1.2. DESARROLLO MORAL:
TRES TEORÍAS

¿Por qué estamos tratando la moralidad en un capítulo sobre desarrollo intelectual?, ¿no es el pensamiento moral un resultado de la personalidad, las actitudes emocionales e influencias culturales? A pesar de que todos estos factores sí entran en él, y aunque de las teorías psicoanalíticas y de aprendizaje social deducimos el desarrollo moral, la explicación de más influencia en estos días es que el desarrollo de los valores morales es un proceso racional que coincide con el crecimiento cognoscitivo. La regla de oro "no hagas a los demás lo que no quieres que hagan contigo" señala ese enlace.

Este principio moral ampliamente aceptado supone una comprensión de que las otras personas pueden reaccionar a su conducta como usted lo hace a la de ellas. Pero hemos visto que los niños pequeños son egocéntricos. La regla de oro es difícil de seguir para ellos, no porque sean malos, sino porque se les hace difícil imaginar cómo se siente otra persona.

Jean Piaget y Lawrence Kohlberg, dos de los teóricos modernos de más influencia en el desarrollo del razonamiento moral, sostuvieron que los niños no pueden hacer juicios morales saludables sino hasta que cambien su pensamiento egocéntrico y logren cierto nivel de madurez cognoscitiva. Selman sostiene que el desarrollo moral está ligado estrechamente con la habilidad de "asumir un papel". Examinemos estas tres teorías.

Teoría de Piaget:
Los estadios morales.

De acuerdo con Piaget, la concepción de moralidad de los niños se desarrolla en dos estadios importantes (resumidos en el cuadro 8-2), que coinciden aproximadamente con los estadios preoperacionales y operacionales. La gente pasa a través de estos estadios morales en épocas distintas, pero la secuencia es siempre la misma. El primer estadio, de moralidad forzada (también llamada moralidad sujeta a otras leyes o reglas) está caracterizado por juicios rígidos, simplistas.

Los niños pequeños ven todo en blanco y negro, no gris. Porque son egocéntricos, no pueden concebir más de una manera de mirar la cuestión moral. Piensan que las reglas son inalterables, la conducta es correcta o incorrecta, y cualquier ofensa –no importa que sea menor– merece castigo severo. (Por supuesto, los niños a menudo desobedecen las reglas en las que insisten que otros cumplan).

El segundo estadio, la moralidad de la cooperación (o la moralidad autónoma), está caracterizado por la flexibilidad moral. A medida que los niños maduran e interactúan más con otros niños y con adultos, piensan menos egocéntricamente; han aumentado el contacto con una amplia gama de opiniones, muchas de las cuales contradicen lo que han aprendido en la casa. Los niños concluyen que no hay una norma moral absoluta, inalterable, sino que la gente, incluso ellos, hacen las reglas y las cambian. Buscan la intención detrás de la acción, y creen que el castigo debería ser proporcional al "crimen". Están en camino de formular sus propios códigos morales.

Para ilustrar un aspecto de este cambio, Piaget (1932) contó esta historia:

Había una vez dos niños pequeños, Augusto y Julián. Augusto notó un día que el tintero de su padre estaba vacío, y decidió ayudar a su padre llenándolo. Pero al abrir el frasco, derramó la tinta e hizo una mancha grande en el mantel. Julián jugó con el tintero de su padre e hizo una mancha pequeña en el mantel. Piaget, entonces, preguntó: "¿Qué niño es más travieso y por qué?".

Es probable que un niño con moralidad forzada considere a Augusto el mayor ofensor, porque hizo la mancha más grande. Pero un niño mayor probablemente reconocerá que Augusto tenía buena intención, mientras que la mancha más pequeña que Julián hizo fue el resultado de algo que no debería haber estado haciendo.

Los juicios morales inmaduros, siendo egocéntricos, se dan en una dimensión: la magnitud de la ofensa. Los juicios maduros toman en cuenta la intención.

La teoría de Selman;
Asumir el papel.

Las preguntas como la de Augusto y Julián incluyen el desempeño de un papel, ponerse uno mismo en la situación de otra persona e imaginar cómo piensa y siente. Selman (1973) describe el desarrollo del desempeño del papel en cinco estadios (0 al 4). Véase resumen en el cuadro 8-3.

CUADRO 8.2

DOS ESTADIOS DEL DESARROLLO MORAL DE PIAGET

Caracter moral	Estadio I	Estadio II
Conceptos morales	Moral obligada	Moral de cooperación
Punto de vista	El niño ve un acto como totalmente correcto o totalmente incorrecto y piensa que todo el mundo lo ve de lamisca manera. Los niños no pueden ponerse en el lugar de los otros.	Los niños pueden ponerse en el lugar de los otros. No son absolutistas en los juicios pero ven que más de un punto de vista es posible.
Intencionalidad	El niño juzga los actos en términos de consecuencias físicas reales, no la motivación detrás de ellos.	El niño juzga los actos por la intención, no por las consecuencias.
Reglas	El niño obedece reglas por que son sagradas e inalterables.	El niño reconoce que la gente hizo y puede cambiar las reglas. Los niños se consideran capaces de cambiar las reglas como alguien más.
Respeto por la autoridad	El respeto unilateral lleva a sentir la obligación de confortarse con las normas de los adultos y obedecer las reglas de éstos.	El respeto mutuo por la autoridad y los iguales permite a los niños valorar sus propias opiniones y habilidades, y jugar a las otras personas de acuerdo con la realidad.
Castigo	El niño aprueba el castigo severo. El niño siente que el castigo en sí mismo define lo incorrecto de un acto; un acto es malo si atrae castigo.	El niño aprueba el castigo moderado que compensa a la víctima y ayuda al culpable a reconocer por qué un acto fue incorrecto, así lo conduce a la reforma.
"Justicia inmanente"	El niño confunde la ley moral con la ley física y cree que el accidente o la desagracia que ocurren después de un mala acción es un castigo ordenado por Dios o alguna fuerza sobrenatural.	El niño no confunde la desgracia natural con el castigo.

Fuentes: Adaptado parcialmente de M. Hoffman, 1970; Kohlberg en M. Hoffman & Hoffman, 1964.

En el estadio 0 (alrededor de los 4 a los 6 años), los niños piensan y juzgan egocéntricamente, y así no pueden asumir los papeles de otras personas. Supongamos que le decimos a Sara, que tiene 5 años, una historia acerca de una niña pequeña que había prometido a su padre no subir a los árboles pero entonces ve a un gatico atrapado en una rama alta. En este estadio, Sara no ve

problema, puesto que a ella le gustan los gaticos, presume que su padre o alguien más automáticamente estarán en favor de subir al árbol para salvar al gatico.

En el estadio 1, desde aproximadamente los 6 años hasta los 8, los niños se dan cuenta de que la gente puede interpretar una situación de manera diferente. Ahora Sara dice: "Si papá no sabe por qué ella subió al árbol, se pondrá bravo. Pero si sabe porque lo hizo, estará contento". Esta respuesta muestra que Sara ahora se da cuenta de la importancia de la intención.

El estar enterado recíprocamente marca el **estadio 2,** desde los 8 hasta los 10 años de edad. En este estadio, Sara no solamente puede ponerse en la situación de alguien (como podía en el estadio 1), sino que ahora sabe que alguien más puede imaginar sus pensamientos y sentimientos. Así, ella razona, el papá de la niña se daría cuenta de que ella creía que él aprobaría el rompimiento de la promesa bajo las circunstancias, y así él pensaría que eso estaba bien. Pero si él pensara que ella no había considerado cuál podía ser su reacción, él se pondría bravo.

En el estadio 3, desde los 10 años hasta los 12, un niño puede tomar distancia de una relación y opinar sobre ella desde un tercer punto de vista, por ejemplo, de un observador objetivo, como un juez.

El estadio 4 llega, generalmente, durante la adolescencia, cuando una persona se da cuenta de que el desempeño del papel mutuo no siempre resuelve las disputas. Podrían ser valores rivales que simplemente no pueden comunicarse.

El análisis de Selman de desarrollo del desempeño del papel fue inspirado por las ideas de Piaget y Kohlberg de qué el desarrollo moral acompaña al crecimiento: intelectual. Veamos cómo Kohlberg describió el razonamiento moral de los niños.

CUADRO 8.3

- ESTADIOS DEL DESEMPEÑO DE UN ROL

Estadio	Edades aproximadas	Desarrollo
0	4-6	El niño piensa que su propio punto de vista es el único posible.
1	6-8	El niño se da cuenta de que otors pueden interpretar una situación de una manera diferente a la suya.
2	8-10	El niño tiene conciencia recíproca, al darse cuenta de que otros, tienen un punto de vista diferente y que otros están conscientes de que él o ella tien un punto de vista particular. El niño entiende la importancia de saber permitir a otros que sus solicitudes no han sido ignorada su olvidadas.
3	10-12	
4	Adolescencia	La persona se da cuenta de que la comunicacón y la mutua adopción de un rol no siempre resuelve las disputas sobre los valores rivales.

Fuente: Selman, 1972

Teoría de Kohlberg:
Razonamiento moral

¿Cómo puede usted responder a este dilema moral? Una mujer está moribunda debido al cáncer que padece. Un farmacéutico ha descubierto una droga que los médicos creen que podría salvarla.

El farmacéutico cobra US$2.000 por una dosis pequeña, 10 veces lo que le cuesta a él hacer la droga. El esposo de la mujer enferma, Heinz, les pide prestado a todas las personas que conoce, pero sólo puede recoger US$1.000. Le ruega al farmacéutico que le venda la droga por menos o que le deje pagar después. El farmacéutico se rehusa diciendo: "Yo descubrí la droga y voy a hacer plata con ella". Heinz, desesperado, fuerza la entrada del almacén del hombre y roba la droga. ¿Debería Heinz haber hecho eso? ¿Sí o no y por qué? (Kohlberg, 1969).

Dilemas morales de Kohlberg. El problema de Heinz y de la droga es el ejemplo más famoso de la aproximación de Kohlberg al desarrollo moral. Por cerca de 20 años, Kohlberg estudió a un grupo de 75 niños que oscilaban entre los 10 y los 16 años cuando él empezó a trabajar.

Kohlberg les contó historias que plantearon problemas morales dilemas de la clase que Heinz enfrentó y les preguntó a los niños cómo los solucionarían. En el centro de cada dilema había una pregunta de cómo actuar justamente en consideración de unas 25 ideas morales fundamentales, tales como el valor de la vida humana y la base del respeto de la autoridad moral.

Después de contar las historias Kohlberg y sus colegas formularon a los niños un número de preguntas destinadas a mostrar cómo llegaron a sus decisiones. Kohlberg estuvo menos interesado en las respuestas mismas que en el razonamiento usado para llegar a ellas; así, dos jovencitos que dieron respuestas contrarias al dilema de Heinz podrían estar al mismo nivel moral si su razonamiento estuviera basado en factores similares.

Niveles de razonamiento moral de Kohlberg.

De las respuestas que recibió, Kohlberg concluyó que el nivel de razonamiento moral está relacionado con el nivel cognoscitivo de una persona. E1 razonamiento anterior a las respuestas de los niños convenció a Kohlberg de que muchas personas llegan a la larga a juicios morales independientemente más que simplemente "internalizando" las normas de los padres, maestros o iguales. En la base de los diferentes procesos de pensamiento mostrados por las respuestas, Kohlberg describió tres niveles de razonamiento moral:

• *Nivel l:* moralidad preconvencional (4 a 10 años de edad). Los niños, bajo controles externos, obedecen reglas para obtener recompensas o evitar el castigo.

• *Nivel II*: moralidad de conformidad con el papel convencional (edades de los 10 a los 13 años). Los niños han internalizado las normas de las figuras de autoridad. Ellos obedecen reglas para agradar a otros o para mantener el orden.

• *Nivel III*: moralidad de principios morales autónomos (edad: 13 o más tarde, o nunca).
La moralidad es completamente interna. La gente ahora reconoce conflictos entre las normas morales y escoge entre ellas.

Cada uno de los tres niveles está dividido en dos estadios. El cuadro 8-4 da descripciones detalladas de los seis estadios con respuestas ilustrativas al dilema de Heinz.

Los estadios más bajos de Kohlberg son similares a los de Piaget; sus estadios avanzados van más lejos (en la edad adulta). Los estadios de Selman también corresponden a los de Kohlberg. Por ejemplo, cuanto más avanzada esté una persona en el desempeño del papel, el dilema de Heinz y la droga llega a ser más complicado.

Un niño en el estadio 3 del desarrollo del desempeño del papel de Selman dice que si Heinz fuera apresado, un juez oiría su explicación, vería la validez de su argumento, y lo dejaría ir. Pero en el estadio 4 de Selman, el niño se da cuenta de que no importa qué tan buena parezca la explicación a Heinz, el juez juró sostener la ley y no perdonará el robo.

Evaluación de la teoría de Kohlberg.
La teoría de Kohlberg ha generado una investigación considerable, tanto por su propio equipo de investigación como por otros. Cuando Kohlberg y sus colegas hicieron un seguimiento a 58 niños norteamericanos (inicialmente de 10, 13 y 16 años) durante 20 años, a la edad adulta, su estudio encontró que los niños progresaron a través de los estadios de Kohlberg en secuencia y ninguno se saltó uno. Además, los juicios morales se correlacionaron positivamente con la edad de los niños, la educación, el coeficiente intelectual y la posición socioeconómica (Colby, Kohlberg, Gibbs & Lieberman, 1983).

La mezcla de estudios culturales confirma esta secuencia, pero solamente hasta un punto.
Sujetos mayores de países distintos de los Estados Unidos tienden a calificar en estadios más altos que los jóvenes, pero la gente de culturas no occidentales raramente lo hace por encima del estadio 4 (Edwards, 1977; Nisan & Kohlberg, 1982; Snarey, 1985). Es posible que estas culturas no promuevan un desarrollo más elevado –pero también es probable que la definición de Kohlberg de la moralidad como un sistema de justicia no sea tan apropiada para sociedades no occidentales y occidentales. Así, el esquema de Kohlberg puede perder niveles más altos de razonamiento en algunos grupos culturales (Snarey, 1985).

Además, algunas críticas han cuestionado la conveniencia de la definición de Kohlberg de moralidad para mujeres en la sociedad norteamericana con base en que su teoría acentúa los valores “masculinos” –justicia y equidad– más que los “femeninos”, tales como preocuparse por los demás.

Un reto fundamental está dirigido a la creencia de Kohlberg de que los niños son “filósofos morales”, que ellos mismos elaboran sus sistemas morales por medio del descubrimiento independiente.

Los estudios muestran, por el contrario, que los juicios morales están fuertemente influidos por la educación –por ejemplo, simplemente al decirles a los niños las respuestas “correctas” a las tareas de razonamiento moral– (Carroll & Rest, 1982; Lickona, 1973).

Otro problema con el sistema de Kohlberg consiste en probar los mismos procedimientos.
Las tareas normativas de Kohlberg (como la historia de Heinz) necesitan ser presentadas a cada sujeto individualmente y luego ser calificadas por jueces entrenados –un proceso engorroso que consume tiempo–. Una alternativa es la prueba de la definición de problemas *Defininfi Issues Test* (DIT) que puede administrarse rápidamente a un grupo y se puede calificar objetivamente (Rest, 1975). El DIT formula 12 preguntas acerca de cada uno de los 6 dilemas morales. Los resultados del DIT se correlacionan moderadamente bien con las calificaciones sobre las tareas tradicionales de Kohlberg.

Otro problema, inclusive, es el límite al cual el razonamiento moral se traduce en acción.
Los estudios indican que la gente con niveles de pensamiento más allá de los convencionales, en realidad no se comporta con más moral que aquellos niveles, más bajos.

Este descubrimiento no es sorprendente, en vista de la investigación clásica sobre niños que engañan (Hartshorne & May, 1928-1930). Los estudios encontraron que casi todos los niños a veces engañan (aunque algunos están más inclinados a hacerlo que otros, y las circunstancias hacen la diferencia). Además, es probable que los niños que engañan digan que engañar no es correcto, como lo afirman los que no lo hacen.

Mientras que los estadios de Kohlberg sí parecen aplicarse a los hombres norteamericanos, son menos aplicables a las mujeres y a la gente de culturas no occidentales, y hay preguntas acerca de los métodos de prueba y del enlace entre el juicio moral y la conducta moral.

Finalmente, algunos críticos temen que el estadio 6 de Kohlberg, que eleva la moralidad individual sobre la ley y otras normas externas reconocidas, pudiera llevar al caos moral, permitiendo a alguien como Hitler, por ejemplo, justificar la tiranía y los asesinatos en masa por un "propósito moral más alto".

CUADRO 8.4

■ LOS SEIS ESTADIOS DEL RAZONAMIENTO MORAL DE KOHLBERG

Niveles	Etapas de razonamiento	Respuestas típicas al dilema de Heinz
Nivel I: ***Preconvencional (edades 4-10)*** El énfasis en este nivel es en el control externo. Las normas son las de los demás, y se cumplen ya sea para evitar castigo o para obtener recompensa.	**Etapa 1.** Orientación hacia el castigo y la obedecen las reglas de los demás para evitar el castigo, ignoran los motivos de un acto y se centran en su forma física (como el tamaño de una mentira) o en sus consecuencias (por ejemplo, en la cantidad de daño físico).	Pro: "Debería robar la droga. Realmente, no es malo tomarla; no es como si desde el principio no hubiera querido pagarla. La droga que tomaría vale sólo US$200; en realidad, no está agarrando una de US$2.000". Contra: "No debería robar la droga; es un crimen muy grande. No tenía permiso; usó la fuerza y rompió y entró; hizo mucho daño al robar una droga muy costosa y al violar la entrada del almacén también".
Nivel II: ***Moralidad de la conformidad del papel convencional (edades 10-13)*** Los niños quieren ahora complacer a las demás personas. Todavía cumplen las normas de los demás pero las han internalizado hasta cierto punto. Ahora desean que las personas cuyas opiniones son importantes para ellos los consideren "buenos" y, en este momento, son capaces de asumir los papeles de figuras de autoridad suficientemente bien como para decidir si una acción es buena, al juzgarla a través de sus normas.	**Etapa 2.** Propósito instrumental e intercambio. "Me rascas la espalda y yo te rasco la tuya". Los niños se ajustan a las reglas que están fuera del propio interés y de la consideración de lo que los otros pueden hacer por ellos. En cambio, miran un acto en términos de las necesidades humanas que llena y diferencian este valor de la forma y consecuencias del acto físico.	Pro: "La debería robar la droga por que su esposa la necesitaba y por que él desea que ella viva. No es que quiera robar, pero es lo que tiene que hacer para obtener la droga para salvarla". Contra:" No debió robar la droga. El farmacéutico no está equivocado ni es malo. Sólo quiere ganar. Para eso son negocios… para hacer dinero".
	Etapa 3. Mantenimiento de las relaciones mutuas, aprobación de los demás, la regla de oro. "¿Soy una niña o niño bueno?" Los niños desean complacer y ayudar a los demás, pueden juzgar las intenciones de los otros y desarrollar sus propias ideas de lo que es una buena persona; evalúan un acto de acuerdo con el motivo que hay detrás de él o de la persona que lo ejecuta y tiene en cuenta las circunstancias.	Pro: "Debería robar la droga. Sólo está haciendo algo que es natural que haga un buen esposo; no se le puede culpar por hacer algo movido por el amor que siente hacia su esposa: se le culparía si no amara a su esposa lo suficiente como para salvarla". Contra. "No debería robar. No se le puede culpar si su esposa muere, pues no sería por que él fuera un desalmado o porque no la quisiera lo suficiente para hacer todo lo que la ley le permitiera. El farmaceuta es le egoísta y desalmado.
Nivel III. ***Moralidad de los principios morales autónomos (de los 13, o sólo en la edad adulta joven, o nunca)*** Este nivel marca el logro de la verdadera moralidad. Por primera vez, la persona reconoce la posibilidad de conflicto entre dos normas socialmente aceptadas y trata de decidir entre ellas. El control de la conducta es interno ahora tanto en el control de la conducta como en el razonamiento sobre lo bueno y lo malo. Las etapas 5 y 6 pueden ser métodos alternos del más alto nivel de razonamiento moral.	**Etapa 4.** El sistema social y la conciencia. "¿Qué tal si todo el mundo lo hiciera?" la gente se preocupa por cumplir con su deber, por mostrar respeto por las autoridades y por mantener el orden social; juzgan un acto siempre equivocado sin tener en consideración el motivo o las circunstancias, si viola una regla y hace daño a los demás.	Pro: "Debería robarla. Si no lo hace estará dejando que su esposa muera y sería su responsabilidad si esto ocurriera, tiene que cogerla con la idea en mente de pagarla después". Contra: "Es natural que Heinz desee salvar a su esposa, pero aún así es incorrecto que robe. El sabe que esta robando y arrebatando una droga costosa de la persona que la hizo".
	Etapa 5. la moralidad del contrato, de los derechos individuales y de la ley que se ha aceptado democráticamente. La gente piensa en términos racionales, valorando el deseo de la mayoría y el bienestar de la sociedad; generalmente, ven que estos valores se sostienen mejor mediante la adhesión a la ley. Aunque reconocen que a veces hay conflicto entre las necesidades humanas y la ley, creen que a la larga es mejor para la sociedad si obedecen la ley.	Pro: "La ley no se estableció para estas circunstancias. Coger la droga en estas circunstancias no es realmente correcto pero es justificable". Contra: "No se puede culpar totalmente a alguien por robar, pero las circunstancias extremas no justifican realmente el tomar la ley en sus manos; no se puede dejar que la gente robe cada vez que está desesperada. El propósito puede ser bueno pero el fin no justifica los medios"
	se censurarían a sí mismos si no lo hicieran.	de la vida Contra: "Heinz necesita actuar no de acuerdo con sus sentimientos particulares hacia su esposa sino teniendo en cuenta el valor de todas las vidas que están en juego.

Fuentes: Adaptado parcialmente de M. Hoffman, 1970: Kohlberg en M. Hoffman & Hoffman, 1964.

LA INFLUENCIA DE LA ESCUELA EN EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS COGNOCITIVOS SUPERIORES

DESARROLLO DE LOS PROCESOS COGNOCITIVOS EN EL ESCOLAR PEQUEÑO

Desarrollo de la percepción. El desarrollo de algunos procesos psíquicos abarca toda la edad en que el niño es escolar pequeño. Aunque ingresan a la escuela con procesos de percepción bastante desarrollados (se observa en ellos una elevada agudeza visual y auditiva, se orientan bien en las diversas formas y colores), su percepción en la actividad de estudio se reduce sólo a reconocer y nombrar las formas y los colores. En los alumnos de primer grado, existe un análisis sistemático de las propiedades y cualidades de los objetos que son percibidos.

Este hecho se notó muy claramente en experimentos especiales. Así, a los alumnos de primer grado se les presentó para dibujar del natural un jarrón de color. Los niños lo observaron rápidamente, lo nombraron; y luego trataron de inmediato de dibujarlo sin fijarse más; en el modelo. En sus dibujos el jarrón tenia diversas formas "y medidas, en ocasiones considerablemente diferentes unas de otra, por cuanto los niños carecían de un medio para analizar la forma. Datos análogos se obtuvieron cuando los alumnos debían reproducir el color del jarrón.

Reconocieron y nombraron el color, pero luego no se interesaron en absoluto por sus características concretas. La insuficiente diferenciación de la percepción en los escolares de primer grado se reveló asimismo en experimentos con reconocimiento y clasificación de mariposas.

Las posibilidades del niño para analizar y diferenciar los objetos que percibe están vinculadas con la formación de un tipo más complejo de actividad que la sensación y distinción de algunas cualidades directas de las cosas. Este tipo de actividad denominada observación, se va conformando intensamente en el proceso de la escolaridad. Durante las clases el alumno recibe –y más adelante formula detalladamente él mismo– tareas de percepción de unos u otros ejemplos y materiales didácticos. Debido a ello la percepción se dirige hacia un fin.

El maestro muestra sistemáticamente a los niños métodos de observar y escuchar cosas y fenómenos (el orden de explicación de sus propiedades, las trayectorias del movimiento de manos y ojos, etcétera), los medios de registrar las propiedades establecidas (el dibujo, el esquema, la palera). Luego si niño puede planificar por sí solo el trabajo de percepción y realizarlo intencionalmente de acuerdo con una idea, separando lo principal de lo secundario,

estableciendo la jerarquía de los rasgos perdidos, diferenciándolos según su generalidad, etcétera.

Esa percepción, al sintetizarse con otros tipos de actividad cognoscitiva (atención, pensamiento) adquiere la forma de una observación voluntaria y dirigida a un fin. Cuando la observación está bastante desarrollada se puede hablar del espíritu de observación del niño como de una cualidad especial de su personalidad. Las investigaciones demuestran que en la enseñanza primaria es posible desarrollar considerablemente esta importante cualidad en todos los escolares pequeños.

Desarrollo de la atención. Cuando ingresan a la escuela, los niños aún no tienen una atención dirigida a un fin. Dirigen su atención sobre todo a lo que les resulta directamente interesante, a lo que se destaca por su brillantez y singularidad (atención involuntaria). Las condiciones del trabajo escolar exigen desde los primeros días que el niño siga objetos y asimile datos que en ese momento no le interesan en absoluto. Poco a poco aprende a orientar y mantener firmemente la atención en los objetos necesarios, y no sólo en los que son exteriormente atractivos.

En segundo y tercer grado muchos alumnos ya dominan la atención voluntaria, concentrándola en cualquier material que el maestro explica o se expone en el libro. La voluntariedad de la atención, la aptitud de dirigirla intencionalmente hacia una u otra tarea es una adquisición relevante del escolar pequeño.

La experiencia muestra que tiene gran significación en la formación de la atención voluntaria una precisa organización externa de las acciones del niño, el trasmitirle modelos e indicarle medios exteriores tales que valiéndose de ellos pueda dirigir su propia conciencia. Por ejemplo, cuando se efectúa un análisis fonético con un fin determinado, es importante que los alumnos de primer grado apliquen medios exteriores de fijación de los sonidos y de su orden como son las fichas de cartón. La secuencia precisa de su colocación organiza la atención del niño y le ayuda a concentrarse en el trabajo con ese complejo, sutil y “fugaz” material sonoro.

La auto-organización del niño es consecuencia de la organización que crean y dirigen en un principio los adultos, en especial el maestro. La orientación general del desarrollo de la atención consiste en que de la conquista de un objetivo que plantea el maestro, el niño pasa a la solución controlada de tareas que se propone el mismo.

La atención voluntaria de los escolares pequeños en inestable, porque aún carecen de los medios interiores de autorregulación. Por eso un maestro experto recurre a tipos diversos de tareas, que se sustituyen durante la clase y no cansan al niño (cálculo oral por distintos métodos, solución de problemas y comprobación de los resultados, explicación de un nuevo método de cálculo escrito, adiestramiento en su aplicación, etcétera).

En los alumnos de primero y segundo grado la atención es más estable cuando realizan acciones externas que cuando efectúan acciones mentales. Es importante emplear esta particularidad en las lecciones, alternando tareas mentales con la elaboración de esquemas gráficos, dibujos, maquetas, aplicaciones. Los escolares pequeños se distraen más cuando realizan tareas sencillas pero homogéneas que cuando resuelven otras más complejas que exigen la aplicación de distintos modos y métodos de trabajo.

El desarrollo de la atención, también está ligado a la amplitud del grado de atención y a la

capacidad de dividirla entre distintos tipos de acción. Por eso es conveniente, plantear de tal modo las tareas escolares que el niño, al cumplir sus acciones, pueda y deba seguir el trabajo de sus compañeros. Por ejemplo, al leer un texto, el escolar está obligado a observar la conducta de los otros alumnos. En caso de que cometa un error, observa las reacciones negativas de sus compañeros y trata de corregirse.

Algunos niños suelen ser "distraídos" precisamente porque no pueden repartir su atención: al ocuparse de una cosa pierden de vista otras. El maestro debe organizar los diversos tipos de trabajo escolar de tal manera que los niños se habitúen a controlar simultáneamente varias acciones (al comienzo, por supuesto, relativamente simples), preparándose así para el trabajo general desde el frente del aula.

Desarrollo de la memoria. Un niño de siete años que ha ingresado a la escuela se esfuerza sobre todo por recordar literalmente los acontecimientos, descripciones y relatos que son exteriormente brillantes y lo emocionan. Pero la vida escolar es tal que desde el comienzo exige de los niños una memorización voluntaria del material. Los alumnos deben recordar en especial el régimen diario, las reglas de conducta, las tareas para el hogar, y luego saber guiarse por ellas en su conducta o saber reproducir en las lecciones. Se va elaborando en el niño una diferenciación de las propias tareas mnésicas. Una de ellas presupone recordar literalmente el material, la letra, sólo relatarlo con sus propias palabras, etcétera. La productividad de la memoria de los escolares pequeños depende de que comprendan el carácter de la propia tarea mnésica y de que dominen los medios y métodos correspondientes a la memorización y la reproducción.

En un comienzo los niños aplican el método más simple, o sea, repetir varias veces el material dividiéndolo en partes que, por regla general, no coinciden con las unidades de sentido.

El autocontrol de los resultados de la memorización se opera sólo a nivel del reconocimiento. Por ejemplo, un alumno de primer grado mira el texto y supone que lo ha aprendido porque experimenta el sentimiento de "lo conocido". Sólo algunos niños pueden pasar por sí solos a métodos más racionales de memorización voluntaria.

La mayoría necesita un adiestramiento prolongado y especial en la escuela y el hogar. Una orientación de esa labor se vincula con la formación en los niños de métodos de memorización comprensiva (división del material en unidades de sentido, agolpamiento lógico, confrontación lógica, etc.), otra orientación tiene que ver, con la formación de los métodos de reproducción distribuida en el tiempo, los métodos de autocontrol de los resultados de la memorización. El método de dividir el material en unidades de sentido se basa en la confección de un plan. Se debe enseñar esto ya en el estadio de las tareas escolares en el que los niños sólo trasmiten en forma oral el contenido de cualquier lámina (en especial si se la exhibe) o de un relato que han escuchado. Es esencial demostrar enseguida a los niños la relatividad de las unidades lógicas que se han diferenciado. En un caso pueden ser grandes, en otros, pequeñas. El relato descriptivo y luego el relato memorizado sobre el contenido de una misma lámina pueden realizarse apoyándose en diversas unidades, según cuál sea la finalidad de la exposición.

La labor para componer un plan detallado y resumido ocupa un lugar destacado en la segunda mitad del año lectivo en primer grado, cuando los niños ya saben leer y escribir. En segundo y tercer grado esta labor continúa sobre textos aritméticos y gramaticales de una extensión considerable (por ejemplo, los alumnos de tercer grado componen planes detallados para resolver problemas aritméticos cuyos enunciados contienen un sistema complejo de

condiciones). Ahora se exige de los alumnos no sólo la separación de unidades, sino el agrupamiento lógico del material, o sea, la unión, y subordinación de sus componentes básicos, la división de premisas y conclusiones, la reducción de unos u otros datos a tablas de valores, etcétera.

Tal agrupación se vincula con la aptitud de pasar libremente de unos elementos del enunciado a otros y de comparar dichos elementos. Es conveniente registrar los resultados del agrupamiento en un plan escrito que se convierte en el portador material, tanto de las sucesivas etapas de comprensión del material como también de las particularidades de subordinación de sus partes.

Basándose al principio en el plan escrito, y luego en la representación del mismo, los escolares pueden reproducir correctamente el contenido de diversos textos.

Hace falta una labor especial: para formar en los escolares pequeños los métodos de reproducción. Ante todo el maestro muestra que es posible reproducir en voz alta o mentalmente algunas unidades lógicas del material antes que se lo asimile por completo. La reproducción de algunas partes de un texto extenso o complejo puede ser distribuida en el tiempo (se repite el texto inmediatamente de haber trabajado con él o después de algún intervalo). Durante el proceso de esta labor el maestro demuestra a los niños la conveniencia de emplear el plan como una suerte de brújula que permite encontrar la orientación al reproducir el material.

El agrupamiento lógico del material, la comparación de sus distintas partes, la elaboración del plan se forman inicialmente en los escolares pequeños como métodos de memorización voluntaria. Pero cuando los niños los dominan bien, el papel psicológico de estos métodos cambia esencialmente: se convierten en bases de la memoria involuntaria desarrollada, que cumple una importante función en el proceso de asimilación de los conocimientos, tanto al final de la enseñanza primaria como en los años posteriores.

La correlación entre la memoria involuntaria y la voluntaria durante su desarrollo dentro de la actividad escolar es distinta. En primer grado la eficacia de la memorización involuntaria es superior que la de la voluntaria, por cuanto aún no se han formado en los niños los métodos especiales de elaboración consciente del material y de autocontrol. Además, al resolver la mayoría de las tareas, los alumnos efectúan una actividad mental detallada que todavía no es para ellos habitual ni fácil.

Por eso cada elemento del conocimiento se medita con especial minuciosidad (es sabido con cuánta minuciosidad y atención se produce cada etapa de la acción cuando se comienza a contar pasando de la decena). En psicología se ha establecido la siguiente regularidad: se recuerda mejor lo que sirve de objeto y finalidad de la labor mental. Está claro que en estas condiciones corresponden todas las ventajas a la memoria involuntaria.

A medida que se van formando los métodos de memorización consciente y de autocontrol, la memoria voluntaria resulta en muchos casos -en los alumnos de segundo y tercer grado- más productiva que la involuntaria (además ya en esta etapa muchos métodos de realización de operaciones aritméticas y gramaticales se han vuelto automatizados y habituales). Parecería que también en adelante debe conservarse la ventaja mencionada. Pero se opera una trasformación psicológica cualitativa de los propios procesos de la memoria.

Los métodos bien estructurados de elaboración lógica del material comienzan a ser aplicados

ahora por los alumnos para penetrar en sus vínculos y relaciones esenciales, para analizar en detalle sus cualidades, es decir, para una actividad tan rica en contenido que la tarea directa de "recordar" pasa a segundo plano. Pero los resultados de la memorización involuntaria que se produce al hacerlo, siguen siendo de todos modos elevados, porque los componentes básicos del material en el proceso de su análisis, agolpamiento y comparación fueron objetos directos de las acciones de los alumnos. Las posibilidades de la memoria involuntaria, apoyada en métodos lógicos, deben ser utilizadas multifacéticamente en la enseñanza primaria. En esto reside una de las principales reservas para perfeccionar la memoria en los procesos didácticos.

Ambas formas de la memoria -la voluntaria y la involuntaria- experimentan en el escolar pequeño modificaciones cualitativas de tal índole que posibilitan que se establezca entre ambas una estrecha interconexión y el paso de una a otra. Lo importante es que cada una de las formas de la memoria sea aplicada por los niños en las condiciones adecuadas (por ejemplo, para aprender cualquier texto de memoria se emplea predominantemente la voluntaria). No debe pensarse que sólo la memorización voluntaria conduce a la cabal asimilación del material didáctico.

Esa asimilación puede efectuarse también con ayuda de la memoria involuntaria si ésta se apoya en los recursos de la comprensión lógica de ese material. La elaboración lógica del tema de estudio puede trascurrir con mucha rapidez y, desde fuera, a veces parece que el niño simplemente absorbe las informaciones como una esponja.

En realidad, este proceso consiste de muchas acciones. Su realización presupone un aprendizaje especial sin el cual la memoria de los escolares queda desvalida y desorganizada, o sea, es "una mala memoria" cuando los escolares se afanan por recordar directamente lo que exige un análisis especial, agrupamiento y comparación. La formación de los métodos correspondientes de trabajo con los textos de estudio es uno de los caminos más eficaces para educar una "buena memoria".

De primero a tercer grado, la efectividad de la memorización de datos expresados oralmente se eleva con mayor rapidez que la eficacia de la memorización de datos ilustrados, lo que se explica por la formación intensiva en los niños de los métodos de memorización consciente.

Estos tienen que ver con el análisis de las relaciones esenciales registradas en lo fundamental mediante las construcciones verbales. A la vez, para los procesos de la enseñanza tiene una importancia especial que se retengan en la memoria las imágenes directas. Por eso los métodos de memorización voluntaria e involuntaria deben formarse aplicándolos a ambos tipos de material didáctico: el oral y el ilustrativo.

Desarrollo de la imaginación

El estudio sistemático contribuye a desarrollar en los niños una capacidad psíquica tan importante como es la imaginación. La mayoría de las informaciones que reciben los escolares pequeños del maestro y el manual tienen la forma de descripciones verbales, ilustraciones y esquemas.

En toda ocasión los escolares deben recrear para sí una imagen de la realidad (la conducta del héroe de un relato, los hechos del pasado paisajes desconocidos, la posición de las figuras geométricas en el espacio, etcétera).

El desarrollo de la capacidad para hacerlo pasa por dos estadios fundamentales. Al principio

las imágenes recreadas caracterizan muy aproximadamente el objeto real y son pobres en detalles. Son imágenes estáticas porque en ellas no están representadas las modificaciones y acciones de los objetos ni su interconexión.

La construcción de esas imágenes demanda una descripción oral o una lámina (por lo demás de contenido muy concreto). A comienzos de segundo grado, y luego en tercero se observa el segundo estadio. Ante todo aumenta de modo considerable la cantidad de rasgos y cualidades en las imágenes. Adquieren suficiente plenitud y concreción, lo cual se opera en lo fundamental mediante la recreación en ellas de los elementos de las acciones e interconexiones de los propios objetos.

Lo más frecuente es que los alumnos de primer grado se representen sólo el estado inicial y final de cualquier objeto móvil. Los alumnos de tercer grado pueden representar y reflejar con éxito muchos estados intermedios del objeto, tanto los que el texto indica en forma directa como los que se sobrentienden según el carácter del movimiento. Los niños pueden recrear imágenes de la realidad sin su descripción directa o sin una concreción especial, guiándose por la memoria o por un esquema o gráfico general.

Así pueden escribir una extensa composición según un relato escuchado al comienzo de una clase o resolver problemas matemáticos cuyas condiciones se den en forma de un esquema gráfico abstracto.

La *imaginación reproductiva* (creadora) se desarrolla durante todas las tareas escolares de los pequeños mediante la formación en ellos, primero, de la aptitud de determinar y representar los estados sobrentendidos de los objetos, no indicados directamente en su descripción, pero que derivan de ellos lógicamente; seguido, de la aptitud de comprender el carácter convencional de algunos objetos, de sus propiedades y estados (por ejemplo, un hecho no ocurrió en la realidad, pero convencionalmente se lo puede imaginar "como si hubiera" sido, y entonces, en la misma forma convencional, explicar sus consecuencias).
La imaginación reproductiva ya reelabora las imágenes de la realidad. Los niños modifican la línea argumental de los relatos, representan los acontecimientos en el tiempo, dibujan una serie de objetos en forma sintética, resumida (contribuye en mucho a ello la formación de los métodos de memorización lógica). Con frecuencia esas modificaciones y combinaciones tienen un carácter casual e infundado según el objetivo del proceso de estudio, aunque satisfacen precisamente las necesidades del niño de fantasear y de manifestar una actitud emocional hacia las cosas. En estos casos los niños toman clara conciencia de que sus invenciones son meramente convencionales. A medida que asimilan las informaciones sobre los objetos y las condiciones de su origen, muchas nuevas combinaciones de imágenes adquieren fundamentación y una argumentación lógica. A la vez, se va conformando la aptitud de construir -ya sea en forma verbal detallada o en consideraciones intuitivas resumidas- fundamentaciones del siguiente tipo:

"Esto tiene que suceder por fuerza si se hace esto y esto otro". La tendencia de los escolares pequeños a indicar las condiciones de origen y estructura de cualquier objeto es una importantísima premisa psicológica para desarrollar en ellos la imaginación creativa (productiva).

Contribuyen a formar está premisa las clases de trabajo, en las cuales los niños cristalizan sus proyectos construyendo distintos objetos. También lo facilitan en mucho las clases de dibujo que les exigen crear un proyecto de representación y luego buscar los recursos más expresivos

para plasmarlo.

Desarrollo del pensamiento. En el desarrollo del pensamiento de los escolares pequeños también se observan dos estadios básicos. En el primero (coincide aproximadamente con primero y segundo grado) su actividad pensante aún recuerda en muchos aspectos la de preescolar.

El análisis del material didáctico se produce aquí predominantemente en el plano visual y concreto. Los niños se apoyan al hacerlo en los objetos reales o en sus sustitutos inmediatos, las ilustraciones (este análisis suele ser denominado, a veces, práctico-efectivo o sensorial).

Los alumnos de primero y segundo grado a menudo juzgan los objetos y situaciones en forma muy unilateral, captando cualquier rasgo unitario exterior. Las conclusiones se basan en las premisas directas, dadas en la percepción.

La fundamentación de la conclusión no se hace sobre la base de argumentos lógicos, si no mediante la correlación directa del juicio con las informaciones percibidas. Así, al observar en la vida escolar los hechos correspondientes los niños pueden extraer las correspondientes conclusiones: "Galia no riega sus flores y se le secan, en cambio Nadia riega a menudo las flores y crecen bien. Para que las flores estén frescas y crezcan bien hay que regarlas a menudo".

Las generalizaciones que hacen en este estadio sufren la fuerte "presión" de los rasgos llamativos de los objetos (entre ellos figuran los utilitarios y los funcionales). La mayoría de las generalizaciones que surgen registran los rasgos y propiedades concretamente perceptibles, existentes en la superficie de los objetos y fenómenos.

Por ejemplo, la misma preposición "sobre" es identificada por alumnos de segundo grado con mucho más éxito cuando su significado es concreto (expresa una relación entre objetos visibles: manzanas sobre el plato) y menos exitosamente cuando su significado es más abstracto ("hablar sobre un tema").

Los elementos de ciencias naturales, de geografía e historia se dan al escolar pequeño de tal manera que las generalizaciones que produzcan, se apoyen lo más ampliamente posible en la observación de situaciones concretas, en el conocimiento por medio de detalladas descripciones orales. Cuando comparan ese material, los niños destacan los rasgos exteriores similares y los designan con las palabras correspondientes (ciudad, montañas, guerra, etcétera). El criterio fundamental para juzgar si la generalización de los conocimientos es válida, lo constituye la aptitud del niño para dar un ejemplo concreto o una ilustración que correspondan a los conocimientos recibidos. Estas particularidades de su pensamiento son la base de la amplía utilización del material ilustrativo en la enseñanza primaria.

Sobre la base del estudio sistemático, hacia tercer grado se modifica el carácter del pensamiento de los niños. Tiene que ver con esta modificación el segundo estadio en su desarrollo. Ya en primero y segundo grado la preocupación fundamental del maestro reside en mostrar a los niños los vínculos que existen entre los distintos elementos de los conocimientos adquiridos.

Con cada año que pasa, aumenta el .caudal de tareas que exigen la mención de vínculos o correlaciones entre conceptos. En tercer grado los alumnos dominan las correlaciones de género-especie entre distintos rasgos de los conceptos, es decir, las clasificaciones (por ejemplo:

“mesa: sustantivo común”). Los niños demuestran al maestro, en forma de juicios desarrollados, cómo han asimilado una u otra clasificación. Así, en tercer grado a la pregunta: “¿A qué se llama terminación?”, el alumno responde: “Terminación es la parte variable de una palabra que cambia según el género y el número que le corresponde en la oración.

Para formar el concepto de “cereales” el manual trae dibujos de espigas y panojas, y el maestro muestra estas plantas al natural. Al observar y analizar sus características según un plan determinado, los niños aprenden a diferenciar estas plantas por su aspecto exterior, recuerdan su nombre, la época en que se siembran, en otras palabras, adquieren el concepto de cereales. De un modo parecido llegan a asimilar, por ejemplo, los conceptos de animales domésticos, campo, jardín, bosque y clima.

Los juicios de los escolares sobre los rasgos y propiedades de los objetos y fenómenos se basan sobre todo en representaciones gráficas y en descripciones. Pero, a la vez, estos juicios son el resultado del análisis de un texto, de la comparación mental de sus distintas partes, de la separación mental de los principales componentes de estas partes, de su unión en un cuadro integral, por último, de la generalización de las partes en un nuevo juicio, ahora ya alejado de sus fuentes directas y convertido en un conocimiento abstracto. El resultado de esa actividad analítico-sintética mental es precisamente un juicio abstracto o conocimiento generalizado del tipo:

“Los cereales que se siembran en otoño y pasan el invierno bajo la nieve son cereales de invierno”. La formación de la clasificación de determinados objetos y fenómenos desarrolla en los escolares pequeños nuevas y complejas formas de actividad auténticamente mental que, poco a poco, se separa de la percepción y se convierte en un proceso relativamente independiente de trabajo con el material de estudio, proceso que adquiere sus propios métodos y procedimientos.

Hacia el final del segundo estadio, la mayoría de los alumnos producen generalizaciones en el plano de las representaciones acumuladas anteriormente, mediante su análisis y síntesis mental. Las detalladas explicaciones del maestro y los textos expositivos de los manuales bastan, en muchos casos; para que se dominen los conceptos sin operar directamente con material objetivo. Aumenta la cantidad de juicios en los que los aspectos concretos se reducen, a un mínimo y los objetos son caracterizados por su vinculación más o menos esencial.