

LOS PROCESOS EVOLUTIVOS DEL NIÑO

AUTORES:

DR. FRANKLIN MARTÍNEZ

DRA. ANA MA. SIVERIO

DRA. MARIA TERESA BURKE

DRA. MAYRA OJEDA

DRA. CATALINA GONZÁLEZ

MSC. HILDA PEREZ

PARTICULARIDADES ANATOMO-FISIOLOGICAS Y DEL DESARROLLO FISICO

La optimización del desarrollo del niño desde las edades mas tempranas supone la necesidad de buscar formas organizativas y de dirección de todas sus actividades propiciando que estimulen al máximo sus potencialidades y garanticen su estado de salud.

La edad preescolar constituye una etapa significativa en la vida del individuo, pues en ella se estructuran las bases fundamentales del desarrollo de la personalidad, se forman y regulan una serie de mecanismos fisiológicos que influyen en el desarrollo físico, el estado de salud y en el grado de adaptación al medio.

Fisiología del crecimiento y desarrollo

El organismo infantil se encuentra desde el mismo nacimiento en un constante proceso de maduración. El crecimiento y diferenciación en todos los órganos y sistemas alcanzados en las distintas edades, determinan la interacción con el medio exterior.

El desarrollo físico de los niños está relacionado con el proceso intenso de crecimiento y desarrollo de las diferentes estructuras y tejidos, constituye de hecho, un indicador para la evaluación de las distintas etapas de la vida del niño.

El crecimiento es el aumento de la masa corporal y se define como el aumento del número de células, del tamaño de éstas y el incremento de la sustancia intercelular.

El desarrollo, es la diferenciación celular traducida en el perfeccionamiento de la capacidad funcional. Constituye un proceso de maduración progresivo de estructuras y funciones asociadas con el cambio de tamaño.

El crecimiento y el desarrollo no se producen independientemente uno del otro, sino representan una diversidad y continuidad de interacciones entre la herencia y el ambiente. Puede entenderse que el proceso de crecimiento y desarrollo está asociado a un conjunto de procesos químicos, físicos y psicológicos que conducen a cambios, vinculados a las formas y funciones de los diversos tejidos.

El organismo del niño se diferencia del de los adultos fundamentalmente por las características morfológicas y funcionales de los órganos y tejidos, por encontrarse en un estado ininterrumpido de crecimiento y desarrollo y por presentar una capacidad propia de reaccionar frente a los estímulos del medio ambiente.

Para caracterizar las diferentes etapas del desarrollo de la vida del niño, es necesario partir de las irregularidades con que se va produciendo, así como tener en cuenta la influencia que tiene la carga genética y los factores ambientales.

Existe además, una característica inherente al desarrollo que viene dado por las diferentes velocidades de cambio, relacionadas con lo que se conoce como gradiente de desarrollo. Este se produce en sentido céfalo - caudal y próximo distal.

Podemos entonces concluir que los procesos de crecimiento y desarrollo se producen de forma continua, gradual y con un orden determinado. Ambos procesos están estrechamente relacionados, son más intensos mientras más pequeño es el niño, se producen con distinta velocidad, observándose diferencias entre las diversas partes del cuerpo y entre los niños de forma individual; están bajo la influencia de factores endógenos (genéticos) y exógenos (ambientales).

Desarrollo Somático y evolución

El desarrollo somático o físico, puede ser considerado como un indicador del crecimiento y desarrollo del organismo infantil que incluye la de formación de estructuras y el nivel de maduración. Puede considerarse como un sistema de indicadores morfológicos y funcionales que caracterizan la actividad vital del

hombre en el plano biológico. Existen factores que influyen directamente en el desarrollo físico que han sido clasificados para su estudio de múltiples formas:

Intrauterinos- edad de la madre, número de embarazos anteriores, régimen de alimentación, infecciones padecidas, consumo de medicamentos y otros tóxicos, exposición a agentes físicos, factores emotivos, etc.

Post – natales - Enfermedades padecidas por los niños, estado de nutrición, régimen de alimentación.

Factores genéticos- Que aportan la carga genética y las potencialidades del organismo.

Factores ambientales- Incluye los factores socio - económicos, culturales, nutricionales, psicológicos, servicios de salud.

La evolución del desarrollo físico puede ser determinada mediante indicadores somatométricos (peso, talla, proporciones del cuerpo, circunferencias, diámetros y pliegues), somatoscópicos (conformación del tórax, espalda, elasticidad de las extremidades inferiores, tejido celular subcutáneo, coloración de las mucosas) y fisiométricos (capacidad de trabajo físico, capacidad vital pulmonar, fuerza de los músculos de la mano).

La valoración del desarrollo físico se lleva a efecto comparando los resultados de las mediciones con los patrones o curvas nacionales o regionales. El desarrollo físico permite evaluar el estado de salud actual del niño, el estado nutricional sobre todo en el primer año de vida, y tener una idea de la relación salud - condiciones de vida. El nivel de desarrollo físico debe ser considerado como un símbolo de la fuerza y resistencia del organismo y el grado de su adaptabilidad al medio.

Parámetros Básicos para la Evaluación Somática

Existen indicadores que permiten evaluar el crecimiento y desarrollo de los niños como:

PESO: En los niños más pequeños, durante el primer año de vida, también puede ser considerado como indicador del estado nutricional. En el primer año, aumentan entre 6 y 7 kg., en el segundo año, entre 3 y 4 kg. Posteriormente, el ritmo de crecimiento hasta la adolescencia es de 2 a 3,5 kg. por año.

TALLA: Este indicador está supeditado al mensaje genético transmitido, pero está bajo la influencia de los factores externos.

En general, el niño en esta etapa crece 24 cm durante el primer año, 12 en el segundo y a partir de esta edad, a razón de 6 cm por año.

LA RELACION PESO-TALLA: Se considera con valor hasta los 5 años, permitiendo evaluar el estado nutricional del niño. Posteriormente, es conveniente utilizar la evaluación del índice corporal.

También son utilizados otros indicadores del desarrollo físico como son: los pliegues cutáneos (tricipital, subescapular y supra - iliático), las circunferencias (cefálica, del brazo, del muslo y de la pierna) y los diámetros (biacromial y ilíacos).

Particularidades de los principales sistemas del organismo infantil

En cuanto al Sistema Cardiovascular, el músculo cardíaco, también se encuentra bajo la influencia del ininterrumpido proceso de crecimiento y desarrollo. Al aumentar su tamaño, recibe más cantidad de sangre. El músculo gana en fuerza y resistencia, lo que se traduce en el aumento progresivo del volumen sistólico y el volumen minuto. Con la edad, aumenta la presión arterial, disminuye la labilidad del pulso, haciéndose más rítmico. La frecuencia cardíaca disminuye y se hace más estable.

En el Sistema Respiratorio, durante las primeras edades, se producen cambios morfológicos y funcionales debido al crecimiento (multiplicación y aumento de tamaño de las células) y al desarrollo (diferenciación celular y adquisición de nuevas funciones) alcanzado por las diversas estructuras que conforman el aparato respiratorio.

En la medida que aumenta la edad, la respiración se va haciendo más rítmica, aumenta la profundidad de la respiración, la capacidad vital, la ventilación pulmonar y el volumen minuto.

La frecuencia respiratoria disminuye y se hace más estable ante la influencia de factores externos.

Respecto al Sistema Osteomioarticular, en estas edades el sistema sufre igualmente sustanciales modificaciones. Los huesos aumentan sus dimensiones y modifican su estructura interna. Se va produciendo la osificación de los cartílagos articulares. Los tendones y ligamentos tienen un desarrollo débil por lo que no resisten una tensión considerable.

La osificación de la columna no es completa, lo que permite un alto grado de plasticidad, pero a la vez, el riesgo de deformaciones por la influencia de posiciones inadecuadas o viciosas, en las actividades que realiza, la postura o durante la marcha.

Los músculos aumentan su tamaño, la fuerza y la inervación, pero a estas edades son muy irritables y lábiles. Los músculos más pequeños, se desarrollan lentamente.

En el Sistema Hematopoyético, el desarrollo de los órganos hematopoyéticos y la proporción entre los elementos que forman la sangre están íntimamente relacionados con la dinámica del desarrollo del organismo infantil.

Se produce después del nacimiento una disminución de la función eritroblástica de la médula ósea hasta que en los 3-4 años la cantidad de hemoglobina y eritrocitos aumenta.

Existe en este período una elevada linfocitosis y neutropenia características de los primeros años de la vida, que tiende a irse equilibrando al finalizar la edad preescolar.

En la edad preescolar las transformaciones del sistema endocrino se desarrollan de forma irregular. La hipófisis, las glándulas suprarrenales y el tiroide alcanzan un alto nivel de diferenciación.

Particular importancia tiene lo referido al sistema nervioso central, que se caracteriza en la edad preescolar, por el crecimiento y la diferenciación estructural de la corteza cerebral.

La formación y desarrollo de los campos corticales relacionados con la función de los analizadores transcurre de modo desigual, y así en cuanto a la madurez del encéfalo, los niños pequeños tienen la posibilidad de organizar las reacciones más importantes para las funciones vitales ante los efectos externos, pero las secciones de asociación de la corteza que garantizan la función sistémica integrativa maduran paulatinamente, justo en la edad preescolar.

La activación emocional se caracteriza en esta etapa por la generalidad y movilización hipercompensatoria de los sistemas fisiológicos, existe una elevada reactividad de los componentes vegetativos y entre dominios de éstos, sobre el componente cortical.

La formación de los mecanismos neuro - psicológicos que garantizan la organización del sistema de percepción y atención y de regularlos voluntariamente, en dependencia de la significación del estímulo y la instrucción verbal dada, sólo se logra al final del período preescolar.

Características de la actividad nerviosa superior en la edad preescolar

El sistema nervioso en la edad preescolar se encuentra en plena maduración (procesos intensos de crecimiento y diferenciación de las estructuras de la corteza).

En estas circunstancias, el funcionamiento activo de los analizadores favorece el desarrollo del niño, potenciado por la diversidad de estímulos internos y externos al que está sometido y que muchas veces se manifiesta por nuevas formas de conducta.

En los niños de edad preescolar predominan los procesos de excitación sobre los de inhibición debido a la inmadurez del sistema nervioso, también tiene alta plasticidad que le permite adaptarse fácilmente a las condiciones cambiantes del medio.

El hecho de plantear que los factores extrínsecos como el ambiente social, el modo de vida familiar, las condiciones de vida y educación sean determinantes dentro de la concepción del desarrollo humano, no queda excluida la importancia y necesidad del conocimiento del sustrato material orgánico, fisiológico que lo fundamenta. Como se sabe, la repetición de los estímulos condiciona la aparición de estereotipos (conjunto de respuestas ante estímulos estables) que conllevan a un gasto mínimo de energía y facilita el aprendizaje. Los estereotipos a su vez, facilitan la formación de hábitos.

Los procesos nerviosos permanecen en movimiento dinámico y están constituidos por dos tipos fundamentales: de excitación, que difunde la estimulación nerviosa por toda la corteza y son la base de la asimilación del conocimiento, de inhibición que implica el cese de la actividad ante el estímulo, y son la base del olvido.

La particularidad esencial del Sistema Nervioso Central (SNC) en el niño, es la capacidad de conservar las huellas de los procesos que ocurren en él. Para lograr estas huellas, es preciso repetir los estímulos hasta formar un reflejo condicionado.

Otras propiedades del sistema nervioso que tienen particular interés en los niños pequeños y que se modifican en la medida que en el organismo infantil va ocurriendo el proceso de maduración, la fuerza o capacidad de trabajo de las neuronas para soportar actividades prolongadas o la acción de estímulos fuertes sin pasar a un estado de inhibición, la movilidad, que es el paso rápido de un proceso de excitación a otro, o de uno de excitación a uno de inhibición con modificación rápida del estereotipo, y el equilibrio, constituido por el nivel de estabilidad o predominio de los procesos de excitación e inhibición. La relación entre estas tres propiedades va a determinar el tipo de sistema nervioso del niño, en la medida en que uno u otro prevalece en su interrelación dinámica. Estas

peculiaridades de la actividad nerviosa superior determina una elevada extenuación funcional de las células nerviosas de la corteza cerebral, baja estabilidad de la atención y una distracción durante las actividades. Las funciones psíquicas superiores: razonamiento, habla, memoria, imaginación, y emociones están relacionadas con el desarrollo del cerebro, por lo que el proceso de enseñanza debe considerar los índices fisiológicos del grado de desarrollo y madurez alcanzado por éste.

Características esenciales del desarrollo físico de los niños preescolares

Primer año de vida (0 a 1 año)

- Ritmo intenso de crecimiento y desarrollo
- Aumento progresivo de la capacidad del sistema nervioso central
- Baja resistencia a las enfermedades y a los cambios bruscos del medio exterior
- La actividad motora es desordenada, los movimientos globales van mejorando con el desarrollo físico (según las regularidades del desarrollo céfalo - caudal y próximo distal)

Segundo año de vida (1 a 2 años)

- Aumento de la resistencia del organismo
- La vigilia más prolongada

Tercer año de vida (2 a 3 años)

- Fortalecimiento del sistema nervioso central, aumenta la capacidad de trabajo
- Se desarrolla mayor resistencia celular.

Cuarto y Quinto año de vida (3 a 5 años)

- El ritmo de crecimiento y desarrollo es más lento

- Mejor control muscular, dado por el desarrollo físico alcanzado.
- Mayor resistencia física e inmunológica.

Sexto año de vida (5 a 6 años)

- Aumento de la fuerza muscular
- Mejora la coordinación de los músculos superiores e inferiores, y con ello la estabilidad del cuerpo
- A partir de los logros se perfecciona los movimientos de las articulaciones de las manos y los dedos. Al final de esta etapa se deben de haber desarrollado las habilidades motoras, la flexibilidad, la fuerza y perfeccionado las funciones de los distintos analizadores.

ATENCION DE SALUD EN LA ETAPA PREESCOLAR:

La atención de salud en estas edades es de suma importancia. Muchos de los eventos que suceden en esta etapa pueden tener una repercusión desfavorable en etapas posteriores de la vida.

El control de los factores del medio ambiente es determinante en la salud de los niños y está relacionado principalmente con la calidad del agua de consumo y el saneamiento básico (residuales líquidos y sólidos, vectores).

La inmunización, el control del crecimiento y el desarrollo, la educación sanitaria, los hábitos de higiene personal, la alimentación, son también problemas importantes a atender en los niños, con el objetivo de garantizar la salud y el pleno desarrollo de sus potencialidades físicas y mentales. La curación y la rehabilitación son acciones de carácter secundario y complementan la atención integral del niño.

La morbilidad más frecuente en los niños de edad preescolar está dada por los accidentes, las enfermedades respiratorias y diarreicas agudas, las enfermedades

infecto - contagiosas (varicela, sarampión, parotiditis), el parasitismo intestinal, la meningoencefalitis, las enfermedades de la piel y de la nutrición.

PROBLEMAS DE SALUD EN LA EDAD PREESCOLAR:

En general, la morbilidad del lactante frecuentemente está relacionada con las enfermedades respiratorias, las digestivas y las infecciosas.

Entre las primeras, las bronquitis, bronconeumonía, resfriado común; entre las segundas, los trastornos de la nutrición, las diarreas infecciosas; entre las terceras, la difteria, la escarlatina, tosferina, sarampión, tuberculosis y sífilis congénita.

La mortalidad está asociada con la prematuridad, el bajo peso, los defectos congénitos, las infecciones gastrointestinales, los trastornos nutricionales, las enfermedades respiratorias y los accidentes del parto y del recién nacido.

La mortalidad del niño preescolar está relacionada con enfermedades respiratorias, digestivas, desnutrición y trastornos metabólicos, enfermedades infecciosas incluyendo las parasitarias y los accidentes. Se plantea que en esta etapa además, se desarrollan entidades nosológicas que se registran posteriormente en la edad escolar como son los defectos visuales, las vegetaciones adenoideas, las caries dentales, los defectos en el desarrollo del esqueleto, actitudes y hábitos erróneos, etc.

En particular los trastornos nerviosos y mentales y problemas de inadaptación se generan en la edad preescolar y condicionan la personalidad del joven y consecuentemente la del adulto. Si bien la morbilidad del preescolar es muy parecida en todas partes, las causas de mortalidad varían de un país a otro en relación a los riesgos existentes y se reportan fundamentalmente los accidentes, las enfermedades infecciosas y las malformaciones congénitas como primeras causas de muerte.

Los problemas de salud en la edad preescolar se ven agravados por factores sociales que derivan de la falta de atención hacia este grupo de la población.

La atención de salud particularmente en estas edades debe estar dirigida a la prevención de las enfermedades infecciosas, establecimiento de una dieta apropiada y de buenos hábitos alimentarios, control del desarrollo físico y mental, corrección de los defectos orgánicos, higiene buco - dental, corrección de trastornos mentales y de conducta, formación de hábitos y adaptación a la vida diaria. Hay que tener presente que las características del persistente y veloz crecimiento lo hacen susceptible a deterioros inespecíficos de la salud y a problemas en la capacidad de adaptación social.

Es importante determinar los factores de riesgo que puedan incidir en el desarrollo de las potencialidades del organismo infantil. A saber, pueden ser clasificados en intrínsecos y extrínsecos.

Entre los primeros, se citan las enfermedades hereditarias, la prematuridad, las alteraciones pre-, peri-, y post-natales, las malformaciones congénitas, alteraciones y hábitos tóxicos de la madre durante el embarazo y las infecciones del sistema nervioso central entre otras.

Los factores intrínsecos a la vez pueden ser subdivididos en físicos, químicos, biológicos y psico - sociales. Entre los factores de riesgo físicos, se define el hacinamiento, la falta de ventilación, las altas o bajas temperaturas, el déficit o exceso de iluminación, el ruido intenso, cunas y juguetes rotos, equipos sin protección al alcance de los niños, los peligros potenciales de accidentes en áreas de juego, etc.

Entre los químicos se citan: la presencia de polvo, gases o vapores nocivos a la salud, la ubicación de viviendas o del círculo infantil en zonas cercanas a industrias o fábricas contaminantes, contaminación química del agua de consumo, juguetes y materiales usados por los niños contruidos con sustancias tóxicas.

Entre los factores de riesgo biológicos, se agrupan: manipulación incorrecta de los alimentos, manejo del niño por personas enfermas, presencia de animales

domésticos y vectores, contaminación del agua de consumo, malos hábitos alimentarios, etc.

Los factores psico - sociales más frecuentes están relacionados con el abandono o negligencia en el cuidado del menor, sobreprotección familiar, maltrato físico, escolaridad de los padres (principalmente de la madre), mal manejo de situaciones familiares o separación de los padres, ambiente poco afectivo, falta de estimulación, régimen de vida inadecuado, bajos per cápitas familiares, hábitos tóxicos de los padres e incultura sanitaria entre otros.

Los factores comúnmente llamados protectores se relacionan opuestamente a los factores de riesgo sobre todo dentro de los psico - sociales y están determinados entre muchos aspectos por el buen funcionamiento familiar, educación, atención, afecto, saneamiento del medio, estado nutricional, utilización del tiempo libre (paseos, diversiones, lectura), adecuados servicios de salud y las redes sociales de apoyo.

De hecho, en la edad preescolar es sumamente importante fortalecer los factores protectores y prevenir los factores de riesgo.

EL NIÑO PREESCOLAR Y EL MEDIO AMBIENTE:

La relación de los niños y su medio no es un proceso estático, sino una compleja y continua interacción de muchos factores. El medio social que acoge a un niño al nacer influye fuertemente sobre sus posibilidades de supervivencia, sobre todo en su primer año de vida. Los riesgos del medio físico dependen en gran medida de la capacidad de la familia y la comunidad para hacerles frente. Por otra parte, los niños no están capacitados como los adultos para identificar los peligros de su entorno y evitar los riesgos, que como consecuencia aumentan frecuentemente las tasas de accidentes infantiles.

Las alteraciones del clima, el desgaste de la capa de ozono, la deforestación, la degradación general de los suelos, el aumento de las concentraciones de gases tóxicos están presentes dentro de los factores de riesgo a que están expuestos los

seres humanos, particularmente lactantes y niños menores, cuyas características estructurales y funcionales, con una superficie externa mayor en relación a su peso y con índices de metabolismo y consumo de oxígeno altos, los hace más susceptibles.

Se reporta que a pesar del control por vacunación de muchas enfermedades infecciosas, la virulencia puede estar aumentada como consecuencia de todos los factores del medio mencionados, al punto de modificar la reacción del sistema inmunitario. En las zonas tropicales se facilitan las condiciones para las enfermedades parasitarias que frecuentemente se reportan dentro de la morbilidad de los niños menores de cinco años.

El abastecimiento de agua y la calidad de ésta para el consumo humano son problemas importantes a resolver. Hoy se habla dentro de las necesidades humanas básicas de la necesidad de un medio ambiente saludable.

PARTICULARIDADES DEL DESARROLLO MOTOR.

La etapa preescolar del desarrollo (0 a 6 años) se caracteriza por grandes cambios en el desarrollo motor. Es la etapa de la adquisición de las habilidades motrices básicas: caminar, correr, saltar, escalar, trepar, cuadrupedia, reptación, lanzar y capturar.

Estas habilidades motrices no sólo aparecen por efectos de maduración biológica, sino también de la actividad práctica del niño en el medio que lo rodea. Desde el primer año de vida el niño comienza a orientarse en el entorno, a conocer su cuerpo y a realizar sus primeras acciones motrices. Partiendo de la organización de su propio cuerpo, el niño progresivamente ampliará su espacio, logrando establecer la relación espacio – temporal.

La motricidad del niño refleja todos sus movimientos y determina el comportamiento motor, que se manifiesta por medio de las habilidades motrices básicas señaladas anteriormente.

Algunos autores (R. Rigal; Paoletti y Pottman) plantean que la motricidad no es la simple descripción de conductas motrices y la forma en que los movimientos evolucionan, sino también los procesos que sustentan los cambios que se producen en el desarrollo de la conducta. Esta consideración que debe tenerse en cuenta después que se ha podido lograr, como punto de partida, el conocimiento de cada niño en particular.

De acuerdo a lo anterior se abordan primero los procesos más generales que influyen en el desarrollo motor y, posteriormente, el comportamiento de este desarrollo en cada año de vida del niño.

Como es conocido, los primeros movimientos se producen según las leyes cefalo - caudal y próximo – distal, y la motricidad evoluciona desde respuestas globales a respuestas musculares locales y diferenciadas (R. Rigal). La ley cefalo – caudal indica que la organización de las respuestas motrices se efectúan en el ser humano desde la cabeza hacia la pelvis, lo que hace que los movimientos de la cabeza y el cuello sucedan antes que los movimientos a nivel de abdomen.

La ley próximo – distal indica que la organización de las respuestas motrices, a nivel de los miembros se efectúa desde la parte más próxima del cuerpo a la parte más alejada: el control del hombro se efectúa antes que el de la mano.

Estos procesos de diferenciación dependen, en una amplia medida, de la maduración del sistema nervioso, en el que la mielinización de las células nerviosas o neuronas representa un aspecto importante.

Al hacer referencia al desarrollo motor se tratará no solo lo referente a la maduración, sino también a los efectos que el medio social, las condiciones de vida y educación, ejercen en este desarrollo.

El ser humano, como ser social, desde su nacimiento se apropia de los conocimientos, habilidades, costumbres, cualidades presentes en el medio social con el cual interactúa y se comunica, y también de las formas motrices propias, características, de la cultura a que pertenece, la familia, los amigos, la institución infantil, los medios de comunicación, los recursos disponibles (equipos, espacios, objetos), estos le muestran al niño las formas y comportamientos motrices e influyen en su desarrollo motor.

Muchos autores han comprobado la contribución de los movimientos al desarrollo infantil. Uno de los principales aportes de la obra de Jean Piaget ha sido resaltar el papel que las acciones motrices tienen en el desarrollo cognitivo del pequeño.

Por su parte Henry Wallon, presentó mediante diversos estudios una orientación para la interpretación del desarrollo psicológico del niño, destacando el papel del comportamiento motor en esta evolución (1974 – 1979). Para Wallon la motricidad participa en los primeros años en la elaboración de todas las funciones psicológicas.

Elkonin y Zaporozhets (1971) en sus estudios sobre el desarrollo del preescolar, destacaron el papel del adulto y del medio social en la evolución de la motricidad.

Las observaciones del movimiento humano demuestran que un movimiento surge sobre la base de otro; por ejemplo, el niño corre después de haber caminado. La secuencia que aparece al observar el desarrollo motor en el primer año de vida: gritos, gatear, sentarse, pararse con y sin apoyo y comenzar a caminar, refleja que en cada etapa de la vida del niño los movimientos aumentan en cantidad y calidad.

A partir de los doce meses, gracias al dominio de la marcha, los movimientos del niño se desarrollan de una forma más activa e independiente. En la etapa entre los uno y dos años, es donde los niños adquieren las habilidades primarias mediante las cuales “iniciarán” el largo camino en la educación del movimiento.

En este año de vida, el niño logra ejecutar las acciones motrices mediante el establecimiento de relaciones que ya implican una cierta propositividad sobre la base del pensamiento en acciones, típico de la edad temprana.

En las edades entre dos y tres años el niño incorpora formas de movimiento más complejas. En este grupo de edad se observa un salto cuantitativo en las acciones motrices, por lo que esta etapa de la vida es llamada de gran “explosión física”.

En las edades entre tres a cinco años, los niños realizan los movimientos con una mayor orientación espacio – temporal. Se expresan corporalmente realizando diversas y variadas acciones con su cuerpo, tanto de forma individual, como combinándolas en pequeños grupos.

En este grupo de edad son capaces de organizar su actividad motriz, construyendo con los objetos y recursos que disponen y, posteriormente, ejecutan la tarea motriz utilizando estas construcciones y además enriquecen sus movimientos por iniciativa propia.

En el grupo final de la edad preescolar, entre los cinco a seis años, los niños dominan todas las acciones motrices fundamentales y debido a esto tratan de realizar cualquier tarea motriz sin considerar sus posibilidades reales. Comienzan a diferenciar los diferentes tipos de movimientos y demuestran interés por los resultados de sus acciones motrices, observándose un marcado deseo de realizarlas correctamente.

La mayor parte de los estudios realizados sobre el desarrollo motor del niño han tenido naturaleza descriptiva y han proporcionado información sobre las características del niño en las diferentes edades. Conocer las particularidades del desarrollo motor del niño en cada grupo de edad constituye un importante indicador que facilita, tanto a los educadores, como a los padres una guía para la acción educativa. Con esta información se puede influir positivamente en el pequeño, promoviendo las condiciones idóneas para su desarrollo.

Es importante tener en cuenta que, aunque los niños pasan por estadíos similares a lo largo de su desarrollo, se debe considerar que las características generales pueden variar en cada niño de acuerdo a sus particularidades individuales.

Según G. Bequer e Hilda Pérez, el desarrollo sensomotor del niño en el 1er año de vida evoluciona de la siguiente forma:

En los **tres primeros meses de vida**, la vista y el oído tienen un gran desarrollo, por lo que el niño logra primeramente fijar la vista en los objetos y personas cercanas a él, y posteriormente, es capaz de seguirlos con la vista y trata de alcanzarlos con las manos. Mantiene la cabeza y el tronco erguido en posición vertical y horizontal lo que facilita algún desplazamiento de su cuerpo comenzando a reptar.

Entre los **tres y los seis meses** comienza el agarre de objetos que están a su alcance, manteniéndolo en sus manos; con ayuda del adulto, puede virarse de un lado a otro tratando de alcanzar un objeto cercano. Logra mayor desplazamiento al arrastrar su cuerpo hacia delante (reptación) y es capaz de virarse solo a un lado y al otro.

Hacia los **nueve meses** se trasladan mediante el gateo y lo combinan con la posición de sentado. Pueden ponerse de pie agarrándose de muebles o barandas de la cuna o corral, e intentan dar pasitos sostenidos por el adulto.

Agarran, manipulan y lanzan objetos que están cercanos. De esta forma combinan las acciones de gatear, sentarse, agarrar y lanzar objetos. Logran subir y bajar de un objeto apoyando todo su cuerpo (acción de trepar).

Al culminar **el primer año de vida** lanzan los objetos a mayor distancia y también son capaces de rodarlos. Comienzan a dar pasos, apoyándose de las manos del adulto y alrededor de los 12 meses caminan solos. Además de trepar un objeto, suben los peldaños de una escalera con ayuda del apoyo de las manos.

Cuando el niño domina la marcha, la motricidad alcanza su plena libertad. El Dr. Roberto Hernández Corvo plantea en su libro de Morfología Funcional que la función de apoyo representa un conjunto de procesos integrados e interactuantes con las realidades y energías del medio que garantizan el control y dominio postural – espacial, facilitando y promoviendo el movimiento y las capacidades del hombre, en las diferentes etapas de su ontogenia.

Estudio realizado por C. González Rodríguez plantea que a partir de un año hasta 6 el desarrollo motor evoluciona de la siguiente forma:

Entre **uno y dos años** los niños con normal desarrollo motor, caminan solos con coordinación en los movimientos de brazos y piernas. Se aprecia este desplazamiento en una sola dirección cuando es estimulado por el adulto u objeto cercano que se coloca frente al niño a una pequeña distancia. También caminan por tablas y hacia los 24 meses por líneas en el piso. Manipulan el objeto antes de lanzarlo al frente y hacia abajo. Este lanzamiento se realiza aún sin orientación.

El éxito de caminar sustituye al gateo, no obstante cuando el gateo es estimulado por el adulto, el niño lo ejecuta con coordinación en los movimientos de brazos y piernas, con continuidad en el movimiento y preferentemente lo hacen hasta un objeto colocado a una pequeña distancia. Ya en este período gatean subiendo

obstáculos de pequeña altura. Esta acción es una trepa en sí y la realizan con el apoyo de todo su cuerpo.

Con el apoyo del adulto suben algunos peldaños de la escalera inclinada, colocando un pie, a continuación el otro y después suben una y otra mano. Se manifiestan los primeros intentos de la carrera ya que se desplazan dando pasos rápidos y cortos en la punta de los pies.

En cuanto al salto, no se aprecia su ejecución en este grupo de edad, pues tratan de dar saltitos en el lugar pero los pies, no despegan del piso.

Entre los **dos y tres años** alternan frecuentemente el caminar con la carrera, realizando la misma con mayor fase de vuelo; también caminan por arriba de vigas y muros a pequeña altura, aunque en la mayoría de los casos no lo hacen de forma continua.

Lanzan y ruedan una pelota pequeña con una y dos manos, no solo hacia delante y hacia arriba, sino también dirigido a los objetos colocados a poca distancia, pero aún sin orientación.

Realizan la cuadrupedia por el piso, en cuatro puntos de apoyo (pies y manos) y esta se ejecuta en una sola dirección. También gatean por arriba de tablas inclinadas y bancos a pequeña altura. Este desplazamiento lo realizan de forma continua.

Suben la escalera inclinada colocando un pie y la mano del mismo lado, continúan con la colocación del otro pie y la mano correspondiente pero sin continuidad en el movimiento.

Saltan con ambas piernas y con mayor despegue de los pies del piso, incluso saltan por arriba de pequeños objetos colocados en el piso ejecutándolo solamente en una dirección.

Se desplazan reptando con todo el cuerpo “pegado” al piso, cuando se les coloca una tabla a poca altura, que les facilita pasar por debajo de ella llevando los dos brazos al frente. A partir del apoyo de los brazos, empujan su cuerpo hacia delante arrastrándolo por el piso.

Suben y bajan trepando obstáculos a poca altura sin apoyarse con todo el cuerpo sólo con los brazos y las piernas.

En el período de **3 a 4 años** ya se desplazan caminando, corriendo y saltando en diferentes direcciones. El desarrollo de la orientación espacial mayormente lo demuestran al lanzar de diferentes formas y hacia diferentes puntos de referencia.

En este grupo ya comienzan a atrapar con las dos manos la pelota que le lanzan rodando; también hacen intentos por capturar la pelota que le lanzan a corta distancia y lo realizan con la ayuda de todo el pecho.

La acción de rodar la pelota se ejecuta en este grupo con mejor dirección no solo por el piso, sino también por encima de bancos. Los lanzamientos se realizan con mayor variedad e inician el golpeo de la pelota con un pie.

En este período etario la carrera la realizan combinadamente: corren y caminan, corren y golpean o lanzan objetos; y también, cambian la dirección al bordear objetos colocados en el piso, si estos se encuentran separados unos de otros.

Además de subir y bajar la escalera con mejor coordinación y continuidad en los movimientos, comienzan a realizar la trepa a un plano vertical. Esta trepa la

ejecutan con el cambio de agarre de las manos sin lograr todavía el desplazamiento de las piernas.

La reptación se realiza por el piso con movimientos alternos de brazos y piernas pero aún sin buena coordinación y también, por bancos de los que se sostienen de sus bordes y con una ligera flexión de los brazos, desplazan todo el cuerpo arrastrándose por el mismo.

Ejecutan la cuadrupedia en cuatro puntos de apoyo (pies y manos) por arriba de bancos y muros pero sin un movimiento continuo, por lo que se ejecuta descoordinadamente. Cuando realizan esta acción por las tablas inclinadas recurren al movimiento antecesor de gateo.

Caminan por tablas en el piso no solo hacia delante sino también hacia atrás y por arriba de bancos y muros; al final de estos saltan hacia abajo.

La mayoría de los niños cuando saltan de esta forma, caen con poca estabilidad y se observan las piernas extendidas en la caída. También saltan del piso a caer sobre un obstáculo a pequeña altura (tapa del cajón sueco infantil) y aunque sin una carrera de impulso, pasan saltando objetos a poca altura del piso.

En el grupo etario de **4 a 5 años** se manifiesta la carrera con aumento en la fase de vuelo, mejor ritmo y coordinación, manteniéndose la misma una mayor distancia.

La ejecutan además de bordeando objetos, con cambios en la dirección (al frente, atrás, derecha e izquierda) y combinada con otros movimientos como lanzar y golpear.

Utilizan el espacio y se orientan mejor en el mismo, ejecutando todos los desplazamientos, tanto por el piso, en diferentes direcciones y por arriba de obstáculos. En este caso, se destaca el salto abriendo y cerrando las piernas,

lateralmente, pasando cuerdas a pequeñas alturas del piso y saltos desde obstáculos a pequeña altura cayendo con semi – flexión de las piernas.

Trepan por la barra vertical haciendo el desplazamiento de brazos y piernas pero aún este movimiento es descoordinado. En este grupo de edad hay grandes avances en el escalamiento con relación al grupo anterior pues suben la escalera con movimientos alternos de brazos y piernas en un movimiento continuo con buena coordinación.

Reptan por el piso y también por bancos llevando un brazo al frente y la pierna correspondiente de forma alterna pero sin coordinación ya que el movimiento se realiza con pausas.

La cuadrupedia la ejecuta en cuatro puntos de apoyo por encima de bancos y tablas, con movimientos continuos de forma coordinada.

Lanzan objetos combinadamente pero para la captura precisan de la ayuda de todo el cuerpo cuando le lanzan la pelota de aire. Ruedan la pelota por bancos y lanzan con las dos manos desde el pecho hacia diferentes lugares, libremente, sin dirigirla a un punto de referencia y combinan la acción de lanzar y golpear objetos con la carrera, como ya se comentó al inicio de esta edad.

Caminan por tablas y vigas o muros estrechos no solo hacia delante sino también lateralmente demostrando mayor estabilidad corporal. También se desplazan hacia atrás cuando caminan por tablas colocadas en el piso, manifestándose en esta acción motriz una mayor orientación espacial.

El desarrollo de las acciones motrices en los niños entre los **cinco y seis años** se corresponde con la edad anterior, observándose como diferencia fundamental, la ejecución de las acciones con mayor calidad.

En este grupo de edad se manifiesta además una gran explosión en el desarrollo de las capacidades motrices: el niño lanza más lejos, corre más rápido y demuestra mayor coordinación, equilibrio y orientación dentro de otras capacidades coordinativas en la ejecución de los movimientos.

Estas capacidades se manifiestan al saltar con un pie, lateralmente y hacia atrás, mantener el equilibrio al caminar por vigas y muros de diferentes formas, trepar y escalar mayor distancia y con buena coordinación.

Son capaces de combinar acciones más complejas como lanzar, rebotar y capturar la pelota que le lanzan. Esta captura la realizan con ambas manos sin requerir la ayuda del pecho como en el grupo anterior.

Son capaces de percibir el espacio al saltar una cuerda o lanzar una pelota. También regulan sus movimientos al lanzar hacia un objeto y correr para pasar saltando un obstáculo a pequeña altura. Realizan el salto de longitud cayendo con semiflexión de las piernas y buena estabilidad. Saltan con un pie y con los dos, dan saltillos laterales y hacia atrás. Realizan la reptación con movimientos coordinados de brazos y piernas no solo por el piso sino también por arriba de bancos.

Los movimientos refinados de los dedos de las manos y pies se observan entre los 4 y 6 años.

Según lo explicado a partir de los 4 años las acciones motrices gruesas con participación de la fina (manos, dedos y pies) alcanzan mayor desarrollo (coordinación óculo – mano y óculo – pie) al lanzar, golpear, rodar y conducir la pelota, y más tarde entre los 5 y 6 años en la captura de la pelota.

Como se ha podido apreciar la conducta motriz del niño varía con la edad, siendo cada vez más compleja. La evolución del desarrollo del niño, desde el nacimiento

hasta los 6 años, refleja una progresión de las estructuras neuromusculares que hacen posible los movimientos del ser humano.

El conocimiento de cómo ocurren los procesos evolutivos del sujeto constituye, además de lo expresado al inicio, un instrumento necesario para evaluar la conducta humana de una forma efectiva.

La caracterización motriz cuya síntesis fue descrita anteriormente, facilitó conocer los logros motores que alcanzan los niños en cada año de vida. Estos logros constituyen indicadores para valorar el desarrollo del niño cuando finaliza cada grupo de edad.

Los logros motores que alcanzan los niños en cada grupo de edad se reflejan en el siguiente gráfico elaborado por la autora.

DESARROLLO SENSORIAL

El período de la infancia preescolar es el período del desarrollo sensorial intenso y el del perfeccionamiento de su orientación en las propiedades y relaciones externas de los fenómenos y objetos en el espacio y en el tiempo.

Percibiendo los objetos, el niño comienza a apreciar cada vez más su color, su forma, su tamaño, su peso, su 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 y 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 los eventos o acontecimiento 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.

I. DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN DENTRO DE LAS PROPIEDADES DE LOS OBJETOS.

PERCEPCIÓN VISUAL

LOS PATRONES SENSORIALES Y SU ASIMILACIÓN POR EL PREESCOLAR.

Ya en la edad temprana se va formando en el niño 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. Estos son los denominados patrones sensoriales.

Los patrones sensoriales son las representaciones que se han ido formando dentro del género humano sobre las variaciones fundamentales que han sufrido cada tipo de propiedades y relaciones - 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.

Estos patrones surgieron en el transcurso del desarrollo histórico de la humanidad y son utilizados por las personas en calidad de patrones, de modelos, de “marcas”, de medios, mediante las cuales se establecen y denominan las correspondientes

propiedades y relaciones. Así, por ejemplo, en la percepción de las formas sirven de patrones las representaciones acerca de las figuras geométricas - círculo, cuadrado, triángulo, etc. -; en lo tocante al color, las representaciones sobre los siete colores del espectro, el negro, y el blanco. Por supuesto, en la naturaleza existe una infinita variedad de formas y colores. Sin embargo, se ha podido ordenarlas y reducirlas a algunas variaciones típicas. La asimilación de las representaciones sobre estas variedades nos permite percibir el mundo circundante como “a través del prisma” de la experiencia social.

Cualquier color se puede definir, como un matriz de uno de los colores del espectro (rojo oscuro), o como el resultado de su unión (amarillo verdoso), o finalmente como un color intermedio entre el negro y el blanco (gris). De manera idéntica, la forma de cualquier objeto puede o bien reducirse a alguna forma geométrica determinada (“ovalada”, “rectangular”), o bien definirse como la unión de varias de dichas formas, colocadas en una determinada forma en el espacio. Y aquí no se trata de definiciones verbales: sino de percepción de las propiedades de los objetos como la unión de los patrones conocidos y los diversos tipos dentro de cada patrón.

Cada tipo de patrones representa un sistema en el cual la diversidad de tipos de determinada propiedad se dispone en un orden establecido, agrupados en una u otra forma y distinguiéndose por rasgos estrictamente determinados.

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. Incluso cuando al niño no se le enseña especialmente a distinguir los diversos tipos que pueden presentarse dentro de un patrón por lo general aceptado, los propios materiales con los que actúa el niño al dibujar, construir, armar un mosaico, hacer un collage, etcétera, contienen, sin embargo los modelos necesarios. Así, al dibujar, el niño utiliza las pinturas, los colores, que han sido elegidos en correspondencia con los colores del espectro

solar; al construir con bloques, él utilizar los elementos triangulares, cuadrados y rectangulares de distintos tamaños; en los mosaicos y materiales para hacer un collage aparecen círculos, triángulos y cuadrados en distintos colores.

Cuando los adultos ayudan al niño a realizar los dibujos, construcciones, etc., frecuentemente nombran las formas y colores principales.

La formación de los patrones sensoriales, al igual que la de cualquier representación acerca de las propiedades de los objetos, se produce como resultado de la ejecución de acciones perceptuales por el niño, encaminadas a analizar los diversos tipos de formas, de colores, de relaciones de tamaño, y de otras propiedades y relaciones que deben adquirir significación de patrones. Sin embargo, esto no es suficiente, es necesario que el niño destaque las diversas propiedades principales que se utilizan en calidad de patrones y que comience a comparar con ellas todas las restantes propiedades de los distintos objetos.

Las condiciones necesarias para el dominio de los patrones sensoriales por lo general aceptados, se crean primeramente dentro de algunos tipos de actividades, donde surge ante el niño la tarea de reproducir en el dibujo, la construcción o en el collage, uno a otro objeto, 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, etc. Así, al construir las imágenes de distintos objetos, los niños utilizan cada vez las mismas pinturas, bloques y elementos del mosaico, sus propiedades se correlacionan con las propiedades de diversos objetos, y adquieren, paulatinamente, la significación de modelos, de patrones.

Sin una educación sensorial especialmente organizada, los niños asimilan con frecuencia al principio sólo algunos patrones, por ejemplo, las formas del círculo y del cuadrado y los colores rojo, amarillo, verde y azul, ya que estas formas y colores

son las más frecuentes. Mucho después, se asimilan las representaciones del triángulo, el rectángulo, el óvalo y los colores anaranjado y violeta.

Cuando el niño asimila sólo algunos patrones, percibe exacta y claramente las propiedades de los objetivos que coinciden con ello, sin embargo, otras particularidades de las propiedades para las cuales los patrones aún no se han asimilado, se perciben con inexactitud, y con frecuencia en forma equivocada.

Así, el niño que ya tiene fijada la representación del cuadrado pero no tiene idea alguna del rectángulo, percibirá el rectángulo como cuadrado si su diferencia con éste no fuese muy significativa. Del mismo modo, habiendo asimilado los colores amarillo y rojo, pero sin que tengan alguna idea acerca del anaranjado, los niños tienden a percibir los objetos anaranjados como amarillos y rojos. El hecho de que los patrones asimilados ejerzan influencia no sólo sobre la denominación, sino fundamentalmente sobre la propia percepción de las propiedades se descubrió en experimentos en los que a los niños se les proponía seleccionar en silencio objetos según una muestra dada, y de idéntico color.

Los preescolares de tres años, en muchos casos, si el modelo era amarillo seleccionaban objetos sólo amarillo; si es anaranjado, los anaranjados y los amarillos; si el modelo es azul, eligen sólo objetos azules; si es violeta los de color violeta y los azules. Esto se manifiesta de forma especialmente evidente en el caso en que el modelo se les muestre a los niños y luego se les esconda, por lo que éstos deben hacer su selección basándose en la memoria.

La razón de esto estriba en que al recibir - por ejemplo - un modelo amarillo, los niños inmediatamente lo correlacionan con los patrones que conoce, reconociéndolo como amarillo. Si el modelo dado fuera de color anaranjado, esto pondría al niño en una situación difícil. Él no tiene fijada la representación del color anaranjado, razón por la cual utilizará en lugar de la misma el más parecido de entre los patrones de que dispone - el amarillo.

A los niños 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 aún de carácter más convencional. De ahí que surjan las distintas medidas establecidas conscientemente por el hombre - centímetro, metro y otras. No obstante, la asimilación del sistema de medidas y métodos de aplicación de éstos, regularmente se produce más allá de la edad preescolar. La percepción del tamaño se desarrolla en los niños sobre otra base, 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). 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”.

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 de sus ángulos, en la correlación de los ejes o lados y que las formas se pueden agrupar, separando las rectilíneas de las curvilíneas. Aquí, el sistema de patrones sensoriales de la forma difiere de la clasificación científica de las figuras geométricas, que nos da la matemática. Así, si en geometría el círculo es un

caso particular de la elipse; y el cuadrado, un caso particular del rectángulo, todas estas figuras son, sin embargo, “equivalentes” si las analizamos como patrones sensoriales, ya que todas dan en igual medida, una idea de la forma de un grupo determinado de objetos.

El perfeccionamiento de las representaciones acerca de los colores comprende la captación de la disposición que tienen los colores en el espectro, la dinámica de cada color en cuanto a su brillantez, la familiarización con las combinaciones de color, suaves, brillantes, al pastel y los contrastes.

Las representaciones infantiles en cuanto al tamaño aumentan a causa del tránsito hacia la determinación del tamaño de un objeto específico, en dependencia del sitio que ocupe dentro de un grupo de objetos homogéneos - por ejemplo, un perro puede ser grande o pequeño en dependencia de la relación de tamaño que se establezca entre él y los demás perros con los cuales el niño haya tenido contacto anteriormente. Además de los patrones generales del tamaño, en los niños se forman representaciones acerca de las distintas dimensiones del tamaño; largo, ancho y altura.

Los niños asimilan todas estas representaciones durante el proceso de la actividad práctica, de la orientación cotidiana dentro del mundo circundante y no siempre las captan a cabalidad ni las expresan verbalmente. El niño no se percata de cuál es la naturaleza de los nexos y diferencias entre los patrones que utiliza, percibiendo las propiedades de los objetos circundantes del mismo modo que capta las reglas gramaticales que utiliza al comprender y estructurar el lenguaje.

El nivel de dominio de los sistemas de patrones sensoriales se manifiesta en experimentos en los cuales se les propone a los niños encontrar un elemento a color, que corresponde con un modelo dado entre una cantidad grande de elementos dispuestos en forma de un sistema que es una copia del sistema de los

patrones de color: seis series - roja, anaranjada, amarilla, verde, azul y violeta - con seis matices con brillantez decreciente consecutivamente dentro de cada serie.

En la edad temprana la mayoría de los niños realizan una búsqueda desordenada, al azar, sin tomar en cuenta ni el color ni la brillantez. Los niños al iniciar la edad preescolar, regularmente, toman en cuenta el color buscándolo sólo dentro de una serie determinada, y descartando el orden de colocación de los matices. Finalmente, los niños mayores toman en cuenta tanto una cosa como la otra, y se acercan gradualmente al elemento dado. No obstante, también los niños de seis y siete años aún no pueden explicar sus acciones y no pueden disponer de semejante sistema.

La asimilación de los patrones sensoriales tiene lugar no solo 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, etc.

Garantizar un conocimiento ordenado de los distintos tipos de patrones sensoriales y su distematización, es una de las tareas principales de la educación sensorial de los niños preescolares.

El fundamento necesario para tal conocimiento descansa, en la organización de las acciones infantiles necesarias para el examen y retención mental de las variaciones fundamentales de cada propiedad. Estas propiedades deben adquirir la importancia de patrones cuando se les comunica sus denominaciones a los niños. El desarrollo de las representaciones acerca de los diversos patrones de propiedades se produce en estrecha relación con la enseñanza del dibujo, el modelado, la construcción, y las actividades musicales, es decir, de todos aquellos

tipos de actividades que impliquen tareas cada vez más complejas para la percepción infantil, y creen las condiciones que contribuyan a la asimilación de los patrones sensoriales y a su aplicación para destacar y designar las propiedades de los distintos objetos y fenómenos.

La organización de la retención mental de las denominaciones verbales de los tipos principales de propiedades de los objetos ocupa un lugar destacado 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 consciente y preciso. No obstante, esto tiene lugar sólo en el caso de que los nombres de los patrones se introduzcan sobre la base de las propias acciones del niño examinando y utilizando los patrones correspondientes. En caso de que al niño solo le muestren los distintos tipos de formas geométricas, colores y relaciones de tamaño y se le pida retener en la mente sus nombres, la palabra incluso aunque sea bien utilizada será “vacía”, no va a contribuir al perfeccionamiento de las representaciones y de la percepción del niño.

La familiarización del niño con los patrones sensoriales se profundiza gradualmente durante la infancia preescolar. En primer término, cada vez más los niños se van familiarizando con tipos más sutiles de patrones de propiedades. Se produce así el tránsito del conocimiento de los colores del espectro, a la familiarización con sus matices; del conocimiento de las principales figuras geométricas, al conocimiento de sus variaciones en la tocante a la correlación entre los ejes, los lados, el tamaño de los ángulos, etc.; 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, con el agrupamiento de los colores suaves y contrastantes, con la división de las figuras en curvilíneas y

rectilíneas, con la posibilidad de transformar unas figuras en otras variando sucesivamente sus proporciones, agrupando los objetos en una serie en orden de tamaño general, como variando sólo algunas de las dimensiones, etc.

II. DESARROLLO DE LAS ACCIONES PERCEPTIVAS

En las investigaciones de L. Venguer y colaboradores se establecieron tres tipos de acciones perceptivas:

1. 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.
2. Acción 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 variantes de este modelo o patrón.
3. Modelación Perceptiva: Es la comparación de las propiedades de un objeto no solamente con un patrón, sino con un grupo. Es la construcción de modelos de patrones; porque el niño trabaja con sistema de patrones y no con patrones aislados.

Todas estas acciones comienzan a formarse en la etapa de 1 a 3 años, si bien la fundamental es esta etapa es la relación de identificación, ya que a los 3 años se aprecian nuevas posibilidades por la formación de acciones de comparación con el patrón.

Se conoce que el desarrollo sensorial se produce por dos líneas que se cruzan, el dominio de las acciones perceptivas y el dominio de los patrones sensoriales.

En el período de 1 a 3 años el niño domina los pre - patrones sensoriales o también denominado patrón objetal. El dominio de los pre - patrones sensoriales constituye la preparación para la posterior asimilación del patrón sensorial propiamente dicho. En esta etapa el niño capta la realidad con la ayuda de los patrones objetales. La utilización de éstos se produce en las direcciones:

- Cuando la medida o el patrón de un objeto nuevo es un objeto conocido por el niño, que le sirve sólo de referencia. Ej.: “es verde como la hierba”...
- Cuando en calidad de medida o patrón de un objeto nuevo está otro objeto. Ej.: se le da un lápiz rojo para que encuentre “uno igual” en un grupo de lápices de diferentes colores.

Luego de los 3 años, en el período entre 3 y 7 años varía considerablemente los intereses de los niños y se desarrollan nuevos tipos de actividades que tendrán una importante repercusión en el desarrollo de la percepción. En esta etapa surgen las actividades productivas y que inciden en la transformación del proceso perceptual. y le plantean al niño tareas cada vez más complejas que implican el análisis de los objetos que luego representará en sus dibujos, modelados, etc. El niño debe analizar las distintas partes del objeto, sus propiedades, las relaciones que existen entre esas propiedades y partes.

En esta etapa un momento importante lo constituye el juego, por su carácter de actividad fundamental. Para los niños de edad preescolar lo principal es participar en el juego y realizarlo, en este sentido nos referimos a la posibilidad no solo de asumir un nivel determinado, sino desarrollar las acciones inherentes al mismo, entre las que pueden estar exigencias relativas a la agudeza visual.

Como se sabe la actividad fundamental en cada etapa favorece al desarrollo de todos los procesos psíquicos y entre ellos la percepción tiene un notable desarrollo en este período de la vida.

Es en la etapa preescolar propiamente dicho que se desarrolla el principio de la voluntad de la percepción, ya al niño puede concentrarse voluntariamente en una tarea.

- ♦ De 3 a 5 años: En este período comienza el dominio de algunos patrones sensoriales y se produce el desarrollo de acciones de comparación del patrón con el objeto. En esta etapa el niño domina y utiliza los patrones sensoriales de las formas geométricas, las reconoce y las nombra, lo mismo sucede con los colores del espectro, con el tamaño ya puede comparar tamaños por sus dimensiones.
- ♦ De 5 a 7 años: Es el momento donde se produce el dominio de los sistemas de patrones y la acción perceptiva característica de esta etapa es la acción de modelación perceptiva.

Lo anterior se logra con una enseñanza especialmente dirigida al desarrollo perceptual y que tome en cuenta los niveles de desarrollo precedentes.

MECANISMO DE FORMACIÓN DE LAS ACCIONES PERCEPTIVAS

El mecanismo fundamental en el desarrollo de las acciones perceptivas es la transformación del análisis externo en interno. En las investigaciones de L. Venguer se demostró que las etapas fundamentales de las acciones perceptivas se corresponden con las etapas de interiorización de las acciones de orientación.

ETAPAS:

- 1 a 2 años: Es la edad de las pruebas prácticas. El niño no tiene una orientación previa, aprende después de varios intentos, pero ante una nueva tarea, todos los intentos y pruebas comienzan desde el principio.

3 años: Es la etapa de las acciones externas de orientación, por primera vez surgen las acciones de orientación pero con un carácter externo.

4 a 5 años: Comienza la interiorización de las acciones de orientación. Las acciones de percepción toman un carácter interno, pero al niño le hace falta todavía el patrón al resolver una tarea.

6 a 7 años: Es la etapa de la interiorización completa, hasta el movimiento de la pupila es menos perceptible, el niño solamente con mirar puede resolver la tarea, ya no necesita ver el patrón todo el tiempo, dado que es capaz de operar con las imágenes de ellos.

Podemos concluir que en el análisis del desarrollo de las acciones perceptuales es preciso determinar la complejización de los tipos de acciones y el proceso de interiorización por el que pasa cada tipo en específico, ya que cada una tiene primero un carácter externo y en el proceso de su desarrollo se interiorizan y pasan a ser acciones perceptivas internas.

PERCEPCIÓN ESPACIAL

La edad preescolar constituye un momento importante para el desarrollo cualitativo de la orientación espacial. Ya en la edad temprana se inicia el conocimiento sensorial del espacio, los pequeños asimilan las relaciones simples como arriba - abajo, delante - atrás, dentro - fuera. Primero asimila la representación acerca de una de las relaciones y luego su opuesto. Ellos van dominando el espacio de forma práctica, por tanto está muy relacionado con el aprendizaje y experiencias adquiridas durante la realización de múltiples acciones con objetos.

Las primeras representaciones sobre las direcciones en el espacio asimilados por el niño están relacionados con su propio cuerpo, que constituye para él el punto de partida para determinar las diferentes direcciones. La relación izquierda - derecha resulta la más difícil y en realidad es la más compleja. Los niños la asimilan al final

de la edad preescolar, en ella cualquier sutil rotación o cambio provoca variación de la misma. El niño la asimilará partiendo de la evaluación que hace al utilizar generalmente su mano derecha como punto de referencia. En un inicio lo “derecho” y lo “izquierdo” resultan para el niño preescolar magnitudes absolutas. Le cuesta trabajo comprender como lo que se encuentra a su derecha, puede a la vez estar a la izquierda de otra persona.

Estudios realizados sobre el desarrollo de la percepción muestran cómo las tareas difíciles de resolver por los niños, son aquellas que ponen en juegos las relaciones espaciales entre objetos, cuanto el niño tiene ya que dejar de ser el punto de referencia. Las relaciones no son de él con el objeto, sino de ellos entre sí.

En sus trabajos A. Usova explica, como los niños asimilan rápida y suficientemente la construcción de una casita simple, en una determinada posición espacial. Pero si a ellos se les plantea la tarea de construir esa casa en otra posición espacial, cometen errores sustanciales.

Resulta de gran importancia para la asimilación de la orientación espacial en niños preescolares la utilización de planos gráficos y acciones con modelos espaciales (J. López 1995).

J. Gavilán, E. Barcaz y J. López refieren, que una regularidad encontrada por ellos, fue la mayor facilidad y éxito en la solución de las tareas, cuando se utilizan modelos más abstractos y de carácter más generalizador. En una misma tarea, cuyo contenido era la reproducción de figuras utilizando la colocación de clavijas en un clavijero, se probaron distintos tipos de modelos, por ejemplo, el dibujo exacto del clavijero, con todas sus clavijas, destacando las que debían ser tomadas para reproducir el dibujo; la representación solo de las clavijas que debían ser colocadas para lograr el dibujo, que mostraba gráficamente el dibujo que debía obtener con las clavijas. Los resultados evidenciaron que la forma gráfica, más generalizada y esquemática dio mejores resultados con niños del grado preescolar.

El dominio por parte del niño de la orientación en el espacio, de un vocabulario exacto y de la habilidad para aplicar los conocimientos sobre las relaciones espaciales en la actividades, en la vida cotidiana, es una condición para que la enseñanza en la escuela sea exitosa. (Sorokina A.)

En la literatura relacionada con la asimilación de las relaciones espaciales se encuentran referencias de investigaciones que demuestran que los problemas de percepción visual, independientemente de su etiología, pueden ser mejoradas por medio del entrenamiento específico (Frostig M.). El método de evaluación de la percepción visual elaborado por Frostig (1958), así lo demuestra. Posteriormente elaboró un Programa para el desarrollo de la percepción visual cuyo objetivo fue la enseñanza de la percepción visual con posibilidad de comprobar disfunciones durante los primeros años escolares, es decir, como enseñanza y como diagnóstico. Este programa parte de considerar que la enseñanza perceptual solo será efectiva si está incluida en un plan integral que considere el desarrollo total del niño. Esta autora expresa que los programas perceptuales armonizan con el desarrollo de las facultades sensoriomotrices, del lenguaje y de los procesos más elevados del pensamiento y facilitan la adaptación inicial a la escuela y los primeros adelantos, responsables en gran medida del éxito del aprendizaje escolar. Considera que las perturbaciones de la percepción visual son los síntomas que con mayor frecuencia parecen contribuir a los trastornos del aprendizaje.

En general, la literatura consultada coincide en que un logro importante de la edad preescolar consiste en que el niño sea capaz de orientarse espacialmente, partiendo de si mismo como punto de referencia o siguiendo un esquema dado. Este logro se reflejará de forma positiva en el primer grado de la enseñanza primaria, cuando el niño se enfrente al aprendizaje de la lectura y de la escritura.

El desarrollo de la organización espacial es una parte importante del desarrollo perceptivo y tiene una relación estrecha con el desarrollo del pensamiento y por tanto, con el desarrollo intelectual.

PERCEPCIÓN AUDITIVA

La reacción auditiva aparece desde los primeros momentos de la vida del niño. Estas reacciones de orientación ante el sonido son las bases o premisas para el desarrollo de la percepción auditiva.

Existen dos direcciones del desarrollo de la percepción auditiva: el desarrollo del oído fonemático y el desarrollo de la percepción musical.

El desarrollo del oído fonemático tiene varios significados, ellos son:

- ◆ Comprensión del lenguaje. La palabra del adulto desde el nacimiento del niño influye en todas las actividades del niño y contribuye al desarrollo de los procesos psíquicos entre ellos percepción y pensamiento.
- ◆ Desarrollo del habla individual del niño. El desarrollo del habla está muy relacionado con el desarrollo del oído fonemático.
- ◆ Desarrollo de la escritura, éste parte de un buen desarrollo auditivo.

Por otra parte, hay que considerar el desarrollo de la percepción musical. Es en el primer año de vida que se produce la preparación para el desarrollo de todo los tipos de percepción y se forma la orientación hacia distintos tipos de estímulos.

El desarrollo de la percepción musical comienza alrededor de los 4 a 5 meses, cuando ya el niño es capaz de diferenciar la voz entre otros estímulos auditivos y cuando ya es capaz de diferenciar el sonido de distintos instrumentos. El niño se

concentra en la fuente productiva del sonido, comienza a seguir el sonido y se inician los movimientos al compás de la música.

Durante la edad preescolar (temprana y preescolar) el desarrollo de la percepción musical sigue 3 líneas:

- ♦ Formación de la sensibilidad emocional hacia la música.
- ♦ Desarrollo del sentido del ritmo.
- ♦ Desarrollo del oído por la altura de la melodía.

Percepción del tiempo

Las primeras reacciones hacia el tiempo tienen un carácter eminentemente biológico, particularmente relacionada con la alimentación.

La percepción del tiempo está estrechamente relacionada con la actividad que se realiza en ese tiempo con el interés que ésta tenga para la persona. Si la tarea que se les propone es poco interesante, existe una tendencia a que en la valoración del tiempo transcurrido, éste se sobredimensione, no así cuando la tarea es atractiva e interesante para el sujeto que el tiempo aparentemente transcurre con rapidez.

La percepción del tiempo sigue dos direcciones:

1. La percepción del tiempo a través de una sucesión de hechos, fenómenos y está muy relacionada con la percepción que se ha tenido de los distintos momentos del régimen de vida. Luego le permite comprender conceptos de hoy, mañana... etc. y posteriormente otros más complejos como son las estaciones del año. Esta comprensión del tiempo a partir de la sucesión de hechos o acontecimientos lo prepara para la comprensión o acontecimiento de causa y efecto.

2. Percepción métrica del tiempo, que no es otra cosa que la percepción del tiempo con la ayuda de las unidades de medida.

Primero el niño capta, asimila el orden y después se realiza la percepción con la ayuda de las unidades, es decir, en un inicio se le enseñan las secuencias de momentos, por ejemplo: primero es de mañana, luego al mediodía, después la tarde y por último la noche. Por una parte este es el orden de fenómenos y es un enfoque de medición del tiempo a través de una medida o unidad determinada, pero es una medida inexacta, ya que el niño no tiene precisión en el límite de la mañana. No obstante, resulta importante esta preparación para la percepción del tiempo a través de una medida exacta, como es la hora, minutos, segundos, etc.

Ya a partir de los 4 años, a los niños se les enseña conceptos como rápido - despacio. Como en casos anteriores estos conceptos se les presentan a través de valoraciones del carácter de las actividades. Por ejemplo: "Caminemos... despacio, despacio; ahora rápido, rápido.

A los 5 años los niños se familiarizan con los días de la semana y a los 6 años empiezan a familiarizarse con el calendario, todo esto prepara al preescolar para que posteriormente como escolar utilice medidas exactas de tiempo

EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

Los primeros seis años de vida del niño, especialmente, los primeros tres, son básicos en el desarrollo de todas las esferas de la personalidad en formación, entre ellas la cognoscitiva.

El pensamiento infantil, especialmente el que tiene lugar en el período de la infancia temprana y preescolar, ha sido objeto de múltiples investigaciones dirigidas al esclarecimiento de las principales regularidades de este proceso en esta etapa del

desarrollo; al conocimiento de los componentes estructurales del acto intelectual, y al análisis de las operaciones y procedimientos que se utilizan en el proceso de solución de problemas cognoscitivos y en la formación de conceptos.

Independientemente de las tendencias y concepciones de los diferentes autores acerca del desarrollo del pensamiento, sus fuerzas motrices y mecanismos, hay coincidencia entre ellos en distinguir tres etapas fundamentales en el desarrollo del pensamiento infantil que corresponde a tres tipos o formas específicas de pensamiento: pensamiento en acción, pensamiento en imágenes o representativo y pensamiento lógico.

Estas formas de pensamiento aunque presentan su especificidad, están íntimamente relacionadas y son parte del proceso único del conocimiento de la realidad, en la cual, en un momento determinado puede predominar una forma u otra en dependencia del tipo y naturaleza que ante el niño se presentan.

Hacia finales del primer año de vida, las posibilidades crecientes de los niños de desplazamiento en el espacio (mediante el gateo y la marcha incipiente); posibilita la manipulación de los objetos no de una forma casual sino “investigativa”, y manifiesta la aparición de acciones de orientación; el surgimiento del interés por la propiedades de los objetos; la percepción de la constancia y de la permanencia de estos en el espacio, se crean las condiciones para que el niño sea capaz de solucionar nuevas y más complejas tareas, que exigen el establecimiento de relaciones entre los objetos y sus propiedades.

Es decir, ya en el umbral de la infancia temprana en el niño surgen acciones que podemos considerar como manifestaciones del pensamiento y que tienen como base las acciones prácticas que el niño realiza con los objetos, las que requieren tomar en cuenta los vínculos y nexos, aún sencillos, que existen o se establecen entre los propios objetos y sus propiedades.

La distinción o el establecimiento de estos nexos y relaciones inicialmente tienen un carácter situacional y ocurren sobre la base de aquellas propiedades que más se destacan, que son más evidentes, que “saltan al vista” o por las influencias externas que unos objetos ejercen sobre otros. Así, la mesa se cae porque se tropieza con ella o porque solo tiene una pata.

La solución de tareas prácticas que surgen espontáneamente o que intencionalmente, se plantean ante el niño, requieren tomar en cuenta las relaciones entre los objetos para la consecución de un objetivo. Estas relaciones pueden tener un carácter estático o dinámico.

Relaciones estáticas son aquellas que ya están fijadas, ya están dadas; los objetos ya están relacionados y solo hay que utilizar esta relación: halar una almohada sobre la que se encuentra un juguete con el fin de alcanzarlo o halar un carrito por una cuerda atada a él para que se desplace.

Relaciones dinámicas son aquellas que establece el propio niño, de manera independiente o con la ayuda que le brinda el adulto.

Al ejecutar distintas acciones con los objetos, el niño comienza a orientarse en las relaciones que entre ellos o entre sus propiedades se dan; en que un objeto puede servir de “medio auxiliar”, de “instrumento” para lograr un resultado determinado. A ello contribuyen los adultos que le rodean y que comienzan a brindarle modelos de acciones, de utilización de instrumentos.

El paso del uso de las relaciones prefijadas o preestablecidas por los adultos, a la etapa de establecimiento de relaciones por el propio niño de manera independiente, valiéndose de un medio auxiliar que posee carácter mediatizado (la cuchara para comer, la pala para llenar de arena el cubo, el jamo o red para pescar), constituye un importante logro en el pensamiento infantil.

Al principio el establecimiento de estas relaciones se produce por medio de pruebas prácticas que no excluye la participación y ayuda de la casualidad. Luego, estas acciones se van haciendo cada vez más de búsqueda, intencionales, de orientación.

Investigaciones realizadas por S. Novoseolova (1965-1970), A. M. Siverio (1971-74) y F. Martínez (1984-88) confirman lo expresado. Ante un niño de dos años al que se le plantea la tarea de alcanzar un objeto atractivo (juguete) que está fuera del alcance de sus manos, se observa el siguiente comportamiento: inicialmente hace esfuerzos denodados estirando la mano para lograrlo (acciones prácticas).

La no obtención del resultado deseado hace fijar su atención en otro objeto que también se encuentra en su medio más cercano (una varilla); la toma y comienza hacer movimientos con ella. Estas continúan siendo acciones prácticas. En un determinado momento el extremo de la varilla roza, el juguete. Este se mueve. Al niño no le pasa inadvertido este hecho y su atención de nuevo se vuelve hacia el juguete; ahora, mueve la varilla de manera intencional para ver si se desplaza el juguete. Estas acciones comienzan a tener un carácter orientador.

Después de una serie de pruebas inicia la realización de movimientos necesarios para mover el juguete y así, obtener el resultado: alcanzarlo. El interés del niño se traslada del objeto-fin (juguete) al objeto - medio (varilla) y su relación con el desplazamiento del primero.

El niño continúa observando esta relación; en ocasiones, intencionalmente, desplaza el juguete, lo aleja y luego, lo acerca con la varilla. Ahora, estas acciones son propias de orientación y tienen un carácter externo, porque se realizan en el plano material, concreto. Sin embargo, las acciones realizadas se diferencian sustancialmente de las acciones de percepción, analizadas en el epígrafe anterior, porque están dirigidas no a descubrir las propiedades externas de los objetos

(color, forma, tamaño, etc.) sino a la búsqueda de las relaciones entre dos objetos y a la obtención de un determinado resultado.

El pensamiento que se realiza mediante acciones de orientación externa, se denomina **pensamiento en acción** y es característico de estas primeras edades.

En el desarrollo del pensamiento infantil ocupa un lugar destacado la formación de generalizaciones, la unión mental de objetos y acciones que representan los mismos rasgos. Estas generalizaciones surgen primero durante la acción y luego se fijan en la palabra.

Uno de los primeros “portadores” de generalización son precisamente los objetos - instrumentos. Cuando el niño ha asimilado los modos de acción con uno u otro instrumento –una varilla, una cuchara, un lápiz, etc.- trata de usarlo en las situaciones más diversas, distingue su significación generalizada para la solución de determinado tipo de tareas. En el instrumento se destacan aquellos rasgos que son importantes para su utilización y los otros, pasan a un plano secundario.

Si el niño ha aprendido a acercar hacia sí los objetos mediante con una varilla, con posterioridad usará cualquier objeto alargado –una regla, un cuchillo, una cuchara- con el mismo fin. 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.

En el desarrollo intelectual del niño, próximo a los tres años, tiene lugar un avance de gran significación para el dominio de formas más complejas de pensamiento, así como para la realización de nuevos tipos de actividades. Se trata de la aparición de la **función simbólica o función señalizadora de la conciencia**.

Esta función consiste en 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.

La función simbólica o función señalizadora de la conciencia se desarrolla primeramente en relación con la actividad práctica y solo 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 de la separación posterior de la acción, del objeto. Cuando la acción comienza a realizarse sin el objeto, con un objeto que no corresponde a la acción, esta pierde su significación práctica y se transforma de hecho en una imagen, una representación de la acción real. Si un niño “bebe” de un cubito esto no es en sí la acción de beber sino la representación de que está bebiendo.

Como consecuencia de representar una acción mediante otra, surge la designación de un objeto mediante otro, la sustitución de uno por el otro. El cubito se puede utilizar en calidad de taza.

Que el niño capte el hecho de que un objeto se puede utilizar como sustituto de otro, es un importante punto de avance en el conocimiento del mundo circundante. Esto se manifiesta no sólo en el dominio del juego representativo, sino también en otros tipos de actividades y en el comportamiento diario de los niños.

La función simbólica reestructura el dibujo infantil, constituye un impulso notable para la transformación del proceso de trazar garabatos en una actividad plástica, y precisamente a causa de ella, el niño empieza a distinguir en los garabatos trazados las representaciones de los objetos. El dibujo y el juego están íntimamente relacionados: el niño con frecuencia completa la imagen mediante acciones lúdicas que le atribuyen a ella una u otra significación.

Al final de la edad temprana, los niños pasan de la solución de problemas que exigen el establecimiento de relaciones entre los objetos con ayuda de acciones externas, a su solución en el plano mental mediante acciones elementales de pensamiento utilizando imágenes, representaciones. En la base de este proceso está la ya expresada asimilación de la función simbólica de la conciencia que tiene, según J. Piaget, un carácter individual, o función señalizadora de la conciencia, que tiene según L. Vigotsky, un origen social.

El **pensamiento representativo o en imágenes**, característico de la etapa preescolar propiamente dicha, exige que el niño, al solucionar una tarea o enfrentar un problema se represente mediante imágenes, las acciones reales con los objetos y sus resultados, es decir, actúan con las imágenes o representaciones aproximadamente el mismo que lo haría con los objetos reales.

Las investigaciones realizadas por autores rusos (L. Vigotsky, A. Leontiev, D. Elkonin, L. Venguer, N. Poddyakov, entre otros) y, fundamentalmente, por investigadores cubanos (J. López, A. Siverio, S. León, F. Martínez, L. Morenza, entre otros), permitieron establecer, a partir de la consideración de que toda acción psíquica se manifiesta inicialmente en forma externa y que, por lo tanto, toda acción de pensamiento se establece sobre la base de la interiorización de acciones externas, las acciones características del pensamiento representativo, su dinámica los mecanismos propios, así como el carácter y la naturaleza de las tareas cognitivas que permiten resolver.

Se toman como punto de partida las acciones que el niño realiza no con los propios objetos, sino con sus sustitutos, con los cuales puede crear un modelo de las relaciones que existen entre los elementos (objetos y sus propiedades) que conforman una situación problemática determinada.

Se entiende por modelo al conjunto de elementos (sustitutos) que guardan entre sí la misma relación que en la realidad guardan los objetos sustituidos. El modelo

cumple, por tanto, una función mediatizadora en la solución de distintos tipos de tareas cognoscitivas: espaciales, temporales, cuantitativas, mecánicas, de recordación, verbales, entre otras; constituyen la forma de mediatización características de las edades preescolares y la que permite, de manera asequible y exitosa, la asimilación de distintos tipos de conocimientos.

En las investigaciones antes referidas, especialmente, en las de J. López y A. M. Siverio, se distinguieron las principales acciones que conforman el componente estructural de la habilidad o capacidad para la modelación. Estas son las acciones de sustitución, de construcción y de utilización de modelos.

La acción de sustitución **desempeña un papel fundamental dentro de la acción de modelación como un todo. Como ya hemos referido, desde que aparece la función simbólica, el niño es capaz de sustituir un objeto por otro, fundamentalmente en sus juegos: Un palo puede realizar la función de caballo, de muñeca o de termómetro. Sin embargo, el niño realiza esta sustitución de forma no consciente, no propositiva, no con un fin determinado sino operacional y funcionalmente.**

Por el contrario, en la acción de modelación, la sustitución se distingue como su primer componente y plantea la necesidad de que el niño, de forma consciente, realice la sustitución de objetos y cualidades.

Así, por ejemplo, en la investigación referida de A. Siverio, se planteaba a los niños la tarea de representar, en un campo de juego, un cuento conocido; primero, utilizando los propios personajes y en otro momento, al no estar estos presentes, se les proponía escoger de una serie de figuras geométricas de distintas formas y tamaño, las que sustituirían a cada personaje y, con ellos, reproducir el cuento. En este caso, el niño seleccionaba de forma consciente los sustitutos que representaban cada personaje real.

Otra operación necesaria en la acción de modelación es la que se refiere a la adecuada correspondencia que tiene que establecerse entre el sustituto y el objeto o propiedad sustituida de forma tal, que el conjunto de sustitutos guarde entre sí la misma relación que en la realidad existe entre los objetos sustituidos. Esta es la operación básica en la construcción del modelo.

Un ejemplo de la investigación de J. López y A. Siverio puede contribuir a la comprensión de lo expresado. Ante el niño se plantea la tarea de reproducción especialmente los desplazamientos de los personajes del cuento “ Los tres ositos “ (papá, mamá y nené) los cuales iban de paseo y, en dependencia de las circunstancias, ocupaban distintos lugares. Al principio iba papá oso, detrás de él, la mamá osa y la seguía el nene osito; posteriormente, delante iba el hijito, detrás papá oso y, por último mamá osa.

La consecutividad del movimiento de los osos se designaba cada vez en una tarjeta, con la ayuda de tres barras de distintos tamaños, y el niño reproducía el relato en el campo de juego, utilizando tres círculos de igual tamaño pero de diferente color, uno de los cuales representaba al papá oso, otro a la mamá y el tercero al hijito. Es decir, los niños aprendían a reflejar cómo habían sido

dispuestos los personajes en el espacio, con ayuda de la correspondiente disposición espacial de los sustitutos (construcción del modelo).

El tercer componente u operación es la referida a la **utilización del modelo**. No es suficiente que el niño sea capaz de sustituir y construir con sus sustitutos un modelo de determinadas relaciones. Una acción completa de modelación implica la utilización del modelo para la solución de una tarea planteada. Solamente cuando el niño es capaz de poner en función el modelo y resolver exitosamente una determinada situación problemática podemos hablar de asimilación del tipo de relación o del contenido modelado.

Así, por ejemplo, ante el niño se planteaba un problema cuya solución exigía el establecimiento de relaciones cuantitativas en tal dimensión que no podía ser resuelto de forma directa, por conteo.

Al niño se le mostraban catorce o más florecitas y se le proponía traer de otro lugar un búcaro para cada flor y así, adornar la habitación donde se celebraría una fiesta. ¿Cuántos búcaros traer si por conteo aún no eran capaces de resolverlo? Entonces, en calidad de medio intermedio se le brindaban fichas de madera de un mismo tamaño y color.

El pequeño, mediante el establecimiento de correspondencia uno a uno, colocaba una ficha para cada flor y seleccionaba así la cantidad necesaria de fichas; las colocaba en una bandejita la llevaba a la otra habitación y de nuevo utilizando la correspondencia uno a uno, colocaba una ficha para cada búcaro y seleccionaba así la cantidad necesaria de búcaros. De esta manera el niño construía un modelo de la cantidad y luego, lo utilizaba resolviendo la tarea planteada.

Las acciones de modelación características del pensamiento representativo contribuyen al conocimiento de la realidad por los niños preescolares. Las imágenes, las representaciones que en ellos se forman, no reflejan la realidad en

todos sus elementos y detalles, sino solo las relaciones y nexos esenciales que están en la base de la solución de las tareas cognoscitivas que ante el niño se presentan. En este sentido, estas representaciones tienen un carácter esquematizado.

Así, el dominio por los niños de tres a seis años de las acciones de modelación, los pone en condiciones no solo de orientarse y conocer mejor la realidad en sus relaciones esenciales de asimilar de forma más rápida y eficiente los conocimientos más diversos, los distintos tipos de actividades, sino también de formar una capacidad general para la solución mediatizada de tareas cognoscitivas que les permiten el establecimiento de relaciones generalizadas.

Como se puede apreciar, la contribución de la modelación –como forma de mediatización características de las edades preescolares- al desarrollo intelectual general, es significativa.

Tiene también una gran significación para el niño de estas edades el dominio de la capacidad de operar con imágenes y representaciones de la realidad aunque estas no constituyan modelos; la flexibilidad y movilidad que estas imágenes alcanzan, permiten representarse los objetos y sus partes en distintas posiciones.

Las posibilidades de operar con imágenes, de transformarlas mentalmente así como la de construir y utilizar modelos, aunque constituyen formas idóneas del pensamiento en la edad preescolar, que propician que el niño asimile y comprenda las relaciones y dependencias esenciales entre los objetos y fenómenos de la realidad, no obstante, permanecen en el marco de las representaciones y las imágenes, y presentan limitaciones cuando surgen ante el niño tareas y situaciones polémicas que requieren para su solución distinguir propiedades, nexos y relaciones que no son posibles de representar visualmente en forma de imágenes. Dentro de este tipo de tareas están comprendidas, por ejemplo, aquellas en las que se les plantea establecer si varía o no la cantidad de líquido o de masa al cambiar el

recipiente que los contiene o al modificarse la forma del objeto modelado, es decir, la conservación de la cantidad de la materia.

La solución de estos problemas requiere el establecimiento de relaciones, ya no con la ayuda de imágenes, representaciones o modelos, sino con la participación de acciones de pensamiento lógico.

Las premisas del **pensamiento lógico** comienzan a surgir a finales de la edad temprana cuando empieza a formarse en el niño la función simbólica o señalizadora de la conciencia, que le permite comprender que un objeto puede ser representado por otro, por un dibujo o por una palabra.

No obstante, la palabra y las restantes formas simbólicas permanecen por largo tiempo fuera del alcance del niño para que pueda resolver tareas del pensamiento, por sí mismo.

Las verbalizaciones infantiles, incluso en el período en que los niños las utilizan sólo para acompañar sus acciones y no para preverlas, contribuye a que estos tomen conciencia del curso de desarrollo y de los resultados de la acción, de los errores y las dificultades que surjan, y que ayudan a encontrar la vía para la superación de estos. Aumenta aún más el papel que juega el pensamiento en el período en que el niño adquiere la función planificadora. Aquí se podrá decir, en el más amplio sentido de la palabra que el niño, “piensa en alta voz”.

Sin embargo, para que la palabra se comience a utilizar como una forma de pensamiento, que permita resolver tareas intelectuales sin necesidad de utilizar imágenes, el niño debe asimilar los conceptos elaborados por la humanidad, es decir, los conocimientos acerca de los rasgos generales y esenciales de los objetos y fenómenos de la realidad, fijados mediante las palabras.

No obstante la significación que adquieren para los niños las palabras que asimilan, solo 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.

Se ha demostrado que entre las representaciones infantiles y los conceptos del adulto existen diferencias esenciales; 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.

Las representaciones infantiles no se pueden transformar en conceptos, solo pueden ser utilizadas para su formación. Los propios conceptos y las formas lógicas de pensamiento son asimilados por el niño durante la adquisición de las bases para los conocimientos científicos.

El dominio sistemático de los conceptos comienza en el proceso de la enseñanza escolar. No obstante, las investigaciones han demostrado, que ciertos conceptos pueden ser asimilados por los niños de edad preescolar en condiciones de una enseñanza especial organizada. Mediante semejante enseñanza se organizan fundamentalmente acciones especiales 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 contemplarse 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 preescolares 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 es sustituida por el uso de denominaciones verbales.

Se hace obligatoria una etapa en la cual el niño sustituya la acción real por un amplio razonamiento verbal, dentro del cual se reproducen todos los aspectos fundamentales de dicha acción. A fin de cuentas, este razonamiento no comienza a realizarse en voz alta, sino para sí, sintetizándose y transformándose en una acción del pensamiento abstracto lógico, realizada mediante el lenguaje interno. En la edad preescolar, no obstante, aún no tiene lugar la asimilación completa de las acciones y los conceptos en el niño. Éste puede, por lo general, valerse de ellos sólo si razona en alta voz.

Esto nos obliga a plantear la cuestión acerca de cual es la dirección de desarrollo del pensamiento más conveniente en la edad preescolar, cuál tiene mayor importancia para la vida futura del hombre.

El estudio de las leyes del desarrollo psíquico y de sus particularidades en la edad preescolar han establecido que este período es esencialmente sensible al desarrollo del pensamiento por imágenes, y que no es conveniente acometer la tarea de acelerar el dominio de las formas lógicas del pensamiento.

En primer lugar, la propia asimilación de las formas lógicas del pensamiento resulta inconsistente sin un “fundamento “ sólido, las formas de pensamiento por imágenes. Este pensamiento, 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.

En segundo lugar, una vez dominado el pensamiento lógico, el pensamiento por imágenes no pierde su significación. Incluso en los tipos de actividades humanas aparentemente más “abstractas” que impliquen la imperiosa necesidad de un pensamiento estrictamente lógico como, por ejemplo, el trabajo de un científico, cumple sin embargo una gran función la utilización de imágenes.

El pensamiento por imágenes es necesario para todo tipo de creación; es parte constitutiva de la intuición, de la cual no puede prescindir la investigación científica.

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 precisamente por esto, que la edad preescolar es la más sensitiva de la enseñanza apoyada en el uso de imágenes.

El tomar en cuenta todos estos aspectos nos obliga a prestarle especial atención al desarrollo del pensamiento por imágenes en este período.

COMUNICACIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE

Existen numerosas definiciones con respecto a la comunicación, que la singularizan como un proceso de intercambio de pensamientos, sentimientos y emociones, hasta el modo de realización de las relaciones sociales, por los contactos, directos e indirectos que establecen las personas y los grupos en su vida y actividad social.

No obstante la aparente divergencia, todas las definiciones de una forma u otra coinciden en considerar a la comunicación como una forma de interrelación humana, que expresa las relaciones de los individuos entre sí, que se da dentro del proceso de la actividad, y que constituye un elemento trascendental en la formación y funcionamiento de la personalidad.

Lo anterior lleva a considerar a la comunicación ya no solamente como un medio de intercambio de información entre las personas, sino como una categoría tan importante como la de la propia actividad.

Desde el punto de vista del desarrollo del hombre no puede verse solo como producto de la interacción de éste con el mundo de los objetos, sino también como consecuencia de su relación con las personas. El sistema de relaciones del hombre como sujeto con el mundo de los objetos no completa el proceso de vida, sino también a través del contacto comunicativo con los otros hombres.

Desde el mismo momento del nacimiento el niño entra en contacto con el mundo de objetos que le rodean, sobre los cuales actúa y que lo van convirtiendo en un ser humano, mas este contacto con los objetos está mediatizado por la presencia del adulto, que lo atiende, lo alimenta y lo estimula, y gracias a esta interacción, que se da a través de la comunicación, es que el niño se apropia de la experiencia social acumulada, y se da el proceso de humanización. No es posible la conversión en un ser humano, sin un medio humano, sin un contacto humano, se requieren condiciones humanas de vida para que el recién nacido se convierta en persona, devenga en personalidad.

Esto se da entonces a través de su propia acción sobre el mundo de los objetos que le rodea, en la actividad, y sobre su interrelación con las personas del mundo social que le rodea, mediante la comunicación.

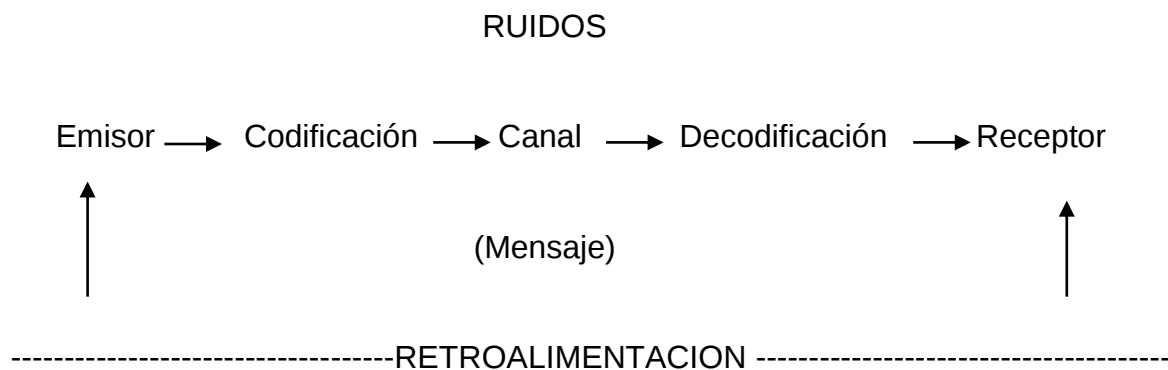
Por tanto la comunicación es condición indispensable del desarrollo del individuo, y no puede concebirse el desarrollo humano sin la comunicación.

Ello hace a la comunicación como la expresión más compleja de las relaciones humanas, donde se da el intercambio de ideas, actividades, representaciones, vivencias, y que constituye un medio esencial de la formación de la personalidad.

El aserto anterior, por lo tanto, se opone al concepto más o menos anteriormente extendido de reducir la comunicación al proceso de información entre los sujetos, y la convierte en una categoría básica para el desarrollo del individuo, para la formación y desarrollo de su personalidad.

La comunicación, como categoría del desarrollo psíquico humano, comprende tres aspectos fundamentales en su estructura: el aspecto comunicativo, el aspecto interactivo, y el aspecto perceptual.

El aspecto comunicativo implica el intercambio de información entre los sujetos y es el que como anteriormente señaláramos se ha absolutizado como único en el proceso de la comunicación, restringiéndola o reforzando su carácter de transmisión de la información olvidando su contenido. Esto ha llevado a un modelo clásico de la comunicación, ampliamente difundido por la psicología social, y en el que se refuerza el carácter pasivo del receptor de la información:



Sin embargo, a diferencia de la concepción de la actividad en la que un polo de esta interacción es activo (el sujeto en su acción) y el otro es pasivo (el objeto con el que entra en contacto), en la comunicación ambos polos son activos, pues en los extremos hay dos sujetos, y ya no un sujeto y un objeto, que son receptores activos, se retroalimentan, mediante el lenguaje y la expresión verbal, modificándose uno al otro, influyéndose, actuando sobre sí.

Según Leontiev, destacado psicólogo ruso discípulo de Vigotski, los individuos en el proceso de la comunicación no solo se transmiten información, sino que tratan de elaborar un sentido de esta información, y la misma no es solo recibida, sino también comprendida, asimilada, y ejerciendo una mutua influencia. Desde este

punto de vista el proceso de la comunicación no puede estar ajeno al contenido de la información, que es lo determinante, y no solo a la transmisión de la misma.

Ello hace que las dificultades de la comunicación no sólo puedan deberse a problemas en los canales de codificación y decodificación, sino también por las diferentes características psicológicas de los sujetos que intervienen, por la diferencia en la posición social que detentan, por la diferente concepción del mundo que puedan tener, entre tantos otros factores similares.

Así, el proceso de la comunicación no solamente va a tener como medios aquellos que tienen que ver directamente con la transmisión verbal del contenido, y por ello llamados medios principales de la comunicación, sino también por otros medios auxiliares que sirven de apoyo al sistema verbal y que transmiten información cognoscitiva y afectiva, como son los gestos, la mímica, los movimientos oculares, las pausas y silencios, entre otros.

El hecho de que la comunicación no sea solamente, transmisión de información sino también de contenidos, nos lleva al segundo aspecto de la comunicación:

El aspecto interactivo se refiere a que los sujetos, al comunicarse, no solo se intercambian signos verbales y gestos sino también se intercambian acciones, que se dirigen a la organización inmediata de la actividad conjunta, directamente derivadas del contenido de la comunicación y en la que se planifica la actividad común a realizar.

Estas interacciones pueden ser muy variadas, e incluso contradictorias, y así tenemos interacciones de cooperación, acuerdo, adaptación y asociación, pero también pueden ser de competencia, conflicto, oposición o disociación, y que van a depender en mucho de las particularidades psicológicas de los sujetos. Estas particularidades determinan en gran medida el tercer aspecto de la comunicación:

El aspecto perceptual, que se refiere a la percepción o toma de conciencia de las particularidades, o la imagen, que un sujeto hace del otro en el proceso de la comunicación, de las relaciones que unen a cada sujeto en dicho proceso. Estas impresiones mutuas regulan la comunicación.

Este análisis implica dos aspectos: uno, referido al conocimiento y comprensión que un sujeto logra del otro en el proceso de la comunicación, y otro referido a la reflexión de cada sujeto de cómo es comprendido por el otro, y que, por supuesto, van a actuar sobre la eficiencia de la comunicación.

En esto funcionan muchos factores, tales como las propias expectativas, las condiciones y características de la personalidad, los prejuicios, la identificación y proyección de un sujeto a otro, incluso, el efecto del “halo”, o la impresión que un individuo ejerce sobre otro por las particularidades externas de su personalidad.

En estos tres aspectos de la estructura de la comunicación se van a inscribir sus tres funciones principales, algunas de las que sean tratado hasta el momento.

La **función informativa** de la comunicación ya señalada, y que se refiere básicamente a la transmisión de la información. En esta función el aspecto comunicativo es el predominante, si bien la transmisión e información, como ya señalamos, no puede verse deslindada del contenido de la misma.

La **función reguladora** de la comunicación está relacionada con el control de la conducta y con la influencia mutua que un sujeto hace sobre otro de su comportamiento, regulándolo, dirigiéndolo. Es una función que por su complejidad involucra los aspectos comunicativo, interactivo y perceptual de la comunicación.

La **función afectiva** de la comunicación está directamente relacionada con la esfera afectiva y la necesidad de conocimiento y comprensión emocional entre los sujetos, básicamente determinado por los aspectos interactivo y perceptual de la

comunicación. Así hablamos de comunicación afectiva, de comunicación emocional, para referirnos a la transmisión de emociones, sentimientos, estados de ánimo y otras manifestaciones del desarrollo afectivo que se dan a través del proceso de la comunicación.

Este tipo de comunicación es particularmente importante durante el primer año de vida, y así se habla de que la actividad fundamental del desarrollo en esta etapa de la vida lo constituye la comunicación emocional que se establece entre el niño y el adulto, y mediante la cual se posibilita su desarrollo psíquico.

Por supuesto, en todo acto comunicativo están presentes las tres funciones, que están interrelacionadas estrechamente, si bien puede darse prevalencia de una de estas funciones por la simetría funcional de la comunicación, que tiende a absolutizar o hiperbolizar una función en detrimento de otras. Realmente lo que se da en la vida real es la mayor significación de una u otra función en relación con el contenido y las particularidades de la comunicación en un momento dado, pero donde siempre están presentes las tres funciones en un grado u otro.

Si la comunicación es una actividad, por lo tanto, ha de tener la estructura semejante a la actividad, y desde este punto de vista consideramos el objeto, la necesidad, el motivo y las acciones que componen esta estructura.

El objeto de la comunicación es la persona, el sujeto de la actividad conjunta.

En cuanto a la necesidad la comunicación se corresponde con la de conocerse a sí mismo y a los demás, el afán de valoración y autovaloración, y que se posibilita mediante la satisfacción de la comunicación.

Esto es posible de ver desde etapas muy tempranas, y así se observa que cuando surge el complejo de animación, uno de sus componentes principales, además del

motor y el verbal, está el de comunicación afectiva y social, que se expresa en las acciones propósitivas del niño durante la manifestación de este complejo.

El motivo de la comunicación radica en el compañero de la comunicación, que en el caso del niño pequeño lo es el adulto, y donde la comunicación es parte de una interrelación más amplia en la que aparecen otras necesidades, como es la necesidad de impresiones, el apoyo emocional, entre otras.

De esta manera tres van a ser los motivos fundamentales de la comunicación: los cognoscitivos, estrechamente relacionados con la necesidad de impresiones, y que determinan la necesidad de comunicación con el adulto; los prácticos, que surgen durante la actividad objetal como resultado de la ayuda del adulto; y los personales, que son específicos de la propia actividad de comunicación y que son los más importantes.

Las acciones constituyen la unidad del proceso de la comunicación y que se compone de elementos o medios de comunicación, que son los equivalentes de las operaciones que se dan en la actividad.

En los medios de comunicación, u operaciones de la comunicación se dan tres categorías: las mímico - expresivas, las de acción con los objetos, y las articulatorias o lingüísticas.

Estos tres medios de comunicación están estrechamente relacionados, en su orden específico con la expresión, la representación y la designación del contenido de la comunicación, si bien, como mencionamos con anterioridad, todo está estrechamente interrelacionado y dependiente del contenido y momento de la comunicación.

En el niño se da un desarrollo evolutivo de la comunicación, que determina etapas que determinan formas íntegras de la misma.

Estas etapas se establecen sobre la base del momento del surgimiento de la comunicación, el lugar que ésta ocupa dentro de la actividad vital, su contenido fundamental, los motivos que la impulsan y los medios fundamentales que se utilizan en el proceso de la comunicación.

Sobre esta base, las formas de comunicación fundamentales en la etapa preescolar son:

1. La comunicación personal – situacional

Es característica de los seis primeros meses de la vida, y se observa cuando el niño no domina aún los movimientos preensores de carácter concreto, y en la cual las relaciones del niño con su medio están mediatizadas por las interrelaciones que se dan con los adultos más cercanos.

Es una interacción dentro del marco de la actividad general vital del niño, y donde la comunicación transcurre de manera independiente fuera de cualquier otra actividad, constituyendo la actividad principal del niño en este momento.

Las operaciones o medios de comunicación utilizados son básicamente los mímico – expresivos.

Esta comunicación no es ya sólo proceso y perfeccionamiento de la transmisión de información, sino contribución al desarrollo psíquico general del niño, fuente de su desarrollo.

2. La comunicación práctico – situacional.

Transcurre aproximadamente desde los seis meses hasta los dos años, y en ella la comunicación se realiza básicamente dentro de la actividad práctica con los objetos

y el mundo que rodea al niño, y que surge por la necesidad de colaboración y atención con el adulto.

Las operaciones fundamentales de la comunicación están dadas mediante las acciones con los objetos, y en el que va a surgir el lenguaje, para sus fines y dentro de su contexto, y estrechamente relacionado con la actividad de comunicación.

Esta etapa constituye la base del tránsito cualitativo de la actividad objetual al surgimiento del lenguaje, que va progresivamente a complejizarse e irse de la comunicación situacional y práctica, a la comunicación contextual y “teórica”, en su amplio sentido de este concepto.

3. La comunicación cognoscitiva – extrasituacional.

La importancia de esta etapa radica en que la comunicación se da principalmente dentro de la actividad cognoscitiva del niño, para establecer relaciones no perceptibles entre los objetos y hechos que lo rodean, y donde el lenguaje va a jugar un rol fundamental. Se desenvuelve entre los tres y cinco años.

La importancia básica de esta etapa radica en que amplía el marco del mundo circundante de lo situacional a lo que está más allá del contexto perceptual, revela al niño la relación existente entre los objetos, y tienden a interesar al niño por los fenómenos de la vida social.

4. La comunicación personal – extrasituacional.

Típica de los finales de la edad preescolar, seis a siete años, constituye la forma superior de la actividad comunicativa, es la forma más pura de la comunicación, y se dirige, no tanto ya a la actividad con los objetos, sino al conocimiento del mundo social, del mundo de las personas, que se convierte en los motivos fundamentales de la actividad de comunicación del niño.

Esta comunicación permite satisfacer la necesidad de conocerse y conocer a otras personas, e interrelacionarse, y donde el niño trata de lograr la comprensión mutua con el adulto, de compenetrarse con el mismo, y con otros niños.

En esta etapa los motivos fundamentales son los personales, lo que hace que esta etapa semeje un retorno a la inicial, pero a un nivel cualitativo superior. Ya en este nivel, los medios principales u operaciones lo constituyen los lingüísticos o articulatorios.

La comunicación, concebida de esta manera, se constituye en una actividad fundamental del desarrollo psíquico, al igual que la propia actividad sobre el mundo de los objetos. Así, Comunicación y Actividad se integran como la fuente y motor del desarrollo psíquico humano.

Desde este punto de vista, el lenguaje como tal constituye un medio fundamental del desarrollo psíquico y se integra dentro de una categoría superior que es la categoría comunicación. La confusión radica en que como siempre se ha polarizado la función comunicativa del lenguaje, se ha igualado incorrectamente al lenguaje con el concepto de comunicación, cuando la misma es mucho más amplia que el primero.

Uno de los logros fundamentales dentro de la comunicación, y por supuesto dentro del desarrollo psíquico lo constituye la asimilación de la lengua materna. 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 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. Para esto hace uso de una lengua que tiene características fonético – fonológicas, léxico – semánticas y gramaticales que la hacen un medio indispensable del pensamiento humano, con el que forma un sistema en mutua interdependencia e interrelación.

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.

Mas el 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.

La actividad verbal está dirigida por el cerebro y presupone la recepción de las señales del lenguaje, ópticas y sonoras, y la producción de sonidos articulados, análisis del lenguaje de las señales que está sometido a las leyes generales de la actividad analítico – sintética de la corteza cerebral.

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.

Los estudios iniciales sobre el proceso del lenguaje estuvieron impresos fundamentalmente por el criterio localizacionista, pues los primeros estudios estuvieron básicamente hechos por neurólogos en el pasado siglo. Así, en 1861, P. Brocá, determina a la tercera circunvolución frontal izquierda como la zona motora del lenguaje, determinante en la expresión verbal y cuyo daño causa trastorno en la emisión del lenguaje. Bajo este mismo enfoque, en el siglo actual, en 1973, Wernicke establece al tercio posterior de la circunvolución temporal superior izquierda como la zona sensorial del lenguaje, donde se da la capacidad de la comprensión del lenguaje oral, y donde el daño en esa zona se comprobó determina trastornos de la comprensión verbal.

No obstante, los estudios de otros investigadores, como K. Monakov y H. Jackson, comprobaron la evidencia contradictoria de casos de afasia motriz sin lesión de la circunvolución de Brocá, lo que apuntaba contra el criterio de localizacionista en pro del todo único funcional.

Los estudios de Pavlov, destacado neurofisiólogo ruso, hablan de un principio de relación funcional, no con actividad aislada de centros sino de un sistema dinámico en que participan diversas zonas de la corteza cerebral, introduciendo el concepto de analizador, entre los cuales se encuentran membranas conectivas que

determinan zonas intermedias interfuncionales que aseguran el carácter funcional único del cerebro, que condujo a la concepción de estructuras funcionales.

Al respecto, investigadores más recientes como Luria, Anojin y Leontiev, han enriquecido la teoría de la localización dinámica de las funciones corticales, y que en el caso del lenguaje, de acuerdo con Luria, forma un sistema complejo funcional en el que intervienen varios analizadores, motor, auditivo y visual, que intervienen en el proceso único del lenguaje.

Desde el punto de vista funcional, para que se de un desarrollo exitoso del lenguaje es necesario un largo proceso que se inicia desde las primeras recepciones de las señales del lenguaje, ópticas y sonoras, y la producción inicial de sonidos inarticulados y luego articulados, la separación de grupos determinados de sonidos (palabras) que se distinguen del flujo verbal conjunto, el análisis fonemático de cada grupo de sonidos y su relación con los objetos que designan, la generalización a objetos semejantes, la comprensión de la oración en su conjunto, el dominio de los mecanismos de la pronunciación, y finalmente, el dominio para seleccionar en cada caso, las palabras necesarias, organizándolas gramaticalmente, y poder expresar entonces las ideas en oraciones comprensibles (coherencia del lenguaje).

Es un largo camino que se posibilita por la formación, maduración y desarrollo del oído fonemático, y la maduración y ejercitación de las estructuras fonatorio – motoras que intervienen en la emisión del lenguaje, unido a la propia maduración y conformación de las estructuras córtico – funcionales que intervienen en este proceso.

El lenguaje, como fenómeno o proceso psíquico, es una forma indirecta del reflejo de la realidad, que se posibilita por medio de la lengua natal. Es una forma indirecta de conocimiento de la realidad y medio de comunicación específicamente humano, y como proceso del desarrollo psíquico constituye una categoría psicológica.

La lengua o idioma natal es el sistema de signos verbales que engloba determinado vocabulario, leyes gramaticales y fonéticas, es un conjunto de recursos del que hace uso el que habla, y constituye una categoría lingüística.

Lenguaje y lengua son inseparables, y constituyen una unidad dialéctica. Por tanto, el desarrollo del lenguaje lo constituye a su vez el proceso de asimilación de la lengua natal, de las habilidades para el uso de la lengua como medio para conocer el mundo, es un medio para conocer y comunicarse, y un medio de autoconocimiento y autorregulación.

El lenguaje como tal tiene tres funciones principales:

- ❖ La función denominativa, referida a la designación de los objetos mediante las palabras y al conocimiento de su significación.
- ❖ La función comunicativa, de intercambio de comunicación con los demás.
- ❖ La función reguladora, dirigida al control y regulación del comportamiento.

Las tres funciones son inseparables, aunque evolutivamente no coinciden, y de ellas, la más tardía y que, sin embargo, tiene grandes implicaciones para el desarrollo de la personalidad es la función reguladora, prácticamente ausente en la edad temprana, y que se consolida a finales de la etapa preescolar propiamente dicha.

El curso evolutivo del desarrollo del lenguaje y asimilación de la lengua materna en la edad preescolar es un largo camino que comienza desde la primera recepción de los sonidos y la emisión de los primeros gruñidos, chasquidos y gritos, hasta la posibilidad por el niño de mantener una conversación contextual compleja mediante la cual es capaz de expresar su pensamiento de forma lógica y coherente.

La caracterización del desarrollo evolutivo del lenguaje en la edad preescolar se corresponde con la investigación realizada durante seis años por F. Martínez

Mendoza, investigador cubano, y que constituye quizás la única realizada en el idioma español, no es de olvidar que la mayoría de las caracterizaciones que aparecen en la bibliografía se corresponden con las particularidades de la lengua de los países en los cuales fueron elaboradas, básicamente países industrializados de lengua diferente a la española. Esta caracterización permite establecer el transcurso de los comportamientos significativos en el desarrollo del lenguaje del nacimiento hasta los seis años, y específicamente de la formación de la palabra en el primer año de vida.

La misma es como sigue:

1. Presencia del grito (provocado por estímulos internos – externos)
2. Reacciones elementales de orientación hacia los sonidos del medio (sobre la segunda semana de vida).
3. Surgimiento del complejo de animación, acompañado de elementos sonoros: chasquidos, gruñidos y sonidos univocálicos (tercer trimestre).
4. Gorjeo (desde mediados del primer trimestre).
5. Balbuceo (hacia el segundo trimestre).
6. Emisión de sonidos vocálicos durante manipulación de objetos, y posteriormente al hacer movimientos gruesos: gatear, sentarse, etc.
7. Respuestas sonoras diversas ante estimulación verbal – objetual, no relacionadas fonéticamente.
8. Silabeo (hacia el tercer mes de vida).
9. Repetición de sílabas relacionadas fonéticamente ante estimulación verbal del adulto, de manera no constante.
10. Surgimiento de reacciones motoras ante estimulación gestual – verbal del adulto, asociadas a determinadas combinaciones de sonidos.
11. Repetición frecuente y fonéticamente relacionada ante estimulación verbal del adulto (hacia el cuarto trimestre).

12. Comprensión de la palabra del adulto en el plano verbal, sin asociarse a la acción motora de apoyo, generalmente por la entonación de la misma y su estructura rítmico – melódica.
13. Surgimiento de la primera palabra significativa.

El curso evolutivo de la emisión verbal del niño para formar la palabra en el primer año de vida ha tenido, entonces la siguiente manifestación en términos generales:

- Gruñidos, chasquidos, gritos.
- Aparición de una vocal seguida de una consonante (con aparición del balbuceo).
- Sonidos de una consonante seguida de una vocal (al surgir el silabeo).
- Combinación vocal – consonante – vocal.
- Combinación de elementos anteriores en expresión oral prolongada.
- Relación sonido con objeto (onomatopéyico o verbal, generalmente incompleto).
- Repetición consciente de sonidos silábicos o bisilábicos (a veces con formas no correspondientes).
- Aparición de la primera palabra significativa, generalmente incompleta pero semánticamente correcta.
- Aparición de palabras de segundo – tercer grado de similitud.
- Palabras de primer grado de similitud.

14. Surgimiento de la palabra – frase.

15. Ampliación de la comprensión léxico – semántica de la lengua, que permite el cumplimiento de órdenes por demanda verbal y responder a preguntas directas (hacia el segundo semestre).
16. Surgimiento de frases simples (oraciones de 2 – 3 palabras) con dificultades morfológicas, sintácticas y gramaticales (final del segundo semestre).
17. Asimilación de variados elementos morfológicos y gramaticales que permiten una comunicación asequible y comprensible (hacia el segundo trimestre del tercer año).
18. Surgimiento de preguntas por el propio niño en su contacto verbal, con respuestas de frases largas.
19. Ampliación marcada del vocabulario, por extensión de la comprensión léxico – semántica, sin dificultades significativas en la articulación y pronunciación (a partir del segundo semestre).
20. Aparición de la conversación de tipo situacional o lenguaje situacional (ultimo trimestre).
21. Identificación mediante el pronombre Yo, y diferenciación y verbalización de su identidad.
22. Dominio del tiempo presente. Uso amplio del pasado simple, que permite relato de vivencias en pasado. Utilización del futuro presente de carácter inmediato o cercano (transcurso del cuarto año de vida).
23. Repetición de una canción simple.
24. Verbalización del establecimiento incipiente de la relación causa – efecto. Surgimiento de los porqués de tipo cognoscitivos de tipo directo.
25. Conversación de tipo situacional, con elementos contextuales.
26. Uso apropiado de las relaciones de lugar, no así de las temporales.
27. Identificación y diferenciación de su nombre propio, agregando un apellido ante pregunta del adulto.
28. Surgimiento del lenguaje para sí y del lenguaje interno (transcurso del quinto año de vida).
29. Consolidación del tiempo presente y uso del pasado con oraciones combinadas, subordinadas y compuestas de corta extensión.

30. Conversación contextual de corta extensión.
31. Identificación propia bien diferenciada, uso del nombre y un apellido.
32. Enriquecimiento del lenguaje interno (transcurso del sexto año de vida).
33. Asimilación completa de los tiempos fundamentales, con complejidades gramaticales y secuencia y diferenciación de acciones temporales.
34. Aparición del sentido de la lengua, generalizaciones idiomáticas empíricas y de carácter no consciente.
35. Conversación contextual compleja.
36. Verbalización del establecimiento de relaciones causa – efecto complejas.
37. Identificación propia bien consolidada, y de los demás respecto a sí, uso del nombre y dos apellidos.

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

El desarrollo de la atención la memoria y la imaginación a la edad preescolar presenta rasgos comunes.

En la edad temprana, partiendo de una orientación general indiscriminada dentro del mundo circundante, 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, la atención, la memoria y la imaginación permanecen, sin embargo, 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 e comienzan a formar sólo durante la edad preescolar.

Por supuesto, ya desde mucho antes los niños logran concentrarse en las manipulaciones con objetos o en el examen de láminas, acumulan una experiencia diversa, reconocen en sus propios garabatos la “máquina” o el “hombre”. Pero todo esto constituye los resultados de una orientación general dentro del mundo circundante, encaminada 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.

Esta situación se mantiene vigente aún después de que el niño llega a la edad preescolar. Al estudiar estos aspectos del desarrollo intelectual del preescolar, nosotros podemos señalar, hasta determinado momento, solo las variaciones cuantitativas: el aumento del poder de concentración y de la estabilidad de la atención; de la duración del tiempo de conversación, de la retención de un material en la memoria, el enriquecimiento de la imaginación.

El salto se produce, cuando bajo la influencia de nuevos tipos de actividades que el niño domina, de las nuevas demandas que le plantean los adultos, surge ante él la tarea específica de concentrar y mantenerla atención fija sobre algo, recordar un material para luego reproducirlo, realizar la idea de un juego, de un dibujo, etc. Para poder resolver esta tarea, el niño se vale de los métodos que le han transmitido los adultos. Entonces se comienzan a formar acciones especiales de atención, memoria, imaginación, gracias a las cuales ellas adquieren un carácter voluntario, premeditado.

Desarrollo de la atención. 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. El niño se concentra sólo mientras no decaiga su interés. El surgimiento de un nuevo objeto implica el traslado instantáneo de la atención hacia él. Por eso, los niños, raras veces, logran ocuparse de una misma cosa por tiempo prolongado.

En la extensión de la edad preescolar, en relación con la complicación del contenido de la actividad de los niños y de su avance en el plano intelectual general, la atención se hace más concentrada y estable. Así, los pequeños preescolares de 3 a 4 años pueden jugar a un mismo tema durante 30 o 50 min, a los 5 o 6 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. Así, el tiempo de permanencia en la contemplación de una lámina aumenta un 100% al final de la edad preescolar: un niño de seis años capta mejor una lámina que uno de tres años, destacando en ella más cosas y detalles.

Sin embargo, la variación fundamental de la atención, que se opera 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.

Conjuntamente con los métodos ambientales, que organizan la atención en relación con la tarea concreta, particular, existe un medio universal de organización de la atención, el lenguaje. 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.

A medida que se desarrolla la función planificadora del lenguaje, el niño se hace capaz de organizar previamente su atención con relación a las condiciones de

ejecución de la actividad a realizar, expresar verbalmente hacia qué se debe orientar.

En el transcurso de la infancia preescolar aumenta notablemente el uso del lenguaje para organizar la atención. Esto se manifiesta por el hecho de que al cumplir las tareas siguiendo las instrucciones del adulto, los niños preescolares de 5 a 6 años se ponen de acuerdo en lo que van a hacer con una frecuencia diez o doce veces mayor que los preescolares de 4 a 5 años.

De este modo, la atención voluntaria se forma a la edad preescolar en relación con el aumento general del papel del lenguaje 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. A los niños les resulta difícil concentrarse dentro de una actividad monótona y poco atractiva, mientras que el proceso del juego, al resolver alguna tarea atrayente, ellos puede 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.

Desarrollo de la memoria

La edad preescolar se caracteriza por el desarrollo intenso de la capacidad de retención mental y reproducción. El período del cual se recuerdan las personas y acontecimientos en la edad preescolar aumenta de duración en un lapso relativamente largo. En realidad, si nos es difícil o casi imposible recordar algo de los acontecimientos transcurridos en la temprana infancia, no obstante, la edad

preescolar se recuerda con profusión y claridad. La memoria del preescolar es básicamente de carácter involuntario. Esto quiere decir que 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 su atención en la actividad, lo que produjo una impresión en él.

La calidad de la retención mental involuntaria de objetos, cuadros o palabras, depende de cuán activamente 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 láminas o cuadros, su retención mental es peor que en el caso en que al niño se le proponga clasificar las láminas “por sitios”, separar las cosas relacionadas con el centro infantil, con la cocina, con la sala del grupo, con el patio, con el jardín, etc.

La retención mental involuntaria es un resultado indirecto, complementario de las acciones de percepción y de pensamiento realizados 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.

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 –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 “crea” por sí solo. Es el adulto quien de una u otra manera se los va suministrando. Así, cuando el adulto, por ejemplo, le da una encomienda al niño, inmediatamente le pide a este que la repita. Al preguntarle algo al niño, el adulto estimula en él la recordación mediante preguntas adicionales: “ ¿Y que pasó después?, ¿ y que otros animales viste parecidos a los caballos?, etc.” 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.

Conjuntamente, la retención mental involuntaria, que no está relacionada con la realización de acciones activas de percepción y pensamiento –por ejemplo, la retención mental de las láminas que se observen-, es menos exitosa que la voluntaria.

Ciertos 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 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.

Desarrollo de la imaginación.

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 etapa temprana.

Si una línea de desarrollo va desde la sustitución de los objetos y por sus representaciones, al uso de los símbolos 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.

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.

Sin embargo, en ocasiones padres y educadores 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 permitirselo, 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”.

En primer lugar debemos definirla. La fantasía, la imaginación, consiste en una reorganización de los datos de la experiencia y combinación mediante nuevas relaciones, de manera que resulta una nueva experiencia ideativa, 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.

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 conozca 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.

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.

Estos planteamientos anteriores permiten ya vislumbrar la necesidad de desarrollar la imaginación. Es necesario inclusive en las matemáticas, y el descubrimiento del cálculo diferencial e integral hubiera sido imposible sin la imaginación. De esta

manera, el proceso cognoscitivo de la imaginación está involucrado con el resto de los procesos: el pensamiento, el lenguaje, la memoria, y colabora a su complejización y perfeccionamiento.

Generalmente se piensa que el niño posee una gran imaginación, y no es así. El es menos imaginativo que el adulto, porque sus conocimientos de la realidad son mucho más limitados. Lo que sucede es que como sus productos imaginativos son en ocasiones muy incongruentes con la realidad, resaltan mucho y nos parecen extraordinarios, dada la edad del niño. Pero, ¿podría un niño crear una obra literaria o pintar un cuadro o inventar un nuevo instrumento? Por supuesto que no; esto, además de otro grupo de posibilidades intelectuales, requiere de una gran imaginación y conocimiento para ser posible.

Al principio el niño necesita apoyos externos en sus juegos, pero luego 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.

En la edad preescolar la imaginación es aún pobre y fragmentada, y progresivamente va volviéndose más estructurada y organizada en la medida en que el lenguaje y el pensamiento van adquiriendo formas más complejas, y el niño acumula más vivencias y experiencias.

Así, en la medida en que el niño crece, más variadas y múltiples son sus experiencias, más se le desarrolla su imaginación, que se va perfeccionando y volviendo más complicada, menos sujeta al momento específico, y mucho más autónoma y creadora.

El aprendizaje plantea grandes requerimientos a la imaginación a la vez que fomenta su desarrollo. No es posible aprender cosas, que en ocasiones no son palpables, sin una gran dosis de imaginación. Para preparar al niño para la escuela, es necesario desarrollar su fantasía, sólo podrá aprender con éxito ayudado por una gran imaginación.

Tanto en la casa como en el centro infantil, y posteriormente en la escuela, el niño siempre necesitará de una buena imaginación para comprender las cosas que se le explican, pues, ¿es posible traer una ballena a la casa para que el niño comprenda lo que es? Claro que no, esto tiene que imaginárselo, y comparar lo que observa en un libro o una lámina, y se le describe con palabras, y de ello sacar una imagen creada por la fantasía. Producto imaginativo que se convierte en un conocimiento –qué cosa es una ballena- a su vez le posibilitará un grado mayor de imaginación.

De esta manera, imaginación y conocimiento, fantasía y experiencia, marchan unidos, una ayuda a la otra y a su vez, cada una desarrolla a la otra.

La imaginación que se forma en el juego, se representa ulteriormente en otros tipos de actividades del preescolar. Se manifiesta de forma más evidente en el dibujo y 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.

La transformación de la realidad en la imaginación del niño tiene lugar no solo 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.

El niño se puede representar muchas menos cosas que el hombre adulto, ya que aquel tiene una experiencia vital mucho más limitada que éste, y, por consiguiente, menos material para la imaginación. Son menos diversas también 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 una salida fuera del marco de su estrecha experiencia personal. No obstante, este trabajo requiere la participación constante del adulto, bajo cuya dirección el niño domina la habilidad de distinguir lo imaginado de lo real.

La imaginación infantil durante la edad preescolar es mayormente involuntaria.

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.

El desarrollo de la imaginación voluntaria, al igual que 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 idea estructurada en los tipos productivos de actividad, se realiza mediante el habla.

La fantasía del niño debe ser controlada intencionadamente para que no vaya en una dirección indeseada, debe orientarse pedagógicamente y esforzarnos para que ella sea un reflejo creador de la realidad.

Esto quiere decir que, aunque solo con la ayuda de la imaginación es que los niños logran representarse y comprender importantes interrelaciones de la realidad, se requiere la corrección y ayuda constante del adulto, bajo cuya dirección el niño domina la habilidad de distinguir lo imaginado de lo real.

Una imaginación no correctamente orientada, no dirigida inteligentemente por los padres y educadores puede convertirse en un “problema”, pues el contenido de las representaciones imaginarias depende de la posición científica y de las perspectivas que se abren al individuo en las condiciones sociales del mundo en que vive.

Si un niño, por ejemplo, observa un fenómeno natural cualquiera, supongamos una descarga eléctrica, y el sonido del “trueno” el niño pregunta por qué esto pasa, no se le debe dejar que por sí solo se lo imagine sino que, de acuerdo con su edad, tratar de explicarle la naturalidad del hecho y no recurrir a falsedades, como las que nos decían de niños a los hoy adultos. De no ser así, de no hacerse este contraste con la realidad, la imaginación del niño puede ir por derroteros equivocados y crearse ideas de tipo innatural que luego son muy difíciles de erradicar.

Por supuesto, esto no quiere decir que esta corrección y ajuste con la realidad impida crear un mundo imaginativo en los cuentos, en los relatos, en las películas, etcétera, en que los animales, las personas y los objetos se interrelacionan en forma fantástica para crear obras que son de gran deleite para los niños. La literatura, está llena de buenos ejemplos en los que, con una posición correcta se expresan situaciones de gran fantasía o imaginación que constituyen un mundo de alegrías para el niño.

El asunto estriba en el contenido de lo imaginado, no en erradicar lo fantástico. Si un perro o una ardilla hablan en un cuento, esto es fantasía, su contraste con la realidad es posible para el niño y, con la dirección del adulto, logra distinguir lo real de lo fantástico: ve perros, sabe que no hablan, sino que ladran; en la comparación con la realidad el niño gana en conocimientos y enriquece sus posibilidades de imaginación.

Otra cosa es dejar en el niño el instaurar ideas de tipo mágico, que son incontrastables con la realidad y que responden a cosas que no obedecen a las

leyes objetivas del mundo circundante, sino a fuerzas ocultas ajenas a la voluntad del hombre y por encima de la realidad.

De todo esto se desprende que, aún en algo tan sutil como es el desarrollo de la imaginación en el niño, el adulto, los padres, los educadores, juegan un papel importante, tanto en lo que respecta a que el niño viva muchas experiencias agradables como en lo que concierne a la atención de lo que el niño crea con su imaginación.

Y comprender que cuando el niño le dice que se ha encontrado “un elefante” en la calle que lo “saludó con su trompa” esto no significa una mentira, sino una elaboración imaginativa de cosas que le son conocidas ya, y que el niño ha creado por un desarrollo cada vez más amplio de su pensamiento, imaginación que en el futuro quizá le permita ser un artista, un gran creador.

DESARROLLO AFECTIVO

El afecto constituye una necesidad básica del ser humano, y particularmente en el niño preescolar es la base sobre la que descansa toda su educación y desarrollo. De esta manera el desarrollo afectivo: emociones, sentimientos, estados de ánimo y otras manifestaciones del componente afectivo de la personalidad, tiene una significación crucial en el proceso de formación del individuo.

Emociones, sentimientos y otras manifestaciones de la esfera afectiva constituyen un **reflejo especial de la realidad objetiva, provocado por los objetos y fenómenos del medio circundante y, por lo tanto, dependiente de sus propiedades, que expresan en forma de vivencia la relación que el hombre establece hacia estos objetos y fenómenos, hacia lo que le rodea y hacia sí mismo.**

Estas manifestaciones afectivas pueden proceder de estados y procesos internos, y también de lo externo, de la realidad que rodea al hombre. Y aunque la realidad

es la fuente de las manifestaciones afectivas, no todo aspecto de la misma provoca vivencias afectivas, sino aquellos relacionados con sus necesidades y motivos, difiriendo en los distintos sujetos, y adquiriendo diversa intensidad en dependencia de la significación subjetiva que para cada cual tiene el objeto que refleja.

El medio externo, el medio social, va a ser lo determinante en la génesis y desarrollo de las vivencias afectivas, que se van a manifestar en el sujeto mediante vías orgánico – funcionales, que son el sustrato y correlato fisiológico de lo que sucede en el plano psicológico.

Aunque las vivencias afectivas surgen en la actividad, no hay actividad sin componente afectivo, donde constituyen el fondo energético de la misma, actuando en la dirección de la actividad, regulando la fuerza y su dinámica. Así, las vivencias afectivas actúan como regulación psíquica de la tendencia y la dinámica de la conducta y, por lo tanto, no tienen un carácter desorganizador del comportamiento, como plantean algunos autores, sino de dirección psíquica, de regulación emocional de la conducta.

Es decir, las vivencias afectivas tienen dos funciones principales: una señalizadora, que indica la relevancia subjetiva que tienen los objetos y fenómenos de la realidad para el sujeto, y otra reguladora, orientando y conduciendo la actividad del mismo y matizando su actuación.

Las manifestaciones afectivas pueden mostrar diversas formas: emociones, sentimientos, estados de ánimo, de tensión, entre los cuales existen estrechas relaciones. Pero además, los objetos y situaciones del medio pueden tener para el individuo un determinado tono afectivo, que hace que un libro sea interesante, un filme aburrido, una persona agradable. El tono afectivo es particularmente importante en la educación de los niños pequeños, y la apreciación emocional que el niño puede tener de las cosas, las personas y las situaciones que le rodean,

determinan en gran medida su comportamiento, de ahí que se hable de la “emocionalidad” de su conducta.

Esto también se relaciona con el hecho de que las vivencias afectivas, que son un producto de la actividad nerviosa superior del cerebro, tienen una base fisiológica que funciona generalmente a nivel subcortical. Ello hace que en las manifestaciones afectivas se den numerosas manifestaciones externas observables, e internas, a nivel de los diversos órganos y glándulas. Como el lenguaje tiene poco poder regulador en la edad preescolar, el niño de esta edad tiene dificultades para controlar sus emociones, las que expresa de forma viva e intensa.

Así, el niño de 0 a 6 años se caracteriza por la intensidad y profundidad de sus vivencias emocionales, por la labilidad o cambio de las mismas y por su brevedad, que hace que en un momento dado pueda sentirse alegre y feliz, a los pocos minutos triste y lloroso, y otra vez contento y animoso. Esto está dado por las particularidades de su actividad nerviosa superior, en la que predominan los procesos excitatorios sobre los inhibitorios y la poca fuerza y movilidad de estos. El hecho de que la excitación predomine hace a este niño muy vivaz y dinámico, que no pueda mantenerse tranquilo durante mucho tiempo y que le sea muy difícil, y dañino, esperar o estar en una actividad monótona y poco estimulante.

Entre las manifestaciones afectivas y los procesos cognoscitivos existen estrechas interdependencias y relaciones, y de acuerdo con los diversos autores, se han planteado posiciones teóricas diversas, que van desde considerarla como proceso aislado, sin relación alguna entre sí o reduciéndolas a uno u otro polo como sucede en Freud y otros autores; una posición intermedia que los valora relacionados pero con paralelismo e isomorfismo entre ambos procesos, como es el caso de Piaget; hasta plantearla en necesaria unidad, dependencia e interacción causal, tal como se establece en el enfoque histórico – cultural de Vigotski, posición que

actualmente va siendo asumida cada vez más por aquellos que estudian la interrelación de los componentes afectivo y cognoscitivo.

El desarrollo emocional del niño sigue, en términos generales, las mismas líneas de enfoque anteriormente citadas, y así nos encontramos una vertiente que describe al desarrollo emocional aislado de los factores cognitivos, donde lo afectivo parte exclusivamente de lo interno y el medio social es prácticamente no tenido en cuenta, y si lo hacen, es solo como actualizadores de lo que está internamente determinado. Desde el punto este punto de vista, lo afectivo está ligado a la satisfacción de las necesidades fisiológicas, y en una combinación de factores genéticos y ambientales.

La segunda vertiente suele inscribir a lo afectivo casi exclusivamente dentro del contexto cognitivo, con poco énfasis en la génesis social, y en la que lo afectivo está determinado por lo interno, y se socializa progresivamente sobre la base de la adaptación al mundo exterior, funcionando el medio también como actualizador de lo condicionado internamente.

Una tercera posición que contempla al niño como ser social desde su nacimiento, y donde lo afectivo, relacionado inicialmente con la actividad nerviosa superior y producto de reacciones orgánicas elementales, va cobrando una naturaleza reflejo - condicionada, ante estímulos vitales que surgen por la interrelación y comunicación del recién nacido con el adulto.

Las manifestaciones afectivas del recién nacido son en principio globales, y se van a diferenciar en la relación que se establece con el adulto en la situación de comunicación. Se ha comprobado por investigaciones experimentales que el 72% de las emociones que surgen en el niño durante el primer año de vida se propician en el contacto con el adulto, y de ellas el 80% son positivas. Estas emociones se trasladan a los objetos y se condicionan con procesos cognoscitivos sencillos, surgiendo por la necesidad de impresiones del niño y sobre la base de la actividad

receptora, fundamentalmente del analizador visual, formando un sistema de reacciones cognoscitivas que siempre están acompañadas de un componente vivencial. A su vez, el propio perfeccionamiento de la acción del niño al actuar sobre los objetos determina un predominio paulatino de las reacciones vivenciales positivas, que consolidan el desarrollo afectivo del niño.

Es decir, el paso de la inactividad a la actividad, y el cambio progresivo del dominio del niño sobre su mundo circundante, determina un cambio cualitativo de las vivencias afectivas y un cambio en el nivel de la actividad.

E. Anchia, investigadora cubana, pudo comprobar que el nivel de calidad de las acciones con objetos de los lactantes, guarda una estrecha relación con el carácter de la comunicación e interrelación del adulto con el niño en el proceso de su atención y estimulación. Esto ratifica el criterio de que el intercambio afectivo que se establece como consecuencia de esta actividad conjunta actúa de manera activa en las adquisiciones cognoscitivas del lactante.

El desarrollo afectivo del niño se inicia con la presencia del grito, presente al nacimiento, que para algunos autores, constituye una manifestación negativa ante el trauma del nacimiento, y para otros, es consecuencia de un espasmo respiratorio ante determinadas estimulaciones sensoriales.

Al grito se sucede el llanto, que constituye una forma más socializada de expresión afectiva y que surge por variados motivos: espasmos del estómago vacío, la necesidad de un cambio corporal, algo que le moleste al lactante, entre otros.

La sonrisa aparece a continuación; primero, como resultado de la satisfacción de las necesidades orgánicas y, posteriormente, ante la estimulación verbal y objetual del adulto, constituyendo así ya un elemento de comunicación social.

Entre los dos a tres meses de edad, y sobre la base de los reflejos de orientación, va a surgir el complejo de animación, que consiste en una reacción motora y verbal

generalizada del niño ante la estimulación del adulto. Este complejo de animación, compuesto de tres componentes motor, verbal y comunicativo, es producto de la acción del adulto y, por lo tanto, plantea una necesidad de contacto social, de ahí que se considere el verdadero inicio del desarrollo emocional y social del niño.

Alrededor de los seis meses surge la reacción ante el extraño, cuando ya el niño es capaz de diferenciar a las personas conocidas de las desconocidas, que es una manifestación normal del desarrollo afectivo y que, en mayor o menor grado, se presenta en todos los niños.

Paralelamente a la reacción ante el extraño, va a surgir la reacción de alegría, la cual se da por la percepción de los objetos y juguetes como por las acciones realizadas con estos objetos, y en los cuales el adulto juega un papel trascendental.

Aproximadamente en el cuarto trimestre de vida va a surgir la reacción de asombro, que se da ante un estímulo nuevo, inesperado, fuerte o poco común. Esta reacción se considera el inicio de la actividad cognoscitiva del lactante hacia el mundo circundante, de ahí su importancia no sólo para el desarrollo afectivo sino también para el cognitivo.

En este trimestre se observa la reacción de contagio de emociones ajenas, que hace que los lactantes se echen a llorar cuando uno lo hace por algún motivo inusual, y que está basado en la imitación pasiva o involuntaria.

Al iniciarse la edad temprana, alrededor del primer año, se van a dar cambios significativos en el desarrollo afectivo del niño, lo cual está determinado por varias condiciones del desarrollo. En primer lugar, el desarrollo de la independencia en la traslación y en la acción con los objetos, unido a la ampliación de la comunicación, lo que determina un mayor desarrollo del lenguaje; la palabra se va a convertir en un fundamento principal de la formación de las vivencias afectivas, ya que fija la actitud del niño ante el objeto, y elevando el papel jugado por los procesos corticales superiores.

Es así como durante la edad temprana van a surgir los primeros sentimientos elementales, de tipo estético ante la música o un objeto bello, de tipo cognoscitivo, como la curiosidad intelectual. A mediados de la edad temprana tiene lugar el surgimiento de una relación emocional positiva hacia las tareas de tipo cognoscitivo, que consolida un estado emocional característico que prepara al niño para la actividad intelectual; se considera la base primigenia de las emociones intelectuales que han de surgir a inicios de la etapa preescolar, y expresa la unidad de los factores afectivos y cognitivos en el desarrollo psíquico del niño.

Una comprobación experimental de esta unidad de lo cognitivo y lo afectivo fue la investigación realizada por el investigador cubano F. Martínez Mendoza, y cuya hipótesis principal pretendía demostrar como una actividad cognoscitiva como es la actividad con objetos, el considerar la unidad de estos procesos afectivos y cognoscitivos en la realización y dominio de estas tareas, determinaba un mayor desarrollo intelectual, lo que fue fehacientemente comprobado. Estos hallazgos permitieron después crear un sistema de acciones instrumentales para el desarrollo intelectual de los niños en la edad temprana, y demuestra la significativa importancia que tiene lo afectivo en el desarrollo psíquico general del niño.

También en esta etapa surgen sentimientos elementales de orgullo, aprobación y vergüenza, relacionados estrechamente con el papel regulador del comportamiento que progresivamente va teniendo el lenguaje.

Entre los 4 y los 6 años (etapa preescolar propiamente) el desarrollo afectivo se va a caracterizar por una consolidación de las vivencias afectivas surgidas con anterioridad, y a su vez, van a surgir nuevos sentimientos, relacionados con su progresivo desarrollo intelectual.

Van a destacarse inicialmente los sentimientos de amor a otras personas, que se expresan en las manifestaciones de simpatía, cariño y camaradería. Estos

sentimientos también se expresan en la solidaridad ante el dolor o la desgracia del otro, en el apoyo afectivo. Estos sentimientos de amor hacia los otros se van a trasladar incluso ante los personajes de la literatura o los medios de difusión masiva, lo cual ha sido fuente de investigación para el desarrollo de estos sentimientos en la edad preescolar.

Los sentimientos anteriores van a posibilitar el surgimiento de otros de carácter social, como son la ayuda mutua, el amor a los animales y a las plantas, el respeto a los héroes de la patria, relacionados con los primeros sentimientos morales, y en vínculo estrecho con sus actividades y vivencias directas en el proceso de socialización.

En este sentido son muy significativos los resultados de las investigaciones de M.T. Burke, quien demuestra como la identificación afectiva que el niño hace con los personajes de la literatura infantil, y el uso de una metodología basada en patrones morales polares, logra desarrollar sentimientos de veracidad, ayuda mutua, cooperación, entre otras vivencias positivas en los niños y niñas de las edades preescolares.

A su vez, por el mayor desarrollo cognoscitivo de estos niños, van a surgir vivencias afectivas fuertes relacionadas con el conocimiento de objetos y situaciones que pueden provocar miedo e incluso llegar a sentimientos de terror por el mal manejo educativo que hace el adulto de estas situaciones, así como el surgimiento de conflictos, unas veces por desconocimiento cognoscitivo, otros por un proceso deficiente de socialización.

Una manifestación afectiva de relevante importancia en esta etapa es el surgimiento de las emociones y sentimientos intelectuales, vivencias afectivas que se manifiestan en el proceso del conocimiento, y donde se reflejan las relaciones de los motivos cognoscitivos con el carácter exitoso o no de la actividad mental que responde a los mismos.

Estos sentimientos y emociones intelectuales orientan al niño en la actividad cognoscitiva, mediatizan esta actividad y regulan el curso del pensamiento en sus funciones cognoscitivas, teniendo crucial importancia para el desarrollo intelectual del preescolar.

DESARROLLO SOCIO – MORAL

Se ha expresado, con anterioridad, que desde que el niño nace hasta los seis años, transcurre una etapa fundamental para todo su desarrollo posterior, como ser humano civilizado.

Las potencialidades de desarrollo que las edades tempranas tienen son ilimitadas, insospechadas, lo cual ha sido revelado en los más recientes estudios realizados por especialistas de las ciencias psicológicas, pedagógicas y de las neurociencias.

Toda la experiencia, de la cual en su inclusión en el mundo social se apropia el niño, a través de su contacto, comunicación y acción con los adultos y coetáneos – portadores de una determinada cultura material y espiritual – va conformando en él a través de los años, una estructura de personalidad, una forma de pensar y actuar que denota la presencia de motivos, ideas o sentimientos que dan una configuración particular, irrepetible, a esa, su personalidad.

Señalar las edades tempranas de la vida como importantes para lo que será la futura personalidad es reconocer, tácitamente, la atención especial que ha de prestarse a la educación infantil, en esos instantes iniciales en los que cada niño, en su interacción con otros, con los adultos va a asimilar modos “humanos” de pensar, de actuar no solo con los objetos, sino con las personas, a determinar su conducta o comportamiento social. Aproximarse al ámbito del desarrollo socio – moral del niño implica ver este proceso en su continuidad, sin fragmentaciones, con un enfoque genético – étario, y sin perder de vista que las condiciones de desarrollo de

la personalidad se funden íntimamente, que su división sólo es posible para su mejor comprensión, pero que no es así en la realidad objetiva.

No se trata de describir lo que es privativo de uno u otro momento en este período de la vida, tan rico en aprendizajes y cambios sorprendentes en el quehacer de los pequeños, sino tratar de comprender ese desarrollo, a partir del conocimiento de qué está dejando de ser el niño y qué comienza a ser, lo cual posibilitará responder a dos cuestiones ¿por qué ha llegado a ser así?, ¿cuáles son sus posibilidades de desarrollo perspectivo?

El desarrollo socio – moral del niño depende de su lugar en el sistema de relaciones sociales, de las condiciones objetivas que determinan el carácter de su conducta y las particularidades del desarrollo de la personalidad.

El niño lactante (de 0 a 1 año de edad), depende directamente del adulto que, al satisfacer todas sus necesidades vitales, provoca en él un estado de ánimo bueno, positivo. Sin embargo, en la medida en que avanza en su desarrollo, sus necesidades se hacen más complejas, diferenciadas, y surgen nuevas como lo es la necesidad de reconocimiento. Aún siendo lactante, surgen en el pequeño manifestaciones claramente visibles de ella: él gusta de la aprobación del adulto, complacerle, lo cual se aprecia cuando repite muchas veces aquellas acciones que resultan del agrado de los que lo rodean (las palmitas, la viejita). Sonríe y se le ve contento cuando le dicen ¡qué lindo es el nené!. El hecho de que él busque la gratificación con besos, halagos revela su incipiente necesidad de reconocimiento.

Entre el primer año y el tercer año aproximadamente, el niño asimila, al estar de lleno incluido en la actividad con los objetos y en su comunicación con los adultos, la forma adecuada, la regla de utilización de aquellos: “la taza se sostiene así”; la cuchara se toma de esta forma y se lleva después a la boca”, “el peine se utiliza de este modo”... Cada vez que él utilice adecuadamente esos objetos será sin dudas reconocido. A su vez, las acciones que ya pueda realizar de forma independiente,

serán o no aprobadas por el adulto con un gesto, una mirada o palabra, indicadoras de un mensaje: “eso se puede hacer”, “eso no se puede hacer”.

Los niños de tres años, al asistir a una institución infantil, se encuentran con nuevas exigencias que asimilan diferenciadamente. Los más activos, tratan de comprender lo que les exigen y, para comprobarlo, al advertir que alguno de los compañeros rompió la regla, dan la queja y esperan la reacción de la educadora. Si ésta llama la atención o sanciona al que incumplió, la regla se fija en ellos y pasan a valorar a sus amiguitos según la cumplan o no. Así, cada regla de conducta dada por el adulto, cuyo cumplimiento se controla, sistemática y cuidadosamente, en un regulador de la conducta infantil.

Cuando el niño alcanza los cuatro, cinco o seis años, su conducta cambia, al estar su desarrollo condicionado por una nueva situación social. El juego interviene como la actividad en la cual él se satura de nuevos motivos, con un contenido social específicamente de contenido humano, en el aprende a conjugar sus acciones con las de otros niños, a tomar en consideración los intereses y las opiniones de sus amiguitos, y asimila – específicamente en el juego de roles – las normas de moral social que rigen las relaciones entre los protagonistas.

El aporte del juego de roles al desarrollo infantil ha sido ampliamente estudiado en Cuba. La investigadora Mercedes Esteva comprobó que, mediante la dirección pedagógica de éste por la educadora, los niños adquieren fácilmente la posibilidad de relacionarse con sus coetáneos, prefiriendo el juego con otros niños al juego individual; que éste posibilita a los pequeños vías para compartir los juguetes, lo cual conduce a una disminución de los conflictos y a la aplicación, por si mismo, de situaciones socialmente aceptables, cuando éstos surgen.

Otros estudios realizados por la especialista cubana Ana María Duque revelaron cómo, al desempeñar un rol, los niños tienen un “modelo” de interrelaciones que les sirve de patrón de conducta, al cual tratan de parecerse lo más posible. En esa

aproximación al modelo van modificando su conducta, al actuar de acuerdo a las “reglas ocultas” de cada rol.

En los niños de la edad mayor del período preescolar, pasa al primer plano la asimilación de las reglas a seguir en las relaciones mutuas con los demás niños. Si bien en momentos anteriores cumplen por puro hábito algunas de ellas, ahora comprenden más claramente la significación que entraña dicho cumplimiento y se esfuerzan por cumplirlas pues es una forma de ser aceptados por los adultos y por sus coetáneos.

Ya al final de la edad preescolar, al interactuar con los miembros de su grupo, el pequeño va llegando a niveles superiores de concientización. Los estudios realizados por la Dra. Amelia Amador Martínez abundan en evidencias acerca de cómo, por medio del compañero de grupo, observando su conducta y comparándola con las exigencias sociales que sus educadores, familiares y otros adultos les plantean, los niños van conformando su modelo concientizado de futuro escolar, con el cual también se comparan a sí mismos, claro esta, con las limitaciones de su edad.

La dependencia emocional del adulto se conserva durante todo el periodo de la edad preescolar y, sobre ese fondo, transcurre el posterior desarrollo de la aspiración a ser reconocido, que va más allá y se transfiere a los niños con los cuales se relaciona ampliamente en el juego y otras actividades. La subordinación de motivos, que es la más importante de las formaciones, que tiene lugar en el período de vida que nos ocupa da una determinada tendencia a toda la conducta social del niño preescolar. La subordinación de motivos implica que, los diversos motivos pierden su equivalencia y se estructuran dentro de un sistema. Es fácil comprender que esto no quiere decir que, tan pronto como surja tal subordinación, el niño se va a guiar siempre por los mismos motivos.

Precisamente, la aparición de una tendencia determinada, el destacar en un primer plano, un grupo de motivos, que devienen para el niño los más importantes implica que, guiándose por ellos en su actuación, él lleve a cabo, conscientemente, la tarea planteada, sin someterse a la influencia disgregadora de los estímulos relacionados con otros motivos importantes.

Si los motivos de conducta más importantes para el niño, en un momento dado, son los relacionados con la observancia de las normas de moral social, él actuará bajo su influencia en la mayoría de los casos. Si por el contrario, predominan los motivos tendientes a la satisfacción de su bienestar personal, de sus directos intereses; esto lo puede llevar a serias violaciones de las normas establecidas.

La importancia de una correcta atención al desarrollo de la personalidad, desde sus primeras edades tempranas obliga a una atinada y bien concebida educación infantil. Para ello, en el ámbito socio – moral, los modelos tienen un papel significativo. Como modelo actúan las personas adultas que el niño imita, los otros niños, los personajes de los cuentos infantiles, los cuales son portadores de cualidades que, al ser reveladas o puestas de manifiesto en sus actuaciones, son valoradas por el niño siguiendo los criterios valorativos de los adultos cuya opinión es muy autorizada para él. Posteriormente valorará, de forma independiente, a sus contemporáneos y finalmente a sí mismo.

En investigaciones realizadas en Cuba por H. Rodríguez Mondeja se reveló el valor de la literatura artística infantil, por sus valores extrínsecos e intrínsecos, para favorecer la formación y desarrollo de los sentimientos morales en niños de cuatro y cinco años de edad.

En estas edades, cuando papá, mamá y la educadora estimulan lo que el niño hace bien; sistematizan las acciones que deben llegar a insertarse como formas habituales de conducta (culturales, higiénicas o sociales) o demuestran

desaprobación ante lo mal hecho, están contribuyendo a educarlo para ser un participante activo y feliz en su grupo de contemporáneos, en su medio social.

Por el contrario, si los adultos no unifican las exigencias o permiten al niño incumplirlas, satisfacer sus deseos sin actuar en correspondencia a lo que se debe, entonces éste descubre que las cosas pueden hacerse de otra manera, y eso crea condiciones para el surgimiento de la testarudez, los caprichos y la desobediencia.

Comprender la continuidad del desarrollo socio – moral, permite apreciar cómo éste se revela diferenciadamente en cada niño, evita buscar, sin hallar, una conducta que aún no se ha manifestado, exigir tempranamente autocontrol cuando aún no le es posible al pequeño, o dejar para luego la exigencia de cumplir una norma que es fácilmente entendida ya.

Es importante destacar que el niño asimila paulatinamente las normas, discrimina los comportamientos adecuados, lo que puede o no hacer, lo bueno y lo malo. La regulación o control de la propia conducta lleva aparejada o se produce posteriormente – como ya se mencionó - en estrecha correspondencia con el desarrollo volitivo que se va alcanzando.

Los niños acceden en diferentes momentos, a la posibilidad de autocontrolarse, de dominar sus directas y más fuertes motivaciones, para actuar en la forma esperada (o aceptada socialmente). Según L. S. Vigotski en la edad preescolar las acciones y conductas del niño se tornan más independientes y son más conscientes. En esta edad se forman las primeras “ instancias éticas internas” y el niño comienza a proceder de forma moral, debido a que ha adquirido las nociones elementales sobre la moralidad y el afán de actuar moralmente. En estudios e investigaciones realizados en Cuba por la investigadora M. T. Burke, se ha demostrado que, en situaciones de “conflicto”, en las cuales los deseos del niño se contraponen a las expectativas sociales, las conductas varían entre niños de tres años y otros de cinco a seis.

La vida diaria constantemente enfrenta al niño a diferentes situaciones, algunas de las cuales resuelve fácilmente en correspondencia con las normas morales de conducta, otras se convierten en situaciones de conflicto que le provocan a incumplir las reglas.

Al enfrentarse a esta situación problemática, el niño puede resolverla de diferentes formas: cumplir la regla y satisfacer su necesidad, así como también incumplirla y no ocultárselo a los adultos, o puede satisfacer su necesidad e incumplir, encubriendo su conducta real para escapar al regaño o no perder el reconocimiento del adulto. Este tercer tipo de conducta favorece el surgimiento de las mentiras.

A investigar acerca del comportamiento de niños de cinco años ante estas situaciones denominadas por la psicóloga rusa V. Mujina, de “doble motivación” estuvieron dirigidos los estudios de M.T. Burke los cuales comprobaron que generalmente el niño pequeño incumple y lo reconoce ante el adulto; el preescolar mayor, cuando no es capaz de cumplir la norma, puede llegar a ocultarlo, para no perder el reconocimiento o comunicación con el adulto, para evitar una sanción.

Si bien, en el curso de la actividad, el niño se apropia del sistema de normas y relaciones sociales que regulan la vida entre los que le rodean, el mecanismo que actúa para la regulación de su conducta, con múltiples situaciones de la vida diaria, es diferente de aquel que es más propio de la regulación de tipo moral.

Las normas que regulan las interrelaciones de los niños se revelan cuando, en la realización de una actividad con otros niños por ejemplo, surgen contradicciones entre los objetivos generales de la actividad que responden a los intereses comunes del grupo y los deseos particulares de sus distintos miembros. A menudo estos conflictos se resuelven, tanto mediante la presión directa de los niños uno sobre el otro, como sobre la base de algunas normas obligatorias para todos (subordinación de minoría a la mayoría; el sorteo o el establecimiento de un orden en el cumplimiento de la tarea).

En estos casos la forma de solución del conflicto estará en dependencia de la proporción cuantitativa de los participantes.

Así por ejemplo, si hay siete niños y cinco de ellos quieren hacer una determinada actividad; juego, etc. es posible que esa supremacía numérica determine que los niños restantes acepten esa actividad, que inicialmente rechazaron y todo se resuelve felizmente.

Cuando el conflicto surge entre dos niños, casi siempre se resuelve por la presión de uno sobre otro.

También en situaciones de conflictos de esta naturaleza tiene mucho que ver la implicación que tiene para el niño, aceptar una norma dada, es decir, qué grado de renuncia a sus pretensiones personales exige su cumplimiento. Así por ejemplo, si para montar una bicicleta de la cual quieren disfrutar cinco o seis niños se establece un orden, este es aceptado, porque todos sienten, y es así, que tienen la posibilidad de realizar parcialmente su deseo de montar la bicicleta.

En este caso, el establecimiento del orden facilita en general, la subordinación de los niños a la norma y su utilización, pues tiene la ventaja sobre el sorteo, por ejemplo, de que no exige de ellos la renuncia completa a su deseo. Así el niño va apropiándose de formas de relación con sus coetáneos.

Sin embargo en experiencias realizadas se ha demostrado que después de establecer el orden, habiéndolo observado en situaciones parcialmente conflictivas, los niños lo abandonan a la primera oportunidad, es decir, que sólo un control externo, lo que ha regulado su conducta sin que se haya producido la aceptación interior.

Los niños muestran por lo general, una actitud positiva ante la colaboración con compañeros de su misma edad; no obstante, la educación infantil, ha de propiciar que el niño aprenda, poco a poco, que la conducta que satisface sus intereses en perjuicio de otros, o incumpliendo – aunque nadie lo vea – lo que él conoce que es socialmente aceptado, es negativa. En este caso, cuando sin control externo, el niño ante una situación de conflicto, elige la conducta correcta, puede hablarse de regulación moral, que debe tener sus premisas justamente en el período final de la edad que nos ocupa.

Como se ha podido apreciar, la actividad y comunicación del niño, con los adultos y con otros niños, va a ir modelando su actuación social. Son los adultos los encargados de proporcionar experiencias positivas a los niños, ya sea en el hogar o en la institución, que les permitan entrar en relación con sus contemporáneos en la realización de tareas conjuntas, para cuyo éxito se requiere la colaboración de todos, lo cual genera sentimientos de afecto, cariño y respeto; que les den la oportunidad de compartir o asumir responsabilidades, materiales necesarios para un trabajo determinado.

Se ha planteado solo algunas de las regularidades del desarrollo socio – moral en los primeros seis años de vida, las cuales no han de ser interpretadas como las características específicas de un momento determinado del desarrollo, sino como algo que puede lograrse en los niños de este período etáreo por la acción positiva de las condiciones sociales de la vida y educación que reciben, a partir de sus condiciones internas y de su experiencia anterior.

FORMACION DE MOTIVOS Y DE LA AUTOCONCIENCIA.

Los motivos de conducta varían de manera significativa durante la infancia preescolar. El pequeño preescolar actúa como un niño de edad temprana, la mayor parte de las veces por la influencia de los deseos y sentimientos ambientales que

surgen, en un momento dado, provocados por las causas más diversas, y sin percatarse claramente de que lo impele a realizar una u otra acción.

Las acciones del preescolar de edad mayor, se hacen mucho más estables y conscientes. En muchas situaciones, él puede dar una explicación razonable acerca del porqué de sus acciones, por qué actuó en un momento dado, de una forma determinada y no de otra.

Una misma acción realizada por niños de distintas edades, con frecuencia, tiene motivaciones completamente distintas. Un niño de tres años puede darle migajas de pan a las aves domésticas, con ánimo de ver cómo corren y las picotean; en tanto que un niño de seis años, lo hace para ayudar a su madre en las labores domésticas.

A la vez, existen ciertas clases de motivos que son típicos de la edad preescolar y que, en general, ejercen la mayor influencia sobre el comportamiento de los niños. Estos son, fundamentalmente, los motivos relacionados con los **intereses infantiles con respecto al mundo de los adultos**, con su deseo de actuar como los adultos. El deseo de parecerse al adulto es lo que guía al niño en el juego de roles. Con frecuencia puede ser utilizado también como un medio para lograr que el niño satisfaga determinados requisitos en su conducta cotidiana.

Otro grupo importante de motivos que se presentan constantemente en la conducta de los niños, son los **lúdicos**, relacionados con el interés que despierta el propio proceso del juego. Estos motivos aparecen durante el dominio de la actividad lúdica y se manifiestan dentro de ésta, mediante el deseo de actuar como el adulto. Saliendo fuera del marco de la actividad lúdica, dichos motivos van tiñendo toda la conducta infantil y determinan la especificidad propia de la infancia preescolar.

El carácter atractivo que tiene el juego para el niño, la fuerza de los motivos lúdicos es tal, que el niño por primera vez puede realizar muchas acciones complejas para

él, sólo mediante la condición de que sean incluidas dentro de un juego. Así, por ejemplo, las investigaciones demuestran que los niños de edad mediana preescolar dominan los procedimientos para retener situaciones en la mente para después recordarlas, fundamentalmente dentro del juego.

Una gran importancia en la conducta del niño preescolar tienen los motivos que establecen y mantienen las **interrelaciones positivas con los adultos y con los otros niños.** El niño necesita sentir una buena relación hacia él, por parte de las personas circundantes. El deseo de lograr las caricias, las felicitaciones y el estímulo de los adultos, constituye una de las “palancas” principales de su conducta. Muchas acciones de los niños encuentran su explicación precisamente en este deseo infantil.

El deseo de lograr interrelaciones positivas con respecto a los adultos, obliga al niño, a tomar en cuenta las opiniones y la evaluación de los adultos, a cumplir las reglas de conducta establecidas por ellos.

A medida que aumente la comunicación personal con sus coetáneos para el niño es cada vez más importante la relación que estos tengan para con él.

El desarrollo de la actividad conjunta, y la formación de la sociedad infantil, implica que la obtención de una evaluación positiva por parte de sus coetáneos, -gozar de sus simpatías- se convierta en uno de los motivos de conducta más activos. Los niños tratan de gozar de la simpatía de sus coetáneos que más les agradan y que sean populares dentro del grupo.

En la infancia preescolar se desarrollan los motivos de **autoestimación y de autoafirmación.** Su punto de partida es el hecho de distinguirse de entre las demás personas y surge en el período de la edad preescolar. La relación que se presenta con respecto al adulto como patrón de conducta a seguir. Los adultos no sólo van al trabajo, realizan tipos de trabajo evidentes para los niños, establecen

entre sí las relaciones más diversas aunque también educan al niño, le plantean determinadas exigencias a satisfacer, hacen que este las cumpla y someten al niño a su voluntad. Y llegado determinado momento, el niño comienza a pretender que se le respete, que otros le obedezcan, le presten atención y cumplan sus deseos.

Una de las manifestaciones del deseo de autoafirmación, en los niños, es la tendencia a ejecutar los papeles principales dentro de los juegos. Es significativo el hecho de que los niños regularmente detestan asumir para sí papeles de niños. Es más atractivo siempre para ellos asumir el papel del adulto, que presupone respeto y autoridad.

En los niños preescolares de edad mediana y menor, la autoafirmación se manifiesta en que éstos se atribuyen todas las cualidades positivas que conozcan hasta el momento, sin importarles si corresponden o no a la realidad, sobreestiman su valor, su fuerza, etc. Si se le pregunta si él es fuerte, el niño responde que es, por supuesto, fuerte, que él puede alzarlo todo, "incluso un elefante".

El deseo de autoafirmación, ante determinadas condiciones, puede derivar en manifestaciones negativas en forma de caprichos y obstinación.

Los caprichos de los preescolares, recuerdan vivamente las manifestaciones de negativismo que se presentaban en los niños durante la crisis de los tres años.

Estos caprichos son frecuentemente la consecuencia de un enfoque incorrecto con respecto al niño en este período y de la fijación de formas e interrelaciones negativas. Sin embargo, la naturaleza psicológica de los caprichosos difiere de las formas "caprichosas" de conducta, en las cuales el niño trata de confirmar su autonomía. El capricho es una forma de la cual el niño se vale para atraer la atención sobre sí, "empinarse" sobre los adultos. Los niños caprichosos regularmente resultan ser los niños débiles, faltos de iniciativa, los cuales no

pueden satisfacer su deseo de autoafirmación por otras vías, en particular, mediante la comunicación personal con sus coetáneos.

Conjuntamente, con el desarrollo de los tipos de motivos de conducta con los cuales el niño llega a la edad preescolar, en la infancia preescolar se forman nuevos tipos de motivos de conducta, relacionados con la complicación que presenta la actividad de los niños. Tales tipos de motivos de conducta son, los motivos **cognoscitivos y los emulativos.**

Los intereses cognoscitivos estables y discriminados, motivan en el niño el deseo de aprender, de obtener constantemente nuevos conocimientos.

El desarrollo de la actividad conjunta con sus coetáneos –en particular el juego con reglas- contribuye a que sobre la base del afán de autoafirmación surja una nueva forma de **motivos emulativos** –el afán de ganar, de ser el primero, de no rezagarse-.

Los preescolares de edad mayor, suelen darle carácter competitivo aún a algunos tipos de actividades francamente no competitivas. Ellos constantemente están indagando cuáles son los éxitos de los demás para compararlos con los suyos, son jactanciosos, les afectan sensiblemente sus errores, sus desaciertos.

Tiene una gran importancia en el desarrollo de los motivos de conducta, los cambios que durante la infancia preescolar se operan en los motivos **morales**, que representan la relación del niño para con las demás personas. El desarrollo de estos motivos, está relacionado con la toma de conciencia y la asimilación de las normas y reglas morales, así como con la comprensión del significado que tienen las acciones propias para las demás personas.

Al principio, el cumplimiento de las reglas generales de conducta era para el niño sólo una forma de mantener buenas interrelaciones con los adultos, los cuales exigían su cumplimiento.

Pero ya que el estímulo, la caricia y la felicitación que el niño reciba por su buena conducta, representan para él vivencias agradables, gradualmente, el cumplimiento de las reglas comienza a interpretarse como algo necesario y positivo de por sí. Los pequeños preescolares obran en consonancia con las normas morales solo con respecto a aquellas personas mayores o niños por los cuales sientan simpatía. En la edad mayor preescolar, el comportamiento moral de los niños comienza a hacerse extensivo a un amplio círculo de personas que no tienen contacto directo con ellos. Esto se produce a causa de que el niño toma conciencia de las normas y reglas morales, comprende la esencia de su obligatoriedad general y su verdadera significación.

Entre los motivos morales de conducta ocupan un destacado lugar los **motivos sociales** –el deseo de hacer algo para las demás personas y prestarles alguna utilidad.

En la edad mayor preescolar podemos observar manifestaciones de un cumplimiento completamente consciente de las normas morales por parte de los niños, relacionados con la prestación de ayuda a las demás personas.

El cambio en los motivos de conducta a la edad preescolar, no estriba sólo en que varía el contenido de éstos, que surgen nuevos tipos de motivos: conjuntamente con lo antedicho, surge una cierta **subordinación**: uno de ellos adquiere mayor significación para el niño que los demás.

Esto se produce así, a causa de que los distintos motivos están sujetos a cambios constantes y, en dependencia del cambio de la situación, la conducta del niño estará dirigida por uno u otro motivo.

La subordinación de los motivos constituye la más importante de las nuevas formaciones que tienen lugar en el desarrollo de la personalidad del niño preescolar.

Dicha subordinación confiere una determinada tendencia a toda la conducta infantil. A medida que se desarrolla, surge en el niño la posibilidad de evaluar no sólo sus acciones aisladas, sino su comportamiento en general, tanto si es bueno como si es malo. Si los motivos de conducta más importantes son los sociales, la observancia de las normas morales, el niño en la mayoría de los casos actuará bajo su influencia, sin reaccionar a los estímulos que le sean contradictorios y que lo impelan, por ejemplo, a ofender a otro o a mentir. Si por el contrario, predominasen en él los motivos tendientes a la satisfacción de su bienestar personal, a demostrar una superioridad real o supuesta sobre los demás, esto puede llevar a serias violaciones de las reglas de conducta por parte del niño, y requerirá que le sean aplicadas medidas educativas especiales encaminadas a estructurar las bases indebidamente de la personalidad que se está formando. Por supuesto, esto no quiere decir que tan pronto como surja la subordinación de los motivos, el niño se va a guiar siempre por los mismos motivos. Sin embargo, tal subordinación implica que los diversos motivos pierdan su equivalencia y se estructuren dentro de un sistema.

Una de las vías de desarrollo de los motivos de conducta a la edad preescolar es el aumento de su capacidad para tomar conciencia de las cosas. El niño comienza a percatarse claramente de cuáles son los motivos y las consecuencias de sus acciones. Esto es posible a causa de que en el preescolar se desarrolla **la autoconciencia**, o sea, el conocimiento de sí mismo, de las cualidades que tiene, de como se relacionan con él las personas circundantes y que motiva dichas relaciones. La autoconciencia se manifiesta de forma más evidente e la

autoevaluación, es decir, en el hecho de que el niño valore sus aciertos y fracasos, sus cualidades y sus posibilidades.

La premisa para el desarrollo de la autoconciencia es el distinguirse de entre las demás personas, lo cual tiene lugar al final de la infancia temprana. Sin embargo, al llegar a la edad preescolar, sin saber de hecho nada sobre sí mismo, acerca de sus propias cualidades, al tratar de ser “como los adultos”, al tomar conciencia sólo del hecho de su existencia, el niño no tiene en cuenta sus posibilidades reales. Esto se manifiesta de forma más evidente en la crisis de los tres años.

Para poder hacer una justa evaluación de sí mismo, el niño tiene primero que ser capaz de evaluar a las demás personas, a las cuales las debe analizar “desde otro ángulo”. Esto no se produce de forma inmediata.

La evaluación independiente, personal, que el niño haga de las demás personas, dependerá primeramente de la relación que éste tenga con dichas personas.

A medida que se van asimilando las normas y reglas de conducta devienen “marcas o medidas” de las cuales el niño se vale al evaluar a las demás personas. Sin embargo, aplicarse a sí mismo dichas “marcas” les resulta a los niños harto difícil. Las vivencias que envuelven al niño y que lo impelen a realizar distintas acciones, así como las consecuencias que de éstas se derivan, lo sustraen del sentido real de dichas acciones y no le permiten juzgarlas imparcialmente. Tal tipo de evaluación sólo se hace posible sobre la base de confrontar sus posibilidades, sus acciones y cualidades, con las posibilidades, acciones y cualidades de los demás.

La habilidad de compararse con los demás la adquiere el niño en el período de la edad mayor preescolar, y constituye la base para la autoevaluación.

Los preescolares de edad mayor toman ya bastante conciencia de sus aptitudes e insuficiencias, se percatan de la relación que para ellos tengan los demás. Esto

tiene una gran importancia para el ulterior desarrollo de la personalidad, para la asimilación conciente de las normas de conducta y para que el niño se rija por los patrones positivos. Conjuntamente, el niño ya es capaz de utilizar de manera intencional la relación que manifiestan los adultos para con sus acciones y cualidades.

El surgimiento de la subordinación de los motivos y de la formación de los motivos y de la formación de la autoconciencia constituyen la clave del desarrollo de la personalidad en el niño. Gracias a esto, el niño preescolar adquiere un mundo interior bastante estable, el plano interno de conducta necesario para la participación consciente dentro de la vida de la sociedad. Ulteriormente, este mundo interior se enriquece, puede estar sujeto a reestructuración, pero, sus bases se fijan a la edad preescolar, y esto le da a la infancia preescolar una significación especial dentro del proceso general del desarrollo psíquico del hombre.

BIBLIOGRAFIA

MODULO 2

- Araya H. G. Vera y M. Alvira. Manual de alimentación del preescolar. Ed. Univ. De Chile, Santiago, 1991.
- Bozhovich, L.I. La personalidad y su formación en la edad infantil. La Habana: Edit. Pueblo y Educación, 1981.
- 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.
- Burke Beltrán M.T, Godoy Carbonell, Gilma. Patrones morales: su utilización en la educación moral del niños preescolar. México D.F Rev. Espacios Vol. 1 No. 2. Marzo, 1997. Pág. 24-29.
- Canals Fancols. D. La educación física. Del nacimiento a los 3 años. Ministerio de Educación y ciencia. Col. Dossiers Rosa Sensat, Madrid, 1993.
- Coll, C. Compilación sobre aplicaciones pedagógicas
- Davidov, V. La enseñanza y el desarrollo psíquico. Ed. Progreso Moscú, 1988.
- Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano. Colectivo de autores. Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1996.
- Gessell. A. El niño de 1 a 5 años, Ed. Instituto Cubano del Libro, La Habana, 1969.
- Hohmann, M. Banet B y D., Evikart. Niños pequeños en acción. Ed. Trillas. México, D.F, 1986.
- Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño preescolar. Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1988.
- Leontiev, A.N. Problemas del desarrollo del psiquismo. Ed. Pueblo y Educación. Tomo II, La Habana, 1981.

- Liublinskaia, A.A. Psicología infantil. La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 1981.
- López, J.S. León y A. Ma. Siverio. Formación y desarrollo de capacidades intelectuales en niños de edad preescolar. Congreso de Pedagogía, La Habana, 1990.
- Marquez Silva, M y A.C. Trujillo. Nutrición y dietética. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1991.
- Martínez Mendoza, F. Caracterización del desarrollo del lenguaje en la edad preescolar (0 a 6 años). Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar, La Habana, 1998.
- Martínez Mendoza F. Formación de una relación emocional positiva hacia las tareas cognoscitivas y su dependencia de la asimilación de los procedimientos de su solución, Revista Ciencias Pedagógicas No. 3. La Habana, 1992.
- Martínez Mendoza, F. La importancia del horario de vida. Revista Saber al día, No. 1 Caracas, 1996.
- Martínez Mendoza, F. Particularidades de la actividad nerviosa superior del niño de edad temprana y preescolar, CELEP, La Habana, 1997.
- Martínez Mendoza, F. La formación de emociones y su influencia en el desarrollo intelectual, Congreso de Pedagogía La Habana, 1990.
- Martínez Mendoza, F. La fantasía y el desarrollo intelectual del niño. Ed. Bohemia, La Habana, 1988.
- Martínez Mendoza, F. Principios teóricos de la atención clínico - educativa en el círculo infantil. La Habana: Rev. Simientes 24 (4) Octubre- Diciembre, 1988.
- Masters, W; Johnson, V. Kolodny, R. La sexualidad Humana. La Habana, Edición Revolucionaria, 1988.
- Nechaeva, V.G. Educación moral de los preescolares. Ed. Científico - técnica, La Habana, 1986.
- Organización Panamericana de la Salud Manual de Crecimiento y desarrollo del niño. Washington, 1986.

- Orientaciones educativas sobre algunas conductas del niño preescolar. Colectivo de Autores. La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1989.
- Piaget, J. Intelligence and Affedivity. Ed. Univ. Palo Alto, California, 1983.
- Piaget, J. Seis estudios en Psicología. Ed. Sex. Barral. Madril, 1969.
- Psicología de la Educación. Colectivo de autores. Madrid: EUDEMA S.A, 1992.
- Siverio, A. Ma. El diagnóstico y la valoración del desarrollo en la edad temprana y preescolar. Ed. Pedagógicas, Moscú, 1978.
- Siverio A. Ma. Y H. Pérez. El diagnóstico importante temática de investigación en las edades iniciales. CELEP, La Habana, 1998.
- Siverio Gómez, A. Ma. Y coautores. Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño preescolar. Editorial Pueblo y Educación, 1988.
- Tanner, J. Educación y desarrollo físico. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, D.F, 1970.
- Venguer, L. A Temas de Psicología Preescolar. Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1981.
- Venguer, L.A. Pedagogía de las capacidades. Ed. Orbe, La Habana, 1979.
- Venguer, L.A. Diagnóstico del desarrollo intelectual del niño preescolar Ed. Pedagógica, Moscú, 1978.
- Venguer, L.A. Temas de Psicología Preescolar. La Habana, Ed. Científico-Técnica, 1976.
- Vigotski, L.S Historia del desarrollo de las funciones psiquicas superiores. Ed. Científico-Técnica. La Habana, 1996.