



Revista de Pedagogía

Órgano divulgativo trimestral de la Escuela de Educación / Facultad de
Humanidades y Educación / UCV

Presentación. Mario Molins Pera / **La enseñanza y la comunicación en las aulas.** Carlos Manterola / **Modelos pedagógicos y fundamentación profesional de la labor docente.** José Miguel Cortázar / **El análisis de las diferencias Experto-Novato: implicaciones y aplicaciones en psicología educativa.** Alfonso Orantes / **Control de calidad y acreditación de estudios de postgrado: estrategias básicas.** Víctor Morles / **Asesoría y facilitación del aprendizaje en la Educación a Distancia.** Luis Castro y Rosa Amaro de Chacín / **La Escuela como apoyo y como guía del desarrollo.** Aurora Lacueva Teruel

CARACAS, JULIO - SEPTIEMBRE DE 1991. VOL. XII, Nº 27

BIBLIOGRAFIA

Arizmendi, Octavio y González, Estela de (1986): 'Diversos tipos de tutorías', publicado en el *Boletín Informativo de la AIESAD*, N° extraordinario. Madrid, España.

Bermúdez, María de Jesús (s/f): *Estudio descriptivo y comparativo de programas*

tutoriales en Universidades a Distancia, UNA, Kapelusz.

Martínez, Catalina (1986): *Los sistemas de Educación Superior a Distancia*. N° 4, ICE-UNED. Madrid, España.

Manual de Educación a distancia (1988): *Lecturas Básicas*, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

LA ESCUELA COMO APOYO Y COMO GUIA DEL DESARROLLO

AURORA LACUEVA TERUEL
Escuela de Educación, UCV

RESUMEN

El trabajo presenta a grandes rasgos una visión panorámica de lo que se sabe actualmente acerca del desarrollo psicológico, siguiendo de modo particular los enfoques contextual-dialécticos del mismo. Se defiende la posición de que la escuela debe ser guía y apoyo en la evolución psicológica infantil. Y, en este sentido, para cada dimensión del desarrollo considerada (cognitiva, socioafectiva y moral), se sugiere cómo la escuela puede estimular, orientar y enriquecer. Se incluyen también planteamientos acerca de las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, emoción y cognición, y desarrollo y metacognición. Y se añaden posibles derivaciones para la acción escolar de todas estas relaciones. Las sugerencias para el trabajo en la escuela se proponen principalmente como insumos para la reflexión pedagógica, pues no se estima deseable derivar sin más prácticas pedagógicas de teorías e investigaciones de otros campos.

* * *

Las investigaciones sobre el desarrollo psicológico se han intensificado y complejizado en las últimas décadas, produ-

ciendo resultados que la teoría y la práctica pedagógicas no pueden ignorar. Tanto actividades escolares tradicionales como algunas supuestamente novedosas quedan cuestionadas a la luz de lo que se va sabiendo de cómo se cumple el desarrollo, de qué lo favorece y de qué puede limitarlo. Otras acciones educacionales se reafirman en su valor. En este trabajo quisiéramos presentar un rápido panorama de lo que se conoce hoy sobre el desarrollo psicológico humano y, basándonos en ello, ofrecer algunas consideraciones acerca de prácticas pedagógicas que parecen ser soporte y enriquecimiento del mismo.

El estudio del desarrollo no se está llevando a cabo bajo la orientación de un único planteamiento teórico. Diversas teorías consideran el área, cada una de acuerdo a su particular punto de vista y a sus prioridades específicas. En nuestra presentación hemos optado preferentemente por aquellas de enfoque contextual-dialéctico. Sin embargo, el desarrollo psicológico es un campo demasiado vasto y complejo, por lo que para sus diferentes dimensiones y aspectos hace falta tomar en cuenta lo dicho por

las corrientes específicas que más han trabajado cada uno, y a ello sumar los resultados de investigaciones empíricas más o menos descriptivas. Así lo hemos hecho.

Inevitablemente, la visión presentada es todavía de "rompecabezas incompleto", aunque ya va visualizándose la configuración general, entre retazos y blancos.

Las derivaciones que hacemos de la investigación psicológica a la práctica escolar son una primera aproximación y, más que nada, una materia prima. Aunque útiles en sí mismas, nos parece que su mejor papel es como insumos para una teoría pedagógica. En efecto, desconfiamos de las propuestas didácticas o de las "tecnologías educativas" que surgen directamente de una u otra teoría psicológica, sociológica o de otro campo ajeno a la pedagogía. Creemos que toda didáctica debe tener detrás una teoría pedagógica explícita, la cual, aunque puede y debe alimentarse de los resultados de la investigación en otras ramas, ha de constituir una reflexión particular sobre la enseñanza, sobre su ser, su deber ser y su razón de ser; una reflexión que tome en cuenta los múltiples factores que intervienen en la enseñanza y que en compleja interacción, directa y a distancia, la conforman.

En este sentido la psicología del desarrollo ofrece un aporte relevante, pero no el único a considerar a la hora de pensar y de aplicar propuestas a la práctica escolar. Y todo aporte de la psicología del desarrollo debe pasar por el filtro de la teoría pedagógica. Así habría de suceder con lo que aquí planteamos, tomando las sugerencias pedagógico-didácticas como material a incorporar e integrar en un edificio conceptual más grande y con más elementos en juego.

Hemos querido adelantar tales sugerencias porque nos parece que así ilu-

minamos mejor el significado para la escuela de las investigaciones y teorías presentadas y, al mismo tiempo, ofrecemos piezas que pueden estudiarse y asimilarse, más o menos alteradas, en la estructura conceptual pedagógico-didáctica.

LA ESCUELA Y EL DESARROLLO

¿Cuál debe ser el papel de la escuela en el desarrollo psicológico del niño? ¿Mera espectadora de un proceso que ineluctablemente se despliega ante sus ojos? ¿Aceleradora de una serie de etapas preprogramadas en los genes del niño? ¿Moldeadora de una arcilla informe que es el ser infantil? Nuestra respuesta es que la escuela debe ser apoyo y guía en el proceso de desarrollo del niño.

Según la concepción que aceptamos y que en próximos apartes describiremos en mayor detalle, el desarrollo psicológico ocurre gracias a la interacción recíproca persona-medio ambiente y es un hecho complejo, flexible y de final relativamente abierto. El medio ambiente que entra en interacción con el sujeto no es sólo físico sino, principalmente, social. En efecto, el niño no está sólo, individualmente enfrentado a un mundo inanimado de objetos y fenómenos, sino que vive y se desarrolla *en sociedad*. Y la asimilación activa de la experiencia histórico-social juega en su desarrollo un papel rector (Zaporózhets, 1987; Bruner, 1978, 1984; Leontiev, 1973; Miller, 1986). La mejor o peor apropiación de la producción cultural acumulada por la humanidad a lo largo de decenas de miles de años de vida sobre la Tierra influirá grandemente en la evolución psicológica del niño y del joven.

Ahora bien, en sociedades como la nuestra, una de las instituciones fundamentales para la asimilación de la experiencia social es precisamente la escuela. De manera que la forma como la escue-

la cumpla su función tendrá un enorme peso sobre el desarrollo psicológico de los estudiantes. Los conocimientos que ella propicie, los modos de obtención de los conocimientos que favorezca, las relaciones con objetos y con personas que estimule, los valores que promueva, entrarán en interacción con el niño que se desarrolla e incidirán sobre la calidad y la amplitud de ese desarrollo. Si bien todo niño logrará una cierta evolución psíquica con o sin escuela, con escuela mala o buena, ciertas prácticas escolares serán estimuladoras y, más aún, *enriquecedoras* del desarrollo infantil, mientras que otras, y esto es realmente grave, serán deformadoras u obstaculizadoras del mismo.

Para resultar estimuladora del desarrollo, *la escuela no puede limitarse a seguir la evolución del niño* y adecuarse simplemente a ella, sino que, reconociendo el "momento del desarrollo" en que se encuentra el estudiante, *debe ayudarlo a ir más allá*. Gracias al acervo cultural que ponga al alcance del niño y gracias a las formas de interacción con ese acervo que fomente.

Además de su acción específica, la escuela debe tener presente que los otros ambientes donde el niño se desenvuelve (familia, amigos, comunidad...) están ejerciendo también profundas influencias en su desarrollo. Será muy valioso el esfuerzo de la institución escolar por una *relación sinérgica con esos otros ambientes*, buscando la más rica evolución infantil. Desde luego que la escuela tiene fuertes limitaciones en tal esfuerzo, pero pensamos que especialmente con el mundo familiar sería posible una interacción más fructífera que la de hoy.

No pretendemos ignorar que las diferencias de poder entre clases y sectores sociales en nuestra sociedad se traducen en nocivas características de la acción escolar hacia las mayorías: discriminación, autoritarismo, pobreza cultural, di-

fusión de valores negativos. Pero, aunque perjudicialmente sesgada, la función de la escuela como transmisora de la experiencia social se cumple. Y de lo que se trata, para los educadores comprometidos con los intereses mayoritarios, es de luchar por un cumplimiento cada vez mejor.

EL DESARROLLO DESDE UNA PERSPECTIVA CONTEXTUAL-DIALECTICA

Consideramos el desarrollo psicológico desde una perspectiva contextual-dialéctica (Marchesi, Palacios y Carretero, 1985). Así, entendemos que es un proceso multidimensional y multidireccional que dura toda la vida de la persona, si bien es mucho más intenso en los primeros veinte años, y que depende de la compleja relación persona-medio (Wallon, 1975, 1976, 1980; Vygotsky, 1979; Zazzo, 1976; Riviére, 1984; Palacios, 1985; Carretero y García Madruga, 1985; Baltes, 1985; Menchinskaya, 1981; Talyzina, 1981; VV.AA., 1981).

La persona —con su cuerpo, su mente y su conducta— y el medio ambiente están en interacción recíproca, la cual va determinando el curso del desarrollo. A lo largo de su devenir este proceso es afectado de diferentes maneras por diferentes factores, tanto personales como del ambiente; así, factores importantes en los primeros años pueden perder fuerza posteriormente, mientras otras influencias cobran vigor. De igual modo, fenómenos relevantes en un cierto contexto es posible que se minimicen en contextos diferentes, y viceversa. Los diferentes determinantes, tanto personales como ambientales, tienden a formar complejas interacciones en permanente flujo.

La dotación hereditaria presenta un calendario madurativo, unas posibilidades y unas limitaciones que el individuo pone en juego en su intercambio con

otros seres humanos, con objetos y con fenómenos, a lo largo de su existencia. Y que son parte de los factores que entran en el complejo proceso que determina lo que cada persona es en cada momento de su vida. Por otra parte, el individuo va acumulando una historia que a su vez influye en la forma como posteriormente interacciona con su ambiente y que, por lo tanto, influye en su desarrollo; aunque casi nunca de la manera irreversible como se ha llegado a creer. El medio ambiente afecta a la persona y es afectado por ella, cambiando en cierta medida debido a la acción del individuo en desarrollo sobre él, actuando y respondiendo, siendo causa y también efecto de los cambios de la persona en su devenir. Se trata de un proceso dinámico, persona y medio entran transformados en cada nueva interacción. Por medio ambiente debemos considerar el entorno social y natural más inmediato, pero también otras esferas que indirectamente influyen en el individuo —como, por ejemplo, el lugar de trabajo de los padres— y, más allá, las condiciones históricas y socioculturales más amplias: el tipo de sociedad en que se vive, sus valores, sus formas de vida y relación, los sucesos históricos que la conmueven...

Así, desde su concepción y mucho más después del nacimiento, cada persona entra en un complejo juego con su medio, actuando, asimilando, cambiando y siendo cambiada, conformándose por su activa participación —a menudo guiada por propósitos definidos— en un mundo rico en oportunidades y ayudas, pero también en obstáculos y contradicciones.

Un ejemplo del enfoque que estamos exponiendo lo encontramos en el modelo transaccional del desarrollo de Sameroff, al hablar de las relaciones padre-niño (Sameroff, 1975; citado por Lamb, 1988, p. 396). Las características del niño afectan cómo él se comporta, cómo los

padres lo tratan y cómo las conductas de los padres lo afectan. Las características de los padres tienen las mismas consecuencias durante cada interacción. Tanto padres como niño cambian al experimentar su relación y así entran en la próxima ronda de interacciones como individuos diferentes. Espirales positivas o negativas de desarrollo se conforman debido a estos procesos.

La continua relación dialéctica persona-medio no se orienta hacia una meta final definitiva y universalmente prefijada, sino que son posibles diferentes direcciones y soluciones, de acuerdo a cómo se vayan resolviendo las crisis y contradicciones presentes normalmente en el curso del desarrollo. Sin embargo, el proceso no es caótico ni totalmente abierto, ya que el ser humano —como todo sistema viviente— posee coherencia interna y tiende a la adaptación (Lerner, 1986).

Tengamos en cuenta además que el desarrollo se realiza en varios planos a la vez —cognitivo, afectivo, moral, social...—, planos que forman un sistema en evolución, afectándose unos a otros y constituyendo un todo que es más que la suma de sus partes y donde cada parte es lo que es por su pertenencia al todo.

A lo largo del proceso evolutivo los logros previos se integran con los que se van adquiriendo, no por yuxtaposición ni por simple combinación, sino por la estructuración de un nuevo conjunto que da un sentido diferente, también nuevo, a los elementos que de él pasan a formar parte (Zaporózhets, 1987). La diferenciación y la integración jerárquica son las dos tensiones que en un juego dialéctico van conformando el desarrollo (Lerner, 1986).

UNA VERSION "DEBIL" DE LOS ESTADIOS

Según las investigaciones de que disponemos, el desarrollo psicológico pa-

rece estar fuertemente canalizado durante los dos primeros años de vida, llevando a todos los sujetos a pasar por las mismas etapas en similar orden, pero va estándolo progresivamente menos a partir de entonces.

En los años subsiguientes cada vez hay mayor diversidad entre los individuos, y mayor plasticidad en el comportamiento individual, de acuerdo al específico tipo y contenido de la tarea y de acuerdo al contexto en que se realiza. Se encuentran en cada persona vestigios de formas de actividad ya superadas y preludios de forma posteriores. Se aprecian avances y retrocesos, encabalgamientos, oposiciones y desfases. Descartamos por ello una versión "fuerte" del concepto de estadio. Sin embargo, entendemos que se dan cambios cualitativos, no sólo cuantitativos, a lo largo del desarrollo; y que, al menos para determinadas áreas y hasta la adolescencia, puede sernos útil el concepto de estadio en su versión "débil" (Marchesi, Palacios y Carretero, 1985). Es decir, aceptando una mayor o menor heterogeneidad dentro de cada estadio, tanto en el comportamiento de una misma persona como en el comportamiento de personas diferentes que están en el mismo nivel.

Cada estadio sería un conjunto de estructuras afines y no una estructura de conjunto (Carretero y Martín, 1985).

DIMENSIONES DEL DESARROLLO PSICOLOGICO

En lo que sigue, presentaremos por separado consideraciones acerca de diferentes dimensiones del desarrollo psicológico: cognitiva, socioafectiva y moral. Lo haremos así por necesidades de la exposición y, sobre todo, porque el estado actual de la ciencia psicológica no permite un tratamiento más integrado. Pero recordamos que estamos hablando

de dimensiones de un sistema, y no de campos que evolucionan aisladamente uno de otro.

En nuestra presentación atenderemos primordialmente al desarrollo del niño de 6-7 a 15-16 años, por ser éste el lapso de la escolaridad obligatoria.

DESARROLLO COGNITIVO

La importante caracterización piagetiana de los estadios del desarrollo cognitivo: sensoriomotor (0-2 años), preparación y organización de las operaciones concretas (2-12 años) y operaciones formales (12-15/16 años), resulta útil para el conocimiento y estudio de esta dimensión. Pero siempre que se tengan en cuenta los siguientes reparos: de acuerdo al modelo contextual-dialéctico que compartimos, consideramos los estadios en su versión "débil"; por otra parte, no creemos que el nivel piagetiano de las operaciones formales sea una meta final universal del desarrollo, el desarrollo puede "ir más allá"; además, el modelo lógico de la mente presentado por Piaget e Inhelder es esclarecedor, pero no lo tomamos como una presentación completa ni acabada de los procesos psicológicos (Piaget e Inhelder, 1978 a y b; Piaget, 1975, 1978 a y b; Inhelder, 1978; Delval, 1983, 1984; Coll y Gillieron, 1985; Carretero, 1985a; Rodrigo López, 1985; Carretero y Martín, 1985; Lunzer, 1981; Nyiti, 1978).

ESTADIO DE LAS OPERACIONES CONCRETAS

El niño que entra en la escuela básica es capaz —desde varios años antes— de actuar en el plano de la representación más allá de la dimensión práctica de la acción y de la realidad inmediata espacio-temporal. La representación, la capacidad de pensar utilizan-

do signos, en especial utilizando el lenguaje, le da un poder sobre el mundo que no tiene un niño de 1 ó 2 años. El sujeto ha venido utilizando esta capacidad, junto a otras, para actuar en y para comprender el mundo, en un largo proceso que al momento de la entrada en la escuela está bastante desarrollado. Puede anticipar, realizar deducciones, representarse una acción y la que la anula (reversibilidad en el plano mental); es capaz, por ello, de conservar número, longitud, sustancia, posteriormente peso y, aún más tarde, volumen.

Hacia los 6-8 años el niño realiza grandes progresos en el terreno de la clasificación y descubre también la posibilidad de pertenencia a varios conjuntos de un mismo objeto. Construye toda una lógica de clases, jerarquizada, con relaciones de inclusión. Ordena elementos no sólo por sus semejanzas (clasificaciones), sino también por sus diferencias (seriaciones).

El niño logra una subordinación progresiva de los datos inmediatos, de lo aparente, a una necesidad dirigida por el razonamiento, por principios que posee. No actúa bajo la mera observación de la realidad empírica inmediata, sino guiado por "teorías-en-acción" (Karmiloff-Smith e Inhelder, 1984). Estas "teorías" expresan concepciones generales sobre las relaciones entre las cosas, que trascienden la representación sensorial, si bien todavía son mayormente de naturaleza implícita. Es gracias a sus "teorías" que el niño puede encontrar sentido en los resultados de la experiencia, en la información que recibe, tanto si es confirmatoria como si resulta en contradicción con ellas.

Al mismo tiempo, el niño vive un proceso de descentración: se aparta de la consideración basada en sí mismo y en su propia actividad, ganando así objetividad.

Pero este pensamiento tan poderoso tiene aún limitaciones. Así, es un pensamiento *concreto*, ligado a la acción directa del sujeto en el mundo. En general, el niño de los primeros seis grados de la escuela no puede razonar a partir de hipótesis o de problemas enunciados verbalmente y de los cuales no tiene un referente concreto. Razona sobre objetos, sus reuniones, sus relaciones y sus signos, pero no sobre signos (palabras, gráficos...), desligados de cualquier referencia a lo conocido directamente.

ESTADIO DE LAS OPERACIONES FORMALES

Es entre los 12 y los 16 años cuando se va logrando, gracias a la interacción persona-medio y si las condiciones son adecuadas, la capacidad del pensamiento abstracto. El adolescente puede entonces trabajar con representaciones de representaciones, sin necesidad de observación ni manipulación reales. Se alcanza un razonamiento sobre lo posible y el sujeto formula y comprueba sistemáticamente hipótesis, aplicando el esquema de control de variables; se desarrollan y extienden teorías *explícitas* para explicar los fenómenos, teorías lo más simples y generales posibles.

Las relaciones y clasificaciones de elementos que hace la persona se liberan de sus vínculos concretos o intuitivos. De esta manera, es posible para muchos adolescentes construir cualesquiera relaciones y cualesquiera clases entre elementos; y constituir las exhaustivamente, agotando todas las combinaciones posibles. Todas estas capacidades llevan a un poder de deducción mucho mayor.

Existe la posibilidad de considerar problemas de dos sistemas independientes que interactúan. Hay comprensión del azar y de la probabilidad. Se manifiesta el pensamiento proporcional. El

adolescente, al parecer, puede manejar mucho más fácilmente la incertidumbre que el niño. El niño ante problemas abiertos tiende a cerrar alternativas antes de explorarlas, tomándolas como resultados ya dados.

Sin embargo, es de hacer notar que la misma capacidad nueva de concebir distintas alternativas posibles al mundo que le rodea, puede llevar al principio al adolescente a un exceso de confianza en el poder transformador de las ideas, a una falta de realismo en la aplicabilidad de las teorías y a cierta incapacidad para entender puntos de vista contrarios, rasgos todos de lo que se ha llamado el "egocentrismo intelectual" de la adolescencia (Piaget, 1978c; Carretero, 1985c).

¿COMO SE LOGRA LA EVOLUCION COGNITIVA?

Los mecanismos que permiten lograr el cambio cognitivo resultan hoy en día un reto para la investigación. Piaget propuso *la equilibración*, la cual describió de manera muy general y en términos formales: las estrategias cognitivas se consolidan y coordinan a través de su aplicación. En ese empeño, el individuo recibe retroalimentación de su ambiente, lo que permite confrontar las limitaciones de sus estrategias. Ello provee el ímpetu (desequilibrio) necesario para la construcción de nuevas estrategias más adecuadas, en un juego permanente de asimilación-acomodación.

Creemos que Vygotsky y sus seguidores han enriquecido la comprensión de la evolución cognitiva al destacar *el papel del medio social* del niño: padres, maestros y otros pueden ayudar al niño a hacer lo que no puede hacer por sí sólo; luego, aquello que comenzó como regulación interpersonal gradualmente se convierte en regulación intrapersonal (Vygotsky, 1973, 1979; Carretero y García Madruga, 1985; Luria y otros,

1973; Riviére, 1984). Sin embargo, estas relaciones de ayuda tienen que enmarcarse en actividades significativas para el niño si quieren ser efectivas.

Hace falta investigar mucho más sobre *el papel activo del aprendiz* en su propio desarrollo cognitivo, para poder así llegar a conocer mejor lo que sucede en este proceso. Estudios recientes destacan el esfuerzo del niño o del joven por integrar estrategias cognitivas que inicialmente ponía en función aisladamente. Se observa también la combinación de estrategias más y menos avanzadas en un proceso muy gradual. Junto con la progresiva comprensión metacognitiva de cuáles estrategias resultan más efectivas y por qué. El mayor problema parece ser, al menos según algunas investigaciones, no la adquisición y consolidación de estrategias nuevas, sino el abandono de estrategias viejas, menos apropiadas (Kuhn, 1988).

LA ESCUELA Y EL DESARROLLO COGNITIVO

A los niños debe proponérseles actividades adecuadas a su momento del desarrollo, las cuales —al mismo tiempo— representen un *reto abordable*, que los lleve a progresar en ese desarrollo.

Recordemos que el aprendizaje y el desarrollo se logran por la *activa interacción de la persona con su mundo* (objetos, fenómenos, seres humanos). Toda situación escolar que limite a los niños a escuchar, ver demostraciones, trabajar mental y/o manualmente siguiendo instrucciones estrechas, repetir lo oído o leído, es decir, toda situación que promueva la pasividad intelectual, no estimulará el aprendizaje ni el desarrollo. Es obvio que en este grupo caen actividades claramente repetitivas y pasivas como copiar de la pizarra, calcar dibujos o hacer ejercicios "de atención". Pero también debemos incluir en él la

bores que aparentan ser más "dinámicas", como resolver ejercicios matemáticos gracias a fórmulas estereotipadas, o realizar experiencias científicas siguiendo instrucciones paso-a-paso.

Además, *la enseñanza de series de nociones específicas no relacionadas*, de procedimientos aislados, de conocimientos administrados en pequeñas dosis, *va en dirección opuesta a la del sano funcionamiento del pensar infantil*. Pues el niño, como el adulto, interacciona con el mundo gracias a teorías implícitas o explícitas y no a conceptos sueltos. Puede verse el obstáculo que representan en este sentido los programas escolares apegados a la apresurada presentación de hileras de informaciones limitadas y poco relacionadas, tanto entre sí como con el resto de los conocimientos del niño.

Por otra parte, *es impráctico y contrario a lo que se sabe de la evolución psicológica tratar de diagnosticar a cada niño para proponerle "ejercicios"* supuestamente ajustados a su nivel de desarrollo. Resultaría demasiado largo tratar de ubicar acertadamente a cada niño. Y siendo que hay tantas variantes en el desempeño de las personas de acuerdo a actividad y contenido, podríamos incluso decir que tal ubicación no es propiamente posible. Además, la noción de entrenar a los niños gracias a actividades muy estructuradas olvida lo fundamental: el papel activo del sujeto en su desarrollo. El encierro en labores muy pautadas y canalizadas desnaturaliza y deseca la acción infantil.

Lo aconsejable es trabajar a partir de *actividades abiertas, amplias y ricas*, preferentemente surgidas de iniciativas de los niños, en las que los propios estudiantes vayan orientando su labor de acuerdo a su "momento del desarrollo" y en las que puedan ir encontrando, a partir de sus confrontaciones con maestros, compañeros, libros y fenómenos en

sí, los alicientes para pensar, saber y hacer más.

Las actividades abiertas permiten a los niños elaborar planes, seguirlos y llegar a conclusiones, de acuerdo a sus intereses y basados en sus "teorías" (Karmiloff-Smith e Inhelder, 1984; Claxton, 1987; Duckworth, 1979; Davidov y Márkova, 1987).

La vida diaria de los estudiantes y también las experiencias que la escuela les propicie dentro y fuera de su local, las personas con que los relacione y los libros que ponga al alcance de sus manos, podrán ser ricas canteras de ideas para actividades y proyectos infantiles.

Seguramente un programa o un texto escolar que trate de insertarse en nuestra realidad para mejorarla deberá combinar las actividades abiertas con otras más estructuradas, más similares a lo que la escuela está acostumbrada a hacer. Entonces, convendrá presentar una variada gama de ellas, que pueda atender a escolares de distintos niveles de desarrollo cursantes del mismo grado.

Para los primeros grados, la enseñanza debe partir de experiencias directas con objetos, seres vivos y fenómenos, y de referencias a vivencias de los niños. En general, *es buena idea a lo largo de la Educación Básica empezar por lo concreto*, aunque en los últimos grados debe seguirse de allí hacia la abstracción. Se ha encontrado que muchas personas son capaces de funcionar en el llamado nivel de las operaciones formales sólo en algunas áreas que les son muy familiares. Es importante estimular la aplicación del pensamiento formal a variados campos. La escuela tiene un importante papel que cumplir en ello.

Sumamos a las reflexiones anteriores el reconocimiento de que las personas perciben e interpretan el mundo según las nociones que ya poseen. A menudo,

las nociones que poseen los estudiantes, bien organizadas y arraigadas, se contraponen a las concepciones científicas que se les intenta transmitir. *Los alumnos no renunciarán sin más a sus concepciones para aceptar las del texto o las del docente*. Pero retados en el transcurso de sus investigaciones y sus proyectos, confrontados repetidamente con evidencias del fracaso de sus antiguas nociones en la explicación de las cosas, y disponiendo de explicaciones alternativas —o pudiendo elaborarlas—, sí es posible que descarten sus viejas concepciones y hagan suyas otras nuevas y mejores (Lovell, 1984; Driver y otros, 1989; Karmiloff-Smith e Inhelder, 1984).

Hay que darle tiempo a los niños para que se involucren activamente en la labor escolar. Tiempo para pensar, dudar, discutir, plantear sus ideas, consultar libros.

Hay que dejar margen para los errores, las confusiones, las ambigüedades. Tomamos de Poddiákov (1987) esta reflexión: el pensamiento no va sólo de lo no claro e impreciso a lo claro y preciso, sino también en sentido contrario. A menudo, los conocimientos no claros no son una insuficiencia del pensamiento que hay que combatir, sino la continuación natural de los conocimientos claros. Cada paso del pensamiento aclara, por una parte, algo y, por otra, plantea nuevos interrogantes, nuevas nociones imprecisas. Y allí reside la esencia del autodesarrollo del proceso del pensamiento. Penalizar los errores y las dudas de los niños es desconocer este doble fluir. Lo apropiado es tomar algunos de aquéllos como punto de partida de nuevos aprendizajes.

El trabajo en común de los niños es beneficioso para su desarrollo cognitivo, pues la confrontación de diversos puntos de vista resulta estimulante y favorece la descentración. Asimismo, el

compañero puede ser un eficaz transmisor de conocimientos, dada su proximidad en lenguaje, vivencias e intereses. Y la necesidad de presentar sus ideas a otros incita al niño a elaborarlas y precisarlas.

Es dentro de una actividad escolar como la que venimos proponiendo que la palabra orientadora y sistematizadora del maestro resulta útil. Ya no es simple verbalismo, puesto que se inserta en un proceso de trabajo activo del alumno y ayuda a organizarlo y desarrollarlo, incorporando además informaciones necesarias. Asimismo, *es en ese contexto que el aporte de los libros y de otras fuentes de información y opinión cobra todo su interés e importancia*. Es decir, es así que la cultura acumulada por la humanidad puede ser mejor asimilada, utilizada y desarrollada por el estudiante.

Claro que hace falta que esa cultura esté al alcance del estudiante. De poco vale despertar inquietudes en los niños, hacer que se asomen a nuevas dimensiones de la vida humana y de la acción de la Naturaleza, si luego no se les ofrecen las *bases materiales para el mejor trabajo indagatorio*. En primer lugar, los libros: libros apropiados a la edad de los lectores, variados en su temática, estimulantes y claros en su redacción, suficientes en número. Y además las láminas, los modelos, los casetes, las herramientas, los equipos, los instrumentos..., en fin, los utensilios necesarios para consultar, observar, experimentar, construir, crear, y así alcanzar las más altas cotas de desarrollo cognitivo.

DESARROLLO SOCIAL-AFECTIVO

El niño recibe la influencia de su mundo de relaciones sociales, pero también influye sobre él. Es un ser dinámico y activo que a través de sus experiencias, de sus interacciones, va construyendo su propia representación de ese

mundo y va cambiando su conducta en el mismo, sus intereses y sus necesidades. Un mundo de relaciones sociales que se amplía progresivamente desde su hogar hacia los amigos, la escuela y otros ámbitos. Los avances en esta área están estrechamente vinculados a los avances en el desarrollo cognitivo y en el moral.

En el *conocimiento de sí mismo*, el niño menor de 8-9 años tiende a enfatizar aspectos físicos y activos. Posteriormente, y todavía más en la adolescencia, se destacan aspectos sociales, psicológicos e ideológicos.

Del mismo modo, se produce un cambio evolutivo en la *comprensión de las demás personas*. Las descripciones basadas en apariencias externas, como rasgos corporales, bienes que se poseen o relaciones familiares, van dejando paso de los 8 años en adelante a descripciones que se centran más en rasgos psicológicos. Hay así una secuencia de lo concreto a lo más abstracto.

El niño que entra en la escuela básica ya ha comenzado a comprender que los pensamientos y sentimientos de los otros pueden ser iguales o diferentes a los suyos. Sin embargo, a un niño de 7 u 8 años se le puede hacer difícil manejar al mismo tiempo *su punto de vista y el de otros*. Tampoco tiene la habilidad de verse a sí mismo desde la perspectiva de los otros. Un niño de 8 a 10 años puede reflexionar sobre sus propios pensamientos y sentimientos. Hacia los 12 años el niño es capaz de asumir el punto de vista de una tercera persona. Es consciente de que en cada interacción entre dos personas, ambas tienen la capacidad de conocer simultáneamente su propio punto de vista y el de la otra. El adolescente entiende que hay un otro generalizado, cuya perspectiva él comparte. Existe la idea de una perspectiva más amplia que supone el conjunto de relaciones dentro del sistema

social. Hacia el final de la adolescencia se puede llegar a comprender la relatividad de las perspectivas que se basan en la sociedad y la posibilidad de adoptar otras nuevas (Marchesi, 1985a). Como en otras áreas del desarrollo, los límites de edad que mencionamos deben tomarse con precaución, apenas como guías muy generales.

En referencia a *las emociones*, algunos autores (Campos y otros, citados por Lamb, 1988) sostienen que las emociones básicas están presentes desde el nacimiento. Incluyen en este grupo el gozo, la ira, la aversión, el miedo, la sorpresa, la tristeza, el afecto y el ardor sexual. No entraremos a evaluar esta posición. Lo cierto es que a lo largo del desarrollo surgen emociones complejas intercoordinadas, y ocurren cambios en la efectividad de diferentes circunstancias para despertar emociones, en la relación entre la experiencia emocional y su expresión y en la habilidad de manejar las emociones.

El desarrollo de las *relaciones de compañeros* a partir de los primeros años hasta la adolescencia, va desde unas organizaciones simples hasta unas jerarquías complejas, desde unos intercambios vagamente diferenciados a unas interacciones definidas, y desde un primitivo conocimiento de las necesidades de los otros hasta unas relaciones recíprocas basadas en atribuciones variadas y ricas.

La actividad normativa en las relaciones niño-niño sobresale y se hace más complicada hacia la mitad de la infancia. La resolución de problemas en grupo se hace más coordinada según avanza la edad.

Con la edad parece también aumentar la estabilidad de las *amistades*. Y al crecer se manifiestan cambios en la concepción que los niños tienen de sus amigos. Los describen de manera más pre-

cisa y compleja, con más constructos interpersonales, e interpretan más el comportamiento de los amigos (Hartup, 1985).

Por otra parte, se ha observado que los escolares y los adolescentes son más capaces de involucrarse en actos de *agresividad hostil* (dirigida a herir a otro) que los niños más pequeños. Mientras que los niños de 4 a 6 años manifiestan más *agresividad instrumental* (dirigida a la recuperación de un objeto, privilegio o territorio) (Eisenberg, 1988).

Las relaciones entre compañeros contribuyen al desarrollo de las competencias sociales de los niños. También las relaciones con niños de mayor y de menor edad. El compañero como maestro puede ayudar a producir cambios motivacionales y cognitivos. Las tareas conjuntas hacia un objetivo común favorecen el desarrollo social. Los datos disponibles sugieren una interacción potenciadora entre los sistemas sociales adulto-niño (especialmente padres) y niño-niño. Adultos cariñosos, racionales, receptivos, que fomentan la independencia pero que al mismo tiempo ejercen control, parecen facilitar las buenas relaciones de los niños con sus compañeros. El maestro puede tener también una influencia positiva en este sentido (Noelting, 1978).

La adolescencia se ha considerado a menudo como un período tormentoso, pero este tópico no parece recibir apoyo de los datos de la investigación. Aunque sí es una etapa de cambios profundos y de inestabilidad. Probablemente se presenten crisis, pero "focales", ya que los diferentes problemas que debe resolver el adolescente no surgen todos al mismo tiempo en este período, que puede extenderse desde los 12 hasta los 17-18 años, aproximadamente (Fierro, 1985; Lerner, 1986).

Por otra parte, la adolescencia como etapa de la vida está fuertemente marcada, quizás más que ninguna otra, por condicionantes culturales, históricos, de clase (Noguera y Escalona, 1989).

En nuestra sociedad, podríamos considerar que es un período de consolidación de la identidad personal y social. Los distintos aspectos de sí mismo se integran en una totalidad más organizada, estable y coherente. La adolescencia temprana se caracteriza por la conciencia de la propia reflexión sobre sí mismo y sobre su lugar en el mundo. En la adolescencia tardía se comprenden mejor los límites y las posibilidades del yo, incluso por el reconocimiento del inconsciente. Debido a los importantes cambios corporales que se experimentan en esta etapa —desarrollo sexual, cambios de estatura...— el/la adolescente necesita rehacer su imagen corporal. Es un período de preocupación por los atributos vinculados a la propia identidad y al rol sexual.

Durante la etapa adolescente se perfecciona la adquisición de habilidades técnicas, comunicativas y, en general, sociales.

Se establece un particular equilibrio (a veces desequilibrio) de independencia y dependencia. En este sentido, se reciben a menudo demandas contrapuestas de los adultos.

El adolescente experimenta la necesidad del reconocimiento de otros. El reconocimiento dentro del grupo de compañeros es especialmente importante para un concepto positivo de sí.

Se constituyen nuevos lazos de grupo, de amistad y de relación sexual. Hay cierto desprendimiento de la familia paterna. Sin embargo, generalmente la influencia de los padres no decrece, más bien se suma a las otras, pues suelen coincidir en valores y fines primordiales.

LA ESCUELA Y EL DESARROLLO SOCIAL-AFECTIVO

En la escuela se favorece el desarrollo social de los niños mediante la existencia de *oportunidades de intercambio* entre niños de similar edad, niños de edades diferentes y entre niños y diversos adultos. Intercambios que no estén estrechamente pautados "desde afuera", sino donde los niños puedan controlar más autónomamente su conducta.

De esta manera los estudiantes se ven retados a aprender a relacionarse mejor con los demás. Pero también es necesario que la escuela ayude a los niños en ese aprendizaje, proponiéndoles algunos *cauces organizativos y de discusión y resolución de conflictos*. Y propugnando ciertos *valores sociales básicos* de democracia, cooperación, solidaridad...

Los libros escolares pueden contribuir con esta tarea, sugiriendo trabajos en común de los niños —en grupos y de toda la clase—, organizados por los mismos niños. También, fomentando la relación, aun ocasional, con otros adultos y niños en diferentes contextos —dentro de la escuela, en visitas y estudios en la comunidad—. Y defendiendo valores sociales básicos como los que hemos mencionado, a través de explicaciones y ejemplos.

También puede ser útil que los libros presenten *problemas de relaciones sociales para la discusión*, problemas que puedan ser sentidos como significativos por los niños, de acuerdo a su nivel de desarrollo.

La necesidad de mayor independencia del adolescente debe ser reconocida por la institución escolar, que ha de aumentar en esta etapa la autonomía del estudiante.

Por otra parte, la escuela debe ayudar al niño y al adolescente en la construc-

ción de su identidad personal, ofreciéndoles *oportunidades de explorar diversos campos de acción y de relación* y apoyándolos en el desarrollo de su *autoestima básica*, necesaria para el mejor desarrollo. Es perjudicial la escuela que se afince en los errores y las limitaciones del estudiante, considerándolos esenciales y, a menudo, consolidándolos con este proceder. Para ayudar, la escuela debe adoptar una postura amorosa y optimista, enfatizando los logros del niño y alentándolo a partir de allí a superar sus limitaciones.

Los libros escolares pueden colaborar en esta tarea gracias a los mensajes, implícitos y explícitos, que encierran. Pensamos en la manera de hablarle al estudiante, en la forma de proponerle hacer las actividades, en las recomendaciones que se incluyan y en lo que directamente se le diga al lector sobre el asunto.

En esta misma línea, es necesario empezar por eliminar cualquier tratamiento discriminatorio en los libros por razones de sexo, etnia, nacionalidad... Tradicionalmente, nuestros textos escolares han sido fuertemente discriminatorios hacia: las mujeres; los negros, indígenas y mestizos; las clases sociales con menor poder —obreros, campesinos— (Bini y otros, 1977; Calero y otros, 1974; Duplá y otros, 1976; Esté, 1980; Pernaleté, 1977; Quintero y otros, 1976; Lacueva y Manterola, 1979; Lacueva, 1980). Según el caso, los textos: los ignoran; los confinan a roles estereotipados y de escaso poder (mujer-ama de casa, negro-peón); les atribuyen rasgos negativos (indígena-flojo, mujer-miedosa); o les atribuyen rasgos supuestamente positivos, mas en el fondo reforzadores de su estereotipo de inferiores (campesino-sufrido, trabajador-humilde, indígena-inocente). Hace falta presentar en los libros a mujeres que hagan otras cosas además de atender su hogar o ser maestras o enfermeras. A no-blancos que sean pro-

fesionales, artistas, diputados. A miembros de los sectores trabajadores que sean defensores de sus derechos, fuertes y decididos.

Para cerrar esta sección, quisiéramos destacar el papel que la escuela puede jugar en el desarrollo emocional del niño. En efecto, la escuela de actividades ricas, abiertas y variadas y de cálido ambiente, permite al estudiante *experimentar nuevas, positivas y complejas emociones*: en su contacto con la creación filosófica, científica, tecnológica y artística de la humanidad, en sus relaciones sociales con compañeros y docentes, en su esfuerzo por comprender y por hacer...; estas emociones experimentadas contribuyen al desarrollo en tal dimensión.

DESARROLLO MORAL

En esta área hay que destacar varias facetas diferentes, las cuales a menudo han sido estudiadas en forma separada. Está, por un lado, *el nivel de razonamiento moral* que exhiba la persona. Por otra parte, hay que considerar *el contenido* concreto de ese razonamiento moral. En tercer lugar se encuentra *la conducta moral*, la actuación en sí. La cual está unida a *motivaciones y sentimientos*. Creemos que la escuela debe interesarse por todas estas facetas. Ha de fomentar el desarrollo del juicio moral del niño, pero atendiendo también a la índole de los contenidos de ese juicio. Y preocupándose porque el pensar esté acompañado del sentir, y se traduzca efectivamente en un comportamiento moral coherente y acorde con ciertos grandes principios básicos.

EL NIVEL DE RAZONAMIENTO MORAL

Piaget, pionero en diversos campos de la psicología, lo es también en éste del desarrollo del juicio moral. En 1932

realizó un estudio sobre los juicios morales de los niños en el que concluía que la moral infantil es primero heterónoma y hacia los siete u ocho años comienza su pasaje hacia una mayor autonomía (Piaget, 1971; Piaget e Inhelder, 1978a). Para los niños pequeños, las normas se cumplen porque hay una autoridad que las impone, y tales normas son inmodificables. Sólo más tarde se llega a un cumplimiento flexible y por consentimiento mutuo. Por otra parte, las acciones se juzgan en la primera etapa por sus consecuencias y no por sus intenciones. Así, es conocido el problema planteado por Piaget a sus sujetos: ¿Quién ha realizado una peor acción, un niño que rompe muchas tazas sin querer u otro que rompe sólo una pero a propósito? Los niños en la etapa heterónoma tienden a responder que la peor acción es la del niño que ha roto muchas tazas. Según Piaget, la heteronomía se traduce en cierto número de reacciones afectivas y en ciertas estructuras notables, propias del juicio moral antes de los siete u ocho años. Desde el punto de vista afectivo, señala que el poder de las consignas está inicialmente ligado a la presencia material del que las da: en su ausencia la ley pierde su acción o la violación de ella sólo va unida a un malestar momentáneo. Desde el punto de vista del juicio moral, la heteronomía conduce a una estructura bastante sistemática, preoperatoria desde la doble faceta de los mecanismos cognoscitivos relacionales y de los procesos de socialización: el *realismo moral*, según el cual las obligaciones y los valores están determinados por la ley o la consigna en sí misma, independientemente del contexto de las intenciones y de las relaciones. Con los progresos de la cooperación social entre niños y los progresos operatorios correlativos, afirma Piaget, el niño llega a relaciones morales nuevas fundadas en el *respeto mutuo* y que llevan a cierta *autonomía*.

En la preadolescencia, según este autor, la nueva capacidad para el pensamiento formal permite que el mundo de los valores no quede encerrado en los límites de la realidad concreta y perceptible, sino que se abra a todas las posibilidades interindividuales o sociales.

Lawrence Kohlberg (Kohlberg, 1978; Lerner, 1986) partió de los análisis de Piaget para elaborar su propia teoría, más abarcante y precisa. El autor postula que en el desarrollo del juicio moral la persona pasa por varios estadios, los cuales —al igual que los estadios piagetianos del desarrollo cognoscitivo— son universales, poseen secuencia fija y progresiva y resultan básicamente homogéneos —aunque, de acuerdo a las circunstancias, es admisible que el individuo emita juicios de categoría diferente a la de su estadio propio—. Kohlberg pretendió hacer una escala libre de contenido. Sin embargo, nos parece, y así se ha criticado, que en su versión más conocida esta escala peca de relativismo cultural. Los valores de Kohlberg como hombre, blanco y ciudadano norteamericano de mediados del siglo XX tiñen las categorías que plantea (Gilligan, 1977; Graham, 1981; Lerner, 1986). El autor y sus colaboradores fueron sensibles a las críticas y a los resultados de diversas investigaciones y elaboraron una versión revisada y depurada de sus estadios del desarrollo del juicio moral. En esta versión los estadios no son los seis originales sino sólo cinco. Y su definición se ha alterado sensiblemente. Creemos que el sesgo cultural disminuye de manera apreciable. Siguiendo a Lerner (1986), podemos afirmar que en la versión corregida el foco se encuentra en la perspectiva social de la persona, cambiando hacia un cada vez mayor alcance (esto es, incluyendo más personas y sus instituciones) y hacia una creciente abstracción (evolucionando desde un razonamiento fisicalista hacia otro basado en valores, derechos y contratos sociales im-

plícitos). Ahora los cinco estadios, agrupados en tres niveles, quedan caracterizados del siguiente modo:

Nivel 1: Preconvencional

Estadio 1: Moralidad heterónoma.

En este estadio la persona tiene un punto de vista egocéntrico. No considera los intereses de otros o no reconoce que ellos son diferentes de los suyos. La persona no es capaz de relacionar dos puntos de vista. Las acciones se consideran físicamente y no en términos de los intereses psicológicos de otros. Hay confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia.

Estadio 2: Individualismo, propósito instrumental e intercambio.

La persona posee aquí una perspectiva individualística concreta. Guarda conciencia de que todo el mundo tiene determinados intereses que persigue y de que tales intereses pueden entrar en conflicto. El derecho es relativo.

Nivel 2: Convencional

Estadio 3: Expectativas y relaciones interpersonales mutuas, conformidad interpersonal.

La perspectiva de la persona existe en relación con la de otras personas. La persona está consciente de sentimientos, acuerdos y expectativas compartidas —que toman primacía sobre intereses individuales—, y relaciona diversos puntos de vista gracias a la concreta “regla dorada” o poniéndose “en los zapatos del otro”. No hay todavía una perspectiva generalizada de sistema.

Estadio 4: Sistema social y conciencia.

En este estadio la persona es capaz de diferenciar el punto de vista societal de acuerdos o móviles interpersonales. El individuo adopta el punto de vista del sis-

tema social, que define reglas y roles y considera las relaciones individuales en términos de los roles jugados en el sistema.

Nivel 3: Postconvencional o de Principios

Estadio 5: Contrato social o utilidad y derechos individuales.

En este estadio la persona está racionalmente consciente de que existen valores y derechos que se encuentran por encima de las vinculaciones y los contratos sociales. La persona integra perspectivas mediante mecanismos formales de acuerdo, de contrato, de imparcialidad objetiva y de proceso debido. Considera puntos de vista morales y legales. Reconoce que ellos pueden entrar a veces en conflicto, y que puede ser difícil su integración.

Kohlberg y sus asociados no vinculan cada estadio a límites de edad específicos. Sin embargo, es evidente que ya el primero de ellos exige alguna capacidad de representación mínima, por lo que podemos suponer que no surge antes del período preoperatorio cognitivo piagetiano (2 a 6-7 años). Y al menos a partir del estadio 4 parece ser necesario el pensamiento formal.

Nos hemos detenido en la caracterización de Kohlberg porque nos parece una referencia útil en el esfuerzo por una mejor educación moral. Es decir, sus estadios pueden servir de ayuda cuando se quiere fomentar el avance en el juicio moral de los estudiantes. Pero no creemos que ni ellos ni las etapas de Piaget reflejen propiamente una evolución universal en esta área. Es cierto que la mayoría de las investigaciones han confirmado cierta secuencia evolutiva que se produce a lo largo de las diferentes facetas que configuran el juicio moral. Así, se observa que preva-

lecen los cambios del absolutismo al relativismo, de la consideración de las consecuencias —responsabilidad objetiva— a la consideración de intenciones y motivos —responsabilidad subjetiva—, de la sanción expiatoria a la sanción por reciprocidad, de la justicia immanente a la justicia más basada en la realidad. Mas los datos aportados no permiten confirmar que se produzcan estrechas relaciones entre estas facetas, ya que se encuentran grandes asincronías al comparar el cambio evolutivo que se produce en cada una de ellas. Esta ausencia relativa de concurrencia y homogeneidad evolutiva de las diferentes facetas del razonamiento moral parece indicar para algunos autores la importancia de incorporar los determinantes situacionales que inciden en el juicio moral —familiaridad con el contenido, por ejemplo— (Marchesi, 1985b; Graham, 1981). Nosotros pensamos que a través de una mejor educación para el desarrollo moral puede lograrse mayor homogeneidad a pesar de ampliar variaciones situacionales.

Es cierto también que con la edad se avanza hacia un razonamiento moral más basado en principios y valores de mayor abstracción. Sin embargo, este avance no es tan inevitable, tan sin sobresaltos ni tan irreversible como la teoría de Kohlberg predice. La calidad del juicio moral de las personas varía de acuerdo a las circunstancias, pudiendo darse retrocesos o avances hasta de tres y cuatro estadios. Adultos de razonamiento moral basado en complejos valores para determinadas circunstancias, pueden asumir en otras una perspectiva individualística. Niños pequeños, en ciertos contextos, son capaces de tomar en cuenta intenciones y reciprocidad. Además, en la adolescencia o juventud debería pasarse de una moral convencional —sumisión a la regla— a una postconvencional —principios morales asimilados—. Sin embargo, se comprueba

que a menudo no es así. Todo ello constituye retos adicionales para la educación moral. En efecto, si el avance en el juicio moral no sigue una serie de etapas definidas y universales sino que depende mucho de las circunstancias de vida, será crucial el esfuerzo de la escuela para crear circunstancias que precisamente fomenten el progreso coherente de los niños y jóvenes en esta dimensión.

MOTIVACIONES, AFECTOS Y MORALIDAD

La teoría de Kohlberg ha recibido críticas por ser demasiado fría, cognitiva y racionalista, dejando al individuo perdido en el pensamiento abstracto, sin ímpetu afectivo para la acción o el compromiso moral. Ciertamente, en la toma de posición y en la conducta moral, es necesario considerar entre los factores clave el componente motivacional-afectivo. Parte fundamental de él parece ser la *empatía*.

La definimos, siguiendo a Hoffman (1988), como una respuesta afectiva vicaria más apropiada para la situación de otro(s) que para la de uno mismo. Aunque se trata de un sentimiento, la empatía tiene también un componente cognitivo, puesto que depende del mayor o menor conocimiento de los otros, de su situación y de su punto de vista. De acuerdo con Hoffman, la empatía comienza siendo en el primer año de vida una respuesta global de desasosiego al ver a otro en dificultades o dolor. Hacia el segundo año, el niño empieza a diferenciar claramente que es otro y no él mismo el que sufre, pero desconoce el "estado interno" del otro y puede asumir que es similar al suyo (empatía egocéntrica). A lo largo de la infancia, el niño logra desarrollar empatía *por los sentimientos* de otros. El lenguaje ayuda a empatizar con emociones complejas y aun en conflicto. Hacia el final de

la niñez se observa el surgimiento de empatía *por las condiciones de vida* de otros, incluso de otros lejanos, no directamente conocidos, y generalizados —un pueblo oprimido, un grupo social discriminado...

El mismo Hoffman señala, sin embargo, que una moralidad basada sólo en la empatía podría estar limitada por prejuicios de familiaridad y del "aquí-y-ahora". Y también por la posibilidad de sobreexcitación. Esta última implica que si el desasosiego empático se hace muy fuerte, la persona puede empezar a preocuparse más por sí misma que por el otro, actuando en consecuencia —evitación en vez de ayuda, por ejemplo—. Es por ello importante que los sentimientos empáticos se combinen con principios morales. La educación moral debería propender a ello.

LA CONDUCTA MORAL

En rigor, no podemos considerar aisladamente juicios, afectos y conducta. Ni tampoco debemos buscar entre ellos relaciones sencillas y unidireccionales de causa a efecto. Las relaciones entre razonamiento, afectividad y acción en la dimensión moral debemos enfocarnos como en las restantes dimensiones del desarrollo psicológico: como relaciones dialécticas. La conducta, las motivaciones y afectos y los juicios morales se influyen unos a otros de manera recíproca. También el contexto impone limitaciones y ofrece posibilidades que pueden afectar la conducta, el pensamiento y el sentimiento de la persona. Recordemos que no hablamos sólo del contexto inmediato, sino también del medio sociocultural más amplio.

Se ha encontrado que el nivel del juicio moral se relaciona positivamente con algunas conductas morales (Eisenberg, 1988). Aunque, en ocasiones, se pueden cumplir conductas de ayuda a

otros por cálculos egoístas, mientras que ciertas conductas agresivas están guiadas por elevados principios morales. Por otra parte, en muchas circunstancias una conducta en pro o en contra de otros puede cumplirse sin mucho razonamiento, sino de manera impulsiva. En tales situaciones, más importantes que el nivel de juicio moral de la persona son sus patrones habituales de conducta, las claves contextuales —expresiones faciales de los otros, por ejemplo—, o las preferencias personales. Las conductas de ayuda que implican poco costo pueden estar especialmente desligadas del juicio moral.

Por otra parte, sobre todo para el ejercicio de conductas morales difíciles, que van en contra del interés personal, no es suficiente —podemos estimar— el nivel de desarrollo del juicio moral. Hace falta el componente motivacional que energice todo el proceso. Aunque los razonamientos morales son los que orientan y precisan la acción a seguir.

La conducta moral es capaz a su vez de facilitar el desarrollo del juicio en esta dimensión. La inconsistencia entre acción y cognición puede estimular el desarrollo del razonamiento moral, en una búsqueda de equilibración como la planteada por Piaget para la dimensión cognitiva. Además, desarrollar una conducta moral positiva es posible que ofrezca la oportunidad de aprender acerca de los sentimientos y los puntos de vista de otros, lo que a su turno eventualmente estimule el desarrollo del juicio moral. Pueden despertarse también en la persona motivaciones y afectos que consoliden el tipo de conducta desplegado.

Adicionalmente, el nivel de desarrollo cognitivo se relaciona con el avance en la dimensión moral, dada la capacidad de abstracción y de descentración requeridas para la reflexión y la conducta complejas en el área.

Y otro importante factor a tener en cuenta en esta dimensión es el desarrollo de la identidad personal y su interacción con el desarrollo moral. Para algunas personas —sería deseable que para todas— los principios morales que sustentan son parte integral de su concepto de sí mismos. Puede ser muy fuerte la motivación a actuar de acuerdo con aquellos principios que están ligados a la identidad propia. Según Hoffman (1988), una moralidad unida a la identidad personal, al concepto de sí, con probabilidad no sufre de las limitaciones de la moralidad empática. Y es posiblemente necesaria para hacer sacrificios extremos por otros y para enfrentarse a poderes establecidos y a la autoridad moral prevaleciente.

Hacen falta teorías del desarrollo moral complejas y comprensivas, que tomen en cuenta todas las facetas del área y las interacciones que entre ellas se establecen.

LA ESCUELA Y EL DESARROLLO MORAL

La escuela debe tomar muy en cuenta las situaciones y los factores que, según la investigación empírica y la reflexión teórica, más pueden favorecer el desarrollo moral.

El principal, creemos, es *un ambiente democrático*. Un ambiente donde los niños participen verdaderamente en la toma de decisiones, en el control de las actividades y en la sanción de las faltas, desde el nivel de la institución como un todo hasta el nivel de su propio aprendizaje. En este ambiente la disciplina no es impuesta sin más, sino que surge de un consenso razonado y se ejerce siempre acompañada de la expresión de juicios y sentimientos morales. Los niños tienen oportunidad allí de plantear y discutir valores, juicios y motivaciones morales. Tienen la oportunidad tam-

bién de actuar según su libre albedrío, pero respondiendo ante los demás de sus acciones. La vida democrática les hace conocer puntos de vista y sentimientos diferentes a los suyos. En fin, se trata de un ambiente altamente favorecedor del desarrollo moral en todas sus facetas.

En este ambiente los docentes tienen un papel fundamental, pues deben ser los organizadores primordiales y los propagadores de las formas de vida y de relación democráticas. Estructurando las instituciones y procedimientos esenciales, explicando y aclarando, evitando descarrilamientos, favoreciendo procesos. Entendemos que lograr una escuela de vida democrática no es cuestión de un día, sino un esfuerzo en el tiempo. Por el camino, es importante que los educadores abandonen las formas de disciplina autoritarias por las inductivas. Estas últimas comprenden la explicación al niño de las consecuencias de su falta, e incluyen en lo posible la sugerencia de actos de reparación del daño causado.

Piaget señaló las relaciones entre iguales como uno de los factores que influyen en el progreso moral (Piaget e Inhelder, 1978a). Sin embargo, hay que tener en cuenta que los iguales no sólo pueden favorecer la autonomía moral, sino también exigir una conformidad absoluta con sus propias normas. Pueden formarse asimismo, especialmente en los grupos de niños varones, rígidas jerarquías de dominación física. Hay evidencias de que las interacciones entre pares pueden tener efecto positivo, pero sólo en el contexto de una apropiada guía o estructuración adulta, que fomente la organización democrática y el trabajo cooperativo.

De acuerdo con Hoffman (1988), el principal resultado de un gran cuerpo de investigaciones en el área del desarrollo moral es que el uso frecuente de la *autoridad inductiva* por parte de los padres

favorece una conducta moral de ayuda y consideración hacia los demás, desligada de la atención a sanciones externas. Por el contrario, el uso frecuente de disciplina basada en órdenes y castigos se asocia con una conducta moral orientada principalmente por el temor a la sanción.

Posiblemente la inducción, al informar al niño de que con su conducta causó daño o pena a otro, despierta en él sentimientos de culpa y de empatía. Al mismo tiempo, la inducción informa sobre valores, principios y razonamientos morales. Ellos, acompañados de los sentimientos, toman el carácter de lo que Hoffman denomina "cogniciones calientes", siendo así mejor asimilados. Añadimos nosotros: ¿qué mejor autoridad inductiva que la desarrollada por el propio colectivo infantil, dentro de las estructuras democráticas que la escuela le ayude a organizar? Allí cada niño recibe y ejerce autoridad inductiva.

El *trabajo cooperativo*, como ya mencionamos, favorece el desarrollo moral. No creemos, sin embargo, en los colectivismos cerrados, que obligan a trabajar siempre en grupos y a actuar en todo momento y para toda cuestión de acuerdo a la decisión de la mayoría. Son necesarios los espacios para la acción y la expresión individual. Y el derecho a disentir y el respeto a las minorías son parte esencial de la vida democrática.

Es importante que los *docentes sean modelos adecuados en razonamiento, afectividad y conducta morales* (Bandura, 1978, 1982).

Y, ya de manera más específica, resultan recomendables las experiencias y discusiones que lleven a los niños a *ponerse en el papel de otros*. También experiencias que permitan a los estudiantes *representar diversos roles*, reales y simulados. Hay estudios que sugieren que la capacidad de asumir la perspec-

tiva de otro puede estar fuertemente relacionada con el razonamiento moral basado en principios (Lerner, 1986).

Resultan favorables los contactos, directos e indirectos, con *personas* y con *culturas* que expresen formas de pensar y de sentir *distintas* a las prevalecientes en el entorno del alumno.

Deben existir oportunidades para la *emisión de juicios de valor* y para su *contrastación* con los de otros. Y *oportunidades para juzgar ideas, sentimientos y acciones* propias y de otros —compañeros, docentes, textos...

Ocasionalmente puede plantearse la *discusión de dilemas morales* acerca de situaciones de interés y significación para los estudiantes, dadas su edad y sus condiciones de vida.

Todas estas experiencias escolares llevan al niño a aclarar, explicar, modificar, incorporar valores y sentimientos morales. Lo ubican en situación de poner en práctica y juzgar conductas tomando en cuenta su aspecto moral. Lo enfrentan a razonamientos morales de nivel diferente al suyo, lo que puede traducirse en un desequilibrio favorable al avance en este campo. Lo ponen en contacto con puntos de vista diversos, con formas de acción, pensamiento y sentimiento distintas a las suyas, lo que lo enriquece y lo aleja de prejuicios y egocentrismos. Lo ayudan así a ir estructurando de manera autónoma y cuidadosa su sistema de valores y a ir logrando mayor coherencia entre su juicio, su motivación y su acción.

Aunque respetamos y defendemos el derecho de cada persona a construir su propio sistema de valores, creemos que *la escuela no puede pretender guardar una neutralidad valorativa total*. Ella debe expresar en su vida diaria y debe defender en discusiones con los estudiantes ciertos valores fundamentales

que estimamos positivos. Podemos tomar como fuentes primordiales de los mismos a la Constitución Nacional y a la Ley Orgánica de Educación, documentos que reflejan un amplio consenso democrático y que propugnan postulados tenidos como de elevado contenido moral por pensadores diversos, y que han sido banderas de lucha de amplios grupos humanos a lo largo de la historia: democracia, justicia, solidaridad, independencia nacional, desarrollo integral, igualdad, convivencia entre los pueblos, criticidad... Estos grandes principios forman un marco dentro del cual hay espacio para mucha diversidad valorativa y para muchas opciones.

DESARROLLO Y APRENDIZAJE

La distinción entre desarrollo y aprendizaje no es tajante. Sobre todo si pensamos no en un aprendizaje de informaciones limitadas y aisladas, sino en el aprendizaje de tipo amplio. Es decir, el que se adquiere mediante un proceso donde la información nueva interactúa con la que el sujeto ya posee, produciéndose una reorganización de esta última —la distinción es de Piaget, citado por Carretero y Martín, 1985, p. 238—. Los aprendizajes de tipo amplio quedan incorporados de manera mucho más estable y ejercen una influencia mucho mayor.

Es claro que el aprendizaje depende del nivel de desarrollo psicológico del sujeto. Los conceptos, las estrategias de solución de problemas, las habilidades mentales o prácticas podrán ser incorporados verdaderamente sólo si existen en la mente las estructuras donde pueden integrarse. Pero, por otra parte, también el aprendizaje puede impulsar al desarrollo: cuando el niño es adecuadamente retado por un medio rico, que le plantea situaciones que le interesan y que discrepan medianamente de lo que ya sabe resolver. También, cuando los

adultos y/u otros niños le ayudan a hacer lo que solo no podría hacer.

En estas situaciones es posible el desarrollo si el estímulo externo inicia una espiral de cambios en la estructura psicológica del sujeto. Hablamos de espiral de cambios porque no se trata de un fenómeno instantáneo ni tampoco de una simple acumulación, sino de un proceso interactivo con el ambiente donde cada cambio en la mente permite sacar más partido del mundo de afuera y encontrar incentivo para cambios cognitivos ulteriores, en un movimiento no exento de retrocesos y lagunas (Vygotsky, 1973; Kostiuk, 1973; Bogoyavlensky y Menchinskaya, 1973a; Pérez Gómez, 1981).

LA GENERALIZACION Y LA APLICACION DE LOS APRENDIZAJES

Claxton (1987) señala acertadamente que la mayoría de los educadores —y muchos psicólogos— supone que cuando aprendemos una habilidad, sea física o mental, lo que hemos aprendido está disponible para ser aplicado siempre que sea oportuno. Sin embargo, hay que aprender también lo que significa "oportuno". La aplicabilidad de una habilidad o estrategia no viene dada, hay que reconocerla. Hay que aprender a pasar de lo específico a lo general, de lo concreto a lo abstracto; y luego, de nuevo, de lo general a lo específico, de lo abstracto a lo concreto. Sabiendo extraer los rasgos fundamentales de las nociones aprendidas, aquello que tiene valor fuera del ejemplo particular estudiado. Y sabiendo determinar los principios y reglas generales útiles para resolver un caso dado, el cual se analiza y se reconoce como perteneciente a un cierto tipo (Bogoyavlensky y Menchinskaya, 1973b).

En consecuencia, podríamos decir que es importante que la actividad escolar

no se aleje del resto de la vida del niño, sino que se integre con ella. De esta manera, el niño aprenderá a utilizar los conocimientos escolares en problemas reales, en el dominio de su mundo.

Otras acciones escolares complementarias, que favorecen la generalización y la aplicación de los aprendizajes son, por un lado, plantear problemas de diferentes clases, vinculados a diferentes contextos. También, estimular explícitamente a los alumnos a trasladar lo aprendido hacia otras situaciones. Explicar principios de forma general. Ofrecer procedimientos generalizados para resolver tareas. Promover la autodirección: ayudar a aprender, además de habilidades particulares, habilidades generales de autocontrol y selección de estrategias, que contribuyan a mediar la transferencia. Ayudar a aprender a seleccionar rasgos generales de cada experiencia.

Los procesos complementarios que llevan de un lado a la generalización de los aprendizajes y, de otro, a su aplicación en contextos diferentes, son parte importante de las "espirales de cambio" de la estructura psicológica de los estudiantes.

EMOCION Y COGNICION

Son dos aspectos de una misma actividad subyacente. Todo aprendizaje cognitivo está bañado de emociones (Anthony, 1981; Claxton, 1987). De acuerdo con Campos y otros (1983, citado por Lamb, 1988, p. 379), cognición y emoción son dos caras del empeño del individuo por alcanzar objetivos deseados.

¿Qué nos motiva a aprender? En realidad, es una tendencia natural adaptativa en el ser humano. Aun desde los primeros momentos de vida, los bebés buscan activamente información de su ambiente, la procesan y actúan en con-

secuencia, acompañando todo ello con expresión emocional. El problema surge cuando se pretende separar lo cognitivo de lo afectivo, y se plantea como una tarea impuesta desde afuera el lograr aprendizajes específicos en un momento determinado: por ejemplo, estar en noveno grado y tener que saber para el viernes la anatomía del aparato circulatorio.

Sin interés y sin necesidad no hay aprendizaje. La acción cognitiva no acompañada por la emoción —o vinculada a emociones de rechazo— carece de la energía necesaria para mantenerse.

La escuela debe buscar que el esfuerzo cognitivo que pide a sus estudiantes esté siempre movido por emociones positivas. ¿Cómo hacerlo? Es artificial y está condenado al fracaso el empeño de listar primero de manera precisa y cerrada los aprendizajes que el estudiante debe lograr para tratar después en breves minutos de "motivarlo" hacia cada uno de esos logros. Lo recomendable, nos parece, es partir de los intereses y las necesidades de los niños y trabajar desde allí, abriendo nuevos campos de posible atractivo. Las inquietudes, los problemas, las aficiones de los alumnos deben entrar al aula a través de conversaciones, de textos libres, de dibujos libres... (Freinet, 1973, 1977). Y deben ser puntos de partida para el trabajo. Por su parte, la escuela debe enriquecer el mundo de intereses de los niños, poniéndolos en contacto con campos culturales que desconocían y planteándoles algunas actividades exploratorias abiertas.

De esta manera, es cierto, se pierde control sobre lo que los niños van a aprender específicamente. Los temas de interés infantil variarán de niño a niño y de escuela a escuela. Pero, ¿por qué es tan importante perseguir el aprendizaje de determinados contenidos muy precisos en el lapso de la educación ge-

neral básica? Pensamos que es suficiente delimitar algunas áreas temáticas amplias y ciertas estrategias y habilidades generales a lograr y dejar que sea la corriente de la curiosidad infantil, movida por sus energías afectivas, la que vaya determinando los aprendizajes específicos en cada caso. La escuela bien organizada y bien dotada posibilitará la diversificación de los temas de trabajo sin recargo para el docente. Las discusiones, las puestas en común y los proyectos de toda la clase, permitirán añadir a la labor individual y a la de equipos la necesaria labor general.

Consideremos también la otra cara de la moneda: partiendo de una base mínima innata, las necesidades y los motivos se van modificando y ampliando (¡y reduciendo!) a lo largo de la existencia, gracias a la interacción persona-medio. No sólo la necesidad lleva a la actividad. También sucede a la inversa. En la escuela hay que preguntarse entonces por la influencia que las diversas actividades propuestas pueden tener sobre el sistema de necesidades e intereses del niño (VV.AA., 1985). ¿Lo diversifican? ¿Lo profundizan? ¿Permiten desarrollar necesidades e intereses que si no difícilmente el niño hubiera desarrollado? Es lamentable que el rico y vasto panorama de la cultura humana quede prácticamente fuera del alcance infantil porque la actividad escolar sólo le permita lograr una visión muy limitada y deformada del mismo. La escuela de los estrechos ventanucos debe transformarse en la de los amplios ventanales hacia la cultura.

Por otra parte, es importante que los directivos, los docentes y los autores de materiales educativos estén movidos en su labor por positivas emociones hacia la cultura, el niño y la actividad escolar. No sólo por su propio bien, sino porque así pueden comunicar a los estudiantes algo de su entusiasmo.

tacognición y con sugerencias de estrategias metacognitivas (Nickerson y otros, 1987; Landa, 1979, 1981).

En cambio, nos parece incorrecta la tendencia de considerar fomento de la metacognición el simple informar a los niños acerca de lo que supuestamente van a lograr con una actividad muy pautada que otros les imponen, y el eventual entrenamiento en algunas rutinas de control de ese trabajo prescrito desde afuera.

LA ESCUELA COMO APOYO Y COMO GUIA DEL DESARROLLO

Hemos tratado de explicar a lo largo de este escrito cómo la escuela puede ser orientadora del desarrollo infantil, encaminándolo hacia ciertas direcciones y metas. Y cómo ella puede ser al mismo tiempo un andamiaje que sostenga el esfuerzo del niño en su desarrollo, que lo apoye, lo nutra y lo enriquezca.

Una organización democrática, variados recursos para el aprendizaje, actividades amplias escogidas por los niños, evaluación como ayuda y no como castigo, docentes cariñosos y de buena formación cultural que sepan apuntalar el trabajo infantil, son algunos de los factores clave en ese empeño.

Quisiéramos referirnos, para concluir, a ciertas características generales y difusas que son también importantes, pues dan el tono del ambiente escolar. Se trata de determinadas actitudes y valores, de rutinas, de hábitos, de maneras de pensar, que imperan en la institución y que impactan al niño desde su primer día de clases.

Así, pensamos que los educadores deben esforzarse por crear un ambiente escolar:

Que favorezca el riesgo. El niño no se atreverá a aceptar retos, a afrontar problemas nuevos con sus propias fuer-

DESARROLLO Y METACOGNICION

Por metacognición consideramos, por una parte, la conciencia del propio funcionamiento cognitivo y, por otra, el uso de estrategias para su control. Ellas son dos de las más importantes facetas del desarrollo. Vygotsky y sus seguidores estudiaron de manera esclarecedora y profunda este tema. Los piagetianos y neopiagetianos le han dado también importancia. El concepto se utiliza asimismo en la corriente de procesamiento de información, pero dándole una acepción —equivocada, a nuestro parecer— de proceso básicamente inconsciente.

A lo largo de la infancia y de la adolescencia evoluciona una progresiva capacidad de planificar, regular, coordinar, comprobar y evaluar las operaciones y estrategias que se utilizan. No sólo, en realidad, en lo cognitivo, igualmente en lo afectivo se logra cada vez mayor autoconocimiento y autocontrol. Los procesos metacognitivos son por su parte poderosos propulsores del desarrollo.

Hemos planteado actividades escolares amplias, de final abierto, bajo la dirección de los estudiantes. Ellas favorecen también el avance en la metacognición, puesto que obligan a escoger, a planificar, a organizar, a evaluar y a autoevaluarse.

Además, conviene estimular el desarrollo metacognitivo de los niños preguntándoles por las razones de su proceder, por sus fines, por sus planes, por su opinión sobre lo que han realizado y sobre cómo lo han realizado. Conviene ayudar a los estudiantes a "apartarse un poco" y reflexionar sobre sus propios pensamientos, sentimientos y conductas.

Los libros escolares pueden contribuir en estos esfuerzos, con actividades abiertas, con preguntas que estimulen la me-

zas y honestamente, si hay una fuerte penalización al fracaso, al error.

Que estimule la imaginación.

Que valore la iniciativa.

Que fomente la diversidad: de ideas, de conductas, de intereses.

Que tolere la ambigüedad, la confusión, la complejidad. A la escuela no le gusta lo complejo, criticaba Freinet (Freinet, 1977).

Que crea en el niño.

BIBLIOGRAFIA

- Anthony, E. J. (1981): "Emociones e inteligencia". En Pérez Gómez y Almaraz (1981), pp. 256-267 (orig. en Varma, P. V. y P. H. Williams: *Piaget. Psychology and Education*. Hodder & Stoughton. Londres, 1976, Cap. 4).
- Baltes, Paul B. (1985): "Psicología evolutiva del ciclo vital. Algunas observaciones convergentes sobre historia y teoría". En Marchesi, Carretero y Palacios (1985), pp. 243-263 (orig. en Baltes, P. B., y O. G. Brim, jr., eds.: *Life-Span development and behavior*. Academic Press. New York, 1979, pp. 255-279).
- Bandura, Albert (1978): "El papel de los procesos de modelado en el desarrollo de la personalidad". En Delval (1978b), pp. 243-255 (orig. "The role of modeling processes in personality development", en Hartup, W. W., y N. L. Smothergill: *The young child: Reviews of research*. National Assoc. for the Educ. of the Young Child. Washington, 1967, pp. 42-58).
- (1982): *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe. Madrid (orig. *Social learning theory*. Prentice-Hall, 1976).
- Bini, Giorgio y otros (1977): *Los libros de texto en América Latina*. Nueva Imagen, México.

Bogoyavlensky, D. N. y N. A. Menchinskaya (1973a): "Relación entre aprendizaje y desarrollo psicointelectivo del niño en edad escolar". En Luria, Leontiev, Vygotsky y otros (1973), pp. 59-80 (orig. en VV. AA.: *Psicología del aprendizaje escolar*. Moscú, 1959, pp. 155-177).

——— (1973b): "La psicología del aprendizaje desde 1900 a 1960", en Luria, Leontiev, Vygotsky y otros (1973), pp. 119-188 (orig. en *Ciencia psicológica en la URSS*. Vol. II. Moscú, 1962, pp. 286-336).

Bornstein, Marc H., y Michael E. Lamb, eds. (1988): *Developmental psychology: an advanced textbook*. Lawrence Erlbaum Assoc. Hillsdale, New Jersey, segunda edición.

Bowlby, J. (1972): *Cuidado maternal y amor*. Fondo de Cultura Económica, México. (*Child care and the growth of love*. Penguin. Harmondsworth, 1953, segunda edición).

Bruner, Jerome S. (1978): "Sobre la conservación de los líquidos", en Delval (1978b), pp. 110-127 (orig. "On the conservation of liquids". En Bruner, J. S., R. R. Olver y P. M. Greenfield: *Studies in Cognitive Growth*. Wiley. New York, 1966. Cap. 9, pp. 183-187 y 192-207).

——— (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Comp. de J. L. Linaza, Alianza, Madrid.

Calero, Mercedes y otros (1974): "Los textos escolares en Primaria". *Cuadernos de Educación*. N° 16, Caracas.

Carretero, Mario (1984): "De la larga distancia que separa la suposición de la certeza". En Carretero y García Madruga (1984), pp. 321-338.

——— (1985a): "Las teorías neopiagetianas". En Marchesi, Carretero y Palacios (1985), pp. 195-219.

- (1985b): "Teorías de la adolescencia". En Carretero, Palacios y Marchesi (1985), pp. 13-35.
- (1985c): "El desarrollo cognitivo en la adolescencia y la juventud: las operaciones formales". En Carretero, Palacios y Marchesi (1985), pp. 37-93.
- Carretero, Mario, y J. A. García Madruga, comps. (1984): *Lecturas de psicología del pensamiento*. Alianza, Madrid.
- (1985): "Principales contribuciones de Vygotsky y la psicología evolutiva soviética". En Marchesi, Carretero y Palacios (1985), pp. 143-163.
- Carretero, Mario, y Elena Martín (1985): "Las operaciones concretas". En Palacios, Marchesi y Carretero (1985), pp. 207-250.
- Carretero, Mario, Jesús Palacios y Alvaro Marchesi, comps. (1985): *Psicología Evolutiva, 3. Adolescencia, madurez y senectud*. Alianza, Madrid.
- Case, Robbie (1984): "Desarrollo Intelectual: una reinterpretación sistemática". En Carretero y García Madruga (1984), pp. 339-362 (orig. "Intellectual development: a systematic reinterpretation". En Farley, F. H. y N. J. Gordon, eds. *Psychology and Education*. McCutchan Pub. Corp., California, 1981, pp. 142-177).
- Clanet, Claude y otros (1979): *Dossier Wallon-Piaget*. Gedisa. Barcelona (orig. *Henri Wallon, une rencontre, y Jean Piaget: des recoupements*. NC. París, 1973).
- Claxton, Guy (1987): *Vivir y aprender*. Alianza, Madrid (orig. *Live and learn, an introduction to the psychology of growth and change in everyday life*. Harper and Row. Londres, 1984).
- Coll, César y Christiane Gilliéron (1985): "Jean Piaget: el desarrollo de la inteligencia y la construcción del pensamiento racional". En Marchesi, Carretero y Palacios (1985), pp. 165-194.
- Davidov, V. y A. Márkova (1987): "La concepción de la actividad de estudio de los escolares". En VV. AA. (1987), pp. 316-337 (orig. en *Cuestiones de psicología*. Nº 6, 1981, 13-26).
- Delval, Juan, comp. (1978a): *Lecturas de psicología del niño. 1. Las teorías, los métodos y el desarrollo temprano*. Alianza. Madrid.
- (1978b): *Lecturas de psicología del niño. 2. El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente*. Alianza, Madrid.
- Delval, Juan (1983): *Crecer y pensar*. Cuadernos de Pedagogía/Laia, Barcelona.
- (1984): "Sobre el fracaso en el problema de las cuatro tarjetas". En Carretero y García Madruga (1984), pp. 85-98 (orig. en Delval, Juan, comp. *Investigaciones sobre lógica y psicología*. Alianza. Madrid, 1977, pp. 264-281).
- (1986): *La psicología en la escuela*. Visor. Madrid.
- Dixon, Roger A. y Richard M. Lerner (1988): "A history of systems in developmental psychology". En Bornstein y Lamb (1988), pp. 3-50.
- Driver, R., E. Guesne y A. Tiberghien (1989): *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Morata/MEC. Madrid (orig. *Children's ideas in science*. Open Univ. Press, 1985).
- Duckworth, Eleanor (1979): "Either we're too early and they can't learn it or we're too late and they know it already: the dilemma of 'applying Piaget'". *Harvard Educational Review*. Vol. 49, Nº 3, pp. 297-312.
- Duplá, F. J.; J. M. Lasarte y A. Pérez-Esclarín (1976): "Los textos de inglés, vehículo de colonización". *Cuadernos de Educación*. Nº 39, Caracas.
- Eisenberg, Nancy (1988): "The development of prosocial and aggressive behavior". En Bornstein y Lamb (1988), pp. 461-496.
- Esté, Nina (1980): *Mensaje escolar, grupos de poder, cultura nacional e ideología*. Cendes, UCV. Caracas, Mimeo.
- Fierro, Alfredo (1985): "Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia". En Carretero, Palacios y Marchesi (1985), pp. 95-138.
- Freinet, Célestin (1973): *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. Siglo XXI, México (orig. *Les techniques freinet de l'école moderne*. Armand Colin. París, 1964).
- (1977): "Por una escuela del pueblo". *Cuadernos de Educación*. Nos. 49-50. Caracas (orig. *Pour l'école du peuple*. Maspero. París, 1971).
- Gilligan, Carol (1977): "In a different voice". *Harvard Educational Review*. Vol. 47, Nº 4, pp. 481-517.
- Graham, D. (1981): "Desarrollo moral: aproximación cognitivo-evolutiva". En Pérez Gómez y Almaraz (1981), pp. 268-285 (orig. en Varma, P. V. y P. H. Williams: *Piaget, Psychology and Education*. Hodder & Stoughton. Londres, 1976. Cap. 4).
- Hartup, Willard W. (1985): "Las amistades infantiles". En Palacios, Marchesi y Carretero (1985), pp. 389-421 (orig. "Children and their friends". En McGurk, H., ed. *Issues in childhood social development*. Methuen. Londres, 1978, pp. 130-170).
- Hoffman, Martin L. (1988): "Moral development". En Bornstein y Lamb (1988), pp. 497-548.
- Inhelder, B. (1978): "Memoria e inteligencia en el niño". En Delval (1978b), pp. 48-68 (orig. "Memory and intelligence in the child". En Elkind, D. y J. H. Flavell, eds. *Studies in cognitive development*. Oxford U. Press. New York, 1969, pp. 337-364).
- Johnson-Laird, P. N. (1984): "El pensamiento como habilidad". En Carretero y García Madruga (1984), pp. 123-145 (orig. "Ninth Bartlett Memorial Lecture. Thinking as a skill". *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 34A, 1982, pp. 1-29).
- Kagan, Jerome (1978): "¿Piensan los bebés?". En Delval (1978a), pp. 293-306 (orig. "Do infants think?". *Scientific American*. Vol. 226, Nº 3. March, 1972, pp. 74-82).
- Karmiloff-Smith, Annette y Bärbel Inhelder (1984): "Si quieres avanzar, hazte con una teoría". En Carretero y García Madruga (1984), pp. 307-320 (orig. "If you want to get ahead, get a theory". *Cognition*. 3, 1974-75, pp. 195-212).
- Klahr, David (1984): "Modelos del desarrollo intelectual basados en el procesamiento de la información". En Carretero y García Madruga (1984), pp. 221-253 (orig. "Information processing models of intellectual development". En Kluwe, R. H. y H. Spada, eds. *Developmental models of thinking*. Academic Press. Londres, 1980, pp. 127-162).
- Kohlberg, Lawrence (1978): "El niño como filósofo moral". En Delval (1978b), pp. 303-314 (orig. "The child as a moral philosopher". *Psychology today*. Sep., 1968).
- Kostiuk, G. S. (1973): "Algunos aspectos de la relación recíproca entre educación y desarrollo de la personalidad". En Luria, Leontiev, Vygotsky y otros (1973), pp. 41-58 (orig. en *Voprosy psychology*, Nº 3, 1956).
- Kuhn, Deanna (1988): "Cognitive Development". En Bornstein y Lamb (1988), pp. 205-260.
- Lacuéva, Aurora (s/f): *Recursos para el aprendizaje y desescolarización en la escuela básica*. Lab. Educativo. Cuadernos de Educación. Nº 132, Caracas.

- Lacueva, Aurora y Carlos Manterola (1979): "Programas y textos de Ciencias en Primaria". *Cuadernos de Educación*. N° 65, Caracas.
- Lamb, Michael E. (1988): "Social and emotional development in infancy". En Bornstein y Lamb (1988), pp. 359-410.
- Landa, Lev N. (1978): *Algoritmos para la enseñanza y el aprendizaje*. Trillas, México. (Trad. de ed. en inglés de 1974).
- (1981): "La capacidad de pensar: cómo puede enseñarse". En Pérez Gómez y Almaraz (1981), pp. 370-405 (orig. "The ability to think. How can it be taught?". *Soviet Education*. Vol. XVIII, N° 5, 1976, pp. 4-66).
- Leontiev, A. N. (1973): "Los principios del desarrollo mental y el problema del retraso mental". En Luria, Leontiev, Vygotsky y otros (1973), pp. 81-98 (orig. en *Problemas del desarrollo psíquico*. Moscú, 1959, pp. 457-474).
- Lerner, Richard M. (1986): *Concepts and theories of human development*. Random House. New York, 2ª ed.
- Lovell, K. (1984): *Desarrollo de los conceptos básicos matemáticos y científicos en los niños*. Morata, Madrid, 5ª ed. (orig. *The growth of basic mathematical and scientific concepts in children*. Hodder & Stoughton. Londres, 1966).
- Lunzer, Eric A. (1981): "Valoración crítica de la obra de J. Piaget". En Pérez Gómez y Almaraz (1981), pp. 240-255 (orig. en Varma, P. V. y P. H. Williams: *Piaget, Psychology and Education*. Hodder & Stoughton. Londres, 1976. Cap. 1).
- Luria, A. R., A. N. Leontiev, I. S. Vygotsky y otros (1973): *Psicología y Pedagogía*. Akal, Madrid.
- Marchesi, Alvaro (1985a): "El conocimiento chesi y Carretero (1985), pp. 323-350. social de los niños". En Palacios, Marchesi, Alvaro, Mario Carretero y Jesús Palacios, comps. (1985): *Psicología Evolutiva. 1. Teorías y métodos*. Alianza. Madrid (1ª ed. en Alianza Universidad Textos, 1983).
- Marchesi, Alvaro, Jesús Palacios y Mario Carretero (1985): "Psicología evolutiva: problemas y perspectivas". En Marchesi, Carretero y Palacios (1985), pp. 265-316.
- Mayer, R. E. (1981): "Variables de procesamiento de información en el aprendizaje". En Pérez Gómez y Almaraz (1981), pp. 446-464 (orig. "Information processing variables in problem solving learning". *Review of Educational Research*. 45, N° 4, 1975, pp. 525-541).
- Menchinskaya, N. A. (1981): "Algunos aspectos del desarrollo de la psicología soviética del aprendizaje". En Pérez Gómez y Almaraz (1981), pp. 335-352. ("Some aspects of the development of the Soviet Psychology of Learning". *Soviet Education*. Vol. XX, N° 14, 1978, pp. 72-95).
- Miller, Jonathan, comp. (1986): "II. El crecimiento de la psicología cognitiva: psicología del desarrollo. Diálogo con Jerome Bruner". *Los molinos de la mente*. FCE. México, pp. 31-45 (orig. *States of mind*. BBC. Londres, 1983).
- Nickerson, R. S., D. Perkins y E. E. Smith (1987): *Enseñar a pensar*. Paidós/M.E.C., Barcelona (orig. *The teaching of thinking*. Lawrence Erlbaum Assoc. New Jersey).
- Noelting, Gerald (1978): "Introducción al estudio genético de las interacciones sociales en el niño". En Delval (1978b), pp. 269-283 (orig. "Introduction à l'étude génétique des interactions sociales chez l'enfant". *Revue Suisse de Psychologie*. 15, 1956, pp. 34-50).
- Noguera, Carlos y Esther Escalona P. (1989): *El adolescente caraqueño*. Fondo Editorial de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Nyiti, Rafael M. (1978): "El desarrollo de la conservación entre los niños meru de Tanzania". En Delval (1978b), pp. 145-157 (orig. "The development of conservation in the Meru children in Tanzania" *Child development*, 47, 1976, pp. 1122-1129).
- Palacios, Jesús (1985): "Henri Wallon". En Marchesi, Carretero y Palacios (1985), pp. 121-142.
- Palacios, Jesús, Alvaro Marchesi y Mario Carretero, comps. (1985): *Psicología Evolutiva. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Alianza Psicología. Madrid. (1ª ed. en Alianza Universidad Textos, 1984).
- Pascual-Leone, Juan (1984): "Problemas constructivos para teorías constructivas: la relevancia actual de la obra de Piaget y una crítica a la psicología basada en la simulación del procesamiento de información". En Carretero y García Madruga (1984), pp. 363-391 (orig. "Constructive problems for constructive theories: the current relevance of Piaget's work and a critique of information-processing simulation psychology", en Kiuwe, R. H. y H. Spada, eds. *Developmental models of thinking*. Academic Press. Londres, 1980, pp. 263-296).
- Pérez Gómez, Angel I. (1981): "Aprendizaje, Desarrollo y Enseñanza". En Pérez Gómez y Almaraz (1981), pp. 11-31.
- Pérez Gómez, A. y J. Almaraz (1981): *Lecturas de Aprendizaje y Enseñanza*. Zero ZYX. Madrid.
- Pernalet, Luisa (1977): "Hacia una didáctica popular de la historia". *Cuadernos de Educación*, N° 48. Caracas.
- Piaget, Jean (1971): *El criterio moral en el niño*. Fontanella. Barcelona (orig. *Le jugement moral chez l'enfant*. Alcan, París, 1932).
- (1975): *Psicología y pedagogía*. Ariel. Barcelona. 5ª ed. (orig. *Psychologie et Pédagogie*. Denoël. París, 1969).
- (1978a): *Problemas de psicología genética*. Ariel. Barcelona. 3ª ed.
- (1978b): "El punto de vista de Piaget". En Delval (1978a), pp. 166-185. ("Le point de vue de Piaget". *Int'l. Journal of Psychology*. 3, 1968, pp. 281-299).
- (1978c). "La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta", en Delval (1978b), pp. 208-213 (orig. "L'évolution intellectuelle entre l'adolescence et l'âge adulte". *Rapport sur le IIIe. Congrès International FONEME sur la formation humaine de l'adolescence à la maturité*. Milán, 9-10 mayo 1970, pp. 149-156).
- Piaget, Jean y Bärbel Inhelder (1978a): *Psicología del niño*. Morata. Madrid, 8ª ed. (orig. *La psychologie de l'enfant*. Colección "Que sais-je", N° 369. Presses Universitaires de France, París).
- (1978b): "Las operaciones intelectuales y su desarrollo". En Delval (1978a), pp. 70-119 (orig. "Les opérations intellectuelles et leur développement". En Fraisse, P. y J. Piaget, eds. *Traité de psychologie expérimentale*. Vol. VII. P.U.F. París, 1963, 2ª ed. puesta al día, 1969, pp. 117-165).
- Piaget, Jean y R. García (1982): *Psicogénesis e Historia de la Ciencia*. Siglo XXI, México.
- Poddiakov, N. (1987): "Sobre el problema del desarrollo del pensamiento en los preescolares". En VV.AA. (1987), pp. 168-172 (orig. publicado en lengua rusa como *El pensamiento del preescolar*. Ed. Pedagógica. Moscú, 1977).

- Quintero, M^a del Pilar y otros (1976): "La colonización cultural y la colonización ideológica a través de los nuevos programas de educación primaria y los nuevos textos escolares". *Cuadernos de Educación*. N^o 31, Caracas.
- Riviére, Angel (1984): "La psicología de Vygotsky: sobre la larga proyección de una corta biografía". *Infancia y Aprendizaje*. 27/28, pp. 7-86.
- Rodrigo López, M^a José (1985): "Psicología evolutiva y procesamiento de información". En Marchesi, Carretero y Palacios (1985), pp. 221-242.
- Sameroff, A. J. (1975): "Early influences on development: Fact or fancy?". *Merrill-Palmer Quarterly*. 21, pp. 267-294.
- Simon, Herbert A. (1984): "La teoría del procesamiento de la información sobre la solución de problemas". En Carretero y García Madruga (1984), pp. 197-219 (orig. "Information-Processing Theory of Human Problem Solving". En Estes, W. K., ed. *Handbook of learning and cognitive processes*, Vol. 5. *Human information processing*. L. E. A. Hillsdale, N. Jersey, 1978).
- Simon, H. A. y A. Newell (1978): "La simulación con computadoras del pensamiento humano y la solución de problemas". En Delval (1978a), pp. 188-202 (orig. "Computer simulation of human thinking and problem solving". En Kessen, W. y C. Kuhlmann, eds., *Thought in the young child. Monographs of the Society for the Research in Child Development*. 27, 2, 1962).
- Sternberg, Robert J. (1988): "Intellectual Development: Psychometric and Information-Processing Approaches". En Bornstein y Lamb (1988), pp. 261-296.
- Talyzina, N. F. (1981): "Una de las vías de desarrollo de la teoría soviética del aprendizaje". En Pérez Gómez y Almaraz (1981), pp. 353-369. ("One of the paths of development of soviet learning theory" *Soviet Education*. Vol. IX, N^o 11, 1978, pp. 28-48).
- VV.AA. (1981): *Introducción a Wallon*. Revue Enfance. Vol. II. Ed. Médica y Técnica. Barcelona (orig. *Enfance*. Revue bimestrielle. Centenaire d'Henri Wallon. N^o 5. Dec. 1979).
- VV.AA. (1985): *Psicología evolutiva y pedagógica*. Progreso. Moscú. 2^a ed. (1^a ed. en español: 1979. 1^a ed. en ruso: 1973).
- VV.AA. (1987): *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*. Progreso. Moscú.
- Vygotsky, L. S. (1973): "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar". En Luria, Leontiev, Vygotsky y otros (1973), pp. 23-39 (orig. en Vygotsky, L. S. *Escritos escogidos de psicología*. A cargo de A. N. Leontiev y A. R. Luria. Moscú, 1956, pp. 438-452).
- (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, Grijalbo. Barcelona (orig. *Mind in society*. Harvard U. Press. Cambridge, Mass., 1978).
- Wallon, Henri (1975): *Los orígenes del carácter en el niño*. Nueva Visión. Buenos Aires. (*Les origines de le caractère chez l'enfant*. P.U.F. París).
- (1976): *Los orígenes del pensamiento en el niño*. Nueva Visión. Buenos Aires (orig. *Les origines de la pensée chez l'enfant*. P.U.F. París).
- (1980): *Psicología del niño*. Edición a cargo de J. Palacios. Vols. I y II. Pablo del Río. Madrid.
- Zaporózhets, A. (1987): "Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil". En VV.AA. (1987), pp. 228-249 (orig. en ruso como *El principio del desarrollo en psicología*. Bajo la red. de L. Antsíferova. Naúka. Moscú, 1978, pp. 243-267).
- Zazzo, René (1976): *Psicología y marxismo. La vida y la obra de Henri Wallon*. Pablo del Río. Madrid (orig. *Psychologie et Marxisme*. Denoël. París, 1975).

(Este trabajo es una versión revisada y ampliada del capítulo "Estimuladores del desarrollo psicológico de los estudiantes", elaborado por la autora para el libro de Aurora Lacueva y Carlos Manterola: *Textos y Escuela*. Fondo Ed. de Humanidades y Educación, UCV. Caracas —en prensa—).