Se deben buscar piezas de apoyo, o en caso contrario la construcción se derrumbará.

La construcción requiere una forma completamente distinta de organización de la actividad que, la actividad de construcción le enseña al niño, que las partes de todo objeto están sujetas no sólo a la lógica externa, sino también interna, del objeto en cuestión. Si un objeto es alto y presenta salientes pronunciados, para guardar el equilibrio estructural su base deberá ser pesada.

La actividad de construcción exige el uso de métodos propios de acción, de procedimientos, de análisis y de edificación de las construcciones. La construcción desarrolla la posibilidad de ver el objeto, la facultad de captar cuál es su designación, y permite obtener una representación mucho más completa acerca de las distintas propiedades de las piezas que componen el objeto a construir. Al llevar a cabo la construcción, el niño comienza experimentalmente a percatarse de que ciertas piezas son estables en cualquier posición; y otras, sólo en una posición determinada; y también de que distintas combinaciones de piezas ofrecen distintos grados de rigidez.

Una actividad circunscrita solamente a la exacta repetición de un modelo no desarrolla la capacidad creativa al resolver tareas de construcción. Es por eso que la construcción sugiere que aumente la complejidad en los tipos de modelos y a su vez, dentro de ellos mismos.

La construcción de motivación lúdica une a los niños. En el proceso de la obra, estos aprenden a discutir conjuntamente su plan, a llegar a una decisión general y a subordinar sus propios deseos a la idea de la construcción sustentada por la mayoría; así como también a insistir en sus puntos de vista al plantear una variante de construcción más acertada. Los niños aprenden a reconstruir una obra ya erigida, etc. La construcción de motivación lúdica canaliza una tendencia general hacia un enfoque más creativo, más racional, en la creación de la obra.

La construcción por un modelo, en cualquiera de sus variantes y de motivación lúdica no se sucede una a la otra. Todos los tipos de construcción se entremezclan en dependencia de las tareas y situaciones, teniendo como finalidad el juego con la propia construcción. No obstante, cada tipo de construcción desarrolla en el niño determinadas capacidades específicas.

La actividad didáctica y laboral en sus formas desarrolladas, se presentan fuera del marco de la edad preescolar. La actividad didáctica constituye la actividad directriz en los niños de edad escolar y también en los adultos, si son

separados de la producción con el fin de que estudien. El trabajo es el tipo principal de actividad de los adultos. Cada actividad humana tiene una estructura compleja y le plantea grandes exigencias al psiquismo del hombre. Para su cumplimiento exitoso, son necesarias propiedades y capacidades psíquicas tales, que aún no están formadas en el niño preescolar.

Pero para el logro de estas formas fundamentales en la edad escolar y en la adultez, las bases se forman en la edad preescolar y es por ello que no debemos dejar de mencionar. **La preparación para el estudio sistemático y para la ulterior participación en el trabajo productivo**, es una de las principales tareas que enfrenta la enseñanza y la educación de niños de edad preescolar. Esta preparación se realiza fundamentalmente dentro del juego y de los tipos productivos de actividad. No obstante, conjuntamente con esto, los adultos les plantean a los niños tareas de carácter propiamente didáctico y laboral, tratando paulatinamente de lograr que los niños, al realizar estas tareas, asimilen también algunas cualidades psicológicas necesarias para la actividad didáctica y laboral.

Al evaluar el desarrollo de los elementos de estudio y trabajo a la edad preescolar, no se puede pasar por alto el hecho de que el sentido de la actividad para el adulto que la organiza y para el niño que la ejecuta, es distinto en muchos casos. El hecho de que el niño asimile determinados conocimientos y hábitos en el proceso de la enseñanza, cumpla con sus obligaciones en el servicio de guardia, lavado de juguetes o huerto, no nos da aún el fundamento necesario para pensar que en él ya se ha formado la actividad laboral y didáctica. Hasta cierto momento, los niños son motivados por el propio proceso de la acción, por el deseo de parecerse a los adultos, de recibir sus elogios, sin percatarse de la importancia que tendrán para ellos en el futuro, los conocimientos adquiridos o el valor real que tienen los resultados del cumplimiento de las tareas laborales.

Este reconocimiento es condición indispensable para el logro de un estudio y trabajo sistemáticos. A la edad preescolar recién comienza a producirse la ejecución conciente de las acciones laborales y didácticas.

La particularidad fundamental de la actividad didáctica, que la diferencia de los otros tipos de actividades, consiste en que el objetivo principal de las acciones didácticas, es la asimilación de nuevos conocimientos, aptitudes y hábitos, y no la obtención de un resultado externo.

Por ejemplo, si el niño dibuja abstraído en el proceso de dibujo o si está tratando de lograr un dibujo bonito, se dice que está realizando una actividad lúdica o productiva. Pero cuando en las actividades programadas de dibujo, él se plantea la tarea específica de dibujar mejor que antes, aprender a trazar líneas parejas o a colorear correctamente una representación dada, sus acciones adquieren carácter didáctico.

Aunque todo el desarrollo psíquico del niño se realiza en el proceso de la enseñanza de la transmisión de la experiencia acumulada por las generaciones precedentes, una buena parte de los conocimientos y hábitos, los niños los asimilan en el contacto diario de su trato con los adultos al cumplir sus planteamientos, consejos e indicaciones, relacionadas con sus juegos, el dibujo, las construcciones, con su conducta práctica diaria.

Las diversas informaciones que el niño recibe acerca del mundo exterior aquello que le muestran y le cuentan los adultos, lo que él mismo ve despierta su afán de conocimiento, el interés por todo lo nuevo. El aumento del afán de conocimientos en los niños durante su infancia preescolar, se manifiesta particularmente en el cambio de carácter y aumento cuantitativo de las preguntas infantiles.

En las edades preescolares menor y mediana, los niños aceptan regularmente las tareas didácticas, sólo en el caso de que los hábitos y conocimientos adquiridos mediante su solución, puedan ser inmediatamente utilizados en el juego, en el dibujo o en otro tipo de actividad que atraiga su atención. En la edad mayor del preescolar, se forma en él la aptitud de aceptar tareas didácticas que no impliquen necesariamente la utilización inmediata de lo

aprendido. Se hace posible la asimilación de conocimientos en "reserva" para el futuro.

En nuestra sociedad, los trabajadores se forman dentro de una relación conciente con respecto al trabajo, que consiste en que el hombre trabaje no solamente para su bienestar sino para el social, estas bases se forman desde las edades preescolares, con el amor, colaboración y respeto al trabajo que realizan otros, en el seno de las actividades laborales, que sean capaces de sentir satisfacción en este desempeño y no, que realicen la tarea como un acto de obligatoriedad e imposición.

Para participar dentro de cada tipo de trabajo son imprescindibles determinados conocimientos, aptitudes y hábitos que le permiten al hombre obtener el producto deseado.

La familiarización inicial con el trabajo productivo, se produce en los niños no durante la ejecución de tareas laborales, sino observando el trabajo de los adultos; a través de cuentos, escuchando relatos tomados de libros, contemplando láminas, etc. Los niños reproducen las acciones laborales y las interrelaciones de los adultos y precisamente por esa vía ellos logran representarse la necesidad del trabajo, su significación social, su carácter colectivo. En el juego, como es sabido, se presentan las primeras formas de concordancia y distribución de las acciones, los hábitos para su ejecución conjunta.

Los tipos de tareas laborales que se les encomiendan a los niños en el círculo infantil, son muy diversos: la ejecución de distintos encargos de los adultos, el cumplimiento de las obligaciones del servicio de guardia, el cuidado de las plantas ornamentales y de los animales del rincón de los animales, el trabajo en el área del círculo infantil, la fabricación de figuras de papel, cartón, madera, tela, etc. Estas tareas cobran un sentido realmente laboral para los niños; comienzan a realizarse mediante acciones laborales, sólo en los casos en que el trabajo de los niños esté convenientemente dirigido y organizado por los adultos.

La organización del cumplimiento de las tareas laborales incluye enseñar a los niños mediante los métodos necesarios de trabajo; la inculcación en ellos, de los hábitos y aptitudes correspondientes en particular el manejo de herramientas y materiales, la explicación detallada de la idea del trabajo; la significación que éste tiene para las demás personas y la prestación de ayuda a los niños en la planificación y concordancia de las acciones.

La influencia que sobre el niño ejercen sus coetáneos y adultos se canaliza fundamentalmente durante el proceso de la actividad. Al realizar una actividad conjunta, los niños se unen y entran en las interacciones más diversas que constituyen la base de la sociedad infantil. El juego tiene la mayor importancia para el desarrollo de la personalidad. Al asumir los papeles de los adultos, al reproducir su actividad e interrelaciones, en constante proceso de comunicación, los niños se familiarizan con las reglas y los motivos de conducta, guiados en la actividad laboral y social, en su trato entre sí. Todo ello contribuye de manera determinante en el desarrollo de los procesos psíquicos y de la personalidad.

A partir de lo expuesto, se puede comprender lo significativo que resulta en el proceso de la actividad y la comunicación en los niños de edad preescolar, no solo el juego, al ser la actividad fundamental que caracteriza el periodo, sino también las actividades productivas, para el desarrollo de los procesos psíquicos y la personalidad.

3.2 El desarrollo sensorial

La edad preescolar es el período en el cual se produce un enorme enriquecimiento y regulación de la experiencia sensorial del niño, así como la asimilación de las formas específicamente humanas de la percepción y el pensamiento. Ocurre entonces un **desarrollo sensorial intenso y el perfeccionamiento de la orientación de las propiedades y relaciones externas de los fenómenos y objetos en el espacio y el tiempo.**

Estas condiciones dan la importancia de una estimulación temprana y oportuna a partir de las influencias educativas que lleva implícita una educación sensorial como primer eslabón para lograr el desarrollo intelectual del niño.

Percibiendo los objetos, el niño comienza a apreciar cada vez más su color, forma, tamaño, peso, temperatura; las propiedades de su superficie, etc. Al percibir la música, él aprende a seguir el movimiento de la melodía, a distinguir las relaciones entre los sonidos por su altura o tono, a captar la estructura rítmica; al percibir el lenguaje, aprende a escuchar las diferencias de pronunciación más sutiles entre sonidos parecidos. Se perfecciona notablemente en ellos la habilidad de determinar las direcciones en el espacio, la posición mutua de los objetos, el orden de acontecimientos y los intervalos de tiempo que los separan entre sí.

El desarrollo sensorial del preescolar incluye dos aspectos interrelacionados: la asimilación de representaciones acerca de diversas propiedades y relaciones, y el dominio de nuevas acciones de percepción que permitan percibir el mundo circundante en forma más completa y discriminada.

Al niño en la edad temprana se le va formando determinada reserva de representaciones sobre las diversas propiedades de los objetos, y algunas de dichas representaciones comienzan a fungir como modelos, con los cuales el niño compara las propiedades de nuevos objetos en el proceso de su percepción. En la infancia preescolar tiene lugar **el tránsito de la utilización de los denominados patrones “objetales”**, que son el resultado de generalizar la experiencia sensorial del niño, **al uso de patrones sensoriales**.

Los patrones sensoriales son las representaciones que se han ido elaborando durante el transcurso de la humanidad sobre los distintos tipos fundamentales de propiedades y relaciones de los objetos como son el color, la forma y el tamaño de los objetos; su disposición en el espacio; la altura del sonido; la duración de los intervalos de tiempo, etc.

Los patrones surgieron en el transcurso del desarrollo histórico de la humanidad y han llegado a ser utilizados por las personas en calidad de patrones por la denominación que han hecho corresponder con las propiedades y relaciones de los objetos. En la percepción de las formas sirven de patrones las representaciones acerca de las figuras geométricas, círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo y óvalo, con respecto al color, para las denominaciones se utilizan los siete colores del espectro, el negro y el blanco.

En la naturaleza existe una infinita variedad de formas y colores, la asimilación de las representaciones sobre estas variedades nos permite percibir el mundo circundante de manera más amplia en la experiencia social que se adquiere, pero se logra organizar esta gama, ordenarlas y reducirlas a algunas variedades típicas. Cualquier color se puede definir, como un matiz o la obtención de un nuevo color a partir de la mezcla de otros, igualmente suceden con las formas, puede o bien reducirse a alguna forma geométrica determinada o bien definirse como la unión de varias de dichas formas, colocadas en una determinada forma en el espacio.

Ejemplos evidentes se encuentran de forma permanente en la vida cotidiana, que para el niño pueden pasar inadvertidos si no se les educa en este mundo sensorial y perceptual.

La asimilación de los patrones sensoriales por parte de los niños preescolares comienza por familiarizarlos con distintas figuras geométricas, colores, etc. Esta familiarización se produce fundamentalmente dentro del proceso de dominar distintos tipos de actividades productivas, aún cuando al niño no se le enseña especialmente a distinguir los diversos tipos de patrones, los materiales con los que trabaja al dibujar, construir, hacer una aplicación, contienen, los modelos necesarios. Para esto utiliza las pinturas, los colores, que han sido elegidos en correspondencia con los colores del espectro; al construir con bloques él utiliza las piezas con formas de triángulo, cuadrado y rectángulo, de distintos tamaños; cuando los adultos ayudan al niño en estas actividades nombran las formas, tamaños y colores principales.

La asimilación de los patrones sensoriales, al igual que la formación de las representaciones acerca de las propiedades de los objetos, **se produce como resultado de la ejecución de acciones de percepción por el niño**. El desarrollo perceptual durante la etapa preescolar debe ser analizado tomando en consideración la vinculación entre el desarrollo de los patrones sensoriales y el de las acciones perceptuales.

Es necesario que el niño destaque las diversas propiedades principales que se utilizan en calidad de patrones, que compare con ellos todas las restantes propiedades de los distintos objetos. Las condiciones necesarias para el dominio de los patrones, se crean primeramente dentro de las actividades productivas, en estas; él trata de correlacionar las particularidades del objeto con las particularidades del material de que dispone. Esto lo obliga a analizar el material muchas veces e implica que el niño recuerde los colores de las pinturas, las formas de los bloques, los elementos del mosaico que está formando, etc.

Los niños asimilan primeramente los patrones de color y luego el de las formas, pero les es mucho más difícil asimilar las representaciones acerca del tamaño de los objetos. Los patrones de tamaño generalmente aceptados, a diferencia de los patrones de forma y color, son de carácter convencional, y en su trabajo siempre es relativo por lo que debemos establecer la relación del tamaño comparativamente.

La percepción del tamaño se desarrolla en los niños sobre la base de asimilar las representaciones acerca de las relaciones de tamaño entre los objetos. Estas relaciones se denominan con palabras que señalan el lugar que ocupan los objetos dentro de una serie de ellos, el grande, el pequeño, el más grande, etc. Con frecuencia al comenzar la edad preescolar, los niños sólo tienen representaciones acerca de la relación de tamaño entre dos objetos percibidos de manera simultánea (grande-pequeño). Posteriormente se van introduciendo el resto de los tamaños y estableciendo la relaciones entre este patrón en los objetos o figuras planas con que trabajan las representaciones.

Es decir de la asimilación de distintos patrones de color, de forma y de tamaño, el niño pasa, en la segunda mitad de la infancia preescolar, a asimilar los nexos y las relaciones entre ellos, las representaciones de aquellos rasgos que hacen variar las propiedades de los objetos. Los niños aprenden que una misma forma puede variar en el tamaño o color y así respectivamente cada objeto de un mismo color puede tener diferentes formas, tamaño y hasta matices, así entonces todas las combinaciones posibles de cada uno de los patrones.

Se produce así el tránsito del conocimiento de los colores del espectro, a la familiarización con sus matices, de las principales figuras geométricas, al conocimiento de sus variaciones y del conocimiento de las correlaciones de los objetos por su tamaño en general, al conocimiento de las correlaciones de las distintas dimensiones. En segundo término tiene lugar la familiarización del niño con los nexos y relaciones entre los patrones, con el orden en que se disponen los colores en el espectro, con la graduación de los matices en cuanto a su brillantez, de los colores suaves y contrastantes, con la posibilidad de transformar unas figuras en otras variando sus proporciones agrupando los objetos en una serie en orden de tamaño creciente y decreciente, por su tamaño o algunas de las dimensiones, etc.

Los niños asimilan todas estas representaciones durante el proceso de la actividad práctica, en la orientación cotidiana dentro del mundo circundante, y no siempre las captan adecuadamente ni las expresan verbalmente. La realización sistemática de estas actividades propiciará la asimilación de los patrones con mayor calidad y rapidez, pero sin pretender que salte el paso por las etapas correspondientes que se ajustan a su edad.

La asimilación de los patrones sensoriales tiene lugar no sólo con respecto al color, la forma y el tamaño de los objetos, sino también con relación a todas las demás propiedades, aunque los patrones en sí y el principio de su significación dentro de un sistema sean distintos para cada tipo de propiedades. Así, en el proceso de la comunicación verbal, los preescolares asimilan los modelos correspondientes al sistema fonemático de la lengua natal; en el proceso de la actividad musical, los modelos de las relaciones rítmicas, de altura de los

sonidos, así como determinar las texturas, la ubicación en el espacio y en el tiempo.

Una de las tareas principales de la educación sensorial de los niños preescolares es la sistematización del conocimiento ordenado de los distintos tipos de patrones sensoriales, se deben combinar las actividades que tributen al dominio de los patrones sensoriales y de las acciones perceptuales necesarias para su asimilación. Son indispensables entonces las actividades productivas, los juegos y tareas didácticas. Los niños deben aprender a establecer semejanzas y diferencias entre las cualidades de los objetos.

Ser persistente en la familiarización del niño con los patrones sensoriales. La palabra, la denominación, fija el patrón sensorial; lo consolida en la memoria del niño, hace que su uso sea más conciente y preciso, lo cual debe hacerse sobre la base de las propias acciones del niño examinando y utilizando los patrones correspondientes, nunca mencionando sólo la palabra denominadora del patrón al mostrar estos, pues no asimilaría la acción.

El desarrollo de las acciones de percepción está estrechamente ligado a la asimilación de los patrones sensoriales en la orientación del niño dentro de las propiedades de los objetos. Sólo mediante ellas, el niño puede obtener representaciones sobre los diversos tipos de propiedades de los objetos, los cuales para ellos ya tienen una significación de patrones a partir de las representaciones ya asimiladas que les sirve para orientarse en las propiedades de los objetos circundantes.

A inicios de la edad preescolar, el niño domina las acciones de percepción formadas en la edad temprana, a partir de la actividad con objetos que realizaban. Estas acciones no le dan la posibilidad de percibir discriminadamente las complejas propiedades de los objetos, con las interrelaciones con el mundo que le rodea y las nuevas formas de actividad, se necesitan otras acciones que le posibiliten construir imágenes claras y exactas de dichas propiedades.

Se evidencia, en la ejecución de las tareas productivas en las que sea necesario reproducir las particularidades individuales de la forma y del color de los objetos, y de sus relaciones de tamaño. La percepción que es suficiente para apreciar las propiedades de los objetos dentro de las acciones con ellos, no es suficiente para reproducirlas dentro de las tareas productivas.

El preescolar menor al dibujar una figura sencilla, se limita a realizar representaciones del contorno y obvia los detalles o partes interiores, no tiene en cuenta las diferentes partes, en otras ocasiones no puede encontrar esas partes en un todo, como es el ejemplo de seleccionar un bloque que necesite dentro de una construcción ya formada, aún le es difícil discriminar las propiedades de los objetos.

Las acciones de percepción que se van formando en el niño en relación con la actividad con objetos, al conllevar a la creación de imágenes demasiado generalizadas, globales, no le permiten al niño examinar el objeto en forma completa y ordenada, destacar sus partes componentes y sus rasgos significativos. Con los nuevos tipos de actividad y su continua familiarización con un mundo más amplio de objetos, relaciones, establecimiento de nexos y amplitud de las acciones, les proporcionará a los niños la posibilidad de examinar el objeto, de forma cada vez menos desordenada, sistemáticamente, realizando aún manipulaciones y nombramiento de las características, hasta que alrededor de los cinco años hacen un análisis y una descripción más ordenada de las cualidades de los objetos, en ocasiones sin necesidad de tocarlos, solo por percepción visual.

Posteriormente, la percepción se conjuga con la acción práctica mediante las acciones más complejas que van realizando. Sólo al final de la infancia preescolar las acciones de percepción, en el caso de la visual, se hacen suficientemente organizadas y efectivas como para dar por sí solas una representación relativamente completa del objeto.

El perfeccionamiento de las acciones de percepción en el niño preescolar tiene como fundamento la transformación de las acciones de orientación externa en acciones de percepción.

Las acciones de orientación externas que el niño va dominando en la edad preescolar, sirven para resolver las tareas que aún el niño no puede resolver mediante la percepción. En este sentido, no se diferencian de las acciones de orientación externa que se forman en la edad temprana, prevaleciendo la manipulación de los objetos, tocando los bordes para la determinación de algunas propiedades, y realizando acciones de comparación, donde establecen las semejanzas o diferencias, con los patrones asimilados por el niño.

Cuando ya se han asimilado los patrones geométricos en forma suficiente, surgen en el niño las representaciones de patrones, éstos ya no necesitan usar figuras de modelos reales para determinar la forma de los objetos, los colores o el tamaño. Durante la infancia preescolar tiene lugar la interiorización de las acciones de orientación externa, necesarias para la utilización de los patrones sensoriales. Los patrones se comienzan a utilizar con menos manipulación, desplazamiento, paso del dedo por los contornos, yuxtaposiciones, u otros procedimientos externos.

Dichos procedimientos son sustituidos por el movimiento ocular del examen del objeto, o palpando dicho objeto con la mano, que actúa ahora no como el órgano de la acción práctica, sino como un instrumento de la percepción.

Durante la edad preescolar, en relación con el dominio de los tipos productivos de actividad, **en los niños se forman acciones de percepciones complejas y modeladoras.** Los componentes fundamentales de las acciones de modelación son: las acciones de sustitución, las acciones de construcción de modelos y las acciones de utilización de modelos.

El modelo, como forma de mediatización, está dirigido al proceso de pensamiento representativo y a la imaginación y consiste en la utilización de imágenes con carácter modelador, que transmiten las relaciones entre los

objetos, los fenómenos y sus elementos en una forma espacial, más o menos esquemática y convencional, entre ellas maquetas, esquemas, dibujos, planos.

Al tratar de reproducir las imágenes u objetos en los dibujos, en la construcción o en la aplicación la forma compleja del objeto y no pudiendo aún percibir de manera suficientemente detallada dicha forma, el niño actúa por medio de pruebas. Los dibujos, construcciones y aplicaciones constituyen en sí modelos más o menos exactos de los objetos.

Al correlacionar los modelos con los objetos, el niño nota los errores, las faltas de concordancia y aprende a rectificarlos. Cuando trata de construir los modelos y de compararlos con los objetos, se llega a la habilidad de desmembrar la forma compleja de los objetos en sus distintas partes, de establecer cómo están dispuestas dichas partes, y cómo están relacionadas entre sí. Por tanto, a la comprensión del todo y las partes, y de establecer relaciones entre estas, por lo que requieren de un mayor desarrollo del pensamiento representativo, los cuales son procesos psíquicos cognoscitivos mutuamente condicionados.

El modelado se convierte en el método de análisis de la forma del objeto. La interiorización de las acciones externas, al modelar una forma compleja, conlleva a que en el niño se formen las acciones modeladoras perceptuales. Al examinar el objeto, el niño lo separa en las distintas partes y rasgos, correspondientes a los patrones asimilados y capta sus relaciones. La imagen del objeto así formada, representa en sí un modelo interno de su forma integral compleja.

Existen en el programa educativo varias actividades con objetivos que dirigidos al desarrollo de acciones modeladoras; como son la de percepción analítica y construcción donde permiten el análisis integral de los objetos a partir de la integración y desintegración de sus partes, el dibujo y modelado con plastilina donde se crean modelos de la realidad a partir de sus vivencias, es decir constituyen para el modelos de la realidad, como una casa, un árbol, la figura humana etc. Durante el juego el niño “modela” esta realidad con la utilización

de símbolos y sustitutos, donde conoce la función de estos objetos pero los va a utilizar para la designación que le haya dado.

Los tres tipos de acciones perceptuales comienzan a formarse en la edad temprana, aunque la fundamental es la identificación, dándose en este período nuevas posibilidades para las de comparación, por el tipo de actividad que realizan, alrededor de los tres años con el fin de la etapa e inicio de la preescolar se inician las acciones de modelación, se forman en particular en las actividades de correlación e instrumentales. Las actividades propias de la etapa preescolar contribuyen a que se hagan **más complejas y desarrolladas las acciones de identificación y comparación y se hacen características de la edad las modeladoras** que ya en el niño de la edad temprana se manifiestan de forma muy sencilla.

Estos tres tipos de acciones perceptivas, que se han ido explicando con anterioridad fueron establecidas a partir de las investigaciones realizadas de L.A. Venguer y sus colaboradores:

Identificación: son acciones perceptivas que se realizan durante el análisis de las propiedades del objeto y que concuerdan completamente con el patrón. Es una acción muy sencilla que se manifiesta como la primera en el proceso de desarrollo de la percepción. Tiene como requisito que los objetos sean sencillos y que el niño tenga la posibilidad de acercar un objeto a otro.

El niño realiza perceptivas al resolver una tarea con excavados, o durante la superposición de una figura geométrica sobre otra para determinar si son iguales. También durante la yuxtaposición de un color cerca de otro para descifrar si son iguales o diferentes.

Acciones de comparación con el patrón: son aquellas acciones donde se utiliza el patrón para distinguir las propiedades o cualidades de un objeto que se diferencia de ese patrón, es decir el análisis del objeto que se parece al patrón pero que no se corresponden su totalidad. El patrón es el medio general de de

la percepción y de los diferentes objetos que son para el niño las variantes de ese modelo o patrón.

Acciones de modelación: son las acciones perceptivas que permiten la comparación de las propiedades del objeto, no solamente como un patrón, sino con un grupo, o sea, permiten al niño la discriminación de las variaciones de los patrones sensoriales. Es la construcción de modelos de patrones, porque el niño trabaja con sistema de patrones y no con patrones aislados.

Cuando se organiza convenientemente la educación sensorial, se perfeccionan las acciones de percepción, y que tiene lugar en relación con el dominio de los tipos productivos de actividad, lo que incluye enseñar a los niños aquellas acciones de orientación externa que les permitan examinar los objetos; correlacionar sus propiedades con los patrones sensoriales establecer la semejanza o diferencia entre las propiedades de los objetos y sus patrones, mediante la yuxtaposición con los objetos reales, la comparación con ellos, la delimitación de sus contornos, etc.

En la siguiente etapa se crean las condiciones para la interiorización de las acciones de su orientación externa, para que los niños pasen al examen de las propiedades de los objetos sin el uso de modelos reales ni de acciones externas, palpando y examinando el objeto. La enseñanza de un orden a seguir al examinar los objetos y la ulterior descripción verbal de sus propiedades, tienen una gran importancia.

En el proceso de percepción es necesario que el niño tenga dominio de la orientación en el espacio y en el tiempo.

En la edad temprana en sus acciones y desplazamientos logra captar la disposición espacial de los objetos. Sin embargo, él no capta las direcciones en el espacio ni las relaciones espaciales entre los objetos como algo no inherente al propio objeto. Las primeras representaciones sobre las direcciones en el espacio asimiladas por el niño, están relacionadas con su propio cuerpo, que

es para él su centro, “el punto de partida” con relación al cual, es que puede determinar solamente las direcciones.

Comienza con la determinación de derecha e izquierda a partir de sus propias manos y de ahí el establecimiento de las relaciones de las restantes partes de su cuerpo y de los elementos externos. Otras direcciones como adelante, atrás también las relaciona con respecto a su cuerpo. El desarrollo ulterior de la orientación en el espacio consiste, en que los niños comienzan a distinguir relaciones entre los objetos; un objeto sobre otro, frente a otro, a la izquierda o a la derecha de otro, en el centro de otros, etc.

La actividad productiva es fundamental como para todo el desarrollo psíquico, en la formación de representaciones acerca de las relaciones espaciales entre los objetos, y en el dominio de la habilidad de determinarlas. Al construir o dibujar distribuye de una forma determinada las representaciones de las personas y objetos o de los bloques. A su vez la asimilación de sus nombres, lo cual ayuda al niño a destacar y fijar cada una de estas relaciones; las cuales en un inicio lo hace por el primero de una pareja y luego el antónimo de esta, (encima-debajo), (detrás-delante) y otras, por ejemplo, primero comprende consecutivamente lo que es encima y luego establece la comprensión que contrario a esto es lo que está debajo, posteriormente comienza a asimilar las relaciones de la variación y relatividad de las posiciones, lo que estaba arriba después está abajo y así con las diferentes posiciones de ubicación en el espacio.

La orientación en el tiempo es más difícil para el niño que la orientación en el espacio. Aunque vive dentro del tiempo, su organismo reacciona según las necesidades, hábitos o costumbres con relación a las actividades del día, pero no percibe la relación temporal. El niño se puede comenzar a familiarizar con el tiempo sólo asimilando los nombres de las medidas de tiempo, dado que éstas tienen carácter convencional y relativo. El lapso que representen las palabras: “~~oy~~”, “~~mañana~~”, “~~ayer~~”, “~~ahora~~”, puede ser muy diverso. Lo que con anterioridad le llamó “~~mañana~~”, ahora se le llama “~~hoy~~”, y a “~~mañana~~” se le llamara “~~ayer~~”.

La orientación en el tiempo comprende el dominio de la habilidad de percibir y representarse pequeños lapsos segundos, minutos, horas, distinguir las horas del día, las temporadas del año, el presente, el pasado y el futuro, y finalmente representarse grandes intervalos de tiempo.

Al asimilar el tiempo de duración de un día, los niños, por lo general se orientan de por las acciones propias que hacen con frecuencia en cada momento del día, por la mañana se lavan, desayunan; más tarde juegan, participan en actividades programadas y comen; y por la tarde duermen la siesta. Las temporadas del año las van captando a medida que se familiarizan con los fenómenos de las estaciones de la naturaleza.

3.3 El desarrollo del pensamiento.

Es necesario recordar que el pensamiento es el proceso psíquico cognoscitivo superior que integra el conocimiento sensorial y racional y que permite el establecimiento de relaciones entre los fenómenos y penetrar en la esencia de los mismos.

Desde la infancia temprana se sientan las bases para el desarrollo del pensamiento infantil. Los niños pasan de la etapa de resolver tareas que requerían el establecimiento de nexos y relaciones entre los objetos y fenómenos mediante acciones de orientación externa, a su resolución mental mediante acciones de pensamientos elementales utilizando modelos. Sobre la base del pensamiento por acciones o concreto, comienza a formarse el pensamiento por imágenes o representativo.

Se forman en los niños las primeras generalizaciones basadas en la experiencia de su actividad práctica con objetos, y estas se fijan en la palabra. Al finalizar la edad temprana y comienzo de la edad preescolar también comienza la asimilación de la función simbólica de la conciencia, el dominio de la utilización de los objetos e imágenes en calidad de signos, de sustitutos de los demás objetos. En la etapa preescolar, el niño comienza resolver tareas

cada vez más complejas y diversas, que requieren distinguir y utilizar los nexos y las relaciones entre los objetos, fenómenos y acciones.

En la realización de las actividades de la etapa, el juego, dibujo, modelado, construcción y en la resolución de tareas didácticas y laborales, obtiene nuevos resultados, donde establece la relación del objeto, la acción que realizan con este, sus propiedades con el resultado en la propia práctica. Ejemplo de ello lo vemos como descubre la relación entre la forma de una construcción y su estabilidad, entre la fuerza de un golpe aplicado a una pelota y la altura hasta la cual ésta —alta” rebotando desde el suelo, es decir, la relación de dependencias.

El pensamiento le permite al niño prever con antelación los resultados de sus acciones y planearlas. A medida, que se desarrolla el afán de conocimientos y los intereses cognoscitivos de los niños, el pensamiento se va utilizando cada vez de manera más amplia para adquirir un conocimiento del mundo circundante que se sale fuera del marco de las tareas planteadas por la propia actividad práctica.

El niño se comienza a plantear interrogantes acerca de los hechos y fenómenos que hasta el momento no le buscaba explicación, mediante estas tareas cognoscitivas, que él mismo se traza y en otras proporcionadas por el adulto, la explicación a las cuestiones que le interesen, analiza y discute acerca de ellos y hasta saca sus conclusiones de los fenómenos que observa o resultado de su práctica y experiencia, o de la transmitida por los adultos a partir de anécdotas o lecturas. Las explicaciones que se dan por los niños en ocasiones son muy razonables y reales y en otras inventivas y fantasiosas.

En la comprensión de los nexos y relaciones más sencillas entre las cosas, los preescolares paulatinamente van comprendiendo las relaciones de dependencia cada vez más complejas. Entre ellas las de causa y efecto. Al inicio de la edad preescolar, sólo detectan las causas constituidas por influencias externas sobre los objetos, por ejemplo, si se tropieza con una mesa, ésta se cae. Ya a los cuatro años los preescolares comienzan a

comprender que las causas de los fenómenos se pueden estar dentro de los propios objetos; así, la mesa se cae porque tiene una sola pata. En la edad mayor preescolar, los niños comienzan a señalar cómo causas de los fenómenos no sólo las propiedades de los objetos que le salten a la vista, sino también sus cualidades permanentes; la mesa se cayó porque se apoyaba sobre una sola pata, porque tiene además muchos lados, porque es pesada y no tiene sujeción.

La experiencia de las acciones con objetos, les permiten precisar a los preescolares de edad mayor las representaciones sobre las causas de los fenómenos y llegar mediante el razonamiento, a una comprensión más correcta de éstos. Al final de la edad preescolar los niños ya son capaces de resolver tareas de bastante dificultad, que requieren la comprensión de algunas relaciones y nexos mecánicos, físicos y de otros tipos, la habilidad de utilizar los conocimientos sobre los nexos y relaciones ante otras condiciones.

La obtención de conocimientos es una condición imprescindible para el desarrollo del pensamiento infantil. Como ya se vio algunos de estos conocimientos son transmitidos por el adulto y otros, sobre la base de sus propias observaciones y actividades, orientadas y dirigidas por el adulto.

El aumento del acervo de conocimientos aún no explica el desarrollo del pensamiento. La propia asimilación de conocimientos representa en sí la resolución de tareas intelectuales, y es el resultado del pensamiento. El niño no podrá entender las explicaciones del adulto, ni extraer ningún conocimiento de su experiencia personal, si no es capaz de realizar acciones de pensamiento encaminado a resolver los nexos y las relaciones que le señalan los adultos, de los cuales depende el éxito de su actividad. Cuando se adquiere un nuevo conocimiento, se incorpora al desarrollo del pensamiento, y el niño lo utiliza para la resolución de nuevas tareas.

La base del desarrollo del pensamiento del preescolar es la formación y el perfeccionamiento de las acciones de pensamiento. Los conocimientos que

el niño puede asimilar, así como la forma en que los utilice, dependerán de las acciones de pensamiento que él domine.

El dominio de las acciones de pensamiento se produce según la asimilación e interiorización de las acciones de orientación externa. Pero, en dependencia de cuáles se han dichas acciones; cómo se interioricen, las acciones de pensamiento que se presenten en el niño tomarán forma de acciones con modelos, con los signos, palabras, etc.

Cuando el niño actúa con los modelos se imagina que ejecuta acciones reales con objetos y en la obtención de sus resultados, resuelve la tarea planteada, por lo que estamos en presencia del **pensamiento por imágenes o representativo**, pues trabaja con la representación mental de los objetos reales.

La realización de acciones con signos requiere hacer abstracción entre los objetos reales y las acciones con ellos, el uso de palabras en sustitución de los objetos, y referir con posterioridad a los objetos en sí el resultado que se obtenga. Por eso el pensamiento realizado mediante acciones con signos se denomina pensamiento abstracto, el cual se rige por las leyes del razonamiento que estudia la ciencia de la lógica y también suele llamársele pensamiento lógico.

La posibilidad de resolver de manera correcta una tarea, que explique la participación del pensamiento, depende de la medida en que el niño pueda destacar y relacionar aquellos aspectos de la situación dada, las propiedades de los objetos y fenómenos que sean importantes, esenciales para la resolución de la tarea.

Si el niño tratara de decir si un objeto puede o no flotar, relacionando la flotación con el tamaño del objeto, por ejemplo, él podría acertar sólo si la casualidad acudiera en su ayuda, ya que la propiedad que él consideró, en realidad no tiene relación esencial con la flotación. Otro niño que ante la misma situación relacione la flotación de un cuerpo con el material de que esté hecho,

habrá elegido una propiedad mucho más esencial y sus suposiciones tendrán una validez mas frecuente, aunque no absoluta, pues sólo el conocimiento del peso específico de un cuerpo en relación con el peso específico del liquido, que el niño aprende cuando estudia física ya en la escuela, le da la posibilidad de acertar en la solución del problema que se le presenta, para el cual necesita de las acciones propias del pensamiento lógico-abstracto.

Como hace referencia L. A. Venguer la diferencia entre el pensamiento por imágenes y el pensamiento lógico, consiste, en que se usan ante situaciones completamente distintas y sirven para hallar soluciones correctas en tareas de distinta naturaleza. El pensamiento por imágenes resulta ser suficientemente efectivo al resolver tareas en las cuales lo esencial sean las propiedades que se puedan representar como “vistas desde adentro,” donde puede imaginar la resolución de la tarea ante la problemática presentada, cuando las propiedades para la resolución de la tarea están ocultas y no es posible imaginárselas, pero se pueden representar con palabras o mediante otros signos, entonces estamos en presencia del pensamiento abstracto lógico, y solo se puede resolver mediante esta vía.

Desarrollo del pensamiento por imágenes o representativo. Pensamiento en esquemas.

El **pensamiento por imágenes** constituye el tipo principal de pensamiento del tipo preescolar. En sus formas más sencillas ya se manifiesta desde la edad temprana en la resolución de un estrecho círculo de tareas prácticas relacionadas con la actividad con objetos, con la utilización de sencillas herramientas, al sustituir un objeto por otro, dándole el significado que el pretende o haciendo sencillas generalizaciones. Al comienzo de la infancia preescolar, los niños resuelven “mentalmente” sólo aquellas tareas en las que la acción, realizada manualmente o con un instrumento, esté dirigida de manera directa al logro de algún resultado práctico, ya sea el uso del objeto, su desplazamiento o su variación.

En la actividad infantil de creciente complejidad, aparecen tareas de un nuevo tipo, en las cuales el resultado de la acción no es directo, sino indirecto, y para cuya resolución se requiere tomar en cuenta la relación existente entre dos o más fenómenos que se producen simultánea o consecutivamente. Por ejemplo, en la acción de rebote de una pelota contra una pared o contra el suelo; el resultado directo de la acción es aquí que la pelota golpea contra la pared; el indirecto, que regresa hacia el niño. Las tareas que necesitan considerar un resultado indirecto se presentan en los juegos con juguetes mecánicos, en la construcción (por ejemplo, del tamaño de la base de una construcción dependerá su estabilidad) y en otros muchos casos.

Los pequeños preescolares resuelven este tipo de tareas mediante acciones de orientación externa, es decir, al nivel del pensamiento por acciones. Los niños logran realizar estas tareas mediante pruebas, hasta acertar con la solución correcta, cuando esta de halla por esa vía podrá ser recordada por los niños. Si se le cambiase la forma de la tarea, entonces comenzará a solucionarla comenzando otra vez por sus tanteos. Paulatinamente, al comenzar desde la edad mediana preescolar, con tareas primero sencillas y luego más complejas sobre la base de resultados indirectos, los pequeños dejan de realizar estas pruebas externas para hacerlas “mentalmente”.

Al estar familiarizado con varios tipos de tareas, podrá resolver una nueva variante sin necesidad de acciones reales con los objetos, en la resolución de tareas que impliquen resultados indirectos se comienza a formar una nueva variante del pensamiento por imágenes pero más elevada: el **pensamiento por esquemas**, el cual consiste en que da por primera vez la posibilidad de representar las relaciones y dependencias entre objetos y fenómenos que existen de forma objetiva, independiente de las acciones, deseos e intenciones del propio niño, por lo que no crea por sí mismo dichas relaciones, sino que las descubre y las toma en consideración al resolver las tareas que se le plantean. En el pensamiento por esquemas las imágenes no sólo se representan los objetos y sus propiedades, sino las relaciones que existen entre ellos, lo cual se manifiestan en muchas particularidades de su actividad y de la asimilación de conocimientos.

Entre las manifestaciones del pensamiento por esquemas está el esquematismo del dibujo infantil, donde se transmite la relación entre las partes principales del objeto representado, sin transmitir los rasgos individuales. Cuando al niño se le enseña las posibilidades del dibujo y la apreciación de los objetos, comienza comprender que la tarea, y representará la imagen externa del objeto basándose en la percepción y en las representaciones de las propiedades externas de los objetos.

El dominio de la creación y de la utilización de los modelos esquemáticos constituye un importante logro en el desarrollo del pensamiento infantil. Son las acciones de pensamiento basadas en tales modelos las que le permiten al niño penetrar en los nexos y relaciones casuales o mecánicas que se presentan entre objetos y fenómenos. El pensamiento por esquemas le permite al niño un conocimiento más generalizado de la realidad y descubrir los aspectos más esenciales de muchos fenómenos.

En ocasiones el pequeño no puede asimilar el conocimiento sobre la base de las denominaciones verbales del adulto o durante el proceso de acciones con objetos, sin embargo puede asimilarlos fácilmente si se le imparten en forma de acciones con esquemas que representen los rasgos esenciales de los fenómenos estudiados.

Ejemplo de la enseñanza para el desarrollo del pensamiento por esquemas es el establecimiento de la relación de las partes con el todo y viceversa, donde por orientación verbal resulta una tarea muy difícil, o solo con la organización de las acciones con los objetos, no se ofrecen resultados positivos por los niños, sin embargo al enseñarlos a establecer estas relaciones y actuar con las partes componentes de los objetos, ayudará en la asimilación de los nombres de “partes” y “todo” sólo aplicados al material concreto en cuestión, sin hacerlo extensivo a todas las situaciones.

Ante esta situación se familiariza al niño con una relación mediante la representación esquemática de la división del todo en las partes y a partir de

ellas, reconstruirlo totalmente para volver al todo. Ello se demuestra plegando una hoja de papel, donde se cortan las partes y luego se yuxtaponen. Sobre la base de este material, son capaces de comprender que cualquier objeto puede ser dividido en partes y luego restablecerlo de nuevo, uniendo sus partes. Estas actividades se llevan a cabo en el Programa educativo de la Educación Preescolar, donde sobre esta metodología se proponen actividades que van aumentando la complejidad y variación del material que facilita la comprensión y asimilación del niño acerca del establecimiento de las relaciones entre los objetos o los fenómenos.

Otro de los ejemplos donde al utilizar el pensamiento por esquema se logra la asimilación del conocimiento de forma más práctica facilitando el aprendizaje, es en el uso de procedimientos de enseñanza del análisis fonemático de las palabras, en el trabajo con esquemas que representan correspondientemente el orden de secuencia de la disposición de los sonidos dentro de una palabra.

En otros casos tenemos la posibilidad que en la representación y explicación de una ubicación en el espacio, encontrar objetos dentro de este, hallar un camino a partir de representaciones gráficas, signos, puntos con un orden establecido, el niño se base en un esquema dado para darle solución a la tarea que después su asimilación pueda llevarla a otras situaciones que lo requieran.

Si se le plantea la tarea de comparar entre sí dos objetos mediante mediciones según un parámetro determinado, él colocará dos series de fichas de modo que cada una de las fichas de una serie, se encuentre exactamente debajo de la ficha de la otra serie que le corresponda. Se logra de este modo una representación esquemática de la relación entre los objetos correspondientes a uno de los parámetros del tamaño o el largo.

Los tipos de actividad que requieren el pensamiento por esquema posibilitan que el niño realice generalizaciones, las cuales son importantes para el desarrollo de los intereses cognoscitivos del niño y en sí para el desarrollo del propio pensamiento, permitiendo la asimilación de conocimientos

generalizados, el pensamiento por esquemas se perfecciona al ser utilizado en la resolución de diversas tareas cognoscitivas y prácticas.

Las formas esquemáticas de pensamiento alcanzan un alto nivel de generalización y pueden llevar a que el niño comprenda las relaciones de dependencias esenciales entre las cosas, no obstante, permanecen como formas imaginativas y presentan limitaciones específicas cuando surgen ante el niño tareas que requieren destacar propiedades, relaciones y nexos que no sean posibles de representar en forma de imagen.

Las premisas para el desarrollo del pensamiento lógico, y la asimilación de acciones con palabras, así como signos que sustituyen objetos y situaciones reales, se fijan al final de la edad temprana, cuando se comienza a formar en el niño la función simbólica de la conciencia, comienza a comprender que un objeto puede ser representado o sustituido por otro, por un dibujo o por una palabra. Aún así la palabra y las restantes formas simbólicas permanecen por largo tiempo fuera del alcance del niño para que pueda resolver tareas de pensamiento, por sí mismo.

El pensamiento por acciones y, en particular, el pensamiento por imágenes, están íntimamente ligados al habla. Es mediante ella que los adultos dirigen las acciones del niño, le plantean tareas prácticas y cognoscitivas. Las verbalizaciones infantiles, contribuye a que éstos tomen conciencia del desarrollo y resultados de la acción, de los errores y dificultades que surjan, y que ayudan a encontrar la vía para la superación de éstos, es decir, el pensamiento.

Aumenta más el papel que juega el pensamiento en el período en que el niño adquiere la función de planificar las acciones, su pensamiento se lleva a la voz, donde en estas, por las características de la etapa utiliza palabras, no imágenes. El habla juega un papel muy importante, pero aún es solamente auxiliar, manifestándose en las frecuentes preguntas que hacen ante las tareas que se les plantean, si éstas llevan implícitas operaciones de pensamiento, o no puedan expresar sus ideas mediante palabras. En ocasiones pueden darle

solución a una tarea, pero sin comprender cómo lograron hacerla o el por qué de la posible solución.

Para que la palabra comience a utilizarse como forma autónoma de pensamiento, y permita resolver tareas intelectuales sin necesidad de utilizar imágenes, el niño debe asimilar los conceptos elaborados por la humanidad, los conocimientos acerca de los rasgos generales y esenciales de los objetos y fenómenos de la realidad, fijados mediante las palabras, a partir de la experiencia histórico cultural transmitida.

Estos conceptos están estructurados entre sí dentro de un sistema que permite extraer un conocimiento de otro y con ello resolver tareas de pensamiento, sin contacto directo con los objetos o con las imágenes. Al tener un conocimiento grabado en la palabra designada, con sus características esenciales que le permiten realizar las operaciones de pensamiento, podrá realizar entonces generalizaciones acerca de este conocimiento.

Por ejemplo, conociendo que las flores tienen características esenciales de pétalos, perfume, pistilos, posibles hojas a su alrededor, entonces las identificarán aunque sean de diferentes formas, colores, texturas o tamaños. Pero la significación que adquieren para los niños las palabras que asimilan, sólo paulatinamente se va acercando a la significación que les atribuyen los adultos. Mientras el pensamiento del niño permanezca siendo por imágenes, sus palabras expresarán las representaciones acerca de los objetos, acciones, propiedades y relaciones que vengan dados por la significación de la palabra.

Aunque los niños dominan rápidamente la habilidad de relacionar de manera correcta la palabra con determinado objeto, situaciones y acontecimientos, en las representaciones infantiles y los conceptos del adulto existen diferencias, las representaciones reflejan la realidad de manera más viva y clara que los conceptos, sin embargo, no poseen la exactitud, precisión y sistematización propias de los conceptos.

Coincidimos plenamente con el psicólogo L. I. Venguer quien explica que las representaciones infantiles no se pueden transformar en conceptos, sólo pueden ser utilizadas para la formación de ellos. Los propios conceptos y las formas lógicas de pensamiento basadas en su utilización son asimilados por el niño durante la adquisición de las bases para los conocimientos científicos.

Aunque el dominio sistemático de los conceptos comienza en el proceso de la enseñanza escolar, ciertos conceptos pueden ser asimilados por los niños de edad mayor preescolar en condiciones de una enseñanza especial organizada como acciones de orientación externa en los niños con materiales didácticos. El niño obtiene un medio, una herramienta necesaria para, mediante acciones propias, destacar, en los objetos o en sus relaciones, aquellos rasgos esenciales que deben contemplar dentro del contenido del concepto. Se le enseña a utilizar de manera correcta esta herramienta y a fijar el resultado obtenido en una forma esquemática, accesible para él.

El curso que ulteriormente tomará en los niños la formación de conceptos será organizar un tránsito a partir de las acciones de orientación externa a acciones realizadas mentalmente. En este caso, la utilización de medios externos, como pudiera ser una ficha para determinar la longitud de uno o dos caminos, es sustituida por el uso de denominaciones verbales.

El pensamiento por imágenes y por esquemas desarrollados, conduce al niño hasta el umbral de la lógica, le permite comprender representaciones esquemáticas generalizadas, sobre cuya base se estructura, en gran medida, posteriormente la formación de los conceptos. Una vez dominado el pensamiento lógico, el pensamiento por imágenes no pierde su significación. La utilización de imágenes continúa cumpliendo una gran función, aún para los adultos, incluso para las formas más complejas de pensamiento lógico de un científico. El pensamiento por imágenes es necesario para todo tipo de creación, este tipo de pensamiento corresponde a las condiciones de vida y actividad del preescolar, a aquellas tareas que surjan durante el juego, en el dibujo, en la construcción y en la comunicación con las personas circundantes.

Es por esto, que **la edad preescolar es la más sensitiva a la enseñanza apoyada en el uso de imágenes.** El pensamiento abstracto, lógico, es factible que sea utilizado sólo en la medida en que sea necesario para dar a conocer al niño ciertas bases necesarias para los conocimientos científicos, los cuales pueden ser entre otros ejemplos, las sencillas operaciones matemáticas que caracterizan este período, sin tratar de cambiar, de hacer lógica, toda la estructura de su pensamiento.

3.4 El desarrollo del lenguaje. Relación con el pensamiento

El lenguaje ocupa un lugar determinante en la actividad de comunicación, y mediante el mismo el individuo entra en relación con sus semejantes para coordinar acciones mutuas, intercambiar ideas e influirse entre sí. Una de las funciones principales del lenguaje, de entre las que se desarrolla en la edad preescolar, es la comunicación. El niño de edad temprana maneja bien el habla como medio de comunicación. Sin embargo, él se comunica sólo con sus allegados o con las personas muy conocidas. En estos casos, la comunicación surge motivada por una situación concreta, dentro de la cual están incluidos los adultos y el niño. La comunicación motivada por una situación concreta a causa de unos u otros objetos y acciones, se realiza mediante el habla ambiental. Las preguntas planteadas con relación a dificultades confrontadas dentro de una actividad o al familiarizarse con nuevos fenómenos y objetos; las respuestas que se le den a estas preguntas, y, finalmente, ciertas y determinadas demandas que se le planteen al niño, constituyen el habla ambiental.

Al principio de la infancia preescolar, aunque el niño ya comprende bien el lenguaje y lo utiliza ampliamente en su comunicación o con los que lo rodean, él aún no puede cumplir mediante instrucciones verbales, acciones complejas cualesquiera. Los señalamientos del adulto pueden estimular al niño a que comience o detenga una acción, mas el curso de la acción propiamente dicho dependerá fundamentalmente de aquellas condiciones externas en las cuales se realice.

Por tanto este lenguaje no es solo medio de comunicación, sino que es una forma de conocimiento de la realidad, un reflejo especial del mundo de los objetos y fenómenos, mediante el cual se posibilita el desarrollo psíquico del individuo, tanto en el plano cognoscitivo, intelectual como en el afectivo – motivacional, y su propio proceso de socialización.

En lenguaje propio del niño, en este período acompaña a la acción y expresa sus resultados, no obstante aún no la planifica ni la regula. El niño puede expresar con palabras el objetivo de la acción, dibujar una persona, construir una casa, jugar al médico, pero, nunca determinará verbalmente cómo se va a realizar la acción planteada.

A mediados de la edad preescolar los señalamientos verbales que hacen los adultos al niño adquieren una significación más estable. Tan pronto como recibe y comprende las instrucciones, el niño realiza inmediatamente la acción en forma correcta. Comienza a utilizar el lenguaje propio para planear sus acciones: “voy a dibujar un árbol, una casa, una cerca”, y para dirigir las acciones propias, regularmente habla en alta voz. Aún así, la regulación verbal de las acciones propias es todavía muy imperfecta. En una medida considerable, esto encuentra su explicación en las dificultades que experimentan los niños cuando deben recordar por sí solos, el motivo y el objetivo de la acción, aquella significación que tenían los medios externos que le recordaban al niño lo que hace y para qué lo hace.

Ya en el sexto año de vida los niños son capaces de cumplir instrucciones verbales relativamente complicadas que los adultos les imparten. El preescolar planea sus acciones mediante el uso de la palabra, puede ya sustraerse del lenguaje oral en la mayoría de los casos y confeccionar su plan a seguir, así como del lenguaje interno, hablando “para sí mismo”. No obstante, ante situaciones difíciles, aún acuden al lenguaje de verbalizaciones.

Desarrollo del habla

El surgimiento y formación del lenguaje marca un hito en el curso evolutivo del desarrollo psíquico, pues aunque el pensamiento existe antes del lenguaje en

el propio proceso de la acción, a partir de ese momento el curso del pensamiento está indisolublemente unido al lenguaje, que se convierte en su medio de expresión fundamental.

El componente fonético – fonológico abarca los sonidos del idioma y sus modelos o tipos ideales, los fonemas, y se desarrolla mediante la percepción e imitación de los sonidos y sus combinaciones en las palabras. El léxico – semántico corresponde al vocabulario, a la comprensión y uso de la lengua mediante palabras en dependencia de su significado. El componente gramatical abarca la morfología (leyes de transformación de las palabras) y la sintaxis (combinación de palabras dentro de la oración). Los tres, fonética, léxico y gramática, forman un sistema único de la lengua, que se condicionan e interrelacionan, aunque uno puede surgir más tempranamente que otro, y varíe su nivel de desarrollo en cada etapa. Así, en las primeras etapas de aprendizaje y desarrollo del lenguaje, las reacciones ante los sonidos de la lengua están generalizados, y las confirmaciones estimuladoras positivas o negativas van desarrollando una inhibición diferenciadora que conduce a la concentración de la excitación en partes determinadas de la corteza cerebral, que son la base fisiológica de la captación y producción de los sonidos de la lengua.

Además de este proceso de análisis y síntesis de los sonidos, se va dando de las palabras y oraciones en dependencia de las particularidades de la lengua, donde no solo se dan conexiones entre los elementos del lenguaje sino también entre las palabras y los objetos y fenómenos que las mismas designan, por lo que no sólo se va dominando el aspecto formal del lenguaje por el niño, sino también y paralelamente, su aspecto semántico.

En la edad preescolar se amplía la comunicación entre los niños. Al hacerse independientes, los niños se salen del marco estrecho de las relaciones familiares. Comienzan a establecer intensa comunicación con un círculo más amplio de personas, en particular, con sus coetáneos. Al ampliarse su esfera de contacto, esto le exige el completo dominio de los medios de comunicación,

el principal de los cuales es el habla. La actividad cada vez más compleja del niño, le plantea grandes demandas al desarrollo del lenguaje.

El desarrollo del lenguaje se produce por el perfeccionamiento de su uso práctico en el trato con las demás personas, pero a la vez, el habla, que entraña en si una experiencia social, constituye la base de la restructuración de los procesos psíquicos, es la herramienta del pensamiento.

Al final de la edad preescolar, ante determinadas condiciones de educación, **el niño comienza no sólo a valerse del lenguaje, sino a darse cuenta de su estructura**, lo cual tiene gran importancia para el dominio de la lectura. A la edad preescolar continúa aumentando la reserva del vocabulario empleado por el niño. En comparación con la edad temprana, el vocabulario del niño preescolar aumenta regularmente en un 200%. Además, el aumento del vocabulario está en dependencia directa de las condiciones de vida y educación, las variaciones individuales son aquí más notables que en cualquier otra esfera del desarrollo psíquico.

El vocabulario del niño preescolar aumenta rápidamente a causa de que aumenta no sólo el número de sustantivos, sino también de verbos, pronombres, adjetivos numerales y elementos copulativos. El aumento del vocabulario no sería de gran importancia si el niño no dominase paralelamente la habilidad de hacer concordar las palabras entre sí dentro de la oración, siguiendo las reglas de la gramática.

En el período de la infancia preescolar se va asimilando la estructura morfológica de la lengua española, el niño aprende a grandes rasgos, las conjugaciones de los verbos y los elementos sintácticos primarios. Al mismo tiempo, se va también adentrando en oraciones más complejas, usando elementos copulativos y disyuntivos. Los niños aprenden también a utilizar la mayor parte de los sufijos de más amplio uso, el de género y de número, de carácter diminutivo, etc.

Las conjugaciones de los verbos tardan para su comprensión y expresión adecuada, lo que hace que se escuche con frecuencia palabras o frases como: formas irregulares de los verbos como: “yo dormo” (yo duermo), “él dormió” (él durmió); “Yo poní” (yo puse), “Yo poneré” (yo pondré), “Yo sabo” (yo sé).

Además, comienzan a formar palabras con extraordinaria facilidad y a variar el sentido de las ya existentes mediante el uso de sufijos, diminutivos... (quichitico, sopita, leoncito), en muchas ocasiones cuando es un objeto grande, y de este tienen la representación de uno pequeño, utilizan su diminutivo, así lo hacen también con las crías de animales, sin embargo al ser uno pequeño lo utilizan con menos frecuencia por considerar que en el tamaño ya está encerrado la expresión de lo pequeño, hormiga.

La asimilación del lenguaje está determinada por la extraordinaria actividad del propio niño con respecto a éste. Esta actividad se manifiesta en la formación de palabras y en su transformación, que el niño realiza sobre la base de los patrones de que dispone. A la vez que el niño se orienta por el sentido de las palabras, por la actividad que ellas encierran, éste también manifiesta un gran interés por la estructura fonemática de la palabra, independientemente de su significado. El niño, con frecuencia, transforma las palabras e “~~h~~iventa” otras nuevas sin preocuparse por su sentido.

Durante la edad preescolar, gusta de ejercitarse en la formación de rimas, lo cual hace que ejercite los sonidos en su lenguaje, además de él sentir motivación hacia las repeticiones que combinan. El contenido de las composiciones se sale fuera del marco de la atención del niño, él se abstrae en la repetición de la rima: el niño rimando, juega.

Ya a la edad preescolar, el niño **alcanza un alto nivel de dominio de la lengua natal**. Ha logrado ya dominar en tal medida el complejo sistema de la gramática, incluyendo los más ingeniosos giros idiomáticos tanto de carácter sintáctico como morfológico, que el lenguaje asimilado deviene para él realmente su yo natal. Tanto la orientación por el sentido del lenguaje como por su aspecto fonemático, se realizan en el proceso de utilización práctica de las

palabras. El aspecto significativo y el fonemático se mantienen integrados en el niño y hasta llegado un determinado momento, no logrará tomar plena conciencia del lenguaje, que presupone la comprensión de la relación existente entre el sonido y el significado de la palabra.

Sin embargo, el sentido del idioma que se va desarrollando gradualmente y el trabajo intelectual sobre el idioma relacionado con él, determinan que el niño trate de captar el lenguaje. Alrededor del quinto año de vida el niño tratará de hallarle un significado a las palabras y de darle explicación a su origen, tratará de comparar una palabra con otras de sonidos similares, establecer correspondencias entre palabras primitivas y derivadas, hasta formar familias de palabras. El niño piensa en el sentido de las palabras después de hacer la comparación sobre la base fonemática de ellas. Sin embargo, la captación más profunda del lenguaje se produce en los preescolares sólo ante condiciones especiales de enseñanza.

El **oído fonemático** se forma en el niño sobre la base de la comunicación oral directa. Ya a la edad temprana, los niños distinguen bien las palabras que se diferencian unas de otras, aún por una sola consonante o por un cambio de acento no muy marcado. De este modo, el oído fonemático primario está suficientemente desarrollado desde muy temprano. Sin embargo, aún finalizando el período preescolar, el niño todavía no puede realizar el análisis fonemático de la palabra, descomponer la palabra en sus sonidos componentes y establecer el orden de los sonidos dentro de la palabra, solo podría hacerlo con palabras sencillas de sonidos enseñados, a partir de un proceso de instrucción. El alto grado de desarrollo del oído fonemático primario no conlleva inmediatamente al desarrollo de esta habilidad: la comunicación oral no exige del niño la resolución de tareas que impliquen el desarrollo de estas formas superiores de análisis.

De este modo, el niño preescolar puede aprender a pronunciar palabras a fin de analizar la composición fonemática de cada una de ellas, desentendiéndose de las formas habituales de pronunciación de las usadas, por los niños como

medio de comunicación. La habilidad de realizar el análisis fonemático de las palabras contribuye al aprendizaje exitoso de la lectura y de la escritura.

Es por ello que sea este uno de los contenidos a trabajar en la educación preescolar, con el análisis fónico de las palabras, lo cual está estructurado en una metodología a seguir en el curso donde el aumento paulatino de la complejidad, hace que el niño vaya asimilando poco a poco estas estructuras gramaticales y asimile de los sonidos en las palabras.

A medida que se amplía la esfera de comunicación y a medida que aumentan los procesos cognoscitivos, el niño va dominando el habla contextual. Esta se define como aquella que describe con bastante exactitud una situación, que no necesita de su percepción directa para ser comprendida. El niño pequeño comienza a plantearse a sí mismo determinadas demandas y trata de satisfacerlas al estructurar su lenguaje. Al dominar las leyes de la estructura del lenguaje contextual, el niño sin embargo deja de utilizar el lenguaje ambiental, ya mencionado con anterioridad.

Con el aumento de la edad, el niño comienza a perfeccionar cada vez más tanto su lenguaje como el contextual, en dependencia de las condiciones y del carácter de la comunicación establecida. El niño domina el lenguaje contextual bajo la influencia de una enseñanza sistemática. En las actividades programadas en el círculo infantil, él debe exponer un contenido más abstracto que dentro del lenguaje ambiental, surge en él la necesidad de valerse de nuevos medios y formas lexicales. Dichas formas y medios el niño los capta a partir de las construcciones del lenguaje de los adultos, que han sido establecidas a lo largo del desarrollo histórico de la humanidad. El preescolar, en este sentido, sólo acierta a dar los primeros pasos. El desarrollo ulterior del lenguaje contextual se produce a la edad escolar.

Un tipo especial de lenguaje en el niño es el lenguaje explicativo. En la edad mayor preescolar surge en éste la necesidad de explicarle al coetáneo el contenido del juego que pretenden ejecutar, de la construcción de juguetes, y otros muchos contenidos. Con frecuencia, incluso una ligera mala

interpretación de la explicación implica la insatisfacción mutua entre el hablante y el oyente, y a conflictos y disputas.

El lenguaje explicativo requiere un orden de exposición determinado, separar y señalar las principales partes y relaciones dentro de la situación, que debe comprender el interlocutor. El lenguaje explicativo, como una de las formas del lenguaje de relación, tiene esencial importancia tanto para la formación de interrelaciones colectivas infantiles, como para el desarrollo intelectual de los niños. Cuando el adulto crea las condiciones especiales que desarrollan el sentido de la explicación, se manifiesta en el niño la habilidad de estructurarlo en dependencia de la reacción del oyente para lograr que éste comprenda el contenido de la explicación.

El lenguaje y el pensamiento del niño están estrechamente vinculados, de ahí que se dice que el lenguaje es la envoltura material del pensamiento, la forma de materializarlo. Durante la edad preescolar, el lenguaje propio del niño se transforma en un medio para planificar y regular su conducta práctica, en esto consiste la segunda función del lenguaje, pues la primera es la comunicación. La función del lenguaje de planificar y regular su actividad ocurre al fundirse con el pensamiento del niño y devenir medio de realización de la actividad intelectual.

El pensamiento del niño a la edad temprana, está incluido dentro de su actividad práctica con los objetos. En lo concerniente al lenguaje, éste en el proceso de resolución de las tareas, se manifiesta en forma de solicitud de ayuda al adulto. Más, conjuntamente con tales manifestaciones, al finalizar la infancia temprana, en el lenguaje del niño que trata de resolver determinada tarea, surgen muchas palabras que no guardan relación con nada en particular. Estas palabras son en parte exclamaciones, que expresan la relación del niño con lo que acontece; y en parte, son palabras que representan acciones y sus resultados. El lenguaje del niño, que surge durante la actividad y está dirigido hacia sí mismo, se denomina **lenguaje egocéntrico**. Durante la edad preescolar este lenguaje está sujeto a profundas variaciones. En él se manifiesta no sólo lo que hace el niño, sino también aquello que prevé y dirige

su actividad práctica. Tales manifestaciones reflejan el pensamiento infantil por imágenes, que hace manifestar al niño su propósito con antelación, que antecede a la acción práctica a realizar.

Durante la edad preescolar el lenguaje egocéntrico va cayendo en desuso. El niño, si dejara de comunicarse con los demás, con frecuencia realizaría su trabajo en silencio. Esto no quiere decir, sin embargo, que su pensamiento dejará de manifestarse oralmente. El lenguaje egocéntrico está sujeto a ser interiorizado, a transformarse en lenguaje interno y de esta forma conservar su función planeadora. El lenguaje egocéntrico es así un eslabón intermedio entre el lenguaje externo y el interno en el niño, la etapa en que constituye este último.

3.5 Desarrollo de la atención, la memoria y la imaginación

En el conocimiento representativo, en el cual el niño actúa con las representaciones (imagen del objeto cuando este no nos es dado en el momento) y que ya hemos abordado intervienen los procesos psíquicos de la **memoria**, la **atención** y la **imaginación**, estos en su desarrollo durante la edad preescolar presentan rasgos comunes.

De forma muy escueta podemos decir que la memoria es el proceso psíquico que permite fijar, conservar y reproducir la experiencia anterior, la atención, una forma especial de la actividad humana, posibilita la concentración y la imaginación, es el proceso que permite al hombre elaborar imágenes nuevas que transforman anticipadamente la realidad en el plano mental. Estos fueron estudiados a profundidad en la asignatura de Psicología General y sus bases te servirán para su caracterización en la edad preescolar.

Desde la edad temprana, se destacan formas especiales de acciones de orientación que pueden ser determinadas como acciones de percepción y de pensamiento, y dichas acciones se van complicando y perfeccionando constantemente en la edad preescolar, sin embargo, la atención, la memoria y la imaginación permanecen, dependientes por largo tiempo: el niño no domina

acciones especiales que le permitan concentrarse, retener lo visto u oído o representarse algo que se salga del marco de lo anteriormente percibido.

Estas acciones sólo se comienzan a formar durante la edad preescolar, aunque desde la edad temprana logran concentrarse en las manipulaciones con objetos o en el examen de láminas, acumulan una experiencia diversa, reconocen en sus propios garabatos lo que hayan querido representar, o simplemente después de haber hecho la representación sin haberla premeditado, expresan lo que para ellos es. Pero todo esto constituye los resultados de una orientación general dentro del mundo circundante, encaminado a analizar los objetos, sus propiedades y relaciones en la práctica, y no a mantener la acción y la retención mental a la creación de nuevas imágenes. Por eso la atención, la imaginación, y la memoria en el niño de edad temprana **no son voluntarias, son impremeditadas.**

Aún en el comienzo de la edad preescolar, se mantiene esta situación, el salto se produce, cuando bajo la influencia de nuevos tipos de actividades que el niño va realizando y dominando, junto a las demandas de los adultos, surge la posibilidad y tarea de que en estas pueda concentrarse y le posibilite la estabilidad de la atención; manteniendo mayor tiempo las conversaciones, retiene mejor y más cantidad de elementos en la memoria y enriquece la imaginación con el aumento de sus vivencias y transmisión de experiencias por parte del adulto, por tanto, tendrá tareas específicas de concentrar y mantener la atención fija sobre algo, recordar un material para luego reproducirlo, realizar la idea de un juego, de un dibujo, etc.

En estos tipos de actividad de la edad preescolar, comienzan a formarse acciones especiales de atención, memoria e imaginación, que adquieren un carácter voluntario, y premeditado, donde el niño se vale de los métodos que le han transmitido los adultos para solucionar estas tareas en la actividad.

La **atención** del niño al comienzo de la edad preescolar, refleja sus intereses con relación a los objetos circundantes, a las acciones realizadas con ellos, si decae el interés hacia estos objetos, inmediatamente perderá la atención, lo

que además suele ser en períodos cortos. Al aparecer un nuevo objeto la atención se traslada hacia él al instante, caracterizándolos el no lograr ocuparse de una misma cosa por tiempo prolongado.

Durante la edad preescolar, donde las actividades se hacen más complejas y estas a su vez llevan a un mayor desarrollo en el niño, la atención se hace más concentrada y estable. Mientras que al comenzar la etapa pueden jugar a un mismo tema durante 30 o 50 minutos, a los cinco o seis años la duración del juego aumenta hasta hora y media. Esto se explica por el hecho de que en el juego se reflejan las relaciones e interrelaciones más complejas entre las personas, y el interés hacia él se manifiesta en la constante introducción de situaciones nuevas. El aumento de la estabilidad de la atención se manifiesta también cuando el niño observa láminas, escucha relatos y cuentos, etc.

La variación fundamental de la atención, en la infancia preescolar, consiste en que los niños comienzan, por primera vez, a dirigir su atención, a guiarla conscientemente y a mantenerla dirigida hacia determinados objetos y fenómenos valiéndose para ello de varios métodos. Las fuentes de la atención voluntaria se encuentran fuera de la atención del niño. Esto quiere decir que el propio desarrollo de la atención involuntaria no implica el surgimiento de la atención voluntaria. Ésta se forma gracias a que el adulto incorpora al niño a nuevos tipos de actividades, y mediante determinados medios organiza y dirige su atención. Dirigiendo la atención del niño, el adulto le pone en sus manos los medios con los cuales comenzará con posterioridad a guiar su atención por sí mismo.

El desarrollo del lenguaje con la función planificadora del habla, también posibilita al niño la capacidad de organizar previamente su atención con relación a las condiciones de ejecución de la actividad a realizar, expresar verbalmente hacia qué se debe orientar, donde aumenta notablemente el uso del habla para organizar la atención. Esto se manifiesta en particular por el hecho de que al cumplir las tareas siguiendo las introducciones del adulto, los niños preescolares de edad mayor se ponen de acuerdo cada vez con más frecuencia en lo que van a hacer.

Al principio, los adultos organizan la atención del niño mediante indicaciones verbales y recordatorios acerca de la necesidad de realizar la acción dada, considerando además las circunstancias determinadas. Más tarde, el niño comienza por sí solo, a denominar verbalmente aquellos objetos y fenómenos sobre los que debe prestar atención para lograr el resultado deseado.

La atención voluntaria se forma a la edad preescolar en relación con el aumento general del papel del habla en la regulación de la conducta del niño. Aunque los niños de edad preescolar comienzan a dominar la atención voluntaria, en el transcurso de la infancia preescolar predomina permanentemente la atención involuntaria. Aún les resulta difícil concentrarse dentro de una actividad poco atractiva o monótona, mientras que en el proceso del juego, o al resolver alguna tarea productiva atrayente, ellos pueden permanecer largo tiempo en atención. Esta característica de la atención en los preescolares constituye uno de los fundamentos, por los que la educación preescolar no se puede estructurar mediante la organización de actividades programadas, que requieran la constante tensión de la atención voluntaria. Los elementos lúdicos, los tipos productivos de actividades, el cambio frecuente de las formas de la actividad, permiten mantener la atención infantil a un nivel suficientemente alto.

La **memoria** como proceso psíquico que permite la grabación o fijación, retención o conservación de la información y la reproducción de esta, también se condiciona en los niños de estas edades para su mayor desarrollo, por tanto, es una etapa sensible en la que se necesita estimular y dirigir. La edad preescolar se caracteriza por el desarrollo intenso de la capacidad de retención mental y reproducción de lo recordado. El período por espacio del cual se recuerdan las personas y acontecimientos en la edad preescolar aumenta de duración por un lapso relativamente largo, de ahí que en ocasiones los adultos puedan recordar algunos elementos de esta edad. La memoria del preescolar es básicamente de carácter involuntario. El niño, con frecuencia, no se plantea ante sí el objetivo consciente de recordar algo. La retención mental y la recordación incidental tienen lugar independientemente de su voluntad y de su conciencia. Se producen dentro de la actividad y dependen del carácter de

ésta. **El niño retiene en la mente aquello hacia lo cual prestó mayor atención en la actividad, lo que produjo una impresión en él.**

La calidad de la retención mental involuntaria de objetos, láminas o palabras, depende de cuán activa y sistemáticamente el niño actúe con relación a ellos, de la medida en que tenga lugar su percepción detallada en el proceso de la acción. Así, al examinar sencillamente los objetos o láminas, su retención mental es peor que en el caso en que al niño se le proponga clasificar las láminas o los objetos por sus características comunes, por ejemplo, separar las cosas relacionadas con la ~~asa~~ "asa", el cuarto, la cocina, el baño, comedor, el patio, el jardín, o por los colores, forma, tamaño, su naturaleza, es decir, hacer un análisis divisorio de los elementos en menor cuantía o semejanzas en las cualidades que le posibiliten una mejor atención y de ahí una mejor memorización.

La retención mental involuntaria es un resultado indirecto, complementario de las acciones de percepción y de pensamiento realizado por el niño. En los pequeños preescolares la retención mental involuntaria y la reproducción, constituyen la única forma de trabajo de la memoria. El niño aún no se puede plantear el objetivo de retener en la mente o recordar algo y, por lo tanto, no aplica para ello procedimientos especiales. Las formas voluntarias de retención mental y recordación se comienzan a formar durante la edad mediana preescolar y se perfeccionan sustancialmente en los preescolares de edad mayor.

Las condiciones más propicias para el dominio de la retención mental y de la reproducción voluntarias se realizan en el juego, cuando la retención mental, es una condición a satisfacer, para la realización exitosa del papel asumido por el niño. La cantidad de palabras que el niño recuerda al asumir por ejemplo, el papel de comprador que debe "adquirir" en la tienda determinados objetos, es mayor que la cantidad de palabras que recuerda a solicitud directa del adulto.

El dominio de las formas voluntarias de la memoria comprende varias etapas. En la primera de ellas, el niño comienza a distinguir las tareas de retención

mental y recordación o reproducción, sin dominar aún los procedimientos necesarios. Aquí, la tarea de recordar, el niño la distingue primero, ya que se enfrenta, en primer término, con situaciones que implican precisamente la recordación, la reproducción de algo que ya percibió o hizo con anterioridad.

La tarea de la retención mental surge como resultado de la experiencia de la recordación, cuando el niño se comienza a percatar de que si no logra previamente la retención mental, entonces no podrá posteriormente reproducir aquello que se espera de él. Los procedimientos de retención mental y de recordación del niño no los ~~—re—~~ por sí solo. Es el adulto quien de una u otra manera se los va suministrando. Cuando el adulto le da una encomienda al niño, inmediatamente le pide a éste que la repita. Al preguntarle algo al niño, el adulto estimula en él la recordación mediante preguntas adicionales que apoyen lo que se pretende que recuerde. El niño aprende gradualmente a repetir, discernir y coordinar el material, a fin de retenerlo en la mente y aprender a usar las relaciones durante la recordación. Los niños sienten gradualmente la necesidad de valerse de acciones especiales de retención mental y adquieren la habilidad de utilizar en ellas medios auxiliares.

A pesar de los grandes logros obtenidos en el dominio de la retención mental voluntaria, al final de la edad preescolar el tipo predominante de memoria permanece siendo en el preescolar, **la memoria involuntaria**.

Los niños recurren a la retención mental y reproducción voluntarias relativamente poco, cuando dentro de su actividad surgen tareas que así lo determinen, o a instancias del adulto. La retención mental involuntaria, relacionada con el trabajo intelectual activo de los niños sobre la base de determinado material, permanece siendo hasta el final de la infancia preescolar mucho más productiva que la retención mental voluntaria de ese mismo material.

Algunos niños de edad preescolar presentan un tipo especial de memoria visual que lleva el nombre de **memoria eidética**. Las imágenes de la memoria eidética por su brillantez y precisión se acercan a las imágenes de percepción:

Al recordar algo percibido anteriormente, el niño lo describe como si lo estuviera viendo de nuevo en todos sus detalles. La memoria eidética es un fenómeno evolutivo. Los niños que la presentan a la edad preescolar, más tarde, en el período de la enseñanza escolar se ven privados de esta facultad.

La **imaginación** del niño está relacionada, en sus orígenes, con el surgimiento de la función simbólica de la conciencia, que tiene lugar al final de la edad temprana. Si una línea de desarrollo va desde la sustitución de los objetos por otros objetos y por sus representaciones, al uso de signos matemáticos, lingüísticos y de otros tipos y al dominio de las formas lógicas del pensamiento, otra línea consiste en el surgimiento y ampliación de las posibilidades de completar y sustituir las cosas, situaciones y acontecimientos reales por representaciones, de construir materialmente a partir de las representaciones acumuladas, nuevas imágenes.

La imaginación del niño se va formando dentro del juego. En los primeros tiempos está indisolublemente ligada a la percepción de los objetos y a la ejecución de acciones lúdicas con ellos. Si el niño está sentado en un murito, banco, sillita o simplemente en el suelo y lleva en la mano un aro con el cual realiza movimientos de forma circular, para él es un chofer sentado en la posible guagua o carro en el cual maneja un timón. En esta primera etapa, él no se puede representar el carro o el timón en ausencia del objeto apropiado para hacerlo, no puede transformar imaginariamente esta sustitución si no actúa a la vez con él, aún estos pequeños necesitan el parecido que tenga el objeto sustituto con el objeto sustituido. En los niños mayores, la imaginación se puede apoyar también sobre la base de objetos que, en general, no se parecen a los objetos sustituidos y posteriormente el desarrollo le posibilitará la realización de acciones imaginarias, sin necesidad siquiera de tener el objeto sustituto sino que trabajan con sus representaciones imaginarias.

Paulatinamente desaparece la necesidad de apoyos externos en general. Se produce la interiorización, el tránsito hacia una acción lúdica con objetos, que no existen en la realidad, y a la transformación lúdica del objeto, atribuyéndole a éste un nuevo sentido y representándose mentalmente las acciones con él,

sin realizar acciones reales. En esto consiste el surgimiento de la imaginación como un proceso psíquico especial.

La imaginación que se forma en el juego, se presenta ulteriormente en otros tipos de actividades del preescolar. Se manifiesta de forma más evidente en el dibujo, la construcción, al recitar poemas o hacer cuentos. Aquí, al igual que en el juego, los niños al principio se apoyan en los objetos percibidos directamente, o en los trazos que van surgiendo de sus manos sobre el papel.

Al narrar cuentos y poesías, los niños reproducen las imágenes familiares; con frecuencia, ellos repiten simplemente los versos y frases y las retienen en la mente. Incluso algunos más pequeños, frecuentemente no reconocen que están reproduciendo algo conocido y ya creado por otras personas. Por lo que las —composiciones” infantiles se construyen totalmente de memoria, sin incluir la participación de la imaginación. Sin embargo, la mayor parte de las veces, el niño combina las imágenes e introduce algunas nuevas combinaciones no habituales, es decir en las narraciones de cuentos o hechos, representan los textos conocidos pero los recrean con nuevos elementos, los enriquecen con un resultado de la imaginación, aún basándose en sus vivencias o conocimientos acerca del tema que están tratando, incluso combinando elementos que aparentemente no encajan en la historia, pero que en ocasiones, son capaces de entrelazarlos de forma que hagan una misma historia.

La transformación de la realidad en la imaginación del niño tiene lugar no sólo mediante la combinación de representaciones sino también atribuyéndole a los objetos cualidades no inherentes a ellos. Así, los niños en su imaginación, aumentan o reducen los objetos hasta la exageración o le atribuyen cualidades humanas a los animales u objetos, aunque pueda ser transmitida a él esta experiencia por los adultos con narraciones anteriores, en ocasiones la exagerarán.

Así en determinado período del desarrollo el niño comienza a contar cosas, a relatar experiencias, a expresar verbalmente ideas que, por su contenido,

maravillan a los adultos por su extraordinaria fantasía. Por ello, en ocasiones los adultos comienzan a preocuparse, pues el niño suele fantasear un poco más de lo que ellos consideran lógico para la edad, y se preguntan si será bueno el permitirse, o cómo se deben manejar situaciones de este tipo, o si esta imaginación aparentemente tan rica es adecuada para su educación y desarrollo. Otras veces, desafortunadamente, consideran estos relatos fantásticos del niño como una forma de decir mentiras y aplican métodos educativos incorrectos para solucionar lo que consideran un problema.

Al definir la **fantasía** como forma especial de la imaginación y que se distingue por la manera que se transforma anticipadamente la realidad, consiste en una reorganización de los datos de la experiencia y combinación mediante nuevas relaciones, de manera que resulta una nueva experiencia creativa. Esto quiere decir que las representaciones imaginarias se componen de elementos que se han percibido con anterioridad y que se reelaboran para crear algo nuevo. La fantasía puede emplearse premeditadamente o no premeditadamente y puede manifestarse como forma de la imaginación pasiva o de la imaginación activa. En la edad preescolar la forma que la caracteriza es la imaginación pasiva, constituye una etapa de la evolución de los procesos imaginativos del niño, el cual debe estimularse por los adultos.

De ello se deduce que en la medida en que sea más rica la experiencia del niño, cuanto más haya visto y oído, mientras más cosas conozcan y viva, más activamente trabaje su imaginación. Y que, por el contrario, mientras más deficientes sean sus conocimientos, y más pobre su experiencia anterior, más fragmentaria y de poco contenido será su actividad imaginativa.

Aunque los niños fantaseen motivados por las causas más diversas, nunca llegan a tener la imaginación que tiene el adulto, esta es mucho más rica, a partir de la mayor cantidad de vivencias y experiencias acumuladas. El niño se puede representar muchas menos cosas que el adulto, ya que tiene una experiencia vital mucho más limitada que éste, y, por consiguiente, menos material para la imaginación. También son menos diversas las combinaciones de imágenes, que realiza un papel mayor que en el adulto, se manifiesta con mucha más frecuencia y permite más fácilmente una disgregación con respecto

a la realidad, la alteración de la realidad vital. El trabajo constante de la imaginación constituye una de las vías que conducen a que el niño conozca y asimile el mundo circundante, ya fuera de su estrecha experiencia personal.

La imaginación infantil durante la edad preescolar es mayormente involuntaria. No obstante, requiere la participación constante del adulto, bajo cuya dirección el niño domina la habilidad de distinguir lo imaginado de lo real. Objeto de la imaginación deviene aquello que impresione vivamente al niño, bajo la influencia de los sentimientos, los niños componen poemas, cuentos, realizan dibujos o variadas acciones dentro del juego impulsados por las necesidades. Con frecuencia, el niño no sabe de antemano cuál ha de ser el tema de su composición, dibujo o acción, pero la tendencia es que estén relacionados con temas con los que están muy estrechamente familiarizados y sobre todo que les cause impresión o sentimientos, los personajes de un cuento, poesía, las imágenes que van a representar, mamá, papá, su casa, elementos de la naturaleza...

La imaginación premeditada, dirigida previamente por el objetivo a analizar, no existe aún en los niños preescolares de las edades menor y mediana. Ella se forma ya a la edad mayor preescolar en el proceso de desarrollo de los tipos productivos de actividad, cuando los niños dominan la habilidad de estructurar y llevar a la realidad una idea determinada.

Estos pequeño preescolares menores, por lo general no pueden realizar la tarea de crear por sí solo su cuento, tratan sencillamente de reproducir algún cuento conocido, aunque no pueden transmitir claramente su contenido. Sin embargo los niños del grupo mediano logran darle una forma más acabada. En sus relatos conservan el argumento, y velan por la integridad del contenido. Algunos niños tratan de unir elementos de dos o tres cuentos y de este modo crear otros cuentos. Sin embargo, los cuentos de la mayoría de los niños se distinguen por su poca expresividad y tienen carácter reproductivo. Los niños del grupo mayor y, en particular, del grupo entre cinco y seis años no sólo manifiestan disposición para crear su cuento sino que, con frecuencia, estructuran interesantes argumentos. En los cuentos de este grupo, podemos

apreciar no sólo acontecimientos que se desarrollan impetuosamente, sino también una idea cuidadosamente realizada.

Es en la edad preescolar donde se crean las condiciones para las primeras manifestaciones y desarrollo de la **creatividad** del niño, pues esta se constituye en períodos sensitivos para el surgimiento de la creatividad del futuro adulto. El desarrollo de motivos lúdicos y sociales que aparecen en esta edad son los **que impulsan** las interrelaciones entre niños y adultos, lo que contribuye a las condiciones afectivas motivacionales esenciales para la actividad productiva, que caracteriza esta etapa, y que el niño en su realización es donde manifiesta la creatividad.

La creatividad entonces, no puede desligarse de la imaginación, pues esta última como proceso complejo en su manifestación, generalmente desemboca en un acto creativo, es decir, la actividad imaginativa deviene creatividad cuando el sujeto materializa el producto imaginario. La curiosidad infantil tiene un marcado peso en el desarrollo de las actuaciones creativas, por lo que el niño acostumbra con regularidad a preguntar, investigar en los objetos, los manipulan, experimentan y juegan, base para la curiosidad y la inventiva del adulto que luego será.

La expresión que se puede observar de la creatividad del niño preescolar debe buscarse en una combinación del tránsito de lo imaginativo o fantasioso a su objetivación. La capacidad de crear a partir de la imaginación, no se desarrolla por sí sola, como ya se ha expuesto, se necesita de un proceso organizado, dirigido y de estimulación, las experiencias que los niños adquieran, así como las observaciones diarias, la literatura infantil, el arte, el juego...harán que el niño pase de una simple imitación a la reproducción creadora de la realidad, por tanto, a la elaboración de nuevas imágenes. Dentro de estos ejemplos el juego es uno de los que más puede propiciar el desarrollo de la creatividad, en él los niños reproducen mucho más lo que han visto o experimentado, manifestando la imitación.

El juego se considera la transformación creadora de la experiencia vivida, de sus impresiones, y es en la combinación y organización de estas las que sirven de base para la formación de una nueva realidad que responda a las exigencias e inclinaciones del propio niño. El proceso cognoscitivo de la imaginación está involucrado con el resto de los procesos, el pensamiento, el lenguaje, la memoria, la atención, la percepción y contribuye a su complejización y perfeccionamiento.

El desarrollo de la imaginación voluntaria, al igual que el de las formas voluntarias de la atención y de la memoria constituye una de las facetas del proceso general de formación de la regulación oral de la conducta en el niño. El planteamiento del objetivo y la dirección de la idea estructurada en los tipos productivos de actividad, se realiza mediante el habla.

1.5 El desarrollo afectivo-volitivo

Durante esta etapa la actividad del niño y la niña se hace más variada y compleja, lo cual le plantea altas demandas no sólo en cuanto a la percepción, el pensamiento, la memoria y demás procesos psíquicos cognitivos, sino también en cuanto a la habilidad para organizar su comportamiento, en el desarrollo afectivo-volitivo.

Todo esto, paulatinamente, va conformando la personalidad del niño. Cada nuevo avance en la formación de la personalidad hace variar la influencia de las condiciones creadas y amplía las posibilidades para la educación ulterior del niño.

En este sentido las condiciones de desarrollo de la personalidad se funden tan íntimamente con el desarrollo psíquico general del niño y la niña que su división solo es posible para, a los fines didácticos, ofrecer una exposición detallada de uno de ellos.

El desarrollo de la personalidad en la edad preescolar comprende dos facetas:

- Una nueva forma de entender el mundo circundante y el reconocimiento del status ocupado dentro de él, que originan nuevas formas de motivos de conducta
- El desarrollo de la voluntad y los sentimientos que determinan la vigencia de dichos motivos, la estabilidad de la conducta y su notable independencia con respecto a las variaciones de las circunstancias externas.

Por ello se plantea que la edad preescolar es aquella en la que el niño adquiere un mundo interior relativamente estable, en la que comienza a esbozar su personalidad.

Las condiciones del desarrollo del preescolar difieren de las que se presentan en la etapa evolutiva anterior. Los logros alcanzados en la esfera intelectual, emocional y motriz, hacen que aumenten considerablemente las demandas que, en cuanto a su conducta, le plantean los adultos, dirigidas a la observancia obligatoria de reglas de conducta.

Las crecientes posibilidades del niño y la niña para obtener conocimientos sobre el mundo circundante, sustraen los intereses del pequeño del estrecho número de personas que lo rodean. Se incorpora a una actividad conjunta con sus coetáneos, aprende a concordar sus acciones con las de ellos y a tomar en consideración los intereses y las opiniones de sus amiguitos.

- El desarrollo socio-moral en la edad preescolar

La vía fundamental de influencia del adulto sobre el desarrollo de la personalidad de los niños es organizar la asimilación de las normas morales que regulen su conducta dentro de la sociedad. Los patrones de conducta para el niño son los adultos, sus acciones e interrelaciones. El niño tiende a imitarlos, a asumir sus maneras y gestos, a tomar de ellos la forma de analizar a las personas, los acontecimientos y las cosas.

El pequeño preescolar se familiariza con la vida de las personas mayores por muchas vías, observando cómo trabajan, escuchando relatos, poesías y

cuentos. La conducta de sus coetáneos también puede servir de modelo para el niño si los mismos gozan del favor de los adultos, así como de popularidad dentro del grupo infantil. Una notable influencia ejercen también los personajes de los cuentos infantiles que presentan determinados rasgos morales positivos.

Un aspecto importante para la asimilación de los patrones de conducta es la valoración que hace el adulto de los demás adultos, niños y personajes de los cuentos infantiles, cuya opinión es muy autorizada para el niño.

También es significativo que el niño comienza no solo a subordinarse a las reglas, sino a velar porque sean cumplidas por todos los niños.

Los sentimientos de orgullo y vergüenza que comenzaron a formarse en la edad temprana, los impulsan a amoldar sus acciones de acuerdo a la valoración que los adultos hagan de ellas. En ambos casos, obra como si comparara su conducta con los patrones de conducta considerados positivos.

En el desarrollo de la personalidad del niño preescolar juega un importante papel la influencia que ejerce sobre el niño la relación con sus coetáneos. Esta necesidad de comunicación con los niños de su misma edad se desarrolla sobre la base de la actividad conjunta que realizan cuando juegan o realizan otros tipos de actividades.

La actividad conjunta les permite adquirir los primeros hábitos de conducta en colectivo, aprender a interrelacionarse con los niños más cercanos, a enfrentarse de manera constante con la necesidad de utilizar en la práctica las normas de conducta ya asimiladas y adaptarlas a situaciones concretas.

Ante estas situaciones no siempre los niños encuentran las formas apropiadas de conducta y con frecuencia surgen conflictos para cuya solución, al inicio, es necesaria la intervención del adulto y que, al finalizar la etapa, ya comienzan a resolver por sí solos.

En esta interacción permanente se va conformando la opinión social dentro del grupo, la cual es otra vía de influencia en la formación de la personalidad

infantil, ya que conjuntamente con la valoración del adulto, inciden en la formación de la autovaloración y la autoestima infantil.

Se ha comprobado que mientras que el grupo de niños y niñas de tres años aún no existe una opinión general determinada acerca de los objetos, acontecimientos y acciones realizadas, ni la opinión de un niño influye regularmente sobre otro, sin embargo ya a los cuatro o cinco años comienzan a prestarle atención a las opiniones de los demás compañeros y a subordinarse a la opinión de la mayoría.

Primero, las evaluaciones que hacen los niños y niñas con relación a sus coetáneos se reducen a repetir las evaluaciones que hace la educadora, pero poco a poco se van haciendo más interesantes y comienzan a evaluar positivamente a aquellos niños que comparten sus juguetes con los demás, que conocen muchos juegos y juegan bien, que tienen una participación destacada en las actividades, que defienden a los más débiles.

Así la evaluación general del grupo es muy apreciada por los niños y niñas de estas edades. En la medida que el grupo interactúa se van produciendo en el mismo determinado fenómeno psicosocial, de forma tal que cada uno de sus integrantes ocupa un status determinado que va desde los niños más populares a aquellos que resultan impopulares o aislados.

El grado de popularidad y aceptación del grupo depende de muchas causas: sus conocimientos, su desarrollo intelectual, las características de su conducta, su disposición para establecer comunicación con los otros niños, su apariencia externa, su fuerza y resistencia física, etc.

Como puede suponerse la posición que el niño y la niña ocupen dentro del grupo de coetáneos se refleja de forma positiva o negativa en su personalidad, por lo que se requiere de un trabajo pedagógico y psicológico encaminado a regular las interrelaciones infantiles y a crear una atmósfera agradable que "equilibre" la posición poco balanceada que ocupan algunos niños dentro del grupo.

- El desarrollo de la autoconciencia

La premisa para el desarrollo de la autoconciencia es la capacidad de distinguirse entre las demás personas que adquiere el niño al final de la edad temprana. Sin embargo, al llegar a la edad preescolar, aún el niño y la niña no saben nada sobre sí mismo, ni de sus propias cualidades. Cuando trata de ser como el adulto no tiene en cuenta sus posibilidades reales.

Tampoco existe una opinión fundamentada acerca de sí mismo en el niño de edad preescolar media. Sencillamente se adjudica todas las cualidades entendidas por los adultos como positivas, frecuentemente sin que sepa en qué consisten.

En realidad para hacer una justa valoración de sí mismo, el niño y la niña tienen primero que ser capaces de evaluar a las demás personas. Este proceso no se produce de forma inmediata. Primero repite mecánicamente la opinión del adulto sobre los demás y sobre sí mismo. En la medida que va asimilando normas y reglas de conducta, éstas se convierten en "marcas o medidas" de las cuales se vale para evaluar a las demás personas. Sin embargo, aplicarlas así mismos le resulta muy difícil.

En realidad la habilidad de compararse con los demás la adquiere el niño en el período de la edad preescolar mayor y constituye la base para la autoevaluación.

Por lo tanto, podemos afirmar que el surgimiento de la subordinación o jerarquía de los motivos y de la formación de la autoconciencia constituyen la clave del desarrollo de la personalidad en esta edad, ya que le permite el grado de autonomía necesario para actuar de manera más consciente y propositiva.

- La necesidad de autoafirmación y autoestima

La construcción del sí mismo, como hemos podido apreciar hasta el momento, es un proceso complejo, que requiere de una comprensión de sí mismo, que se

basa en tres pilares fundamentales la autoestima, la autovaloración y el autoconocimiento.

Como parte de este proceso en la edad preescolar mayor se desarrolla en los niños y niñas la necesidad de reafirmar su yo. Llegado determinado momento comienzan a pretender que se les respete, que otros lo obedezcan, que le presten atención y que cumplan sus deseos.

Esta necesidad se expresa en la tendencia a ejecutar los roles principales en los juegos, a atribuirse todas las cualidades positivas, sobrestimando su valor, su fuerza.

En ocasiones este deseo de reafirmar su nascente yo puede conducir a manifestaciones negativas que se expresan en forma de caprichos y obstinación, que se diferencian desde el punto de vista psicológico, de los que tienen lugar durante la crisis de los tres años, con los que los niños tratan de afirmar su autonomía. En la edad preescolar estos caprichos son frecuentemente la consecuencia de un enfoque incorrecto con respecto al niño y la niña en este período y de la fijación de formas e interrelaciones negativas. No puede olvidarse que la relación social con el otro es importantísima para la construcción del propio yo individual. Para que haya autenticidad del yo es necesario legalizar o legitimizar las necesidades del niño y la niña, lo que significa aceptarlo y reconocer sus particularidades en función de su crecimiento personal y social.

- Los motivos de conducta y el surgimiento de la jerarquía de motivos. Su importancia para el desarrollo de la independencia y la autonomía.

Como pudimos conocer anteriormente, en la edad temprana los motivos de conducta son conscientes para los pequeños, ni están integrados en un sistema que les permita determinar una prioridad, que responda más a las circunstancias internas que a las externas. Ya a partir de los cuatro o cinco años no sucede así. El desarrollo alcanzado desde todos los puntos de vista le permite al niño y la niña realizar un conjunto de actividades diferentes y de

distinto nivel de complejidad que hace que surjan en ellos intereses y necesidades que orientan y dirigen su conducta en un determinado sentido.

Dentro del conjunto de estas actividades tanto las productivas como las laborales, por sus propias características, van formando en los niños y niñas una tendencia dirigida al logro de un resultado, valorado positivamente por los adultos y por sus coetáneos.

La necesidad de lograr un resultado favorable obliga al niño a planificar sus acciones, a guiarlas lo más correctamente posible, lo cual influye en el desarrollo de la voluntad, o sea, en la capacidad para guiar la conducta.

Además el resultado de la actividad es la base para la comparación de los éxitos alcanzados por cada niño y niña, formándose así hábitos de autoevaluación, que le permiten percatarse de sus propias cualidades y logros.

Es precisamente por la influencia de las actividades que arrojan determinados resultados que se van formando en los niños y niñas motivos de conducta. La comparación de los resultados propios con los resultados obtenidos por los demás niños y la evaluación de estos por parte de los adultos desarrollan en los niños motivos emulativos, o sea, el deseo de realizar la tarea mejor que los demás y así lograr un reconocimiento alto.

De esta manera, los patrones de conducta, las demandas, los deseos y la evaluación de los adultos, la influencia del grupo infantil y el dominio de nuevos tipos de actividad crean las condiciones para la formación concreta de la personalidad del preescolar.

Los motivos de conducta varían de manera significativa durante la edad preescolar. Puede decirse que aún el preescolar menor actúa como un niño o niña de edad temprana, bajo la influencia, la mayor parte de las veces de los deseos y sentimientos ambientales que surgen en un momento dado, provocados por las causas más diversas y sin percatarse claramente de qué lo impele a realizar una u otra acción.

Sin embargo las acciones del preescolar mayor se hacen más estables y conscientes. En muchas ocasiones puede dar una explicación razonable de las causas que provocaron sus acciones, de por qué actuó en un momento determinado de una forma y no de otra.

Así, una misma acción realizada por niños y niñas de distintas edades tiene, con frecuencia, motivaciones completamente distintas.

También existen motivos que son típicos de la edad preescolar y que en general ejercen gran influencia en el comportamiento de los pequeños. Generalmente están relacionados con el mundo de los adultos, con su deseo actuar como ellos.

Entre estos motivos podemos mencionar:

- el deseo de parecerse al adulto, que los guía en el juego de roles
- los motivos lúdicos, que despierta el interés por el juego
- el deseo de establecer interrelaciones positivas con los adultos y con los demás niños, para ganarse la simpatía y aprobación
- Motivos de autoafirmación y autoestima
- Motivos cognoscitivos, se expresa en que lo pregunta todo, en su deseo de conocer la causa de los fenómenos.
- Motivos emulativos, se expresan en el afán por ganar, por ser el primero
- Motivos morales, dentro de los cuales ocupan un lugar destacado los motivos sociales. Surgen en la etapa preescolar.

.El cambio en los motivos de conducta en la edad preescolar no estriba en que varía el contenido de éstos y en que surgen nuevos motivos. Conjuntamente con estas variaciones surge una cierta subordinación: uno de Ellos adquiere mayor significación para el niño y la niña que los demás.}

La subordinación de los motivos constituye la más importante de las nuevas formaciones que tienen lugar en el desarrollo de la personalidad del

preescolar. Dicha subordinación le confiere una determinada tendencia a toda la conducta infantil. Esta subordinación implica que los diversos motivos pierdan su equivalencia y se estructuren dentro de un sistema.

Cómo se expresa esta jerarquía o subordinación de motivos en la conducta infantil? Por ejemplo, puede dejar de llevar a cabo algún juego que le sea atractivo en aras de algo importante para él.

Se plantea que una de las vías de desarrollo de los motivos de conducta en esta etapa, es el aumento de la capacidad para tomar conciencia de las cosas, de percatarse de cuáles son los motivos y las consecuencias de sus acciones . Esto se debe a que en el preescolar se está desarrollando la autoconciencia

Logros del desarrollo socio-moral en la edad preescolar.

Al finalizar la etapa preescolar estamos ante un niño que es capaz de mantener con cierta estabilidad un estado emocional alegre y activo, de resolver los conflictos que se le presentan en el juego y otras actividades y que relaciona adecuadamente con sus coetáneos y los adultos que lo rodean.

Que muestra buenos modales en la mesa y correctos hábitos alimentarios, que utilizan bien todos los cubiertos, incluso el cuchillo y que realiza acciones de aseo personal propias de esta actividad.

En general, presenta buen desarrollo del validismo, realiza todas las acciones de autoservicio dirigidas a su higiene, a vestirse y a satisfacer necesidades de la vida cotidiana.

Como puede apreciarse son significativos los logros alcanzados en el desarrollo de la independencia y la autonomía, aspectos que repercuten de forma decisiva en el desarrollo de su personalidad y en el conocimiento de si mismo y de sus posibilidades.

- La identidad genérica en la edad preescolar

La identidad de género como parte de la identidad total conforma sus bases en los cinco primeros años de la vida en que al consolidarse la “constancia de género” surge la convicción de que en ninguna circunstancia, aun cuando se transforme nuestro atuendo o apariencia, entre otros, dejaremos de ser varones o mujeres.

La edad temprana marca el momento del surgimiento de la identidad genérica. Al finalizar la etapa los niños y niñas tienen conciencia de su yo; ese sentimiento de autoconciencia como ser independiente, se manifiesta también en el desarrollo de la sexualidad infantil y de la identidad de género.

En la edad preescolar se consolida la identidad de género, debido al desarrollo que ha alcanzado la autoconciencia, se despliega el sentimiento de pertenencia hacia su masculinidad o feminidad, ejerciendo un carácter regulador de la personalidad.

La creciente apropiación de la experiencia histórico-social hace que el infante tenga un mayor conocimiento de su género, lo cual refuerza su comportamiento sexual, su rol sexual. La identidad genérica se manifiesta en toda la actividad y la comunicación de los niños y las niñas, regulándola en correspondencia con los roles asimilados culturalmente.

En la edad preescolar se produce un período sensitivo de la identidad genérica, ocurriendo una categorización de género, o sea los niños y las niñas ya pueden distinguir las categorías hombre y mujer, y también se autoubican con conocimiento de causa, a partir de los caracteres primarios y sin imposición externa.

Ya identifican el género a pesar de los cambios temporales, existiendo una constancia de género relacionada con la invariante sexual (los genitales), con independencia de las modificaciones externas como el cabello largo o corto, los aretes o el vestuario.

Al final del período preescolar ocurre como logro, la consolidación de la identidad de género, a lo cual contribuye extraordinariamente la adecuada

satisfacción por los adultos de la curiosidad infantil. Los preescolares realizan preguntas sobre temas sexuales, muestran interés por conocer el aspecto del otro sexo, comparan sus genitales, quieren saber cómo nacen los niños y dónde están antes de nacer, y luego cómo llegan allí.

Ante la curiosidad infantil, los adultos deben responder a sus preguntas con naturalidad, sin misterios ni engaños, sin miedo, y en correspondencia con la edad del niño para que puedan entender. Mantener una actitud abierta y franca y brindar confianza al niño y la niña sin distinciones, para que no busquen las respuestas en otras personas. Es necesario además la consistencia entre la palabra y la acción con respecto a los comportamientos de uno u otro sexo hacia el otro, pues recordemos que los niños tienden a imitar a los adultos.

3.7 La preparación psicológica del niño para su ingreso en la escuela

La preparación del niño para el ingreso a la escuela, al iniciar el aprendizaje escolar, constituye una tarea educacional de gran importancia, determinada esencialmente por el nivel cada vez más complejo y elevado de las exigencias de la escuela primaria y por otra parte, por la conciencia de las grandes posibilidades que tiene la etapa preescolar para lograr un mayor desarrollo de los niños de estas edades.

La entrada del niño a la escuela introduce transformaciones sustanciales en toda su vida, ocurriendo un cambio decisivo del lugar que ocupa en el sistema de relaciones sociales a él accesibles.

Un cambio fundamental es el que tiene lugar en el sistema de relaciones del niño con el adulto, donde existe la preocupación por el interés hacia el estudio, rendimiento, aprendizaje, disciplina, cumplimiento de las normas de manera diferente, haciendo consciente para el niño la importancia de su nueva posición social.

Las interrelaciones con sus coetáneos también varían pues estos dejan de ser un compañero del juego, como actividad fundamental de la etapa, para

convertirse en miembro de un grupo que tiene una actividad y finalidad común, el estudio.

El estudio también conduce a una responsabilidad, estará sujeto a normas comunes del grupo, a la evaluación de unos a otros y se enfrentarán al proceso de aceptación, según el éxito o fracaso que tengan. El niño es responsable por esta actividad ante el maestro, ante la escuela, ante la familia. La vida del escolar está subordinada a un sistema de reglas estrictas, iguales para todos los niños. Su contenido fundamental consiste en la asimilación de los conocimientos, también impartidos por igual a todos los niños.

Un tipo de interrelación totalmente especial se forma entre el niño y el maestro. El maestro no es simplemente un adulto que provoca o no la simpatía del niño, sino el representante de la sociedad y de las exigencias sociales. La valoración que el niño recibe en la clase no constituye la expresión de una actitud personal hacia él, sino la medida objetiva de sus conocimientos, del cumplimiento de sus deberes docentes.

La actividad docente del escolar, tanto por su contenido como por su organización, se diferencia diametralmente de las formas de actividad habituales en el preescolar. La asimilación de los conocimientos se convierte en el único objetivo y actúa en su aspecto —pro—, sin ocultarse tras la forma de un juego o de una tarea productiva. Los conocimientos que se imparten a los niños en la escuela tienen un carácter científico. La forma fundamental de organización del trabajo docente con los escolares en la clase, en la cual el tiempo está calculado por minutos, donde todos los niños deben seguir las indicaciones del maestro, cumplirlas escrupulosamente, sin distraerse y sin ocuparse de ningún asunto ajeno a la clase.

El escolar necesita imprescindiblemente ese complejo de cualidades que conforman la capacidad de estudiar: la comprensión del sentido de las tareas docentes, de su diferencia con respecto de las prácticas, la concientización de los modos de cumplimiento de las acciones, los hábitos del autocontrol y la autovaloración. Una gran importancia tiene el desarrollo de las cualidades

volitivas del niño, sin las cuales no podrá regular conscientemente su conducta, someterla a la solución de las tareas docentes, ni conducirse organizadamente en clases. No sólo debe ser voluntariamente dirigida, su conducta externa, sino también su actividad intelectual, su atención, su memoria, su pensamiento. El niño necesita saber observar, escuchar, recordar y lograr la solución del problema planteado por el maestro. La asimilación de los conocimientos científicos no es posible sin que el niño distinga aquel aspecto de la realidad que estudia cada ciencia. Esta exige una asimilación consecuentemente del sistema de conceptos y, por lo tanto, el desarrollo del pensamiento abstracto, lógico.

Enfrentar en forma adecuada, todas estas transformaciones, no es tarea fácil para el niño que inicia la escuela, la adaptación ante las nuevas situaciones será exitosa si durante la etapa preescolar se crean las condiciones que permita un posterior desarrollo, acorde a la edad, por tanto, se requiere que el niño haya logrado alcanzar un determinado nivel de desarrollo de los procesos psíquicos y cualidades psíquicas de la personalidad.

Es precisamente esto la preparación psicológica del niño para su ingreso a la escuela, donde se interrelacionan íntimamente los factores de: las premisas que se han de establecer en la esfera motivacional, en las cualidades volitivas, en el desarrollo intelectual y en la esfera moral de la personalidad en formación. Estas premisas deben formarse como resultado de toda la educación y la enseñanza en la etapa preescolar.

Por tanto, la preparación psicológica del niño para el aprendizaje escolar es uno de los resultados más importantes del desarrollo psíquico en el período de la infancia preescolar. El ingreso en la escuela constituye un momento de viraje en la vida del niño. Significa el paso a una nueva forma de vida, a nuevas condiciones de la actividad, a una nueva posición en la sociedad y a nuevas relaciones con los adultos y con los compañeritos.

Con esta premisa se relaciona, ante todo, el deseo de ser escolar, de cumplir una actividad seria, de estudiar. Este deseo se manifiesta a fines de la infancia

preescolar en la mayoría de los niños, está vinculado con la crisis del desarrollo, con el hecho de que el niño comienza a tomar conciencia de su *status* de preescolar, en correspondencia con sus crecientes posibilidades, deja de satisfacerse con el modo ilusorio de familiarización con la vida de los adultos que le da el juego. Psicológicamente, él deja atrás el juego, y la posición del escolar comienza a actuar para él como un peldaño hacia la adultez; y el estudio en la escuela, como un acto social que todos miran con respeto.

En el transcurso de la edad preescolar, en el desarrollo de la motivación, tienen lugar progresos cualitativos que constituyen la condición necesaria del tránsito del niño al aprendizaje escolar, elemento fundamental es al finalizar la etapa preescolar, el surgimiento de la habilidad de **subordinar los motivos** de su conducta y actividad, ya que esta regulación de controlar su acción, formándose especialmente un propósito que va contra el deseo directo que tenían, donde se reprimen las acciones dictadas por un impulso directo, posibilitan una premisa fundamental para el paso a la escuela, donde la actividad del estudio necesariamente presupone la realización de acciones voluntarias, llevan al cumplimiento de una tarea escolar aceptada por el niño, aunque esta no haya sido atractiva para él.

La asimilación de las normas también repercutirá notablemente en el tránsito y adaptación a la vida escolar, al finalizar la edad preescolar, siguiendo las valoraciones de los adultos, el niño comienza a valorarse a sí mismo, desde el punto de vista de las reglas y normas asimiladas, lo cual se convierte en un importante motivo de su conducta, necesario para la vida escolar.

La posibilidad de estudiar atrae mucho al niño, pero también los atributos externos de la vida escolar resultan muy atractivos: estar en un centro diferente, los timbres, los recesos, las notas, poseer una mochilita, bolsitas, etc. El interés por estos aspectos externos es considerablemente menos importante que el deseo de estudiar, pero tiene también un significado positivo, al expresar la aspiración general de los niños al cambio de *status* dentro de la sociedad, de su situación entre las demás personas. Un aspecto importante de la

preparación psicológica para la escuela lo constituye el nivel suficiente de desarrollo de la voluntariedad del niño.

La voluntariedad de la actividad cognoscitiva, aunque se forma en la edad preescolar mayor, en el momento del ingreso a la escuela, al niño le es difícil mantener durante largo rato una atención voluntaria estable, aprender un material considerablemente extenso, etc. La enseñanza en la escuela primaria tiene en cuenta estas particularidades y está estructurada de manera tal que las exigencias a la voluntariedad de la actividad cognoscitiva de los niños aumenten paulatinamente, en la medida en que ésta se perfeccione en el propio proceso del estudio.

La preparación del niño para la escuela en la esfera del desarrollo intelectual incluye algunos aspectos que se interrelacionan. El niño que ingresa en el primer grado necesita cierto acervo de conocimientos acerca del mundo que le rodea, acerca de los objetos y de sus propiedades, de los fenómenos de la naturaleza viva e inerte, de las personas, de su trabajo y de otros fenómenos de la vida social, de “lo que es bueno y lo que es malo”, es decir, de las formas morales de la conducta, etc. Pero es importante, no tanto el volumen de estos conocimientos, como su calidad, el nivel de corrección, de precisión y generalización de las representaciones formadas en la infancia preescolar.

El pensamiento representativo en el preescolar de mayor edad, le proporciona posibilidades bastante ricas para la asimilación de los conocimientos generalizados, y que con una buena organización del aprendizaje, los niños asimilan representaciones que reflejan regularidades fundamentales de los fenómenos relacionados con distintas ramas de la actividad. Estas representaciones constituyen la adquisición más importante del niño, ya que le ayuda a la asimilación de conocimientos científicos. Es suficiente, si el niño, como resultado del aprendizaje preescolar, se familiariza con aquellas esferas y estructuras de los fenómenos que son objeto de estudio de diferentes ciencias, comienza a distinguirlos, a diferenciar lo vivo de lo inanimado, las plantas de los animales, lo natural de lo creado por las manos del hombre, etc.

Una importancia indiscutiblemente positiva tiene la formación en los niños de representaciones generales acerca del aspecto sonoro del lenguaje y de cómo diferenciarlo del contenido del mismo, así como acerca de las relaciones cuantitativas de las cosas y de su diferencia con respecto a la importancia objetual de ellas. Es indudable que la asimilación del concepto de número y de algunos otros conceptos de aritmética elemental ha de ayudar al niño en su aprendizaje escolar.

Una actividad positiva general hacia la escuela y el estudio, hacia el *status* de alumno, hacia sus derechos y deberes no es suficiente para asegurar un estudio exitoso estable, si el niño no se siente atraído por el contenido de los conocimientos que recibe en la escuela, si no le interesa lo que aprende en las clases. Al mismo tiempo, los intereses cognoscitivos se forman paulatinamente en el curso de un tiempo prolongado, y no pueden surgir inmediatamente después del ingreso en la escuela, si en la edad preescolar no se prestó suficiente atención a su educación.

Las investigaciones demuestran que en la escuela primaria confrontaron las dificultades mayores, no aquellos niños que a fines de la infancia preescolar poseían un volumen insuficiente de hábitos y conocimientos, sino los que manifiestan —*pasividad intelectual*—, es decir, ausencia de deseo y de la costumbre de pensar, para resolver problemas no relacionados directamente con alguna actividad del juego o de la vida práctica que le interese al niño.

Las condiciones de un aprendizaje sistemático en la edad preescolar favorecen la formación de intereses cognoscitivos estables. Sin embargo, incluso en estas condiciones, una parte de los niños manifiesta —*pasividad intelectual*— y su superación exige un trabajo educativo individual profundo. El nivel de desarrollo de la actividad cognoscitiva que puede ser alcanzado por el niño a fines de la infancia preescolar, y que resulta suficiente para un aprendizaje exitoso en la escuela primaria, incluye, además de la dirección voluntaria de esta actividad, de la que ya hemos hablado, determinadas cualidades de su percepción y su pensamiento.

El niño que ingresa en la escuela, debe saber observar ordenadamente los objetos, los fenómenos, distinguir sus propiedades diversas y le es indispensable poseer una percepción suficientemente completa, exacta y discriminada ya que el aprendizaje en la escuela primaria está basado en considerable medida, en el cumplimiento —bajo la dirección del maestro— del propio trabajo de los niños con diferentes materiales, en cuyo proceso tiene lugar la distinción de aquellas cualidades de las cosas que son esenciales desde el punto de vista de las representaciones científicas del mundo. Un significado importante tiene una buena orientación del niño en el espacio y el tiempo. Literalmente desde el primer día de estancia en la escuela, el niño recibe indicaciones imposibles de cumplir sin la consideración de los signos espaciales, sin el conocimiento de las direcciones del espacio.

La representación acerca del tiempo y “el sentido del tiempo”, la habilidad de determinar, cuánto tiempo ha pasado, es una condición importante del trabajo organizado del alumno en la clase, del cumplimiento de las tareas en el plazo señalado por el maestro. Estas constituyen exigencias particularmente grandes al pensamiento sistemático de los conocimientos. El niño debe saber distinguir lo fundamental en los fenómenos de la realidad circundante, saber compararla y ver lo semejante y lo diferente; debe aprender a razonar, a encontrar las causas de los fenómenos, a sacar conclusiones. En la clase es indispensable que siga los razonamientos del maestro y tras él, llegar a las conclusiones pertinentes. Todo esto se puede lograr si en el niño se forman las acciones de pensamiento que le permitan de manera generalizada, descubrir las relaciones y nexos entre los fenómenos. En la edad preescolar, estas acciones se forman fundamentalmente en los límites de las formas concretas esquemáticas superiores del pensamiento representativo.

El desarrollo suficiente de esta forma del pensamiento contribuye a que el niño, al pasar al aprendizaje escolar, no sólo asimile exitosamente el programa del primer grado, sino asimile las acciones del pensamiento lógico, abstracto, que el escolar necesita. Estas mismas formas lógicas del pensamiento, basadas en la asimilación y empleo de los conceptos, regularmente no son la premisa sino la consecuencia del aprendizaje en la escuela, aunque algunos conceptos y

acciones aisladas del pensamiento lógico pueden ser asimilados en la infancia preescolar.

Otro aspecto del desarrollo psíquico, que determina la preparación del niño para el aprendizaje escolar, es el desarrollo del lenguaje, la habilidad de describir en forma coherente, consecutiva, comprensible para las personas, un objeto, una lámina, o un suceso, de transmitir el curso de su idea, de explicar uno u otro fenómeno o regularidad.

La preparación psicológica para la escuela comprende las cualidades de la personalidad del niño, las que le ayudan a entrar en el colectivo del aula, a encontrar en él su lugar, a participar de una actividad general. Dichas cualidades son los motivos sociales de conducta, la subordinación de estos, las reglas de conducta asimiladas por el niño con antelación y las habilidades de establecer y mantener relaciones con sus compañeros, que se forman en el juego y en otros tipos de actividades conjuntas de los preescolares.

ESTUDIA Y PROFUNDIZA

- ➔ A partir de los contenidos estudiados acerca del desarrollo sensorial y las acciones de percepción, así como la orientación en el espacio y el tiempo en la edad preescolar, puedes profundizar en el libro de L. A. Venguer —Temas de Psicología Preescolar” las páginas 210 a 228 donde aparece ampliamente referido. También, en el artículo “El desarrollo perceptual durante la infancia preescolar”, que aparece en el Tomo III de Lecturas para educadores, que ya te recomendamos en el capítulo 2 de este texto, puedes encontrar la evolución del desarrollo perceptual, es decir por edades, en el transcurso de la etapa preescolar.
- ➔ El tema acerca del desarrollo del lenguaje ha sido muy estudiado por diferentes investigadores, pero te recomendamos en especial, el del autor cubano F. Martínez, titulado Lenguaje oral, en el que podrás encontrar el desarrollo del lenguaje por años de vida durante la edad preescolar. También en los diferentes tomos del libro Lecturas para educadores

preescolares, hay otros autores cubanos que tratan esta temática, pero asociada al proceso educativo en estas edades.

- ➔ Te recomendamos la lectura del texto “La personalidad y su formación en la edad infantil”, de una autora rusa, seguidora de Vigotsky, la psicóloga L. I. Bozhovich, en el capítulo acerca de: “El problema de la preparación del niño para el aprendizaje escolar”, pág. 135 – 158. También el artículo de A. M. Siverio y J. López “Preparación del niño para la escuela” que se encuentra en “Lecturas para educadores preescolares” Tomo IV
- ➔ Te sugerimos que consultes el texto “Estudio sobre las particularidades del niño preescolar cubano” de un colectivo de autores que ofrecen los resultados de sus investigaciones relacionadas con la caracterización del niño preescolar cubano.

RESUELVE Y APRENDE.

1. Realiza una encuesta a profesionales de la educación preescolar acerca de la necesidad del enfoque lúdico en todo el proceso educativo en la edad preescolar. Agrupa las respuestas y extrae conclusiones.
2. Investiga en tu centro laboral en qué consiste el diagnóstico pedagógico que se realiza al finalizar el 6to año de vida. Explica con elementos psicológicos por qué es necesario la realización de este egresado de la educación preescolar.
3. Observe una actividad programada de Conocimiento del Mundo de los Objetos y sus Relaciones y a partir de los conocimientos que tiene sobre el desarrollo sensorial, registre las características que manifiestan los niños según el objetivo de la actividad observada.
4. **Observa a los niños en diferentes actividades y haz una comparación entre la forma en que generalmente solucionan las actividades los niños de Edad Temprana y los niños de Edad Preescolar. Relacione lo observado con el tipo de pensamiento que caracteriza al niño de Edad Preescolar.**

5. Interpreta el siguiente postulado martiano, a la luz del conocimiento adquirido sobre el pensamiento y su desarrollo en la edad preescolar:
..."Sólo se aprende bien lo que se descubre"

CAPÍTULO 4. SITUACIÓN SOCIAL DEL DESARROLLO DEL ESCOLAR MENOR

Al finalizar la infancia preescolar, ante el niño se presenta una compleja contradicción que se expresa en un cambio necesario en toda su situación social del desarrollo; su ingreso a la escuela. Va a ocupar una nueva posición, la de escolar. La solución de la contradicción que se da entre lo que el niño ya ha alcanzado, lo que puede hacer y las nuevas exigencias que en cuanto a sus posibilidades le plantea la escuela y la satisfacción de las expectativas de los adultos y su propia aspiración a ser y hacer las cosas que hacen otros niños más grandes, supone cambios profundos en su vida:

- Cambia su actividad principal que pasa del juego despreocupado, que hasta entonces llenaba toda su vida, a la realización de una actividad tan compleja, y con un alto nivel de exigencias, como es el estudio.
- Cambia el sistema de interacciones que establece con los que le rodean, en función de lo que de él se espera en el cumplimiento de sus nuevas tareas como escolar.
- Cambia la interrelación entre los procesos y las funciones psíquicas, lo cual determina un cuadro nuevo y diferente en la estructura de su psiquis, de su conciencia.¹⁵

La solución a estas complejas contradicciones explica un salto cualitativo en el proceso de formación de la personalidad, el paso a un nuevo período del desarrollo.

La etapa desde los seis hasta los once o doce años se conoce como edad escolar, ya que la actividad docente, el aprendizaje, ocupa el centro de la vida del niño y favorece un conjunto de transformaciones fundamentales en él.

La diversidad de las edades que se dan en esta etapa, hacen necesaria la consideración de logros atendiendo a momentos parciales del desarrollo que se

¹⁵ LÓPEZ HURTADO, J. Un nuevo concepto de Educación Infantil. Página 22.

corresponden con determinadas particularidades psicológicas de los niños, y cuyo conocimiento permite al maestro dirigir las acciones educativas con mayor efectividad y a los niños transitar con éxito por los grados y ciclos al poder brindársele atención especial atendiendo a su desarrollo. (Rico: 2001; 15)

Una mayoría de autores subdividen esta etapa en escolar menor, refiriéndose a los niños que asisten a la escuela en los grados primero a cuarto, y escolar mayor, aquellos que cursan quinto y sexto grado. Otros como P. R. Montero, investigadora del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, consideran tres momentos, entre 6 a 7 años (1ro. y 2do. grados), 9 a 10 años (3ro. y 4to. Grados) y 11 a 12 años (5to. y 6to. grados).

Para el educador preescolar tiene especial relevancia la caracterización psicológica de los niños que cursan los primeros grados de la escuela primaria pues se inicia el aprendizaje de elementos importantísimos relacionados con los conocimientos y habilidades para la lecto-escritura y el cálculo matemático, cuyas premisas se trabajan desde la educación preescolar. De esta manera, las autoras de este libro presentan, de forma breve y resumida, las características del desarrollo psicológico del escolar menor, fundamentalmente el de los primeros grados.

El desarrollo de la personalidad del escolar, siguiendo el enfoque histórico-cultural de L.S. Vigotsky y sus colaboradores que se estudiaron en el capítulo primero de este libro, se concibe mediante la actividad y la comunicación en sus relaciones interpersonales, que constituyen los agentes mediadores entre el niño y la experiencia cultural que va a asimilar bajo las nuevas condiciones que impone el aprendizaje organizado y estructurado científicamente.

Inicialmente, el niño de primer grado apenas se diferencia del preescolar, lo que requiere atención por parte del maestro para la introducción paulatina de los requerimientos del grado. Las características del sistema nervioso, que aún continúa su proceso de maduración, el tránsito de los procesos psíquicos de involuntarios a voluntarios y el nivel de desarrollo que el niño ha alcanzado hasta ese momento, ejercen una fuerte influencia en su actividad de aprender.

El desarrollo de la psiquis de los escolares menores transcurre fundamentalmente sobre la base de la actividad de estudio, aunque apenas se diferencia del niño preescolar y por tanto el juego no ha perdido su importancia, lo que hay que considerar en el momento de estructurar y organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre todo durante el primer grado.

Las adquisiciones más importantes se encuentran relacionadas con los procesos de la lectura y escritura, cuyas bases se inician en el grado preescolar, así como el conocimiento de las operaciones elementales de cálculo y de nociones primarias sobre la naturaleza y la sociedad.

Un logro importante del desarrollo lo constituye el carácter voluntario y consciente que adquieren los procesos psíquicos durante toda la etapa escolar. El factor esencial del desarrollo de la voluntariedad en el escolar lo constituye la aparición en su vida del trabajo escolar, el cual se diferencia sustancialmente del juego y otras actividades que realizan los preescolares pues exige como resultado un producto objetivamente importante. También tiene importancia la participación en labores domésticas como obligación permanente, lo cual hace que se preocupen y ocupen en ejecutar las tareas que se les asignan en el hogar, encontrar un tiempo para hacerlas, planificar su conducta, etc., fundamentalmente a partir del tercer grado.

L.I. Bozhovich, investigadora de la formación de la personalidad, señala que lo esencial para el desarrollo de la voluntariedad en esta edad lo constituye el hecho de que el niño no sólo sepa guiarse por los objetivos que le plantea el adulto, sino también plantearse él mismo ese tipo de objetivos y en correspondencia con ellos, controlar por sí mismo su conducta y su actividad.

4.1 Desarrollo cognitivo del escolar menor

La percepción va perdiendo su carácter emotivo para hacerse más objetiva, lo que da lugar a la observación como percepción voluntaria y consciente, posibilitando el conocimiento más detallado de los objetos y de las relaciones entre ellos. Sin embargo, el escolar menor al percibir destaca muchos detalles,

sin separar lo esencial de lo secundario. Este carácter analítico puede alcanzar niveles de síntesis si el maestro desde estos grados comienza a trabajar la comparación en el establecimiento de relaciones, especialmente las relaciones parte-todo, y la interpretación de lo percibido.

En los escolares de primer grado no existe un análisis sistemático de las propiedades y cualidades de los objetos percibidos; es insuficiente la diferenciación de la percepción, tanto de la visual como de la auditiva, y aún subsisten dificultades en la percepción espacial y temporal, aunque se van perfeccionando durante el proceso de aprendizaje escolar.

La memoria va igualmente adquiriendo un carácter voluntario, es decir, de fijación intencionada, además de que se aumenta en el niño la posibilidad de fijar de forma más rápida y con un mayor volumen de retención. Es de tipo mecánica pero altamente productiva, con predominio del reconocimiento y aún muy apoyada en imágenes.

En primer grado la eficacia de la memorización involuntaria es superior que la de la voluntaria, por cuanto aún no se han formado en los niños los métodos especiales de elaboración consciente del material y de autocontrol. Ambas formas experimentan en el escolar menor modificaciones cualitativas de tal índole que posibilitan que se establezca una estrecha interconexión entre ellas y el paso de una a otra. Lo importante es que cada una de las formas de la memoria sea aplicada por los niños en las condiciones adecuadas.

El estudio sistemático contribuye a desarrollar en los niños la imaginación. La mayoría de las informaciones que reciben los niños del maestro y los libros tienen la forma de descripciones verbales, ilustraciones y esquemas. Al principio predomina la imaginación reconstructiva, con imágenes que se asemejan al objeto real y pobre en detalles. Son imágenes estáticas porque en ellas no están representadas las modificaciones y acciones de los objetos ni su interconexión. A comienzos de segundo grado, y luego en tercero, aumenta de modo considerable la cantidad de rasgos y cualidades en las imágenes, adquiriendo suficiente plenitud y concreción.

En esta etapa, predomina el pensamiento concreto-conceptual. La formación de conceptos con los que opera el pensamiento se apoya en lo directamente perceptible, es decir, en el objeto concreto determinado o su materialización mediante modelos adecuados. Aún su actividad pensante se asemeja mucho al preescolar; predomina el plano visual y concreto, por tanto muy ligado a la percepción directa de la realidad. Los razonamientos no se basan en argumentos lógicos, sino mediante la correlación directa de los juicios con las informaciones percibidas mediante representaciones gráficas y en descripciones. Con cada año que pasa, aumenta el caudal de tareas que exigen el establecimiento de relaciones entre conceptos.

Ya en estos grados deberá procederse al desarrollo de procesos del pensamiento como el análisis, la síntesis, la abstracción y la generalización, mediante un conjunto de acciones que organiza el maestro tales como la observación, la descripción, la comparación, la clasificación, entre otras, las que deben favorecer la formación de nociones y representaciones primarias sobre objetos y fenómenos y por tanto el desarrollo del pensamiento abstracto.

El niño de primer grado es capaz de comunicarse con fluidez, posee un vocabulario aceptable y una pronunciación en general adecuada, lo cual posibilita el lenguaje conversacional. Sin embargo, tiene poco desarrollo del lenguaje escrito, de su aspecto semántico y sintáctico.

En este momento del desarrollo, un lugar importante lo tiene la atención, que si bien ya en estas edades aumenta la capacidad de concentración y al igual que el resto de los procesos adquiere, paulatinamente, un carácter más voluntario, aún el niño de los primeros grados carece de los medios interiores de autorregulación por lo que continúa dirigiendo su atención a lo que le resulte interesante, a lo que se destaca por su brillantez y singularidad (atención involuntaria); si la actividad intelectual en clases es monótona, ellos rápidamente se distraen, se ponen excesivamente inquietos, conversadores, se alejan con facilidad de la tarea escolar.

4.2 Desarrollo afectivo-motivacional del escolar menor

Lo mismo que ocurre con los procesos cognitivos, que en estas edades logran niveles superiores de voluntariedad, sucede con la conducta, ya que se va logrando gradualmente una mayor estabilidad de la esfera motivacional, lo que muestra cómo paulatinamente, se va obteniendo un mayor nivel en la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, y el niño es capaz de orientar su comportamiento no solo por los objetivos planteados por los adultos, sino por otros que se propone conscientemente.

El interés por los conocimientos está en ellos estrechamente ligado a la actitud hacia el estudio, como una actividad seria y socialmente importante; a la necesidad social de ocupar una nueva posición, ser escolar, por lo que se esmeran en cumplir con sus deberes escolares. Perciben las calificaciones como la valoración de sus esfuerzos y no de la calidad del trabajo realizado.

—~~Pro~~ sería incorrecto considerar que el interés que experimentan los escolares pequeños por las clases, esté determinado por completo por su actitud hacia el estudio como actividad socialmente importante; una gran importancia tiene también la presencia en los niños de la actitud cognoscitiva y el interés por la asimilación de nuevos hábitos y habilidades” (Bozhovich: 1981; 204)

Los intereses cognoscitivos en la edad escolar menor son poco profundos, inestables, dirigidos hacia hechos y sucesos aislados, pues existe una limitación en los conocimientos, ya que en los primeros años de aprendizaje las asignaturas aún no se les muestran en su contenido específico. Los alumnos de tercer y cuarto grados comienzan a interesarse por la explicación de los hechos, por el establecimiento de las relaciones causales, por las leyes concretas que se descubren en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, los datos de las investigaciones de L. I. Bozhovich acerca de los motivos de la actividad de estudio de los escolares y de otros autores norteamericanos que ella misma cita, demuestran un debilitamiento de la actitud cumplidora de los alumnos ante el estudio, aproximadamente, desde el

tercer grado, que puede deberse a fallas en la organización del proceso docente-educativo, por lo que es muy necesario prestar una atención pedagógica esmerada a los programas y a los métodos de enseñanza que se empleen en estos momentos del desarrollo. —Recordemos que en los alumnos del primero y segundo grados sus necesidades y vivencias están fundamentalmente relacionados con su nueva posición social. Sin embargo, en tercer y cuarto grados, los niños ya se acostumbran a esta posición, asimilan sus nuevas obligaciones y las exigencias que se les plantean. La vivencia directa de la importancia de la posición del escolar, su novedad y singularidad,... pierde su atractivo emocional”¹⁶

Esta etapa es potencialmente muy importante para la acción educativa dirigida al desarrollo de sentimientos sociales y morales como son el sentido del deber (que va conformando la responsabilidad), la amistad, el respeto y el amor, en general cercano. Los sentimientos se manifiestan en el lenguaje, gestos, etc. (son muy expresivos) y se van tornando conscientes, estables.

Como parte del sentido del deber, es particularmente importante la gradual formación de normas de convivencia social en la escuela, en su hogar, en su comunidad, así como cualidades esenciales como la honestidad, honradez, entre otras.

En cuanto a la amistad, se encuentran características importantes en estas edades ya que inicialmente el niño cuenta con muchos denominados por él “amigos”, relación que se establece generalmente por la cercanía física e intereses casuales y gradualmente se va reduciendo su número, adquiriendo un carácter más selectivo y surgen determinadas exigencias hacia sus cualidades personales.

A esta edad la conciencia aún no alcanza un nivel tal como para que la opinión de sus compañeros sirva de criterio a una auténtica valoración de sí mismo. Se desarrolla la función valorativa tanto en el aspecto físico como en la actividad

¹⁶ BOZHOVICH, L. I. La personalidad y su formación en la edad infantil. Página 211.

de estudio con marcada tendencia a la sobre valoración. Son muy importantes las valoraciones que hace el maestro y el resultado de la actividad de estudio. Son más críticos que autocríticos. El maestro no es criticado, aceptan sin reservas su autoridad. —El maestro es el árbitro moral para todos”¹⁷. —Ellos aman y respetan al maestro, ante todo, porque él es maestro, porque él enseña, además, ellos desean que él sea exigente y severo, ya que esto subraya la seriedad y la importancia de su actividad”¹⁸

La actividad docente se va convirtiendo paulatinamente en una actividad conjunta, sobre cuya base se estrechan las relaciones infantiles; surgen la ayuda y la exigencia mutuas. Entre los niños surgen intereses relacionados con los asuntos del aula, con el trabajo extraescolar, con la vida social de la escuela y con los intereses de la organización pioneril. El grupo preescolar se diferencia sustancialmente del colectivo escolar. Al principio, la orientación social del escolar pequeño se expresa solo en la tendencia del niño hacia la relación con sus compañeritos, en el deseo de hacer las actividades en conjunto, de hacer lo que hacen los otros. Pero, poco a poco, esta dirección adquiere formas más desarrolladas y los niños comienzan a sentirse parte de un todo social organizado; va surgiendo el interés por la opinión de los compañeros y que reconozcan sus méritos.

La actividad de estudio favorece el desarrollo de la voluntad. No obstante al inicio de la etapa hay gran impulsividad en la conducta y se puede observar el abandono de la actividad si no conlleva al cumplimiento inmediato de los objetivos planteados (si la tarea es difícil); no saben vencer las dificultades con que se enfrentan en el estudio. Generalmente no conocen los motivos y fines de la actividad. Hay muy poco desarrollo de las cualidades volitivas porque todos sus procesos psíquicos son fundamentalmente de carácter involuntario; aún es insuficiente la capacidad para dirigir su conducta. Pero ello se supera paulatinamente; poco a poco se van disciplinando por que cumplen las normas y exigencias sociales y por la dependencia que tienen del maestro.

¹⁷ PETROVSKI. A. V. Psicología evolutiva y pedagógica. Página 117.

¹⁸ BOZHOVICH, L. I. La personalidad y su formación en la edad infantil. Página 203.

En resumen, la transición a la enseñanza escolar no sólo forma la voluntariedad de la conducta del niño, sino también el carácter voluntario de sus procesos psíquicos cognoscitivos. Se destaca, en primer lugar, el desarrollo de la esfera cognitiva, una nueva actitud cognoscitiva hacia la realidad, que determina el paso progresivo a formas más complejas del pensamiento. En segundo lugar, la formación de un nuevo nivel en la esfera afectiva y de necesidades del niño, que le permite actuar dirigiéndose conscientemente por los objetivos planteados, los sentimientos y exigencias morales. En tercer lugar, el surgimiento de formas de conducta y de actividad relativamente estables, que constituyen la base para la formación de su carácter. Por último, el desarrollo de la dirección social del escolar y la inclinación paulatina hacia el colectivo de compañeros va constituyendo un cambio esencial que va a caracterizar posteriormente al escolar mayor.

El educador que conoce las regularidades generales de la formación de la personalidad en cada período evolutivo, así como las características de sus niños, será capaz de orientar mejor su trabajo de forma tal que favorezca un adecuado desarrollo, potenciándolo a niveles superiores, lo que eleva la calidad del proceso educativo.

Las regularidades de una etapa determinada del desarrollo no deben ser interpretadas como las características específicas que deben tener los sujetos de esa edad, sino como algo que puede y debe lograrse en ellos por la acción positiva de las condiciones sociales de vida y educación que reciben.

ESTUDIA Y PROFUNDIZA

- ➔ En el libro Psicología evolutiva y pedagógica de A. V. Petrovski, de la editorial Progreso, encontrarás un capítulo que trata sobre el desarrollo psíquico del escolar pequeño. Te recomiendo la lectura de un interesante epígrafe que aborda las peculiaridades de la actividad de estudio para esta edad.
- ➔ También puedes consultar el libro de un colectivo de investigadores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas que se titula Hacia el

perfeccionamiento de la escuela primaria, de la editorial Pueblo y Educación, 2001. En su capítulo 1 se aborda la caracterización psicopedagógica del escolar primario en sus tres momentos del desarrollo.

RESUELVE Y APRENDE

1. Estudia las páginas 1 a la 7 del Programa de Primer grado y establece la relación entre las características del desarrollo psíquico del escolar menor y la educación de los niños en este grado.
2. A partir de la página 10 de este programa se caracteriza la etapa de aprestamiento. Ficha los objetivos generales para esta etapa y establece la relación con la caracterización psicológica del niño de primer grado estudiada.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ➔ ARIAS BEATÓN, GUILLERMO. ¿Podemos hablar de constructivismo en el enfoque Histórico Cultural? Congreso Intercontinental Hominis 02.
- ➔ ARIAS BEATÓN, G. Lo biológico y lo sociocultural en la conformación de lo psíquico en el ser humano. Conferencia Magistral en el 1er. Encuentro Internacional de Educación.
- ➔ BOZHOVICH, L. I. La personalidad y su formación en la edad infantil. Editorial Pueblo y Educación, 1981.
- ➔ COLECTIVO DE AUTORES-CELEP. el conocimiento de sí mismo y sus posibilidades. Módulo 10. Maestría en Educación Preescolar. En soporte digital.
- ➔ CRUZ, LEYDA. Psicología del Desarrollo. Selección de lecturas. 1985
- ➔ BURKE BELTRÁN M.T. La educación moral de los preescolares. La Habana: Rev. Simientes No. 3. 1989, pág. 4-7.
- ➔ BURKE BELTRÁN, M.T. ¿Cuándo comienza la educación moral de los niños? En: Educación, 1989, pág. 3-10.
- ➔ FRANCO, OLGA. La relación entre la educación y el desarrollo. Su importancia en el diseño curricular de la educación preescolar. En Lecturas para educadores preescolares I. Editorial Pueblo y Educación, 2004.
- ➔ GRENIER DÍAZ, MARIA ELENA. La relación de apego: una propuesta para la orientación. Tesis presentada en opción al título de Master en Educación Preescolar. CELEP, 2003.
- ➔ GONZÁLEZ, ALICIA Y BEATRIZ CASTELLANOS. Sexualidad y Géneros. Editorial Científico-Técnica, La Habana, 2006.
- ➔ GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, JOSÉ MILTON Y ARSENIO C. GÓMEZ MORENO. Aplicabilidad Pedagógica de la Teoría Histórico Cultural. Universidad de Ciencias Pedagógicas José Martí. Camagüey, Cuba.
- ➔ GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, JOSÉ MILTON Y ARSENIO C. GÓMEZ MORENO. La amplitud de la zona de desarrollo próximo, ¿un elemento estático? Universidad de Ciencias Pedagógicas José Martí. Camagüey, Cuba.
- ➔ GONZÁLEZ REY, FERNANDO. Epistemología cualitativa y subjetividad. La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 1997.
- ➔ GONZÁLEZ REY. FERNANDO. Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el Estudio de la personalidad. Editorial Pueblo y

Educación. La Habana, 1982.

- ➔ ILIASOV, I. I. Y V. Ya. LIAUDIS. Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades. Editorial Pueblo y Educación, 1981.
- ➔ LÓPEZ HURTADO, JOSEFINA. Un nuevo concepto de Educación Infantil. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 2001.
- ➔ MARTÍNEZ MENDOZA, FRANKLIN. La educación y el desarrollo. En La atención clínico-educativa en la edad preescolar. F. Martínez y otros. Editorial Pueblo y Educación, 2002.
- ➔ MORENZA PADILLA, LILIANA. Bases Teórica del Aprendizaje. Lima. Editextos, 1998.
- ➔ PETROVSKI. A. V. Psicología evolutiva y pedagógica. Editorial Progreso. Moscú, 1985.
- ➔ Programas. Primer grado. Editorial Pueblo y Educación, 2001.
- ➔ RICO MONTERO, PILAR y otros investigadores del ICCP. Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. Editorial Pueblo y Educación, 2001.
- ➔ RODRÍGUEZ RIVERO, ANA CRISTINA. Estimulación temprana y desarrollo infantil. Maestría en Ciencias de la Educación. Mención Educación Preescolar. Módulo III, 4ta parte. Editorial Pueblo y Educación, 2008.
- ➔ RODRÍGUEZ RIVERO, ANA CRISTINA y CLARA ESCARP DIEZ. El desarrollo perceptual durante la infancia. En Lecturas para educadores preescolares III. Editorial Pueblo y Educación, 2006.
- ➔ SIVERIO Gómez, ANA MARIA Y co-autores. Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1996.
- ➔ VENGUER, LEONID A. Temas de Psicología Preescolar. Editorial Pueblo y Educación, 1981.
- ➔ VIGOTSKY, L.S. El desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana. Editorial Pueblo y Educación, 1988.