CPEIP REPUBLICA DE CHILE MINISTERIO DE EDUCACION
CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO EXPERIMENTACION E
INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS.

PSICOLOGIA, DESARROLLO Y APRENDIZAJE

PATRICIO VARAS S.
LIDIA SALINAS A.

SERIE CIENCIAS DEL HOMBRE 4

BINOC
MATU 848

159.922.7/8
V288
C6

CPEIP
REPUBLICA DE CHILE MINISTERIO DE EDUCACION
CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO EXPERIMENTACION E
INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS.

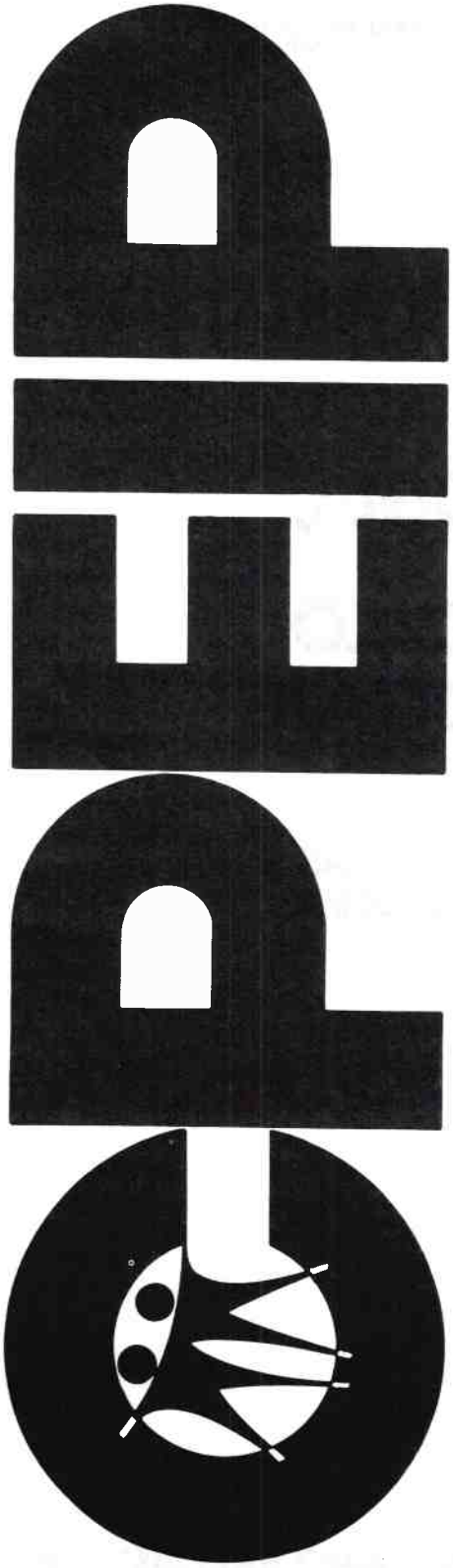
PSICOLOGIA, DESARROLLO Y APRENDIZAJE

PATRICIO VARAS S.
LIDIA SALINAS A.

Biblioteca CPEIP. MINEDUC.
33164

Donación

SERIE CIENCIAS DEL HOMBRE 4



REPUBLICA DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACION
CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO
EXPERIMENTACION E
INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS

PSICOLOGIA, DESARROLLO Y
APRENDIZAJE

Coordinación de Filosofía
y Ciencias Sociales

DIRECTOR CPEIP
René Reyes Soto

Secretario General Ejecutivo
Santiago Quer Antich

Coordinador Edición
Fernando Muñoz Canales

Diseño Gráfico
Taller de Diseño Gráfico CPEIP

Primera Edición: 1987
Segunda Edición: 1994

© MINISTERIO DE EDUCACION
CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO
EXPERIMENTACION E
INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS

Venta, Distribución y Promoción:
Area de Comercialización

Salones de Ventas:
CPEIP, Lo Barnechea
Camino Nido de Aguilas s/n.
Fonos 2167602 - 2167606 - Fax: 2167662
CPEIP, Sede San Camilo
San Camilo 262, 4º piso
Fono: 6344611

Editado por el Centro de Perfeccionamiento,
Experimentación e Investigaciones Pedagógicas

SANTIAGO, CHILE - CPEIP - 1994

Nº INSCRIPCION PROPIEDAD INTELECTUAL: 89.903

PRESENTACIÓN

Hoy como ayer, el profesor, para ejercer su profesión, requiere conocimiento tanto acerca de los contenidos y objetivos propios del saber mismo que imparte, como del aprendiz que los recibe. Esto es especialmente válido cuando el aprendiz es un ser humano que viene cambiando, creciendo y madurando debido a su edad.

"Psicología, Desarrollo y Aprendizaje", el texto que está en sus manos ha venido siendo consultado por nuestros profesores desde 1987, año de su primera edición. La razón es simple: sus autores han comprendido y sintetizado conocimientos en el campo del desarrollo infantil, del adolescente, el aprendizaje, la motivación y los aspectos afectivos en el aula, que los lectores consideran útiles.

Con esta nueva edición, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) cumple una vez más con el propósito de acercar el maestro al alumno, en su conocimiento profesional y mejorar así la calidad de nuestra educación.

Prof. RENÉ REYES SOTO
Director

ÍNDICE

Pág.

Capítulo I
ELEMENTOS DE PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO 1

Primera Parte

Principios y teorías del desarrollo 3
Crecimiento Físico 14
Desarrollo Motor 20
Referencias Bibliográficas 24

Segunda Parte

PROCESOS DE DESARROLLO PSICOLÓGICO DURANTE LA ETAPA DE SEIS A DIEZ AÑOS 27

Desarrollo Cognitivo 29
Desarrollo Social 36
Desarrollo Emocional 39

PROCESO DE DESARROLLO PSICOLÓGICO DURANTE LA PREADOLESCENCIA 42

Desarrollo Cognitivo 42
Desarrollo Social 45
Desarrollo Emocional 47
Referencias Bibliográficas 49

Capítulo II
ELEMENTOS DE PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE 51

Las Teorías del Aprendizaje 53
Sugerencias para el aula 59

APRENDIZAJE Y COMPROMISO 61

Apéndice 67

ASPECTOS AFECTIVOS EN APRENDIZAJE 69

Las expectativas de los profesores 71
La localización del control en el aula 74
La motivación en el aula 76
El concepto de sí mismo y la autoestima 78
Posibilidades de acción en el aula 81
Referencias Bibliográficas 85

TEORÍAS DE LA MOTIVACIÓN 87

Abraham Maslow 87
Carl R. Rogers 90
Fritz Perls 91
Roberto Assagioli 91
La Teoría Holística de la Personalidad 92
Referencias Bibliográficas 94

BIBLIOGRAFÍA GENERAL 95

ELEMENTOS DE PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

(PRIMERA PARTE)

Profesor: *Patricio Varas S.*

RESUMEN

Elementos de Psicología del Desarrollo, I Parte, contiene información acerca de los principios generales que orientan el estudio del desarrollo del ser humano y las teorías más significativas. Se destacan la concepción piagetana; los principios y características del crecimiento físico y, del mismo modo, los principios y características del desarrollo motor.

I. PRINCIPIOS Y TEORÍAS DEL DESARROLLO

El desarrollo es, en esencia, un proceso de diferenciación. El ser humano, en el momento de su gestación, está constituido por tan sólo una célula. Luego ésta comienza a dividirse y subdividirse hasta que, al alcanzar la edad llamada adulta, suma alrededor de veintiséis mil millones de células, las cuales forman, de manera organizada e interdependiente, un solo todo.

En este transcurso, ocurre en el cuerpo del ser humano una serie de procesos orgánicos y cambios estructurales, todos ellos relativamente independientes de las condiciones ambientales externas. Estos procesos y cambios reciben en su conjunto el nombre de maduración (1).

Al mismo tiempo, y en estrecha relación con este proceso de maduración, el ser humano cambia en sus diversos comportamientos como una consecuencia de la experiencia que va obteniendo al tomar contacto e interaccionar con el ambiente. Tales cambios son producto del aprendizaje (2).

En general, todas las características y habilidades que el ser humano adquiere y todos los cambios que tienen lugar en su desarrollo, son los resultados de estos dos procesos básicos: maduración y aprendizaje.

Tradicionalmente, este cúmulo de cambios ha sido clasificado en términos cuantitativos y cualitativos. Para los cambios cuantitativos (por ejemplo, aumento de tamaño) se ha preferido el concepto de "crecimiento", y para los cambios de naturaleza cualitativa, el de "desarrollo" (3).

Diversas teorías psicológicas se han preocupado del estudio de estos cambios. El propósito de estas teorías ha sido, por una parte, "delinear los principios generales que regulan la naturaleza del desarrollo como un todo" (4) y, por otra, "describir las funciones del individuo en diferentes edades y descubrir las características de los cambios" (Mussen, 1965).

Principios generales del desarrollo

La mayor parte de las teorías del desarrollo ha aceptado como válido los siguientes principios generales: (5)

1. El desarrollo como producto de la maduración y del aprendizaje.

En definitiva, las características que por niveles de edad manifiesta el niño, luego el adolescente y, finalmente, el adulto son producto de la interacción entre la maduración y el aprendizaje. Maduración significa cambios, son principalmente resultado del crecimiento y relativamente independiente de la ejercitación y el adiestramiento; el aprendizaje se refiere a cambios que son primariamente resultado de la experiencia. Para que la maduración tenga lugar, el organismo debe ser nutrido por el ambiente. El tipo de ambiente determina en parte cómo y cuándo tendrá lugar la maduración. Las experiencias que el niño viva dentro de su ambiente, junto a sus características inherentes, moldearán su personalidad.

2. Los patrones de desarrollo son menos predecibles con el aumento de la edad.

Aun pensando que cada niño pasa a través de las etapas de desarrollo de manera original, la secuencia en sí misma es muy similar en muchos niños. Este ordenado patrón es más claro en un niño menor, cuando el comportamiento que desarrolla está dominado por fuerzas maduracionales. A medida que los niños crecen, el aumento de experiencias y la diferencia de ambiente hace sus comportamientos menos predecibles. Así, la diferencia de tiempo entre niños que aprenden a caminar abarca alrededor de cuatro o cinco meses, mientras que la diferencia de tiempo en la maduración sexual (pubertad) alcanza una amplitud hasta de cinco años.

3. De respuestas generales a respuestas específicas.

Las respuestas de los infantes son más generalizadas. Con la edad va apareciendo un mayor grado de especificidad y diferenciación. La aprehensión táctil ilustra este aspecto de la maduración. Esta habilidad, que consiste en coger un objeto pequeño entre el pulgar y el resto de los dedos, se adquiere alrededor de los nueve meses. Antes, el niño sólo posee para este gesto control sobre los músculos de los brazos y de las manos, y realiza la aprehensión con toda la palma.

4. El desarrollo es continuo a largo plazo, pero irregular en el plazo breve.

Para un limitado período, como es el caso de un año escolar, el desarrollo puede aparecer como irregular. Puede, por ejemplo, activar una cierta forma de aprendizaje y luego, inexplicablemente, retroceder desde el nivel alcanzado. Estas regresiones parecen ser una parte inevitable del crecimiento. Encontrar sus razones no es fácil: pueden atribuirse a enfermedades, fatiga, sobreexitación, etc. Sin embargo, a largo plazo, el desarrollo, normalmente, recorre las mismas etapas y ofrece una secuencia relativamente predecible.

5. Hay variaciones en los rangos de desarrollo.

Podemos establecer diferencias tanto en la velocidad de maduración (algunos niños maduran más rápidamente que otros) como en la relación entre niños cuya maduración es similar. Influyen en ello las experiencias diarias, las que tienden a diversificar los comportamientos en diferentes direcciones.

El concepto de disposición ("readiness")

Uno de los conceptos más importantes, como consecuencia de los principios del desarrollo, es el de "disposición". Se entiende por tal el o los momentos en que, dentro de la secuencia del desarrollo, un niño está óptimamente listo para aprender ciertas habilidades.

Las diferencias de opiniones acerca de cómo deben estructurarse los programas educacionales, de acuerdo con el concepto de disposición, han constituido una de las mayores controversias en este campo. Sin embargo, todos parecen coincidir en la necesidad de que tales programas se estructuren a partir de este concepto.

Así, Maslow, Combs, Snygg, Neill y Holt, sostienen que a los niños se les

debe permitir un considerable margen de libertad para aprender, atendiendo a las disposiciones que eventualmente aparecen. En cambio, Skinner y sus seguidores afirman que el desarrollo puede ser estimulado desde temprana edad, antes de que la disposición aparezca.

El concepto de disposición "natural" parece haber surgido en 1930, cuando una serie de estudios demostró que los alumnos de más edad, más maduros, eran capaces de aprender más rápida y fácilmente que los niños más jóvenes. Las conclusiones establecieron que la maduración fisiológica y la experiencia, permiten alcanzar ciertas habilidades más rápidamente que mediante un adiestramiento específico (Hilgard, 1932).

Por su parte Lorenz (1957), Hebb (1947), Riese (1958), Thompson y Heron (1954) demostraron, a través de diversos experimentos con animales, la existencia de períodos críticos del desarrollo, y la importancia que posee para el crecimiento, el contar con un ambiente enriquecedor. Algunos psicólogos han analizado la relación entre períodos y desarrollo intelectual. La tesis básica es que un ambiente que carece sistemáticamente de estimulación rica durante el período crítico de cero a seis años, no producirá avances significativos (6).

Tales argumentos han tenido como base tanto la teoría neurológica de Hebb (1949) como la del desarrollo de J. Piaget (1952). Ambos han sugerido que un enriquecimiento temprano de las experiencias sensoriomotoras puede servir como fundamento para un posterior desarrollo intelectual.

La teoría de los períodos críticos ha recibido un fuerte apoyo de parte de Jerome Brunner (1960) y Benjamín Bloom (1964). Las conclusiones generales de B. Bloom son que "los cambios están estrechamente relacionados con las condiciones ambientales" (7). Bloom sostiene que el 50% de la inteligencia de un adulto se ha activado a los cuatro años, y el 80%, a los ocho. En su opinión, la edad preescolar y los primeros cuatro años escolares (básica) constituyen la experiencia más importante de la vida de un niño. Su teoría implica que si un niño se expone a un ambiente rico y cuidadosamente planeado, en sus primeros ocho años de vida podrá activar el 80% de inteligencia potencial. Un niño expuesto en esos años a un ambiente empobrecido, probablemente alcanzará más tarde su cuociente intelectual potencial y esta brecha constituirá una desventaja.

En resumen, como lo señalan Ausubel y Sullivan, la "disposición" es un producto del desarrollo acumulado que refleja la influencia de todos los efectos genéticos, de toda la experiencia incidental adquirida, de todo el aprendizaje, patrones cognitivos adquiridos y del crecimiento de las capacidades cognitivas (8). De modo que sintetiza también los efectos de los contenidos aprendidos, no sólo en sus efectos generales sobre las capacidades cognitivas o modos de funcionamiento cognitivo.

La disposición puede ser general, en el sentido de que el individuo manifiesta un cierto nivel de funcionamiento cognitivo que le permite realizar una amplia gama de actividades intelectuales, o puede estar específicamente limitada a ciertas capacidades necesarias para el aprendizaje de un estrecho segmento de conocimientos o habilidades.

Empíricamente, la disposición está indicada por la habilidad para aprovechar una experiencia o práctica aprendida. Un individuo manifiesta disposición cuando el o los logros de su actividad de aprendizaje son razonablemente proporcionados a la cantidad de esfuerzos y práctica efectuada.

Algunas teorías del desarrollo

En los últimos treinta años han surgido innumerables publicaciones en el campo del desarrollo infantil. Entre los teóricos que han alcanzado relevancia dentro del contexto educacional, podemos nombrar a Jean Piaget; a Kurt Lewis y su psicología del campo; a E. H. Erikson en la continuación de la línea psicoanalítica, y a Jerome Bruner en su esfuerzo por unir su teoría de la instrucción a los postulados del desarrollo.

La teoría del desarrollo de Jean Piaget

De estos enfoques, uno de los más complejos y que ha influido más en la educación es, inobjetablemente, el del recién fallecido Jean Piaget (1896-1980), Piaget, aplicó su formación de biólogo a su teorización del comportamiento humano. Su teoría postula la existencia de cuatro períodos del desarrollo, claves para la comprensión del proceso de cambios que ocurre en todo el ser humano. Sin embargo, para la inteligencia de estos períodos resulta necesario conocer algunos principios del funcionamiento humano que él estableció.

PRINCIPIOS DEL FUNCIONAMIENTO HUMANO SEGÚN PIAGET SCHEMA

Uno de los conceptos básicos de esta teoría, es el concepto de "schema". Él responde, paralelamente, a lo que en biología llamaríamos estructura biológica (1950, en Psychology of Intelligence). En forma simple, un "schema" puede ser nada más que una respuesta a un estímulo; pero, en la práctica, es, normalmente, algo más complicado. Por ejemplo, "el reflejo de succión" es uno de los primeros "schemas" del ser humano. No sólo consiste en responder succionando a una estimulación: incluye movimientos de cabeza, abrir la boca, succionar cuando el estímulo está dentro de la boca y no antes, tragar cuando el líquido avanza por la garganta, etc. Los movimientos musculares específicos difieren según el objeto y la ocasión, pero el término "schema" describe la acción global típica, en este caso, aun cuando su forma varía de acuerdo con la circunstancia. Piaget usa el término para referirse tanto a "schemas sensoriomotores" como a "schema congnitivos". Pero sostiene que los "schemas" cognitivos derivan de "schemas" sensioriomotores mediante un proceso de intertenalización (9). Por lo tanto, el "schema" es un concepto complejo que involucra tanto patrones de comportamiento motor como procesos internalizados del pensamiento.

ADAPTACIÓN

Así como el de "schema", otro de los conceptos fundamentales es el de adaptación, que incluye los de asimilación y acomodación. Mientras el "schema" representa la estructura que adapta, la asimilación y acomodación describen el proceso de adaptación. La asimilación describe la capacidad del organismo para manejar nuevas situaciones y nuevos problemas con su conjunto de mecanismos presentes; la acomodación describe el proceso de cambio a través del cual el organismo llega a ser capaz de manejar situaciones que anteriormente fueron difíciles para él. Asimilación es un término tomado, también, de la biología. Una persona come un alimento, lo digiere y asimila. El alimento es cambiado y llega a ser útil para

las funciones fisiológicas del cuerpo. Pero, al mismo tiempo, el aparato digestivo va cambiando y acomodándose a nuevos alimentos o dietas. En resumen, la asimilación significa que el organismo se ha adaptado a la situación presente y puede mejorarla. La acomodación, por su parte, se refiere a que el organismo debe cambiar si se quiere adaptar la situación. Veamos un ejemplo: un niño puede ser capaz, a cierta edad, de tomar un lápiz y rayar (asimilación), pero para llegar a escribir necesitará desarrollar ciertas habilidades sensoriomotoras (acomodación). Ambos procesos le están permitiendo adaptarse al mundo. Cuando lo haya logrado (en el ejemplo de escribir), poseerá un "schema" más, que representa ese grado de adaptación alcanzado. Este proceso continuo se llama desarrollo e implica diversos factores.

Los "schemas" poseen una gran flexibilidad, pues, gracias al proceso de acomodación, están continuamente siendo modificados para alcanzar un mejor grado de adaptación al ambiente; pero siempre conservan la propiedad de ser "todos organizados". Simultáneamente a este proceso de adaptación, va ocurriendo el de "internalización" que se puede definir como la "representación del mundo exterior mediante recuerdos, imágenes, lenguaje y símbolos" (10). El desarrollo de esta capacidad (de internalización) ocupa varios años. El bebé se centra en las acciones y percepciones; el niño puede representarse el mundo mediante recuerdos, imágenes, lenguaje y símbolos, y el adolescente alcanza la capacidad de pensar sin recurrir a acciones externas. Dicho de otro modo, el pensamiento se desarrolla en forma gradual mediante la internalización de la acción.

FUNCIONES Y ESTRUCTURAS

Ahora bien, la idea básica que subyace en la teoría del desarrollo de Piaget es que "las funciones permanecen invariables a lo largo del desarrollo, mientras las estructuras cambian sistemáticamente. Esta modificación de las estructuras es el desarrollo" (11). Existen dos funciones básicas: organización y adaptación. Cada acto es organizado. El aspecto dinámico de la organización es la adaptación. En el ejemplo anterior, un niño ve un lápiz y lo toma. La estructura de este hecho incluye mirar, alcanzar, tomar y el fin (manipular el lápiz, rayar). Piaget denomina estructuras a la acción de estos factores integrados, y a las unidades estructurales, "schemas". La función del niño es la adaptación. El desarrollo es, entonces, según Piaget, "una progresiva equilibración[1], un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior" (12). Esta equilibración, propia de todos los seres vivos, llega en el ser humano a ser gobernada por la inteligencia, definida por Piaget como "la habilidad individual para enfrentar los cambios del mundo a través de la continua organización y reorganización de la experiencia" (13).

De acuerdo con Piaget, las estructuras mentales necesarias para el desarrollo intelectual están genéticamente determinadas. Estas estructuras mentales, que incluyen el sistema nervioso y los órganos sensoriales, están limitadas por la edad en su funcionamiento. Se desarrollan a través de la maduración y requieren la aparición y dominio de sucesivos períodos, sin los cuales, la condición humana por excelencia no es alcanzada. En este proceso, la educación desempeña un

[1]Equilibración: proceso por el cual las estructuras pasan de un estado a otro.

papel preponderante, especialmente, en opinión de Piaget, si facilita el desarrollo armónico y fluido de cada uno de estos períodos. En cada uno de ellos, el niño adquiere más complejas habilidades motoras y congnitivas. Estos períodos son:

Período sensoriomotor (de 0 a 2 años).
Período preoperacional (de 2 a 7 años).
Período de las operaciones concretas (de 7 a 11 años).
Período de las operaciones formales (de 11 a 16 años).

PERÍODO SENSORIOMOTOR

Durante este período, en palabras de Flaveli, "el niño pasa del nivel reflejo de completa indiferenciación entre el yo y el ambiente propio del recién nacido a una organización relativamente coherente de las acciones sensoriomotoras ante su ambiente inmediato. No obstante, la organización es enteramente "práctica" en el sentido de que supone simples ajustes perceptuales y motores a las cosas antes que la manipulación simbólica de ellas (14). En este período, los "schemas" son sensoriomotores; ellos organizan la información sensorial que termina en comportamientos adaptativos; pero no hay representación cognitiva o conceptual del comportamiento o del ambiente externo. Sin embargo, el comportamiento es inteligente.

Durante este período, el niño llega a ser capaz de coordinar e integrar la información que recibe por diferentes modalidades sensorias. Logra operar como si el mundo externo fuera un lugar permanente y no uno cuya existencia dependiera de su percepción. Y es capaz de exhibir comportamientos que poseen desde el comienzo intencionalidad: están dirigidos a un resultado. Él puede realizar dos o más acciones conjuntas dominadas por la misma motivación.

En este período, el niño adquiere un repertorio de "schemas" que funciona a través de un buen sistema interno de control. Estos "schemas" son movibles, adaptables a situaciones y objetos. Al desarrollar este repertorio de "schemas", el niño va simultáneamente reconociendo o conociendo su ambiente de manera más caracterizada. Adquiere, en palabras de Piaget, el "concepto de objeto". Esto significa que él llega a entender que los objetos y las acciones están ubicados en un espacio y tiempo continuos. Vista, oído y tacto se usan como canales de información del mismo mundo externo. Aparece organizado el espacio en el cual se mueven los objetos. Él incluye su propio cuerpo. Aprende la relación causa-efecto. Desarrolla las llamadas "reacciones circulares", que son patrones de respuestas que tienden a prolongar su existencia a causa de que el acto incita nuevamente al estímulo. Esta práctica permite al niño fijar y mejorar sus "schemas".

PERÍODO O SUBPERÍODO PREOPERACIONAL

El período preoperacional es, principalmente, transitorio, el fin del período sensoriomotor representa un cierto equilibrio en el nivel de comportamiento. El período de las operaciones concretas (siete a once años) incluye un nuevo y más alto equilibrio. El preoperacional es la transición entre ambos. La diferencia esencial existente entre el niño del período sensoriomotor y el del preoperacional, se basa en que el primero está relativamente limitado a unas interacciones directas con el ambiente, mientras que el último es capaz de manipular símbolos que representan el ambiente. Sin embargo, durante este período preoperacional, "el niño es dolorosamente desiquilibrado en su razonamiento conceptual" (15).

En este período, el niño puede reflexionar sobre su propio comportamiento, es decir, "tiene más presente la organización de su conducta, en cuanto se relaciona con la meta, que simplemente la meta misma" (16). Es egocéntrico (entendiendo aquí por egocéntrico la interpretación deformada de las experiencias y acciones de los demás, de personas u objetos, en términos de los propios esquemas del individuo) en relación con las representaciones, así como el recién nacido lo es con las acciones sensoriomotoras. Tiende a centrar la atención en un solo rasgo llamativo del objeto.

Otra característica destacada del pensamiento preoperacional, es la relativa ausencia de un equilibrio estable entre la asimilación y la acomodación. Más que gobernar los cambios, es gobernado por ellos. Tanto su vida cognitiva, como la afectiva, tienden a ser inestables, discontinuas, cambiantes de un momento a otro. Su pensamiento opera con imágenes concretas y estáticas de la realidad y no con signos abstractos. Por esto mismo es irreversible, como lo es la realidad misma. Opera sólo con preconceptos, que están guiados por la acción. En síntesis, se asemeja a una acción sensoriomotora que ha sido traspuesta al plano cognitivo.

Un papel fundamental ocupan, como en todo el desarrollo, la imitación y juego. En este período, tales procesos permiten la aparición de los "schemas" simbólicos, "schemas" internalizados que permiten el comportamiento simbólico. (El comportamiento simbólico es el usado para representar algo.)

La aparición del lenguaje es relevante: permite la interacción y comunicación con otros. El niño no les habla sólo a los demás, sino que se habla a sí mismo constantemente mediante monólogos variados que acompañan sus juegos y su acción. Esto indica el grado de indiferenciación que hay entre su yo y el mundo externo. A partir de este período, se da un estrecho paralelismo entre el desarrollo de la afectividad y el de las funciones intelectuales. Aparecen sentimientos interpersonales (afectos, simpatías, antipatías), sentimientos morales intuitivos e intereses y valores. "Desde el momento en que la comunicación del niño con su medio se hace posible, comenzará a desarrollarse un juego sutil de simpatías y antipatías... Por regla general, habrá simpatías hacia las personas que respondan a los intereses del sujeto y que lo valoran" (17).

PERÍODO DE LAS OPERACIONES CONCRETAS

Durante el período sensorio motor, las acciones del niño están externalizadas. Posteriormente y poco a poco, tales acciones comienzan a ser internalizadas y simbolizadas. En el período de las operaciones concretas, ellas, gradualmente, se cohesionan para formar sistemas de acciones cada vez más complejas y estrechamente integradas. Piaget llama "operaciones cognitivas" (de donde derivan las expresiones preoperacional, operacional concreto y operacional formal) a las acciones congnitivas que alcanzan la capacidad de organizarse en totalidades estrechamente ligadas y con una estructura definida y fuerte (18). Se entiende aquí por operación, la "acción que ocurre en la imaginación" (19), o "todo acto representacional que es parte integral de una trama organizada de actos" (20), o "una acción interiorizada" (21).

De acuerdo con la nomenclatura de Piaget, en este período las estructuras toman la forma de "agrupamiento", lo que incluye los atributos de grupo y de conjunto.

Un grupo es un sistema que consiste en una serie de elementos que pueden ser compuestos, asociados, identificados y susceptibles de reversibilidad. Un

conjunto es una estructura formada por una serie de elementos y una relación que puede abarcar dos o más de ellos. Los agrupamientos incluyen a ambos (22). Existen agrupamientos lógicos, infralógicos, aritméticos y de medición que, sin embargo, no agotan las estructuras operacionales concretas. El resto concierne a la estructuración de las cogniciones que incluyen directamente componentes afectivos y sociopersonales; en particular, los comportamientos que suponen interacción y valores. Así, a medida que el niño crece, sus metas y valores en un principio inestables y momentáneos, comienzan a organizarse en jerarquías más o menos estables y duraderas. En otras palabras, durante este período los niños son capaces de clasificar, imaginar los objetos desde ángulos diferentes al de la percepción, medir con referencia a dos ejes simultáneamente, apreciar las relaciones recíprocas entre un todo y sus partes. En la formación de una jerarquía de clases pueden, por ejemplo, separar a los seres en racionales e irracionales; a los animales en carnívoros y no carnívoros; a los números en pares e impares, etc. Son capaces de generar un orden sucesivo; orden alfabético; de mayor o menor; comparar medidas, pesos y longitud, etc. En este período llegan a denominar otra operación; la de la sustitución. Así pueden alcanzar un mismo resultado por diversos medios. En términos de relaciones lógicas, alcanzan a comprender la reciprocidad típicas de las relaciones simétricas. De este modo, comprenden la relación recíproca que hay entre dos hermanos, o de padre-hijo, o que una distancia mide lo mismo en cualquiera de sus dos direcciones.

Desde el punto de vista interpersonal, el niño es capaz de actuar cooperativamente, dado que ya no confunde su punto de vista con el de los otros. Dicho de otro modo, la identificación de sí mismo y la diferenciación de los demás, le permite contacto. Las actitudes sociales cambian manifiestamente. Un ejemplo de ello son los juegos o competencias con reglamentos. El término "ganar" adquiere sentido, se "trata de alcanzar éxito en una competición reglamentada" (23). Ocurren también transformaciones individuales, el niño "piensa antes de actuar", pero lo esencial es que empieza a liberarse de su egocentrismo social o intelectual que, sin embargo, reaparecerá de nuevo en la adolescencia bajo un nuevo ángulo.

PERÍODO DE LAS OPERACIONES FORMALES

En el período de las operaciones concretas, el niño trata con el presente. El que usa las operaciones formales puede pensar el futuro, lo abstracto, lo hipotético. La propiedad general más importante del pensamiento operacional formal concierne "a la distinción entre lo real y lo posible" (24).

El niño, ya adolescente, no está preocupado exclusivamente por estabilizar y organizar aquello que reciben sus sentidos. Ahora tiene la capacidad de imaginar todo lo que podría haber, y posiblemente hay, más allá de los sentidos. Su totalidad no es la realidad; sino que lo que "es" y lo que "podría ser" conforman la totalidad. El pensamiento formal es, sobre todo, pensamiento proposicional, es decir, operaciones realizadas sobre los resultados de operaciones concretas anteriores. Para Piaget, el pensamiento formal no es una conducta específica, sino una orientación generalizada para la resolución de problemas: "una orientación hacia la organización de los datos, hacia el aislamiento y el control de variables, hacia lo hipotético, y hacia la justificación y la prueba lógica" (25).

Según Piaget, la personalidad se inicia a partir del final de la infancia con la organización autónoma de reglas, de los valores y la afirmación de la voluntad

como regulación y jerarquización moral de las tendencias. Nace un sistema "personal" que se forma de la reflexión libre; por esta razón no se elabora hasta que se cumplen ciertas condiciones intelectuales, como justamente el pensamiento formal o hipotético-deductivo" (26).

Teoría de la instrucción de Jerome Bruner

Bruner sostiene que una teoría del desarrollo debe estar ligada tanto a una teoría del conocimiento como a una de la instrucción.

En su propia teoría de la instrucción, afirma que el desarrollo intelectual tiene curso entre sucesivos sistemas de representación (27). El "enactivo", durante el cual el sujeto define sucesos y objetos en relación con las acciones que él realiza. El "icónico" (alrededor de los tres años) en que el sistema de pensamiento depende de la organización visual y sensorial; el niño usa un alto grado de imaginación visual concreta. Y el "simbólico" durante el que desarrolla imágenes; traslada al lenguaje la experiencia y lo usa como un instrumento del pensamiento.

Estos sistemas, de Piaget y Bruner, son paralelos. Lo podemos verificar: el período sensoriomotor corresponde al "enactivo"; el período de las operaciones concretas, al ecónico, y el de las operaciones formales, al simbólico.

Bruner enfatiza el rol del lenguaje en el desarrollo del pensamiento. Piaget teoriza que pensamiento y lenguaje están estrechamente relacionados, pero son sistemas diferentes. Cree que el pensamiento del niño se basa en un sistema de lógica interna que incluye cómo organiza el niño y adopta las experiencias, Bruner, en cambio, sostiene que el pensamiento es internalizado por el lenguaje.

Para Bruner, el concepto de disposición, como para Piaget y Bloom, desempeña un papel esencial. El profesor no debe presionar al alumno a aprender aquellas habilidades para las cuales no está aún preparado. Debe esperar que la disposición sea explícitamente manifiesta y, sólo entonces, desarrollar las habilidades que, a partir de esa disposición, pueden ser aprendidas.

La teoría del desarrollo de la personalidad de E. Erikson

E. Erikson ha formalizado una teoría del desarrollo de la personalidad. Se centra en torno al yo del individuo y de la cultura en que vive. Ha descrito etapas psicosociales del desarrollo del yo, en las que el niño establece una serie de orientaciones acerca de sí mismo y de su mundo social. En contraste con Freud, que se focalizó en el impacto de las experiencias tempranas, Erikson estima que el desarrollo de la personalidad continúa a través de toda la vida. Las etapas son descritas como dicotomías con factores positivos y negativos. Cada etapa es influible por las que le preceden y, a la vez, cada una aporta una nueva dimensión en la interacción de una persona consigo misma y con su ambiente.

Erikson señala, ocho edades del hombre: (28)

1. **Confianza / desconfianza**. (Desde el nacimiento hasta 1 año).

Las primeras demostraciones de confianza social del niño pequeño son la aceptación de ser alimentado, la profundidad de su sueño y la relación de sus

intestinos. La experiencia de una regulación entre sus capacidades receptivas y el abastecimiento maternal le ayuda a contrarrestar el desbalance homoestático con que ha nacido. Mediante los sentidos, la sensación de familiaridad va aumentando paulatinamente en él. El primer logro social del niño es su disposición para permitir que la madre se aleje de su lado sin experimentar ansiedad o enojo.

El establecimiento de patrones perdurables soluciona el conflicto entre confianza y desconfianza. La confianza depende de la cualidad de la relación maternal. Emana del cuidado sensible de las necesidades individuales del niño y de un firme sentido de confiabilidad personal de la madre, acorde con su estilo de vida.

Cuidado adecuado y afecto genuino lo llevan a ver el mundo como seguro y digno de confianza. Cuidado inadecuado y rechazo lo inducen al temor y la sospecha.

2. **Autonomía / duda.** (Desde los dos hasta los tres años).

Si al niño se le estimula y se le permite intentar hacer lo que es capaz de hacer, a su propio andar y a su propia manera, desarrollará un sentido de autonomía. Si los padres son impacientes y hacen las cosas por sus hijos y para ellos, él dudará de sus propias habilidades para tratar con el ambiente. Las oportunidades para que el niño intente utilizar sus habilidades a su modo, orientan hacia la autonomía. La sobreprotección o la carencia de apoyo pueden inducir a la duda en sus propias habilidades para controlarse a sí mismo y el ambiente.

3. **Iniciativa / culpa.** (Desde los cuatro hasta los cinco años).

La iniciativa agrega a la autonomía la cualidad de la empresa, el planeamiento y la ejecución de una tarea por el mero hecho de estar activo y en movimiento, mientras que en la etapa anterior las acciones llevadas a cabo se inspiraban más bien, en el afán de autonomía. El peligro de esta etapa radica en un sentimiento de culpa con respecto a las metas que se planean y a los actos indicados.

Se estimula la iniciativa cuando se otorga libertad al niño para ocuparse en sus actividades y se responde pacientemente a todas sus preguntas. En cambio, se generan sentimientos de culpa cuando se restringe al niño en sus actividades y sus preguntas son consideradas molestas.

4. **Industria / inferioridad.** (Desde los seis hasta los once años)

A los seis años, el niño entra a la vida a través de la escuela. Desde este momento, el niño aprende a obtener reconocimiento mediante la producción de cosas. Desarrolla un sentido de la industria, vale decir, se adapta al mundo de las herramientas. En esta etapa, los niños reciben alguna instrucción sistemática. La escuela se convierte así, en una cultura en sí, con sus propias metas y límites, sus logros y desencantos.

Para el niño, el peligro radica en la aparición de sentimientos de inadecuación e inferioridad. Si no alcanza ciertas habilidades y logros, perderá "status" y su autoestima disminuirá. Esta etapa es decisiva desde el punto de vista social. La industria implica hacer cosas con otros. Permitir hacer cosas y apoyar estas acciones orienta hacia la industria. Limitar estas actividades y criticarlas, orienta hacia la inferioridad.

5. **Identidad / confusión del rol**. (Desde los doce hasta los dieciocho años)

Con el establecimiento de una buena relación con las herramientas, con las habilidades y la llegada de la pubertad finaliza la infancia.

La principal preocupación de los jóvenes, que crecen y se desarrollan violentamente, es la comparación entre lo que ellos sienten que son y lo que son ante los demás. Una nueva integración se gesta en su yo. Este sentimiento de identidad se basa en la confianza acumulada por el sujeto y la continuidad del significado que el joven tiene para los demás.

El peligro radica en la confusión del rol. En muchos casos, tiene relación con la incapacidad para decidir una identidad ocupacional. La intolerancia observable entre los jóvenes hacia otros grupos, aparece como una defensa contra la confusión del sentimiento de identidad. El reconocimiento de la continuidad y mismidad de una persona, aún en situaciones diferentes y ante diferentes individuos, orienta hacia la identidad. La inhabilidad para generar rasgos estables en la percepción de sí mismo encamina hacia la confusión del rol.

6. **Intimidad / aislamiento**. (Adulto joven)

El adulto joven, que posee una cierta identidad, está capacitado para fundir su identidad con la de otros. Está preparado para la intimidad, esto es, tiene la capacidad de afiliarse, de asociarse, de comprometerse significativamente.

La contraparte de la intimidad es el distanciamiento, la disposición a aislarse.

7. **Generatividad / estancamiento**. (Adulto avanzado)

La generatividad es, en esencia, la preocupación por establecer y guiar a la nueva generación. Sinónimos de ellos son productividad y creatividad. Quienes son incapaces de esto, pueden llegar a convertirse en víctimas de su propia absorción.

8. **Integridad / desesperación**

Integridad es la aceptación del propio y único ciclo de vida. Es el sentimiento de conciencia de la propia vida individual con un fragmento de la historia. De este modo, el estilo de integridad desarrollado por su cultura o civilización se convierte en "patrimonio del alma".

La falta de integridad acumulada se expresa en el aumento del temor a la muerte. La desesperación expresa el sentimiento de que la vida se ha vuelto corta y ya no es posible intentar otra.

Algunos conceptos de Kurt Lewin

Para finalizar este vistazo a algunas teorías del desarrollo, presentamos algunos conceptos que Kurt Lewin, a partir de su "teoría del campo" usó, para describir el proceso de desarrollo de la persona.

Kurt Lewin distinguió dos procesos fundamentales (29):

El de diferenciación o aumento en el número de regiones: y el de rigidización, o aumento de la firmeza de los límites entre regiones.

Una de las características de la teoría de Lewin es el uso de representaciones geométricas denominadas "topológicas". Por ejemplo, el ambiente está

compuesto, para Lewin, de regiones (30), las cuales, de acuerdo con diferentes propósitos, pueden corresponder a variados acontecimientos psicológicos. Hay regiones que corresponden a la actividad del individuo, otras que se refieren a los hechos que le suceden al individuo; unas terceras usadas para representar la relación con un grupo. El sujeto puede pasar o no de una región a otra, tanto por barreras existentes entre las regiones, como por una desconexión total entre las regiones. Cuando un individuo cambia su actividad en tal forma que va, sucesivamente, de una región a otra y a otra, este movimiento recibe el nombre de "locomoción".

El propósito de las leyes dinámicas de Lewin es, precisamente, predecir cuándo se "locomocionará" una persona, y de qué región a cuál.

Si un sistema de regiones varía por la división de una región en dos o más, el proceso es descrito como de diferenciación. Lewin formula la hipótesis de que los niños llegan a ser más diferenciados en cuanto más se desarrollan.

Los procesos de diferenciación y rigidización ocurren simultáneamente. Es posible distinguir en ellos los siguientes aspectos.

A medida que el niño crece, exhibe una mayor variedad de comportamientos. A pesar del aumento del repertorio, el comportamiento del niño llega a ser cada vez más organizado.

En esta organización, el comportamiento se divide en grandes unidades compuestas de subpartes. Por lo tanto, el comportamiento llega a ser, gradualmente, más complejo. La organización tiende a ser jerarquizada. Cada nivel da orientación al nivel que le sigue y es guiado por su anterior. Esta misma necesidad de jerarquización puede provocar complicaciones en la organización.

El ambiente psicológico del niño se expande, tanto espacial como temporalmente, por lo tanto:

- el espacio vital de un niño es más pequeño que el de un adulto;
- el espacio de libre movimiento aumenta con el crecimiento del niño.

Al mismo tiempo, el crecimiento del niño involucra cambios en la dependencia de sus actividades, unas de otras. Cada cambio que ocurre durante el desarrollo, es un aumento del realismo. Precisamente una de las dimensiones del ambiente spicológico es su nivel de realidad.

II. CRECIMIENTO FÍSICO

Tradicionalmente, en la literatura referente a la psicología del desarrollo, se ha usado el término "crecimiento" para señalar los cambios de naturaleza cuantitativa que ocurren en el ser humano. En este capítulo estudiaremos esos cambios.

Principios

Dos principios permiten comprender cómo crece el ser humano. Ellos son (31):

- El principio cefalocaudal, según el cual el crecimiento se extiende por el cuerpo desde la cabeza hacia los pies.
- El principio proximodistal, de acuerdo al cual el crecimiento avanza desde lo proximal hacia lo distal; vale decir, desde adentro hacia afuera, desde el eje central del cuerpo hacia las extremidades.

Como una forma de ejemplificar el principio cefalocaudal, podemos señalar que, mientras la cabeza crece en una razón de uno es a dos, desde el nacimiento hasta la edad adulta, el tronco lo hace en una razón de uno es a tres, y los brazos y piernas en una razón de uno es a cuatro y uno es a cinco.

Por su parte, el principio proximodistal es claramente distinguible al observar el aprendizaje de las habilidades motoras, las que van desde la adquisición de respuestas globales (tronco, brazo), a la de respuestas específicas (manos, dedos) debido a que la maduración sigue, precisamente, esa dirección.

Ciclos del Crecimiento

El crecimiento no es regular, sino rítmico, a la vez que ordenado y predecible (32).

Es posible distinguir cuatro períodos, dos lentos y dos rápidos:

- desde el nacimiento hasta los dos años: rápido,
- desde los dos años hasta la pubertad, ocho a once años: lento,
- desde la pubertad hasta los quince años o dieciséis años: rápido,
- desde los quince o dieciséis años en adelante: lento.

En estos períodos, la velocidad de aceleración del crecimiento ofrece las siguientes características:

Al segundo año, la velocidad de crecimiento es rápidamente desacelerada, para continuar hasta la pubertad tal como está. Con la pubertad, aparece una nueva aceleración. Con el paso de ella (postpubertad) ella declina.

El cuerpo no crece al unísono, ni en la misma relación. Con el tiempo, partes del cuerpo cambian en su proporción, tanto en relación al todo como a otras partes. Cada área del crecimiento tiene su propio proceso, que sigue su propia pauta.

El crecimiento de los individuos se efectúa de acuerdo con ciertos principios y leyes comunes, pero ellos ofrecen características peculiares que pueden llegar a ser marcadamente diferentes.

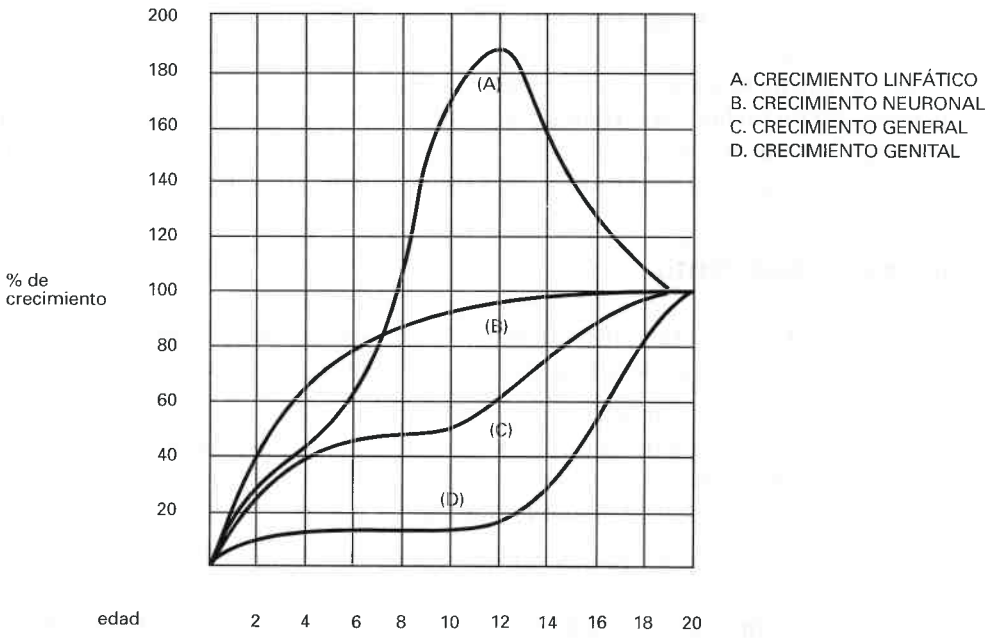
El siguiente gráfico (33) nos permite describir cómo ocurre el crecimiento en el tiempo en términos tanto generales (óseo, visceral, respiratorio) como neuronal (cerebro, espina dorsal y linfático y genital).

Estas cuatro áreas del crecimiento divergen marcadamente después del nacimiento. El crecimiento neuronal es más rápido; el 80% ha ocurrido a los cuatro años. El crecimiento de los aspectos linfáticos (timo, nódulos linfáticos) alcanza el nivel de adulto a los seis años, más del doble del nivel adulto a los doce años y luego declina hasta la madurez. El crecimiento genital es lento entre el crecimiento y la pubertad a causa de la ausencia de los niveles funcionales de estimulación de la hormona sexual. El crecimiento del sistema óseo está dividido en dos períodos: uno durante la infancia y otro que comienza casi simultáneamente con la pubertad. Cada período está separado por etapas de desaceleración.

En general, podemos distinguir cinco aspectos principales en el crecimiento:

- sistema nervioso: modifica la inteligencia;
- músculos: modifican las capacidades motoras y la fuerza,
- esqueleto: cambia la estructura y la imagen de sí mismo:
- glándulas endocrinas: modifican los impulsos y la atracción o rechazo,
- estado de la salud: el funcionamiento equilibrado del cuerpo asegura el crecimiento sano y la vida.

Gráfico 1



Ahora bien, hemos de considerar que "el crecimiento es asincrónico" (34) vale decir, aun cuando existe interrelación entre las formas de crecimiento de las diferentes áreas y órganos, las distintas áreas encuentran su punto de madurez en épocas diferentes. En este sentido, la pubertad muestra una etapa de marcada diferencia, desequilibrio, desproporción y asimetría del cuerpo.

Los siguientes datos nos permiten ilustrar la afirmación anterior (de que el crecimiento es asincrónico):

- Con excepción del primer año, los niños crecen más rápidamente de altura que de peso.
- En la última parte de la infancia, las extremidades crecen más rápidamente que el tronco.
- Entre los cinco y los ocho años, las partes inferiores de la cara crecen más rápidamente que las superiores.
- Músculos, huesos, pulmones y genitales aumentan unas veinte veces durante el crecimiento, mientras que ojos y cerebro, que están más desarrollados al nacer, aumentan mucho menos.
- El globo del ojo crece hasta los cinco años.
- El cerebro hasta los diez años.
- El corazón y otros órganos, hasta los veinte años.
- El mayor aumento del tejido óseo y muscular ocurre en la niñez y adolescencia.
- El mayor aumento del tejido graso sucede en la edad adulta.
- En su mayor parte, el crecimiento se produce primero en la región superior del cuerpo y más tarde en la inferior.
- Desde el primer año hasta la pubertad, el crecimiento de la cabeza es lento; el de los miembros, rápido y el del tronco, regular.

Proporciones corporales

A causa de los principios antes mencionados, el cefalocaudal y el proximodistal, sucede que cabeza y tronco son desproporcionadamente grandes al nacer, mientras que las extremidades son desproporcionadamente pequeñas. Después del 1er año de edad, esta desproporción, especialmente la de la cabeza, tiende a disminuir. Durante la infancia y, sobre todo, en la preadolescencia, las piernas crecen más rápidamente que el tronco. La pubertad suele establecer algunas diferencias que definirán la imagen sexual. En los niños, aumenta el diámetro de hombros, mientras que en las niñas aumenta el diámetro de las caderas.

Tres son las consecuencias más importantes que generan los cambios de proporciones (35). En primer lugar, se manifiesta una pérdida temporal del control sobre el cuerpo. Algunas habilidades ya alcanzadas pueden perderse o disminuir. En segundo término, las desproporciones corporales afectan el aspecto, y el atractivo físico desempeña un papel importante en la incorporación del niño al mundo psicosocial. Y tercero, las desproporciones corporales, en ciertas edades, pueden servirnos de clave para establecer el estado maduracional del niño.

Estatura

Después de un proceso de aumento rápido durante los dos primeros años de vida, la estatura continúa en un incremento relativamente constante y en pequeñas unidades hasta la pubertad, momento en que aparece un aumento brusco. Pasada la pubertad, la estatura retorna a su ritmo de crecimiento para detenerse aproximadamente a los veinte años (Krogman, 1943; Watson y Lowrey, 1951).

Los niños son más altos que las niñas; con excepción de un período que va desde los once hasta los quince, en que las niñas suelen, transitoriamente, igualar o superar la estatura de los varones.

La estatura es un típico ejemplo de distribución normal, en que las influencias genéticas desempeñan un papel primordial (Garn, 1956). La influencia que poseen los factores genéticos en la estatura ha sido inobjetablemente medida a través de la secreción de cantidades diferentes en la hormona del crecimiento (pituitaria), de la tiroxina y de hormonas sexuales (Garn, 1966). Las hormonas del crecimiento y la tiroxina estimulan el crecimiento del esqueleto desde el período prenatal hasta la madurez. Una alta concentración de estas hormonas causa, a la vez, una osificación tardía, determinante de la mayor o menor estatura (36).

La nutrición es el factor ambiental de mayor influencia sobre la estatura. La nutrición adecuada, especialmente en proteínas, calcio y vitamina D, desempeña un importante papel en el alcance de la estatura máxima potencial del individuo (Dreizer, 1953). Los niños más grandes tienen huesos más grandes, a raíz de lo cual requieren, durante su crecimiento, de más calcio y más fósforo (Garn, 1966).

Peso

El peso, junto con ser un correlato del crecimiento, es un indicador del estado nutricional. El peso óptimo depende de la edad, del sexo y del somatotipo. Ha sido claramente estipulado por una fórmula que relaciona estatura, peso, sexo y edad (Massler y Silver, 1951).

En seis meses, el recién nacido dobla su peso, mientras que requiere de cuatro años para doblar su estatura. Los factores genéticos influyen en el peso, pero en menor grado que en la estatura. En realidad factores ambientales como el ejercicio, las enfermedades, los desajustes socioemocionales y la nutrición, suelen ser mucho más determinantes.

El Esqueleto

La maduración del esqueleto, más que ningún otro factor, puede usarse como índice del crecimiento y desarrollo general en el niño. La relación entre maduración ósea y maduración del sistema reproductor es altísima. En las niñas, ha sido claramente establecida la relación entre el ritmo de crecimiento, la estatura, la maduración ósea y la maduración del sistema reproductor. Normalmente, la menarquia ocurre durante un período inmediatamente siguiente al año de máximo aumento de estatura (37).

El cerebro empieza a crecer rápidamente antes del nacimiento. Al nacer, el cerebro del niño alcanza un peso de alrededor de 350 gramos. Lo que equivale ya al 25% de su peso total adulto. Seis meses después, habrá alcanzado el 50%; a la edad de cuatro años, el 80%, y a los diez años, el 95%. Sin embargo, el cerebro de un niño de diez años está, a pesar de haber alcanzado el 95% de su peso, lejos de ser un cerebro maduro (Tanner, 1961). En efecto, el crecimiento interno del cerebro no puede medirse por su peso o tamaño. Su crecimiento interno continúa en la adolescencia.

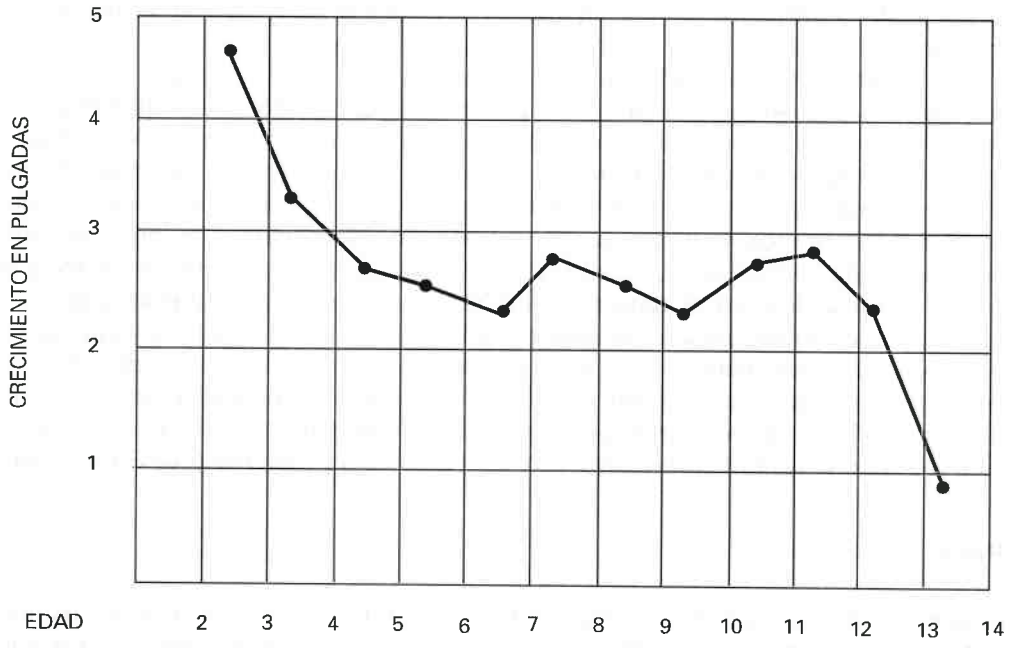


Gráfico 2

La imagen corporal

La imagen corporal es la representación mental que cada individuo tiene de su propia apariencia (38). Ella cambia casi imperceptiblemente durante largos períodos de la vida (por ejemplo, desde la infancia hasta la preadolescencia). Estos pequeños cambios de apariencia, peso y estatura son fácilmente asimilados por el niño en términos de cambio de imagen. Durante la pubertad y adolescencia, en cambio, ocurren cambios drásticos que obligan a una "reconstrucción de la conciencia corporal". Cambian las medidas, las proporciones, las características sexuales y la forma del rostro. Este fenómeno tiene importante gravitación en la imagen de sí mismo ("ego"), puesto que la imagen corporal es uno de los componentes fundamentales del "ego" y, en la mayoría de los casos, carga positiva o negativamente, más que en forma neutral tal imagen.

En nuestra cultura, la escasa estatura, la debilidad morfológica y la obesidad, generan menor *status* entre grupos de pares. Ello suele impulsar a quienes poseen tales características o prácticas compensatorias. Y, en términos generales, tales modalidades son menos consideradas en la infancia que en la adolescencia. Probablemente se debe a que la adolescencia es más importante que la infancia en lo que se refiere a la estructuración de la imagen de sí mismo. Es un hecho demostrado que el *status* sociométrico es más alto entre adolescentes que poseen atractivo físico y predeterminante en las relaciones afectivas heterosexuales. Como comparación, resulta interesante señalar aquí que el *status* sociométrico y la imagen de sí mismo están, en la infancia, fuertemente influidos por el valor intrínseco de los padres; influencia que disminuye con la adolescencia. De este modo, el adolescente comienza a valorarse por sí mismo y en su relación con otros.

Cambios en la pubertad

Los cambios que transforman al niño en adulto sexual cubren una etapa llamada "pubertad" (del latín: edad de la virilidad), la cual transcurre en un lapso de dos a cuatro años.

Las niñas llegan a la madurez sexual alrededor de los 13 años (39), momento en que se produce la primera menstruación, llamada menarquía. Entre los once y trece años, se suscitan variados cambios físicos. Otros ocurren después de la menarquia.

Los niños alcanzan la madurez sexual, en ocasiones indicada por la primera "polución nocturna", alrededor de los catorce años (40). En ellos, las modificaciones físicas comienzan a los doce años y pueden continuar hasta los dieciséis.

Dos glándulas del sistema endocrino: la hipófisis y las gónadas causan las modificaciones de la pubertad al aumentar su actividad. La hipófisis, situada en la base del cerebro, produce dos hormonas íntimamente asociadas con estas modificaciones: la hormona del crecimiento, responsable del tamaño corporal; y la hormona gonadotrópica, que estimula la acción de las gónadas. (Las gónadas son las glándulas sexuales del sistema reproductor humano.)

Durante la pubertad, los cambios físicos pueden agruparse en cuatro categorías (41).

Cambios:

- del tamaño corporal;
- de las proporciones corporales;
- de las características sexuales primarias;
- de las características sexuales secundarias.

Al crecimiento lento y uniforme de la mayor parte de la niñez, sucede un aumento abrupto en los dos años que preceden a la maduración sexual. Puede así variar el peso entre 4 y 5 kilos más por año, y la estatura entre 10 y 12 centímetros más por año. Una vez alcanzada la madurez sexual, el "estirón" de crecimiento disminuye.

Suceden cambios de proporciones corporales tanto internos como externos. Por ejemplo, el estómago, de forma tubular en la niñez, adquiere forma de bolsa y posición más vertical en la pubertad; las proporciones entre manos y brazos, y entre pies y piernas se regulan.

Los órganos sexuales o características sexuales primarias son pequeños e inmaduros en la niñez. Con la pubertad aumentan de tamaño.

Las características sexuales secundarias son los rasgos físicos que distinguen el cuerpo masculino del femenino. Entre estos rasgos sobresalen: el vello en el cuerpo y la cara; el desarrollo de los pechos y caderas en la mujer; el cambio del tono de la voz en el niño; el desarrollo de ciertos músculos (hombros, brazos y piernas); el cambio de la piel (se engruesa). Las niñas ensanchan hombros y caderas como manifestación típica de femineidad; los niños, como manifestación de masculinidad, ensanchan hombros y estrechan caderas.

Como resultado de las alteraciones glandulares y de las modificaciones de tamaño y proporción, el púber sufre, ocasionalmente, trastornos físicos tales como alteraciones digestivas, apetito caprichoso, dolor de cabeza, dolor de espalda. En conjunto, estos trastornos son más comunes en las niñas que en los niños (42).

III. DESARROLLO MOTOR

Las funciones neuromusculares involucran a la persona íntegra. En un neonato, la totalidad de sus funciones observables son motoras; mientras que en un niño que comienza su desarrollo, las funciones mentales no se pueden distinguir del comportamiento motor. De este modo, los tests diseñados para la inteligencia de niños pequeños miden solamente funciones neuromotoras. Durante la infancia, la inteligencia se puede evaluar objetivamente sólo a través de lo que el niño hace.

Aspectos generales del desarrollo motor

Cinco son los aspectos generales más relevantes del desarrollo motor:

1. De lo global a lo específico.

La afirmación de que el desarrollo motor avanza de lo global a lo específico implica que los primeros movimientos del desarrollo humano fetal son coordina-

dos y generales, y que los patrones de comportamiento específico se diferencian a partir de estas respuestas globales. Similar situación demostró Coghill (43) en el caso del desarrollo de la salamandra.

De manera que podemos suponer que, con el incremento de la maduración y experiencia, emergerán patrones de movimientos más específicos. En la enseñanza de habilidades motoras, son obvias las implicancias educacionales de este principio.

2. De músculos grandes a músculos pequeños

De acuerdo con lo señalado en el punto anterior, es fácil deducir que los grandes músculos son los primeros grupos musculares sobre los cuales el niño logra control y coordinación. Muchos de los juegos preescolares que incluyen la manipulación de objetos grandes, están implícitamente basados en esta modalidad del desarrollo motor.

3. Los principios cefalocaudal y proximodistal

La implicancia de estos principios del crecimiento físico en el desarrollo motor es evidente. (Ver capítulo anterior.) El control y la coordinación de la musculatura progresa desde la cabeza hacia los pies. Gessel y Ames en su estudio "The ontogenetic organization of prone behavior in human infancy" (44) concluyen: "La dirección general de esta organización ontogenética es indesmentiblemente cefalocaudal. El niño puede cargar su cabeza en la primera semana de vida; solamente al final del primer año de vida se para sobre sus pies".

El principio proximodistal implica, en términos de desarrollo motor, que las partes del cuerpo más cercanas al torso se coordinan y controlan antes que las más distantes.

4. De la bilateralidad de la unilateralidad

En el recién nacido, el desarrollo motor es esencialmente bilateral. Ello refleja una funcionalidad simétrica. Con la maduración e interacción con el ambiente, esta bilateralidad da paso a la unilateralidad. La preferencia de mano aparece correlacionada con la preferencia de aprehensión, la cual a su vez incluye la relación ojo-mano (Lederer, 1939).

5. Del máximo al mínimo esfuerzo muscular

En 1927, Burnside (45) observó que "las primeras etapas de locomoción se caracterizan por una sobreproducción de movimientos". Paulatinamente, el niño llega a realizar el mismo gesto físico con menor cantidad tanto de esfuerzo como de movimientos superfluos.

Habilidades primarias

En el desarrollo del niño, la gran tarea, desde que nace y durante varios años, es lograr controlar tanto su cuerpo como las partes de él. A medida que este control y coordinación van alcanzándose, el niño pasa gradualmente a controlar su ambiente externo. Este control corporal le permite mover y orientar su cuerpo

hacia objetos, lugares y condiciones ambientales; manipular objetos y movilizarse. Este proceso es simultáneo al del desarrollo del aparato receptor. El sujeto percibe y empieza, así, a conocer el mundo como algo externo a él. De este modo, en tanto desarrolla su control y coordinación corporales, va aumentando su adecuación al medio y su estabilidad o equilibrio.

Dos son las habilidades primarias y fundamentales del desarrollo motor del niño. La primera de ellas se refiere a la función de aprehensión. Ésta responde a movimientos voluntarios. Se distingue claramente del reflejo de agarrar. La única conexión es que algunos músculos son comunes a ambos gestos y, en algún sentido, la ejercitación muscular mediante el reflejo de agarrar prepara la estructura involucrada en el comportamiento aprehensor, que contiene, además, participación visual y táctil.

En la función de aprehensión, el desarrollo de la coordinación ojo-mano es esencial. Tempranamente, el desarrollo de los reflejos del tono muscular del cuello apoya esta función (White *et al.*, 1964).

Según McGraw (46), la maduración total de la función de aprehensión se logra luego de las siguientes fases:

La segunda habilidad primaria fundamental del desarrollo motor de un niño, consiste en activar su capacidad de levantarse y andar en dos pies. Esta función locomotora típica, facilita la exploración visual y le suministra completa libertad a las manos para la manipulación y exploración manual. Además, cumple su función propia: trasladarse en el espacio.

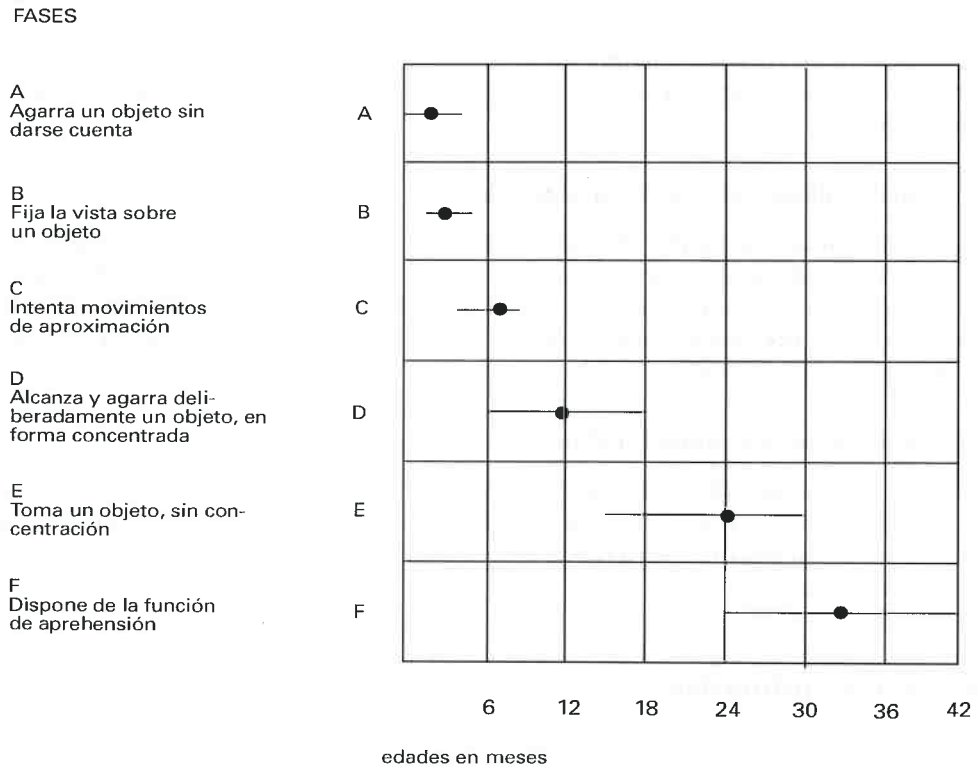


Gráfico 3

El aprender a caminar es de una importancia capital en el desarrollo del niño. Marca uno de sus grandes hitos en el camino hacia su independencia.

Este desarrollo involucra una serie de cambios cualitativos previos, entre los cuales puntualizamos (47):

1. Rodar sobre sí mismo (antes de los seis meses);
2. sentarse solo (antes de los ocho meses);
3. pararse solo (antes de los diez meses);
4. caminar solo (antes de los catorce meses).

Habilidades secundarias

Los dos patrones primarios del desarrollo (función de la aprehensión y de la locomoción) constituyen los fundamentos del desarrollo de habilidades motoras subsecuentes. Aparecerán a continuación grandes variaciones. Entre ellas, la maduración y el aprendizaje desarrollan un papel preponderante.

Entre las habilidades que el niño adquirirá podemos mencionar: saltar, correr, andar en bicicleta, nadar, pintar, escribir, moldear, construir con bloques. Las unas, emergerán de la función locomotora y, las otras, de la función de aprehensión.

En la edad escolar, avanzará hacia la combinación de estas habilidades primarias o la combinación de sus subsecuentes habilidades secundarias. Así, jugará con una pelota, practicará deportes como la natación, el fútbol, el básquetbol, y desarrollará actividades como la danza, la expresión corporal, el escalamiento, etcétera.

Por ejemplo, en básquetbol el lanzamiento al aro involucra localización visual, equilibrio, desplazamiento corporal, salto, control del balón y coordinación de cuerpo, brazo, mano y dedos. Todo esto requiere excelente apreciación de la distancia, buen equilibrio dinámico, buena coordinación ojo-mano, apropiado funcionamiento de los dedos, brazos, tronco, piernas y cabeza. Todo ello para llegar a controlar, parcialmente, el medio externo, en este caso, la trayectoria del balón.

Un adecuado desarrollo motor es altamente importante y necesario para el ser humano. La adaptación del niño al ambiente depende, en gran medida, del desarrollo de las habilidades motoras que le permitan interaccionar mejor con el medio.

Un papel importante desempeña también el desarrollo motor en la formación de autoimagen y la confianza y seguridad en sí mismo.

Finalmente, puntualicemos que el funcionamiento motor depende completamente de la maduración de las estructuras físicas que tal funcionamiento involucra. En este sentido, el desarrollo de ciertas funciones motoras requiere que haya emergido la disposición para tal función.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BIEHLER, ROBERT F., *Psychology Applied to Teaching*. Boston, Houghton Mifflin, 1974, p. 94.
2. BIEHLER, ROBERT F., *Psychology Applied to Teaching*, Boston, Houghton Mifflin, 1974, p. 95.
3. HURLOCK, ELIZABETH B., *Desarrollo psicológico del niño*. Madrid, del Castillo, 1967, p. 13.
4. AUSUBEL, D. y SULLIVAN, E., *Theory and Problems of Child Development*. New York, Grune y Stratton, 1970, p. 190.
5. BIEHLER, ROBERT F., *Psychology Applied to Teaching*. Boston, Houghton Milfflin, 1974, pp. 94-98.
6. HUNT, I. McV., *Intelligence and Experience*. New York, Ronald Press, 1961, p. 267.
7. BLOOM, BENJAMÍN S., *Stability and Chance in Human Characteristics*. New York, 1964, p. VII.
8. AUSUBEL, D. y SULLIVAN, E., *Theory and Problems of Child Development*. New York, Grune y Stratton, 1970, p. 90.
9. BALDWIN, ALFRED L., *Theories of Child Development*. New York, Wiley, 1967, p. 175.
10. BEARS, RUTH M. *Psicología evolutiva de Piaget*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971, p. 121.
11. PHILLIPS, JOHN L. Jr., *Los orígenes del intelecto según Piaget*. Barcelona, Fontanella, 1970, p. 24.
12. PIAGET J., *Seis estudios de Psicología*. Barcelona. Seix Barral. 1969, p. 11.
13. D. SINGER y T. REVENSON. *How a child Thinks*. New York. New American Library. 1978, p. 11.
14. J. FLAVELL. *La Psicología evolutiva de Jean Piaget*. B. Aires. Paidós. 1979, p. 105.
15. PHILLIPS, JOHN L. Jr. *Los orígenes del intelecto según Piaget*. Barcelona, Fontanella, 1970, p. 192.
16. D. SINGER y T. REVENSON. *How a Child Thinks*. Nueva York. New American Library, 1978, p. 70.
17. J. FLAVELL. *La Psicología evolutiva de Jean Piaget*. B. Aires. Paidós. 1979, p. 57.
18. BALDWIN ASPED. *Theories of Child Development*. New York. Wiley, 1967, p. 184.
19. PIAGET, J. *Seis estudios de Psicología*. Barcelona. Seix Barral. 1969, p. 122.
20. BALDWIN ASPED. *Theories of Child Development*. New York, Wiley, 1967, p. 184.
21. ERIKSON, E., *Childhood and Society*, New York, Norton, 1950.
22. J. FLAVELL, *La Psicología evolutiva de Jean Piaget*. B. Aires, Paidós, 1979, p. 64.
23. J. FLAVELL, *La Psicología evolutiva de Jean Piaget*. B. Aires, Paidós, 1979, p. 64.
24. BALDWIN ASPED, *Theories of Child Development*. N. York. Wiley, 1967, p. 224.
25. BALDWIN ASPED, *Theories of Child Development*, N. York. Wiley, 1967, pp. 230-1.
26. J. FLAVELL, *La Psicología evolutiva de Jean Piaget*. B. Aires, Paidós. 1979, p. 101.
27. PHILLIPS, JOHN L. Jr. *Los orígenes del intelecto según Piaget*. Barcelona, Fontanella, 1970, p. 123.
28. ERIKSON, E., *Childhood and Society*. New York, Norton, 1950.
29. BALDWIN ASPED. *Theories of Child Development*. N. York. Wiley, 1967, p. 116.

30. BALDWIN ASPED. *Theories of Child Development.* N. York. Wiley, 1967, p. 96.

31. Mc CANDLESS, BOYD R., *Children Behavior and Development.* New York, Holt Rinehart and Windston, 1967, p. 378.

32. HURLOCK, ELIZABETH B., *Desarrollo psicológico del niño.* Madrid, del Castillo, 1967, p. 131.

33. STOTT, LELAND H., *Child Development.* New York, Rinehart and Winston, 1967, p. 38.

34. STONE, L. I. y CHURCH, J., *Chilhood and adolescence.* New York, Rondon House, 1957, Cit. por Hurlock, E. en Desarrollo Psicológico del niño, p. 133.

35. HURLOCK, ELIZABETH B., *Desarrollo psicológico del niño.* Madrid, del Castillo, 1967, p. 131.

36. AUSUBEL, D.P., *Theory and Problems of Adolescent Development.* New York Grune y Stratton, 1954, cit. por Ausubel y Sullivan, p. 694, en Theory and Problems of Child Development. New York, Grune y Stratton, 1970.

37. STOTT, LELAND H., *Child Development.* New York, Holt, Rinehart and Winston, 1967, p. 38.

38. AUSUBEL, D. P. *Theory and Problems of Adolescent Development.* New York, Grune y Stratton, 1954, cit. por Ausubel y Sullivan. p. 694, en Theory and Problems of Child Development. New York, Grune y Stratton, 1970.

39. HURLOCK, ELIZABETH B. *Desarrollo psicológico del niño.* Madrid, del Castillo, 1967, p. 131.

40. HURLOCK, ELIZABETH B. *Desarrollo psicológico del niño.* Madrid, del Castillo, 1967, p. 131.

41. HURLOCK, ELIZABETH B. *Desarrollo psicológico del niño.* Madrid, del Castillo, 1967, p. 157.

42. HURLOCK, ELIZABETH B. *Desarrollo psicológico del niño.* Madrid, del Castillo, 1967, p. 164.

43. THOMPSON, GEORGE G. *Child Psichology.* Boston, Houghton Mifflin, 1962, p. 225.

44. GESSEL, A., y AMES, L.B. *The Ontogenetic Organization of Prone Behavior in Human Infancy.* Journal Genetic Psychology, 1940. v. 56, p. 131. En cita de Thompson G., Child Psychology.

45. McGRAW, MYRTLE B. *The Neuromoscular Maturation of the Human Infant.* New York. Columbia University Press, 1943, p. 38.

46. McGRAW, MYRTLE B. *The Neuromuscular Maturation of the Human Infant.* New York, Columbia University Press, 1943, pp. 98-99.

47. STOTT, LELAND H. *Child Development.* New York. Rinehart and Winston. 1967, p. 139.

ELEMENTOS DE PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

(SEGUNDA PARTE)

Psicóloga: *Lidia Salinas A.*

RESUMEN

Este Capítulo señala algunas orientaciones que contribuyen al conocimiento, por parte del profesor, de ciertos descubrimientos de la Psicología del Desarrollo, así como a la comprensión de algunos factores psicológicos que originan determinados cambios en el comportamiento del niño y el preadolescente en su vida familiar, social y escolar.

PROCESOS DE DESARROLLO PSICOLÓGICO DURANTE LA ETAPA DE SEIS A DIEZ AÑOS

I. DESARROLLO COGNITIVO

El conocimiento se refiere a los procesos mentales superiores, es decir, a las funciones que intervienen en la comprensión del mundo que nos rodea: percepción, lenguaje, formación de conceptos, abstracción, pensamiento, etcétera.

Estos procesos se dan, por lo general, de modo concurrente. Muchas veces es difícil distinguir unos de otros; sin embargo, los analizaremos separadamente sólo con el objeto de ser más claros.

1. PERCEPCIÓN

El desarrollo de la percepción es un proceso de diferenciación. Al comienzo, el funcionamiento de los órganos de los sentidos está íntimamente ligado a los movimientos del cuerpo (actos sensomotores, según Piaget); poco a poco, a medida que se avanza en el desarrollo, el aspecto motor y lo sensorial se van separando relativamente.

Al considerar la capacidad sensorial en sí, se observa que el niño pequeño empieza percibiendo globalmente en forma difusa y progresivamente alcanza cierto grado de continuidad y fijación, debido sobre todo a la adquisición del lenguaje (los objetos comienzan a destacarse del fondo difuso).

Un paso decisivo en la relación del niño con el mundo se da cuando en sus vivencias el "yo" y el "mundo" se separan. Así, las vivencias infantiles adquieren un carácter objetivo. Con esto el niño adquiere paulatinamente las leyes del mundo exterior. Esta nueva orientación hacia "afuera" se manifiesta en que la percepción del niño se vuelve más detallada y analítica (percepción analítica). Muchos autores coinciden en que en esta posición se encuentra el escolar, porque a los siete años ya se observa una actitud perceptiva más analítica. Concuerdan en que este paso —de la interpretación global a la analítica— permite a la escuela llevar a cabo una enseñanza orientada hacia el análisis. Al niño se le hace, entonces, más fácil que a los preescolares (a partir de los seis a siete años) intentar "sacar" las partes de los conjuntos en que se presentan; es decir, reestructurar y reodenar, con un poco más de facilidad, los conjuntos y el orden de su campo perceptivo.

Es obvia la importancia que esta paulatina modificación del cómo se percibe asume en el trabajo escolar de los primeros grados. Otra característica importante de la percepción infantil de esta etapa, es que progresivamente las cualidades de los objetos, tales como tamaño, forma, color, etc., se hacen algo

más "objetivas", debido a que comienza a relajarse la tan estrecha vinculación de los años anteriores entre percepción y afectividad.

A los nueve años de edad, más o menos, se encuentran los comienzos de una percepción por "categorías". Esto significa que el niño empieza a percibir y a interpretar sus percepciones a través de un sistema de referencias que le permite agrupar determinados elementos. Por ejemplo, tiende ya a percibir como animales a un león y una gallina, a pesar de la gran diferencia externa entre ambos.

a) Percepción de la forma

P. Mussen señala que la capacidad de distinguir entre formas tan complejas —como los números y las letras— se desarrolla poco a poco y queda bien establecida a los cinco años. Naturalmente, se producen grandes diferencias individuales. Muchos niños de seis o siete años experimentan dificultades al tratar de distinguir variaciones tan sutiles como las que existen entre "p" y "q", "b" y "d", etc. Los progresos en estas discriminaciones, producto de una mayor madurez y de la práctica, desempeñan un papel decisivo en el aprendizaje de la lectura.

b) Percepción de partes, conjuntos y detalles

Como decíamos anteriormente, la capacidad de extraer o diferenciar partes de una percepción global se desarrolla poco a poco a medida que se avanza en edad.

El desarrollo gradual de la capacidad de extraer detalles o partes de un todo, se ha estudiado experimentalmente con figuras que incluyen objetos pequeños o que son conocidas por los niños. De aquéllos cuyas edades fluctuaban entre cinco años y medio a seis, sólo lograron resolver el problema los muy inteligentes, pero les fue muy difícil. Los niños de ocho a diez años todavía presentan alguna dificultad; mejoran notablemente entre los diez y trece años, puesto que esta facultad se concreta durante la adolescencia.

c) Percepción del espacio

Otro rasgo que se presenta a esta edad con respecto a la percepción es la progresiva consolidación de las direcciones espaciales. Cuando un niño aprende a caminar, se establece poco a poco la dirección vertical (arriba-abajo) y la dirección horizontal, pero en esta fase el espacio es todavía un espacio "para la acción". Aun durante la primera etapa de la escolaridad sigue afirmándose esta percepción a través de dos procesos: visualización del espacio y objetivación paulatina, en la que la aprehensión del espacio se desliga del propio cuerpo.

A los ocho o nueve años se completa esta percepción. El niño puede determinar derecha-izquierda, arriba-abajo independientemente de sí mismo y sólo en relación con los objetos.

En otro aspecto se consolida la percepción del escolar de estas edades: las propiedades de los objetos, tales como tamaño, forma y color se le hacen más estables. El niño empieza, entonces, a percibir los objetos tales como son en realidad y no como aparecen en un momento dado.

Por último, a esta edad comienza a desvincularse la percepción de la afectividad, es decir, aquélla es más objetiva, lo que diríamos que es indispensable para los requerimientos escolares.

2. FORMACIÓN DE CONCEPTOS

La línea divisoria entre "perceptos" (resultados de las percepciones) y los "conceptos" es muy sutil. Los psicólogos definen las percepciones como organizaciones de impresiones simples de los sentidos. La formación de conceptos supone el descubrir y definir los rasgos comunes a un grupo de objetos o hechos.

Algo importante por considerar es que la formación de conceptos está íntimamente ligada a la cultura y a las experiencias previas. Por lo tanto, si un niño desconoce algunos objetos o elementos porque no están integrados en su patrón cultural, no podrá formarse conceptos de ellos. Además, la habilidad en la formación de conceptos se relaciona íntimamente con la adquisición del lenguaje. Una vez que el niño ha aprendido el nombre de un objeto, probablemente reaccionará en la misma forma ante todos los demás que tengan la misma denominación. (Mediación verbal o generalización mediada.)

a) Organización de conceptos

Los psicólogos distinguen dos tipos de organización de conceptos: horizontal y vertical. El primero comprende conceptos más o menos iguales en extensión (como perro, gato, caballo) y el segundo incluye conceptos de extensión progresivamente creciente (negro, perro, animal).

Los primeros conceptos que establece el niño son, generalmente, de tipo horizontal y, lo mismo que sus percepciones tempranas, son amplios e indeferenciados. Posteriormente, con percepciones más precisas, experiencias más variadas y un mayor vocabulario, los conceptos del niño se hacen más afinados y diferenciados.

Stone y Church sostienen que la concepción de tipo vertical se alcanza, generalmente, durante los años escolares.

Cuando el niño ingresa a primer año, cuenta con una gran variedad de conceptos, relativos a su medio material, los juegos, su hogar, etc., pero, en cuanto a números e ideas abstractas, recién comienzan a formarse estos conceptos en forma incipiente. Por esta razón, los primeros años de escuela son decisivos en el desarrollo conceptual del niño.

Por otra parte, la enseñanza escolar contribuye en gran medida a que aparezca poco a poco en las vivencias del niño el "objeto objetivo".

Oberer(1) señala que en la edad escolar temprana, los conceptos se caracterizan por:

- poseer aún un tinte subjetivo;
- ser intuitivos (ejemplo: la enfermedad es cuando salen manchas rojas);
- definición de los conceptos por los niños, mediante ejemplos o descripción (ejemplo: un niño es el que puede saltar);
- definición diciendo lo que el objeto hace o para qué se usa (ejemplo: un palo es para pegar), es decir, son funcionales sus conceptos.

En resumen, los conceptos del niño no son todavía claros (no están ordenados ni subdivididos), son imprecisos (de límites mal definidos), y fluctuantes (varía lo esencial).

b) Concepto de número y cantidad

Sólo hacia el final de esta fase de desarrollo, el escolar hace suyo el concepto de

número. Éste se obtiene por dos vías: la primera, que es quizás la menos importante, es la de contar, lo que no significa que el niño domine ya el concepto de número. Sin embargo, puede apreciar diferencias en cantidades, aunque no sepa contar todavía, debido a la visión o percepción global que posee a la edad preescolar. (El niño no puede aún pensar en el número como tal.) La segunda vía conducente a este concepto se refiere a la "aprehensión de la cantidad". Por lo general, en esta etapa de la formación del concepto de cantidad se encuentra el promedio de los niños al ingresar a la escuela. Su concepto de cantidad se encuentra ligado a objetos concretos ordenados de una manera determinada.

"El camino que conduce al concepto de número está marcado por el ordenamiento, la división y la comparación de los diversos conjuntos, por las diversas maneras de interpretar las relaciones de los conjuntos" (Hansen)(2).

De este modo, y coincidiendo con lo señalado por Piaget, en esta etapa de escolaridad básica surge progresivamente el concepto de número. Las circunstancias desfavorables, tanto objetivas como subjetivas, y los posibles errores metodológicos del maestro pueden obstaculizar su adquisición.

3. PENSAMIENTO

La raíz del pensamiento es la acción práctica. Piaget la llama "acción interiorizada". Un rol importante en la disposición interna de los objetivos del pensamiento, lo cumplen el lenguaje, la percepción, el desarrollo motor y otras funciones.

Sin duda que, paulatinamente, se da en las vivencias del niño del "objeto objetivo", es decir, es menos coloreado por componentes subjetivos, hasta que, ya en la adolescencia y juventud, las operaciones del pensamiento alcanzan características semejantes a las del adulto. La enseñanza escolar contribuye en gran medida a este desarrollo.

Con respecto a la comprensión de las relaciones, el conocimiento de la relación causa-efecto en la edad escolar temprana consiste en el "si-entonces". Por ejemplo, si aprieto el interruptor, entonces se prende la luz. Por esta razón (de coincidencia de hechos en el tiempo y en el espacio) el niño tiene la impresión de que el primero es causa del segundo.

Piaget ha estudiado a fondo el uso de las conjunciones tan utilizadas por los niños de esta edad, para comprender las relaciones causales. El niño emplea la conjunción "porque" en tres formas de relación, con tres sentidos diferentes:

1. Porque causal: el niño se cayó porque se resbaló.
2. Porque psicológico: le pegué porque me pegó.
3. Porque lógico: la mitad de nueve no es cuatro, porque cuatro más cuatro es igual a ocho.

Hasta los siete años, el niño no usa específicamente las tres formas; sólo a los ocho años aplica el "porque causal" de manera correcta en el 80% de los casos. En un 40% de las oportunidades emplea correctamente el "porque lógico". El "porque psicológico" ocupa una posición intermedia.

Mientras que los niños preescolares piden explicaciones de todo, a partir de los seis años surgen ya esfuerzos espontáneos para explicarse las cosas.

Se ha llevado a cabo una serie de estudios con niños de escolaridad temprana para saber cómo se explican ciertos fenómenos: la mayoría de los niños de seis años describen los fenómenos sin explicarlos; los de siete a ocho años dan

explicaciones del tipo "si-entonces" y, a partir de los ocho años, comienzan a dar explicaciones científicas.

Cuando el niño no puede explicarse ciertos hechos, recurren a las explicaciones por medio del "pensamiento mágico", el que se ve favorecido, porque su capacidad crítica no está suficientemente desarrollada en esta etapa. Es decir, el niño todavía observa una actitud no crítica frente a su mundo.

Posteriormente, y con la edad, se da una subdivisión teórica del mundo circundante, lo que se manifiesta en la clase de conceptos empleados. El niño utiliza ya muchos conceptos abstractos, pero aún en sentido concreto (Hurlock).

De acuerdo con el esquema planteado por Piaget y Wallon, en la etapa de las operaciones concretas (que se extiende hasta los once o doce años de edad, aproximadamente) aparece la actividad simbólica real. Las operaciones lógicas de nivel abstracto se terminan de adquirir en la madurez. En la etapa de las operaciones concretas los niños infieren y deducen a través de representaciones intuitivas de naturaleza objetiva. En la primera fase escolar los niños son capaces de llegar a conclusiones correctas sólo cuando pueden representarse intuitivamente las premisas. Por ello es que muchos profesores han experimentado el fracaso de los alumnos por no haberles descrito y explicado a ellos las premisas necesarias en una forma bastante intuitiva o concreta, puesto que se encuentra, según Piaget, en un nivel operacional concreto.

Tienen gran importancia para el desenvolvimiento de la actividad mental dinámica las preguntas que los adultos formulan a los niños. Para hacerlas, es necesario "dosificar" con precisión su grado de dificultad y considerar tres condiciones:

- los conocimientos reales que posean los niños acerca de la materia;
- el nivel general de desarrollo del pensamiento, es decir, de la capacidad para formular y resolver problemas;
- la finalidad pedagógica que el educador persigue.

El planteamiento incorrecto de las preguntas lleva al alumno a la búsqueda de conexiones distintas de las que el profesor trata de conseguir.

4. LENGUAJE

La adquisición del lenguaje verbal es indispensable para la abstracción y formación de conceptos, así como para la comunicación social y el pensamiento. "...Los niños de más de cinco años actúan y controlan su conducta por medio, principalmente, de la estimulación verbal; es decir, por medio de lo que los psicólogos americanos designan como generalización mediada o mediación verbal" (3).

En la edad escolar, aumenta la frecuencia del uso de los pronombres, verbos, adjetivos, conjunciones y preposiciones, el vocabulario del niño se extiende en gran cantidad; las frases se hacen progresivamente más largas.

Una característica del aprendizaje del fonemario es la fusión del sonido con el sentido. Cuando el niño comienza el aprendizaje de la lecto-escritura, debe realizar un trabajo de diferenciación o descomposición, lo que se lleva a cabo con la ayuda del docente y la actitud analítica que ya va apareciendo en el escolar. Lo más difícil para aprender el fonemario es aprender el complejo sonoro y descomponerlo en sonidos aislados. Al aprender escritura, deben descomponer la palabra (forma con sentido) en elementos sin sentidos y llegar a la síntesis de un

nuevo todo con sentido. (En este momento entran en juego los componentes motores y ópticos.) Clauss, señala que la nueva actitud ante el lenguaje (objetivación o cosificación), la estructura verbal interna recién adquirida, el reciente aprendizaje de la lectura y escritura y la enseñanza orientada hacia el conocimiento del mundo, conducen en esta primera etapa escolar a un enriquecimiento considerable del lenguaje, tanto desde el punto de vista formal como de un contenido.

Al respecto, existen estudios que demuestran que en los primeros años escolares se incrementa el vocabulario verbal y escrito y que, ya a los diez años, este aumento alcanza al doble del de 1er año. Es un hecho que el lenguaje no sólo se modifica en cuanto a vocabulario, sino que, a medida que se avanza en edad, cambia su contenido o la forma de emplearlo. A los diez años los niños comienzan a manejar conceptos generales en sus composiciones y son más capaces de elaborar frases más largas, así como de interpretar y describir situaciones de un modo más complejo que los de siete u ocho años. Naturalmente, los elementos del medio en que se desenvuelve el niño desempeñan un papel decisivo en la formación del lenguaje.

Para Luria, a medida que el niño progresa en su capacidad lingüística, regula o controla su conducta cada vez más. Es decir, el lenguaje ya no sólo es un medio de comunicación, sino que se convierte en el mediador de la propia conducta (lenguaje interno).

5. INTELIGENCIA

Aun cuando no existe consenso entre los autores para definir la inteligencia, existe consenso en concebirla como la capacidad de pensar en abstracto y de razonar, así como de servirse de la experiencia para la adaptación. Por ello, es sumamente difícil separar la inteligencia de las demás funciones congnoscitivas. Casi todas las pruebas o tests contienen ítemes de solución de problemas, de razonamiento y de pensamiento abstracto, de discriminación perceptual, así como de capacidad verbal.

La eficiencia predictiva de las pruebas de inteligencia crece a medida que el niño aumenta en edad. Las pruebas de inteligencia aplicadas a los seis o siete años se correlacionan altamente con los resultados obtenidos en pruebas de inteligencia a los diecisiete-dieciocho años. Las marcas o puntajes de los tests aplicados en los primeros años escolares constituyen predicciones buenas de los niveles que alcanzarán los niños en materia de lectura, comprensión, matemática, etcétera.

La teoría del desarrollo cognoscitivo, formulada por Piaget, señala que la inteligencia es una adaptación al medio, que se da a través de los procesos de asimilación y acomodación, que conducirían a una organización del pensamiento y de la actividad. (Ver Patricio Varas, Elementos de psicología del desarrollo. Primera Parte, Capítulo I.)

Finalmente, podemos señalar que existen algunos supuestos teóricos con los que concuerda la mayoría de autores, tales como los formulados por Joan Beck:

- No existe un nivel de inteligencia fijo, ya que el medio ambiente lo cambia, en especial en las edades tempranas de la vida.
- Los cambios de la capacidad mental son mayores durante el período en que el cerebro crece con más rapidez.

- Existen períodos propicios para aprendizajes específicos. Estos períodos son las etapas del desarrollo en las que el estado fisiológico del cerebro en crecimiento, hace que ciertos aprendizaje sean más difíciles de adquirir.
- La inteligencia es el producto de la interacción con el ambiente y los factores hereditarios. Mientras más y mejores estímulos sensorios alimentan la corteza cerebral del niño, mayor será su capacidad para funcionar inteligentemente.

6. MEMORIA

Contrariamente a lo que en forma tradicional se estima, la memoria del niño se desarrolla a través de las distintas actividades diarias organizadas adecuadamente y no tanto a través de entrenamientos especiales. Es de suma importancia el lenguaje de las personas que están en contacto con los niños, en especial su precisión, corrección y claridad para fomentar un recuerdo preciso de los contenidos asimilados.

En la literatura referente al tema, se afirma que, a partir de los siete años, la memoria presenta menos espacios vacíos como resultado de que en la escuela la vida del niño está ordenada y dividida en espacios precisos de tiempo.

Según M. Debesse, en los primeros años escolares la efectividad predomina en la formación de los recuerdos y, además, los contenidos memorísticos están relacionados con experiencias activas, lo que hace que dominen las representaciones "concretas, intuitivas".

A medida que va aumentando la edad, la capacidad de rendimiento de la memoria se incrementa también y comienza a dominar, según algunos investigadores, una memoria de tipo lógico más que mecánico.

7. ATENCIÓN

Por lo común, los niños de primer año se distraen fácilmente. El hecho de dispersarse la atención puede deberse a variadas causas: en primer lugar, el sistema nervioso central de esta edad carece aún de la suficiente fuerza y estabilidad, la que se va logrando por medio de la educación en general. Otras razones pueden ser la fatiga, que les impide concentrarse en las tareas; falta de flexibilidad para prestar atención a diversas tareas, o, en el otro extremo, exceso de concentración en un contenido —que impide desplazar la atención voluntariamente—. Sin embargo, en muchos casos, esta inestabilidad de la atención se origina por la falta de actividad del niño. Si permanece en clases escuchando sólo las explicaciones y sin participar activamente, su atención se desvía hacia otros objetos o situaciones. Ahora bien: debemos considerar que existen oscilaciones de la atención, naturales durante la realización de una actividad determinada, las que se solucionan con una pregunta al niño, con prácticas físicas y/o modificando la actividad.

II. DESARROLLO SOCIAL

El estudio psicológico de los niños y adolescentes, nos remite necesariamente a analizar las influencias sociales sobre ellos. Estas influencias socioculturales pueden dividirse en dos grupos, según Didier Anzieu:

1. Influencias subculturales: dentro de una misma área cultural, influencia diferente de los distintos ambientes socioeconómicos, geográficos, profesionales, intelectuales, etc., y, particularmente, influencia de la clase social a que pertenece el niño:
2. Diferencias de una civilización a otra en la educación de los niños. Esto acarrea importantes consecuencias en el estudiante en cuanto a la formación de actitudes sociales y de relaciones con los demás. "El estudio psicológico del niño y del adolescente no puede estar completo sin el estudio de las actitudes de los adultos hacia los niños en la medida en que estas actitudes no son ya solamente rasgos de carácter personal, sino que están regidas por normas sociales" (4).

Los primeros aprendizajes sociales tienen lugar en la familia. Estas experiencias iniciales, en especial con la madre, influyen en gran medida en las expectativas y actitudes del niño hacia los demás. Es decir, muchas de estas actitudes tienden a generalizarse a otros miembros de la sociedad.

• Identificación

"Otras características y reacciones parecen adquirirse, sin enseñanza o recompensa directas o inmediatas, a través de la identificación con otros" (5).

La identificación puede concebirse como un motivo o impulso de parecerse a otra persona. Este motivo es aprendido y fundamental en el desarrollo de la sociabilidad y de la personalidad.

Inicialmente, esta identificación se realiza en el hogar, con posterioridad a medida que el niño sale de su casa, sus modelos de identificación se amplían: el niño imita la conducta de sus profesores, de héroes de novelas o de televisión, etc. Este proceso se prolonga durante mucho tiempo y es uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo de la personalidad y de la sociabilidad.

El ingreso a la escuela es un proceso importante para el desarrollo social de los niños, puesto que se separan del círculo familiar. Aunque hubieran asistido al Jardín, donde toman contacto con numerosas reglas, disposiciones y formas de conducta, su paso a la escuela les significa contacto con un ambiente totalmente diverso. La forma de relación con los profesores, las actividades, la división del tiempo, etc., exigen una especial adaptación de parte de los niños. Los profesores deben pues, ayudarlos en esta nueva situación social, sin exigirles demasiado.

• Relaciones con el profesor

En los primeros años de E.G.B., la autoridad del maestro es muy grande. Lo es más cuanto más numerosas son sus cualidades, lo que estaría en relación con la

actitud no crítica de los niños de esta fase. Obviamente, esta relación del niño con su profesor puede ser muy variada. Depende en gran medida de la personalidad del maestro. Los niños de estas edades destacan en la mayor parte de las investigaciones las siguientes características de sus profesores: actitud no autoritaria, amabilidad, cooperación con sus alumnos, paciencia, variedad de intereses, trato agradable y "presencia" agradable, sentido del humor, preocupación por sus alumnos, conducta uniforme, habilidad en la enseñanza, etcétera.

Aproximadamente a partir de los ocho años, el niño comienza ya a perder la actitud de sometimiento a la autoridad del maestro. Por ejemplo, empieza a quejarse por injusticias.

La relación del niño con su profesor depende en gran medida de la atmósfera de la escuela, cómo aprecia la comunidad la escolaridad misma, y los fines que persigue un grupo de seres humanos al enviar a sus niños a la escuela.

Por otra parte, es un hecho que las actitudes del educador hacia diferentes situaciones y personas y, en especial, hacia el o los niños, desempeñan un papel importante en la formación del niño. D. Anzieu (6) afirma los siguiente: "...el educador influye mucho más por las actuaciones que induce naturalmente en el niño, que por lo que enseña en forma consciente y buscada".

• Relaciones sociales

Las relaciones son más extensas, más intensas y más influyentes a partir de este período escolar. Su sociabilidad se va viendo aumentada, su tipificación sexual está más firmemente establecida y la presión social es más intensa en cuanto a la aceptación de las normas de grupo.

A los seis-siete años, o en el primer año escolar, se observa que la estructura de los grupos cambia con rapidez, los niños no tienen la vivencia de la clase como un todo. La estructura de estos grupos es todavía poco diferenciada, no sólida; se juntan por la necesidad de "jugar a algo", porque se sientan juntos, viven cerca, etc. En general, en esta etapa faltan las normas internas del grupo, porque todavía no valoran críticamente a sus compañeros.

A partir del segundo año escolar, ya hay una estructuración más fuerte:

- algunos niños se destacan como jefes (aún centrados en la satisfacción de deseos, prestigios, etcétera);
- va surgiendo un orden jerárquico que todavía no está dado por el rendimiento escolar, sino por la popularidad social, la posesión de juguetes, la fuerza y la habilidad corporales, etcétera.

Paulatinamente, la formación de grupos abarca el curso entero, creándose así una atmósfera de grupo unitario o, como lo llama K. Lewin "un clima social" o espíritu de clase, lo cual no excluye la formación de subgrupos. Aun cuando los grupos comienzan a ser más estables, a contar con una jerarquización más definida y el niño se siente miembro de su colectividad —lo que se pone de manifiesto en la solidaridad interna del grupo y en la rivalidad con otros— no debemos pensar que los niños de nueve o diez años forman ya verdaderas comunidades. Más bien, la estabilidad se basa en el rendimiento. Mussen (7) señala lo siguiente: "Aproximadamente a las edades de siete a doce años, los niños se interesan fuertemente por su bando, grupo sin limitación formal estricta en el que los miembros cambian con rapidez".

Se van dando así, ciertas "reglas del juego" o normas y exigencias para los integrantes del grupo en relación con la conducta y el rendimiento, lo que tiene considerable importancia pedagógica, no sólo en cuanto a la capacidad de agruparse, sino para la formación de la personalidad infantil.

La gran inclinación de los niños a formar vínculos sociales, se verá fomentada por el medio en que se desarrolla el niño y, de modo especial, por las condiciones particulares que propicia el maestro y la unidad educativa.

• Las amistades

En la elección de amigos, entre los seis y ocho años no importa, por lo general, el sexo. Ya aproximadamente a los ocho años, la actitud cambia y las asociaciones con los miembros del sexo opuesto disminuyen considerablemente. En esto, tienen una gran influencia las presiones culturales que se ejercen sobre los niños en cuanto a adoptar una conducta apropiada al propio sexo, premiando las actividades realmente "masculinas" de los niños y realmente "femeninas" de las niñas. A los nueve años, muchas actividades, actitudes e intereses están claramente diferenciados o definidos sexualmente. Se presentan entonces variaciones al preferir determinados juegos, lecturas, películas, etc. Las relaciones sociales, en estas edades, ejercen influencias decisivas y por esto son importantes las elecciones coprogramáticas que haga el niño a sugerencia de padres y maestros, porque le proporcionan modelos de identificación, valores, etcétera.

Es corriente observar que las amistades de los niños entre nueve y doce años, aproximadamente, sufren cambios; es decir, algunos amigos son sustituidos por otros, debido a que los intereses varían rápidamente. A medida que se avanza en edad, estos intereses se hacen más estables y, quizás, en gran medida, también las amistades.

• Desarrollo de la autoconciencia

Cuando el niño entra en la escuela ya tiene conciencia de sí mismo, pero ella no procede a una valoración que él haga, sino por lo que le han dicho. En otras palabras, no tiene aún normas seguras para valorar su conducta, rendimiento y personalidad. Eso sí, tiene ciertos hábitos y conoce (por lo afirmado por los otros) lo que es bueno o malo y, en cierta medida, lo que debe o no aceptar.

Poco a poco, el niño empieza a valorar independientemente su propia conducta y su propia personalidad, lo que indica el surgimiento de la autoconciencia. Ella emerge con la capacidad de agrupación. La respuesta que el niño encuentra en el grupo; las normas y valores del grupo en que vive, van configurando la autoconciencia. Los profesores y la comunidad tienen grandes posibilidades de influir en el desarrollo de la personalidad y autoconciencia del niño, porque el propio yo y la autociencia se forman en relación mutua con el medio.

III. DESARROLLO EMOCIONAL

El experimentar emociones y sentimientos de distinta índole, provoca cambios de importancia en el organismo humano, en su aspecto físico y psíquico. La manifestación y la evolución de las emociones no son algo mecánico, sino que son influidas por muchos factores relacionados entre sí y que, a su vez, están en constante interacción. En primer lugar, hay que considerar las características biológicas, por ejemplo, las diferencias del sistema nervioso (diferencias en la actividad nerviosa superior). En segundo lugar, las influencias del medio social, que modifican sensiblemente las cualidades del sistema nervioso, tales como su fuerza y habilidad. Esta modificación surge como resultado de la enseñanza y educación y, por supuesto, a través de la experiencia individual que el ser humano adquiere en el proceso de desarrollo y se prolonga durante toda su vida.

De allí deriva la importancia que el grupo social ejerce en la formación del niño. Los vínculos que establece en la escuela, a partir de los siete u ocho años, la relación con su profesor y con la escuela, moldean la vida emocional del alumno, a la vez que él influye sobre los demás.

La atmósfera del hogar es igualmente trascendente en la adaptación emocional general; la sobreprotección o la indulgencia excesiva producen comportamientos tales como dependencia de los adultos, llanto fácil, sumisión y retraimiento, temor a explorar o investigar por sí mismo y falta de perseverancia en la solución de problemas. Por otra parte, "...las divergencias entre los padres probablemente constituyen el antecedente más común de mala adaptación" (8).

Por ello, es esencial tener en consideración esta atmósfera familiar: si es tranquila o produce tensión.

Todo esto implica que las impresiones ejercen una acción considerable en el desarrollo global de la personalidad. El profesor y la familia deben tender a establecer un vínculo emocional positivo entre el niño, las personas y los objetos de su medio. (Clauss).

Puesto que el niño se percibe a sí mismo y se valora, en gran medida, según la actitud de quienes lo rodean, podemos suponer la importancia de la acción educativa y de la capacidad del educador para captar las particularidades individuales y las aptitudes, motivaciones e intereses de sus alumnos.

Es un hecho que la creación de confianza en el alumno con respecto a sus propias posibilidades, es un factor importante para un adecuado desarrollo emocional y para modificar determinados aspectos de él. Hurlock señala que cuando el niño conoce sus posibilidades y adquiere confianza en sí mismo, dejan de afectarles algunos fracasos aislados.

Por otra parte, el apoyo del docente a un gran entusiasmo del niño hacia determinadas actividades, permite al niño realizar esas tareas con gran interés, pues siente y comprende esa perspectiva como suya, como parte de él. El nivel de trabajo desciende notoriamente si los niños experimentan sentimientos negativos hacia ciertas actividades, pues perciben como ajenos los objetivos.

Lo ya señalado aconseja que el educador incremente paulatinamente sus exigencias hacia el niño, planteándole cada vez situaciones y problemas más difíciles, de modo que realice un esfuerzo que lo lleve a desarrollar la perseverancia y tenacidad.

Es importante que se fomenten en los niños sentimientos positivos hacia el estudio y el trabajo que no sean selectivos hacia una u otra actividad, pues se

trata de lograr un desarrollo integral del alumno. Comúnmente, los niños de los primeros años de educación básica comienzan a estudiar con interés, pero muchos de ellos van perdiendo esta actitud positiva debido, por ejemplo, al temor al fracaso, a la falta de éxito, a las dificultades en algunas áreas y a la poca perseverancia.

El análisis de las causas de las dificultades y la adopción de medidas pedagógicas adecuadas, por parte del maestro, conjuntamente con la aparición en el alumno del sentimiento de que es capaz de obtener iguales éxitos que los demás, posibilita reconstruir una actitud emocional positiva.

Todo esto involucra, además, a la familia; si ella no concede importancia al estudio y no valora los esfuerzos que el niño realiza, aparecerán en él sentimientos negativos hacia estas labores.

1. Desarrollo de algunos rasgos del carácter y sentimientos

Se entiende como carácter la manifestación externa de rasgos y componentes de la personalidad. Ocurre que estos factores se desarrollan y se modifican en el proceso de las actividades que el sujeto ejecuta y de la coherencia que existe entre las palabras de los adultos y sus acciones. De ahí que, cuando se trata de formar algunos rasgos, como la amabilidad, honestidad o puntualidad, no basta con que se exalten estos valores a través de la palabra. Este procedimiento sólo resultará efectivo cuando incita al niño a actuar de ese modo o cuando, a través de la imitación de modelos, procede de esa forma. Debesse (9) señala que: "...la palabra sin acto que la apoye no tiene efecto permanente: siempre debe establecerse un vínculo entre ambos". Por otra parte, debe existir un vínculo entre la palabra y la acción del niño, vale decir, un reforzamiento a las acciones que se trata de fortalecer.

2. Formación de sentimientos superiores

Si bien la formación de los sentimientos superiores de moralidad, responsabilidad (individual y hacia el grupo), justicia, pesar por el dolor de los demás, etc., culmina en la adultez, en este período de desarrollo del niño se forman en gran medida estos sentimientos.

Este proceso atraviesa por diversas etapas. Es más complejo que la aparición y desarrollo de emociones más simples, puesto que el surgimiento de este tipo de actitudes emocionales cambia el mundo interior del niño.

Los sentimientos a los que nos referimos se forman en el niño por influencias concretas, por la propia acción y por imitación, así como por las palabras del profesor y de quienes le rodean. Ahora bien, ellos sólo perciben las palabras de los demás cuando éstas las afectan emocionalmente; es decir, cuando él siente necesidad de actuar así y no de otra forma.

A través del proceso de profundización de la realidad, se da un mayor desarrollo de la actitud emocional del niño, lo que le permite la aparición de sentimientos que constituyen más bien un incentivo para la acción. La comunidad, en general, y la escuela, en particular, deben tender a lograr un enfoque integral de estos sentimientos.

El desarrollo de la conciencia de sí mismo es otro factor importante en la formación de sentimientos de índole moral. Esta autoconciencia se gesta progresivamente en este período de la evolución del niño. Así se dan importantes cambios en sus sentimientos e intereses.

A pesar de que las vivencias sociales que el niño experimenta le mueven a efectuar "buenas acciones" y manifestar sentimientos fuertes hacia ciertas situaciones, ocurre que en ocasiones similares demuestra justamente lo contrario; reírse de la desgracia ajena, por ejemplo. Esta insconstancia de sus sentimientos puede deberse a varias razones. Primeramente, a que sus principios y sentimientos morales no están todavía, a los ocho o nueve años, suficientemente generalizados. Por otra parte, aún el niño no ha hecho suyos, en gran medida, los principios morales que están en su conciencia; no siempre los comprende. Sin embargo, a través del contacto con otras personas, aprende que sus acciones son adecuadas o no, y por ello experimenta sensaciones de vergüenza o de arrepentimiento. Como resultado de una educación equivocada, pueden aparecer también acciones antisociales. Es importante, desde este punto de vista, recordar lo que señaláramos en párrafos anteriores: que la familia, la escuela y la comunidad se esfuercen por lograr un desarrollo integral de estos sentimientos.

3. Juegos y sentimientos estéticos

La necesidad de moverse, propia de los niños, se expresa en los juegos de movimientos sujetos a reglas. A medida que se avanza hacia los diez años, se destacan los juegos en bandos, así como los de argumentos con interpretación de papeles; los objetos son paulatinamente dejados de lado; lo que interesa es el papel que se interpreta. Paralelamente, aparece el interés hacia las competencias deportivas, que producen en los niños estados emocionales intensos. Sienten, además, atracción por los juegos de tipo mental, tales como las damas, rompecabezas, adivinanzas, etcétera.

Todos estos juegos les permiten poner de manifiesto facultades como habilidad, fuerza, ingenio y otras.

Durante el curso del desarrollo se forma la sensibilidad estética. Estos sentimientos, adecuadamente canalizados y desarrollados, permiten la aparición de la percepción artística.

En los niños de ocho a diez años, las impresiones y vivencias producidas por el canto, el teatro, los cuentos y los versos pueden ser profundas y estables. esto se revela tanto en sus dibujos como en las historias que crea respecto a lo visto o leído, los sentimientos que manifiesta hacia el "héroe" pueden ser de simpatía, inquietud por lo que le ocurrirá, indignación hacia los que le atacan, en su fantasía, agrega otros detalles a la vida del héroe. Es preciso destacar que este interés radica en la compenetración e identificación. Más que interés por la forma literaria, el niño de diez años inclina su atención hacia el contenido de la lectura. Sin embargo, debemos recordar que las propiedades formales de la lengua contribuyen al desarrollo lingüístico de los niños. Todo esto implica la importancia de la adecuada selección de los materiales de lectura —tanto en su forma como en su contenido— para los niños.

PROCESO DE DESARROLLO PSICOLÓGICO DURANTE LA PREADOLESCENCIA

(ONCE A CATORCE AÑOS)

Durante este período, se producen cambios importantes y profundos en el funcionamiento fisiológico del organismo, en el aspecto físico y en el mundo interior de la persona (ver: Patricio Varas, Elementos de Psicología del Desarrollo. Primera Parte, Capítulo II. Crecimiento Físico).

El paso de la fase infantil a la preadolescencia se manifiesta en cambios de la forma corporal, en la motricidad y en las transformaciones de tipo psíquico, las que ejercen su acción sobre la conducta. Podemos afirmar, entonces, que se atraviesa por un cambio profundo que marca el fin de la niñez.

Se aprecia un período de labilidad o inestabilidad emocional, pues muchos de los lazos que daban seguridad se rompen. Por otro lado, el preadolescente comienza a adoptar una actitud crítica hacia lo que le rodea. Su vida afectiva se vuelve más diferenciada.

Puesto que en la pubertad aparecen los rasgos sexuales secundarios y se produce un cambio en las funciones del organismo, el adolescente vivencia nuevas sensaciones, lo que le provoca una actitud emocional distinta. Debesse señala que la masturbación es tan frecuente en esta edad, por lo menos en el sexo masculino, que puede considerarse no como un trastorno, sino como un momento del crecimiento.

Corresponde, por lo tanto, asumir una actitud natural hacia esta situación evitando crear en los preadolescentes un sentimiento de culpabilidad. Obviamente, no escapará al criterio del educador que esto no significa propiciar este tipo de conductas.

I. DESARROLLO COGNITIVO

1. Percepción

Al igual que en todas las etapas del desarrollo, durante la pubertad, la percepción está influida por la experiencia que el sujeto adquiere, sus necesidades e intereses. Esto quiere decir que la percepción experimenta variaciones según la estructura de la personalidad. Cambios psicológicos importantes de este período son la autopercepción, la que permite que sus propias vivencias les sean accesibles, y una tendencia a la introversión (entendida ésta como un mirar hacia el interior propio); esto le facilita reconocer y comprender lo que es de orden psíquico, es decir, su capacidad para designar su afectividad aumenta considerablemente durante estos años. De ahí que la percepción y la formación de conceptos se hallen unidas en una relación indisoluble. Esto es consecuencia de la introversión —o vuelta hacia el interior que ya se mencionó—; en esta etapa el muchacho manifiesta interés por lo psíquico y lo espiritual de las otras personas y, por supuesto, de lo psíquico propio. Esto se observa en los temas de las composiciones: cuando se le da oportunidad de hablar de sí mismo y de sus vivencias

menciona sentimientos relacionados con sí mismo y atribuye a motivos internos la conducta de los demás y la propia.

Sin embargo, aunque se avanza mucho en la percepción de los objetos y de las personas, se conservan aún ciertos rasgos característicos de la percepción en las etapas precedentes.

2. Lenguaje

"...gran parte del lenguaje preadolescente se hace abreviado, contracto y más interno. Formula normas y procede a una gran cantidad de autoinstrucciones, a pesar que no enuncie sus normas o instrucciones abiertamente" (10). Este uso extenso del lenguaje guarda relación con los progresos de las funciones cognoscitivas de este período. Al reducirse la dependencia con respecto a la manipulación de objetos concretos, paulatinamente el preadolescente es capaz de razonamiento deductivo, de razonamiento científico con formulación de hipótesis referentes a la solución de problemas, y de manejar al mismo tiempo diversas variables. Además, reflexiona y evalúa la calidad y lógica de su propio pensamiento. Al llegar a los quince años, alcanza lo que Piaget e Inhelder denominan la etapa crítica del desarrollo, es decir, el solucionar problemas por medio de las operaciones y la lógica formales.

3. Memoria y fantasía

Durante toda la etapa escolar, la memoria progresa cuantitativa y cualitativamente. Se puede observar una mayor retención lógica.

No obstante, existen diferencias entre uno y otro sexo en relación con las funciones de la memoria, las que se acentúan en la preadolescencia. Esto puede deberse a los roles diferentes que la sociedad asigna al hombre y a la mujer, y, también, en cierta medida, a particularidades específicas del sistema nervioso central.

Investigaciones experimentales han demostrado que las muchachas retienen muy bien todo lo que llama la atención a la vista, sobre todo los colores y formas. Los muchachos, en cambio, fijan mejor los objetos técnicos y su disposición en el espacio. Por su parte, a las niñas de doce años les agrada mucho aprender poesías de memoria, lo que no resulta tan agradable para los niños de igual edad.

Con respecto a la fantasía, se observa una mayor riqueza en el número y la calidad de las interpretaciones, que son más complejas y originales. Esto se pone de manifiesto en las redacciones, por ejemplo, que no se parecen unas a otras: las diferencias individuales comienzan a hacerse notar inequívocamente.

A causa de este incremento de la fantasía que se observa durante la preadolescencia, los niños de trece y catorce años sienten una admiración romántica por personas, conocidas o no. Se imaginan situaciones en que entran en contacto con ellas, aun cuando la mayoría de las veces estos sueños permanecen ocultos.

4. Intereses

Kroh indica que, junto al interés por los objetos que le rodean, aparecen en el

prepubescente, de modo cada vez más acentuado, el interés por las personas, por lo concerniente a las relaciones humanas y lo espiritual. Este fenómeno se demuestra en los temas de las conversaciones, en las respuestas a los cuestionarios, en las lecturas preferidas y en el interés por determinadas materias.

El preadolescente y, más aún, el adolescente propiamente tal, experimentan nuevas sensaciones y emociones. Vivencian de modo diferente muchos estímulos del medio, las relaciones humanas y a sí mismo. Es por ello que, aun cuando aparece la tendencia a la introversión, hay, por otra parte, interés por la comunicación y por ser comprendidos.

A los trece y catorce años, el interés por lo sexual es el típico de esta fase de desarrollo. Naturalmente que las características de este interés y su satisfacción dependen, en gran medida, de la educación sexual recibida desde la niñez. El interés se manifiesta de modo diferente en los preadolescentes de uno y otro sexo. En las niñas, generalmente, se presenta en forma más velada: coleccionar fotografías de actores; todo les causa risa, y se vuelven más coquetas; en los niños, en cambio, este interés se revela de un modo más directo, en especial cuando se encuentran en grupos. Sin embargo, cuando se encuentran solos, pueden aparecer comportamientos de atención o de turbación ante las niñas. No todos los preadolescentes experimentan de igual manera estas vivencias e intereses por lo sexual; pero debemos estar atentos: las manifestaciones de este interés exigen mucho tacto por parte de padres y educadores. Cuando más trate el educador de eludir las preguntas que formulan los niños de esta etapa acerca de la sexualidad, tanto mayor será la curiosidad y el interés por esto.

Con respecto a los intereses literarios, puede apreciarse un gusto por lo "sensacional" según Lippert; los libros de aventuras gustan mucho. A partir de los trece a catorce años, se inicia el interés por la estética del lenguaje, cuando el alumno ha desarrollado bastante la autocrítica y es capaz de interpretar lo psíquico ajeno.

El interés y la posición que demuestre un alumno ante una materia, dependen esencialmente de la calidad de la enseñanza ofrecida. Si el profesor proporciona enseñanza variada y estimulante, si su actitud responde a las necesidades de los alumnos, las relaciones con ellos pueden ser excelentes. El educador, a través del ejemplo de su personalidad, puede ejercer en los preadolescentes una enorme acción educativa, pues en esta edad aparecen ciertas formas de simpatía e inclinación hacia los profesores a los que estiman y admiran.

5. El pensamiento

Piaget y Wallon coinciden en que, en este período de la preadolescencia, ocurre el paso del pensamiento concreto e intuitivo al pensamiento abstracto o no intuitivo, como consecuencia de la actividad vital de los niños y de la enseñanza escolar. Desde el punto de vista neurofisiológico, ello se debe a la maduración de la corteza cerebral frontal: "...ella hace posible el rápido desarrollo de la función del pensamiento abstracto" (11).

• CONCEPTOS

Aun cuando el preadolescente de trece años piensa todavía a través de conceptos concretos, ya es capaz de manejar, en gran medida, conceptos abstractos. A los

trece y catorce años, se desarrolla velozmente el pensamiento deductivo, fortaleciéndose de ese modo el pensamiento causal. Sin embargo, todavía persisten descripciones y conceptos del tipo "si-entonces", característicos de la fase anterior de desarrollo.

En algunas ocasiones, se observan en los alumnos de trece años restos del pensamiento mágico (que ya fuera superado), en situaciones de intensa afectividad que colorea sus procesos mentales, y cuando no dispone de fundamentos objetivos para emitir sus conceptos.

Por otra parte, emiten errores de juicio debido a una "generalización" precipitada. Esto es consecuencia de su impulsividad para pensar y actuar, característica de esta edad; de la fuerte actividad que tiñe su pensamiento; de una cierta incapacidad para concentrarse —producto de todas sus nuevas vivencias orgánicas y espirituales—, y de la falta de experiencias y conocimientos, que presenta aún muchas lagunas, como es natural.

II. DESARROLLO SOCIAL

Tal como decíamos, la preadolescencia es un período de cambios, tanto físicos como psíquicos y, naturalmente, esto repercute en sus relaciones sociales. Estas son cada vez más complejas y extensas que las de los niños menores. "...toda vez que mantiene una movilidad mayor, su mundo social se ensancha y puede mantener amistades en un área geográfica más extensa" (12).

En efecto, en la escuela conoce a compañeros que viven en distintos lugares, que pertenecen a otros grupos socioculturales, de los cuales aprende, posiblemente, nuevos sistemas de valores, costumbres y actitudes.

Sin embargo, la situación de los preadolescentes es difícil, puesto que advierten que dejaron la infancia y no quieren seguir siendo tratados así, pero también comprueban que aún no son adultos. Es decir, viven simultáneamente el mundo de los adultos y de los niños.

1. Relaciones con los padres y la escuela

A raíz del deseo creciente de independencia del niño de doce o trece años, se produce un afán de liberación de los lazos estrechos que hasta entonces mantenía con sus padres y el resto de la familia. Así, ocurre que, por lo general, se producen conflictos dentro de la familia, porque el preadolescente desarrolla puntos de vista y opiniones que muchas veces se apartan de los de sus padres. Además, se presentan conductas de resistencia o "desobediencia" en el cumplimiento de lo que se le pide, con mayor frecuencia que en otras etapas del desarrollo: surgen discusiones o él trata de demostrar en forma fehaciente que lo que se le solicita es innecesario o imposible. Si los padres y educadores tienen en mente todas las transformaciones que ocurren en este momento de la evolución, pueden evitar ciertas discusiones y fricciones. Por ejemplo, en ocasiones un análisis de las órdenes dadas y la oportuna rectificación, no significan en modo alguno pérdida de autoridad, pues el preadolescente y adolescente reconocen o distinguen cuándo rectifica el adulto por un mejor examen del problema y cuándo lo hace por debilidad.

Dificultades semejantes a las que suceden en el interior de la familia, se presentan en la escuela. Ello es debido a la aparición de intereses extraescolares y a la capacidad crítica que aumenta progresivamente. Con frecuencia, los alumnos se percatan (o creen hacerlo) de ciertas insuficiencias y defectos de la escuela y de los profesores. Por otra parte, los niños ponen a prueba todas sus capacidades en acciones no sólo positivas, sino también en una serie de "diabluras". Algunas razones psicológicas de estas actitudes pueden ser, por una parte, que ellos tienen la vivencia de que saben y pueden muchas cosas y, por otra, se dan cuenta de que todavía carecen de dominio de las situaciones.

Con respecto a las relaciones con sus profesores, no siempre la conducta y la habilidad para enseñar corresponden a las expectativas del alumno.

Un estudio realizado por Keilhacker y Aibauer (13) en Alemania, señala que los alumnos de once a trece años atienden bastante a los aspectos externos de los profesores. Con respecto a la personalidad de éstos, prefieren a los alegres, de buen humor, con mucha paciencia y que tengan igual trato para todos sus alumnos. Finalmente, los niños indicaron que para ellos es importante la "atmósfera" que crea el maestro en clase.

Por ello, el docente debe estar alerta a los cambios que se producen en esta etapa: transformaciones orgánicas, evolución de intereses, inquietud e inestabilidad, deseos de llamar la atención en algunos casos, etc., para, de este modo, ajustar su acción. Una actitud comprensiva es sumamente importante en esta fase. Aun más: cada preadolescente es un caso distinto a otro y sólo conociendo su manera individual de ser, es posible ayudarle a superar sus dificultades. Para ello, no existe una única solución ni receta. "...la acción educadora depende en mayor grado que en las edades precedentes, de las diferencias que se determinan entre hombres y mujeres..., de las diferencias de ambiente, de origen y, sobre todo, de la diversidad de caracteres" (14).

2. Relaciones sociales en la escuela y fuera de ella

Durante la época anterior, los niños y niñas se llevan muy bien entre sí. Alrededor de los doce años, comienzan a modificarse las relaciones entre ellos, pues ya advierten la diferencia sexual que distingue a uno de otro grupo. Estas tensiones de la prepubertad se ven disminuidas si se imparte tempranamente una adecuada educación sexual y existe coeducación.

En la clase surgen agrupaciones y parejas de un mismo sexo, en las que algunos compañeros se unen más estrechamente, de acuerdo con sus características personales e intereses específicos, ya que esta comunión de intereses tiende a unir a las personas. Paul Mussen señala: "En la adolescencia temprana, las preferencias compartidas en materia de juegos y deportes y la posibilidad de ejecutar juntos cosas excitantes, son elementos centrales en la formación de amistades; pero más adelante, en la adolescencia, la simpatía de los miembros del sexo opuesto (especialmente entre las muchachas) se convierte en el criterio más importante" (25).

En gran medida, las amistades tienen relación con la madurez social y mental, la capacidad crítica, la experiencia y sociabilidad, el nivel de conformidad o rebeldía, etcétera.

El hecho de que se formen subgrupos en la clase, no significa que se pierda la "conciencia de grupo"; al contrario, el niño se siente completamente partícipe de su clase, de sus normas y espíritu, vivenciando plenamente el vínculo que lo une a sus compañeros con una carga afectiva intensa.

Con frecuencia podemos observar que en clases ocurre algo así como "comportamiento de masa", producida por un contagio de sentimientos y vivencias. Ejemplos de estos comportamientos son la gritería, la descarga de la agresividad, las risas exageradas y las creencias dogmáticas.

• FUNCIONES DE LOS GRUPOS DE IGUALES

Aun cuando el preadolescente trata de independizarse de su grupo familiar, experimenta, al mismo tiempo, gran necesidad de apoyo, debido a la inseguridad e inestabilidad que ya señaláramos.

Ahí radica la importancia que asume el grupo durante la preadolescencia y más aún en la adolescencia, porque satisface en su interior la necesidad de comunicación, al experimentar situaciones comunes.

El grupo de iguales ayuda al niño a aprender las actitudes sociales y la adopción de las reglas adultas, así como a alcanzar independencia de su familia, gratificando sus necesidades de dependencia. Es por ello que él adquiere las conductas, creencias y valores del grupo de iguales sin reflexionar, y trata de ir a la par con éste, de no "traicionarlo" ni violar las reglas "no escritas" de su grupo, preocupándose si se siente distinto a ellos. E. Hurlock señala que estas agrupaciones los protegen de lo que ellos consideran imposiciones e intromisiones de los adultos.

Desde el punto de vista educacional, el espíritu de grupo, las vivencias valiosas y los planteamientos morales que apoya, son elementos esenciales para el desarrollo del alumno. Esto implica que los educadores deben esforzarse por conocer estos grupos, estableciendo vínculos de carácter amistoso, de verdadera comprensión y respeto, así como guiando sus actividades.

III. DESARROLLO EMOCIONAL

Las modificaciones experimentadas durante el desarrollo, así como las nuevas obligaciones académicas, los nuevos hábitos, una mejor organización de su conducta y mayores vínculos sociales, hacen que en el preadolescente surja una actitud diferente hacia lo que le rodea.

Como consecuencia de esto, se presentan algunos rasgos característicos de esta edad, tales como el cambio del estado emocional general, que produce un alternamiento de estados de ánimos, manifestados en labilidad emocional. Esta labilidad, a su vez, produce una inseguridad interior que lo lleva a lo que llamamos comúnmente "buen" o "mal humor". "El predominio de lo emocional es una de las causas de que la conducta sea lábil e inconstante en los prepubescentes de doce y trece años; con la misma rapidez que cambian en ellos los sentimientos, cambian su modo de ver las cosas, sus propósitos y su manera de comportarse" (16).

Otro rasgo característico es una incipiente atención hacia lo que él mismo experimenta o vivencia. Como resultado de esto, comienza a desarrollarse la conciencia de sí mismo; esto implica que no sólo se va percibiendo como personalidad distinta de los otros, sino que aparece, paulatinamente, un pensar en sí mismo, en sus rasgos de carácter y sus cualidades, y una valoración de sus acciones y características. (Este desarrollo de la conciencia de sí mismo se acrecienta mucho más en la adolescencia propiamente tal.)

Su autovaloración también sufre fluctuaciones, pues no es capaz de valorizarse objetivamente; ella está coloreada por sus relaciones con los demás y por el momento que vive.

1. Actitud emocional hacia los padres y la escuela

Tanto en el hogar como en el colegio, se espera del preadolescente un comportamiento más asentado, mejores hábitos, etc., pero, simultáneamente los adultos controlan e intervienen en aquello que él hace. Como resultado de esto y del afán de independencia que se desarrolla progresivamente, puede ocurrir que el preadolescente se sienta irritado y descontento con su familia y profesores. Si esta situación es extrema, señala McCandless puede dar lugar a una inseguridad que, a su vez, puede transformarse en un comportamiento hostil hacia los adultos.

Estos sentimientos influyen en las relaciones y reacciones hacia los padres y otros adultos. El docente debe estar al tanto de estas situaciones y de la atmósfera que reina en el hogar, pues frecuentemente debe recurrir a los padres para analizar situaciones y afianzar determinados logros y comportamientos.

A medida que cambian los sentimientos y vivencias se modifica también la actitud del niño hacia los maestros y el colegio. Una actitud emocional positiva es importante para el éxito de la acción educadora de la escuela. Si el alumno se siente parte de ella y la quiere, surge en su interior un conjunto de sentimientos que facilitan el trabajo del docente mucho más que cuando existen actitudes negativas o de indiferencia.

La escuela puede atraer al niño desde diferentes perspectivas: el proceso mismo de aprendizaje; la emoción que experimenta en su relación con el profesor, o la alegría de relacionarse con sus condiscípulos. La actitud emocional hacia la escuela desempeña un papel de importancia, porque influye sobre la mayor o menor predisposición a aceptar lo que ella ofrece, incluyendo la formación de valores morales propios de cada cultura.

Durante este período, es posible distinguir una actitud más diferenciada que en los alumnos de los primeros grados: quieren a algunos profesores y siente desagrado u hostilidad hacia otros.

Jersild y Tashe realizaron un estudio con niños norteamericanos de diez a dieciocho años, preguntando por las cualidades de los maestros que más les agradaban, divididas en tres grupos: cualidades como maestro, como pedagogo y como persona. En primer lugar señalaron las cualidades como maestro, destacando: sus clases son interesantes, sabe mucho, explica bien, permite a los alumnos expresarse; en segundo lugar, atribuyeron importancia a las cualidades como pedagogo: es justo, no tiene alumnos favoritos, es imparcial, no regaña cuando alguien se equivoca. En tercer lugar, señalaron las cualidades como persona: agradable, alegre, cariñoso, quiere a sus alumnos.

2. Particularidades de la vida emocional

Numerosas investigaciones de psicólogos europeos y norteamericanos coinciden en que a los trece y catorce años empiezan a presentarse en mayor número y en mayor profundidad las emociones sociales, vivenciándose un interés hacia las personas, hacia lo humano.

Ahora bien, debemos tener presente que estas emociones y sentimientos varían con mucha rapidez, alternándose los estados emocionales, positivos y negativos. Muchas veces el preadolescente reacciona en forma airada ante una risa u observaciones bien intencionadas. Ello es atribuible a su cambio de una sensación de seguridad a otra de inseguridad, el creciente interés por lo que se relaciona con el sexo, acompañado de un sentimiento de vergüenza, así como la tendencia a la introversión y, al mismo tiempo, a la necesidad de comunicación y compañía.

Es esencial, pues, tener en cuenta estas características de la vida emocional de los preadolescentes, tanto para su proceso de autoeducación como para la influencia que la escuela (y la comunidad) ejercen. Los comportamientos de los adultos que hieren la sensibilidad del niño, tales como burlas, críticas constantes, castigos inmerecidos o fuera de tiempo, puede acentuar esta inseguridad e inestabilidad emocional. Aún más: las condiciones negativas o desfavorables de la educación pueden, en algunos casos, llevar al preadolescente y adolescente a sentimientos y conductas no adecuadas e, inclusive, antisociales.

Cuando el alumno comprende o hace suyo el sentido de su trabajo, cuando sabe que avanza y tiene éxito, se produce la respuesta emocional positiva. Esto debe ser advertido y reforzado por el docente y por los padres, pues produce en el alumno la vivencia del avance hacia las metas (propias o externas) y una mayor seguridad en sus propias fuerzas. Con ello es probable que estas etapas se superen con mayor facilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CLAUSS y HIEBSCH. *Psicología del niño escolar*. México, Grijalbo, 1966.
2. CLAUSS y HIEBSCH. *Psicología del niño escolar*. México, Grijalbo, 1966, p. 163.
3. MUSSEN, PAUL. *Desarrollo psicológico del niño*. México, Hispanoamericana, 1965, pp. 80-81.
4. DEBESSE, MAURICE. *Psicología del niño: del nacimiento a la adolescencia*. Buenos Aires, Nova, 1959, p. 386.
5. MUSSEN, P. *Desarrollo psicológico del niño*. México, Hispanoamericana, 1965, p. 130.
6. DIDIER, ANZIEU. *La influencia de los ambientes culturales*. En M. Debesse, Psicología del Niño: del nacimiento a la adolescencia, Buenos Aires, Nova, 1959, p. 395.
7. MUSSEN, P., *Desarrollo psicológico del niño*. México, Hispanoamericana, 1965, p. 159.
8. DEBESSE, MAURICE. *Psicología del niño: del nacimiento a la adolescencia*. Buenos Aires, Nova, 1959, p. 130.
9. DEBESSE, M. *Psicología del niño: del nacimiento a la adolescencia*.
10. MUSSEN, P. *Desarrollo psicológico del niño*. México, Hispanoamericana, 1965, p. 99.

11. CLAUSS y HIEBSCH. *Psicología del niño escolar.* México, Grijalbo, 1966, p. 140.
12. MUSSEN, PAUL. *Desarrollo psicológico del niño.* México, Hispanoamericana, 1965, p. 162.
13. CLAUSS, y HIEBSCH. *Psicología del niño escolar.* México, Grijalbo, 1966.
14. DEBESSE, MAURICE. *Psicología del niño: del nacimiento a la adolescencia.* Buenos Aires, Nova, 1959, p. 128.
15. MUSSEN, PAUL. *Desarrollo psicológico del niño.* México, Hispanoamericana, 1965, p. 163.
16. CLAUSS y HIEBSCH. *Psicología del niño escolar.* México, Grijalbo, 1966, p. 115.

ELEMENTOS DE PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE

Profesor: *Patricio Varas S.*

INTRODUCCIÓN

El siguiente capítulo aborda el tema del aprendizaje desde el punto de vista de las teorías de la psicología del aprendizaje. Se destacan, como resulta habitual en este tipo de tratamiento, a las teorías de la conducta (conductistas) y a las de la conciencia (del campo-cognitivas). Para luego, en especial, abordar cuatro aspectos de sumo interés (que, además, son tratados en forma especial): el concepto de hombre, de interacción, de motivación y de transferencia que las teorías ponen en acción dentro del aula y en la escuela.

El espíritu del trabajo es apoyar, desde el punto de vista técnico, los postulados de una teoría curricular que busca devolverle a la escuela su identidad, es decir, su sentido educador.

LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE[1]

La naturaleza del aprendizaje es un problema fundamental tanto de la psicología como de la educación. La psicología es una disciplina que, tradicionalmente, ha estudiado el comportamiento. La educación, en un contexto diferente, se interesa por el comportamiento del que aprende. Las teorías del aprendizaje, sin embargo, han sido el producto de investigaciones en el campo de la psicología[2].

Teorías Asociacionistas-Conductistas

Si bien es cierto las leyes de la asociación fueron enunciadas hace 2.000 años por Aristóteles, se considera al fisiólogo Ivan Pavlov (1849-1936) como el iniciador de esta tendencia en el aprendizaje.

Alrededor de 1902 Pavlov y Bechterev plasmaron el concepto de "reacción condicionada". Pavlov partió de la convicción de la psicología asociacionista, según la cual un estímulo que actúe sobre un organismo mientras éste ejecuta un movimiento puede convertirse, tras algunas repeticiones, en desencadenante de este movimiento.

"Hizo que a un perro hambriento, atado ligeramente con una cadena, se le diera de comer carne en pequeños pedazos, y luego recogió en un recipiente la secreción producida por las glándulas salivales del animal a través de un tubo colocado mediante una operación en la cavidad bucal del mismo con el objeto de medirla exactamente. Cada vez que se le daba carne al animal, hacía sonar Pavlov una campana con el fin de originar una asociación entre este sonido y la secreción salival. Al cabo de unas 25 repeticiones había alcanzado de hecho esta asociación un máximo de estabilidad, de modo que el solo tañido de la campana provocaba la plena secreción salival" (Cornell. W., pp. 17-18).

El estímulo incondicionado (EI) (alimento) tenía primeramente como consecuencia la reacción incondicionada (R) (secreción salival), mientras que tras las repeticiones el estímulo condicionado (EC) (tañido de la campana) provocaba la reacción condicionada (secreción salival como reacción a la campana).

El clásico experimento de Pavlov nos basta para ilustrar las cuatro claves que se encuentran en prácticamente todas las variaciones de teorías estímulo-respuesta.

Reforzamiento: las respuestas salivatorias a la campaña se logran como producto de la presentación inmediata y reiterada del alimento.

Extinción: si el alimento (reforzamiento) es retirado por cierto tiempo, la conexión respuesta-campana se disuelve.

[1]Tomado de P. Varas. *Introducción a la Psicología de la Educación*. Stgo. CPEIP, 1981.

[2]Las principales líneas teóricas en aprendizaje han sido en psicología, el asociacionismo y la psicología del campo-cognitivo. Bajo el término asociacionismo, encontramos las teorías conexionistas, conductistas y de reforzamiento, las cuales son conocidas, en español, como teorías conductistas. A su vez, la psicología del campo-cognitiva, es conocida, en español, como teoría cognoscitivista.

Generalización: (del estímulo) el perro tiende a responder a cualquier sonido similar al de la campana.

Discriminación: para enseñar al perro a distinguir el sonido correcto se usa un reforzamiento selectivo. Entre dos o más sonidos el perro recibe reforzamiento (alimento) con el correcto.

De este modo podemos afirmar que hay dos cuestiones básicas en el asociacionismo.

¿Qué es necesario para la formación de la conexión estímulo-respuesta?

¿Qué determina la duración de la conexión?

Si el proceso de conexión es simultáneo, estará gobernado por el concepto de contigüidad; en caso de ser sucesivo, por el concepto de asimilación. Pero las condiciones más influyentes, según lo señala Sorenson (Psychology of Education), en la formación y duración de la conexión son:

- Frecuencia con que aparece el estímulo.
- Duración e intensidad del estímulo.
- Presencia o ausencia de respuestas alternativas.
- Diferencias constitucionales, y
- Experiencia y hábitos previos.

EDWARD L. THORNDIKE:

Edward L. Thorndike (1874-1949) es considerado el primer teórico americano del aprendizaje. Sin embargo, el iniciador de la corriente conductista en psicología fue Watson, quien acuñó el término ("behavior"). Thorndike y sus seguidores se preocuparon de tres aspectos cuya vigencia e importancia han dominado, hasta hoy, en las teorías del aprendizaje: asociación estímulo-respuesta, observación objetiva del comportamiento y el establecimiento de leyes del aprendizaje.

La teoría del aprendizaje de Thorndike comienza con los conceptos de estímulo y respuesta. Su hipótesis clásica es "la respuesta del aprendizaje a un estímulo dado, depende de la *firmeza de la conexión"* (Thorpe y Schmuller, p. 48). Afirmaba Thorndike que la "firmeza de la conexión" aseguraba el grado de probabilidad que una respuesta dada tiene para aparecer en una cierta situación. De manera que el aprendizaje dependía directamente de la "impresión" (estampillamiento) en la conexión; vale decir, entre una situación y la respuesta recibida.

Thorndike estableció mediante sus "jaulas de experimentación" que los esfuerzos por aprender son proporcionales a los motivos y necesidades por satisfacer; que todo aprendizaje va precedido de una fase de ensayo y error; que a través del éxito alcanzado se aprende, por analogía, a solucionar problemas similares nuevos; y que la repetición es esencial para el aprendizaje.

Formuló varias leyes, siendo la principal la que denominó "ley del efecto". Su supuesto básico fue pensar que había una correspondencia fisiológica a toda asociación. La conexión estímulo-respuesta produciría, así, un encadenamiento neuronal. Bajo este supuesto, un sistema nervioso que alberga un número infinito de unidades conectadas, sujeto a estímulos apropiados, sostiene todo lo aprendido.

La "ley del efecto" reza así: "una conexión (estímulo-respuesta) se refuerza cuando la reacción lleva a un resultado satisfactorio para el organismo" o "cuando una conexión es hecha con resultado satisfactorio la firmeza de la conexión aumenta". La ley implica que cuando un estímulo es presentado a un organismo

y alguna reacción le sigue, una conexión es iniciada y se afianzará en relación a la satisfacción o insatisfacción que acompañe el hecho. La "impresión" aumentará si el estado acompañante es de satisfacción y disminuirá si el estado acompañante es de insatisfacción.

Como corolario de su "ley del efecto" Thorndike enunció dos leyes: la ley del ejercicio y la ley de las disposiciones. Ambas se basan en el principio de la modificabilidad sináptica; es decir, que los encadenamientos neuronales pueden ser modificados.

Ley del ejercicio: Incluye dos subleyes

Ley del uso: "Cuando una conexión (estímulo-respuesta) es usada, la fuerza de la conexión aumenta" (Thorndike, E. p. 2) o "la conexión entre un estímulo y una respuesta se refuerza mediante la repetición" (Cornell, W. p. 24).

Ley del desuso: "Cuando una conexión (estímulo-respuesta) no es usada durante largo tiempo, la fuerza de la conexión decrece" (Thorndike, E., p. 4).

Vale decir, la resistencia sináptica es tan firme o débil como el número de respuestas hechas a estímulos dados.

Ley de la disposición: (readiness)

"Cuando cualquier unidad de conducción está lista para conducir, hacerlo es satisfactorio". "Cuando cualquier unidad de conducción no está lista para conducir, hacer la conducción es insatisfactorio" (Ibíd., pp. 1, 2) o, dicho de otro modo, cuando una conexión (estímulo-respuesta) está lista para actuar, hacerlo es satisfactorio. Cuando cualquier conexión (estímulo-respuesta) no está lista para actuar, hacerlo es insatisfactorio.

En los últimos cuarenta años los tres enfoques principales "estímulo-respuesta" están asociados a Edwin R. Guthrie, Clark L. Hull y E.F. Skinner. Hull (1884-1952) y Skinner (1904) efatizan el valor del reforzamiento; Guthrie el de la contigüidad.

EDWIN R. GUTHRIE:

Guthrie sostuvo que el aprendizaje sólo requiere de la conexión estímulo-respuesta y lo reafirmó en 1952 en la revisión de su obra *Psychology of Learning* al señalar que la asociación por contigüidad era la ley básica del aprendizaje, la cual es apoyada por la repetición, y que el concepto de reforzamiento no era necesario. También como lo muestra Hilgard en *Theories of Learning and Instruction*, dio considerable énfasis al fenómeno de la atención, afirmando que la modificación de la orientación del receptor, modificaba la recepción del estímulo.

La enunciación de su ley básica del aprendizaje es "una combinación de estímulos que acompaña un movimiento voluntario tiende a dar continuación al movimiento" (Guthrie, E., p. 23).

Para Guthrie era de vital importancia, en el aprendizaje, que la respuesta final a la situación-estímulo, fuera correcta, pues de finalizar la conexión en un error, se estaría aprendiendo el error.

Virginia Voeks, una de las seguidoras de Guthrie, al igual que él, ignora el problema del reforzamiento y trabaja estrictamente bajo el principio de condicionamiento por contigüidad.

Voeks ha postulado cuatro principios (Hilgard, E., pp. 44, 45).

Principio de Asociación: la asociación estímulo-respuesta es formada por asociación por contigüidad.

Principio de Postremidad: un estímulo sólo se asocia con la última respuesta o la siguiente.

Principio de Probabilidad de la Respuesta: la probabilidad de la respuesta aumenta en función de la proporción de estímulos presentes que dan pie para la respuesta.

Principio de Situaciones Dinámicas: los estímulos en una situación no son estáticos sino que cambian de tiempo en tiempo a causa de una variedad de factores.

CLARK L. HULL:

Hull, presentó su teoría en 1943, en *Principles of Behavior* y en 1952 en *A Behavior System*. Debía concluirla en una tercera obra que no alcanzó a escribir. Entre los conceptos de estímulo y respuesta, Hull ubicó el de "organismo" generando la siguiente cadena:

Un estímulo (Et) despierta una necesidad (N) en el sujeto, el cual desencadena una reacción (R) basada en el ensayo y error (te), reacción que conduce a la reducción de la tensión creada por la necesidad, es decir, al éxito (Ex).

Antes de aprender la cadena es: Et-N-te-R-Ex.

Después de aprender es: Et-N-R-Ex.

Observó, a su vez Hull, que la probabilidad de éxito dependía de la intensidad de la necesidad y del grado de ejercitación en la respuesta.

El aporte de Clark L. Hull fue un sistema más elaborado que el de Guthrie y donde la idea de "efecto" de Thorndike continuó desarrollándose. El concepto de necesidad recibió con él un importante impulso. En efecto, influenciado por Darwin, Hull desarrolló una teoría del comportamiento, según la cual la necesidad de sobrevivencia fuerza al organismo a aprender. Como lo declara Hull, la sobrevivencia depende de la capacidad de adaptación del organismo y, por lo tanto, sobrevivencia y aprendizaje son interdependientes.

La creación del tercer eslabón, "organismo" (E-O-R), obligó a Hull a diseñar un complejo sistema de postulados y teoremas que midiera indirectamente los procesos que intervienen entre estímulo y respuesta, tales como motivación, inhibición, extinción, etcétera.

Por otra parte, para hacer inteligible las leyes que operan en el aprendizaje avanzó la tesis del reforzamiento. En ella postuló que algunos hábitos de respuesta predominan sobre otros, que una "ley del efecto" opera en aquellos hábitos que aseguran la supervivencia, manteniéndolos en vez de otros. Los hábitos son el resultado de ciertas respuestas a ciertas necesidades —e involucran cambios fisiológicos dentro del organismo— que llegan a ser estables en proporción al uso. Su ley del reforzamiento la definió a través del siguiente postulado: "Si como resultado de una respuesta a un impulso receptor aferente se produce una disminución de la necesidad, esta asociación será incrementada y existirá la tendencia a evocar la respuesta ante el mismo estímulo" (Hull, C., p. 71).

Posteriormente, Neal Miller propuso una teoría del refuerzo que constituye una simplificación de la de Clark Hull. Hay en ella cuatro conceptos básicos:

— Impulso.
— Indicio.

— Respuesta.
— Recompensa.

Los impulsos estimulados por condiciones internas o externas, o mueven al aprendiz a actuar o lo motivan. Los indicios son estímulos dentro de la situación que limitan o determinan la forma en que el individuo actúa en respuesta a un impulso. Las respuestas reducen la intensidad del impulso. Esta reducción constituye una recompensa. (Craig, R.C., pp. 68, 71.)

B.F. SKINNER:

Un vuelco decisivo ocurrió en el campo de las teorías estímulo-respuesta al desarrollar sus ideas B.F. Skinner. En 1938 escribió en *The Behavior of Organism* que era necesario construir una teoría del aprendizaje a partir de la investigación del comportamiento como dato científico. Tal afirmación involucraba un método cuyo propósito era demostrar las leyes del comportamiento a partir de la observación del comportamiento mismo, haciendo, en opinión de Skinner, innecesaria la construcción de estructura teoréticas basadas en un cuerpo de postulados, teoremas e "hipótesis de trabajo" al estilo de Hull.

Skinner distingue dos clases de comportamiento: el comportamiento "reactivo" y el "comportamiento operativo". Señala como típico del hombre a este último, el cual actúa sobre el ambiente y recibe de éste respuestas que confirman o "refuerzan" su accionar. Su definición de comportamiento operativo es la siguiente: "Aquel que actúa sobre el medio ambiente provocando determinadas consecuencias". Así, en la medida que las consecuencias de un comportamiento son controlables, se puede moldear el comportamiento operativo. Dice Skinner: "El comportamiento operativo se hace relevante para el comportamiento y adquiere una forma identificable siempre que actúe de tal modo en el medio ambiente, que él mismo es reforzado". Este fenómeno de la intensificación de un comportamiento operativo es, para Skinner, aprender o "condicionamiento operante".

Por ejemplo, para condicionar operativamente a una paloma con relación a un movimiento, que de lo contrario apenas sí ejecutaría (es decir, para que aprenda el movimiento), no espera a que el animal ejecute casualmente, según el principio de ensayo y error, el movimiento para luego reforzarlo (de acuerdo con Thorndike), sino que observa las más mínimas exteriorizaciones en el comportamiento del animal en la jaula y las refuerza inmediatamente cuando van en la dirección deseada. Tal situación obliga a elaborar secuencias de aprendizaje que puedan ser reforzadas inmediatamente en cada una de sus partes. Skinner demostró empíricamente que es posible aprender conductas complejas mediante la recompensa de las respuestas parciales (en la secuencia) deseadas.

Teorías del Campo Cognitivo

LA PSICOLOGÍA DE LA GESTALT:

En 1912 un psicólogo alemán Max Wertheimer, avanzó una teoría de la percepción que creó los cimientos para un enfoque teórico diferente al de asociacionismo. Pronto esta teoría generó todo un movimiento conocido como "psicología de

la Gestalt", cuyos principales exponentes fueron Max Wertheimer (1880-1943), Kurt Koffka (1886-1941) y Wolfgang Köhler (1897-1968). Ellos consideraron que los "procesos internos" del hombre constituían el campo adecuado de la psicología.

La Gestalt enfatizó la "percepción" en el proceso del aprendizaje más que la "respuesta". La respuesta fue considerada sólo un signo de que el aprendizaje ha ocurrido, no una parte integral del proceso. Las teorías del campo-cognitiva enfatizaron no la secuencia estímulo-respuesta, sino el contexto o campo en que la situación-estímulo ocurre y el "insight" que aparece o se deriva de la relación entre la situación-estímulo y el ambiente[3].

El término mismo "Gestalt" (configuración, totalidad) indica que el aprendizaje ocurre por percepción de totalidades. En este sentido, constituye una afirmación clásica de estas teorías que "el todo es más grande que la suma de las partes", esto es, que lo aprendido es mayor que la suma de los patrones estímulo-respuesta individuales adquiridos.

Entre las experimentaciones de los gestaltistas resalta la que W. Köhler llevara a cabo entre 1913 y 1917 con un grupo de chimpancés. Uno de ellos, "Sultán", se destacó por su inteligencia, lo que le permitió unir, entre varios palos, dos de ellos para alcanzar una banana inalcanzable para él, de otro modo. El experimento ilustró lo que Köhler llamó la percepción de una nueva relación. "Sultán" había "agarrado la idea", es decir, tuvo el "insight" que le permitió solucionar el problema.

Para los gestaltistas es condición para el aprendizaje y comportamiento por "insight" que el que aprende se halle en condiciones de hacerse cargo de la situación, de modo que perciba su estructura y las relaciones existentes entre los elementos que la constituyen.

Hacerse cargo de una situación problemática significa en este caso, en primer lugar, estructurarla. Analizar sus elementos y operar mentalmente con ella. Una especie de "ensayo y error mental". De manera que entre la conexión de estímulo y respuesta, los gestaltistas ubican un importante puente, la inteligencia.

Para los teóricos de la Gestalt, las leyes de la organización conceptual también constituyen principios de aprendizaje. Tales leyes explican por qué se producen los "insight". Así, por ejemplo, la "ley de semejanza" establece que lo similar es más fácil de asociar y evocar que lo disímil.

KURT LEWIN:

En 1951, a la publicación de su obra, después de su muerte (1947) K. Lewin transformó la psicología de la Gestalt en teoría del campo-cognitiva. Su influencia, sin embargo, fue mayor en el campo de la psicología social y de la psicología de la motivación.

La psicología del campo de Kurt Lewin (1890-1947), como la teoría de la Gestalt, representa una manera de considerar y entender la percepción que el iondividuo tiene de sí mismo y de su medio ambiente. En cualquier momento

[3]Insight: ha sido usado corrientemente en su idioma original; es traducible por: invisión, captación, penetración comprensiva; responde exactamente a la idea de: ¡eureka!

dado, el "campo de un individuo" incluye todos los elementos, externos o internos, y las circunstancias que lo afectan. El aprendizaje es, en este sentido, un proceso de organización y reorganización del campo, la formación de totalidades (Gestalten).

RAYMOND H. WHEELER:

Probablemente el más grande defensor de la teoría de la maduración, en el aprendizaje, ha sido Raymond Wheeler. El crecimiento es concebido, por él, como una función interna con la cual el aprendizaje debe armonizar. Para esta armonización Wheeler desarrolló ocho leyes:

— "La totalidad es mayor que la suma de las partes".
— "Las partes derivan sus propiedades del todo".
— "Los objetos se mueven tan lejos de la totalidad de la cual forman parte, como ella les permite".
— "Las partes de un todo alcanzan existencia a través de un proceso emergente llamado individuación".
— "Las totalidades se desarrollan como totalidades".
— "El comienzo de un movimiento es una posición en un sistema de energía donde hay un alto potencial".
— "Cualquier influencia que afecte a un sistema de energía, lo afectará en todas sus partes y el máximo de energía será utilizado por el sistema, en estas condiciones, para mantener el equilibrio".
— "Un sistema de energía siempre funciona como una unidad, y siempre integra en sí mismo una multitud de influencias diversas". (Wheeler, R. y Perkins, F.T., pp. 18-34.)

El aprendiz es considerado, por analogía, como "un sistema de energía" cuyo comportamiento es modificable en la misma forma que la energía es intercambiable entre campos físicos. El aprendiz es un organismo moviéndose constantemente en un mundo al cual él debe adaptarse. El aprendizaje es un proceso de crecimiento, cuyo principal problema es la maduración. El aprendizaje es concebido, entonces, como un proceso organísmico, en el que la mejor situación de aprendizaje es la que corresponde a su nivel de maduración.

SUGERENCIAS PARA EL AULA:

Robert Biehler en *Psychology Applied to Teaching* ha elaborado un listado de sugerencias para el aula de acuerdo con estos dos enfoques, en sus modalidades más recientes.

En el caso del aprendizaje por condicionamiento operante las sugerencias para el aula son:

1. Evitar el control por aversión.
2. Dar el mayor reforzamiento posible.
3. Si el estudiante generaliza erróneamente (el estímulo) usar reforzamiento selectivo para enseñar a discriminar.

4. Si está enseñando una materia que tiene claramente especificado un comportamiento terminal, organizar el trabajo en unidades o pasos, en secuencia.
5. Guiar a los alumnos a través de una secuencia progresiva de etapas.
6. Usar especialmente los programas de instrucción con infradotados, alumnos lentos o inseguros.
7. Observar la importancia de diferentes reforzamientos en el tiempo para evitar la extinción.
8. Aplicar los principios del condicionamiento operante para obtener formas de comportamiento deseable y para establecer y mantener el control de la clase.

Para el aprendizaje basado en las teorías del campo-cognitivas las sugerencias para el aula son:

1. Atmósfera relajada.
2. Estructurar el aprendizaje a través de situaciones que inciten el desarrollo de "insights".
3. Reorientar el aprendizaje, si decae.
4. Dar importancia a la estructuración comprensiva de nuevas relaciones.
5. Considerar que el método por descubrimiento es más motivador para el alumno.
6. Usar técnicas de educación abierta (open education).
7. Considerar que las actitudes son más importantes que los contenidos, y que es más importante *cómo* se enseña que *qué* se enseña.

APRENDIZAJE Y COMPROMISO

Ahora bien, el estudio y análisis de las principales teorías del aprendizaje no parecen suficientes para alcanzar una cabal comprensión del qué y del cómo del aprendizaje y, en lo actitudinal, una acción comprometida con el aprendizaje de todos los alumnos. La comprensión del fenómeno del aprendizaje nos exige avanzar algunos conceptos y relaciones especiales.

La idea de hombre:

El que aprende es el ser humano, en este caso y tras cada teoría hay acercamientos distintos en la conceptualización del hombre. Por ende, el "compromiso" suele ser con "hombres" distintos en uno u otro caso. ¿Es el hombre un ser instintivo, como lo señala Freud y el psicoanálisis; es un ser pasivo que reacciona al medio y que puede ser determinado, como lo implican las teorías del condicionamiento; o es un ser intencional que interactúa con el ambiente, como lo afirman las psicologías del campo-congnitivas?

Así, por ejemplo, el neoconductista D.O. Hebb sostiene en *A Textbook of Psychology* que la psicología es el estudio de las formas más complejas de integración u organización en la conducta y que esto incluye el estudio de procesos tales como el aprendizaje. De modo que la relación entre la idea del hombre, el objeto de la psicología y la implicancia en el aprendizaje terminan señalando y delineando el modo según el cual un cierto compromiso quedará plasmado.

Hebb, como cualquier conductista[4], está en este sentido, siendo influido por el empirismo lógico y por una concepción mecanicista del hombre que lo lleva a suponer que "el ambiente circundante debe controlar estrechamente, y de manera inevitable, la conducta y el aprendizaje de los estudiantes" (Bigge, p. 88).

No sólo la idea de hombre, que tenga una teoría o modelo, genera implicancias diversas y formas de compromiso también diversas; de modo similar concurren a estas diferencias otras ideas estrechamente relacionadas con el aprendizaje. Un conductista y un teórico de la Gestalt no entienden ni definen la realidad de igual manera. Y como lo que enseñan es acerca de la realidad, inevitablemente terminarán enseñando cosas distintas y de distinto modo. Plantear al profesor la imperiosa necesidad de que se comprometa con el aprendizaje parece sano y bueno; con qué aprendizaje y con qué hombre y realidad se comprometa parece ser más bien un asunto de elección personal o social. Lo anterior me lleva a concluir que siendo legítima una cierta opción que se tome para educar, no es la forma asumida garantía de compromiso. Como tampoco es suficiente garantía la existencia de este señalado compromiso, para que un modelo, metodología o estrategia de aprendizaje y educación sea puesto en

[4]Los empiristas lógicos afirman que si existe algo, existe en alguna cantidad y si existe en alguna cantidad es medible y observable.

acción, pues más allá del compromiso, tales modelos, metodologías y estrategias suelen deberse a sus propias definiciones, principios, creencias y valores. Aspectos éstos que exigen conocimiento de ellos y congruencia y coherencia para con ellos, en la acción.

La afirmación "compromiso con la persona que aprende" no es unívoca. El compromiso suele entenderse de modo diverso, a la persona se le conceptualiza y enfoca, en su totalidad y en sus elementos constitutivos, de modo diverso, y el aprendizaje es, como hemos revisado, sostenido de modo diverso. En suma, todo parece indicarnos que es posible que existan diversas maneras de asumir este *compromiso* con la persona que aprende, que este compromiso puede ser para con distintas ideas de *persona*, y que, por añadidura, aún existiendo o no consenso sobre estos términos, el *aprendizaje*, en su teoría, metódica y tecnología, puede ser distinto.

El concepto de interacción:

En la relación profesor-alumno, la interacción es un evento clave. Si buscamos apoyo en las teorías psicológicas para comprender lo que ella es, rápidamente descubriremos que el término es definido de modo distinto. Para los conductistas el organismo es reactivo al ambiente; los psicólogos del campo de la Gestalt hablan de simultaneidad. ¿Una bagatela? No; sobre esta base se construirá, posteriormente, la teoría del refuerzo, en un caso, y de la completación de gestalten, en el otro. Y, ambas, fundamentarán y sostendrán, así, sus respectivas formas de llevar a cabo el aprendizaje, en el aula. ¿Con qué ha de comprometerse el profesor? ¿Con el refuerzo, con la completación de gestalten, con ambas, con ninguna, con otras ideas? Haga lo que haga, ello influirá de modo distinto al alumno ¿cómo incidirá, esto, en el rendimiento? ¿En la personalidad del alumno? ¿En su vida?

Sostener, como principio, que el profesor debe comprometerse con la persona que aprende, ¿implica o no comprometerse con una determinada forma de entender el aprendizaje? Si la teorización sobre el aprendizaje conlleva formas diferentes de escuela y parece legítimo que todas sean aceptables ¿ocurrirá lo mismo con respecto a la idea de hombre o persona que la escuela, la educación o el maestro posean? Si este aspecto es, también, legítimo que quede abierto, ¿en qué consiste el compromiso?

Me inclino a pensar que el compromiso consistirá en:

1. Asumir una actitud personal y profesional donde el alumno sea el fin del quehacer.
2. Poseer una perspectiva del ser humano que permita al profesor proyectar o facilitar la proyección del alumno en cuanto ser humano.
3. Poseer conocimiento "tácticos" que faciliten al profesor y al alumno aprender con facilidad.

Cuales sean esos conocimientos y esas perspectivas será siempre algo librado a la inteligencia, voluntad, inspiración y contexto en que los hombres, preocupados de ello, se muevan. ¿Estamos todos los profesores preocupados de estos conocimientos y perspectivas? ¿Poseemos al menos alguna predisposición positiva hacia el alumno?

El concepto de motivación

En la prosecución de este análisis no nos resultará de ningún modo extraño comprender que a ideas de hombre distintas (la mecanicista y la relativista, por ejemplo) surgirán conceptos y métodos para la motivación distintos.

Para un seguidor de las teorías estímulo-respuesta el ser humano, en virtud de sus impulsos orgánicos y emociones básicas, puede ser condicionado siempre y cuando se activen los estímulos pertinentes para ello. La motivación es definida, entonces, como "el apremio de actuar, como resultado de un estímulo" (Bigge, p. 101). Desde esta perspectiva la finalidad no tiene cabida como explicación científica. Por ende, lo que predomine en el aprendizaje no será el interés, sino la capacidad. Estrategias tales como: participación psicológica de los alumnos, comprensión de los propósitos educacionales, comprensión de los objetivos finales, sentido de la disciplina quedarán en segundo plano, para dar su lugar a la persuasión, el diagnóstico de capacidades y la aceptación de patrones necesarios de actividades condicionadoras.

Para quien enseña en el marco de las teorías de la Gestalt toda conducta ocurre en un cierto contexto[5]. No aceptará, por lo tanto, que la motivación sea el impulso hacia el actuar que se desencadena por un estímulo. Las necesidades jugarán en su concepción un papel fundamental. La tendencia al equilibrio en el hombre, el concepto de homeostasis[6] y la interacción tanto de fuerzas internas como externas[7] será lo relevante aquí.

El concepto de transferencia

La escuela, es obvio, no enseña más que algo (lo cual de inmediato define uno de los problemas claves de todo currículum; la selección de lo que ha de enseñarse y aprender), por ende, la transferencia que el alumno pueda hacer de ese aprendizaje será, también, un asunto clave. Diversos factores concurren a influir sobre la transferencia; G. Kerschensteiner, en cita de M.J. Hildebrand, en *Psicología del Aprendizaje y de la Enseñanza* señala, entre otros, el interés del escolar, el maestro, el tipo de actividad. R. Travers en *Fundamentos del Aprendizaje* distingue entre transferencia positiva y negativa y proactiva y retroactiva. Pero tomado en un sentido más amplio, nos dice Bigge, la transferencia del aprendizaje es básica para toda la idea de la escolaridad; y para su compromiso con el aprendizaje, agrego yo.

> "Quienes respaldan nuestras escuelas, así como quienes las dirigen, suponen que las materias que se enseñan hoy día tendrán muy poco valor de aprendizaje en épocas posteriores y situaciones distintas. De acuerdo con ello, la suposición en que se basa todo nuestro sistema educativo es que los aprendizajes obtenidos en la escuela no sólo estarán disponibles en el futuro, sino que se aplicarán también,

[5]Ley de fondo y figura según la cual sólo se percibe *en* algo.
[6]Homeostasis: autorregulación organísmica.
[7]En Gestalt se define la psicología como el estudio del ajuste creativo entre un organismo y su ambiente, lo cual modifica el concepto clásico de yo.

hasta cierto punto, a la resolución de nuevos problemas, a medida que se presenten en las situaciones de la vida y las escolares del futuro; por ejemplo, suponemos que las lecciones actuales de aritmética nos ayudarán a resolver los problemas del mañana en relación con ese tema, y que contribuirán también al estudio del álgebra, la geometría y las ciencias físicas.

La eficiencia de una escuela depende, en gran parte, de la cantidad y calidad del potencial de transferencia de las materias que aprenden los estudiantes. Así, la transferencia del aprendizaje es un elemento esencial en el que, a fin de cuentas, debe reposar la educación. A menos que los estudiantes aprendan en las escuelas las materias que puedan ayudarles a enfrentarse a otras situaciones de manera más eficiente, a medida que prosigan la secuencia de estudios académicos y, más tarde, en la vida, estarán esencialmente perdiendo el tiempo" (Bigge, p. 286).

Una relación estrecha aparece aquí entre compromiso con el aprendizaje y transferencia, dado que quien asuma este compromiso buscará de una forma u otra dar respuesta a la pregunta ¿cuáles son las condiciones que originan una mayor cantidad de transferencia?

Cada teoría sistemática del aprendizaje, nos dice Bigge (p. 289) implica una teoría de la transferencia distinta[8].

Los partidarios de la disciplina mental han definido el aprendizaje como "una cuestión de fortalecimiento o disciplina de las facultades mentales, que se combinan para producir una conducta inteligente" (Bigge, p. 291). El aprendizaje es una cuestión de desarrollo de esas facultades y la transferencia algo automático que se pondrá en acción en cualquier tipo de actividad mental subsecuente.

Los seguidores de la teoría de la disciplina mental impulsan la ejercitación con disciplina (donde las tareas aburridas y desagradables serán más apropiadas). Lo importante no está en relación con los contenidos mismos, sino con la ejercitación de las facultades mentales. La tensión es parte del método, tanto en la actividad física como en la mental.

William James, Edward L. Thorndike y R.S. Woodworth señalaron mediante investigaciones que este método y estilo no producía mejoramiento en el aprendizaje y que sus ideas eran científicamente insostenibles[9].

Para los apercepcionistas el aprendizaje radica en "la formación de una masa aperceptiva" (Bigge, p. 296), y la apercepción es considerada un proceso de relación entre ideas adquiridas e "ideas por adquirir". Un cierto almacenamiento "subconsciente" va ocurriendo desde el cual son transferidas las materias aprendidas a situaciones nuevas. Lo que corresponderá, entonces, será fomentar las masas aperceptivas. Aquí se enfatizan los principios herbartianos de asociación y frecuencia[10].

[8]Véase Apéndice en página 70.

[9]Véase E. Thorndike y R.S. Woodworth, *The Influence of Improvement in one Mental Function upon the Efficiency of Other Functions*, en Psychological Review, 8 (mayo, 1901), 247-261 (junio, 1901), 384-395, (Nov. 1901), 553-564.

[10]Joham F. Herbart (1776-1841) desarrolló la primera psicología moderna y sistemática del aprendizaje. En su opinión, la mente era pasiva y las ideas activas.

Thorndike pensaba que se deben poner a disposición de los alumnos los elementos, hechos y principios de una situación de modo tal que éstos puedan ser asociados en otra situación[11]. dado que el principio subyacente aquí, es la identidad de los elementos, un programa escolar en esta línea debería incluir en el plan de estudios el máximo de materias que esté probado produzcan eficiencias en la vida.

B.F. Skinner definió el condicionamiento operante como "el proceso dentro del cual una respuesta o un operante llega a ser más frecuente o probable, gracias al reforzamiento por medio de un cambio en el ambiente de un organismo, después de que se produzca el operante o la respuesta" (Bigge, p. 305). El aprendizaje es, entonces, "un cambio de las probabilidades de que se emita una respuesta" (Bigge, p. 307). Y la transferencia, "un aumento de probabilidades de que se produzcan en el futuro respuestas de cierto tipo" (Bigge, p. 307).

Dos conceptos son fundamentales para comprender la transferencia en la postura skinneriana: el reforzamiento condicionado y la inducción. El primero ocurre cuando un nuevo estímulo se convierte en reforzador, el segundo es un proceso (de generalización de estímulos[12], o respuestas) mediante el cual un estímulo pierde o no su capacidad de generar respuestas. Será tarea del profesor, para Skinner, lograr en el alumno, conductas correctas mediante ciertos estímulos. El profesor deberá saber: ¿Qué conducta generar? ¿Con qué reforzadores? ¿Con qué respuesta iniciar el proceso, con cuál terminarlo? ¿Cómo hacer el proceso eficiente?

Para los teóricos del campo cognitivo el aprendizaje es "un cambio o una reorganización de los 'insights' o la estructura cognoscitiva de una situación o un espacio vital contemporáneo" (Bigge, p. 317).

La transferencia es la extensión de la estructura cognoscitiva de un espacio vital a otros. Ésta ocurre en forma de "insights" que se trasponen de una situación de aprendizaje a otras. Estos teóricos afirman que la transferencia será mejor si el alumno genera las relaciones desde sí mismo, por descubrimiento y si tiene la oportunidad de aplicarlos. La tarea del profesor será apoyar al alumno en la comprensión de relaciones, principios y generalizaciones; en la estimulación de la sensibilidad a la presencia de oportunidades de aplicación; y en la adopción de metas y fines que alienten su búsqueda de relaciones.

La posición de la psicología del campo cognoscitivo ha sido resumida por Bigge así:

1. Las oportunidades para la transferencia pueden presentarse en muchas situaciones. No son inherentes a ningún tema, pero son posibles en cualquier campo del conocimiento.
2. La transferencia no depende del ejercicio mental con temas escolares disciplinarios.
3. La transferencia depende de los métodos de enseñanza y aprendizaje que utilicen situaciones de la vida. Se ve facilitada mediante la enseñanza en pro de amplias generalizaciones que posean valor de transferencia.

[11]Véase E. Thorndike y A. Gates, *Elementary Principles of Education*, Macmillan, 1929, p. 104.

[12]Diversos teóricos han desarrollado una teoría de generalización de la transferencia (Judd, especialmente). Ch Judd en *Educational Psychology*, Houghton Mifflin, 1939, afirma que "la generalización es la relación de experiencias que redundan en provecho del individuo en muchas esferas del pensamiento y la acción".

4. La transferencia no es automática; es preciso reconocer las oportunidades para la transferencia, y la persona implicada debe desear aprovecharlas.
5. La transferencia varía de acuerdo con la dificultad de la generalización temática y la capacidad intelectual de los individuos.
6. Los "insights" no necesitan ser expresados con palabras para que se produzca su transferencia.
7. La cantidad de aprendizaje por medio del "insight" entre diversos problemas, y no el número de ensayos como tales, determina la cantidad de transferencia que tiene lugar entre problemas (Bigge, p. 321).

El análisis del concepto de transferencia en el aprendizaje nos lleva, fácilmente, a comprender que el quehacer del profesor puede tomar diversos caminos, modos o formas; que tras ellos también subyacen diversos modos de entender al hombre y a la educación y que un profesor que se dice comprometido con el aprendizaje no podrá sustentar tal compromiso, sólo en una actitud (aunque necesariamente ha de existir tal actitud). Un cuerpo de conocimientos y experiencias deberá apoyar y servir tal actitud.

Apéndice

TABLA 1.1.
Teorías representativas del aprendizaje y sus implicaciones para la educación

	Teoría del aprendizaje I	*Sistema o punto de vista psicológico* II	*Concepción de la moralidad básica y la naturaleza actuante* III
Teorías de disciplina mental de la familia mentalista	1. Disciplina mental teísta	Psicología de las facultades	Mente *mala-activa* la sustancia continúa activa hasta que se corrige
	2. Disciplina mental humanista	Clasicismo	*Neutra-activa* la sustancia mental debe desarrollarse mediante el ejercicio.
	3. Desenvolvimiento natural	Naturalismo romántico	*Buena-activa,* personalidad natural que es preciso que se desarrolle
	4. Apercepción o herbartianismo	Estructuralismo	*Neutra-pasiva,* mentalidad compuesta de estados mentales activos o ideas
Teoría de condicionamiento E-R (estímulo y respuesta)	5. Asociación E-R	Conexionismo	Organismo *neutro-pasivo* o *reactivo* con muchas conexiones potenciales E-R
	6. Condicionamiento (sin reforzamiento)	Conductismo	Organismo *neutro-pasivo* o *reactivo* con pulsiones reflejas innatas y emociones
	7. Condicionamiento por medio del reforzamiento	Reforzamiento	Organismo *neutro-pasivo* con reflejos innatos y necesidades junto con sus estímulos pulsión
Teorías cognoscitivas de la familia del campo de la Gestalt	8. Introspección	Psicología de la Gestalt	Ser *neutro-activo* cuyas actividades siguen las leyes psicológicas de organización
	9. *Insight* de meta	Configuracionalismo	*Neutro-interactivo* individuo propositivo en las relaciones secuenciales con el ambiente
	10. Campo cognoscitivo	Psicología del campo o relativismo positivo	*Neutro-interactivo* persona que persigue propósitos en las interacciones mutuas simultáneas con el ambiente psicológico, incluyendo a otras personas

(*Continuación*)

Bases para la transferencia del aprendizaje IV	*Hincapié en la enseñanza* V	*Personajes destacados* VI	*Exponentes contemporáneos* VII
Facultades ejercidas	Ejercicios de las facultades —los "músculos" de la mente	San Agustín John Calvin J. Edwards	Muchos fundamentalistas hebreo-cristianos
Intelecto o mente cultivada	Adiestramiento del poder mental intrínseco	Platón Aristóteles	M.J. Adler Robert M. Hutchins
Recapitulación de la historia racial, no se necesita transferencia	Educación negativa o permisiva	J.J. Rousseau F. Fröebel Los progresistas	P. Goodman J. Holt A.H. Maslow
Masa aperceptiva creciente	Adición de nuevas ideas o estados mentales a un almacenamiento de ideas antiguas en la mente subconsciente	J.F. Herbart E.B. Titchener	Muchos maestros y administradores
Elementos idénticos	Promoción de la adquisición de las conexiones deseadas E-R	E.L. Thorndike	A.I. Gates J.M. Stephens
Respuestas o reflejos condicionados	Fomento de la adhesión a las respuestas deseadas para los estímulos apropiados	J.B. Watson	E.R. Guthrie
Respuestas reforzadas o condicionadas	Cambios sucesivos y sistemáticos en el ambiente del organismo, para incrementar las probabilidades de que emita las respuestas deseadas	C.L. Hull	B.F. Skinner K.W. Spencer
Transposición de *insights*	Fomento del aprendizaje por *insight*	M. Wertheimer K. Koffka	W. Köhler
Insights probados	Ayuda a los alumnos para que desarrollen *insights* de alta calidad	B.H. Bode R.H. Wheeler	E.E. Bayles
Continuidad de los espacios vitales, experiencias o *insights*	Ayuda a los estudiantes para que reestructuren sus espacios vitales para que obtengan nuevos *insights* de sus situaciones contemporáneas	Kurt Lewin E.C. Tolman Gordon W. Allport Adelbert Ames, Jr. J.S. Bruner Hadley Cantril	R.G. Barker M.L. Bigge A.W. Combs H.F. Wright

ASPECTOS AFECTIVOS EN EL APRENDIZAJE

Profesor: *Patricio Varas S.*

INTRODUCCIÓN

Diversos estudios han mostrado que existe correlación entre el desarrollo del concepto de sí mismo, la propia estima y el logro académico (Brookover, 1964; Purkey, 1970-1978). Por otra parte, Rotter, en 1966, a partir de diversos estudios estableció que "cuando un sujeto se da cuenta de que el proceso está siendo controlado por el experimentador, por el azar o por condiciones aleatorias apenas aplica su experiencia anterior. Como consecuencia se puede decir que aprende menos y que en tales condiciones aprende mal" (1). En el mismo sentido, De Charms (1968) afirmó que diversos estudios han demostrado que si un alumno cree que la situación de aprendizaje depende de él, es probable que muestre una mejor disposición hacia el trabajo escolar y obtenga mejores resultados. Varios investigadores han asociado la localización del control, ya sea externo o interno, tanto al logro académico, como a la motivación por conseguir buenos resultados era más evidente en alumnos de orientación interna. White y Howard (1970), por su parte, concluyeron que se puede establecer climas de aprendizaje, ya sea con orientación interna o externa, que mejoren los logros y el aprendizaje. Simultáneamente, innumerables estudios han demostrado categóricamente que el aprendizaje de los alumnos es afectado por la expectativa de sus profesores.

Nos proponemos mostrar, en esta oportunidad, cómo estos tópicos (concepto de sí mismo, autoestima, localización del control, logro académico, motivación por el logro y expectativas de los profesores), se relacionan e influencian, a la vez que indican algunos caminos y criterios que facilitando el aprendizaje, mejoren simultánea y significativamente, el concepto y la estima que nuestros alumnos poseen de sí mismos.

1. LAS EXPECTATIVAS DE LOS PROFESORES

Good (1970) y Kranz, Weber y Fischell (1970) encontraron que a los alumnos "buenos" se les preguntaba y alababa con más frecuencia que a los alumnos de bajo rendimiento. A iguales resultados llegaron Mendoza, Good y Brophy en 1974, Lowe (1969) descubrió que los profesores tenían "significativamente más capacidad de espera para los estudiantes más capacitados que para los menos dotados" (2).

Estos y otros estudios han permitido comprobar la siguiente paradoja: que los profesores nos preocupamos y dedicamos e interaccionamos pedagógicamente mayor tiempo y de mejor modo con los alumnos de buen rendimiento, desestimando, conscientemente o no, a los alumnos que, por sus dificultades, precisamente más requieren de nuestro apoyo. Iniciado este proceso, sucede que cada vez más aumenta la brecha de estos alumnos (de bajo rendimiento) tanto con los alumnos de buen rendimiento, como con sus profesores.

Probablemente, nos resultaría sorprendente que, en un hospital, los médicos dedicaran más tiempo a los enfermos menos graves que a los más graves. O que un programa de nutrición dedicara más recursos a los niños bien alimentados que a los con algún índice de desnutrición. Sin embargo, al igual que la política de los clubes, con respecto a sus deportistas, la escuela suele dedicarse y apreciar más a los alumnos que rinden en detrimento de los que muestran dificultades para aprender.

Las conclusiones de Good y Brophy señalan que los profesores debemos "mejorar el sistema de establecer contacto con los alumnos de nivel bajo. Si éstos son relativamente ignorados y se les considera de segunda clase, sus fracasos serán cada vez más frecuentes y se irán retrasando cada vez más respecto a sus compañeros durante todo el tiempo que dure su permanencia en la escuela. Esta separación física del resto de los alumnos aumenta la probabilidad de que el profesor los trate de forma diferente e inapropiada. Aunque ocurra de forma inconsciente, el hecho se da" (3).

Podemos afirmar que nuestras expectativas afectan al aprendizaje de nuestros alumnos y, por ende, confirman nuestras propias profecías con respecto a esos alumnos. A la vez sucede, entonces, que cuando tenemos grandes expectativas enseñamos más y mejor y cuando nos hacemos de bajas expectativas enseñamos menos y con una dedicación inferior.

La obra de Robert Rosenthal y Senore Jacobson, "Pigmalion in the Classroom" (4), famosa por la polémica que levantó, incluye varios experimentos en los que se manipuló deliberadamente las expectativas de los profesores. Tales expectativas (inventadas sobre la base de datos falsos) llevaron a los profesores a tratar a esos alumnos de manera distinta, según, precisamente las expectativas despertadas.

Un modelo de las expectativas del profesor en relación a la conducta escolar del alumno es sintetizado por Good y Brophy en los siguientes pasos:

1. El profesor espera que los alumnos se conduzcan de una determinada forma y alcancen un cierto nivel de conocimientos.

2. En razón a las diferentes expectativas del profesor sobre cada alumno, su conducta es diferente con cada uno de ellos.
3. La forma en que actúa el profesor, le dice a cada alumno la conducta que debe seguir y lo que debe saber, influenciando el propio concepto de sí mismo, su motivación y su nivel, de aspiración.
4. Si el trato dado por el profesor a cada alumno es consistente y duradero y el alumno no cambia su respuesta o se resiste de una forma activa, el trato recibido acabará modificando y modelando su conducta y su nivel de conocimientos. Aquellos hacia los que existen grandes aspiraciones alcanzarán niveles altos, y el nivel de los que se encuentren en la situación opuesta descenderá.
5. Con el tiempo, tanto la conducta como el nivel de los alumnos cabará estando más cercano a lo que se espera de ellos (5).

Es menester señalar que si bien las expectativas del profesor influyen la conducta del alumno, también es cierto que la conducta del alumno influye las expectativas del profesor. Esto no significa en modo alguno que exista una relación estrecha y absoluta entre expectativas y conductas, pero sí un cierto grado de influencia recíproca.

Ahora bien, cuáles son algunas de las actitudes y expectativas que pueden permitirnos favorecer nuestro quehacer y el de nuestros alumnos, Good y Brophy mencionan, entre otras, las siguientes:

1. Disfrutar enseñando

Destacan los citados autores que un profesor que posea esta actitud se mostrará deseoso de entrar en contacto con sus alumnos, se sentirá orgulloso de apoyarlos, disfrutará con el éxito de ellos, será benevolente y receptivo. Por el contrario, aquel profesor que no posea esta actitud se mostrará apático y negativista, estará deseando que termine la clase y la jornada, sus alumnos lo pondrán de mal humor y no se interesará por ellos. Se contentará con "pasar materias", dar información y colocar notas.

2. Enseñar asegurándose que los alumnos aprendan

En algunos profesores existe una errada creencia: si ellos enseñan eso es suficiente para que sus alumnos aprendan. Gastan entonces todas sus energías en "enseñar", lo cual llega a ser sinónimo de "pasar materia", "hacer clases expositivas", "explicar la materia". Y las evidencias demuestran que por ese camino se puede llegar a muy buenas clases sin que los alumnos aprendan.

Enseñar asegurándose que nuestros alumnos aprendan requiere de una actitud diferente, en que nuestra relación con el alumno, como sujeto que aprende, es más importante que nuestra mera relación con los contenidos y habilidades por enseñar.

El quehacer del profesor supone algo más que pasar materia. Incluye: proporcionar al alumno el apoyo que requiere, descubrir el origen de sus dificultades para aprender, desarrollar y poner a su alcance las estrategias adecuadas para solucionar esas dificultades, llevar una pauta de progreso de cada alumno, saber cuánto y cómo avanza, se detiene o retrocede cada alumno. En suma, saber que él es el recurso central del aprendizaje del alumno.

Estos profesores creen y suponen que todos sus alumnos aprenderán y por lo tanto adecuan su acción de modo tal que todos sus alumnos aprendan.

3. Espera que sus alumnos disfrutarán aprendiendo

La actitud hacia el trabajo escolar del profesor puede influir en los alumnos al punto que ellos disfruten con este quehacer o lo rechacen al igual que al profesor.

4. Enseñar a cada alumno de la clase

Enseñar a cada alumno de la clase implica un actitud del profesor diametralmente opuesta a la del que enseña al curso. Cuando hablamos de diferencias individuales lo que en términos simples queremos decir es: ocuparnos de cada alumno. En muchas ocasiones, la forma en que el profesor habla a sus alumnos indica lo que piensa o siente hacia ellos; si sólo se dirige al curso, si sólo pregunta al curso ("este curso es indisciplinado"), tal profesor manifiesta carecer de una actitud o intención de llegar al contacto con cada uno de sus alumnos.

Diferente es la actitud de aquel profesor que permite a cada alumno expresarse y, para lo cual, genera formas de trabajo apropiadas; que se deja tiempo para retroalimentar a cada uno de sus alumnos en su proceso educativo; que genera una actitud participativa en cada alumno.

5. Confía en sus alumnos y en su educación

Si un alumno descubre que sus profesores no tienen fe en su éxito y estiman una pérdida de tiempo su educación será natural que él mismo pierda seguridad, motivación e interés y busque otros medios para afirmar su personalidad.

La actitud natural de un profesor es de apoyo y orientación a quienes son sus alumnos y no de descalificación o selección.

6. Saber enfrentar los obstáculos

Más allá de su actitud positiva y de lo conveniente que resulta para el quehacer escolar que el profesor genere y se genere expectativas positivas, dicho de otro modo, que posea un mínimo de optimismo profesional, todo educador sabe que aparecerán obstáculos en su trabajo y que a él le compete enfrentarlos. Tales obstáculos suelen ser de tal magnitud que el profesor llega a sentir que su labor es en vano. Sin embargo, todo real y verdadero educador posee un compromiso filial con sus alumnos y con la educación que no sólo no lo doblega, sino que le entrega fuerzas e ideas para salvar hasta los más agresivos obstáculos.

Si bien las actitudes positivas y optimistas no constituyen una solución por sí misma, no dejan por ello de ser una cualidad necesaria e importante para el profesor.

Ahora bien, tales obstáculos suelen ser salvados con menos dificultad cuando el profesional conoce el sentido de su quehacer, domina ciertos principios y criterios teóricos y posee la capacidad de ponerlos en práctica de acuerdo a su peculiar realidad.

En síntesis y de acuerdo a todo lo afirmado en este capítulo, podemos decir que:

— Las actitudes y expectativas que los profesores manifiestan y se generan de sus alumnos, influyen en estos alumnos, al punto de modificar sus comportamientos y logros académicos, ya sea en uno u otro sentido.
— Las actitudes negativas y las expectativas, si son advertidas por los alumnos, malogran su motivación para el aprendizaje y su propia seguridad.
— Las expectativas predisponen tanto la percepción como la conducta del profesor, distorsionando la posibilidad de un contacto más real y consistente entre él y el alumno.
— Siendo natural que el profesor se genere expectativas diferentes ante diferentes alumnos, no por ello debe privar de su apoyo y dedicación a cada alumno.

SUGERENCIA:

Observe su propio comportamiento en relación con sus alumnos de alto rendimiento y de bajo rendimiento.

¿Sus actitudes, expectativas son iguales o diferentes para con ambos?

¿Su comportamiento es igual o diferente? ¿En qué sentido?

¿Su actitud pedagógica depende del comportamiento y rendimiento de sus alumnos; o usted con su actitud profesional es capaz de favorecer el comportamiento escolar y un mejor rendimiento en cualquiera de sus alumnos?

2. LA LOCALIZACIÓN DEL CONTROL EN EL AULA

El tema de la localización del control se refiere por una parte a la posibilidad que tiene o no un individuo para elegir, decidir y analizar sus acciones y, por otra, a las capacidades, habilidades y destrezas que ese mismo individuo posee o no para llevar a término esas acciones. Si un individuo puede decidir lo que hace y posee capacidades para hacerlo, decimos que tiene control personal o interno, si, en cambio, otros deciden por él, o bien lo que hace no depende, fundamentalmente, de nuestro esfuerzo, sino que del azar o la intervención de terceros, afirmamos que dependen de un control externo.

Salomon y Oberlander (1980) afirman que "parece razonable suponer que los individuos que creen que participan en la escuela por su propia voluntad están mejor motivados, aprenden más y retienen más tiempo lo que han aprendido que aquellos que consideran su participación obligada y se sienten coaccionados, los que actúan de la primera forma se interesan por las actividades personales y las convierten en algo fundamental para ellos, algo destacado; les prestan más atención y las realizan deliberadamente" (6).

El primer estudio sobre localización del control se le atribuye a Phares, quien, en 1957, ideó un experimento de modo tal que con sólo cambiar las instrucciones, los sujetos llegaban a pensar que los resultados dependían, según el caso, de sus destrezas o del azar, los resultados probaron que si un individuo

cree que los resultados de una determinada acción dependen de sus habilidades, tiende a utilizar los resultados obtenidos como datos sobre su comportamiento futuro y se genera determinadas expectativas con respecto a determinadas acciones. Si, en cambio, cree que los resultados de un determinado comportamiento son causados por el azar o por factores externos a él mismo, su tendencia es a no considerar los resultados como información válida para ese futuro comportamiento específico y, subsecuentemente, no se genera expectativas al respecto (7).

De Charms, en 1968, citado por Salomon y Oberlander, resumió varios estudios que desmostraron que cuando un alumno siente que puede ejercer algún control sobre el aprendizaje existen mayores probabilidades de que sus sentimientos hacia el profesor y su disposición hacia el trabajo escolar sean más positivos.

Salomon y Oberlander sostienen que "si un alumno cree que las notas, los resultados de los exámenes, los comentarios favorables o no del profesor, el trabajo en clase y todo lo que con esto se relaciona, tiene poco que ver son sus esfuerzos personales, es decir, está excesivamente controlado, el alumno tendrá escasos motivos para intentar aumentar su esfuerzo o acomodarlo a las circunstancias. Mientras más relación haya entre sus esfuerzos y los resultados que a él le interesan, más interés y atención pondrá en ello, porque considerará que éstos están sometidos a control interno"(8).

Ciertos estudios han demostrado que los sujetos con orientación interna tienden a intentar influir sobre sus situaciones de vida en mayor medida que los sujetos de orientación externa. Otros estudios han demostrado que los individuos que poseen orientación interna ofrecen mayor resistencia a ser influenciados. Esta resistencia se convierte en abierto rechazo si advierten intentos de manipulación sobre ellos.

Katkovsky, Crandall y Good (1967) y David y Phares (1969) encontraron que aquellos niños cuyos padres eran agradables, comprensivos, flexibles y que aspiraban a que sus hijos fuesen independientes desde muy pequeños, poseían orientación interna. En cambio, los niños cuyos padres eran hostiles, que los rechazaban, castigaban y dominaban, tenían orientación externa. Simultáneamente, tales padres estaban favoreciendo o dañando el concepto que de sí mismo poseían esos niños y el grado de autoestima alcanzado.

Salomon y Oberlander opinan que "el primer tipo de padres les dan oportunidades a sus hijos de poder ejercer influencia sobre el ambiente y sobre sí mismos y de ver que muchos de estos esfuerzos redundan en éxitos que los mismos padres definen con su aprobación y su reconocimiento. Además, la flexibilidad de los padres es indicio de que están dispuestos a introducir cambios en los planes y en las normas, etc., como respuesta a los esfuerzos y a la influencia de sus hijos. Cuando un chico sabe que sus peticiones y sugerencias se toman en serio y que producen un efecto, podrá creer que esfuerzos similares producirán similares efectos en otras situaciones. Los padres descritos en segundo término reprimen y dominan el ambiente de los chicos. No les animan a dominar este ambiente, ni les reconocen sus esfuerzos, ni se los aprueban, por lo que son menos efectivos. En consecuencia, el chico generaliza a partir de esa inefectividad y tiende a creer que sus esfuerzos para ejercer influencias sobre el ambiente serán igualmente inefectivos en otras situaciones" (9).

Con respecto a la motivación, Franklin (1963) encontró que la motivación por conseguir buenos resultados era más evidente en los alumnos de orientación

interna. Weiner y Kukla (1970) concluyeron que las personas con una motivación fuerte hacia la consecución del logro consideran que generalmente sus éxitos dependen de su esfuerzo y sus fracasos, de factores externos. Por su parte, las personas con una motivación débil para la consecución del logro tienden a considerar sus fracasos como el resultado de su esfuerzo y, por lo tanto, se sienten responsables de ellos y, en cambio, estiman sus éxitos como productos de factores externos.

En general se nos recomienda a los profesores que ayudemos a nuestros alumnos a conocer su propio proceso interno y sus sentimientos, de modo que aprendan a relacionar la cantidad de esfuerzo puesto en una determinada tarea y el logro obtenido, y desarrollemos ambientes participativos donde haya espacio para sus sugerencias y peticiones. Descubriremos que para algunos alumnos enfrentar solos, ciertas situaciones escolares, es más apreciado que mediante una actividad grupal. Otros, en cambio, se sentirán más seguros y apoyados trabajando en grupos. Habrá alumnos que temen o desconocen cómo tomar decisiones y prefieren seguir el camino trazado por el profesor, otros, en cambio, nos agradecerán que les permitamos hacer sus propias elecciones.

En síntesis, hay alumnos que poseen control u orientacion interna y alumnos que tienen control u orientacion externa. Los primeros son propensos a tomar decisiones y atribuyen los resultados de sus acciones a su propio esfuerzo y capacidad, los segundos son renuentes a tomar decisiones o, simplemente, no las toman y estiman que los resultados de sus acciones están, generalmente, gobernados por factores externos a ellos.

En general, los alumnos que sienten que pueden ejercer algún control sobre los resultados de su aprendizaje, a partir de sus propios esfuerzos, tienden a tener una mejor disposición y motivación hacia su quehacer escolar.

La orientación externa o interna es un rasgo de la personalidad que puede ser y es influenciado por los padres, el ambiente y la escuela.

SUGERENCIA:

Reflexiones sobre su comportamiento y actitud profesional.

¿Le parece a usted que mantiene o no la iniciativa en su labor?

¿Cree usted que el éxito o fracaso de sus alumnos depende de: ellos mismos, de usted, del sistema o de otros factores externos?

¿Puede distinguir usted qué aspectos de su quehacer dependen directamente de usted y cuáles dependen de factores externos que le resulta imposible de controlar?

3. LA MOTIVACIÓN EN EL AULA

Combs (1962) postuló que "las personas están siempre motivadas". Purkey (1965) por su parte sostiene que "en la naturaleza de la motivación encontramos una insaciable necesidad de mantención y mejoramiento de sí mismo (self) (10). Varios psicólogos han enfatizado en las últimas dos décadas que la principal y

fundamental tendencia del ser humano es su tendencia a autorrealizarse, a actualizar su potencial humano. Goldstein, en el nivel fisiológico; Rogers, en relación a la personalidad y el proceso terapéutico y Maslow, en el campo de la motivación.

Circunscribiendo el tema de la motivación al aula podemos comenzar señalando que un primer paso importante lo constituye la capacidad o no del profesor para localizar y dirigir la atención del alumno. Varios estudios han demostrado que cuando el profesor y el alumno comprenden los objetivos, el aprendizaje puede mejorar (Mager y Clarck, 1963; Miles; Kimbler y Pettigren, 1967).

Desde luego la necesidad de obtención de éxito se relaciona con el aprendizaje. Nuevamente, descubrimos que diversos estudios afirman que una buena relación afectuosa, entre padres e hijos, facilita el desarrollo de la motivación por el logro; dicho de otro modo, estos sujetos se motivan más fácilmente dado que sienten que no les resultará imposible, sino posible, lograr sus metas. En este mismo sentido, podemos afirmar que difícilmente un alumno se motivará ante una determinada tarea si cree que no tiene ninguna probabilidad de éxito. Todos los seres humanos somos más proclives a desear el éxito que el fracaso. Por lo tanto, un alumno que se desenvuelve en un medio (el escolar) que sólo da cuenta de sus fracasos, difícilmente se sentirá motivado a permanecer en él.

Si por otra parte, los alumnos pudieran conocer en qué y cómo fallaron y, por ende, les fuera permitido fijarse objetivos específicos de corrección, sería posible que aun sus fracasos transitorios les motivaran hacia el aprendizaje. La realidad, en cambio, parece ser otra. Nuestros alumnos son escasamente retroalimentados, sus objetivos de aprendizajes no son ponderados en relación a su capacidad y nunca los consultamos al fijar éstos mismos. Mace ya en 1935, había establecido que cuando un individuo participa en la fijación de objetivos, su interés por conseguirlos mejora.

El solo hecho de que un profesor informe a sus alumnos acerca del trabajo escolar y las pruebas, puede mejorar la disposición en términos de motivación de esos alumnos hacia sus desempeños. Klausmeier y Ripple (1971) nos señalan que: "recibir información sobre la corrección o incorrección de las respuestas, así como un breve comentario indicativo de la apreciación subjetiva del profesor aumenta la motivación" (11).

En el próximo acápite nos referimos al concepto de sí mismo y la autoestima. Por ahora, consignemos que existe una estrecha asociación entre éxito, autoestima y motivación. Aquellos alumnos que obtengan éxito escolar mejorarán su autoestima y la estimación de ellos mismos ante los demás, todo lo cual favorecerá su motivación hacia el logro. Este solo hecho constituye, de suyo, una recompensa. Por ende, parece ser conveniente que los profesores dediquemos nuestros esfuerzos a favorecer el éxito escolar antes que el fracaso, si estamos preocupados por mejorar la autoestima de nuestros alumnos. Más que jueces del éxito o fracaso escolar de nuestros niños, lo que nos compete es ser facilitadores del éxito escolar, vale decir, del aprendizaje. Tal actitud no significa, en modo alguno, que el fracaso escolar vaya a ser desterrado del aula. El fracaso ocurrirá, en diversas circunstancias, sin que sea necesario planificarlo. Lo importante es que, tales fracasos, sean estimados de modo tal que desarrollen su persistencia en la motivación. Persistencia que indica que el alumno ha aprendido y posee capacidad para intentar el éxito, a pesar del fracaso transitorio. Esta capacidad, necesaria e interesante, en el proceso educacional se verá favorecida cada vez que el alumno conozca bien los resultados de su trabajo escolar, aprenda a determinar

objetivos específicos alcanzables y reciba apoyo y respaldo ante el error, y no recriminación o subestimación. Persistir en la motivación luego del fracaso, no significa persistir en el fracaso, sino persistir en la motivación hacia un buen logro académico. Cuando un alumno ha alcanzado tal actitud, podemos presumir que en buena medida su aprendizaje y rendimiento estarán asegurados.

En síntesis, la motivación de los alumnos aumenta si estiman que la meta fijada es posible de alcanzar.

Obtener éxito asegura la motivación, fracasar permanente, la elimina.

El fracaso puede ser útil si los alumnos llegan a conocer cabalmente por qué y en qué fracasaron y vislumbran alternativas de solución ante el o los errores cometidos.

Éxito, motivación y autoestima están fuertemente asociados.

SUGERENCIA:

Observe una situación real en el aula.

¿Conocen los alumnos con claridad los objetivos que el profesor tiene? Han sido éstos comunicados?

¿Coinciden estos objetivos o no con los de los alumnos?

¿Qué alumnos parecen más motivados? ¿Los que ya saben algo? ¿Y los que no saben nada? ¿Y los que responden adecuadamente? ¿Y los que responden erróneamente?

¿Qué apoyo reciben los alumnos fracasados?

4. EL CONCEPTO DE SÍ MISMO Y LA AUTOESTIMA

Bledsoe (1964); Bodwn (1957); Brookover, Patterson y Thomas (1964), citados por Coopersmith y Feldman (12), encontraron que los niños que poseían un concepto de sí mismo y/o alta autoestima rinden más y mejor en la escuela que los alumnos cuyo concepto de sí mismo y autoestima es bajo.

Del mismo modo los alumnos que no se sienten seguros de sí mismos y que esperan fracasar, tienden a dejar la escuela (Quimb, 1967 y Shaw y Alves, 1963) (13).

Un estudio realizado en 1964 por Wattenburg y Cliford indicó, en sus resultados, que "el tener o no estimación propia guardaba más relación con el nivel de lectura alcanzado que con la inteligencia" (14).

Estas investigaciones y otras permiten inferir que al favorecer el concepto de sí mismo y la autoestima, la escuela favorece el logro o rendimiento académico y que el logro académico alcanzado fortalece el concepto de sí mismo y la autoestima.

Una tabla construida por Keasoner, sobre la base de las respuestas entregadas por padres y profesores del "estado de California" de más de 200 escuelas arrojó los siguientes resultados (citados por Coopersmith y Feldman). El desarro-

llo del concepto de sí mismo aparece en la tabla entre los tres primeros objetivos, a la vez que las respuestas de los profesores coinciden con las de los padres de nivel socioeconómico medio.

Nº	OBJETIVOS EDUCATIVOS	PADRES (nivel socioeconómico) Bajos	Medio	Alto	PROFESORES
1.	Comprensión Lectura	1	3	1	7
2.	Concepto de sí mismo	3	1	3	1
3.	Motivación hacia el aprendizaje	4	2	2	4
4.	Destrezas lectoras	2	4	4	11
5.	Destrezas para saber escuchar	6	9	7	9
6.	Tomar decisiones	7	6	6	6
7.	Cálculo matemático	5	8	9	12
8.	Sentido de ciudadanía	8	6	11	3
9.	Adaptación social	9	7	16	5
10.	Adaptación personal	14	10	12	2
11.	Conceptos matemáticos	12	13	8	17
12.	Resolver problemas matemáticos	13	12	13	14
13.	Destrezas de razonamientos	16	11	5	8
14.	Uso de la lectura	11	17	15	13
15.	Destrezas de escritura	15	15	10	16

Al igual que en las páginas anteriores podemos afirmar que las relaciones entre padres e hijos son claves en cuanto a autoestima. La opinión de Brookover y otros investigadores es que lo más efectivo para el mejoramiento de la autoestima en los alumnos lo constituye un programa que coordine los esfuerzos de los padres y de la escuela.

Purkey (1970) define el sí mismo como "un sistema complejo y dinámico de creencias con las cuales un individuo se identifica" (15). Lowe (1961) ha razonado que algunas partes del concepto de sí mismo son periféricas e inestables y otras centrales y resistentes al cambio (16).

Coopersmith y Feldman señalan que consiste en "las opiniones, hipótesis e ideas que el individuo tiene sobre sí mismo. Es el punto de vista sobre uno mismo desde la propia posición. Incluye el conjunto de ideas sobre la clase de persona que se es, el de características que se posean y los rasgos más importantes que nos caracterizan. Estas opiniones, hipótesis e ideas se organizan para obtener una imagen propia, es decir, una especie de retrato que el individuo tiene de sí mismo. Esta imagen representa cómo es la persona, y se usa para explicarse uno a sí mismo y a los demás. Así pues, el concepto de sí mismo que tenga un chico puede incluir la idea de que no es bueno, que no aprende o de que es un lector competente, que es capaz o incapaz y que es digno de ser querido o no. Igualmente incluye la propia opinión sobre cómo actuar frente a los demás y cómo los demás deben tratarle a él, cómo conseguir lo que desea y cuáles son los objetivos apropiados para él. Así, por ejemplo, un chico que se considera digno de ser querido espera que los demás le traten reconociendo sus buenas cualidades. Si el chico se considera capaz, pondrá interés en aprender y se sentirá a gusto en la clase".

"El significado de la influencia del autoconcepto está en que interpreta la fuerza y los derechos de la persona, así como sus características más destacadas,

y al representar las opiniones que el individuo tiene sobre sí mismo, sirve para filtrar los estímulos, organizar los hechos y los objetos y llegar a una conducta adecuada" (17).

Para facilitar la información del concepto de sí mismo, en sus alumnos, el profesor cuenta con diversas herramientas. Una actitud y trato que indique, al alumno, que él, su profesor, inicia la interacción considerándolo una persona, será vital, de mayor relevancia que una actitud y trato que señalan al alumno que "se les enseñará a ser persona" o "formarán como personas" porque (implícitamente) no lo son. Podemos enfatizar las experiencias de éxito y no las de fracaso, del alumno; otorgarles roles activos en su aprendizaje; crear ambientes y oportunidades de aprendizajes acordes con sus desempeños; desarrollar el concepto de su propia capacidad; atribuir sus éxitos a ellos mismos (los alumnos) y no al azar, las facilidades dadas y la benevolencia y, especialmente, entregarles permanentemente, retroalimentación (feed-back).

Purkey (1970) sintetiza diversos estudios sobre la materia, los cuales concluyen que los estudiantes sin éxito escolar tienden a mantener actitudes negativas con respecto a ellos mismos; a verse menos hábiles, menos adecuados y a estar insatisfechos de ellos mismos (18).

Simultáneo al proceso de formación del concepto de sí mismo ocurre, en el ser humano, el de autoestima. El nivel de autoestima representa la opinión que tiene, un niño, de sí mismo; la cual, a la vez, ha sido influenciada por su propia retroalimentación y por la que se sustenta en sus experiencias físicas y sociales. Coopersmith y Feldman han definido la autoestima como "la valoración personal de sí, el autoconcepto se corresponde con sus patrones y valores" (19).

Baumrind, 1967; Brookover, 1965; Coopersmith, 1967 consiguieron clarificar las condiciones que permiten a un niño establecer juicios favorables sobre sí mismo. Señalan: la aceptación, los límites claramente definidos, el trato respetuoso, los modelos razonables y el apoyo ante la adversidad.

Un alumno al cual se le entrega atención y respeto se verá liberado de "llamar la atención" y se sentirá en un ambiente seguro. Si, además, observa que existen límites razonables a su comportamiento, sabrá dentro de qué campo posee libertad de movimiento y ejercitará esa libertad.

Usualmente, a aquellos profesores que se sienten seguros de sí mismos les resultará más fácil otorgar confianza y generar un modelo positivo de actuación. Tales profesores suelen tener objetivos y metas claras en su propia vida y quehacer; son decididos, conscientes de lo que es valioso y significativo para ellos y capaces de actuar en consecuencia. Poseen, en su propia opinión, una buena autoestima que les facilita la generación de un ambiente apropiado para el aprendizaje.

En el polo opuesto nos encontramos con profesores que poseen una especial habilidad para enjuiciar, criticar y controlar a sus alumnos. De este modo, obligan a sus estudiantes a desarrollar estrategias de evasión, a temer por sus logros académicos y a estar, permanentemente, intentando explicar y explicarse sus fracasos. Un ambiente así termina por desganar a cualquiera, por tornar al alumno pasivo, distraído, desmotivado y asustado. Y, final y lamentablemente, por convertir al niño en un ser inseguro, desconfiado de sí, receloso y desencantado de la escuela. Su entusiasmo por aprender ha terminado. ¿Qué sentido hay en entregar una "educación de la decepción"? Por el contrario, el desarrollo curricular ha reconocido que a la escuela le compete la responsabilidad de programar el crecimiento personal del alumno y su formación en el dominio

cognitivo, afectivo y psicomotor. En este desarrollo juega un papel protagónico la clarificación del concepto de sí mismo, el mejoramiento de la autoestima y la clarificación de los valores (20).

En síntesis, la escuela al favorecer el desarrollo del concepto de sí mismo, en sus alumnos, y su mejor nivel de autoestima favorece, simultáneamente, un mejor rendimiento y logro académico. El logro académico alcanzado fortalece el concepto de sí mismo y eleva la autoestima. Ambos objetivos son primordiales en educación. Se define el sí mismo como un sistema complejo y dinámico de creencias con las cuales un individuo se identifica. Autoestima es la opinión que un ser tiene de sí mismo. El propio concepto de sí mismo y autoestima que el profesor posee de sí, facilita o no su posibilidad de crear un ambiente educativo para sus alumnos.

SUGERENCIA:

Seleccione un alumno de alto rendimiento y otro de bajo y observe la conducta de ambos, en términos de autoestima y concepto de sí mismo.

Compruebe su personal capacidad para entregar retroalimentación y para generar experiencias de éxito en el aprendizaje.

5. POSIBILIDADES DE ACCIÓN EN EL AULA

A la luz de las páginas anteriores, los profesores podemos intentar diversas acciones, en el aula, que tienden a generar un ambiente y oportunidades para que los alumnos, simultáneamente, mejoren sus logros académicos; aprendan y tengan mejores notas; y desarrollen su sí mismo y nivel de autoestima.

La aceptación:

Podemos intentar aceptar de mejor manera y en mejor grado a los niños. La aceptación implica un cierto lazo entre nosotros y los alumnos; grandes, chicos o feos y un *manifestado* interés hacia sus creencias, expectativas, necesidades e intereses. Tal aceptación la ponemos en evidencia con nuestra actitud de apoyo, que no dé rechazo al quehacer y ser de ellos. Los alumnos se dan cuenta de nuestro aprecio o no. Este simple paso facilitará la propia aceptación del niño. Si nosotros lo estimamos ya por ser persona; él, también se estimará, de reconocerse y ser reconocido como tal.

Un acontecimiento lamentable ocurre cada vez que uno de nuestros alumnos se siente rechazado, o lo es, por nosotros. Que un alumno deba desarrollarse y examinar su desempeño a la luz del temor y el rechazo no conviene ni a él, ni a nosotros ni a la escuela. Todos perdemos.

Del mismo modo, no es por la vía de la comparación despectiva, de unos con otros, que generaremos un ambiente seguro y confiado, donde cada alumno sienta que puede avanzar a su ritmo y que sólo debe esforzarse contra sus propias

limitaciones y no, además, contra las capacidades de quienes le rodean y desplazan.

¿Qué sucede, o sucedería, con nosotros cada vez que no nos aceptan? ¿Cuál es nuestra propia reacción cuando algunos alumnos nos rechazan y se desinteresan por nuestras clases? Tal vez analizando nuestros sentimientos lleguemos a descubrir los sentimientos de nuestros alumnos y, por ende, a actuar en concordancia.

La confianza:

Podemos intentar confiar en nuestros alumnos; especialmente en aquellos que ahora no confiamos. ¿Qué nos ha llevado a desconfiar de ellos? ¿los hechos? Si confiamos en ellos ¿no es posible que los hechos cambien?

Confiar en ellos implica permitirles tomar decisiones, suponer que aprenderán, darles tiempo. Al asumir tal actitud, los alumnos podrán desarrollar una orientación interna hacia el aprendizaje y su conducta habitual. Tal proceso, seguramente, no avanzará sin dificultades. Habrá avances y retrocesos. Especialmente, si las reglas del juego no son claras o las cambiamos, cada vez, según los resultados parciales. A no olvidarse que la educación no es como el fútbol, donde a cada rato se cambian los entrenadores. Al menos no debe serlo. Confiar significa que seamos capaces de construir un ámbito que no cambiamos a cada instante, y donde el alumno siente que le es permitido desplazarse y autodirigirse.

Lo usual parece ser que seamos nosotros quienes decidamos las opciones que pueden seguir nuestros alumnos. Confiar implica entregarles a ellos el descubrimiento de sus posibilidades y el poder de opción. Aprender a optar es uno de los principales objetivos de la educación. De este modo, probablemente descubramos que no será necesario que impongamos nuestra orientación, ella nos será solicitada por los propios alumnos y en la medida que ellos la necesiten. Este difícil y simple viraje desde un ambiente favorecedor del control externo a otro favorecedor del control interno es muy probable que: mejore la motivación hacia el aprendizaje de nuestros alumnos; mejore sus rendimientos; facilite el desarrollo del concepto de sí mismo de ellos mismos y eleve su nivel de autoestima. Simultáneamente, mejorará nuestra propia estima y... nuestro humor.

Si persistimos en esta actitud y no variamos al primer tropiezo veremos frutos que nos halagarán. Nuestros alumnos asumirán responsabilidades y se harán más responsables. Desarrollarán formas de autoevaluación y las usarán, antes de que nosotros entremos en acción. Sabrán reconocer y elegir sus metas.

En esta perspectiva veremos que, paulatinamente, deberemos dedicar una buena cantidad de tiempo y esfuerzo a entregar, individualmente, retroalimentación (feed-back). Cuando esto se haya convertido en un hábito dentro de nuestra aula, podremos decir, sin temor a error, que nuestros alumnos están recibiendo una educación que respeta sus diferencias individuales. Tal vez no sabremos bien como lo logramos, pero lo habremos logrado.

La generación de un ambiente:

Podemos intentar explorar y definir el marco dentro del cual deseamos y creemos que debemos desenvolver nuestras actividades junto a los alumnos.

¿Qué límites nos rodearán a nosotros y a nuestros alumnos? Un primer punto de referencia lo pueden constituir las expectativas que nosotros tenemos con respecto a cada uno de nuestros alumnos y que ellos tienen con respecto a nosotros. Si comunicamos tales expectativas y permitimos a cada uno comunicar las propias empezaremos sabiendo qué queremos, cómo lo queremos, por qué lo queremos, cuándo lo queremos. Importante; de otro modo estaremos caminando sobre bases imaginarias y no reales.

Probablemente si antes de empezar consideramos el éxito o el fracaso de nuestros alumnos como un hecho significativo y sobre el cual nos generamos expectativas ocurra que, juntos, profesores y alumnos, podremos precisar cuándo nos estamos encaminando hacia el éxito y cuándo hacia el fracaso. Y podremos actuar en consecuencia.

Los límites, referencias, peticiones y directrices que, juntos profesores y alumnos, nos fijemos es conveniente que los revisemos periódicamente. Así, iremos construyendo un estilo de trabajo e interacción que nos represente e identifique.

Trabajar en un ambiente que pone límites y directrices de acción, las cuales han sido elegidas en conjunto, significa: estar creando las bases sobre las cuales nuestros alumnos podrán asentar sus personalidades y construir sus formas de ser, pensar, sentir y actuar. Allí nadie se sentirá sorprendido. No quedará lugar ni para el temor ni para la desconfianza ni para el desinterés; verdaderos paralizantes del quehacer escolar.

Ahora bien, si queremos que estos límites y directrices funcionen es menester que nosotros seamos testimonios de ellos. Grave error cometeremos si, una o más veces, quebramos nosotros mismos las leyes que debemos resguardar. Podemos y debemos actuar con claridad, dedicación y seriedad. No olvidemos que inevitablemente accionamos, frente a nuestros alumnos, como modelos, dignos o no, de imitación. Si no nos sorprende la impaciencia, nuestra actitud y comportamiento terminará siendo comprendido e imitado. No porque necesariamente deba ser imitado, sino porque nuestro alumno descubrirá en nosotros valores y formas de vida que desea para sí. No existe otra forma mejor de autoridad que aquella que se fundamenta en la admiración sana.

Si logramos este propósito no podemos olvidar que para algunos de nuestros alumnos alcanzar, no nuestros valores y principios, sino los que asoman en él ya constituye una difícil tarea, para la cual nuestro apoyo y estímulo, en ocasiones, será su único sostén. Favorecer una perspectiva optimista en nuestros alumnos; sostenerlo ante el temor al fracaso y al rechazo y retroalimentar continuamente su proceso de crecimiento y aprendizaje constituye nuestro obligado quehacer.

Cada vez que uno de nuestros alumnos enfrenta un obstáculo, acompañado de su optimismo y el nuestro, se aumenta la probabilidad de que lo supere con éxito. Cada vez que el obstáculo es una amenaza de fracaso que, además, nosotros enfatizamos, se acerca más al fracaso a nuestros alumnos. Que nuestros alumnos sepan, de antemano, que no les rechazamos si fracasan, les dará, desde ya, una preocupación menos y les permitirá centrar toda su atención en la tarea misma.

Podemos favorecer el optimismo de nuestros alumnos si, al retroalimentarlos, ponemos en evidencia tanto sus deficiencias como sus capacidades, así, ellos llegarán a conocerse cabalmente y a desarrollar sus propias vías de solución de acuerdo a sus particulares características.

Favorecer el optimismo no significa favorecer falsas ilusiones. Nuestra misión nos exige mostrarles como en un espejo, la realidad de sus capacidades y limitaciones a nuestros alumnos, a la vez que le ayudamos a ponderar sus posibilidades de éxito. Este simple hecho significará, en muchas ocasiones, para nuestros alumnos, aprender a fijarse, no sólo metas, sino metas alcanzables y en tiempos apropiados.

Al generar este ambiente lograremos que nuestros alumnos se sientan seguros y confiados, y apoyados por nosotros; lograremos que aprendan a reconocer y descubrir sus capacidades y limitaciones y a ponderarlas en relación a la realidad misma; lograremos que nuestros alumnos desarrollen estrategias de planificación para alcanzar sus metas.

Cada vez que nuestros alumnos alcancen sus metas y superen los obstáculos interpuestos, su seguridad y confianza en sí mismo se asentará, del mismo modo que su confianza en nosotros. Si les enseñamos a iniciar acciones de acuerdo a sus potencialidades y estimulamos sus logros, nuestros alumnos empezarán a sentir que el mundo no es ancho y ajeno, sino propio y cercano, y que ellos pueden transformarlo y transformarse en su contacto.

Otro paso orientado hacia el asentamiento de la personalidad y del logro académico de nuestros alumnos, dice relación con la entrega de responsabilidades.

Si hemos ganado la confianza de nuestros alumnos y les hemos otorgado confianza, el paso siguiente incluye el otorgamiento de responsabilidades. Para ello es menester que sepamos apreciar cuándo uno de nuestros alumnos requiere apoyo y qué tipo de apoyo. En algunas ocasiones, nuestros alumnos serán y son capaces de asumir la total responsabilidad del aprendizaje. En otras, ellos requieren de nuestra compañía y apoyo. Permitir a cada alumno ir desarrollando su responsabilidad, probablemente nos exige una buena dosis de intuición y sensibilidad. Si entregamos un paquete muy grande a un niño, lo volteará y se lesionará él mismo; si le entregamos una tarea irrelevante a quien puede más, estaremos hiriendo su estima. Uno y otro error son evitables si poseemos capacidad de contacto, si vemos realmente las personas, y no a ideas de personas, y si estamos atentos a su avance.

A la larga, nuestro objetivo central es apoyar a nuestros alumnos para que se conviertan, ellos mismos, en motor consciente de su crecimiento y fuente de motivación y satisfacción ante sus avances y logros. En este punto, nuestro quehacer se remitirá, una vez más, a ser retroalimentadores espejos conscientes del quehacer y ser de nuestros alumnos.

En síntesis, podemos intentar favorecer el desarrollo del concepto de sí mismo en nuestros alumnos, su nivel de autoestima, su motivación por el aprendizaje y el logro académico, su estilo de orientación y nuestra interacción con él:

— asistiéndolo en el desarrollo de sus destrezas y capacidades académicas;
— resaltando su poder y capacidad para aprender;
— entregándole bases aceptables para juzgarse a sí mismo, para tener éxito y aumentar sus potencialidades;
— favoreciendo su automotivación y autodirección.

En esta tarea nos será menester:

— desarrollar nuestra capacidad de aceptación;
— tener confianza en las capacidades del alumno;

— darle oportunidades alternativas para su autorrealización y aprendizaje;
— proporcionarle un ambiente seguro y grávido, y ofrecerle límites, directrices y orientaciones definidas, claras y realistas.

En palabras de Coopersmith y Feldman "estos procedimientos buscan que el alumno tenga mayor autocontrol, ayudándole a reconocer que es responsable de sus fuerzas, de enfrentarse con los problemas y de enfrentarse a las dificultades lentamente, pero con visión realista. Para que consiga un concepto positivo de sí mismo y un alto grado de estimación propia a través del éxito académico tiene que comprometerse de manera activa para tomar decisiones, ganar capacidades y definir sus intereses, patrones y éxitos (21).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Citado por Good y Brophy, I., en *Aportaciones de la Psicología a la Educación.* Madrid, Anaya, 1980, p. 129.
2. Ídem anterior, p. 50.
3. GOOD y BROPHY, I. *Influencia de las actitudes y de las expectativas del profesor en la conducta en el aula,* aparecido en "Aportaciones de la Psicología a la Educación", p. 52.
4. ROSENTHAL, R. y JACOBSON, S. *Pygmalion Classroom: Teacher Expectation and pupils Intellectual Development.* N. York, Holt, Rinehart y Winston, 1968.
5. *Op. cit.* en 3, p. 62.
6. SALOMON, D. y OBERLANDER, M. *Localización del control en el aula* aparecido en "Aportaciones de la Psicología a la Educación". Madrid, Anaya, 1980, pp. 125-6.
7. PHARES, E.I. *Expectancy Changes in Skill and Chance Situations.* Journal of Abnormal en Soind Psychology 54 (1957), pp. 339-342.
8. Ver *op. cit.* en 2, p. 130.
9. Ídem ant., p. 135.
10. PURKEY, W. *Self Concept and School Achievement,* New Jersey, Prentice-Hall, 1970, p. 12.
11. Citado por Wallon, P. y Gaa, J. en *La motivación en el aula,* en "Aportaciones de la Psicología a la Educación", p. 172.
12. COOPERSMITH, S. y FELDMAN, R. *Cómo favorecer un concepto positivo de sí mismo y un alto sentimiento de estimación propia en el Aula* en "Aportaciones de la Psicología a la Educación", citada con anterioridad, p. 197.
13. Ídem ant., p. 197.
14. Ídem ant., p. 198.
15. PURKEY, W. *Self Concept and School Achievement.* N. Jersey, Prentice-Hall, 1970, p. 7.
16. Ídem ant., p. 9.
17. *Op. cit.* en 1, p. 202.
18. *Op. cit.* en 4, p. 22.
19. *Op. cit.,* en 1, p. 205.
20. BEANE, J. *Self-Concepts and Self-esteen as Curriculum Issues* en "Educational Leadership", Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development. Abril, 1982, p. 505.
21. *Op. cit.,* anterior, p. 224.

TEORÍAS DE LA MOTIVACIÓN

Indudablemente uno de los temas que más ha motivado a los psicólogos a escribir y teorizar es el tema de la motivación. Madsen (1961) describió y analizó veinte teorías de la motivación (1). Biehler (1974) por su parte, ha centrado su análisis en sólo cuatro enfoques: Maslow, White, Maclelland y Atkinson, y la interpretación asociacionista-conductista. En la base de las interpretaciones de la motivación hay, sin embargo, dos grandes posiciones filosóficas: Locke y Leibnitz (2). Desde el punto de vista lockeniano, el ser humano comienza su vida como una "tabula rasa" que va siendo impresa a través de la interacción con el ambiente. Esta posición guía, corrientemente, los enfoques conductistas. Leibnitz, por su parte, concibió al hombre como un ser dotado de propósito y autodirección. Esta noción se refleja, ahora en los enfoques desarrollistas y en los métodos por descubrimiento.

Los teóricos asociacionistas-conductistas basan el aprendizaje y el desarrollo en cinco supuestos (3):

Lo externo y visible es de primordial importancia.
El aprendizaje es la substitución de un estímulo por otro y de una respuesta por otra.
Lo que es pequeño y molecular es de mayor consideración que lo grande y molar.
Los animales y seres humanos son básicamente equivalentes.
Lo que se desarrolla tempranamente es más fundamental que lo que le sigue.

Desde este punto de vista el estudio de la motivación se centra en el análisis del comportamiento observable. Sin embargo, debemos recordar que fue precisamente un conductista, Hull, quien al incluir el concepto de "organismo" entre la conexión estímulo-respuesta, señaló a la motivación como una variable interviniente cuya medición sólo era posible indirectamente (ver Capítulo II). En opinión de A. Maslow (1962) "una buena definición conductual de motivación no ha sido aún encontrada" (p. 20) (4).

Durante los últimos quince años la teoría de la motivación de Maslow ha alcanzado gravitante importancia en el campo de la psicología y una fuerte influencia en educación. Junto con Maslow, uno de los fundadores del movimiento de la psicología humanística, otros psicólogos humanísticos como C. Roger, creador de la terapia no-directiva, F. Perls, reoriginador de la terapia de la Gestalt y Roberto Assagiolí, creador de la teoría de la psicosíntesis, han realizado interesantes aportes a este enfoque que analizamos a continuación:

Abraham Maslow

Maslow propuso una teoría de la "satisfacción de necesidades" (o crecimiento motivacional), en la cual la satisfacción de necesidades aparece como "el más

importante principio para entender todo desarrollo humano sano" (p. 53). De acuerdo a este principio estableció una jerarquización de necesidades que incluye: necesidades fisiológicas, necesidades de seguridad, de posesión y amor, de estimación, de autorrealización de conocimiento y comprensión, y necesidades estéticas. Según esta teoría, cuando una persona ha satisfecho sus necesidades más básicas, llamadas necesidades de deficiencia o D, como las fisiológicas, de seguridad, posesión, amor y estima, se sentirá motivado hacia las "más altas" llamadas necesidades de ser o B, como las de autorrealización, conocimiento, comprensión y estética. Sentir necesidades aparece, entonces, como el fundamento del proceso de autorrealización o autoactualización. Maslow definió autoactualización como: "un estado o momento en que las potencialidades de la persona se unen para alcanzar una forma de especial eficiencia e intenso disfrutamiento, en el cual el sujeto es más integrado y sin brechas, más abierto a la experiencia, más idiosincrático, más perfectamente expresivo y espontáneo, o activo, más creativo, de mejor humor, más trascendente, más independiente de sus necesidades más básicas, etc. El ser humano, en estos estados, llega a ser más verdaderamente él, más perfectamente actualizado en sus potencialidades, más cercano al centro de su ser (p. 91).

Un aspecto clave en la teoría de Maslow es distinguir entre las necesidades básicas o deficiencias (D) y las necesidades del ser o crecimiento (B). Biehler ha resumido estas diferencias en diez puntos (p. 412):

1. Una persona actúa para lograr *eliminar* una necesidad de deficiencia (ej. hambre); pero busca con placer satisfacer sus necesidades de crecimiento.
2. La motivación por deficiencia guía hacia la reducción de la tensión y recuperación del equilibrio; los motivos de crecimiento mantienen una forma agradable de tensión.
3. La satisfacción de deficiencia *evita* la enfermedad; la satisfacción de las necesidades de crecimiento *produce* salud.
4. La satisfacción de las necesidades de deficiencias produce una sensación de alivio; la satisfacción de necesidades de crecimiento produce placer y deseos de mayor plenitud.
5. La gratificación de las necesidades de deficiencia sólo puede ser episódica y se resuelve en su consumación (ej. comer tres veces al día); la motivación del crecimiento es continua y nunca finaliza.
6. Las necesidades de deficiencia tienen lugar en todos los miembros de la especie humana, las necesidades de crecimiento son idiosincráticas, porque toda persona es diferente.
7. El hecho de que las necesidades de deficiencia sólo puedan ser satisfechas con otras personas, produce dependencia al ambiente y tendencia a ser dirigido.
8. Las personas motivadas por necesidades de deficiencia se vuelven más dependientes que las motivadas por las necesidades de crecimiento.
9. Las personas motivadas por necesidades de deficiencia tienden a centrarse en sí mismas; las personas motivadas por necesidades de crecimiento son capaces de centrar su ser en los problemas y a la vez de percibir las situaciones y las personas en forma destacada.

10. Una persona motivada por necesidades de deficiencia debe depender de otras para encontrar solución a sus dificultades; una persona motivada por las necesidades de crecimiento es capaz de ayudarse a sí misma.

Estos cuatro últimos puntos son de gran importancia para el profesor.

Desde el punto de vista de Maslow resulta obvio que los estudiantes podrán buscar satisfacción en el conocimiento y el comprender, con mayor propiedad; si se sienten físicamente confortables, seguros y relajados, experimentan estimación y cierto grado de dominio sobre la realidad.

La mejor manera de entender el sentido jerárquico que tienen, para Maslow, las necesidades, es recurriendo a su propia explicación.

"Indudablemente estas necesidades fisiológicas son las más primordiales, lo que esto significa es que el ser humano que careciese de todo tendería a satisfacer las necesidades fisiológicas *antes* que las otras. Lo más probable es que una persona a la que le faltase el alimento, seguridad, amor y estima, sentiría la necesidad de alimento más que ninguna otra cosa (5).

En el otro extremo, alcanzar un estado de autorrealización significa operacionalmente (6):

1. Una superior percepción de la realidad.
2. Aumento de la aceptación de sí mismo, de los otros y de la realidad.
3. Aumento de la espontaneidad.
4. Aumento de la focalización de problemas.
5. Aumento de la autonomía y resistencia a la enculturización.
6. Aumento del deseo de privacidad.
7. Apreciación más relajada del mundo y riqueza de reacciones emocionales.
8. Más alta frecuencia de experiencias-cumbres.
9. Mayor identificación con el ser humano.
10. Cambios en las relaciones interpersonales.
11. Estructura de carácter más democrática.
12. Gran aumento de la creatividad.
13. Cambios en el sistema de valores.

Estos trece puntos que caracterizan a una persona que ha alcanzado un buen grado de autorrealización constituyen, en sí mismos, importantes motivaciones para todo ser humano.

En "New Knowledge in Human Values", Maslow ofrece un listado similar al anterior, que abarca diez puntos, para caracterizar a una persona que ha alcanzado un cierto estado de autorrealización (7):

1. Más claridad y eficiencia para percibir la realidad.
2. Más apertura hacia la experiencia.
3. Aumento de la integración, totalidad y unidad de la persona.
4. Aumento de la espontaneidad, expresividad, actividad y animosidad.
5. Un sí mismo real; una firme identidad, autonomía, singularidad.
6. Aumento de la objetividad y trascendencia del sí mismo.
7. Recuperación de la creatividad.
8. Habilidad para unir lo concreto y lo abstracto; los procesos de cognición primarios y secundarios.
9. Estructura de carácter democrático.
10. Capacidad para amar.

En suma, Maslow ha centrado su teoría de la motivación en los conceptos de crecimiento y autorrealización del ser humano.

Carl R. Rogers

El rasgo fundamental de la motivación humana es, para Rogers, la *tendencia realizadora* la "fuente básica de energía", definida así:

"...la tendencia intrínseca del organismo a desarrollar todas sus capacidades en formas que sirven para mantenerlo o exaltarlo... Desarrollo hacia la diferenciación de órganos y funciones, expansión y exaltación por medio de la reproducción. Es un desarrollo que apunta a la autonomía y tiende a superar la heteronomía, o el control por las fuerzas externas" (8).

Un componente básico de la tendencia realizadora es la necesidad del organismo de establecer la unidad o totalidad de la personalidad y mantener la autocoherencia, haciendo que el concepto de sí mismo siga siendo coherente o compatible con la experiencia. Una segunda tendencia motivacional es la tendencia a la autorrealización, la cual está al servicio de la primera y de cuya congruencia depende el desarrollo sano de la personalidad. Este desarrollo es un "proceso que fluye y cambia y en el que nada es fijo" (Rogers, 1961, p. 27).

Ya en 1961 Rogers había presentado 19 proposiciones que, como un todo, presentaban una teoría de la conducta en su obra clásica "Client-Centeres Therapy" (ed. en español "Psicoterapia centrada en el cliente", B. Aires, Paidós, 1966). Algunas de ellas están directamente relacionadas con la motivación (pp. 414-43).

Proposición 4. "El organismo tiene una tendencia o impulso básico a actualizar, mantener y desarrollar el organismo experienciante".

En este sentido, sostiene Rogers, en lugar de hablar de numerosas necesidades y motivos, es posible describirlos a todos ellos como aspectos parciales de esta necesidad fundamental (idea compartida por Maslow). La necesidad del organismo es avanzar en la dirección de la maduración. Tal avance implica como término direccional la autorrealización.

Proposición 5. "La conducta es básicamente el esfuerzo intencional del organismo por satisfacer sus necesidades tal como las experimenta, en el campo tal como lo percibe".

Las necesidades emergen y se refieren a la tendencia básica a mantener y desarrollar el organismo. Estas necesidades constituyen la base de la conducta, que aparece destinada a reducir la tensión.

Proposición 13. "La conducta puede surgir, en algunos casos, a partir de experiencias y necesidades orgánicas que no han sido simbolizadas. Tal conducta puede ser incompatible con la estructura del sí mismo, pero en esos casos el individuo no es "dueño de sí".

En momentos de gran peligro, el individuo puede comportarse con eficacia para satisfacer las necesidades de seguridad u otras sin simbolizar conscientemente esas situaciones. Igual conducta puede producirse cuando no se admite en la conciencia la necesidad experimentada orgánicamente, porque es incompatible con el concepto de sí mismo. En tales casos el sujeto "no se reconoce a sí mismo".

En relación directa a la Educación, Rogers ha elaborado también algunas hipótesis (Rogers, 1966, pp. 333-35):

"Una persona aprende significativamente sólo aquellas cosas que percibe como vinculadas con la supervivencia o desarrollo de sí mismo".

Curiosamente esta hipótesis fue también desarrollada por Hull (en cuanto a la relación entre aprendizaje y supervivencia), un teórico cuyo enfoque es diametralmente opuesto al de Rogers.

"Sólo podemos facilitar el aprendizaje, no podemos enseñar a otra persona directamente".

La educación y el aprendizaje emergen de los intereses, motivaciones y necesidades del alumno.

"La situación educativa que promueve más eficazmente un aprendizaje significativo es aquella en que 1) las amenazas al sí mismo del alumno se reducen a un mínimo, y 2) se facilita la percepción diferenciada del campo de la experiencia".

Fritz Perls

El concepto de homeostasis es considerado por Perls una de las premisas fundamentales para la comprensión del ser humano. Dice Perls que el proceso homeostático es el "proceso mediante el cual el organismo mantiene su equilibrio y por lo tanto su salud en medio de condiciones que varían" (1976, p. 20). Por lo tanto, homeostasis es el proceso mediante el cual el organismo satisface sus necesidades. También puede el proceso homeostático denominarse proceso de autorregulación, o, simplemente, de adaptación. Y ocurre, naturalmente, en la interacción del organismo con el ambiente.

F. Perls comparte la idea de que el organismo funciona en base a una jerarquía de necesidades. Pero explicita que, fundamentalmente, tal jerarquía opera en base al "principio de la urgencia", es decir, que "lo primero es lo primero". Dicho en términos de la psicología de la Gestalt significa que la necesidad dominante (urgente) se convierte en "figura" y las demás necesidades retroceden "al fondo". La que está en primer plano es aquella necesidad que presiona más agudamente por su satisfacción. Esta necesidad dominante no sólo motiva, sino que organiza el "awareness" (toma de conciencia) y el comportamiento. En este sentido, siempre generan necesidades dominantes las llamadas "situaciones inconclusas". Ellas obligan al organismo a ser completadas. En este movimiento, el organismo, usualmente, hace contacto con el ambiente, desde el cual toma los elementos necesarios para la completación. Perls habla de una cierta "sabiduría del organismo" que le permite autorregularse y sostiene que la necesidad fundamental del organismo es la de organizar e incrementar su crecimiento, "el organismo crece por asimilación desde el ambiente del cual necesita para su real crecimiento" (1951, p. VIII).

Roberto Assagioli

En estos últimos diez años uno de los enfoques más atractivos e integradores, en el estudio de la motivación, pertenece a Roberto Assagioli.

El padre de la teoría de la psicosíntesis considera en su enfoque cuatro elementos: Propósito, valoración, motivación e intención. Dice "un *propósito* es la voluntad para arribar a un resultado, un objetivo; pero un resultado no es tal si no es visto como *valioso*, similarmente, un motivo no es un motivo si no "mueve",

si no impulsa hacia un resultado. Y la dirección del motivo es dada por la *intención*" (9). El orden en que ellos aparecen a la conciencia, sostiene, no es fijo.

Mientras la psicología clásica ha enfatizado las motivaciones conscientes y el psicoanálisis las inconscientes, Assagioli señala que hay motivaciones conscientes y motivaciones inconscientes.

Distingue dos clases de motivaciones, que designa, por una parte, los impulsos o urgencias y, por otra, los motivos o razones. Los impulsos o urgencias pueden ser conscientes o inconscientes y son tendencias espontáneas que nos mueven o nos impulsan a hacer algo. Las "razones", por ser tales, deben ser conscientes. Ellas presuponen una clara visión de los resultados, un reconocimiento de sus valores y una intención para alcanzarlos. Sin embargo, un impulso o urgencia puede transformarse en "razón" si la persona prueba su racionalidad.

La fundamental multiplicidad del ser humano establece que coexisten en él diversos "motivos" y en diversos niveles, y con diferentes valoraciones. Todos ellos igualmente reales, genuinos y auténticos. Tal situación no es necesariamente conflictiva para el ser humano, aun cuando suele haber conflictos entre motivos. En estos último inciden las culturas. Así tradicionalmente, algunas culturas occidentales (ejemplo: la victoriana) han reprimido y condenado los impulsos más "bajos" (del inconsciente) o los han cargado con un inevitable sentimiento de culpa. Assagioli aboga por la necesaria integración de todos los aspectos del ser humano, pues, es obvio, tales impulsos son de naturaleza humana.

Aceptar la multiplicidad de nuestras motivaciones, afirma Assagioli, "no sólo nos ayuda a evitar la represión, sino también guía la utilización, en forma individual y social, de potentes energías que de otro modo puede irrumpir destructivamente" (1973, p. 140).

Pone gran énfasis en que los motivos e impulsos deben ser combinados para que converjan hacia determinadas actividades o decisiones. Y que su valoración siempre es un asunto más bien subjetivo que objetivo. Finalmente, entrega una estrategia simple para el desarrollo y satisfacción de los propósitos:

"La persona debe tener clara visión de sus propósitos. Así puede evaluar sus resultados. En el proceso de evaluación él examinará sus motivos tratando de darse cuenta de los que le son inconscientes. Después de ser examinados, los motivos deben ser puestos en marcha y usados" (1973, p. 149).

La teoría holística de la personalidad

En 1971, W. Fricks (pp. 149-51) realizó un estudio sobre la psicología humanística, en él incluyó quince proposiciones que describen la teoría holística de la personalidad, de vital importancia en la comprensión de este enfoque. Estas proposiciones son las siguientes:

1. El organismo humano posee una naturaleza interna intrínseca de necesidades y tendencias direccionales. El modelo holista de la organización y el crecimiento de la personalidad es biológico. Hay tendencias direccionales organísmicas inherentes que controlan y orientan el desarrollo de la personalidad humana. El organismo debe afirmarse en estas direcciones para asegurar un crecimiento sano.

2. Hay un impulso natural a la autorrealización; a acrecentar el propio organismo, la propia vida y desarrollo, a explorar y ampliar los propios poten-

ciales y capacidades. Por ende, el organismo humano posee la capacidad y el deseo de autodeterminación. En el curso del crecimiento, el logro de una autodefinición constituye una meta central del impulso humano.

3. El concepto de autorrealización incluye la necesidad de establecer unidad y autocoherencia y también de estimulación nueva que lleva al cambio, al crecimiento y la autorrenovación.

4. Los impulsos y las tendencias direccionales más básicos del organismo humano son de naturaleza positiva. El impulso humano tiene una orientación claramente social. La conducción negativa y destructiva para con uno mismo o los demás constituye una consecuencia reactiva de la frustración de necesidades estrechamente vinculadas con las tendencias direccionales básicas.

5. Hay un proceso evaluativo organísmico dentro del individuo. Dicho proceso se transforma en un sistema de valores y se convierte en el núcleo integrador de la personalidad.

6. Estas direcciones organísmicas valuativas, que son comunes a las especies, proporcionan la base para criterios universales que permiten definir qué entendemos por una personalidad sana.

7. Hay una discontinuidad en la motivación humana. El acento está puesto en la distinción entre la vida motivacional en niveles inferiores o detenidos del desarrollo y la conducta humanos y la vida motivacional del adulto sano y maduro. La diferencia se puede comparar con las características motivacionales del niño en relación con las del adulto maduro.
Los teóricos holistas rechazan los determinantes inconscientes y las conductas reforzadas de la infancia como paradigmas legítimos de la vida motivacional madura adulta. En el primer caso, hay elementos psicopatológicos del hombre corriente que, en gran parte, no se han puesto de manifiesto.

8. El organismo humano representa una Gestalt temporal dinámica con poderes simbólicos acrecentados para integrar el pasado, el presente y el futuro en beneficio de la personalidad total.

9. La personalidad sana siempre existe como una posibilidad futura. La estructura incompleta da ímpetu al organismo y lo orienta hacia el futuro.

10. En la personalidad sana, las experiencias pasadas y las posibilidades futuras son de cada momento y están permanentemente activas en la temporalidad del presente. La motivación humana ocupa una posición contemporánea como figura dentro de esta Gestalt temporal.

11. El organismo humano y el medio son componentes integrales que abarcan una esfera o campo más amplio. Hay reciprocidad, una mutualidad íntima de interacción dentro de este campo.

12. El organismo humano es soberano dentro de ese campo dinámico que abarca el organismo y el medio.

13. La motivación humana, en su expresión más sana, está dotada de propósito y valor: realizar los rasgos netamente humanos del organismo y alcanzar el desarrollo más alto de las propias capacidades.

14. La personalidad sana representa la emergencia y la articulación eficaz de las tendencias direccionales organísmicas comunes a la especie. Dichas tendencias direccionales, si bien constituyen expresiones innatas del organismo, deben recibir alimento y apoyo del medio.

15. La autopercepción es un componente esencial en el crecimiento sano del organismo. Sólo mediante una apercepción cada vez más profunda puede el individuo desarrollar al máximo sus potencialidades, elegir su camino y participar en el proceso de su propio crecimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. K. B. MADSEN. *Teorías de la Motivación*, B. Aires, Paidós, 1967.
2. R. BREHLER. *Psichology applied to teaching*, Boston, Houghton Mifflin, 1974, pp. 409-10.
3. Ibídem ant., p. 410.
4. A. MASLOW. *Toward a Psychology of Being*, N. York, Van Nostram, 1962, p. 20.
5. A. MASLOW. *Motivation and Personality*, N. York, Harper, 1954, cap. v.
6. *Op. cit.* en *4*, pp. 23-4.
7. A. MASLOW. *New Knowledge in Human Values*, N. York, Harper y Row, 1959, p. 127.
8. C. ROGERS. *A theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the Client-Centered Framework*, en cita de W. Frick, "Psicología Humanística", B. Aires, Guadalupe, 1973, p. 189.
9. R. ASSAGIOLI. *The Act of the Will*, Baltimore, Penguin, 1973, p. 140.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

1. ASSAGIOLI, ROBERTO. *The Act of the Will.* Baltimore, Penguin, 1973.
2. ATKINSON, I. W. y FEATHER, N.T. *A Theory of Achievement.* N. York, Wiley, 1966.
3. AUSUBEL, D. *Psicología Educativa,* México, Trillas, 1978.
4. AUSUBEL, D. y SULLIVAN, E. *Theory and Problems of Child Development.* New York, Grune y Stratton, 1970.
5. BALDWIN, ALFRED L. *Theories of Child Development.* New York, Wiley, 1967.
6. BAYLE, E. *The Theory and Practice of Teaching.* N. York, Harper and Row, 1950.
7. BEANE, I. *Self-Concepts and Self-Esteen as Curriculum Issues* en "Educational Leader ship", Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development. Abril, 1982.
8. BEARS, RUTH M. *Psicología evolutiva de Piaget.* Buenos Aires, Kapelusz, 1971.
9. BIEHLER, ROBERT F. *Psychology Applied to Teaching.* Boston, Houghton Mifflin, 1974.
10. BIGGE, M. *Teorías de Aprendizaje para Maestros.* México, Trillas, 1983.
11. BLOOM, BENJAMÍN S. *Stability and Chance in Human Characteristics.* New York, 1964.
12. BROPHY, I. y GOOD, T. *Classroom Interaction: The Influence of Teacher Perception.* N. York, Holt, Rinehart and Winston, 1973.
13. BROWN, G. *The live Classroom.* N. York, Peguin, 1976.
    ——— *Human Teaching for Human Learning.* N. York, Penguin, 1977.
14. BUHLER, CH. *El Desarrollo psicológico del niño.* Buenos Aires, Losada, 1962.
15. CLAUSS y HIEBSCH. *Psicología del niño escolar.* México, Grijalbo, 1965.
16. CRAIG, R.C. *Psicología del Aprendizaje.* B. Aires, Paidós, 1967.
17. COOP, R.H. y WHITE, K. *Aportaciones de la Psicología a la Educación.* Madrid, Anaya, 1980.
18. COOPERSMITH, S. *The Antecedents o self-esteen.* San Francisco, Feeman, 1967.
19. CORRELL, W. *El Aprender.* Barcelona, Herder, 1969.
20. DEBESSE, M. *Psicología del Niño: del nacimiento a la adolescencia.* B. Aires, Nova, 1959.
21. DE CHARMS, R. *Personal Causation.* N. York, Academic Press, 1968.
22. ERIKSON, E. *Infancia y sociedad.* B. Aires, Hormé, 1960.
23. FLAVELL, J. *La Psicología Evolutiva de Jean Piaget.* B. Aires, Paidós, 1971.
24. FRAISSE, P. y PIAGET, J. *Aprendizaje y Memoria.* B. Aires, Paidós, 1973.
25. FURTH, H. *Las ideas de Piaget. Su aplicación en el aula.* B. Aires, Kapelusz, 1971.
26. GESSELL, A. *El niño de 5 a 10 años.* B. Aires, Paidós, 1963.
27. GOOD, T. y BROPHY, J. *Looking in Classrooms.* N. York, Harper and Row, 1972.
28. GUTHRIE, E. *Psychology of Learning.* N. York, Harper and Row, 1952.
29. HEBB, D.O. *A Textbook of Psychology.* Filadelfia, Saunders, 1966.

30. HILDEBRAND, M. *Psicología del Aprendizaje y de la Enseñanza.* Madrid, Aguilar, 1964.

31. HILGARD, E. *Theories of Learning and Instruction.* Chicago, University of Chicago, 1964.

32. HULL, C. *Principles of Behavior.* N. York, Appleton, 1943.

33. HUNT, I. *Intelligence and Experience.* N. York, Ronald Press, 1961.

34. HURLOCK, E. *Desarrollo psicológico del niño.* Madrid, del Castillo, 1967.

35. JUDD, CH. *Educational Psychology.* Boston. Houghton Mifflin, 1939.

36. KOCH, S. *Psychology: A Study of a Science.* N. York, Mc. Graw-Hill, 1959.

37. KLAUSMEIR, H. y RIPPLE, R.E. *Learning and Human abilities.* N. York, Harper and Row, 1971.

38. LAFARGA, J. y GÓMEZ DE C., J. *Desarrollo del Potencial Humano.* México, Trillas, 1981.

39. LEWIN, KURT. *El niño y su ambiente.* B. Aires, Paidós, 1965.

40. LIPSITT, L. y HAYNE, R. *Desarrollo Infantil.* México, Trillas, 1981.

41. MADSEN, K.B. *Teorías de la Motivación.* B. Aires, Paidós, 1967.

42. MASLOW, A. *Toward a Psychology of Being.* N. York, Van Nostrand, 1968.

——— *Motivation and Personality.* N. York, Harper and Row, 1970.

——— *La Amplitud Potencial de la Naturaleza Humana.* México, Trillas, 1981.

——— *New Knowledge in Human Values.* N. York, Harper and Row, 1959.

43. Mc CANDLESS, B. *Children: Behavior and Development.* N. York Holt, Rinehart and Winston, 1967.

44. Mc CLELLAND y otros. *The Achievement Motive.* N. York, Appleton-Century-Crofts, 1953.

45. MUSSEN, R. *Desarrollo psicológico del niño.* México, Hispanoamericana, 1965.

46. OSTERRIETH, P. y otros. *Los estadios de la psicología del niño.* B. Aires, Paidós, 1969.

47. PIAGET, J. *Seis estudios de psicología.* Barcelona, Seix Barral, 1969.

——— *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño.* B. Aires, Paidós, 1969.

——— *El nacimiento de la inteligencia en el niño.* Madrid, Aguilar, 1982.

——— y BARBEL, I. *Psicología del niño.* Madrid, Morata, 1981.

48. PURKEY, W. N. *Self Concept and School Achievement.* Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1970.

49. RICHRDSON, E. *El Entorno en el Aprendizaje.* Salamanca, Anaya, 1978.

50. ROGERS, C. *Terapia, Personalidad, Relaciones Interpersonales.* B. Aires, Nueva Visión, 1982.

51. ROSENTHAL, R. y JACOBSEN, L. *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils Intellectual Development.* N. York, Holt-Rinehart and Winston, 1968.

52. SCHMUCK, R. y SCHMUCK, P. *Hacia una Psicología Humanística de la Educación.* Madrid, Anaya, 1978.

53. SKINNER, B. *The Behavior of Organisms.* N. York, Appleton, 1938.

——— *Science and Human Behavior.* N. York, 1938.

54. SORENSON, H. *Psychology in Education.* N. York, Mc. Graw-Hill, 1964.

55. STEVENS, J. *El darse Cuenta*. Santiago, Cuatro Vientos, 1974.

56. STONE, L. y CHURCH, J. *El escolar de 6 a 12 años*. B. Aires, Paidós, 1970.

57. TAUSCH, R. y TAUSCH, A. D. *Psicología de la educación*. Barcelona, Herder, 1981.

58. THORNDIKE, E. *Educational Psychology*. N. York, Columbia U. 1913.

59. TRAVERS, R. *Fundamentos del Aprendizaje*. Madrid, Santillana, 1976.

60. VARAS, P. *Psicología y Crecimiento Personal*. Santiago, C.P.E.I.P., 1982.

——— *Una Psicología para el Encuentro*. Santiago, C.P.E.I.P., 1986.

61. WALLON, H. *La Evaluación Psicológica*. B. Aires, Psique. s/f.

62. WHEELER, R. y PERKINS, F.T. *Principles of Mental Development*. N. York, Crowell, 1932.