

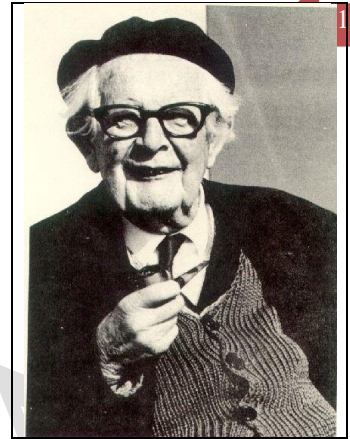


## EDUCACIÓN INFANTIL

AUTOR: JEAN PIAGET 1.896 - 1.980

### DATOS SOBRE EL AUTOR

Jean Piaget es, sin duda, el científico que más ha influido en las teorías psicopedagógicas de nuestra época, de modo que aunque sus primeras producciones datan de principios del siglo XX, su extraordinaria, extensa y densa obra ha generado numerosas ideas, estudios, análisis críticos, comentarios, interpretaciones y afortunadamente valiosas “traducciones” de sus ideas científicas a la práctica pedagógica, en forma de modelos didácticos que actualmente resultan imprescindibles en cualquier intento riguroso de renovación pedagógica. Sus ideas, en consecuencia, están sirviendo para fundamentar muchas de las decisiones que impregnan el Sistema Educativo de nuestro país.



Nace Piaget en Neuchâtel, un cantón suizo de lengua francesa en 1.896. Miembro de una familia acomodada y culta muestra desde muy joven un marcado interés por la vida animal (a los once años publicó su primer trabajo sobre un gorrión albino, siendo de sobra conocidos los trabajos sobre moluscos que desarrolló en el lago de su ciudad). Diversas circunstancias personales y socio- políticas de la época, le hacen inclinarse, desde muy joven, hacia el racionalismo y hacia las ideas socialistas en el plano político.

Su inquietud religiosa le lleva a acercarse a la filosofía donde descubre una idea de Dios más amplia, identificándolo con *la vida*. De esta forma la biología adquiere para él una nueva dimensión como ciencia potencialmente capaz de explicar todas las cosas. Así, a partir de la malacología se interesa por la biología y, de ésta, pasa a la filosofía a través de una crisis religiosa. Vuelve, de nuevo, de la filosofía a la biología pero esta vez sustituyendo el problema de la fe religiosa por el problema del *conocimiento*.

Pronto encuentra que la filosofía no tiene soporte experimental, lo que choca con su formación científica. Esta insatisfacción le lleva a pensar que su proyecto de elaborar una epistemología biológica (es decir una teoría del conocimiento basada en la biología) no puede sustentarse únicamente en las especulaciones filosóficas, sino que necesita una base empírica que le permita establecer un sólido puente entre la biología y la epistemología. Este será el papel que desempeñe la Psicología en la obra de Piaget.

Así pues, las preguntas que el joven Piaget se hace no son las propiamente filosóficas: ¿qué conocemos? o ¿cuál es la naturaleza del conocimiento?, sino ¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento?, ¿Qué aporta el sujeto y qué el objeto al acto de conocer?

Piaget descubre, pues, que sus problemas de orden epistemológicos son susceptibles de ser estudiados empíricamente. Claparède le ofrece entonces un puesto de trabajo como director de investigaciones del Instituto J.J. Rousseau de Ginebra, uno de los más prestigiosos de la época, donde recibe plena autonomía y comienza las primeras investigaciones sobre el pensamiento infantil. Como la psicología de la época no le aporta elementos suficientes para fundamentar la epistemología, tiene que elaborar una teoría psicológica que pueda cumplir esta función: la teoría psicogenética (por entender que el conocimiento es un proceso y en consecuencia debe ser estudiado en su devenir, de manera histórica). La psicología genética se limita, por definición a proporcionar una descripción de un sujeto que está destinado inexorablemente a perfeccionar sus instrumentos de conocimiento científico (el sujeto epistémico). Piaget es, pues, uno de los padres de la Psicología evolutiva.

Pero además de un psicólogo de excepción, Piaget fue fundamentalmente epistemólogo ya que no se contentó con responder a la pregunta: ¿cómo es posible el conocimiento?, sino que intentó además y



sobre todo **estudiar** cómo **cambia y evoluciona** el conocimiento. Es pues también el padre de la epistemología genética, que él mismo define como la disciplina que estudia los mecanismos y procesos mediante los cuales se pasa de un estado de conocimiento de menor validez a otro estado de conocimiento de mayor validez, es decir, más cercano al conocimiento científico.

Para elaborar su teoría, Piaget realizó múltiples observaciones sobre el modo de ser y de actuar de los niños. Son muy conocidas las efectuadas sobre sus propios hijos Jacqueline, Lucien y Laurent que son los principales protagonistas de los tres libros en los que Piaget expone los resultados de sus investigaciones sobre la emergencia de la vida mental: *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, *La construcción de lo real en el niño* y *La formación del símbolo en el niño*.

Resulta difícil sintetizar las ideas básicas de la teoría piagetiana, ya que ésta ha alcanzado un alto grado de complejidad y formalización. Enunciaremos seguidamente las aportaciones más significativas:

- Continuidad funcional entre la vida y el pensamiento. Convergen en esta idea las explicaciones biológicas, epistemológicas y psicológicas.
- Descripción estructural del desarrollo cognitivo en términos de estadios o etapas que se suceden y se producen de manera inclusiva.
- La inteligencia como forma particular de actividad biológica, derivada del proceso de adaptación.
- Distinción entre dos niveles fundamentales de inteligencia: la sensomotriz y la conceptual o representativa.
- La importancia de la adaptación, en su doble vertiente de acomodación y asimilación.
- La noción de equilibrio psicológico, móvil, estable y reversible.
- La noción de conocimiento como la construcción activa por el sujeto.
- El carácter esencial del pensamiento lógico es el de ser operatorio es decir de prolongar la acción, interiorizándola.
- El estrecho paralelismo que se da entre el desarrollo de la afectividad y el de las funciones intelectuales.
- Los factores de desarrollo son: la maduración, la experiencia, la interacción social y la equilibración.

Para los maestros de educación infantil, reviste especial interés la importancia que da Piaget a la etapa evolutiva que va desde el nacimiento a los seis- siete años. En estas edades lo más significativo es: la importancia de lo sensorio motriz; la función semiótica, generadora de la representación; la aparición del pensamiento simbólico y la inteligencia intuitiva, junto a un marcado carácter heterónomo en lo referente al desarrollo social y moral.

Casi imposible resulta enumerar las obras de este autor pues a lo largo de su vida (murió en 1.980) escribió un centenar largo de libros y varios centenares de artículos. Entre sus obras más conocidas, que ya pueden calificarse de clásicas señalamos:

- Psicología del niño
- Seis estudios de Psicología
- El criterio moral en el niño
- Psicología y Pedagogía.
- El Lenguaje y el pensamiento en el niño
- La formación del símbolo en el niño.

Debemos reseñar que entre su larga y densa obra analizó psicológicamente casi todos los aspectos de la personalidad, (algunos de sus críticos le reprochan haber descuidado los aspectos socio afectivos en favor de los cognitivos), aportándonos datos e ideas desde el nacimiento de la inteligencia hasta la



construcción del criterio moral en el niño y desde el análisis de los primeros movimientos reflejos hasta las estructuras operatorias propia de la inteligencia adulta.

Es un autor complejo y difícil pues, como dicen sus biógrafos, no estaba especialmente interesado en divulgar su teoría, sino en construirla. Simultáneamente a su trabajo de investigación desarrolla una intensa actividad docente: enseña Psicología del niño en el Instituto Juan Jacobo Rousseau; Filosofía de la Ciencia e Historia del Pensamiento Científico en la universidad de Ginebra; Sociología en el Instituto de Ciencias Sociales de la misma Universidad. Interesa para comprender su obra, la variedad de disciplinas que le ocupan. Este hecho, al mismo tiempo que traduce su verdadera vocación epistemológica, expresada en multitud de ocasiones, explica también la interdisciplinariedad, que es una de las constantes de la obra piagetiana.

Por encima de las críticas y visiones revisionistas que de esta teoría se han hecho, **su principal mérito reside en haber ideado una potente teoría que explica el desarrollo intelectual humano, de manera coherente y completa, lo que justifica su vigencia e interés actual.**

## CORRIENTE PSICOPEDAGÓGICA EN LA QUE SE INSERTA

Como hemos dicho las ideas sobre psicología de Jean Piaget pueden enmarcarse dentro de la Psicología evolutiva, entendiendo por esta, la Psicología que se ocupa del estudio de los procesos de cambio psicológico que se producen a lo largo de la vida de las personas. Su teoría sobre el aprendizaje puede calificarse como una teoría cognitiva, y dentro de estas, de las llamadas teorías de la reestructuración, según la última clasificación de Pozo (1.994)

No obstante, la obra Piagetiana es de tal envergadura que crea en sí una corriente psicopedagógica que ha dado lugar a una variada y valiosa producción científica. Podemos hablar así de la escuela Piagetiana, también conocida por Escuela de Ginebra, aunque está integrada por autores de todo el mundo.

Los trabajos e investigaciones de Piaget y de los psicólogos de la Escuela de Ginebra cuentan hoy con una historia dilatada de casi setenta años. Los primeros colaboradores son Pierre Janet, Ribot, Binet, Delacroix, Bergson... Entre el 1.935 y 1.955 se sitúa el período que puede considerarse más fructífero y novedoso de la trayectoria de esta Escuela (se abordan en esta época el análisis de los mecanismos de la inteligencia.). Piaget ha sucedido a Claparède y cuenta con una infraestructura importante (entre sus colaboradores están Sinclair y Bovet). Especialmente cuenta con la colaboración de Alina Szeminska y Bärbel Inhelder que puede considerarse una co-elaboradora de la teoría genética. En palabras de Gruber *“Es difícil imaginar al Piaget epistémico sin la Inhelder real”*.

La creación del Centro Internacional de Epistemología Genética de Ginebra (auspiciado por la Fundación Rockefeller) procura a la Escuela de Ginebra los medios para la continuación de las investigaciones, se publican varios libros de recopilaciones y las ideas Piagetianas se divulgan por todo el mundo siendo muchos los científicos e Instituciones que dedican sus esfuerzos a comprobarlas y a ampliarlas.

En lo que concierne a la Educación Infantil merecen especial mención Constance Kamii y Devries (*La teoría de Piaget y la educación preescolar*), así como los americanos Hohmann, Banet y Weikar que en la obra *“Niños pequeños en acción”* nos muestran la extraordinaria utilidad de las ideas piagetianas para la práctica escolar en estas edades.

En España son muchos los autores contemporáneos que pueden calificarse como *piagetianos*: Delval, Mario Carretero, Ignacio Pozo, Jesús Palacios, Montserrat Moreno, Genoveva Sastre. Funciona en



Barcelona el I.M.I.P.A.E.( Instituto de Investigación Psicológica Aplicada a la Educación ), que creó Escuela con la llamada Pedagogía Operatoria, de marcada tendencia piagetiana.

## MARCO TEÓRICO

Piaget se ocupó en muy pocas ocasiones de los problemas del aprendizaje, y casi siempre con un cierto distanciamiento (concebía la educación como una contribución a los procesos de desarrollo). Entre su inmensa obra sólo una vez firmó como autor una experiencia de aprendizaje, aunque prologó el libro sobre aprendizaje de Inhelder, Sinclair y Bovet (1.974). No obstante su teoría tiene un claro significado educativo. A continuación relacionaremos las ideas y principios más importantes que configuran el marco educativo. (*Tened en cuenta, además, las ideas que hemos visto en el glosario que pueden considerarse más psicológicas y epistemológicas*).

- Piaget distingue entre *aprendizaje en sentido estricto*, por el que se adquiere del medio información específica, y *aprendizaje en sentido amplio*, que consiste en el progreso de las estructuras cognitivas, por procesos de equilibración. El primero está subordinado al segundo o dicho de otra forma, el aprendizaje de conceptos específicos depende del desarrollo de las estructuras cognitivas generales.

- Puede decirse que Piaget mantiene *una concepción genético-cognitiva del aprendizaje*. Aborda el aprendizaje en íntima conexión con el desarrollo cognitivo. El nivel de competencia intelectual de una persona en un momento de su desarrollo depende de la naturaleza de sus esquemas, del número de los mismos y de la manera como se coordinan y combinan entre sí.

- *Niega* cualquier valor explicativo al *aprendizaje por asociación*. Dice textualmente “Para presentar una noción adecuada del aprendizaje hay que explicar cómo procede el sujeto para construir e inventar, no simplemente cómo repite y copia” ( 1.970)

- *El conocimiento es fruto de la interacción entre sujeto y objeto* (el interaccionismo de Piaget es una alternativa tanto a las tesis empiristas como a las innatistas) y consiste fundamentalmente en una construcción que se hace a partir de las actividades estructurantes del sujeto que aprende y a la lógica que rige sus adquisiciones. El constructivismo se refiere al proceso por el cual un individuo desarrolla su propia inteligencia y sus conocimientos adaptativos.

- *El proceso cognitivo* no es consecuencia de la suma de pequeños aprendizajes puntuales sino que *está regido por un proceso de equilibración*. El comportamiento y el aprendizaje humano deben interpretarse en términos de equilibrio. Así, el aprendizaje se produciría cuando tuviera lugar un desequilibrio o conflicto cognitivo.

- ¿Cómo tiene lugar el desequilibrio? mediante la asimilación y la acomodación. *La asimilación es el proceso por el que el sujeto interpreta la información* que viene del medio en función de sus esquemas o estructuras conceptuales disponibles. Gracias a la acomodación, sin embargo, nuestros conceptos e ideas se adaptan recíprocamente a las características vagas, pero reales del mundo. Es la tendencia de nuestros conocimientos o esquemas del mundo a adecuarse a la realidad y sirve para explicar el cambio de esos esquemas cuando esa adecuación no se produce.

- Hay según Piaget dos tipos de respuestas a los conflictos cognitivos: las respuestas no adaptativas, que consisten en no tomar conciencia del conflicto existente, esto es en no elevar la perturbación a rango de contradicción. En este caso no se produce ninguna contradicción, y, por tanto, ningún aprendizaje. Las respuestas adaptativas serían aquellas en las que el sujeto es consciente de la perturbación e intenta resolverla.



- El proceso de aprendizaje se caracteriza por una toma de conciencia progresiva inicialmente con respecto a las cualidades de los objetos y posteriormente con respecto a las operaciones o acciones virtuales que se pueden aplicar a esos objetos dentro de un sistema de transformaciones. Esta toma de conciencia conceptual o tematización es, sin duda, uno de los núcleos fundamentales del modelo piagetiano del cambio conceptual. En la teoría de Piaget *“el mecanismo de la toma de conciencia aparece en todos sus aspectos como un proceso de conceptualización que reconstruye y luego sobrepasa en el plano de la semiotización y la representación, lo que se había adquirido en el plano de la acción.”*

- En cualquier caso en el marco de la teoría piagetiana del aprendizaje, la toma de conciencia de un conflicto cognitivo debe considerarse como una condición necesaria pero no suficiente para la reestructuración de los conocimientos. Sólo mediante una respuesta adaptativa, con la que el sujeto toma conciencia del conflicto e intenta resolverlo, acomodando sus esquemas, puede lograrse una reestructuración y por tanto un aprendizaje. *El aprendizaje es, pues, un sucedáneo del desarrollo.*

- Piaget equipara descubrimiento o invención con reestructuración. Reduce todo el aprendizaje a desarrollo o lo que es lo mismo todos los aprendizajes a adquisiciones espontáneas y necesarias. Minimiza, por tanto, no sólo los aprendizajes asociativos sino también los procesos de instrucción. En este sentido es elocuente su tanta veces repetida frase de *“cada vez que se le enseña a un niño algo que hubiera podido descubrir sólo, se le impide a ese niño inventarlo y, en consecuencia, entenderlo completamente”* (1.970)

- Diferencia entre abstracción simple y abstracción reflexiva lo que da lugar a tres tipos de conocimiento: *físico, lógico-matemático y social*. Las fuentes del conocimiento físico son los objetos del mundo exterior mientras que el conocimiento lógico-matemático tiene su origen en el sujeto pero el conocimiento físico no se puede construir fuera de un marco lógico- matemático. Todos exigen necesariamente la actividad del niño.

El constructivismo piagetano también afecta al desarrollo moral. Para él *lo moral* no es la “internalización” de las reglas y valores sociales sino que *es un proceso interno* de construcción en el que el sujeto adopta o construye las normas por propia voluntad. La autonomía se desarrolla a través de relaciones de cooperación no coactivas. La cooperación se basa en el respeto mutuo entre iguales y requiere entonces la descentración y la coordinación interindividual.

Así pues, en el aspecto moral, el niño evoluciona de una moral de obediencia, caracterizada por la heteronomía, engendrada por el respeto unilateral, fuente, además del sentimiento del deber, a unas relaciones morales nuevas fundadas en el respeto mutuo y que llevan a una cierta autonomía, cuyo paulatino advenimiento es debido a los progresos de la cooperación entre los niños y a los progresos operatorios cooperativos.

## **IMPLICACIONES DIDÁCTICAS QUE PUEDEN DERIVARSE PARA EL EJERCICIO DOCENTE EN EL CICLO 3 - 6.**

En la Educación Infantil, como en cualquiera de las otras etapas educativas, la finalidad última es conseguir que los niños y niñas menores de seis años aprendan y se desarrollen. La explicación de Piaget de cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de conocimiento más avanzado proporciona múltiples sugerencias para la intervención docente. Veamos seguidamente algunas de ellas:

**1. El aprendizaje escolar no consiste en una recepción pasiva del conocimiento, sino más bien en un proceso activo de elaboración.** En consecuencia la metodología que empleemos no debe basarse en la transmisión de conocimientos sino fundamentalmente en la realización de actividades facilitadoras de descubrimiento (no defendemos aquí, obviamente, posiciones activistas, sino constructivistas). No se trata,



pues, de que los niños hagan muchas cosas sino de que hagan las adecuadas. Para seleccionar las actividades o propuestas de acción diríamos que una actividad es buena si:

- Otorga al niño un papel activo en su realización, (mejor será proponer a un niño que haga un dibujo libre a decirle que coloree uno dado)
- Le obliga a tomar algunas decisiones adecuadas, naturalmente, a su edad, (decidir si empezará hoy la jornada “trabajando” en el rincón de construcciones o en el de casitas y qué hará en él).
- Obliga al niño a interactuar con la realidad, (mirar un álbum de fotos colectivas de clase y hacer comentarios sobre lo que pasó, donde fuimos, etc.)
- Se puede realizar por alumnos de diferentes niveles, (un niño que ya sabe “abrochar los cordones de los zapatos” enseña a otro esta habilidad)
- Ofrece la posibilidad de hacer un pequeño plan sobre ella (hacer por ejemplo un sencillo proyecto de trabajo sobre un juguete que va a hacerse en el rincón de construcción).
- Es relevante para los intereses de los niños (cuidar a los animales de la clase y observar qué comen)
- Permite su representación simbólica (representar un cuento o jugar a las peluquerías...)

**2. Una de las grandes construcciones o logros de estas edades es sin duda el acceso al pensamiento simbólico.** En consecuencia la organización deberá favorecer dicho pensamiento en sus distintas manifestaciones. Por tanto:

- Habrá un rincón de juego simbólico debidamente equipado para juego de roles e imitación.
- Se potenciará el dibujo infantil, a veces libre y a veces sobre tema sugerido sirviendo las producciones de los niños de tema de conversación con el adulto:¿ Cómo hiciste esto?, ¿podrías dibujar lo que pasó esta mañana en el patio? ...
- Se dará una gran importancia a las situaciones de comunicación oral: conversaciones, asambleas, cuentos, poemas, relatos...
- Las actividades lúdicas de todo orden (juego: libre, dirigido, individual, colectivo, incipientemente de reglas...) serán consideradas contenidos educativos, con tiempos, espacios, materiales, etc, debidamente planificados.

**3. Los errores de comprensión provocados por las asimilaciones incompletas o incorrectas del contenido son peldaños necesarios, y a menudo útiles, del proceso activo de elaboración.** Los educadores tendrán en cuenta los errores infantiles y no los verán como equivocaciones sino como aproximaciones necesarias al conocimiento de que se trate. En este sentido, lejos de recriminar o despreciar las producciones, el maestro deberá:

- Hablar con el niño sobre su producción, interrogarle sobre lo hecho, recordarle lo que pensaba hacer...
- Poner en contradicción al niño haciéndole comparar su hipótesis con el comportamiento de la realidad (decías que levantarías una torre hasta el cielo, pero...¿qué ha pasado con los bloques ? )



- Facilitar la tarea de “atar cabos” (enseñarles los términos espaciales: delante, detrás..., en situaciones en que ponen en juego el cuerpo entero...)

**4. La construcción de los conocimientos y actitudes morales suponen claramente un proceso que va desde las conductas heterónomas propias de los niños pequeños hasta conseguir grados de autonomía cada vez mayores.** Contribuiremos a que los niños sean más autónomos si:

- Otorgamos importancia educativa a las tareas materiales cotidianas, ya que el camino a la independencia con respecto al adulto en estas edades pasa por acciones como desnudarse y vestirse solo, lavarse y secarse las manos, encontrar el material de pintura, limpiar los pinceles...

- Tan pronto como sea posible hacemos que los niños acepten pequeñas responsabilidades en beneficio de la colectividad. Se trata por ejemplo de cuidar a los animales, regar las plantas, repartir el material, subir las persianas...

- Invitamos a los niños a que adquieran pequeños compromisos personales y los cumplan (hacer determinados trabajos en una semana, comprometerse a comprar la comida de la mascota de la clase en la semillería...).

**5. Piaget dice que también el desarrollo afectivo y moral se produce por la diferenciación y coordinación de esquemas.** En este sentido la práctica educativa debe permitir y potenciar que el niño pueda escoger y decidir, siempre que ello sea posible. Así tendrá la posibilidad de cooperar voluntariamente con otras personas y de construir poco a poco su propio sistema moral de convicciones. Para ello, los educadores debemos:

- Animar a los niños a que se relacionen y a que resuelvan sus conflictos entre ellos.

- Animar a cada niño a que sea independiente y curioso, a que use la iniciativa al perseguir sus intereses.

- Animar a los niños a tener confianza en su capacidad para resolver las cosas por sí mismo, a dar su opinión con convicción y a no desanimarse fácilmente.

**6. En situaciones donde es necesario que el adulto regule o sanción la conducta del niño, los dos principios siguientes ayudan a minimizar la coacción del adulto:**

-Siempre que sea posible evitar sancionar la conducta del niño.

- Cuando las sanciones negativas sean inevitables, utilizar sanciones de reciprocidad.

NOTA: Entre las sanciones de reciprocidad Piaget distingue las seis siguientes:

\* Excluir al niño del grupo social.

\* Dejar que la fechoría engendre sus consecuencias naturales, materiales o lógicas.

\* Quitar al niño algo que ha estropeado

\* hacer al niño lo que él ha hecho para que entienda los resultados de su acción.

\* Estimular al niño a la reparación.

\* Censurar al niño sin castigo posterior

*(Naturalmente son estas sanciones descritas, pero no prescritas por Piaget. El profesor debe usarlas como instrumentos reguladores, adaptándolas a sus circunstancias).*



**7. En esta teoría el papel de la acción es fundamental ya que conocer un objeto es actuar sobre él, y transformarlo para captar los mecanismos de la transformación en relación con las acciones transformadoras.** La Escuela Infantil por tanto facilitará la actividad de los niños:

- Poniendo a su disposición múltiple material con características físicas y lógicomatemáticas definidas (bloques lógicos, regletas, fichas de distinto tamaño y color, bolas...)
- Proponiéndole actividades claramente encaminadas a observar el comportamiento de los objetos (rodillos, bolas que se desplazan, planos con distinta inclinación...)

**8. Cualquier aprendizaje depende del nivel cognitivo inicial del sujeto.** Por tanto desde la Escuela infantil no se debe forzar a un niño a aprender un contenido que sobrepase su capacidad (los niños preoperatorios, por ejemplo, no pueden aprender las operaciones aritméticas elementales porque no poseen todavía los instrumentos intelectuales que requiere dicho aprendizaje). En consecuencia los maestros de estos niños:

- Analizarán los contenidos del curriculum para valorar las competencias cognitivas que requieren y así poder secuenciarlos y organizarlos para ajustarlos a los distintos niveles.
- Detectarán mediante la observación continua, y si acaso con alguna prueba de diagnóstico, lo que sus alumnos son capaces de comprender, hacer o aprender. (en este sentido la actividad libre y espontánea de los niños suele ser elocuente pues muchas veces sus juegos son funcionales).
- Evaluarán permanentemente el grado de adecuación de las propuestas hechas a los niños a las capacidades de estos, realizando continuamente los reajustes necesarios.

Nos interesa también saber que las **CRÍTICAS MÁS FRECUENTES A LA TEORÍA DE PIAGET.**

- La universalidad de las etapas es cuestionada por negar entonces la influencia del ambiente, de las circunstancias geográficas, culturales, temporales...
- Como ya se ha comentado se le critica la importancia dada al desarrollo cognitivo, considerando este aspecto de la persona de manera preferente frente al desarrollo afectivo y social.
- La psicología genética nos proporciona una descripción y explicación de los procesos individuales de desarrollo y de aprendizaje. mientras que la educación es una actividad fundamentalmente relacional que hace posible que los miembros de la especie humana se desarrollen como personas formando parte de un grupo social.

## TEXTOS DE PIAGET

### TEXTO Nº 1

“ ... Con la aparición del lenguaje, las conductas se modifican profundamente en su aspecto afectivo e intelectual. Además de todas las acciones reales o materiales, que es dueño de efectuar, al igual que durante el período precedente, el niño es capaz, mediante el lenguaje, de reconstruir sus acciones pasadas bajo la forma de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal. De ello se derivan tres consecuencias esenciales para el desarrollo mental: un posible intercambio entre individuos, o sea, el principio de la socialización de la acción; una interiorización de la palabra, o sea, la aparición del pensamiento propiamente dicho, que tiene como soportes el lenguaje interior y el sistema de signos; finalmente, y de forma primordial, una interiorización de la acción como tal que, de ser puramente perceptiva y motriz, pasa a reconstruirse en el plano intuitivo de las imágenes y las “experiencias mentales”. Desde el punto de vista afectivo, ello tiene como consecuencia una serie de transformaciones





paralelas; desarrollo de los sentimientos interindividuales (simpatías, antipatías, respeto, etc.) y de una afectividad interior que se organiza de una forma más estable que durante las primeras etapas”

*“Seis estudios de psicología”*

## TEXTO Nº 2.

“El dibujo es una forma de la función semiótica que se inscribe a mitad de camino entre el juego simbólico, del cual presenta el mismo placer funcional y el mismo autotelismo y la imagen mental, con la que comparte el esfuerzo de imitación de lo real... El sujeto comienza por dibujar lo que *sabe* de un personaje o de un objeto, mucho antes de expresar gráficamente lo que *ve* en él: observación fundamental cuyo total alcance encontraremos a propósito de la imagen mental, que también es conceptualización antes de llegar a buenas copias perceptivas....”

*“Psicología del niño”*

## TEXTO Nº 3

“... Es necesario distinguir tres niveles y no sólo dos como hace Wallon cuando se limita a la sucesión “del acto al pensamiento”. En el comienzo está el nivel senso - motor de acción directa sobre lo real, y luego viene el nivel de las operaciones, desde los siete - ocho años, que afectan igualmente a las transformaciones de lo real, pero por acciones interiorizadas y agrupadas en sistemas coherentes y reversibles (reunir, disociar, etc.); y entre ambas hay de dos-tres a seis-siete años un nivel que no es de simple transición... señalado por obstáculos serios y nuevos... ¿Qué pueden, pues, ser estos obstáculos?.

En primer término, es necesario considerar el hecho de que un logro en acción no se prolonga, sin más, en una representación adecuada. Desde los uno y medio a los dos años, el niño está en posesión de un grupo práctico de desplazamientos, que le permiten volver a encontrarse con idas y venidas en su apartamento o en su jardín. Hemos visto también a niños de cuatro - cinco años que cada día recorren solos un trayecto de diez minutos... pero si se les pide que representen ese trayecto o que indiquen el plano de la Escuela no consiguen reconstruir las relaciones topográficas que utilizan incesantemente en la acción. El primer obstáculo para la operación es, pues, la necesidad de reconstruir en ese nuevo plano que es el de la representación, lo que ya estaba adquirido en el de la acción.”

*“Psicología del niño”*

## TEXTO Nº 4

“ ... Los resultados obtenidos en este estudio parecen converger en sus líneas generales. Hablan en favor de la existencia de una especie de ley de evolución en el desarrollo moral del niño. Habría que distinguir en el terreno de la justicia retributiva dos tipos de reacción: uno basado en la noción de expiación, otro en la de reciprocidad. Y, aunque en casi todas las edades encontramos representantes de los dos tipos, el segundo tendería a predominar sobre el primero.

Esto es lo primero que nos muestra la elección de los castigos: mientras los pequeños prefieren los más severos, de manera que subrayen la necesidad del castigo en sí mismo, los mayores optan casi siempre por las medidas de reciprocidad, que indican simplemente al culpable de la ruptura del lazo de solidaridad y la obligación de una reparación.

Así mismo, la reacción de los individuos interrogados sobre la reincidencia coincide con la anterior: para los pequeños, el niño bien castigado no debe reincidir, porque ha comprendido la autoridad exterior y coercitiva de la regla, mientras que para muchos mayores, el niño al que se ha hecho comprender, aún sin castigo, el alcance de sus actos, se ve menos inclinado a reincidir que si se hubieran limitado a castigarle.

Finalmente el breve interrogatorio abstracto sobre la utilidad y el fundamento de los castigos en general, parece confirmarlo: mientras los pequeños mezclan a todas sus respuestas una idea de expiación, los sujetos con más sentido común se limitan a legitimar las sanciones invocando su utilidad preventiva....”

*(El criterio moral en el niño)*



## TEXTO Nº 5.

“Estos dos tipos de actitudes, que creemos que hemos podido disociar, se relacionan naturalmente, en la medida que corresponden a hechos reales, con dos morales distinguidas hasta el momento en el juicio y la conducta en el niño. A la moral de heteronomía y del deber puro corresponde naturalmente la noción de expiación: aquellos para los que la ley moral consiste únicamente en reglas impuestas por la voluntad superior de los adultos y los mayores, consideran que la desobediencia de los pequeños provoca la indignación de los mayores y que esta irritación se concreta bajo la forma de cualquier dolor “arbitrario” infligido al culpable. El niño considera legítima esta reacción del adulto en la medida en que ha habido ruptura en la relación de obediencia y en la medida en que el sufrimiento impuesto es proporcional a la falta cometida. Cualquier otra sanción, en la moral de autoridad, es incomprensible: puesto que no hay reciprocidad entre el que ordena y el que obedece, lo que ocurrirá necesariamente es que, incluso si el primero castiga al segundo apelando sólo a las sanciones “motivadas” (reciprocidad simple consecuencia del acto, etc.), el niño no verá más que un castigo expiatorio. Por el contrario a la moral de autonomía y la cooperación le corresponde la sanción por reciprocidad. Efectivamente, es muy difícil imaginar como la relación de respeto mutuo en que está basada esta cooperación podría dar origen a la idea de expiación o legitimarla: entre iguales el castigo se convertiría en plena venganza. Por el contrario podemos imaginar claramente que la censura, que es el punto de partida de toda sanción, sea cual sea, puede acompañarse en el caso de la cooperación de medidas materiales destinadas a marcar la ruptura del lazo de reciprocidad o hacer comprender la consecuencia de los actos”.

(El criterio moral en el niño)

## TEXTO Nº 6.

“Uno de los valores obtenidos en este trabajo, precisamente el más interesante para el estudio de la lógica del niño, parece ofrecer algunas garantías: la proporción del lenguaje egocéntrico con respecto al conjunto del lenguaje espontáneo del niño.

Como hemos visto, el lenguaje egocéntrico es el grupo constituido por las tres primeras categorías precedentes: la repetición, el monólogo y el monólogo colectivo. Las tres guardan el carácter común de consistir en dichos que no se dirigen a nadie, o a nadie en particular y que no despiertan ninguna reacción adaptada del parte del interlocutor.”

(El lenguaje y el pensamiento en el niño)

## TEXTO Nº 7.

“El hecho de que el estadio de colaboración y de discusión verdadera no comience sino a los 7 años reviste una extrema importancia. En efecto, es hacia los 7 u 8 años que podemos situar la aparición del estadio lógico en el niño, durante el cual se generaliza el fenómeno de la reflexión, si por reflexión entendemos con Janet, la tendencia a unificar las creencias y las opiniones y a sistematizarlas para evitar contradicciones entre ellas. En efecto, hasta los 7 u 8 años los niños no se limitan a tener una sola opinión sobre un objeto dado. Seguramente que no piensan lo contrario, pero adoptan sucesivamente creencias, que si fueran comparadas, resultarían contradictorias. En este sentido son insensibles a la contradicción, porque cuando pasan de un punto de vista a otro, olvidan cada vez el punto de vista anterior. Es así que durante los interrogatorios, los mismos niños de 5 a 7 años afirman tanto que las hormigas, o las flores o el sol están vivos, como que no lo están. Otros nos dijeron tanto que los ríos habían sido cavados por el hombre como que había sido el agua quien los había hecho. Las dos opiniones contrarias quedaban yuxtapuestas en ellos. Este hecho es corriente a estas edades, aún cuando los sujetos no fabulan”

*El lenguaje y el pensamiento en el niño*



## TEXTO Nº 8

“...En el curso del segundo año aparecen un conjunto de conductas que implican la evocación representativa de un objeto o de un acontecimiento ausente y que supone, en consecuencia la construcción o el empleo de significantes diferenciados ya que deben poder referirse a elementos no actualmente perceptibles, tanto como a los que están presentes. Pueden distinguirse, cuando menos, cinco de estas conductas, de aparición casi simultánea y que vamos a enumerar en orden de complejidad creciente.

- a) Hay ante todo la imitación diferida, es decir la que se inicia en ausencia del modelo...
- b) Hay, seguidamente, el juego simbólico o juego de ficción, desconocido en el nivel senso motor...
- c) El dibujo o imagen gráfica es, en sus comienzos un intermediario entre el juego y la imagen mental, aunque no aparece apenas ante de los dos o de los dos años y medio...
- d) Viene luego, pronto o tarde la imagen mental, de la que no se encuentra huella alguna en el nivel senso motor y que aparece como una imitación interiorizada ...
- e) Por último, el lenguaje naciente permite la evocación verbal de acontecimientos no actuales..”

## TEXTO N.º 9

“El interés es la prolongación de las necesidades: es la relación entre un objeto y una necesidad. El interés es, pues, la orientación propia de todo acto de asimilación mental: asimilar mentalmente es incorporar un objeto a la actividad del sujeto, y esa relación de incorporación entre el objeto y el yo no es otra cosa que el interés en el sentido más directo de la palabra (inter – esse). Como tal, el interés se inicia con la vida psíquica misma y desempeña en especial un papel importantísimo en el desarrollo de la inteligencia.”  
(Seis estudios de psicología)

## TEXTO N.º 10

Con el desarrollo del pensamiento intuitivo, los intereses se multiplican y se diferencian y, en particular, dan lugar a una disociación progresiva entre los mecanismos energéticos que implica el interés y los mismos valores que engendra.

El interés, como es sabido, se presenta bajo dos aspectos complementarios. Por una parte, es un regulador de energía, como ha demostrado Claparede: su intervención moviliza las reservas internas de fuerza y basta que un trabajo interese para que parezca fácil y la fatiga disminuya. Esta es la razón, por ejemplo de que los colegiales den un rendimiento infinitamente mejor a partir del momento en que se apela a sus intereses y en cuanto los conocimientos propuestos corresponden a sus necesidades. Pero, por otra parte, el interés implica un sistema de valores, que el lenguaje corriente llama los intereses y que se diferencian precisamente en el curso del desarrollo mental asignando objetivos cada vez más complejos a la acción...”  
(Seis estudios de psicología)

## TEXTO N.º 11

“Pese a la sorprendente diversidad de sus manifestaciones, la función semiótica presenta una unidad notable. Se trate de imitaciones diferidas, de juego simbólico, de dibujo, de imágenes mentales y de recuerdos – imágenes o lenguaje, consiste siempre en permitir la evocación representativa de objetos o de acontecimientos no percibidos actualmente. Esta función hace así posible el pensamiento proporcionándole un campo de aplicación ilimitado por oposición a las fronteras restringidas de la acción sensomotora y de la percepción; pero, recíprocamente sólo progresa bajo la dirección y merced a las aportaciones de ese pensamiento o inteligencia representativos. Ni la imitación, ni el juego ni el dibujo ni el lenguaje se desarrollan y se organizan sin la ayuda constante de la estructuración propia de la inteligencia. Hemos de examinar, pues, la evolución de ésta a partir del nivel de la representación, constituida gracias a esta función semiótica”.



## TEXTO Nº 12

“El desarrollo mental del niño aparece como una sucesión de tres grandes construcciones donde cada una prolonga la precedente, reconstruyéndola en un nuevo plano, para sobrepasarla después cada vez más ampliamente. Ello es así desde el primer momento pues la construcción de esquemas sensorio motores prolonga y sobrepasa la de las estructuras orgánicas en el curso de la embriogénesis.

Enseguida la construcción de relaciones semióticas, del pensamiento y de las conexiones interindividuales, interioriza estos esquemas de acción, reconstruyéndolos sobre un nuevo plano: el de la representación. Posteriormente lo sobrepasa hasta constituir el conjunto de operaciones concretas, subordinándolas a estructuras nuevas, cuyo desarrollo se prolongará durante la adolescencia y toda la vida ulterior...”

## TEXTO N.º 13

“Cincuenta años de experiencia nos han enseñado que no existen conocimientos que sean resultado de un simple registro de observaciones, sin una estructuración debida a las acciones del sujeto.

Pero tampoco existen en el ser humano estructuras cognitivas “a priori” o innatas: sólo el funcionamiento de la inteligencia es hereditario y no engendra estructuras más que por medio de una organización de acciones ejercidas sobre los objetos”

## TEXTO N.º 14

“Para presentar una idea adecuada del aprendizaje, hay que explicar primero cómo consigue el sujeto construir e inventar, no sólo cómo repite y copia”

## TEXTO Nº 15

“Si el niño es intelectualmente pasivo, no sabrá cómo ser éticamente libre. Del mismo modo, si su ética consiste sólo en el sometimiento a la autoridad adulta y si los intercambios sociales que componen la vida de la clase son aquellos que ligan a cada estudiante individual a un maestro que controla todo el poder, no sabrá como ser intelectualmente activo”

## TEXTO Nº 16

“El principal objetivo de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres creativos, inventivos, descubridores. El segundo objetivo de la educación es formar mentes críticas, que sepan verificar lo que se les ofrece, sin aceptarlo incondicionalmente. El gran peligro de hoy son las frases hechas, las opiniones colectivas, las corrientes de pensamiento de serie. Tenemos que resistir individualmente, criticar, distinguir entre lo que está probado y lo que no o está.

De modo que necesitamos alumnos que aprendan pronto a descubrir las cosas por sí mismos, en parte a través de su propia actividad, en parte a través del material que preparemos para ellos.”